МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
КОСТАНАЙСКИЙ СОЦИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АКАДЕМИКА З. АЛДАМЖАР

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ

ТОМ V
Серия гуманитарных наук
Часть 1

ҚОСТАНАЙ 2025

УДК 03; 06; 10; 14; 15;16;17;
20; 27; 29; 39; 44; 50; 73; 77
С 15

Редакционная коллегия:
Р.Б. Абдуллин, К.К Джаманбалин, М.Ф. Баймухамедов, С.М.Жалыбин,
В.В.Важев, Г.У. Уразамбетова, Н.Т. Байкадамов, М.М.Айтбаев, А.С. Мустафина

Сборник научных трудов студентов–выпускников [Текст]: Сост. М.Л.Александрова. – Костанай: КСТУ, 2025. –Том 5. Часть 1- 546с.

В настоящий сборник включены статьи студентов, отражающие опыт применения новейших достижений в области науки, образования и производства.

В этом выпуске представлены подготовленные авторами статьи в области новейших исследований в различных научных направлениях.

Концепция сборника заключается в распространение передовых отечественных и зарубежных оригинальных исследований, аналитических статей, лекций, обзоров в области прикладных и фундаментальных разработок.

Сборник может быть использован научно-исследовательским, педагогическим и студенческим составом высшего учебного заведения в практической и теоретической работе.

Материалы могут быть рекомендованы к использованию в учебном процессе и на практике преподавателями, магистрантами и студентами.

Печать статей произведена с оригиналов, подготовленными авторами статей.

УДК 03; 06; 10; 14; 15;16;17; 20; 27; 29;
39; 44; 50; 73; 77

© КСТУ, 2025

МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ

Аббасова Ж.В., Никулина О.Ю.
Внеурочная деятельность как средство развития словарного запаса младшего школьника: психолого-педагогический аспект..... 7
Абдиркенова А.К., Абдуллина Д.З.
ЖОО-да психологиялық қызметті ұйымдастырудың ерекшеліктері……..... 12
Әбдіхамитова Ә.М., Колодий Н.Е.
Развитие восприятия классической музыки у школьников младшего возраста…..... 22
Абдрахманова Л.В., Никулина О.Ю.
Методические аспекты формирования коммуникативных умений у младших школьников ……. 31
Абдуахит П.Г., Колодий Н.Е.
Влияние эмоционального и познавательного интеллекта на повышение академической успеваемости учащихся……... 37
Абрамович Е.А., Дубинин С.Н.
Социально - психологические особенности формирования самосознания в подростковом возрасте……..... 46
Абылкасымова Д.Д., Смирнова Л.Н.
Технология Web-quest как средство развития исследовательских навыков младших школьников…….. 56
Аетбаева М.Т., Смирнова Л.Н.
Формирование критического мышления младших школьников в процессе проектной деятельности…… 63
Ажбинбетова З.С., Толеуова А. Қ.
Шоқан Уәлиханов пен оның достарының ғылыми қызығушылықтары..... 72
Ажибаева М,Е.Ли Е.П.
Технология формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста..... 78
Айкадамова А., Мурзаманова А.М.
Психолого-педагогические особенности профилактики выгорания у педагогов в условиях цифровизации образования……... 86
Алгуатова (Уалиева) А.Ж., Абдуллин Р.Б.
Интеграционные процессы в центрально-азиатском регионе: интересы Казахстана….. 93
Алдабаева И.С., Никулина О.Ю.
Информационно-коммуникативные технологии в начальной школе: возможности и перспективы……. 101
Алдабергенова А., Алибекова Н.М.
Использование телевидения и зарубежных фильмов в обучении иностранным языкам 108
Алешина В.В., Дубинина И.В.
Социально-психологические аспекты суицидального поведения детей-подростков….. 114
Алибекова О.О., Колодий Н.Е.
Формирование технологических умений младших школьников на урокахтехнологии. 123
Алпысбаева В.М., Никулина О.Ю.
Факторы успешного взаимодействия педагога и родителей, способствующие адаптации младших школьников к новым условиям обучения……. 131
Алтынбаева Д.Ж., Ли Е.П.
Художественно-эстетическое развитие младших школьников…….. 138

Аманжолова К.А., Толеуова А. Қ.
Ұлтымыздың ұлы ұстазы..... 147
Амантай Қ.Е., Ли Е.П.
Социализация младших школьников **в** игровой деятельности…….. 153
Аралбаева И.В., Никулина О.Ю.
Роль эмоционального климата в семье и стиля воспитания в формировании самооценки ребенка…… 162
Арынова (Косколова) И.У., Абдуллин Р.Б.
Земельный вопрос в Казахстане (1870-1940 гг.): историко-сравнительный анализ…… 170
Аубакирова К., Алибекова Н.М.
Современные методы преподавания английского языка в школе……. 179
Аулетова Д.Ж., Ли Е.П.
Социализация дошкольника в семье и образовательных учреждениях…… 186
Афанасьева Э.Р., Смирнова Л.Н.
Развитие универсальных учебных действий обучающихся основной общеобразовательной школы посредством кейс-проектирования……..... 195
Аханова Г.,Алибекова Н.М.
The Evolution of Identity in Contemporary British Literature: A Study of Postcolonial and Multicultural Narratives…… 203
Ахметбекова А.Е., Смирнова Л.Н.
Нравственное воспитание школьников на традициях народной педагогики……... 209
Ахметжанова Д.М.,Абдуллина Д.З.
Жасөспірімдік ортадағы буллинг – әлеуметтік-психологиялық мәселе……... 218
Ахметова А.Т.,Смирнова Л.Н.
Методика дифференцированного обучения на уроках русского языка…… 225
Байдусенова С.С., Толеуова А.Қ.
Интернет желісі арқылы қазақ тілін үйрену..... 233
Байкадамова А.Н., Ли Е.П.
Континуум жизнедеятельности как условие становления личности ребенка…….. 238
Баймуханова А.К., Абдуллин Р.Б.
Межродовые конфликты казахов и их урегулирование……. 247
Байтанатова А.Б., Смирнова Л.Н.
Формирование нравственных качеств личности младшего школьника в процессе образования……. 255
Балагурова А.В., Колодий Н.Е.
Формирование гибких компетенций у младших школьников в условиях обучения в сотрудничестве…… 262
Батолина О.А., Смирнова Л.Н.
Внеурочная деятельность **как условие** формирования…….. 270
Бегенов Р.Т., Абдуллин Р.Б.
Российско-казахстанское военно-политическое сотрудничество…….. 279
Бекенова А.С., Дубинин С.Н.
Развитие жизнестойкости у студентов колледжа как условие профилактики суицида.. 288
Бекенова С.А.,Колодий Н.Е.
Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя……. 298
Бектемисова С.Т., Колодий Н.Е.
Формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы…….. 306
Бердник-Колесник М.М., Колодий Н.Е.
Мультикультурное образование младших школьников……. 314
Биржанова Н.Т., Колодий Н.Е.

Формирование познавательных интересов младших школьников в учебной деятельности…….... 322
Бисалина Б.Б., Смирнова Л.Н.
Проблемы формирования основ экологической культуры средствами игровой деятельности…… 330
Бодруг И.А., Мурзаманова А.М.
Психолого-педагогические особенности формирования эмоционального интеллекта у студентов вузов……... 339
Болатова А.Т., Колодий Н.Е.
Формирование учебной самостоятельности младших школьников в процессе речевой деятельности…… 345
Бралина Д.С., Колодий Н.Е.
Педагогическое обеспечение создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы……... 353
Валеева Е.В., Ли Е.П.
Педагогические основы формирования учебной мотивации и готовности детей к обучению в школе……... 362
Василькова О.А., Смирнова Л.Н.
Подготовка будущих учителей к использованию игровых технологий в процессе изучения педагогических дисциплин……... 370
Вильда Д.В., Никулина О.Ю.
Формирование познавательной активности у младших школьников……... 378
Вюст (Атжанова) А., Алибекова Н.М.
Investigating the Effects of Online Language Learning Platforms on English Proficiency…. 383
Гарипова А.Т., Дубинин С.Н.
Диагностика и коррекция уровня стрессоустойчивости учащихся подросткового возраста……..... 391
Геберт К.Ю., Ли Е.П.
Современный аспект изучения нарушений письма у младших школьников……... 402
Гонзалес Т.В.,Куантаева М.Б.
Актуальные вопросы технического перевода: лексическая точность и восприятие целевой аудиторией…… 410
Горшковозенко М.П.,Никулина О.Ю.
Организация инклюзивного обучения в малокомплектной школе…… 417
Гришина А.Х., Дубинин С.Н.
Условия формирования представлений о сверстнике у подростков……. 423
Гулиенко О.П., Дубинин С.Н.
Педагогические условия физического развития детей в условиях начальной школы.... 433
Джакупова Ж.М., Алибекова Н.М.
Press headlines translation problems and their solutions…….. 443
Джамекеева А.Д., Колодий Н.Е.
Педагогические условия развития общения в процессе игровой деятельности……... 451
Джетембай А.Б., Толеуова А. Қ.
Абайдың қара сөздерінің лексико-семантикалық ерекшеліктері..... 458
Досанова Г.Н., Смирнова Л.Н.
Проблема формирования правовой культуры учащихся в системе научно-педагогического знания…….. 467
Дурмагамбетова А., Толеуова А.К.
Қазақ әдебиетінде ұлттық идеяның бейнеленуі..... 476
Дыкин А.С.,Колодий Н.Е.
Развитие творческого потенциала младших школьников в учебной деятельности……. 482

Емельянова М.Н., Колодий Н.Е.
Развитие дистанционного обучения в системе начального и среднего образовании….. 490
Ергазыева Д.Р., Абдуллин Р.Б.
Этносоциальные проблемы государств Центральной Азии……..... 499
Ергалиева Б.С., Ли Е.П.
Агрессия и формы ее проявления в школьной среде…….. 507
Ергалиева М.А., Смирнова Л.Н.
Педагогические условия формирования исследовательских умений во внеурочной деятельности у младших школьников…….. 516
Ержанова Д., Мурзаманова А.М.
Бала дамуындағы ата-ананың рөлі отбасылық тәрбиенің қателіктері……... 525
Ермаганбетова Е.У., Никулина О.Ю.
Психолого-педагогические условия эффективного формирования мышления на уроках математики в начальной школе…… 530
Есимбекова (Калиева) А., Смирнова Л.Н.
Влияние игры на формирование способности к общению учащихся……... 537

УДК 372.45

Аббасова Ж.В., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Внеурочная деятельность как средство развития словарного запаса младшего школьника: психолого-педагогический аспект.

Аннотация

Одним из ключевых вызовов, стоящих перед современной начальной школой, является создание образовательной среды, способствующей глубокому и осознанному пониманию учебного материала. Значительную роль в решении этой задачи играет преподавание русского языка, который служит фундаментом для усвоения знаний по другим дисциплинам. Обогащение словарного запаса у младших школьников является важным условием для формирования их речевой компетенции, успешной учебы и социальной адаптации. Внеурочные занятия предоставляют разнообразные возможности для расширения лексического запаса и совершенствования речевых навыков в занимательной и доступной форме.

Ключевые слова

Развитие речи, русский язык, начальная школа, внеклассные формы работы, работа со словарными словами.

Введение

Актуальной проблемой начальной школы является создание условий для осознанного усвоения знаний, чему способствует обучение русскому языку как базовой основе всех предметов. В основу начального курса положено всестороннее развитие речи, охватывающее фонетику, морфологию, лексику и синтаксис. Обновление школы и переход на новые стандарты обусловливают необходимость систематической внеклассной работы по русскому языку, позволяющей ученикам соприкоснуться с более широким кругом лингвистических явлений.

Система внеурочной деятельности развивает познавательные потребности, пробуждает интерес к предмету, обогащает словарь и обеспечивает достижение личностных, метапредметных и предметных результатов. Вопросами речевого развития занимались М.М. Бахтин, В.А. Кан-Калик, М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, Т.Г. Рамзаева, Л.В. Щерба, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, Ж. Пиаже, Н.С. Рождественский, Д.Б. Эльконин и другие. Проблема организации внеурочной деятельности освещалась в трудах Н.Н. Ушакова, Г.И. Суворовой, Л.И. Пастушенковой, Б.Т. Панова и других.

Объект исследования: процесс развития речи младших школьников.

Предмет исследования: внеурочная деятельность по русскому языку как инструмент для развития речевых навыков.

Цель исследования: обосновать положительное влияние внеурочной деятельности на речевые способности учеников младших классов.

Задачи исследования:

1. Определить понятия “речь” и “развитие речи”.
2. Изучить содержание и методику работы по развитию речи во внеурочной деятельности.
3. Проанализировать опыт учителя экспериментального класса.
4. Провести опытно-практическую работу.
5. Разработать методические рекомендации.

Гипотеза исследования: развитие речевых способностей во внеурочной деятельности будет наиболее результативным при соблюдении следующих условий: стимулирование любознательности, использование кружковой формы, учет особенностей

занятий, вовлечение в проектную деятельность, раскрытие образности языка, применение творческих приемов.

Методы исследования:

- Теоретические: анализ литературы.
- Эмпирические: наблюдение, беседы, анкетирование, эксперимент.
- Статистические: обработка результатов.

База исследования: начальные классы общеобразовательной школы.

Новизна исследования: применение внеурочной деятельности в качестве инструмента для совершенствования речевых навыков.

Практическая значимость: результаты позволяют совершенствовать речевые навыки учащихся, индивидуализировать обучение, прогнозировать развитие и обеспечивать соответствие требованиям образовательных программ.

Обзор литературы.

Вопросы формирования правильной речи рассматривались Ж.Ж. Руссо, М.В. Ломоносовым, В.Г. Белинским, Я.А. Коменским, К.Д. Ушинским, подчеркивавшими роль речи в развитии ребенка.

Современная методика освещает развитие речи младших школьников в аспектах знания языка, словарного запаса и культуры речи. В. Кустарева, В. Кирюшкина, А. Матвеева предлагают методики обогащения словарного запаса. Н.Ф. Титова отмечает важность осмысленного выражения мыслей, взаимосвязанных с языком. Е.М. Катонова подчеркивает необходимость комплексного развития языковых, речевых и мыслительных способностей [1]. К 6 годам дети овладевают основными средствами морфологии и синтаксиса.

Овладение языком происходит через речевую деятельность: восприятие и практику. Важно создавать условия, стимулирующие речевую активность.

Речь, по С.И. Ожегову, включает способность говорить, стиль языка, звучащий язык, разговор и публичное выступление [2].

М.Р. Львов трактует развитие речи как процесс овладения языковой системой и механизмами речевой деятельности, включающий освоение языковых средств (фонетика, лексика, грамматика, культура речи, стили) и механизмов восприятия/выражения речи (аудирование/чтение, говорение/письмо). Речевое развитие начинается в дошкольном возрасте и продолжается всю жизнь [3].

Основная часть

В начальной школе закладываются основы владения нормами устной и письменной литературной речи, использования языковых средств в различных коммуникативных ситуациях. Учитель должен помочь младшим школьникам осознать требования к речи, научить следить за правильностью, точностью, разнообразием и выразительностью языковых средств. Успехи в связной речи обеспечивают общий учебный прогресс, способствуют формированию навыков чтения и орфографической грамотности.

Речь рассматривается как вид общения, необходимый для совместной деятельности, социальной жизни, обмена информацией, познания, образования и духовного обогащения, представляя собой общение с помощью языковой знаковой системы.

Внутренняя и внешняя речь различаются:

1. **По назначению и целям:**
   - Внешняя речь служит для социального взаимодействия.
   - Внутренняя речь не выполняет этой функции, но связана с общественной жизнью.
2. **По способу кодирования:**
   - Внешняя речь кодируется доступными кодами (акустическими, графическими, телодвижениями, интонацией).
   - Внутренняя речь использует тот же языковой код, но скрыто.

Внутренняя речь важна для подготовки внешней устной и письменной речи, выступая начальным этапом и внутренним программированием высказывания [4].

Внимание акцентируется не на общих характеристиках детской речи (словарный запас, грамматика), а на связной речи с точки зрения ее функций, форм, видов, функционально-смысловых, стилистических и композиционных особенностей.

Функции речи:

1. Вначале - установление контакта и познание мира.
2. В 3-7 лет - организация совместной деятельности, планирование действий и приобщение к группе.
3. В школьный период - средство приобретения и передачи информации, самосознания и самовыражения, воздействия на сверстников и взрослых. Интенсивно развивается групповое общение [5].

Основы владения устной и письменной речью закладываются в начальной школе.

Работа по развитию речи включает три уровня:

- Лексический: работа над словом (лексикология, словообразование, фразеология, стилистика).
- Синтаксический: работа над словосочетанием и предложением (морфология, синтаксис).
- Текстовый: работа над связной речью (теория текста, логика, теория литературы).

Эти уровни развиваются параллельно и взаимосвязаны: словарная работа дает материал для предложений, а работа над текстами обогащает словарь.

Критерии оценки устных и письменных высказываний: содержательность, логичность, точность, богатство, выразительность, ясность, правильность.

Система работы по развитию речи:

1. Требования к речи (содержательность, логичность, точность и т.д.) взаимосвязаны и реализуются комплексно.
2. Необходимы последовательность упражнений, перспективность, разнообразие и взаимосвязь.
3. Развитие речи – главная задача обучения родному языку.
4. Работа по развитию речи интегрируется во все уроки и внеклассную деятельность [6].

Внеурочная деятельность играет важную роль в современной образовательной системе: выход за рамки классно-урочной системы, создание дополнительных возможностей для самореализации [7].

Внеурочная деятельность должна соответствовать потребностям, интересам и возможностям учащихся. Она включает учебные курсы, удовлетворяющие интересы учащихся, и внеурочную деятельность [7].

Концепция внеурочной деятельности включает: самостоятельные занятия, подготовку к самообразованию, творческую деятельность в кружках, работу в трудовых бригадах, клубы по интересам, школьные праздники и соревнования. В современных материалах внеурочная деятельность рассматривается как компонент учебного процесса, реализуемый в формах, отличных от уроков, и направленный на достижение результатов освоения основной образовательной программы [8].

Основные общеобразовательные программы включают учебный план, рабочие программы и внеурочную деятельность. Учебная и внеурочная части объединяются на основе Программы воспитания и социализации обучающихся, включающей духовно-нравственное развитие, социализацию, формирование здорового образа жизни и экологическую культуру.

Образовательное учреждение отвечает за результаты освоения программы учащимися, формирование её структуры и обеспечение условий для реализации, предусматривая время на учебные курсы и внеурочную деятельность, находя

оптимальные формы их организации.

Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительному, духовно-нравственному, социальному, общеинтеллектуальному, общекультурному) в различных формах (экскурсии, кружки, конференции, проекты и т.д.). Дополнительное образование интегрируется в систему общего образования как дополнительный ресурс.

Внеурочная деятельность и дополнительное образование отличаются: организацией (по классам/возрасту), кадрами (классные руководители/педагоги доп. образования), методической основой (план работы/программы), направленностью (ученики школы/все дети) и выбором деятельности (педагоги/дети).

Необходимо сохранять и развивать внеурочную деятельность и дополнительное образование, интегрируя их с основным образованием для создания единого образовательного пространства.

Активный интерес школьников связан с разнообразными формами внеклассной деятельности [1], которые включают групповые, массовые и индивидуальные форматы.

В начальной школе орфография занимает важное место, при этом усвоение “словарных” слов часто происходит механически.

Природу русской орфографии раскрывают её принципы (морфологический, фонематический, традиционный, дифференциации значений, фонетический). Правописание слов с труднопроверяемыми и непроверяемыми написаниями подчиняется традиционному принципу, проверяется по словарю.

Слова с традиционным написанием - преимущественно заимствования, некоторые из которых “обрусели”.

В обучении письму непроверяемых слов применяются методы и приемы: языковой анализ (звукобуквенный анализ, комментирование, проговаривание), зрительное запоминание с кинестетическим компонентом (зрительные диктанты, списывание, проверка, плакаты, выделение орфограмм, повторное письмо), сопоставление и противопоставление (группы слов по темам, однокоренные слова, формы слов, сравнение по значению), сопоставление зрительных и слуховых образов слов (слуховые диктанты), составление словосочетаний, поиск ассоциаций, включение слов в предложения, сочинения, занимательные формы (игры, кроссворды, ребусы, стихи, загадки, викторины).

Для успешного запоминания необходимы повторения через определенные промежутки времени. Многие учителя используют словарные диктанты в начале каждого урока.

Важно осмысленное, а не механическое запоминание. Психологи и передовые учителя связывают эффективность запоминания с осмысленным характером. Для осмысленного запоминания педагоги используют тесную связь работы с каждым словом из словаря с изучаемым грамматико-орфографическим материалом, вовлечение учеников в осмысленную работу со словом (написание, определение значения, составление словосочетаний) и использование разнообразного языкового материала.

Виды словарно-орфографических упражнений включают фонетические, орфографические, словообразовательные, морфологические, синтаксические и лексические упражнения. Также, важны наблюдение за многозначностью, омонимичностью, синонимами и антонимами. Примеры: зрительный диктант с разбором, картинный диктант, выборочный диктант, диктант с загадками, диктант по памяти, диктант с комментированием, творческий диктант. При проверке используются объяснения и сигнальные карточки. Для закрепления применяются списывание, ответы на вопросы, игры и кроссворды.

Для развития устной речи важны содержание, логичность, точность, выразительность, ясность, чистота и правильность произношения. На уроках используются имитативные, коммуникативные и конструктивные методы.

При организации внеклассной работы необходимо учитывать особенности таких

занятий, опираться на общедидактические и методические принципы. Нет строгой программы, но важна связь с учебным материалом.

Цель внеклассной работы - стимулирование интереса к русскому языку, углубление знаний, улучшение языковых навыков, развитие речи и логического мышления, поддержка самостоятельной познавательной активности [8]. Разнообразие форм обусловлено целями, задачами, составом участников и возможностями школы и руководителя [8].

Работа по развитию речи предполагает систематическую работу над содержанием, построением предложений, подбором слов и грамотным оформлением мыслей. Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте - учебная.

Важна работа над словарным запасом, включающая уточнение значений слов, обогащение новыми словами и активизацию словаря. Используется методика С.Н. Лысенковой по работе со словами с непроверяемым написанием.

Стандарты начального образования предусматривают умение грамотно выражать мысли. Развитие речи служит не только для общения, но и является инструментом мышления и креативности. Рекомендуются речевые разминки, фонетическая зарядка, игра «Я начну, а вы продолжите…», диалоги в стихотворной форме, игра «Птичья стая», физкультминутки, задания по формированию связной речи, работа со словарем и фразеологией, ситуативные тесты, работа с пословицами, экскурсии, приобщение к живописи и чтению.

Важно формировать навыки речевого этикета, используя упражнения вроде “Заверши фразу”. Включение формул речевого этикета воспитывает внимательное отношение к речи и способность выбирать подходящие языковые средства.

Обучение учащихся вступать в общение и формулировать высказывания способствует самореализации. Для успешного освоения речевых навыков требуется работа учителя, проводящего урок на высоком эмоциональном уровне.

Экспериментальное исследование в 3 классе подтвердило, что развитие речи эффективно при: * Развитии любознательности, памяти, мышления и воображения. * Использовании кружковой формы. * Учете особенностей внеклассных занятий. * Организации проектной деятельности. * Раскрытии образности и богатства

Речевой этикет, расширяя словарь, воспитывает внимательное отношение к речи и умение выбирать подходящие средства, являясь ключом к отношениям со сверстниками. Важно напоминать детям о вреде грубости и силе доброго слова, сочетая вежливость с отзывчивостью, скромностью и уважением.

Обучение общению и формулированию высказываний способствует самореализации. Развитие речи – главная задача начального образования, требующая усилий учителя, который создает эмоциональный урок, затрагивающий мысли и чувства ребенка. Каждый учитель использует свои методы.

Экспериментальное исследование в 3 “А” классе подтвердило эффективность внеурочной деятельности для развития речи, при соблюдении ряда условий.

Заключение

Исследование было направлено на подтверждение улучшения речевых навыков у младших школьников благодаря дополнительным занятиям.

Изучение литературы позволило выявить ключевые аспекты “речи” и “развития речи” и определить требования к речи младших школьников. Развитие речи является связующим звеном начального курса русского языка.

Работа со словарным запасом должна быть систематичной, осознанной и интегрированной в учебный материал, с использованием разнообразных методов и этимологического анализа. Словарная работа должна лечь в основу развития речи и грамотности, быть связанной с речевой и грамматической работой. Учащиеся должны осознавать значения слов, синонимы, антонимы и употребление в тексте. Дети учатся выбирать слова, точно передающие их мысли.

При организации дополнительных занятий учителя должны учитывать особенности работы с младшими школьниками. Для дополнительных занятий нет строгой программы, но связь с классными занятиями обязательна. Внеклассные занятия усиливают социальную функцию обучения, расширяя круг общения.

Экспериментальное исследование классе подтвердило, что развитие речи успешно при:

- ✓ Развитии любознательности, памяти, мышления и воображения.
- ✓ Использовании кружковой формы работы.
- ✓ Учете особенностей дополнительных занятий.
- ✓ Организации проектной деятельности.
- ✓ Использовании образных и фразеологических выражений.
- ✓ Применении творческих методов работы.
- ✓ Стимулировании желания общаться и формулировать высказывания способствует самореализации.

Исследование показало, что кружковая работа в дополнительных занятиях эффективно способствует речевому развитию младших школьников. Гипотеза полностью подтверждена.

Список источников

1. Грызлова М. Л. Внеклассная работа по русскому языку. М.: Педагогика, 2017. 333 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. М.: ООО Издательство "Мир и образование", 2018. 1200 с.
3. Игнатьев Е.И., Лукин И.С., Громов М.Д. Психология. М.: Просвещение, 2018. С. 33 – 39.
4. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева. М.: Наука, 1991. 344 с.
5. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. СП.: Речь, 2019. С. 118.
6. Баранникова Л. И. Основные сведения о языке. М.: Просвещение, 1972. 531 с.
7. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. М.: Просвещение, 2016. С. 5 – 25.
8. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 5 августа 2022 года № 29031.

ӘОЖ 159.9.072

Абдиркенова А.К., Педагогика және психология
Абдуллина Д.З., доцент

ЖОО-да психологиялық қызметті ұйымдастырудың ерекшеліктері

Аннотация

Мақалада қазіргі таңда жастарды өмірге бейімдеуге жаңа сипатта қарау басты міндеттердің бірі болып табылатындығы сөз етілген. Себебі, қоғамда болып жатқан түбегейлі бетбұрыстардың, ғылым мен техника жетістіктерінің тұлға психикасына әсері күшті болып отырғаны белгілі. Осыған орай, өмір ағысына қарай тез бейімделіп кететін жастардың психологиялық тепе-теңдігін сақтау және студенттердің өз іс-әрекеті субъектісі болуына мүмкіндік туғызу үшін ЖОО-да психологиялық қызметті

ұйымдастырудың рөлі ерекше. Жоғары оқу орнында психологиялық қызметті ұйымдастырудың қажеттілігі және оның теориялық негіздемесі мен әдістемесі арасындағы қарама-қайшылықтарды шешу,зерттеу мәселесін айқындалынып көрсетілген.

Түйінді сөздер

Психологиялық қызмет, білім беру жүйесіндегі психология, ЖОО психологиялық қызмет, психологиялық қызмет құрылымы.

Өзектілігі. Қазіргі таңда жастарды өмірге бейімдеуге жаңа сипатта қарау басты міндеттердің бірі болып табылады. Себебі, қоғамда болып жатқан түбегейлі бетбұрыстардың, ғылым мен техника жетістіктерінің тұлға психикасына әсері күшті болып отырғаны белгілі. Осыған орай, өмір ағысына қарай тез бейімделіп кететін жастардың психологиялық тепе-теңдігін сақтау және студенттердің өз іс-әрекеті субъектісі болуына мүмкіндік туғызу үшін ЖОО-да психологиялық қызметті ұйымдастырудың рөлі ерекше.

Білім беру жүйесіндегі психологиялық қызмет алғашқы кезде балалар үйінде және мектеп интернаттарда тәрбиеленетін балаларға психологиялық көмек көрсетуден басталған. Өйткені үкімет үйлерінде тәрбиеленушілер ата-ананың мейіріміне бөлене алмай, жетімсіреу жағдайынан шығаруға көмек көрсететін адам бұл мекемелерде өте қажет екені анық. Осы тәрбие орындарында психологиялық қызметтің мақсаты мен мазмұнын анықтаушылар А.Г.Асмолов , А.А.Бодалев Ф.Е.Василюк , Б.А.Вяткин , В.В.Давыдов, И.В.Дубровина, Ю.М.Забродин, В.А.Иванников , Ю.С.Сыэрд, У.В.Ульенкова т.б. анықтады.

Қазіргі кезде студент-жастардың бойында рухани-адамгершілік мәдениетін дамытуда және тұлғалық сапаларын қалыптастыруда ЖОО-ның ешбір талас тудырмайтын рөлі жөніндегі зерттеулер ғылыми түрде дәлелденген. Жоғары білім – маманға білім, іскерлік және дағды ғана беріп қоймайды, ол жеке тұлғаны қалыптастырады. Осы орайда, студент жастарды өмірге психологиялық дайындау, оларға психологиялық көмек көрсету өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Психологиялық сөздікте «психологиялық қызмет» (ПҚ) өндіріс, көлік, халыққа білім беру, денсаулық сақтау, спорт, құқық реттеу және басқа да салаларда психологиялық сараптама, диагностика, кеңес беруде кешенді міндеттерді шешу үшін психологияны практикада қолдану жүйесі ретінде анықталады [2]. Психологиялық қызметтегі психологтардың кәсіби ғылыми-тәжірибелік қызметі кешенді сипатқа ие, яғни мұнда әр түрлі психологиялық пәндердің жетістіктері қолданылады. Әр түрлі ұйымдардағы психологиялық қызмет объектілері ретінде топтар, оның құраушылары және жеке тұлғалар қарастырылады. Психологиялық қызмет жұмыс барысында екі негізгі міндеттер орындалады:

- объект жағдайын сипаттау (психологиялық диагностика)
- әсер ету (қандай да бір әлеуметтік объектінің жағдайы ұсыныстар көмегімен немесе әлеуметтік технологияларды пайдалану арқылы түрлендіру).

Психологиялық қызметтің түп бейнесі XX ғасырдағы 20-жылдардың басы және 30-жылдардың аяғында кәсіпорындар мен мекемелерде өмір сүрген кәсіби кеңес беру бюросы, психотехникалық (өнеркәсіп, көлік) және педагогикалық (халыққа білім беру) зертханалары болып табылады.

Қоғам дамуының қажеттіліктеріне, психологиялық ғылымның қазіргі жағдайының өзіндік ерекшеліктеріне байланысты практикалық міндеттерді шешудің мазмұны бойынша ұйымдастыруда психологиялық қызметті ұйымдастырудың маңызы зор. Қазірде барлық дамыған елдер педагогикасында баланың тұлғалық ресурстарын дамыту үшін мектеп бағдарламаларын негіздеу бірлігін анықтауда мектептегі білім беру мазмұны аймағында ізденістер жүргізілуде. Мектептің психологиялық қызметі алғаш рет 1800 жылы АҚШ-та пайда болған еді. Онда психологтердің зерттеген мәселесі – қарым-

қатынас болды. Кейін мектептің психологиялық қызметі арнайы бағдарламалар бойынша оқытуға балаларды таңдауды мақсат етіп, өлшеу мен тестілеу функцияларын жүргізді. Тестілеу жұмысының, ақыл-ой коэффицентінін анықтаудың кең таралуы «Гайденс» қызметін дамытты[1, 23]. “Гайденс” психологиялық, педагогикалық қызметі американдық мектептің өзіндік селективті механизмі ретінде болды. Ал 1960 жылдары АҚШ-та мектеп психологтерінің кәсіби ұйымы құрылды. Оның тұжырымдамалы негізі, даму жобасы Р.Х. Тиндалл (1979) есімімен байланысты болды. АҚШ-та мектептегі психологиялық қызметтің аса өзекті мәселе болғандығын 1980 жылы мектеп психологтерінің Ұлттық ассоциациясының құрылуы көрсетеді. Американдық мамандар психологиялық қызметтің сатылы түрде қызмет етуін анықтайды. Алғашқы сатыда оқушыларды арнайы оқыту үшін бөлу және топтау қажет. Ол үшін тестілеу пайдаланылады. Екінші сатыда топ-топқа бөлінген балалармен жұмыс жүргізіледі. Үшінші сатыда арнайы психологиялық көмекті қажет ететін балалармен жеке-дара жұмыс пен психикалық дамуға қатысты педагогтерге психологиялық кеңес беру болады. Әлі күнге дейін АҚШ-та мектептегі психологиялық қызметтің ядросы – психодиагностика мен өлшеу функциялары. 1950-ші жылдарда-ақ, В. Рейми [2] мектеп психологінде әрі ғалым, әрі практик статусы болуы керек деп санаған. АҚШ-та балалар психологиялық көмекті муниципалдық мектептерде психолог-терапевттерден көмек ала алады.

1982 жылы КСРО ҰА бастамасы бойынша Ресей Федерациясы Министрлігінің қолдауымен эксперимент ретінде мектепке психолог мамандығын енгізген. Эксперимент нәтижелерін талдау барысында И.В. Дубровина [3] психологиялық қызмет іс-әрекетінің теориялық негіздерін ұсынды. Мектептегі психологиялық қызметтің бейнесін қалыптастыруға 1983 жылы «Вопросы психологии» журналының әкімшілігі ұйымдастырған дөңгелек столдағы «Мектептегі психологиялық қызмет» мәселесі үлкен мағына берді.

Д.Б. Эльконин табылған кемшіліктерді коррекциялау мақсатында психикалық дамудың барысына бақылау жасауға бағытталған арнайы диагностиканың қажет екендігі жайлы пікірін білдірген. Даму процесін бақылау аса тәптіштелген болуы шарт, ол кейіннен дамудағы кемшіліктерін түзетуде, дамудың неғұрлым ерте іске асуына мүмкіндік береді.

Қазіргі таңда психологиялық қызметтер қоғамның әр түрлі өмір сүру салаларында қызмет атқарады:

- білім беру жүйесінде (мектепке дейінгі мекемелерде, жалпы білім беру мектептерінде, бастауыш, орта және жоғары кәсіптік білім беру ұйымдарында, қосымша білім беруде және т.б. психологиялық қызметтер);
- денсаулық сақтауда (психиатрия, психоневрологиялық клиникалардағы, психиатрия және наркологиялық диспансерлердегі психологиялық қызметтер, аудандық емханалар мен ауруханалардағы, медициналық орталықтардағы және т.б. психологиялық кеңес берулер);
- әлеуметтік салада (әлеуметтік-педагогикалық мекемелер, әлеуметтік халыққа қызмет көрсету ұйымдары және т.б.);
- құқық қорғау органдарында (ІІМ, ТЖМ, кедендік қызметтердегі және т.б. психологиялық қызметтер);
- банк саласында; кәсіпорындарда.

Әр түрлі салалардағы психологиялық қызметтердің жұмысы белгілі бір салаға қатысты нақты міндеттермен байланысқан ерекшеліктері бар.

ЖОО психологиялық қызметі білім берудегі практикалық психология қызметінің құрамдас бөлігі болып табылады. Психологиялық қызмет – бұл әр түрлі типтегі білім мекемелерінің, соның ішінде білім беру үдерісінің қатысушыларына психологиялық көмек көрсететін ғылыми мекемелер, ЖОО бөлімшелері, оқу-әдістемелік кабинеттер, білім беруді басқару органдарының орталықтарының педагогтары мен психологтары кіретін ұйымдық құрылым.

Білім беру саласында психологиялық қызметті ұйымдастырудың ғасырдан асатын тарихы және мол тәжірибесі бар. Көптеген елдерде бұл қызмет өткен ғасырдың басында пайда болып, табысты дамып келе жатыр. Білім беру саласындағы психологиялық қызметтің даму тарихын және қазіргі жағдайын З.А.Малькова [4] зерттеген. Жеке тұлға ерекшеліктерін, психологиялық қасиеттердің сандық және сапалық көрсеткіштерін зерттеу нәтижелерін мектеп тәжірибесінде қолдануды ұсынды.

Біздің елдегі білім беру жүйесіндегі психологиялық қызметтің мақсаты мен мазмұнын анықтауға Ресей, Балтық жағалауындағы мемлекеттер тәжірибесі мол мүмкіндік тауып беруде. Сондықтан осы мемлекеттердің тәжірибесін, теориялық және әдістемелік құралдарын терең және жан-жақты талдау үстіндеміз.

Психологиялық қызметтің **мақсаты** – адам дамуындағы әр кезеңдегі жан дүниесінің ерекшеліктерін анықтап алып, олардың өз-өзіне, қоршаған ортаға деген көзқарасының, қарым-қатынас мәдениетінің қалыптасуына жетекшілік жасау. Бұл мақсат келесі міндеттер арқылы нақтыланады.

Психологиялық қызметтің **міндеттері:**

- психологиялық және әлеуметтік-психологиялық тұрғыдан қиындық көріп жүрген адамдардың мәселелерін анықтап, оларға дер кезінде көмек көрсету;
- өзекті мәселесі бар балаларды жан-жақты зерттеп, оны туғызған себебін анықтау және түзету-дамыту жұмыстарын жүргізу;
- дамуында ауытқуы бар адамдарға психологиялық қасиеттерін өңдеу үшін психологиялық тренингтер ұйымдастыру;
- оқу-тәрбие жұмысына ғылыми жетекшілік жасап әр қатысушылардың психологиялық-педагогикалық білімін жетілдіру және біліктілігін арттыру жұмысын ұйымдастыру;

Зерттеудің болжамы: егер, ЖОО-да психологиялық қызметті ұйымдастырудың құрылымы анықталып, психологиялық қызмет студенттік кезеңнің ерекшеліктеріне сай жүргізілетін болса, онда студенттердің тұлғалық сапасы жетіле түседі, өйткені психологиялық көмек олардың тұлғалық-психологиялық дамуына зор ықпал етеді.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы:

- ЖОО-ғы психологиялық қызметті ұйымдастыру ерекшеліктерінің ғылыми-теориялық негіздері айқындалды.
- Шетелдік және Отандық ЖОО-ғы психологиялық қызметті ұйымдастыру ерекшеліктеріне талдау жасалып, ЖОО-дағы психологиялық қызметтің құрылымы анықталды.
- Психологиялық қызметтің негізгі жұмыс бағыттарына сипаттама берілді.
- Студенттердің психологиялық қызметке деген қажеттілік деңгейі эксперименттік тұрғыдан зерттеліп, студенттердің тұлғалық-психологиялық дамуына психологиялық қолдау көрсету бағдарламасы құрастырылды.

Қазіргі уақытта ЖОО-ларда көптеген психологиялық қызметтер жұмыс атқарып келеді. Алайда, психологиялық қызметтің бірыңғай моделі болмағандықтан, әр түрлі біркелкі емес нұсқалардың пайда болуына әкеп соқтырады. Бұл қызметтер әр түрлі атауға ие және әркелкі ұйымдық формасы бар. Олар:

- «Психологиялық қызмет көрсету орталығы»
- «Практикалық психология орталығы»
- «Студенттік психологиялық қызмет»
- «Әлеуметтік-психологиялық қызмет»
- «Практикалық психологиялық қызмет» және т.б.

Олардың ерекшеліктеріне қарамастан, ЖОО-лардағы психологиялық қызметтердің арасында ұқсастықтар бар: мақсаттары мен негізгі қызмет бағыттарын анықтауда, жұмыс істеудің жалпы формалары мен әдістері және т.б. Одан басқа, ЖОО психологиялық қызметтерінің әдіснамасы мектептегі психологиялық қызметпен ортақтыққа ие, яғни ондағы психологиялық қызметтердің компоненттері, негізгі бағыттары, қызмет түрлері.

ЖОО психологиялық қызметі – студенттердің тұлғалық-кәсіптік дамуына септігін тигізетін және өз қызметін білім беру қағидалары мен тұлғаға бағдарланған ықпалға сәйкес жүзеге асыратын құрылымдық арнайы бөлімше.

ЖОО-дағы психологиялық қызмет оның төрт құраушыларынан, яғни ғылыми, қолданбалы, практикалық және ұйымдастырушылық аспектілерінен тұратын интегралды құбылыс.

Психологиялық қызметтің жұмысын реттейтін негізгі құжаттарға ұйымдастырушылық деңгейдегі құжаттарды жатқызуға болады: Психологиялық қызмет туралы ереже, лауазымдық нұсқаулықтар және т.б. яғни бұл құжаттар әрбір ЖОО-да әзірленеді. Бұл қызметтің жұмысы алдын ала нақты ЖОО шарттары мен мүмкіншіліктеріне қатысты анықталады.

Нормативтік-құқықтық құжаттарда ең алдымен мынадай сұрақтар қарастырылады: оқу орнындағы психологиялық қызметтің беделі, ЖОО-ның ұйымдық құрылымындағы оның орны, психологтарға қойылатын біліктілік талаптар, оның лауазымдық міндеттері, құқықтары, жауапкершілігі, нормативтік жүктемелері, кәсіби-этикалық нормалары, есеп беру жүйесі, қызметті бағалау өлшемдері, басқа қызметтермен өзара байланысу тәртіптері және т.б. [5] Психологиялық қызмет жұмысына қатысты нақты заңдық ережелерді әзірлеу елімізде оның әрі қарай қарқынды дамуына жағдай жасайды [6].

Себебі, заңдық тұрғыдан қарастырсақ, көмек сұраған студенттер ғана емес, осы көмекті ұсынатын мамандар да қорғаусыз қалуы мүмкін.

Қызметтің материалдық-техникалық қамтамасыз етілуі де психологиялық қызмет атқаратын қызметіндегі ең маңызды мәселе болып саналады. Егер қызмет материалдық-техникалық жағынан қаматамасыз етілмесе, оның әрі қарай дамуы туралы сөз қозғау өте қиын.

Психологиялық қызмет жұмысын тиімді атқаруы үшін жеке және топтық жұмыстарды жүргізу кезінде жеке, арнайы жабдықталған бөлме қажет. Психолог жұмысы үшін қазіргі заманғы техникалық құралдарды пайдаланудың маңызы өте зор: компьютер, принтер, ксерокс, проектор және т.б. Одан басқа, тренингтерді, семинарларды, дәрістер ғылыми-әдістемелік әдебиетке сәйкес жүзеге асырылуы тиіс. Аталған қажеттіліктермен қатар психологиялық қызметті жүзеге асыру үшін жеткілікті түрде білікті психолог мамандар қажет.

Әдістеме. Қазіргі таңда ЖОО психологиялық қызметінің алдында тұрған осындай ең өзекті мәселелердің шешімі оның дамуын анықтайды. Осыған байланысты ЖОО психологиялық қызметінің негізгі сипаттары мен ерекшеліктерін алдағы уақытта міндеттер призмасы арқылы көруге болады. Яғни қазіргі уақытта оның сапасын арттыру үшін және болашақта тиімділігін жоғарылату үшін шешімін қарастыру керек. Мұндай міндеттердің ішінен негізгісін атап өтейік:

- ЖОО психологиялық қызметінің теориялық және ұйымдастырушылық негіздерін әзірлеу;
- Оның қызметін реттейтін нормативтік құжаттарды әзірлеу;
- Психологиялық қызмет мамандарының жұмысына жетекшілік ететін әдістемелік орталықтарды құру;
- Психологиялық қызмет мамандарының біліктілігін арттыру үшін арнайы курстарды ұйымдастыру;
- Игеруге және жұмыс тәжірибесімен алмасуға мүмкіндік беретін уақтылы жиналыстарды, семинарларды, дөңгелек үстелдерді өткізу;
- Психологиялық қызмет мамандарының жұмысын ғылыми-әдістемелік қамтамасыз ету (қызмет жұмысына қажетті ақпараттардан тұратын оқу-әдістемелік құралдарды басып шығару, сонымен қатар әдістемелік ақпарат, диагностикалық әдістемелер, әзірлемелер, құжаттар және т.б. орналастырылатын сайтты құру және т.б.) [7]

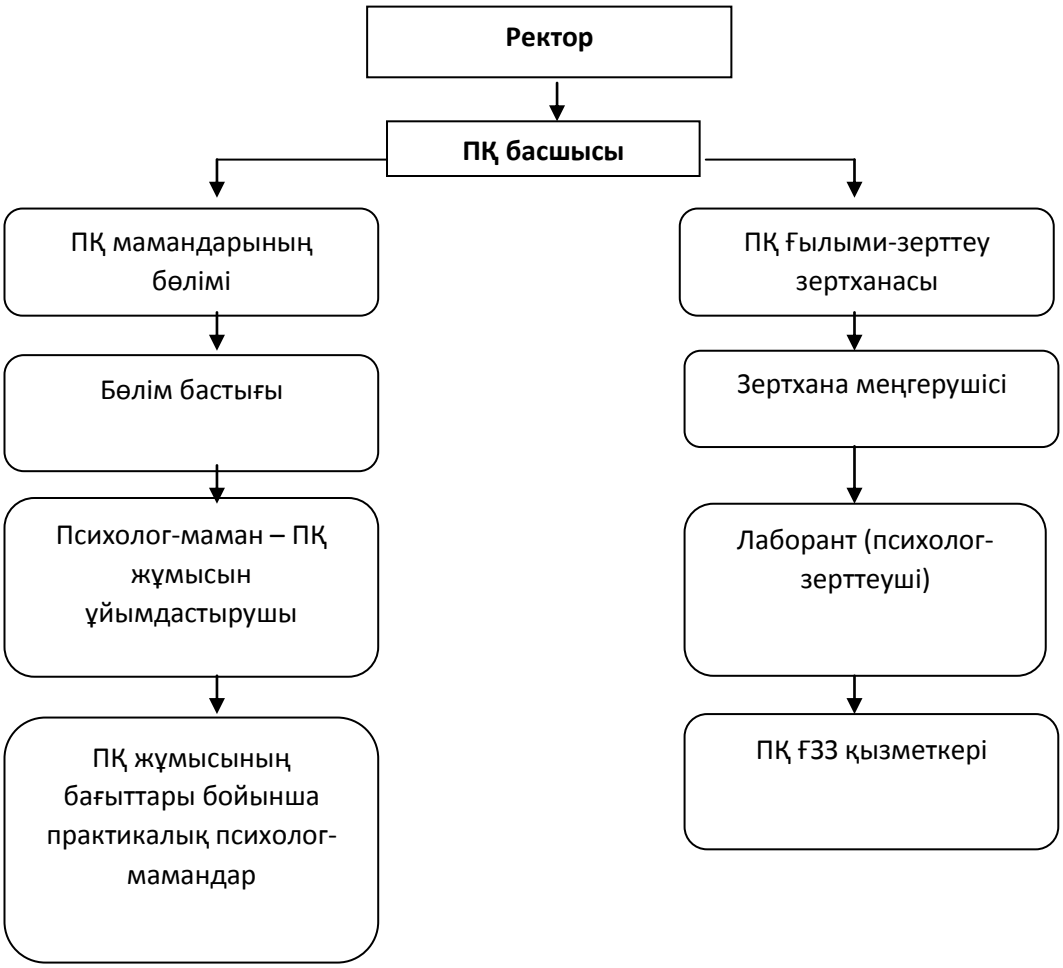
.

Нақты ЖОО деңгейінде психологиялық қызметті дамыту оның қызметін материалдық-техникалық, кадрлық ресурстармен қамтамасыз етуді, сонымен қатар психологиялық қызметтің білім беру ортасының басқа да субъектілерімен өзара байланысын нақты ұйымдастыруды білдіреді.

ЖОО-дағы психологиялық қызметтің жұмысы «Психологиялық қызмет туралы ережеге» сәйкес басқарылады [8]. Бұл Ереженің негізінде психологиялық қызмет қызметкерлерінің құқықтарын, міндеттемелерін сонымен қатар жауапкершіліктерін анықтайтын нұсқаулықтары әзірленеді.

Психологиялық қызмет аумағында ғылыми зерттеу зертханаларын құру заманауи ғылыми білімнің негізінде студенттерге психологиялық көмек көрсетуге мүмкіндік береді. Біздің ойымызша, ЖОО-да психологиялық қызметтің мәні психологиялық білімді практикада қолдану ғана емес, психологиялық ғылымды дамытуға септігін тигізетін жаңа психологиялық білімге ие болу тұрғысынан да қарастыру керек деген сөз. Осылайша, психологиялық қызмет жұмысын атқару процесінде теориялық және практикалық міндеттерді шешу басты назарға алынады.

1 суретте ЖОО-ның психологиялық қызмет құрылымы көрсетілген. Бұл болашақта ЖОО-да психологиялық қызметті дамытуға негізделген.

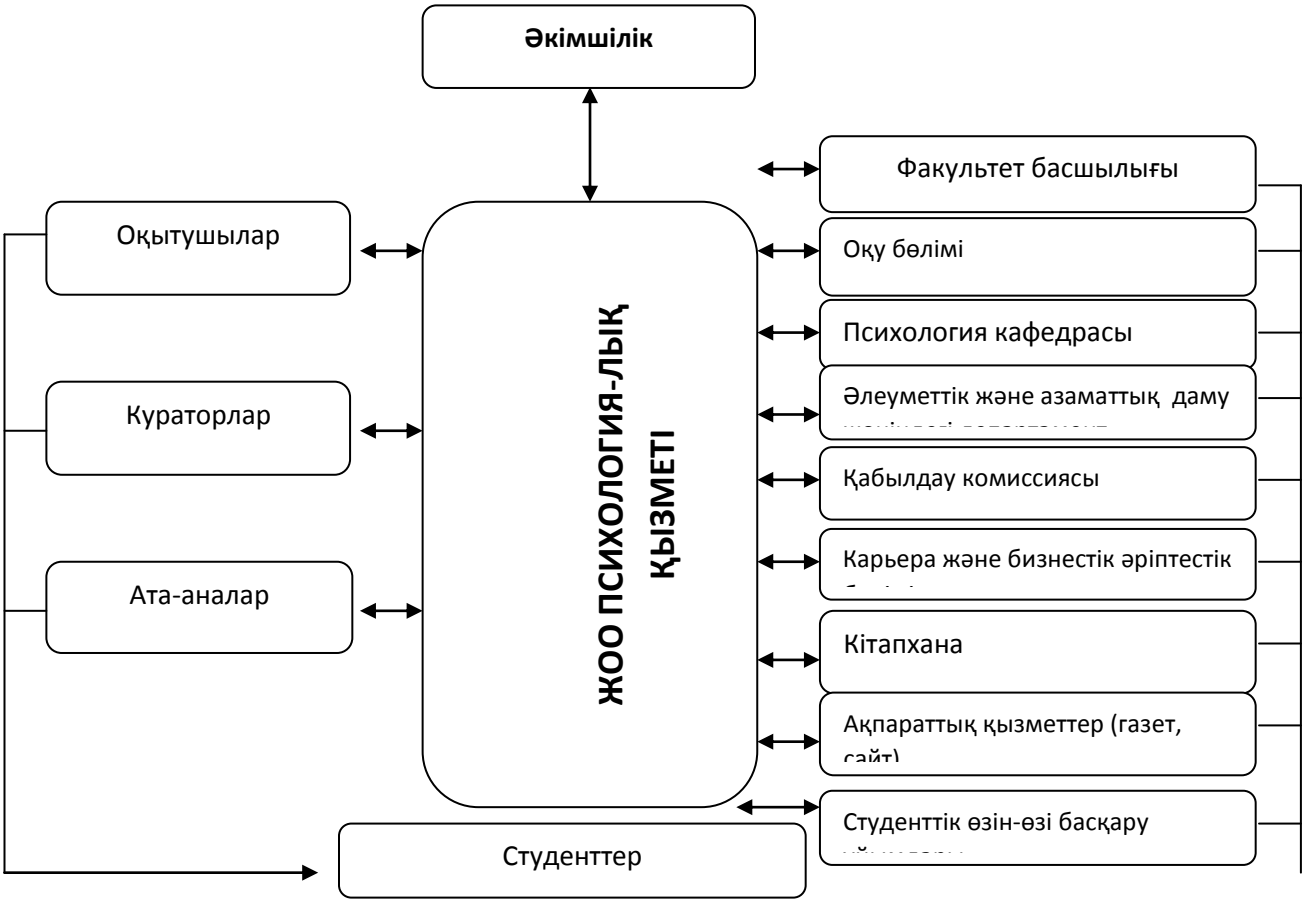


Сурет 1. ЖОО-дағы психологиялық қызмет құрылымы

ЖОО психологиялық қызметінің қызметкерлері жоғары білікті мамандардан тұруы тиіс (ғылым докторлары мен кандидаттары, жоғары психологиялық білім бар психологтар), олар бірыңғай ойлаушылардың командасынан құрылады, әрбір мүшесі психологиялық қызмет жұмысының белгілі бір бағытына жауап береді [9]. Психологиялық

қызметтің қызметкерлері жоғары мектеп психологиясы мен педагогикасының мәселелері бойынша ғылыми зерттеулермен айналысады, студенттердің тұлғалық-кәсіптік дамуындағы міндеттерді максималды тиімді шешуге мүмкіндік беретін құралдарды, әдістерді, тәсілдерді әзірлейді және оларды белсенді түрде практикаға енгізеді.

Жоғарыда атап өткеніміздей, психологиялық қызметтің алдында тұрған міндеттерді білім беру процесіндегі басқа да субъектілермен (әкімшілік, оқытушылар, кураторлар, ЖОО бөлімдері мен қызметтері және т.б.) кәсіби өзара байланысты ұйымдастырмай, шешу мүмкін емес. Психологиялық қызметтің ЖОО ішіндегі өзара байланысын ұйымдастыру ерекшеліктерін нақтырақ қарастырып өтейік (сурет 2).



Сурет 2. Психологиялық қызметтің ЖОО-дағы басқа білім беру үдерісінің қатысушыларымен өзара байланысы

Психологиялық қызметтің ЖОО әкімшілігімен өзара байланысы:

- Психологиялық қызмет жұмысының басымдық бағыттарын анықтау, әкімшілік күтімдерін психологиялық қызмет мүмкіншіліктерімен келісімдеу;
- Оқу жылына арналған жұмыс жоспарын және орындалған жұмыс туралы жылдық есепті келісімдеу және бекіту, ПҚ қызметін бақылау (ректор);
- ПҚ қызметін әкімшілік тарапынан қолдау (материалдық-техникалық, ұйымдастырушылық);
- ПҚ психолог-мамандарының біліктілігін арттыруға қолдау көрсету.

Психологиялық қызметтің деканаттармен және кафедралармен ынтымақтастығы:

- деканат және кафедраға қатысты ПҚ жұмысының негізгі бағыттарын жүзеге асыру бойынша сұраныстарды қалыптастыру, жоспарларды келісімдеу;

- ПҚ жұмысына ұйымдастырушылық көмек көрсету (бұйрық және өкімдер арқылы шаралардың өткізілу мерзімдерін, уақыттарын, орындарын бекіту, мұнда білім беру процесіндегі субъектілердің қатысу мүмкіншілігін қамтамасыз ету);
- жүргізілген жұмыс нәтижелерін бақылау, нәтижелерді талқылау.

ЖОО психологиялық қызметінің алдында тұрған міндеттерді шешу студенттік топтың оқытушылары мен кураторларының кәсіптік өзара байланысын ұйымдастырмай жүзеге асыру мүмкін емес. Психологтардың ЖОО педагогикалық ұжымымен ынтымақтасуының келесі бағыттарын атап өтуге болады[10].

Зерттеу жұмысын ұйымдастыру мен әдістемелер сипаттамасы (Эксперимент бөлімі)

Зерттеу барысында келесі міндеттер шешіледі:

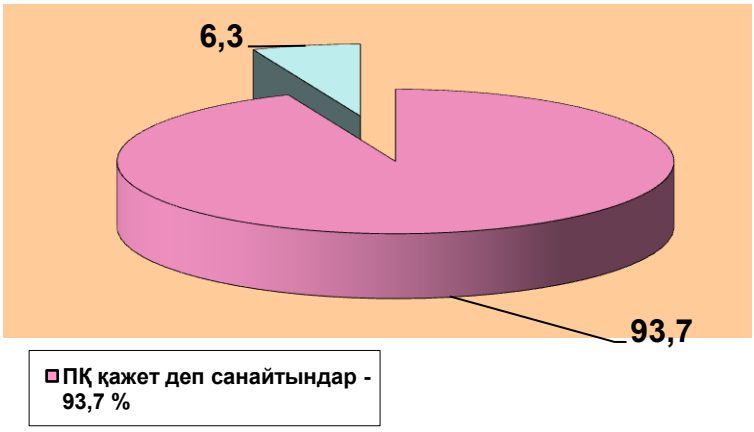
1. Психологиялық қызмет туралы студенттер мен оқытушылардың сұраныстарын игеру (қызметтің қажеттігі, ақпараттандыру және осы қызметке араласу).
2. Әр түрлі курстардағы ЖОО студенттерінің ұқсас психологиялық мәселелерін анықтау.
3. Бітіруші курс студенттерінің өздігінен жұмыс іздеуге және анықталған көрсеткіштер мен өлшемдердің негізінде кәсіптік қызметтің бастамасына дайындығын анықтау.

Қойылған міндеттерге сәйкес үш сатыда сараптама жүргізілді.

Бірінші саты – білім беру үдерісіндегі әр түрлі субъектілердің ПҚ қызметі, оның қажеттілігі, ол туралы ақпараттандырылуы мен сол қызметке араласуы жөнінде сұраныстарын игеру. Зерттеу 2011-2013 жылдары оқу жылының қарсаңында жүргізілді.

Зерттеуде арнайы әзірленген сауалнамалар қолданылды. Сауалнама нәтижелері сандық және сапалық өңделді.

Студенттердің 93,7% ЖОО-да психологиялық қызметтің қажет деп санайды. Олардың ойынша, жеке мәселелерді шешуде психологиялық көмек пен қолдау қажет. Сондай-ақ ,олар ПҚ студенттер үшін ыңғайлы деп санайды, яғни психологты қала бойынша іздеудің қажеттігі жоқ дейді. Ал кейбіреулер үшін бұл өз мәселелерімен анонимді түрде жолыға алатын жалғыз ғана орын деп есептейді.



Сурет 3. Психологиялық қызметтің қажеттігін анықтаудағы студенттерге жүргізілген сауалнама нәтижесі

Зерттелушілердің ішінде (2%) психологтың көмегін тек дені сау емес адамдар ғана сұрай алады деп есептейді.

Зерттеуге қатысқан ЖОО оқытушылары мен қызметкерлері де (91,1%) психологиялық қызметті қажет деп есептейді. Респонденттердің қалған бөлігі бұл сұраққа

жауап беруге қиналды. Оқытушылардың ойынша, психологиялық қызмет студенттік өмірдің психологиялық қиыншылықтарынан сақтандыру және оларды шешу үшін қажет, сонымен қатар студенттерді тәрбиелеу мен оқыту барысында психологиялық құзыреттілікті арттыру және жеке мәселелер туындаған кезде өте пайдалы болуы мүмкін.

1 Кесте. Психологиялық қызметтің қажеттігін анықтаудағы ЖОО оқытушыларға жүргізілген сауалнама нәтижесі

Студенттердің психологқа жолығу себептерінің ішінде оқытушылар мыналарды белгілейді: «жеке қарым-қатынастар», «отбасылық дау-жанжалдар», «оқуды жұмыспен біріктіру», «студенттік топтағы тұлғааралық қатынастар», «оқу қызметіндегі стрестер», «өзіндік жұмысты ұйымдастыру», «оқытушылармен дау-жанжалдық жағдайлар» және т.б.

Сонымен, зерттеудің бұл сатысы студенттер, оқытушылар мен қызметкерлер үшін психологиялық қызметтің аса қажет екендігін көрсетеді.

Сондықтан, қазіргі замандағы білім беру жағдайы – нарықтық ортада қызмет етуге дайын, болашақ маманның тұлға ретінде қалыптасуына бағытталған ЖОО ПҚ құруды талап етеді. Бұл қызмет қоғам және еңбек нарығы тарапынан жоғары білімі бар, жауапты, мобильді, өзін-өзі анықтауға, дамытуға және жетілдіруге қабілетті маманға қойылатын талаптарды ескере отырып жүргізуді қажет етеді.

Сараптаманың екінші сатысында студенттердің тұлғалық, психологиялық ерекшеліктерін, сонымен қатар әр түрлі сатыларда кәсіптік қалыптасу үдерісін күрделендіре түсетін факторларды (күнделікті мәселелер мен қиыншылықтар) қарастырамыз. Бұл зерттеме нәтижесі психологиялық қолдау бағдарламасын жасауға негіз болады.

Сараптаманың бұл сатысында зерттеуге қатысқандардың саны: 78 (әр түрлі курстар мен мамандықтар бойынша білім алатын студенттер).

Жоғары оқу орнын таңдаудың негізгі өлшемдерін анықтауда студенттерге жүргізілген сауалнама нәтижесі төмендегідей:

Жоғары курс студенттерінен, таныстардан, ата-аналардан ЖОО туралы оң пікірлер – 23 %

ЖОО беделі – 17 %

Жоғары сапалы білім және техникалық база – 19 %

ЖОО профилі – 9 %

ЖОО-ның аймақтық орналасуы – 13 %

Басқа ЖОО-ға қарағанда түсу оңай – 3 %

ЖОО бітіргеннен кейін жұмыспен қамтылуға кепілдік – 16 %

Бейімделудің әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктерін зерттеу үшін арнайы әзірленген сауалнаманы қолдандық. Студенттердің бейімделу ерекшеліктерінің түрлері:

- жаңа әлеуметтік ортаға бейімделу (ЖОО-дағы білім беру шарттарына, еңбек және демалыс тәртібіне, әлеуметтік жаңа дәрежеге бейімделу, өзара қарым-қатынастардың жаңа жүйесіне араласу);
- жаңа ұжымға бейімделу (топтағы жақсы, достық өзара қарым-қатынастар, ұжымда қалыптасатын нормалар мен ережелерді қабылдау, курстастармен қарым-қатынасқа қанағаттану);
- оқу-білім беру үдерісіне бейімделу (оқу қызметіне қатысу, оқу тапсырмаларын орындау).

Сауалнама нәтижесі көрсеткендей, бірінші курс студенттерінің 28 % бірінші айлардың өзінде-ақ ЖОО-да білім алуға бірден бейімделгендігі анықталды және респонденттердің 21 пайызы өз курстастарымен жақсы, достық қарым-қатынас орнатқан. Оқуда, тұрмыста өмір сүру шарттарының өзгерістеріне байланысты белгілі бір қиыншылықтар бар, алайда, оны жеңіп шығуға болады деп есептейтіндердің пайыздық мөлшері – 78 %. Студенттердің 32%-ы толығымен білім беру үдерісіне, білім беру шарттарына және оқытушылармен қарым-қатынасқа толық қанағаттанушылық білдірді.

Сонымен, жүргізілген зерттеулер келесідей қорытынды жасауға мүмкіндік береді:

1. Психологиялық қызметке деген қажеттілік деңгейі өте жоғары, әрі өз университеттерінде «психологиялық қызметтің» болуын қажет етеді.

2. Студенттерге ЖОО таңдауға бағытталып жүргізілген сауалнама нәтижесі бойынша басқа ЖОО-на қарағанда бұл университеттің беделі, студенттердің оң көзқарастары, жоғары сапалы білім мен техникалық базасы қанағаттандырады, әрі маңызды рөл атқарады деп көрсеткен[10].

3. 1 курс студенттерінің мамандық таңдау мен кәсіби бағдар жұмысын жүргізу жұмыстары әлі де болса жоғары деңгейде болуын қажет етеді деп көрсеткен.

4. Студенттердің психологиялық қызметті қажет етуіне байланысты басты көрсеткіштер ретінде келесілерді атады:

- Студенттік топтағы тұлғааралық өзара қарым-қатынастардың қиыншылығы;
- Білім алу шарттарына бейімделу кезіндегі басқа да қиыншылықтар;
- Оқу қызметіндегі мәселелер;
- Жеке мәселелер;
- Оқытушылармен өзара байланыстардың күрделілігі;
- емтихан кезіндегі стресс, сессия уақытындағы қиналу.

Жалпы қорытындылай келе, ЖОО-да психологиялық қызметті ұйымдастыру мен оған деген сұраныстың (1-4 курс студенттері мен оқытушылардың) жоғары екендігі анықталды.

Қорытынды. Жоғары кәсіптік білім беру жүйесіндегі психологиялық қызметтің жұмыс атқару мәселелерін игеруге арналған теориялық-сараптамалық зерттеу келесідей қорытынды жасауға мүмкіндік берді:

Психологиялық қызметтің дамуына келесі факторлар әсер етеді: концептуалды (психологиялық жұмыс қағидалары, мазмұны және әдістемелері туралы теориялық нақты көріністердің болмауы, ұйымдастырушылық аспектілердің әзірленбеуі), құқықтық (психологиялық жұмысты реттейтін нормативтік-құқықтық базаның болмауы), экономикалық (қаржыландыру мәселелері, әлсіз материалдық-теникалық база), психологиялық (жоғары білім міндеттерін шешуде психологиялық қызметтің роліне дұрыс баға бермеу).

ЖОО психологиялық қызметтің жұмысын талдау оның негізгі ықтимал ұйымдастырушылық-мазмұндық моделін анықтауға мүмкіндік береді: студенттік психологиялық қызмет, «психологиялық көмек кабинеті» тәртібіндегі жұмыс, студенттердің тұлғалық дамуына психологиялық қолдау көрсету моделі және ЖОО-дағы басқарушылық үдерістердің психологиялық қамтамасыз ету моделі. Қандай да болмасын

модельді таңдау ПҚ қызметінің материалдық-техникалық шарттарымен, кадрлық мүмкіншіліктерімен, мұнда жұмыс істейтін кәсіптік, ЖОО әкімшілігінің сұранысымен және ұстанымымен, т.б. түсіндіріледі.

Қазақстандағы ЖОО-дың әрекет ететін психологиялық қызметтердің жұмыс тәжірибесін талдау және талқылау, оған байланысты ережелер мен тәсілдерді теориялық негіздеу, сонымен қатар ЖОО-дағы психологиялық қызметтің өзіндік тәжірибесі ЖОО-ның ПҚ моделін әзірлеуге мүмкіндік берді. Әзірленген ЖОО ПҚ қызметінің моделі мақсатты, әдіснамалық, ұйымдастырушылық, мазмұнды, нәтижелі компоненттерден тұратын жүйе ретінде көрсетілген. Мұнда ЖОО-дағы ПҚ қызметінің мақсаты, әдіснамалық аспектілері, жобаланатын ұйымдық құрылымы, қызметтің мазмұндық аспектілері, сондай-ақ жоспарланатын нәтижелері келтіріледі.

Әдебиеттер тізімі

1 Жақыпов С.М. Тұлғаның мағыналы құрылымын дамыту мәселелері // ҚазҰУ хабаршысы. Психология және социология сериясы. - 2003. - №2. - Б. 35-40.

2 Ерментаева А.Р. Студенттерді кәсіби даярлаудың психологиялық негіздері // Материалы междунар. научно- практ. конф.- Усть- Каменногорск: Изд- во ВКГУ, 2020.- Ч. 1.- 75- 78 бет.

3 Айтышева А.М. Студенттің тұлғалық дамуы мен кәсіби даярлығын арттыруда психологиялық кеңес берудің атқаратын рөлі // - Алматы: әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, 2002.-Б. 106-108.

4 Тынышбаева А.А. Психология бойынша практикум (студенттерге, оқытушыларға, психологтарға арналған оқулық). – Астана, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университеті, 2009. – 180 б.

5 Намазбаева Ж.Ы. Психологиялық негіздер, оқулық Алматы-2015.

6 Жарықбаев Қ.Б. Психология негіздері: Оқулық. Алматы: Эверо, 2010. - 462 б.

7 Әмірова Б.Ә. Психологияны оқыту әдістемесі. Оқу құралы / / Бөкетов атындағы ҚМУ. - Қарағанды : Ақ Нұр, 2015. – 135

8 Мухаметжанова А. С., Алибекова Ш. Б. Цифровые технологии в образовании: медиаресурсы и их влияние на развитие критического мышления у студентов // Вестник педагогических исследований. – 2020. – Т. 7. – № 4. – С. 45-56.

9 Сейітқазы П.Б. Студенттердің ақпараттық мәдениетін медиабілім беру арқылы қалыптастырудың ғылыми-әдістемелік негіздері. Ғылыми-зерттеу жұмысы бойынша есебі. - Астана, 2018.- 34 б.

10 Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2019. – 214 с.

УДК 159.9

Әбдіхамитова Ә.М., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Развитие восприятия классической музыки у школьников младшего возраста

Аннотация

В данной статье изучена методическая, педагогическая, психологическая литература по теме исследования. Выявлены критерии развития восприятия классической музыки. Разработана методика развития восприятия классической музыки у школьников младшего возраста. Проверена эффективность методики в практической работе.

Ключевые слова

Классическая музыка, начальная школа, учебные действия, младший школьник, учебная цель, учебная задача.

Введение

Актуальность. На современном этапе развития общества задача музыкального развития и образования подрастающего поколения приобретает всё большую значимость. Особо актуальной при работе с учащимися в общеобразовательных школах является одна из наиболее сложных проблем школьной музыкальной педагогики: формирование и развитие интереса к музыкальному искусству, в особенности к музыкальным произведениям мировой и народной классики.

Данная проблема всегда привлекала и продолжает привлекать внимание как зарубежных, так и отечественных представителей научно-педагогической мысли. Основополагающим в воспитании интереса к музыкальному искусству, в обогащении музыкальной культуры школьников учёные-педагоги по праву считают целенаправленную деятельность по организации восприятия на уроках музыки.

При восприятии музыкальных произведений, содержание которых является отражением нашей действительности, звуковые образы возникают в единстве чувственного и логического, чувственного и смыслового.. Исследователи определяют данный феномен как сложный многоуровневый, многокомпонентный динамический процесс формирования и функционирования субъективного образа слышимой музыки, направленный на восприятие смысла, пробуждение духовного познания мира, преобразование эмоционального состояния и поведения человека.

В связи с этим, мы полагаем, что через организованное восприятие воспитывается интерес у младших школьников к произведениям отечественного и мирового музыкального искусства и приводятся в действие механизмы саморазвития, самореализации, самовоспитания, саморегуляции личности подрастающего поколения.

Перед учителем встаёт целый ряд вопросов, касающийся технологии организации восприятия музыкального искусства на уроках музыки, стимулирования учебно-познавательной деятельности. Налицо объективно сложившееся противоречие – между потребностями общества в повышении духовной, в том числе музыкальной культуры школьников, и недостаточной методической разработанностью вопросов, связанных с организацией активного восприятия на уроках музыки, с воспитанием интереса у младших школьников к музыкальному искусству.

Объект исследования: учебный процесс на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Научная значимость исследования заключается в следующем:

1. обобщена и систематизирована литература по изучаемой проблеме;
2. уточнено содержание понятий: «восприятие музыки» и «музыкальное восприятие»;
3. определены содержательные, организационно-методические особенности уроков музыки по активации восприятия как средства воспитания интереса младших школьников к музыкальному искусству.
4. предложены педагогические условия эффективности воспитания интереса младших школьников к музыкальному искусству.

Обор литературы

Обучающиеся при соблюдении учителями этих условий могут стать субъектом учебно-познавательной деятельности (Н. Ф. Виноградова, В. В. Давыдов, В. К. Дьяченко, Е. Н. Землянская, В. Оконь, А. И. Савенков, В. А. Ситаров и др.). Осмысление понятия «субъект учения» и его составляющих предполагает дальнейшее их соотнесение с компонентами познавательных универсальных учебных действий (общеучебные, логические, постановка и решение проблемы), определенными государственным

образовательным стандартом начального общего образования второго поколения в качестве результата обучения в школе. Это обстоятельство и определило направление исследования.

Основная часть

Работа проводилась на основе комплекса методов теоретического и эмпирического исследования:

- теоретический анализ, сравнительно-сопоставительный анализ, изучение, обобщение и систематизация данных научных исследований и передового опыта;

Эмпирические - наблюдение, анкетирование, беседы, тестирование детей, прослушивание, экспертное оценивание результатов деятельности, анализ педагогической практики, изучение продуктов деятельности детей младшего школьного возраста.

Для умения слушать серьезное музыкальное произведение необходимо иметь достаточный уровень развития специальных музыкальных способностей — слуха, памяти, мышления, воображения. Все они развиваются в процессе целенаправленных музыкальных занятий: пение в хоре, ритмика, прослушивание одних и тех же музыкальных произведений, разучивание мелодических тем, которые встречаются в прослушиваемом произведении, изучение биографий композиторов и особенностей их творческого пути. Развитие восприятия предполагает умение вычленять из общей ткани отдельные средства музыкальной выразительности — мелодию, гармонию, фактуру, темп, ритм и другое; освоение принципов творческого преобразования и отражения действительности в звуках музыки; выявление ассоциаций, которые вызваны тем или иным средством.

В процессе школьных музыкальных занятий учащиеся знакомятся с музыкальными произведениями, анализируют общий характер, настроение музыки, значение различных элементов музыкальной речи в их совокупности.

Количественное накопление музыкального слухового опыта и знаний на относительно узком участке (например, знакомство с различными музыкальными произведениями одного жанра или одного композитора) приводит к постепенному качественному скачку, к установлению новых типов связей между объектами — историко-художественных (генетических).

Осмысленное прослушивание музыки, изучение значимых музыкальных произведений активизируют мышление, память, внимание; развивают чувственное познание — ощущение и восприятие; укрепляют психическое здоровье детей. Умение эстетически воспринимать произведения музыкального искусства не может появиться само по себе, это длительная и целенаправленная работа при субъектно-субъектном взаимодействии учителя и учащихся на уроках музыки. Отправной точкой в формировании и воспитании восприятия музыкальных произведений, интереса к музыкальному искусству является использование таких видов музыкальной деятельности как слушание, исполнение и творчество.

Слушание музыки – это активный, внутренний процесс в самой личности, направленный на эмоционально-насыщенное, рационально – познавательное «переживание» звуковых образов.[1]

Развитое музыкальное восприятие обеспечит детям осознание, понимание и слышание богатой палитры звуковой ткани произведений музыкального искусства.

Развить **музыкальное восприятие** — значит научить слушателя переживать чувства и настроения, выражаемые композитором с помощью игры звуков, специальным образом организованных; включить слушателя в процесс активного сотворчества и сопереживания идеям и образам.

Главная цель занятий музыкой в школе состоит в пробуждении у детей интереса к музыке, и на основе этого развитии у них умения чувствовать, понимать, любить и оценивать музыкальные произведения, наслаждаться ими, испытывая потребность в

систематическом общении с музыкой. Интерес, как известно, является прекрасным стимулом к учению вообще и приобщению к музыке, в частности. [2]

Основной формой музыкального образования и воспитания является урок. Для каждого учителя процесс создания урока – дело авторское. Интересные уроки музыки – это не развлекательные занятия, не сухое «вдалбливание» музыкального материала, дат жизни композиторов.

Слушая музыкальное произведение, мы не воспринимаем отдельно его мелодию, ритм, тембр, гармонию, но — музыку в целом, обобщая в образе отдельные средства выражения. Мы можем также определить жанр произведения — симфонический или камерный, характер художественного образа — лирический или героический, средства, с помощью которых раскрывается содержание данного образа.

Отказ от низкопробного искусства может произойти не только при улучшении музыкального образования, но и при создании условий, которые приводят к высокой самооценке личности и формированию позитивного Я. Для постижения классической серьезной музыки требуются глубокая сосредоточенность, аналитическое размышление по поводу вызываемых переживаний. Поэтому не случайно так много общего в восприятии серьезной музыки с медитацией, под которой понимается «интенсивное, проникающее вглубь размышление, погружение в предмет, идею и т.д., достигаемое путем сосредоточенности на одном объекте и устранении всех факторов, рассеивающих внимание».[3]

Развить музыкальное восприятие — значит научить слушателя переживать чувства и настроения, выражаемые композитором с помощью игры звуков, специальным образом организованных; включить слушателя в процесс активного сотворчества и сопереживания идеям и образам. Для умения слушать серьезное музыкальное произведение необходимо иметь достаточный уровень развития специальных музыкальных способностей — слуха, памяти, мышления, воображения.

Появление новых авторских программ и методик, стремление многих школ работать в режиме инновационных идей свидетельствует об осознании данной проблемы и в целом, об огромной роли искусства в формировании человека, о которой говорили ещё выдающиеся деятели образования, стоявшие у истоков становлении системы музыкального образования.

Нынешнее поколение педагогов-музыкантов, работая с детьми, в большей или меньшей степени опирается на идеи массового музыкального воспитания, выдвинутые выдающимся музыкантом-педагогом, композитором Д.Б. Кабалевским. Система музыкального воспитания, разработанная Д.Б. Кабалевским, получила распространение в середине 70-х годов. Рассматривая музыку как часть самой жизни, Д.Б. Кабалевский опирается на наиболее распространенные массовые музыкальные жанры- песню, марш, танец, что обеспечивает связь занятий музыкой с жизнью и пробуждает у детей особый интерес к занятиям музыкой. Опора на «трёх китов» (песня, марш, танец) способствует, по мысли Д.Б. Кабалевского, не только развитию музыкального воспитания, но и формированию музыкального мышления. При этом стираются грани между разделами, составляющими урок: слушанием музыки, пением и музыкальной грамотой. Его концепция способствовала созданию яркого, эмоционального урока музыки без лишней дидактичности, пробуждая в человеке всё самое человечное, доброе, вечное.

Создатели программы «Мурагер» Абдул Хамид Раимбергенов- кандидат искусствоведения, Сайра Раимбергенова- музыковед являются преподавателями Алма-атинской национальной консерватории имени Курмангазы..Раимбергеновы создали такую систему обучения, которая базируется на традиционной безнотной основе обучения, но в нее внесено много нового, соответствующее новому времени.[4]

«Мурагер» как бы повторяет «Елим-ай», также предназначена для казахских школ. Основой программы служит обучение исполнительству на домбре. Достоинства этой программы:

1. Приобщает детей к миру традиционной культуры: кюям, песням, мифам, орнаменту, танцам;

2. Стимулирует развитие творческих способностей: умение исполнять на домбре кюи, подбор любимых песен;

3. Обогащает знания из истории обрядов и обычаев казахов;

Анализируя содержание вышеизложенных программ необходимо отметить, что авторы, широко используют принципы воспитывающего обучения, обогащают общий кругозор, формируют художественные интересы, вкусы и потребности в общении с «золотым фондом» народной, классической, современной музыки.

На сегодняшний день, идеи корифеев музыкально-педагогической науки по воспитанию интереса детей младшего школьного возраста посредством организованного восприятия являются основополагающими в опыте учителей музыки, их последователей.[5]

Главная цель занятий музыкой в школе состоит в пробуждении у учащихся интереса к музыке, и на основе этого развитии у них умения чувствовать, понимать, любить и оценивать музыкальные произведения, наслаждаться ими, испытывая потребность в систематическом общении с музыкой. Наряду с этой воспитательной задачей большое значение имеют задачи образовательные. Необходимо, чтобы школьники накапливали опыт, впечатления от общения с высоким искусством, систематически и последовательно, от класса к классу овладевали знаниями о музыке, без которых невозможно глубокое постижение музыкальных произведений. В связи с этим через все годы обучения проходят основные познавательные темы, развитие которых предполагает знакомство с образцами профессиональной и народной музыки с ведущими музыкантами-солистами и музыкальными коллективами; с музыкальными жанрами, формами.

Развитие восприятия музыки является важнейшей задачей музыкального воспитания школьников, и происходит оно в процессе всех видов учебно-познавательной музыкальной деятельности. Деятельность – это активный процесс овладения общественным опытом, достижениями культуры. В склонностях к определенным видам деятельности проявляются личностные качества человека. В деятельности совершенствуется восприятие, памяти, мышление, воображение, ощущения.

Совокупность этих навыков позволяет ребенку справиться затем с новыми, более сложными действиями.

Прочувствованное и продуманное восприятие музыки - одна из самых активных форм приобщения к музыке, потому что при этом активизируется внутренний духовный мир учащихся, их чувства и мысли. От уровня сформированности восприятия зависит, будет ли человек сам совершенствовать свой внутренний мир при общении с искусством или же нет.

В музыкальной педагогике методы музыкального обучения рассматриваются как способы организации усвоения содержания предмета, отвечающие целям и ведущим задачам учебного процесса.

Опираясь на анализ данных подходов к определению методов в области музыкальной педагогики, методы музыкального образования можно определить как систему взаимосвязанных действий педагога и ребенка, направленных на освоение духовно-нравственного потенциала музыки и достижение целей музыкального образования.

В музыкальном образовании детей школьного возраста широко используются методы:

- по источнику передачи и получения знаний (наглядные, словесные и практические);
- по характеру познавательной деятельности(объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, игровые);

- по дидактическим целям (методы, способствующие усвоению, закреплению и совершенствованию знаний).

Однако следует отметить, что общедидактические методы в музыкальном образовании имеют свою специфику, обусловленной особенностями музыкального искусства. При этом процесс образно-художественного переживания музыки выступает в качестве важнейшей характеристики целевой функции общедидактических методов, оказывая влияние на конкретизацию их формулировок: наглядно-слуховой, наглядно-зрительный, художественно-практический, музыкально-игровой.[6]

Наряду с общедидактическими методами в методике музыкального образования детей используются методы, обусловленные эстетической сущностью и интонационной природой музыкального искусства.

В соответствии со спецификой музыкального искусства Б. В. Асафьев выделяет методы наблюдения за музыкой, сопоставления музыкальных произведений по принципу сходства и различия, метод импровизации. Ветлугина, исходя из задач и сущности музыкально-эстетического воспитания, разработала четыре педагогических метода:

- метод побуждения к сопереживанию, эмоциональной отзывчивости на прекрасное в окружающем мире;
- метод убеждения в процессе формирования эстетического восприятия;
- метод упражнения в практических действиях;
- метод поисковых ситуаций, побуждающих к творческим и практическим действиям.

При практической реализации методов развития у детей музыкального восприятия важно исходить, из признания единства эмоционального и интеллектуального компонентов в процессе восприятия музыки. В связи с этим Б. В.Асафьев предлагал такие педагогические приемы, как: ознакомление путем «живого» исполнения» (а не теоретического анализа) с понятиями «о тождестве и контрасте», о «повторяемости или возвращении подобного».

Вместе с тем важно помнить и мнение Б. М. Теплова о том, что одна из труднейших педагогических задач при развитии восприятия музыки заключается в сохранении эмоционального отношения, при возрастающей сознательности. [7]

Исследователи в области музыкального восприятия утверждают, что из компонентов музыкального восприятия у детей ярче всего проявляется эмоциональность. Музыкальное мышление и слух развиты недостаточно, жизненный опыт у них также невелик, осознанные музыкальные представления и знания о музыке почти совершенно отсутствуют. В то же время уже достаточно развито воображение, образы которого эмоционально насыщенны и ярки, хотя бедны деталями.

Таким образом, процесс формирования музыкального восприятия школьника — это разворачивающаяся последовательность различных его состояний, обусловленных внутренней структурой и теми возможными переходами (превращениями, преобразованиями), которые содержатся в этой структуре [29].Восприятие зависит от уровня музыкального и общего развития человека, от целенаправленного воспитания.

В качестве важнейшего метода развития музыкального восприятия выступает **наглядно-слуховой метод,** в основе которого лежит звучание самой музыки. Реализация наглядно-слухового метода основывается на постепенном и последовательном усложнении семантического музыкального ряда воспринимаемых музыкальных произведений: музыкальные образы даются в их развитии, расширяется круг явлений жизни, отраженных в музыке, обогащение интонационного опыта восприятия музыки осуществляется на основе знакомства с новыми музыкальными произведениями, отражающими все более сложные чувства и настроения.

Словесный метод развития у детей музыкального восприятия нацелен на активизацию творческой активности ребенка, его воображения, фантазии в процессе постижения смысла воспринимаемого музыкального произведения. Данный метод

способствует актуализации знаний ребенка о музыке, помогает разобраться в ее выразительных средствах, определить их роль в создании музыкального образа. Приемы словесного метода (образный рассказ, беседа, пояснение) позволяют конкретизировать содержание музыкального произведения, способствуют более глубокому её пониманию и эмоциональному переживанию.

Анализ современной методической литературы позволяет выделить ряд новых методов музыкального образования, отражающих специфику музыки как вида искусства.

Метод создания художественного контекста (Л. В. Горюнова) направлен на развитие музыкальной культуры ребенка через «выходы» за пределы музыки. Механизмом создания художественного контекста выступают при этом разнообразные связи музыки с другими видами искусства, жизненными ситуациями и образами. Музыкальная культура ребенка обогащается при этом за счет выявления общего и особенного в специфике как музыкального, так и живописного или литературного образа, концентрирующего в себе предмет искусства – музыку, живопись, поэзию и т.д.

Метод создания композиций (Л.В. Горюнова, Д.Б. Кабалевский) предусматривает объединение разных форм общения ребенка с музыкой при исполнении одного произведения. Основой метода выступает синкретическая (греч. «соединение, объединение») природа искусства, как и всей культуры в целом. В качестве форм общения ребенка с музыкой могут выступать:

- вокализация музыки;
- отражение ее в рисунке;
- воплощение музыки в пластике движений;
- отражение содержания музыки в оркестровой импровизации – театрализации;
- оркестровка музыкального произведения.

Данный метод, внося игровой элемент в процесс освоения музыкального произведения, значительно обогащает музыкально- исполнительский опыт детей.

Метод размышления о музыке (Л.В. Горюнова, Д.Б. Кабалевский) направлен на развитие осознанного отношения ребенка к музыке, формирование его музыкального мышления. Он актуализирует проблемы личностного, индивидуального присвоения ребенком духовных ценностей, воплощенных в музыке. В процессе реализации данного метода педагог побуждает ребенка к осмыслению не только музыки, но и собственного «Я» и окружающего мира. При этом стимулируются такие психологические процессы, как сопереживание, со - чувствие, со - творчество. Целевая функция метода состоит в том, чтобы «пережить», «оценить», «выразить».

Метод забегания вперед и возвращения к пройденному (Д.Б.Кабалевский), или метод перспективы и ретроспективы (Э. Б. Абдуллин), ориентирует педагога на формирование у детей целостного представления о музыкальном искусстве, развитие у них способности к осмыслению пройденного материала на новом уровне.

Метод эмоциональной драматургии (Д.Б. Кабалевский, Э.Б. Абдуллин). (активизирует эмоциональное отношение ребенка к музыке, нацеливает педагога на учет особенностей построения и развития музыкального произведения при разработке структуры музыкальных занятий (создание эмоциональных контрастов, определение кульминации занятия, выбор последовательности форм и видов музыкальных занятий в условиях данной группы детей и т. п.)).

Метод музыкальных обобщений (Э. Б. Абдуллин) используется при реализации программ музыкального образования, имеющих тематическое строение направлен на обобщение знаний о музыке, воплощенных в тематизме программы.

Метод музыкального переинтонирования (М. С. Красильникова, Л. В. Школяр и др. [8]) нацеливает педагога на планомерное раскрытие ребенку смысла музыки через интонацию в процессе ее изменений и развития, сравнение интонаций внутри одного образа, в разных частях одного произведения, в музыкальных произведениях различных стилей и жанров.

Практический метод сопровождает музыкальное восприятие определенными действиями, благодаря чему оно становится более осознанным и глубоким. В качестве приемов и средств практического метода можно отметить такие, как: передача впечатлений от музыки в пластике движений; вокализация музыки; дидактические игры; оркестровка музыкальных произведений; передача характера музыки в рисунке; инсценировка песен и т.д. Эти приемы и средства можно варьировать, сочетая друг с другом. При этом важно помнить, что использование практического метода в процессе развития восприятия музыки нацелено не на то, чтобы ребенок овладел теми или иными практическими навыками, а на то, чтобы он обогатил свои представления о возможностях передачи содержания музыки (эмоций, чувств и переживаний) с помощью различных способов действий.

Музыкальным психологом В.И. Петрушиным была разработана методика **моделирования эмоций,** что даёт обоснование причины изменения состояния слушателя под воздействием того или иного произведения. Автор экспериментальным путём приходит к выводу, что в моделировании эмоций основную роль играют лад и темп, другие же компоненты (мелодия, ритм, динамика, гармония, тембр) при всей важности остаются дополнительными. Принципы моделирования эмоций подтверждаются тем, что одно и тоже настроение в различных музыкально-исторических и композиторских стилях может выражаться разными ритмо-интонациями, гармоническими и тембровыми красками произведения выражают одно и то же настроение, однако имеют сходство в темпе (быстрому и медленному) и ладе (мажорному и минорному).

Таким образом, воспринимая музыкальное произведение, слушатель, по мнению В.И. Петрушина, переносит свои чувства и мысли на образ героя, воплощённого композитором. Очевидно, что за этим образом можно видеть конкретного человека.

Взаимодействие педагога с учеником в образовательном процессе требует овладения соответствующими технологиями, которые получили название технологии психолого-педагогического взаимодействия. Технология представляет собой систему способов (методов, средств и форм) деятельности, обеспечивающая получения гарантированного по качеству и количеству конечного ее результата.

Наиболее эффективными являются технологии, основанные на стимулировании через:

1. придание занимательности учебным занятиям;
2. создание проблемных ситуаций, разрешение которых позволяет учащимся увидеть практический смысл изучаемого материала;
3. желание обучаемого ощутить ситуацию успеха в процессе обучения.

Перечисленные выше педагогические технологии имеют многофункциональный характер и направлены на постижение музыки адекватными природе искусства средствами (при помощи языка, на котором говорит само искусство).

Выбор технологий музыкального образования детей зависит от мастерства педагога, возрастных особенностей детей, уровня развития их музыкального и жизненного психологического опыта и т.д. Вообще, при определенном содержании и условиях обучения у младших школьников можно сформировать достаточно высокий уровень обобщения и абстракции, что подводит их к овладению знаниями научного, теоретического характера.

Иными словами, правильно организованные педагогические технологии (например, слушание через движение, игра на простейших музыкальных инструментах, вокализация тем) активизируют восприятие, которое, в свою очередь, способствует развитию интересов учащихся к музыкальному искусству, формированию их духовно-ценностных ориентиров.

Заключение, выводы

На основе проведённого исследования мы выявили, что проблема воспитания интереса к музыкальному искусству через организованное восприятие, всегда была в

центре внимания учёных, представителей музыкальной педагогики. Однако она не получила достаточного освещения как в теории, так и практике общеобразовательной школы. Необходимы поиски новых технологий обучения, которые могли бы обеспечить формирование и развитие интереса у подрастающего поколения к мировому и отечественному классическому наследию.

В связи с этим, предметом нашего исследования явился процесс развитие восприятия классической музыки у школьников младшего возраста через организованное восприятие в общеобразовательной школе. На уроках музыки были использованы разнообразные методы и приёмы, способы и средства познания детьми музыкального искусства, например, слушание через движение, игра на простейших музыкальных инструментах, вокализация тем, которые, несомненно, активизировали восприятие детей, и, в свою очередь, способствовали воспитанию интереса учащихся к музыкальному искусству.

Развитие восприятия классической музыки представляет необходимый элемент системы музыкального образования.

Проблемы является повысить показатели уровня заинтересованности учащихся младших классов к музыкальному искусству.

Развитие восприятия классической музыки у школьников младшего возраста предполагает использование как общепедагогических, так и специфических методов: наглядно-слуховой, метод пластического интонирования, эмоциональной драматургии (перевоплощение), метод создания композиций (оркестровка музыкального произведения), метод перспективы и ретроспективы.

Только развивая эмоции, интересы, вкусы ребенка, можно приобщить его к музыкальной культуре, заложить ее основы. Если в процессе музыкальной деятельности будет сформировано музыкально-эстетическое сознание, это не пройдет бесследно для последующего развития человека, его общего духовного становления.

Список источников

1. Музыка в начальной школе / Под ред. Д.Б. Кабалевского М.: НИИ школ. – 2010. – 142 с.
2. Музыкальное воспитание в школе. Сборник статей в помощь учителям пения. Сост. О.Апраксина. Вып. 8 – М., «Музыка». – 2012.
3. Балтабаев М.Х., Мухамбетжанова А. Развитие нравственно-эстетического воспитания на основе программы «Елим-ай». //Музыка әлемінде. В мире музыки: преподавание в школе, колледже и ВУЗе - 2017, №5 -6 (24). - 6-7 с.
4. Мухамбетова А. О массовом музыкальном образовании в Казахстане.// Казахская традиционная музыка и XX век.- Алматы: Дайк-Пресс., 2012.
5. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Просвещение. – 2018. – 415 с.
6. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. — М.: МГК, ИП РАН, Центр "Искусство и Наука". – 2012. – 496 с.
7. Музыка в начальной школе / *Под ред.* Д.Б. Кабалевского М.: НИИ школ. – 2010. – 142 с.
8. М.Осеннева, В.Самарин. Хоровой класс и практическая работа с хором. – М. – 2013.

УДК 373.31

Абдрахманова Л.В., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Методические аспекты формирования коммуникативных умений у младших школьников

Аннотация

Представлено исследование, посвященное формированию коммуникативных умений у младших школьников. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что совместная работа учителей и учеников, а также внеурочная деятельность способствуют развитию коммуникативной культуры младших школьников. Исследование подтвердило, что эти формы работы обладают огромным потенциалом в формировании коммуникативных умений, что влияет не только на результативность обучения, но и на процесс социализации и развития личности в целом.

Констатирующий эксперимент выявил, что у многих детей существуют проблемы с оформлением мыслей в устной и письменной речи, а также с использованием речевых этикетных формул. В формирующем эксперименте внимание уделялось именно этим умениям, что привело к улучшению показателей коммуникативной культуры.

Ключевые слова: *младший школьный возраст, коммуникативные умения, умственное развитие, формирование культуры общения, Совместная деятельность, внеурочная деятельность, рефлексия, речевое развитие.*

Введение

Актуальность исследования. Современное общество характеризуется динамичными экономическими и социальными изменениями, что обуславливает необходимость ориентации образовательного процесса на формирование у личности готовности к адаптации к изменяющимся запросам социума, эффективному сотрудничеству и продуктивной коммуникации. Коммуникативные умения приобретают первостепенное значение, обеспечивая успешное взаимодействие с окружающими в различных сферах деятельности. Формирование данных умений является одним из ключевых требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования наряду с развитием речи и освоением социальных компетенций. Более того, овладение культурой поведения и речью определяется как приоритетная задача в Законе “Об образовании”.

В условиях формирования новой культурной парадигмы, соответствующей глобальным тенденциям развития, возрастает потребность общества в гражданах с высоким уровнем базовой культуры, способных активно участвовать в различных сферах жизнедеятельности. Коммуникативная культура занимает важное место в структуре базовой культуры личности, что связано со значимостью межличностной коммуникации, основанной на общепринятых в социуме нормах и правилах поведения, для развития как общества, так и отдельных индивидов.

Несмотря на возрастающую потребность общества в коммуникабельных людях, современная школа, с её традиционными формами и методами обучения, не всегда в достаточной степени способствует развитию коммуникативных умений.

Таким образом, в ходе анализа выявлены следующие противоречия:

- Между требованиями образовательных стандартов и недостаточной готовностью педагогов к решению задач по формированию коммуникативных умений.
- Между высокой значимостью коммуникативных умений для успешной социализации и недостаточным уровнем их сформированности у младших школьников.
- Между сензитивностью младшего школьного возраста к овладению

коммуникативными умениями и недостаточной разработанностью научно-методических основ этого процесса.

Выявленные противоречия определили актуальность проблемы определения содержания и педагогических условий формирования коммуникативных умений у младших школьников, что и обусловило выбор темы исследования.

Выбор возрастной категории испытуемых обусловлен несколькими причинами. Во-первых, подростковый возраст, следующий за младшим школьным, характеризуется доминирующей ролью навыков общения. Следовательно, освоение элементов коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте позволит детям успешнее реализовать свой потенциал в будущем. Во-вторых, развитие коммуникативных умений младших школьников влияет не только на результативность обучения, но и на процесс социализации и личностное развитие в целом.

Важно подчеркнуть, что в данном исследовании формирование коммуникативных умений у младших школьников рассматривается как в рамках урочной, так и во внеурочной деятельности.

Цель исследования: теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка эффективности модели формирования коммуникативных умений у младших школьников в образовательном процессе и во внеурочной деятельности.

Объект исследования: процесс формирования коммуникативных умений у младших школьников в образовательном процессе и во внеурочной деятельности.

Предмет исследования: комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию модели формирования коммуникативных умений у младших школьников.

Гипотеза исследования: предполагается, что формирование коммуникативных умений у младших школьников будет более эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

- Использование специально разработанной модели формирования коммуникативных умений.
- Включение в модель структурных блоков, направленных на работу с детьми, создание предметно-развивающей среды и взаимодействие с родителями.
- Обеспечение единства требований к соблюдению коммуникативной культуры всеми участниками образовательного процесса как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи:**

1. Определить состояние исследуемой проблемы в теории и практике формирования коммуникативных умений у младших школьников.
2. Выявить актуальный уровень сформированности коммуникативных умений у младших школьников.
3. Разработать модель формирования коммуникативных умений у младших школьников.
4. Выявить и обосновать целесообразность педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию модели формирования коммуникативных умений у младших школьников.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении сущности понятия “коммуникативные умения младших школьников”.

Практическая значимость исследования подтверждается разработкой и успешной апробацией комплекса занятий, направленных на формирование коммуникативных умений, которые были внедрены в образовательную практику.

Обзор литературы.

Теоретические аспекты формирования коммуникативных умений нашли отражение в трудах А.А. Бодалева, А.А. Брудного, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, М.С. Кагана, М.И.

Лисиной, Н.И. Шевандрина, Я.А. Яноушека и др. [9,14]. Проблематике формирования коммуникативных умений у младших школьников посвящен ряд исследований, в частности работы А.Г. Антоновой, Е.А. Архиповой, О.А. Веселковой, Ю.В. Касаткиной, Р.В. Овчаровой и др.

М.И. Лисина подчеркивала, что отношения с окружающими формируются в детстве, определяя дальнейшее личностное развитие. С.Л. Рубинштейн отмечал важность отношения к другим людям, выражаемого через общение. Е.О. Смирнова и В.М. Холмогорова указывали на риск возникновения негативных форм взаимодействия при дефиците положительного опыта общения. Проблемы формирования коммуникативных умений и способов воздействия в школьном взаимодействии затрагиваются в исследованиях В.В. Чечета и других работах. Л.С. Выготский рассматривал общение как условие личностного развития [1]. Вопросы речевой деятельности и межличностного взаимодействия рассматривали Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский, С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев. Исследования Г.М. Андреевой и др. подчеркивают необходимость систематической работы по развитию межличностных отношений и организации коммуникативной деятельности [1,2,3,4].

Основная часть

Младший школьный возраст (6-7 до 9-10 лет) характеризуется кардинальными изменениями в жизни ребенка, связанными с поступлением в школу. Учебная деятельность становится ведущей, что влечет за собой развитие когнитивных и коммуникативных навыков. Ребенок осваивает новые социальные роли и обязанности, сталкиваясь с требованиями учебной среды.

Значимость этого возраста подчеркивал В.В. Давыдов, указывающий на особое место школы в жизни ребенка. В этот период дети начинают осознавать свои переживания, что проявляется в кризисе 7 лет, когда формируется «социальное Я» [5]. Вступление в школьную жизнь усиливает нагрузку на нервную систему и психоэмоциональное состояние ребенка, что делает важным развитие произвольного поведения и навыков самоконтроля.

Происходит ускоренное развитие познавательных процессов: памяти, внимания, мышления, восприятия. Особенно актуально развитие произвольного внимания и способности к самоорганизации. Учебная деятельность, согласно Д. Б. Эльконину, становится основной сферой формирования личностных качеств и коммуникативных умений.

Формирование коммуникативных умений в младшем школьном возрасте связано с развитием рефлексии, планирования и взаимодействия в социуме. Учебная деятельность способствует развитию способности ребенка управлять своими психическими процессами и поведением, что создает предпосылки для успешной социальной адаптации.

Игра продолжает играть важную роль в развитии коммуникативных навыков, особенно в процессе учебной деятельности. Важно отметить, что именно в этом возрасте закладываются основы коммуникативной культуры, необходимой для дальнейшей социализации и обучения.

Таким образом, младший школьный возраст является ключевым этапом в развитии личности, формировании коммуникативных умений и навыков социального взаимодействия, что делает его значимым для успешной адаптации в школьном сообществе и дальнейшем развитии ребенка.

Коммуникативные умения проявляются в общении и охватывают различные аспекты взаимодействия людей. В научной литературе выделяют три подхода к пониманию общения: как средство деятельности, как самостоятельная деятельность и как атрибут других видов деятельности. А.В. Батрашев определяет общение как сложный процесс установления контактов, обмена информацией и выработки стратегий взаимодействия [6 с. 23].

Общение включает три стороны: информационную, перцептивную и

интерактивную, каждая из которых связана с коммуникативными умениями. Эти умения обеспечивают успешное взаимодействие и пронизывают все аспекты общения.

Многочисленные ученые исследовали коммуникативные умения. А.А. Бодалев и Б.Г. Ананьев описали качества, необходимые для общения. Другие исследователи, такие как А.С. Карпов, Е.Г. Кашина, О.И. Киличенко, Н.М. Косова, Е.Б. Орлова, Л.А. Савенкова, Е.В. Семенова, Т.Н. Шубкина, рассматривали коммуникативные умения как профессиональные качества педагогов. Т.М. Вотеева, Т.А. Кривченко, Е.И. Пассов, С.И. Чаплинская и др. видели в них сугубо речевые умения. Т.М. Андреева, А.В. Батаршев, Ю.В. Бессмертная, Ю.В. Касаткина, А.А. Кидрон, С.Л. Рубенштейн, Б.М. Теплова считали их элементом структуры коммуникативной способности. О.А. Веселкова видела в них феномен коммуникативной культуры [2, 6, 7].

Некоторые ученые, такие как Я.Л. Коломенский, Н.А. Лемаскинын, Л.Я. Лозован, М.Г. Маркина, А.В. Мудрик, Л.Р. Мунирова, А.А. Реан, Е.Г. Савина, рассматривали коммуникативные умения как личностные качества, необходимые для организации общения.

В нашем исследовании под коммуникативными умениями понимаются личностные качества, необходимые для полноценного общения и межличностного взаимодействия, проявляющиеся в умении строить поведение в соответствии с задачами общения, ситуацией и особенностями собеседника.

Г.М. Андреева выделяет три группы коммуникативных умений, соответствующие трем сторонам общения: информационной, перцептивной и интерактивной. Каждая группа включает в себя различные умения, такие как четкое изложение мыслей, аргументация, анализ высказываний, рефлексия, эмпатия, слушание и интерпретация информации, самоорганизация общения, ведение беседы и разрешение конфликтов [2].

Мы считаем, что структура коммуникативных умений должна включать овладение речевым этикетом. Коммуникативная культура, включающая знания, умения и навыки межличностного общения, является частью базовой культуры личности и обеспечивает ее готовность к жизненному самоопределению и решению проблем [8].

Возраст 6-10 лет является благоприятным для развития коммуникабельности детей, которые учатся оценивать и контролировать поведение друг друга, участвовать в диалоге и пр. Это определяет ведущую роль коммуникативных умений в формировании индивидуальности ребенка, что соответствует концепции педагогики индивидуальности.

Переход школ на личностно-ориентированный подход сделал центром образовательной системы уникальную личность ребенка, стремящуюся к максимальному проявлению своих возможностей. Педагогика сотрудничества подразумевает равенство и партнерство в отношениях педагога и ребенка, что способствует развитию коммуникативных умений личности.

Исследователь Т.А. Яндукова предложила методы формирования коммуникативной культуры младших школьников, включая создание спецкурсов, организацию внешкольной деятельности и использование игры как основной формы учебного процесса [8].

Для младшего школьного возраста важны умения слушать, излагать мысли и вести себя в конфликтных ситуациях. Низкий уровень этих умений требует специальных средств их формирования, соответствующих возрасту [9].

Формирование коммуникативных умений в учебной деятельности осуществляется через учебный диалог, который учитывает возрастные и психофизиологические особенности детей, а также роль сверстников в речевом развитии [10].

Важнейшим элементом образа жизни младших школьников является внеклассная деятельность, где развиваются коммуникативные умения, мыслительные способности, дарования, склонности и нравственные качества. Игра, особенно сюжетно-ролевая, способствует развитию навыков общения, разрешению конфликтов и адекватному взаимодействию с окружающими.

Коммуникативные игры, включая игры с правилами и театрализованные игры, развивают умение следовать нормам, совершенствуют речевые навыки и способствуют познанию мира. Они проводятся в парной или групповой форме, что помогает ребенку овладеть навыками общения.

Таким образом, внеурочная деятельность и игра являются эффективными средствами формирования коммуникативных умений и знакомства с коммуникативной культурой, что способствует непрерывности и последовательности воспитательного процесса.

Эффективность образовательного процесса зависит от выявления, обоснования и проверки педагогических условий, обеспечивающих успешность деятельности. Педагогические условия являются компонентом педагогической системы и включают меры педагогического воздействия и возможности материально-пространственной среды (В.И. Андреев, А.В. Найн, Н.М. Яковлева). Они представляют собой совокупность возможностей содержания, форм, методов и средств, направленных на решение образовательных задач.

Наше исследование учитывает три аспекта педагогических условий: организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические. Организационно-педагогические условия включают мероприятия, способствующие решению задач педагогического процесса. Психолого-педагогические условия направлены на развитие личности субъектов системы. Дидактические условия обеспечивают выбор методов и приемов, обеспечивающих эффективное решение образовательных задач.

Коммуникативные умения играют важную роль в развитии личности младшего школьника, влияя на учебную успешность, процесс адаптации в школе и эмоциональное благополучие. Сформированность этих умений способствует эффективности образовательного процесса и будущему благополучию ребенка.

В нашем исследовании педагогическими условиями эффективного формирования коммуникативных умений у младших школьников являются использование специально созданной модели, включающей создание предметно-развивающей среды и совместную работу с родителями.

Для исследования были отобраны 20 детей в возрасте 6,5-8 лет, обучающихся в 1 классе. Перед началом констатирующего эксперимента была проведена беседа со школьным психологом и изучена учебная программа для оценки уровня знаний и умений детей и подбора диагностических методик.

Использовались методики психологов, адаптированные для младшего школьного возраста, позволяющие определить уровень развития трех групп коммуникативных умений: тест В.Ф. Ряховского «Оценка сформированности уровня общительности», анкета «Общение», задания «Красная Шапочка», «Узор под диктовку», «Ковёр», «Кто прав?». Диагностика проводилась индивидуально, в парах и в группах.

Большая часть детей успешно взаимодействует в парах, но испытывает трудности в групповой работе, что указывает на проблемы в договоренностях и распределении ролей. Замечены стабильные результаты развития коммуникативных умений, однако выявлены трудности в оформлении мыслей в устной и письменной речи, а также в правильном использовании речевых этикетных формул в зависимости от ситуации общения и статуса собеседника. Высокий уровень общительности не всегда соответствует высокому уровню сформированности коммуникативных умений.

Целью формирующего этапа стало создание модели формирования коммуникативных умений у младших школьников в урочной и внеурочной деятельности. Были разработаны специальные методы и приемы для формирования этих умений.

На основном этапе эксперимента было проведено 23 занятия продолжительностью 45 минут, соответствующие учебному плану. Использовались элементы кейс-технологий, коммуникативные, сюжетно-ролевые и дидактические игры. Применялись парная и

групповая работа.

Занятия строились с учетом дидактических принципов: частая смена видов деятельности, многократные повторения, перенос знаний в новые условия, игровой характер обучения. Индивидуальный и дифференцированный подходы позволили учитывать разные уровни возможностей детей.

После формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент с использованием другого материала. Результаты показали улучшение умения детей взаимодействовать в коллективе, более четкую и грамотную формулировку мыслей, улучшение навыков добывания информации при общении. Дети стали увереннее в общении со сверстниками, улучшилось взаимодействие с родителями.

Параллельно с формированием коммуникативных умений развилась эмпатия, что создало дружелюбную атмосферу в классе.

Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что формирование коммуникативных умений у младших школьников эффективно через совместную работу учителя и учеников, расширение культурного и социального опыта, а также внеурочную деятельность. Эти подходы, учитывающие возрастные особенности и сензитивные периоды, имеют большой потенциал для развития коммуникативной культуры школьников, что влияет не только на обучение, но и на социализацию и личностное развитие.

Исследование показало, что в литературе нет единого понимания сути и содержания коммуникативных умений, а также их структуры и уровней сформированности у младших школьников, что затрудняет работу педагогов.

Констатирующий эксперимент выявил, что:

- Высокая общительность не всегда соответствует высокому уровню коммуникативных умений;
- Большинство детей успешно взаимодействуют в парах, но испытывают трудности в групповой работе;
- Дети младшего школьного возраста стабильно развивают коммуникативные умения, но у них возникают проблемы с выражением мыслей и использованием речевых этикетных формул.

Эти умения требуют особого внимания и коррекции, что было учтено в формирующем эксперименте, разработанном в соответствии со стандартами.

Гипотеза исследования заключалась в том, что формирование коммуникативных умений будет эффективнее при наличии следующих педагогических условий:

- Использование специально разработанной модели;
- Включение в модель работы с детьми, создание предметно-развивающей среды и работа с родителями;
- Единство требований к соблюдению коммуникативной культуры во всех видах деятельности.

Модель, включающая три блока («Работа с детьми», «Среда» и «Работа с родителями»), была реализована в ходе эксперимента. В рамках программы «Перспективная начальная школа» было проведено 23 занятия, включавших кейс-технологию, коммуникативные, сюжетно-ролевые и дидактические игры, а также парную и групповую работу.

Результаты исследования подтвердили гипотезу: уровень сформированности коммуникативных умений повысился количественно и качественно, общение стало более конструктивным, уменьшилось количество конфликтов, улучшилось взаимодействие с родителями. Параллельно выросли уверенность детей в общении и их учебные достижения.

Список источников

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика-Пресс, 2014. — 536 с.

2. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М.Андреева – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 416 с.

3. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. М. : Просвещение», 2011. - 214 с.

4. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания [Текст] / А. В. Мудрик. - М. : Педагогическое общество России, 2015. – 345 с.

5. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности [Текст] / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. - 2016. № 3-4. - с. 19.

6. Батаршев, А. В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности [Текст] / А.В. Батрашев. – М. : ВЛАДОС, 2015. – 176 с.

7. Ксенофонтова А.Н. Теоретические основы педагогического конструирования речевой деятельности [Текст] / А.Н. Ксенофонтова // Вестник ОГУ 8`2017. –С. 4-9

8. Яндукова, Т. А. Средства формирования коммуникативной культуры младших школьников [Текст] / Т.А. Яндукова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2019. - №6-2.

9. Михайлова И. М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности [Текст] / И.М. Михайлова. — М. : Псков. ПГПУ, 2016. — 188 с.

10. Песняева, Н.А. Эффективность развития речевой деятельности младших школьников в учебном диалоге [Текст] / Н.А. Песняева // Начальная школа. – 2015. - № 5.

УДК 378

Абдуахит П.Г., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Влияние эмоционального и познавательного интеллекта на повышение академической успеваемости учащихся

Аннотация

В данной статье рассмотрено влияние интеллекта, творчества и личностных особенностей на учебно-воспитательную успешность (успеваемость) учащихся. Проанализированы система влияния интеллекта, творчества и личностных особенностей на учебно-воспитательную успешность (успеваемость) учащихся.

Ключевые слова

Компетентность учащихся, интеллект, творчество, младший школьник, эмоциональный и познавательный интеллект, успеваемость.

Введение

Актуальность. Актуальность темы обусловлена тем, что в сегодняшнем мире, где человек отдалился от своей истинной натуры в результате влияния научно- технического, индустриально-организационного прогресса, способности и сверхвозможности человечества больше направлены на развитие экономики. И поскольку цивилизация движется по пути достижений, ясно, что уровень знаний и их усвоение являются частью конструкции, которая повышает способность адаптации, что чрезвычайно важно и полезно.

Распознав такие факторы как «познавательные» и «личностные величины», влияющие на успеваемость, можно обеспечить необходимые для образовательного

программирования данные, с тем, чтобы с учетом воспитательных пределов, можно было составлять долгосрочные и краткосрочные программы. Поэтому, такие познавательные особенности как «интеллект», «творчество» и «личностные особенности» могутрассматриваться не только в качестве важного фактора, но и как доведение воспитательного потенциала учащихся до максимума, как успех и победа [1].

Настоящее исследование способствует принятию правильных учебно-воспитательных решений учителями и ответственными лицами, которые больше внимания должны концертировать на физиологические потребности, на изучение и анализ влияния личностных особенностей, на успеваемость учащихся. При выяснении существующей ситуации и текущих условий найти лучшие подходы и сознательно выбрать принципиальные методы преподавания, соответствующих личностным особенностям учащихся с упором на их интеллект и творчество.

Сегодня, учитывая различные потребности и условия для школьных предметов, специализация в области педагогики и психологии приобрели большое значение, поэтому, стали востребованными основные педагогико- психологические составляющие.

Объектом исследования является процесс развития и анализ влияния интеллекта, творчества и личностных особенностей на учебно-воспитательную успешность (успеваемость) учащихся.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

Обоснована необходимость научной разработки дидактических, методологических, педагогических, психологических основ применения и обоснование влияния интеллекта, творчества и личностных способностей учащихся на успеваемость учащихся с целью усовершенствования повышения уровня и качества интеллектуальных и моральных способностей учеников;

Выявлены сущностные характеристики интеллекта, творчества и личностных способностей учащихся, доказать технологический характер процесса влияния их на успеваемость школьников.

Обзор литературы

Анализ психолого-педагогической литературы и практических наблюдений свидетельствует о том, что в развитии теории оценивания взаимовлияния познавательных (интеллект, творчество) и личностных величин, влияющих на успеваемость, можно обеспечить необходимое образовательное программирование. Педагоги и психологи различных стран мира, изучающие различные аспекты процесса обучения и воспитания в образовательных учреждениях, накопили достаточный теоретический и практический опыт.

Определенный научный вклад в данном направлении внесли ученые-исследователи, которые определяли и отмечали систематический характер процесса оценивания в различных аспектах, предлагали проводить оценивание с заранее намеченным эталоном и предусматривать творческий подход и развитие мышления (Каримова И.Х., Абдуллоев Ш., Г.А.Уманов, и др.)

Российские ученые также неоднократно подвергали изучению вопросы, связанные с оцениванием учебных возможностей и достижений учащихся: (Ш.А.Амонашвили, Б.Г. Ананьев, В.Л.Беспалько, В.В.Давыдов, А.И. Липкина, А.Н. Майоров, В.М. Полонский, Е.И. Перовский, А.А.Реан, Н.М.Скаткин, Д.В.Чернилевский, Д.Б.Эльконин, А.Б.Воронцов, И.В.Гладкая, И.С.Якиманская и др.), которыми была предложена система оценивания, отвечающая требованиям современного общества; вопросам оценивания с социальных позиций; грамотной организации процесса оценивания с целью формирования у учащихся учебно-познавательной мотивации и стимулирования учебных достижений; критерий оценивания как некоторый эталон, показатель уровня владения знаниями и творчеством.

Основная часть

Методы исследования. Для достижения цели, решения поставленных задач и проверки положений, выдвинутых в гипотезе, были использованы нижеследующие теоретические и эмпирические методы исследования:

▪ анализ и обобщение педагогического и психологического материала; ▪ наблюдения; ▪ опроса; ▪ анкетирования; ▪ беседы; ▪ собеседование с педагогами, управляющими системы образования; ▪ методы математической обработки данных; ▪ анализ работы путем технологии исследования.

В образовательном процессе важное место занимает процесс воспитания, который сегодня рассматривается в аспекте гуманистического образования, что принципиальным образом изменяет само понятие «воспитание», его ценности и технологий, обуславливающих достаточно высокий уровень воспитанности учащихся. Анализ исследований позволил выявить особенности целей понятия воспитания, сложившиеся в традиционной и гуманистической моделях. Целью воспитания в традиционной модели образования выступает всестороннее и гармоничное развитие личности, а разнообразные виды деятельности условием их достижения. К ним относятся:

- учебно-познавательная и технически творческая деятельность, в процессе которой решаются задачи умственного и технического развития;
- гражданско-общественная и патриотическая деятельность, связанная с гражданским и патриотическим воспитанием;
- общественно полезный, производительный труд, формирующий стремление к созидательной деятельности и цементирующий развитие всех других сторон развития личности;
- морально-познавательная и нравственно-практическая деятельность (защита слабых, взаимопомощь в учебе, шефство над стариками, инвалидами и т.д.);
- художественно-эстетическая деятельность, способствующая эстетическому развитию;
- физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа, обеспечивающая физическое развитие.

Необходимость взаимосвязанной организации всех названных видов деятельности как предпосылки всестороннего развития личности являлось существенной закономерностью воспитания в советский период развития педагогики.

Существенным признаком процесса нравственного воспитания является его концентрическое построение: решение воспитательных задач начинается с элементарного уровня и заканчивается более высоким. Для достижения целей используются все усложняющиеся виды деятельности. Этот принцип реализуется с учетом возрастных особенностей учащихся. [2]. Анализ исследований позволил выявить, что ориентация на максимальное благополучие личности ребенка в школе, в семье, неформальных группах определяют следующие условия гуманистического воспитания:

• единство воспитания и жизни детей, организация воспитания не как совокупности мероприятий, как целостной системы творческой жизнедеятельности детей и взрослых в школе, семье, социуме;

• открытость воспитательной системы окружающему социуму, участие многих людей в охране и социальной защите детей, заботе о материальном и духовном обогащении их деятельности;

• нерегламентированное содержание воспитания, насыщение его реальными проблемами детской жизни, использование жизненных и воспитательных ситуаций для проживания детьми нравственно-ценных эмоциональных состояний; приобретение опыта принятия решений, выбор поступка, рефлексия по поводу совершенного, включение в процессы самовоспитания и т.п.;

• педагогическое сотрудничество с детскими неформальными объединениями и новыми общественными организациями;

• объединение воспитательных усилий школы и семьи, признание за семьей основного института социализации личности.

Проанализировав основные теоретические подходы к трактовке понятия «воспитания», следует отметить, что воспитательный процесс имеет ряд особенностей. Прежде всего, этот процесс целенаправленный. Наибольшую эффективность обеспечивает такая его организация, при которой цель воспитания превращается в цель, близкую и понятную воспитанию. Процесс воспитания - процесс многофакторный, в нём проявляются многочисленные объективные и субъективные факторы, обслуживающие своим совокупным действием невообразимую сложность данного процесса, которая состоит в том, что его результаты не так явственно ощутимы и не так быстро обнаруживают себя, как, например, в процессе обучения.

Нравственные ценности в личности младшего школьника осознаются присваиваются и переводятся в личностные смыслы или в разнообразные виды собственной, творческой деятельности. И на этом этапе деятельность педагогов направлена на изучение особенностей каждого ребенка, развитие их индивидуальных особенностей и педагогической поддержки. «Нравственное воспитание - это усвоение воспитанниками норм и правил поведения, выработка навыков правильного поведения в обществе. Осуществляется нравственное воспитание в ходе всей разнообразной деятельности и жизни воспитанников (в семье, на уроках всех учебных дисциплин, в общении со сверстниками, старшими и младшими людьми, в трудовой и общественной деятельности), а также в специально организованных видах деятельности по нравственному просвещению и упражнению в выполнении высоконравственных поступков».

Актуальность проблемы воспитания младших школьников связана, как показывает анализ исследований с четырьмя положениями:

1. общество нуждается в подготовке широко образованных, высоко нравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными чертами личности;

2. каждый день на неокрепший интеллект и чувства ребенка обрушивается множество разнообразных источников воздействия, как позитивного, так и негативного характера;

3. само по себе образование не гарантирует высокого уровня нравственной воспитанности, ибо воспитанность это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку

4. знание нравственных норм, важно еще и потому, что они не только информируют младшего школьника о нормах поведения, утверждаемых в современной обществе, но и дают представления о последствиях нарушения норм или последствиях данного поступка для окружающих его людей.

Нравственное воспитание это формирование индивидуальных личностных качеств в человеке. Нравственные качества не даются ребенку от рождения, эти качества он приобретает в процессе социализации, в процессе воспитания и обучения, а цели обучения исходят из целей жизни и развития общества. Задача всякого обучения - приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности. Развитие нравственно-волевой сферы ребёнка во многом зависит от коллективной организации деятельности детей, от способности соединять в единую точку «хочу» и «могу», от соподчинённости мотивов и умения осуществлять самоконтроль своих действий в процессе деятельности. С точки зрения педагогической науки, стоящей на позиции гуманистической педагогики, ребёнку необходимо обеспечить педагогическую поддержку и создать такие условия, которые помогли бы ему проявить свои лучшие нравственно-волевые качества и обеспечить успех в решении трудных учебных задач.

Таким образом, вопросы нравственного воспитания были особым предметом, вниманием ученых и практиков прошлого и настоящего. Процесс воспитания является

общественным процессом и всецело зависит от заказа общества на ту или иную личность. В советский период развития педагогики, цель воспитания виделась в формировании коллектива, личности готовой к трудовой деятельности, наполненной чувством патриотизма. Гуманистический подход к воспитанию изменил содержательно-целевые его компоненты. Назначение процесса воспитания состоит в обеспечении условий для максимального развития личности, и вхождения её в культурный контекст общества. Особое значение в воспитании личности занимают вопросы нравственно-волевого воспитания, воля определяет активность человека, успех его в деятельности и лежит в основе таких нравственных качеств как самостоятельность, ответственность, целенаправленность. Именно эти нравственные качества обеспечивают успех в обучении, формируют его способности оценивать окружающий мир осуществлять свободный выбор линии жизни, они обеспечивают уважение ребенка к себе. Воспитание этих нравственных качеств выступают главным условием в подготовке подрастающего поколения к преобразованиям. Смысл нравственного воспитания младшего школьника состоит в приобщении к гуманным ценностям, которые определяют смысл жизни ребенка.

В современном мире на смену традиционному, в значительной мере технократическому пониманию задач деятельности приходят модернизированные концепции, выдвигающие на первый план задачи гуманитарно-психологические. Интеллектуальный, творческий с индивидуально-личностными качествами человек все чаще определяется как наука и практика управления собой, другими людьми, их сообществами, организациями и производством.

Сегодня образовательная система во всех странах мира придает все большее значение и прилагает соответствующие усилия к повышению количественного и качественного уровня всеобщего образования. Приступив к сравнению особенностей успевающих и неуспевающих учащихся можно получить ценную информацию, т.к. учебный процесс в школе, как и в любой другой педагогической системе, протекает в условиях совместной деятельности учителя и учащихся.

В учебном процессе учащийся выступает не как пассивный объект педагогического управления и простой накопитель передаваемых знаний, но, прежде всего, как субъект познавательной деятельности, который своей активностью в значительной степени определяет результаты учебной деятельности. Поэтому проблема активности, творчества, интеллекта и личностных качеств продолжает оставаться острой и актуальной, привлекая пристальное внимание ученых различных специальностей, в первую очередь педагогов и психологов. Изучение педагогико-психологических аспектов активности, творчества, интеллекта и личностных особенностей учащихся представляет одно из мало разработанных, но особо важных направлений в решении задач повышения эффективности учебного процесса и качества подготовки будущих специалистов.

Психолого-педагогический анализ различных факторов успешности обучения позволяет выявить слабые места в системе школьной подготовки, учесть требования профессиональной подготовки специалистов, выявить и устранить трудности, с которыми сталкиваются учащиеся в период обучения в школе.

Было бы ошибочно связывать слабую успеваемость учащихся только с какой-то одной причиной. Очевидно, учебная успешность учащихся имеет полифакторную обусловленность. Рассмотрим несколько подробнее психолого-педагогические факторы, оказывающие влияние на учебную деятельность учащихся. В группы психологических факторов были включены индивидуальные особенности мотивации, интеллекта, творчества, а также характеристики собственно учебной деятельности. В качестве педагогических факторов выступают различные аспекты организации учебного процесса [3].

Основным различием в организации обучения, существующим в средней и высшей школе, является недостаточное развитие у школьников самостоятельного управления

собственной деятельностью, на что в значительной степени ориентированы формы и методы обучения; этот фактор негативно отражается на учебной деятельности.

С уровнем самоорганизации тесно связана степень учебной активности и творчество. В качестве этих показателей выступают недельная учебная нагрузка и число пропущенных учебных занятий в течение полугодия. Сведения о посещаемости учебных занятий говорят о том, что слабоуспевающие учащиеся пропускают занятия на треть больше, чем сильные учащиеся, пропуски занятий они стараются компенсировать увеличением времени на внеклассную работу.

Однако уровень самоорганизации слабых учащихся немного ниже, чем у сильных, поэтому заметное превышение внеклассного времени у слабоуспевающих учащихся не сказывается положительно на успеваемость в целом. Причины тому, вероятно, следует искать в системе субъективных факторов, особое значение среди которых, по-видимому, должны иметь особенности учебной мотивации учащихся, их интеллекта и соответственно творчества.

Так как существенных различий в уровне интеллекта у сильных и слабоуспевающих учащихся не было обнаружено, то, очевидно, нет и прямой зависимости учебной успешности учащихся от их интеллектуальных возможностей и творчества. В данном случае можно допустить существование различий в области мотивации, от которой зависят и степень учебной активности, и творчество, и уровень самоорганизации, и другие характеристики учебно-познавательной деятельности.

Нетрудно заметить, что учебная мотивация сильных учащихся направлена в большей степени на достижение конечных целей учебной деятельности, что способствует формированию у них более высокой и устойчивой активности, развития интеллекта и личностных качеств. Все это в конечном итоге определяет и более высокие показатели учебной деятельности. У слабых учащихся учебные мотивы не смещены на цель, они направлены на текущие условия учебной деятельности, носят больше ситуационный характер и поэтому не могут оказывать положительного влияния ни на формирование высокого уровня интеллекта и творчества, ни на уровень учебной активности и самоорганизации, ни на учебную успешность в целом.

Не менее показательным для выявления роли мотивации в учебной деятельности учащихся являются результаты. Отражающие особенности отношения к различным учебным дисциплинам сильных и слабых учащихся. Так, например, сильные учащиеся по сравнению со слабоуспевающими одноклассниками оценивают выше значимость различных учебных предметов для общей подготовки. Они в большей мере, чем слабые учащиеся, удовлетворены качеством преподавания, и, кроме того, у сильных учащихся значительно снижена интенсивность субъективного переживания меры трудности усвоения учебных дисциплин.

Установлена зависимость успешности обучения от уровня школьной и общей подготовки, мотивации учения, учебной активности и творчества, уровня учебной самоорганизации учащихся, а также от уровня педагогического мастерства учителя. Так, успеваемость по отдельным предметам в школе коррелирует со средним баллам аттестата и школьной оценки по данным предметам. Это значит, что исходный уровень развития специальных способностей и предметных умений, сформированных в школе, таких, как способность к абстрагированию и обобщению, умения устанавливать причинно-следственные отношения, выделять главное предметной символикой, выстраивать в логический ряд систему рассуждений и т.п., определяет и дальнейшие успехи в обучении разных предметов.

Изучение связи успешности обучения и интеллектом, творчеством и личностными особенностями показало, что наиболее тесной является связь с вербальной составляющей этих особенностей, причем большее прогнозирующее значение для успешности обучения имеют, «субтесты» «счет», «словарный» и др.

Среди основных факторов успешности обучения выделяется профессиональная и учебная мотивации, уровень сформированности общенаучных умений, исходный уровень подготовки или обучения, уровень развития общего интеллекта и специальных способностей, учебно- познавательная активность и творчество.

Были обнаружены заметные различия в познавательной активности и творчестве, обученности и обучаемости. Познавательная активность определена в данном исследовании как процесс познания, побуждаемый целями и мотивами и реализуемой системой действий, направленных на удовлетворение этих мотивов и стоящих за ними потребностями.

Для успевающих учащихся ведущей мотивацией являются широкие социальные и профессиональные мотивы, для средне успевающих – мотивы социального престижа, а для слабо успевающих – программатические, ситуационные мотивы.

Обучаемость, как общая способность к усвоению знаний, а такой общей способностью является интеллект, оказывающий влияние на творчество и личностные качества, как успешность. Учащиеся с высоким интеллектом и обучаемостью умеют легко и быстро структурировать вербальный материал, образовывать ассоциации, предвосхищать элементы письменного текста, перестраивать понятия и по-новому творчески подходить к решению задач. В противоположность им учащиеся со слабой обучаемостью отличаются заметно сниженной способностью к анализу и синтезу, речевой и интеллектуальной ригидностью, стереотипностью и наличием речевых штампов, медленной перестройкой синтаксических и семантических структур, репродуктивным характером актуализации знаний. Все это в конечном тоге определяет и различия в обученности как характеристике наличных знаний, умений и навыков (тезаурусе).

Анализ познавательных факторов, связанных с успеваемостью, является компонентом большинства исследований, но учет ограничений возможности прогнозирования познавательных переменных величин выражает лишь относительно малую долю изменений в успеваемости [4].

В настоящем исследовании мы имеем дело с тремя самостоятельными величинами – «интеллект», «творчество» и «личностные особенности». Все три величины количественны и непрерывны и измеряются дистанционно, поэтому ниже приводятся теоретико-операционные определения по каждой из указанных величин.

Интеллект это совокупный талант познания и понимания своего мира и осуществления ожиданий, включающих способность человека логически мыслить, целенаправленные действия и действенный подход к среде [5].

Профилем интеллекта в настоящем исследовании являются цифры, результат которых проявляются посредством интеллектуального стандарта Тегеран – Стэнфорд – Бинэ.

Интеллект, согласно традиционного определения, долгое время считался главным фактором успеха и успешной учебы. Сегодня с изменением теоретических позиций в отношении формирующих интеллект-факторов, нельзя считать его эффективно предопределяющим успеваемость.

По мнению некоторых исследователей, факторами, определяющими, успеваемость являются следующие критерии:

- «интеллект»;
- «семейная среда»;
- «уровень грамотности родителей»;
- «побуждение»;
- «личностные переменные величины»; «собственное понятие»;
- «психолого-педагогическая совместимость»;
- «связь между всевозможными критериями» [6].

Некоторые другие классификации этих величин оценивают индивидуальные факторы, как «личностные» и «познавательные» величины, а факторы «среды и

общества» соответственно по отношению изменений «успеваемости» каждого из них [7]. Поэтому, учитывая то, что целью педагогов и психологов является развитие успеваемости, а успеваемость связана с познавательными и личностными аспектами, в данном исследовании предусмотрен анализ связи между величинами сознания (способности запоминания), творчеством, с одной стороны с личностными особенностями, с другой, в качестве одной из граней познавательной сферы, с тем, чтобы посредством этого можно было бы добиться объяснения конструкции успеваемости.

Есть немало сомнений по поводу психологических факторов, влияющих на успеваемость и пока невозможно перечислить психологические особенности, влияющие на успеваемость учащихся средней школы, поскольку успеваемость находится под влиянием различных психологических особенностей. В области педагогики и психологии рассмотрены вопросы, как учебной успеваемости, так и психологических факторов, в том числе личностных особенностей, интеллекта и творчества. Педагоги и психологи стараются путем развития психолого-педагогического потенциала учащихся дать импульс их успеваемости.

Такие проблемы как психическое здоровье, стимулирование учебы, познавательные способности, подобно интеллекту и творчеству, активной памяти, управление эмоциями, радости и личностным особенностям, считаются психолого-педагогическими факторами и используются в управлении обучением, как и в педагогике, так и в психологии. Поэтому необходима разработка новых методов выявления влияния психолого- педагогических факторов на улучшение успеваемости и таким образом создать, соответствующую благоприятную почву для повышения уровня успеваемости.

Все учащиеся в каждом из учебных дисциплин сталкиваются с различными психолого-педагогическими факторами творчества, однако, учащиеся средней школы, учитывая чувствительный, кризисный период взросления оказываются лицом к лицу с особого рода колебаниями, которые могут повлиять на их успеваемость [8].

Творчество является одной из особенностей, которой обычно пользуются при описании деятельности. Важными элементами при определении творчества являются гибкость мышления, и динамика выражения мысли. Однако в творчестве важнее всего инициатива. То, что мы считаем созидательным, может обладать разнообразием, к примеру, как новый путь решения какой-либо проблемы в логике, новый инструмент или процесс в химии, музыкальный фрагмент, поэтическое или прозаическое произведение, картина, новый подход к социальным и педагогическим проблемам, новая аргументация в праве, философии или религии.

Творческая работа является инновационной, пропорциональной, стоящей и в какой-то степени с хорошим вкусом и вдохновением, совершенно правильной и умственной [3]. Учитывая, что слабая информация в познании связи величин, имеющих отношение к успеваемости, принимается в качестве исходного пункта проблемы, можно указать на величины интеллекта, творчества и личностных особенностей, баланс которых обеспечил осуществление данного исследования.

Несмотря на это, до сих пор о вопросе связи между вышеуказанными величинами существуют неясности в анализе факторов, связанных с успеваемостью, многие теории касаются школьных факторов, и мы считаем, что система обучения может выступить, дополнительно к успеваемости. Но некоторые факторы, поскольку существует ряд различий между обучающимися и учащимися, к примеру, таких, как познавательные способности, личностные особенности, в успеваемости следует опираться на индивидуальные особенности.

Все еще есть немало сомнений по поводу психолого-педагогических факторов, влияющих на успеваемость и пока невозможно перечислить психологические особенности, влияющие не успеваемость учащихся средней школы, поскольку успеваемость находиться под влиянием различных психолого-педагогических особенностей. В области педагогической психологии рассмотрены вопросы, как учебной

успеваемости, так и психолого-педагогических факторов, в том числе личностных особенностей, интеллекта и творчества. Педагоги и психологи стараются путем развития психологического потенциала учащихся дать импульс их успеваемости.

Заключение, выводы

Психолого-педагогические особенности связаны с множеством психологических составляющих. Исследователями, о факторах, влияющих на успеваемость выяснено, что психологические факторы способны повлиять на успехи в учебе и что познавательные умения в различных дисциплинах, и играют в них важную, решающую роль.

Все учащиеся сталкиваются в каждой из учебных дисциплин с различными психологическими факторами, однако, учащиеся средней школы, учитывая чувствительный, кризисный период оказываются лицом к лицу с особого рода колебаниями, которые могут повлиять на их успеваемость.

Необходимо отметить, что учебно-воспитательная система и среда активно и творчески взаимодействуют друг с другом, где возможны обновления и перестройка данной системы. Обновление может идти за счет инноваций и, как правило, они ведут к усилению познавательных возможностей (интеллекта), вызывающий проявление творчества.

Итак, можно говорить об определенной технологии и методике создания среды для развития интеллекта и творчества, а именно: выявлении ведущей идеи, формулировке основных целей и задач, формировании их на основе концепции, конкретизации составляющих системы и механизмы их взаимодействия и взаимовлияния.

Следует признать справедливым подход к обучению как к процессу управления должен представлять стержневую линию анализа системы обучения и воспитания. Многие исследователи указывают на возможность многообразия систем, в существующих определениях понятия «система». Инвариантным содержанием в этом понятии является идея взаимодействия множества частей, элементов и интеграция их в целое.

Не зная и избрав неправильный метод изучения можно не только не добиться успеха, напротив, вызвать антипатию и охлаждение человека к занятиям и учебе в целом. Для достижения успеха в учебе, кроме тяги и интереса к исследованиям следует знать какой именно метод изучения избрать. В зависимости от предмета или учебной дисциплины, правильность выбора метода изучения зависит от знания способов, условий успешности и факторов среды [34].

Умелое применение знаний облегчит наше исследование, сделает его более понятным и наконец, повысит интерес к учебе.

Список источников

1. Богданова, О.С. Методика воспитательной работы в начальных классах [Текст]: пособие для учителей / О.С. Богданова, В.И.Петрова. - М.: Просвещение, 2019.-207 с.

2. Богданова, О.С. Содержание и методика этических бесед с младшими школьниками [Текст]: пособие для учителей / О.С. .Богданова, О.Д.Калинина. - М.; 2014. -176 с.

3. Воспитание детей в школе [Текст]: Новые подходы и новые технологии. / под ред. Н.Е.Щурковой.- М., 2014.-208 с.

4. Гаврилова, Т.П. О воспитании нравственных чувств [Текст] / Т.П.Гаврилова. -М.:Знание, 2014-80с.

5. ГанджиХамза. Психическое здоровье учащихся средних школ. Тегеран: издательство «Арсабаран», издание 4-ое. 1387/2018.

6. Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.С., Фомина Л.Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников,- 2022.- №1.- С. 24-33.

7. Ахметвалиева М.Г. Развитие познавательных способностей младших школьников: Дис.. .канд. пед. наук.- Саратов.- 2001. - 160 с.
8. Брызгалова С.И. Введение в научно-педагогическое исследование: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. - Калининград: Изд-во КГУ, 2013. - 151

УДК: 159.9.07

Абрамович Е.А., Педагогика и психология
Дубинин С.Н., профессор

Социально - психологические особенности формирования самосознания в подростковом возрасте

Аннотация

Подростковый возраст - время бурного и во многом противоречивого развития, сменяющего период сравнительно спокойного роста и накопления сил у младших школьников. В это время происходят значительные изменения и в организме, и в психике ребёнка, играющие исключительно важную роль в формировании личности человека. Не случайно французский философ Ж.Ж. Руссо назвал подростковый возраст «вторым рождением». Подростковый возраст - переход от детства к юности - первой ступени взрослости. Отрываясь от мира детства, подростки постепенно переходят в мир взрослых. Именно поэтому подростковый возраст называют переходным. Своеобразное положение подростка в обществе (уже не ребёнок, но ещё не взрослый.) и порождает многие трудности, с которыми приходиться сталкиваться в процессе воспитания детей этого возраста.

Ключевые слова

Подросток, самосознание, межличностные отношения, становление личности.

Введение

Бурные социальныесобытия, произошедшие за последние десятки лет в мире, и в нашей стране, преобразования, продолжающиеся сейчас, собственной своей логикой вынуждают подрастающее поколение самостоятельно делать свой выбор, лично ориентироваться во всем и занимать вполне независимые позиции.

Сама жизнь вырабатывает у большинства современных подростков такую психологию, которая во многом отличается от психологии подростков, живших несколько десятков лет назад. Это более открытый непредвзятый взгляд на мир, включая постановку и решение многих проблем морально-эстетического характера, и самостоятельность - хотя не всегда правильность суждений и включение в обсуждение таких социально-политических, экономических и религиозных проблем, которые совсем еще недавно считались не характерными для юности, непедагогическими, идеологически неоправданными (например, вопросы религии, бизнеса, секса, поведения взрослых и т.д.).

Большинство юношей и девушек нашего поколения утвердилось в инойнравственной позиции, которую Ж. Пиаже обозначил как релятивистскую.

Таким образом, становление личности индивида не может рассматриваться в отрыве от общества, в котором он живет, от системы отношений, в которые он включается. В настоящее время, когда идут масштабные перемены и быстрые процессы социально-экономических и политических изменений в обществе, труднее всего приходится подросткам с их еще не устоявшим мировоззрением, подвижной системой ценностей.

Этот возраст, возраст координальных преобразований в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений. Главной чертой формирования новых

психологических и личностных качеств личности подростка является более высокий уровень самосознания, потребность осознать себя как личность.

Вступая в межличностные отношения самых разнообразных по форме, содержанию, ценностям, структуре человеческих общностях подросток проявляет себя как личность и представляет возможность оценить себя в системе отношений с другими. Осознание себя личностью происходит у подростков в первую очередь в процессе общения.

Цель исследования состоит в выявлении характера влияния социально - психологических особенностей на формирование самосознания в подростковом возрасте.

Объектом исследования являются: подростки 12-13 лет в количестве 30 человек.

База исследования: КГУ «Урицкая школа-лицей отдела образования Сарыкольского района» Управления образования акимата Костанайской области.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что проблема психологических особенностей и факторов, влияющих на формирование самосознания, у подростков приобретает особую актуальность в связи с выявлением условий эффективного управления взаимодействия подростка со сверстниками, родителями, педагогами, которое предполагает знание возрастных и психологических представлений о развитии подростка [1].

Исходя из этого внимание педагогов, психологов родителей должно затрагивать особую ситуацию развития детей подросткового возраста и необходимо найти точки соприкосновения изменяющегося мира и процесса становления личности в этом возрасте.

Новизна данного исследования состоит вовлиянии статусного положения в группе и выраженность коммуникативных умений подростков на формирование самосознания подростков.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что если на подростков влияют такие социально-психологические особенности как статусное положение подростка в группе и выраженность коммуникативных умений, то процесс формирования самосознания у подростков протекает благоприятней и качественней.

Обзор литературы

Место и роль подросткового возраста в общем цикле жизненного развития очень ярко обозначила Л.И. Божович. Она писала, что в течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежний отношения ребенка к миру и к самому себе, развиваются процессы самосознания, самоопределения и самооценки приводящее к той или иной жизненной позиции, с которой подросток начинает свою самостоятельную жизнь.

По мнению В.А. Крутецкого, подростковый возраст - это период развития детей от 11 - 12 до 15 лет, отличающийся мощным подъемом жизнедеятельности и глубокой перестройки организма. В это время происходит не только физическое созревание человека, но и интенсивное формирование личности, энергетический рост моральных и интеллектуальных сил. Подростковый возраст называется иначе переходным возрастом, так как он характеризуется переходом от детского состояния к взрослому, от незрелости к зрелости. Подросток - уже не ребенок, но еще не взрослый человек. Это развитие завершается примерно к 16 годам превращением подростка в юношу и девушку [4].

И.С. Кон называет - этот возраст крайне противоречивым. Для него характерны максимальные диспропорции в уровне и темпах развития. Подростковое чувство взрослости - главным образом, новый уровень претензий, предвосхищающий положение, которое подросток фактически еще не достиг. Отсюда - типичные возрастные конфликты их преломление в самосознании подростка. В целом этот период завершения детства и начала «вырастания» из него.

Вопросом рассмотрения моделей, таких как модель многомерного самосознания, занимался Рогерс (например, концепция "Я" по Рогерсу) и их применение к подростковому возрасту [2].

Формирование самосознания в подростковом возрасте — это динамичный процесс,

который зависит от множества факторов: психологических, социальных и педагогических. Понимание этих аспектов может помочь родителям, педагогам и психологам создать поддерживающую среду для подростков, способствующую их здоровому развитию.

Основная часть

Подростковый возраст - это самый сложный из всех детских возрастов период развития личности, крайне противоречивый, с явлениями внутреннего беспорядка, приводящими к клиническим проблемам. Это связано с тем, что организм ребёнка подвергается глубокой перестройке, причём очень в быстром темпе. Быстрый темп развития приводит ко многим изменениям в плане формирования различных сторон личности, которая проявляется в личностной нестабильности. В семьях, где признают право подростка на известную самостоятельность, где своевременно меняются и отношения к нему и характер требований, он обычно развивается и взрослеет нормально. Поэтому данный этап развития личности можно охарактеризовать как сложный, противоречивый и содержательный [5].

Подростковый возраст считается более трудным для обучения и воспитания, чем младший и старший возраст. По-видимому, сам процесс превращения ребенка во взрослого труден, так как связан с серьезной перестройкой психики и ломкой старых, сложившихся форм отношения с людьми, изменением условий жизни и деятельности [7].

Акселерация физического и психического развития детей, особенно сказывается в подростковом возрасте. Подростки в последние 20 - 30 лет развиваются ускоренным темпом, они стали более крупными, высокими, сильными, чем их сверстники 30 лет назад.

И половое созревание начинается теперь на полтора - два года раньше, чем несколько десятилетий назад. Это касается и психического развития, в частности возможностей интеллекта, некоторых особенностей памяти и т.д. Что было присуще более поздним возрастам, теперь свойственно более раннему возрасту. Поэтому если несколько десятилетий назад подростковым назывался возраст от 12 - 13 лет до 16 лет, то сейчас правильнее сказать, что нижняя возрастная граница около 11 лет, а верхняя 14 - 15, что соответствует в основном возрасту учащихся IV-VIII классов [3] .

Подростковый период жизни составляет переходный этап между детством и его полной зависимостью от старших и невозможностью просуществовать без них и взрослым возрастом с его способностью к самостоятельной жизни, воспроизведению и воспитанию потомства.

Подростковый возраст называют также пубертатным периодом, так как он охватывает процесс полового созревания от его первых признаков до полного завершения.

Переходным подростковый возраст является также в социо - психологическом отношении. Именно на этот период падает формирование характера, то есть основы личности. В это же время выявляются и закладываются некоторые другие личностные компоненты - способности, наклонности, интересы, значительная часть социальных отношений. Этот неслучайно называют «трудным». Становление характера, переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности - все это обнажает и заостряет слабые стороны личности, делает ее особенно уязвимой и податливой неблагоприятным условиям среды [6].

Психологические особенности подросткового возраста в случаях, когда они особенно выражены, получили название «подросткового комплекса», а связанные с ними нарушения поведения - «пубертатного кризиса». В качестве общих особенностей этого возраста отмечаются изменчивость настроения с переходами от безудержного веселья к унынью и ряд попеременно выступающих полярных качеств. Особая подростковая сензитивность к оценке другими своей внешности, способностей, умений сочетается с излишней самоуверенностью, чрезмерной критичностью и пренебрежением в отношении суждения взрослых. Тонкая чувствительность уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость с развязностью, желание быть признанным другими с бравированием независимостью, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами с

обожествлением случайных кумиров, чувственное фантазирование с сухим мудрствованием [8].

Суть «подросткового комплекса» составляют свойственные этому возрасту подростковые поведенческие реакции. К ним относятся реакция эмансипации, реакция группирования со сверстниками, реакция увлечения (хобби- реакция) и реакции, обусловленные формирующимся сексуальным вниманием.

Методология

Исследование проводилось на базе КГУ «Урицкая школа-лицей отдела образования Сарыкольского района» Управления образования акимата Костанайской области. Выборка исследования включала в себя 30 подростков в возрасте 12 - 13 лет.

В исследовании мы использовали следующие методы:

1. Эмпирические (наблюдения);

2. Психодиагностические:

- Методика исследования самооценки личности (С.А. Будасси);

- Методика исследования самоотношения личности (В.В. Столин);

- Методика исследования коммуникативных умений и организаторских способностей (Б.А.Федоришин);

- Социометрия, которая позволяет определить положение испытуемого в системе межличностных отношений той группы, к которой он принадлежит;

3. Метод математической статистики.

4. Методики соотношения самооценки и уровня притязаний с тревожностью, агрессивностью и гневом.

Для исследования самооценки использовалась модифицированная методика Дембо-Рубинштейн. Использовались следующие шкалы: почерк, здоровье, ум, характер, уверенность в себе, счастье, общая оценка себя, будущее. Стандартная инструкция (Бороздина, Видинска) предъявлялась на примере шкалы «почерк», данные по которой анализу не подвергались. На каждой шкале требовалось отметить три позиции, отражающие реальную, идеальную и возможную («могу») самооценки испытуемого.

По окончании заполнения шкал проводился сеанс клинической беседы с целью выяснения мотивировки позиций СО, субъективных значений крайних положений шкал.

Уровень притязаний исследовался по методике Хоппе-Юкнат. Стимульным материалом служили матрицы Равена; сам эксперимент строился как тест на интеллект. Наиболее часто использовались серии С и D матриц, поскольку именно они были оптимальны для большинства обследуемых людей.

Уровень личностной тревожности (УТл) оценивался с помощью шкалы MASДж.Тейлор, с добавлением шкалы лжи, состоящей из 10 утверждений предложенной Немчиным. Для уточнения показателя личностной тревожности, в случае, когда это было необходимо (при определении по опроснику MAS уровня тревожности на границе секторов; при показателях шкалы лжи, близких к порогу недостоверности (5 баллов)), использовалась оценка уровня тревожности по методике «временной пробы».

Для диагностики агрессивности и гнева использовались «Тест руки», методика «Рисунок Человека», а также проходящий сейчас адаптацию в нашей стране 30-ти пунктовый вариант STAS.

Выбор «Теста Руки» обусловлен тем, что структура методики позволяет оценить не только общий уровень агрессивности человека, но и составляющие его установки - как истинно агрессивные, способствующие внешнему проявлению, так и блокирующие ее.

Ответы испытуемых классифицировались по следующим категориям: Агрессия, Директивность, Страх, Эмоциональность, Коммуникация, Зависимость, кроме того, они могли быть отнесены к категориям Демонстративность, Ущербность, Активная безличность, Пассивная безличность, Описание, однако в подсчете баллов агрессивности они не участвовали, т.к. их роль в общем профиле агрессивности неоднозначна.

Общий балл агрессивности рассчитывался по формуле:

Общ. Агр.= Агр.+Дир.-Стр.-Эмоц.-Комм.-Зав.

и мог принимать как положительные, так и отрицательные значения.

В исследовании использовался опросник STAS: - 30-ти пунктовый вариант методики. Выбор данного аналога обусловлен, *во-первых*, первичной адаптированностью его на отечественной выборке, а *во-вторых*, распределением ответов по субшкалам: «эмоциональный гнев», «вербальный гнев», «физический гнев» - в шкале оценки состояния гнева; «гнев-темперамент», «гнев-реакция» - в шкале оценки гнева как свойства личности.

Результаты

1. Результаты исследования методики изучения самооценки личности С.А. Будасси.

Проводя обработку данных уровня самооценки, мы увидели, что в состав сформированной выборки вошли подростки со средней (адекватной) самооценкой, завышенной и заниженной (неадекватной) самооценкой. Результаты первичной математической обработки данных (количественный анализ) мы отразили в «Таблице 1».

Таблица 1. Количественный анализ уровня самооценки подростков.

Адекватная	Неадекватная	
	Завышенная	Заниженная
35%	40%	25%

Из представленной таблицы видно, что испытуемые в ходе диагностики уровня самооценки показали неодинаковые результаты.

75% подростков имеют неадекватную самооценку. Можно предложить, что основным источником неадекватности самооценки является реальная неуспешность в общении и учении, а также неблагополучный социальный статус (прежде всего общение с родителями и другими взрослыми). Возрастание уровня неадекватности самооценки может обусловливаться, главным образом, сферой межличностных отношений, поскольку она непосредственно связана с тем, как человека оценивают другие. Они воспринимают окружающие ситуации как угрожающие для себя. У них появляется состояние тревоги в разнообразных ситуациях и особенно, когда они касаются оценки его компетентности, престижа и самоуважения.

Заниженную самооценку можно также связать с физическими и психическими особенностями возраста, социально-экономическими изменениями в обществе, с уровнем значимости для сверстников и взрослых. В ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростков возникает чувство тревоги, повышенная возбудимость, депрессия.

Важно отметить, что даже у подростков с адекватной самооценкой, возраст, в котором проявляются первые признаки полового созревания, равно как и последовательность проявления признаков колеблется в значительных пределах. Это нередко ведет к мучительным переживаниям подростка, обусловленных тем, что уровень физического развития отличается от большинства сверстников.

Основываясь на полученных данных, мы можем предполагать, что самооценка у подростков играет определенную роль в нарушение сферы межличностных отношений.

2. Анализ результатов исследования коммуникативных и организаторских способностей на основе методики КОС.

Анализ результатов методики КОС показал, что у подростков наблюдаются разные проявления коммуникативных способностей. На основе вычисления оценочного коэффициента коммуникативных способностей мы увидели, что нашей выборке испытуемым характерны 4 уровня коммуникативных умений: высокий, средний, ниже среднего, низкий. Результаты вычисления коэффициента представлены в «таблице 2».

Таблица 2. Коэффициент коммуникативных умений.

№ испытуемого	Кк	Уровень коммуникативных способностей
1	2.5	высокий
2	2.5	высокий
3	2.5	высокий
4	2.5	высокий
5	0.65	средний
6	0.65	средний
7	0.65	средний
8	0.65	средний
9	0.65	средний
10	0.65	средний
11	0.65	средний
12	0.6	средний
13	0.6	средний
14	0.55	ниже среднего
15	0.55	ниже среднего
16	0.55	ниже среднего
17	0.55	ниже среднего
18	0.55	ниже среднего
19	0.55	низкий
20	0.55	низкий
21	0.55	ниже среднего
22	0.5	ниже среднего
23	0.4	низкий
24	0.4	низкий
25	0.4	низкий
26	0.45	низкий
27	0.45	низкий
28	0.45	низкий
29	0.4	Низкий
30	2.5	Высокий

Из таблицы 2 видно, что испытуемые с очень высоким уровнем коммуникативных умений отсутствуют. Хотя подростки, в отличие от младших школьников включены в более широкий круг общения, но не все обладают высоким развитием коммуникативных способностей. Подросткам обладающие высоким уровнем коммуникативных способностей - 13%, характерно неограниченный круг знакомств, они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, проявляют инициативу в общении, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Все они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

У подростков с низкими коммуникативными умениями (20%) и с уровнем ниже среднего (35%) очень часто возникают трудности в общении, конфликты. Они чувствуют себя скованными в новой компании, коллективе. Предпочитают проводить время наедине с собой, испытывают трудности в установлении контактов с людьми, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды.

Отсюда видно, что потеря контакта, эмоциональные барьеры в общении не проходят бесследно. Это может привести к интроверсии, тревожности, которая в свою очередь, оказывает влияние на самооценку подростка.

Это является серьезной проблемой воспитательной ситуации, отражающей неспособность окружающих подростка взрослых видеть его действительные переживания.

В «таблице 4» приведены данные количественной обработки уровней коммуникативных способностей, исходя из среднего арифметического. Сразу можно заметить, что у подростков разные проявления коммуникативных способностей.

Таблица 3. Данные количественной обработки уровня коммуникативных способностей подростков.

Уровни коммуникативных способностей	%	Количество учащихся
Очень высокий	-	-
Высокий	13	4
Средний	32	10
Ниже среднего	35	12
Низкий	20	7

Проводя сравнительный анализ результатов уровня коммуникативных умений с уровнем самооценки подростков, мы увидели, что высокими коммуникативными умениями обладают подростки с адекватной самооценкой, средний уровень коммуникативных умений характерен подросткам, как с адекватной, так и с завышенной самооценкой, низкий уровень коммуникативных умений свойственен подросткам с заниженной самооценкой.

Наглядно сравнительные результаты коммуникативных умений и уровня самооценки представлены в «таблице 4»

Таблица 4. Данные количественного анализа соотношения коммуникативных умений и уровня самооценки подростков.

Уровень коммуникативных умений	Уровень самооценки		
	Завышенная	Адекватная	Заниженная
Высокий 13%	-	13%	-
Средний 32%	13%	8%	3%
Ниже среднего 35%	20%	7%	15%
Низкий 20%	13%	1%	7%

Из таблицы 4 видно, что существует взаимосвязь между самооценкой и коммуникативными способностями. При неадекватной самооценке (завышенная и заниженная) уровень коммуникативных умений ближе к низкому, при адекватной самооценки уровень коммуникативных умений средний и высокий.

3. Анализ результатов исследования самоотношения по методике В.В. Столина.

Анализ результатов показал различные данные по шкалам.

Количественный анализ самоотношения дифференцированного на самоуважении, аутосимпатиии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе представлен в «таблице 6».

Таблица 5. Расчет среднего выборочного показателей самоотношения дифференцированного на самоуважении, аутосимпатиии, самоинтересу и ожиданиям по отношению к себе.

Шкала	Самоуважение	Аутосимпатия	Ожидание положительного отношения к себе	Самоинтерес
Хв	80	65	83	37

Результаты расчета показали, высокое накопление частоты по шкале самоуважение, ожидаемое отношение от других и наименьшее накопление частоты по шкале аутосимпатия, самоинтерес.

Высокий показатель по шкале самоуважение говорит о том, что подросткам характерна внутренняя последовательность, самопонимание, самоуверенности. По данному аспекту самоотношения, подростков можно охарактеризовать как подростков, которые верят в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей, умеют контролировать свою жизнь и быть самопоследовательными, понимающими самого себя. Так же высокий показатель по шкале «ожидания положительного отношения к себе», говорит о том, что подростки ожидают позитивного отношения к себе, которое проявляется в том, что подростки желают себе добра, ждут от окружающих принятия внутренних достоинств, внешности. Себя они считают уникальными, непохожими на других, не ставят перед собой задачу на увеличение самоуважения.

Низкие показатели по шкале аутосимпатия и самоинтерес отражают в подростках враждебность к собственному «Я». Они видят в себе недостатки, но при этом хотят, чтобы окружающие к ним относились позитивно. Они проявляют к себе раздражение, презрение, издевки, внесение самоигнорирования. Они не готовы общаться с собой на равных, не уверенны в своей интересности для других.

Так же мы вычислили среднюю выборочную по шкалам в зависимости от уровня коммуникативных умений подростков на основе методики КОС. Сравнительные результаты взаимосвязи уровня коммуникативных умений (КОС) со средними выборочными по факторам самоотношения (таблица 7).

Таблица 6. Профили взаимосвязи уровня коммуникативных умений и Хв по факторам самоотношения.

Уровни коммуникативных умений	Самоуважение	Аутосимпатия	Ожидание положительного отношения к себе	Самоинтерес
Высокий(13%) 4 чел	60.3	54.8	89.7	45.7
Средний(32%) 10 чел	65.3	45.7	78.9	70
Нижесреднего(35%) 12 чел	25.5	23.7	37.5	45.3
Низкий(20%)7 чел	18.3	24.3	12.7	45.4

Из таблицы видно, что у подростков с высокими коммуникативными умениями высокий показатель Хв по фактору самоуважение и самоинтерес, у подростков со средним уровнем коммуникативных умений показатель Хввысокий по фактору ожидание положительного отношения к себе, у подростков уровнем коммуникативных умений ниже среднего уровня высокий показатель по фактору самоинтерес, а у подростков с низким уровнем коммуникативных умений высокий показатель по факторусамоинтерес.

4. Анализ результатов исследования статусного положения подростков в межличностных отношениях на основе социометрии.

В результате проведенного социометрического исследования подростков с целью изучения характеристики межличностных отношений мы определили следующие диагностические показатели:

В результате анализа статусные категории каждого ребенка определились следующим образом: *лидеры* - 10 человек; *предпочитаемые* - 4 человека; *принебрегаемые* - 11 человек; *отверженные* - 5 человек.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что более 50% детей имеют неблагоприятный статус, а 48% относятся к первой и второй статусным группам.

Изучив полученные результаты по определению социологического статуса каждого члена группы можно сделать вывод, что уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) можно определить как низкий, т.к. в группе преобладают дети с неблагоприятным статусом - 50 %. Низкий УБВ означает неблагополучие большинства детей в системе межличностных отношений, их неудовлетворенность в общении, признании

сверстниками. Индекс изолированности в группе 20%, так как статусная категория «отверженные» имеют 5 человек, группу можно считать менее благополучной. При анализе мотивации социометрического выбора мы увидели, что преобладающими мотивами являются "Потому, что он веселый и с ним можно общаться" и "Потому, что мне нужен такой друг /подруга/". Такая мотивация очень характерна для подросткового возраста - межличностные отношения постепенно выходят на первый план.

Сопоставляя статусное положение каждого ребенка группы с присущим ему уровнем самооценки, мы получили следующие результаты (таблица 7):-из общего количества детей первого статуса (лидеры) 78% детей имеют завышенный уровень самооценки и 22% имеют адекватный уровень самооценки;- из всех детей находящихся во втором статусе (предпочитаемые) 100% детей имеют адекватный уровень самооценки;- 100% детей, относящихся к третьей статусной категории (принебрегаемые) имеют адекватную самооценку;- из всех детей, находящихся в четвертой статусной категории (отверженные)-80% имеют заниженную самооценку и 20% детей имеют адекватнуюсамооценку.

Таблица 7. Результаты сопоставления статусного положения подростка с уровнем самооценки.

Уровень самооценки	лидеры	предпочитаемые	принебрегаемые	отверженные
Завышенная	78%			10%
Заниженная				80%
адекватная	22%	100%	100%	10%

Для определения надежности проведенного исследования нами была проведена математическая обработка результатов исследования с помощью компьютерной программы STAD.

Для подтверждения гипотезы о том, что на формирования самосознания подростков влияют такие критерии общения как статусное положение, и выраженность коммуникативных умений нами был использован метод расчета коэффициента корреляции вычисляемый по формуле Пирсона:

$$r_{xy=}\frac{\sum_{i=1}\left[\left(xi-x\right)\left(yi-\bar{y}\right)\right]}{n\times\sqrt{S_x^{-2}\times S_y^{-2}}}$$;Где: r_{xy} - коэффициент корреляции; $x_i; y_i$ - первичные результаты показателя социометрического статуса;первичные данные показателей коммуникативных умений; *X, У*-средние выборочные значения сравниваемых величин;*Sx, Sy*- дисперсии, отклонения сравниваемых величин от средних значений.

На основевычисления зависимости уровня самооценки и коммуникативными умениями мы получили коэффициент корреляции = 0,92. Это свидетельствуют о том, что обе величины взаимосвязаны. Такой коэффициент корреляции подтверждает наше предположение о том, что на формирование самосознания подростков оказывает влияние выраженность коммуникативных умений и статусное положение подростка в группе. Мы можем сделать вывод, что для формирования самосознания подростков необходимо их учить общаться и взаимодействовать.

Сравнив статусное положение с уровнем самооценки, мы получили следующие результаты:- у детей, имеющих 1 и 2 статусную категорию – гху = 0,54;- у детей имеющих 3 и 4 статусную категорию гху = 0,92.

Это так же подтверждает наше предположение о том, что на формирование самосознание подростков оказывает влияние и такой критерий общения как статусное положение, а именно дети с низким статусным положением имеют более низкую самооценку.

Заключение

Проблема подросткового возраста как проблема «трудного» возраста, кризисного является актуальной и одной из разрабатываемых на протяжении долгого времени. Имеется обширная теоретическая литература, касающаяся становление личности

подростка его социальных связей и взаимоотношений с окружающими. В подростковом возрасте формирование самосознания выдвигается на первое место, оно играет важную роль в формировании личности.

На основе изучения современной литературы и имеющихся психологических исследований, касающихся данной проблемы, мы выдвинули гипотезу о том, что на формирование самосознания у подростков влияют такие критерии общения как статусное положение подростка в группе и выраженность коммуникативных умений. В процессе проведенного исследования влияния статусного положения.

С целью подтверждения или опровержения выдвинутой нами гипотезы, мы разработали комплексное психологическое исследование.

Данные исследования были математически обработаны с помощью компьютерной программы STAD. Результаты проведенного нами исследования подтвердили выдвинутую гипотезу и позволили выделить факторы, влияющие на формирование самосознания у подростков. Это в свою очередь позволило нам дать практические рекомендации для школьных психологов, социальных работников, учителей и классных руководителей.

Проведенное исследование дают материал для дальнейшего, более глубокого изучения формирования самосознания как в данном возрасте – у подростов, так и в других возрастах, при условии дополнительного изучения особенностей соответствующего возраста предполагаемых испытуемых. Они так же дают материал для работы как непосредственно в исследованной группе, так и в других, подобных группах школьников подросткового возраста.

Полагаясь на данные исследования о влиянии общения на формирования самосознания у подростков, мы можем сделать следующие *выводы***:**

1. Потребность в общении и отношениях с другими людьми становится в подростковом возрасте более напряженной и острой, чем в предыдущие годы детства. Подростки реализуют в общении свои интересы, познают себя как личность.

2. Мощным фактором развития самосознания в подростковым возрасте становится возникновение у подростков интереса к тому, какой станет их личность в процессе общения с окружающими. Взаимодействуя с ними, подросток сравнивает себя с другими и познает себя на основе этого сравнения.

3. Существует взаимосвязь между коммуникативными умениями, социальным статусом и самооценкой у подростков, а именно:- Высокий уровень выраженности коммуникативных умений характерен подросткам с адекватной самооценкой, а подростков с уровнем коммуникативных умений ниже среднего уровня проявляется неадекватность самооценки; - Большинство подростков имеют средний или ниже среднего уровни коммуникативных умений. Это говорит о неумении подростков общаться, неумении проявлять такие качества как подлинность, искренность, доверие друг к другу. Со стороны родителей, учителей и сверстников это приводит к нарушениям сферы межличностного отношения, а это в свою к неправильному формированию самосознания.

4. Нарушения в развитии самооценки так же порождается реальным неблагополучием подростка в группе сверстников, что является следствием определенных личностных конфликтов, неуверенность в своих возможностях.

5. Подростки с низким статусным положением в группе имеют более низкую самооценку, чем дети, имеющие более высокий статус.

6. Подростки - лидеры имеют завышенную самооценку, а такая категория подростков как принебрегаемые и отверженные имеют в большей степени заниженную самооценку, но не является исключением и такой уровень самооценки как адекватная.

7. Мотивация выборов в большинстве случаев определяется желанием общаться, иметь общее дело.

8. Математическая обработка данных показала, что существует взаимосвязь между общением и самосознанием у подростков, а именно такие критерии общения как статусное

положение в группе и выраженность коммуникативных умений являются одним из факторов формирования самосознания у подростков.

Практические рекомендации предназначены и будут полезны для школьных психологов, социальным педагогам, учителям с целью развития личности подростка и лучшему взаимодействию с подростками.

Список источников

1. Петрова А. И. "Формирование самосознания у подростков в условиях образовательной среды" — автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук, 2022
2. Сидорова М. В. "Влияние социальных факторов на самооценку подростков" — диссертация на соискание ученой степени магистра психологии, 2021.
3. Костюкова Е. А., Соловьева Т. В. "Роль образовательной среды в формировании самосознания подростков" // Психологические исследования, 2021.
4. Зимняя И. А., Лебедева Н. В. "Социальные сети как фактор формирования идентичности у подростков" // Вестник Московского университета, 2019.
5. Смирнова Н. В., Кузнецова Т. А. "Формирование самосознания у подростков: влияние семьи и сверстников" // Психология и педагогика: проблемы и решения, 2020.
6. Иванова, Е. А. Интернет-среда и психологическое здоровье подростков: монография / Е. А. Иванова. — М.: Пси-Пресс, 2019. — 156 с.
7. Коваленко, Т. Ю. Методические подходы к диагностике депрессивных состояний у подростков / Т. Ю. Коваленко // Психологическая наука и образование. — 2021. — № 2. — С. 49–57.
8. Лебедева, С. В. Влияние образовательной среды на формирование личности подростка / С. В. Лебедева. — Омск: ОмГПУ, 2017. — 140 с.

УДК 159.9

Абылкасымова Д.Д., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., профессор

Технология Web-quest как средство развития исследовательских навыков младших школьников

Аннотация

В данной статье рассмотрено содержание уроков с использованием технологии Web-quest, раскрыта его эффективность для развития исследовательских навыков младших школьников. В статье проведен анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, выявлены особенности развития исследовательских навыков младших школьников и специфику использования технология Web-quest как средства развития указанных навыков.

Ключевые слова

Исследовательские навыки младших школьников, технология Web-quest, диагностические методики.

Введение

Актуальность темы. Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что для современного начального образования характерным является решение задач по обучению и воспитанию детей на основе применения приемов разнообразной деятельности, включающей развитие умений самостоятельно ставить учебные цели и проектировать способы из достижения. Данная деятельность требует создания определенных условий,

которые направлены на включение учащихся в активную познавательную деятельность на основе исследований. Исследовательская деятельность для учеников младших классов – это творческая деятельность, направленная на понимание окружающего мира и открытие новых знаний для детей» [1].

В современной начальной школе процесс организации исследовательской деятельности основан на включение в данную деятельность различных образовательных и воспитательных компонентов исследовательских навыков школьников. Процессы целенаправленного формирования исследовательских навыков на основании методов самостоятельного исследовательского поиска.

Объект исследования: процесс развития исследовательских навыков детей младшего школьного возраста, использование технологии Web-quest в качестве средства развития исследовательских навыков младших школьников.

Новизна работы: раскрыты возможности технологии Web-quest для развития исследовательских навыков младших школьников, уточнены и обобщены возможности использования технология Web-quest в ходе урочной деятельности для развития исследовательских навыков младших школьников.

Обор литературы

Для современной школы характерными являются такие особенности как формирование приоритетных направлений действий в личности ребенка для социализации и повышения уровня мотивации. Данный образовательный должен стать эффективным в рамках поиска новых результативных технологий, которые призваны способствовать развитию у детей креативности и акцентировать внимание на осознание собственной деятельности на основе целей и задач, а также методов решения.

В своих работах А.А. Артюхина, И.М. Дичковская, А.А. Жидков рассматривают новую технологию – веб-квест. Главное достоинство веб- квеста в том, что можно осуществлять как урочную, так и внеурочную работу, индивидуальную и групповую деятельность. Большинство современных исследователей (И.Н. Сокол, С.В. Напалков) считают, что веб-квест – одно из современных средств, полностью удовлетворяющее учебному процессу. Они выдвигают мнение о том, что если применять веб-квест на уроке, то учащиеся проходят полный цикл мотивации: от внимания до удовлетворения, происходит знакомство с аутентичным материалом, который представляет возможность исследования, обсуждения и осознанного построения новых концепций и отношений исходя из проблем реального мира.

В рамках различных психологических исследований отмечаются особенности развития исследовательских навыков (А.Н. Поддъяков) [2]; происходит разработка диагностического инструментария в рамках изучения научных проблем (А.И. Савенков) [3]. На современном уровне часто проводятся исследования в рамках педагогической психологии и педагогики, в рамках которых происходит рассмотрение действенных инструментов, направленных на возможности модифицировать стадии развития личности (Н.Г. Алексеев, Л.П. Виноградова, Т.И. Громова, А.О. Карпов), но исследований, посвященным проблеме использования технология Web-quest как средства развития исследовательских навыков младших школьников недостаточно [3].

Противоречие заключается в необходимости развития исследовательских навыков младших школьников и недостаточным использованием технологий Web-quest в данном процессе.

Основная часть

Методы исследования:

– теоретические методы: изучение психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; теоретический анализ;

– эмпирические методы: опрос (анкетирование), эксперимент, анализ полученных результатов.

Одной из целей современного образования является увеличение разнообразия видов и форм учебной деятельности для расширения образовательных возможностей учащихся по выбору и реализации их личных траекторий в открытом образовательном пространстве [4]. Двадцать первый век требует нового подхода к образованию, поскольку учащиеся должны уметь ориентироваться в огромном потоке информации, выделяя важную информацию, которая помогает сформировать собственное мнение по тем или иным вопросам. Преподавание должно быть развивающим, чтобы способствовать развитию независимого критического и творческого мышления.

Сегодня уже трудно представить себе работу в школе без доступа к глобальной сети.

Информационные технологии помогают создать новую среду обучения, в которой учащиеся являются активными агентами и могут взять на себя большую ответственность за собственное обучение и создание собственных знаний. Информационные возможности Интернета неисчерпаемы. Люди не только могут получить доступ к любой интересующей их информации, но и поделиться собственной информацией с подключенными пользователями по всему миру. «Учителя уже имеют определенный опыт использования интернет-ресурсов для организации самостоятельной работы учащихся. Это относится к использованию Интернета для исследовательской работы. Здесь имеется в виду самостоятельная исследовательская работа» [5].

Активное внедрение инновационных технологий в педагогику привело к появлению новых форм организации учебного процесса, сочетающих предметное содержание с информационно-коммуникационными технологиями. Это привело к появлению Web-Quest (также известных как онлайн-задания, интерактивные задания и другие) как формы организации учебной деятельности.

Технология Web-Quest предоставляет огромные возможности для формирования исследовательских навыков учащихся.

Основателем этой технологии, уточняет Белых С.Л., является Берни Додж, профессор образовательных технологий в Университете Сан- Диего. По словам Доджа, Web-Quest – это творческий инструмент обучения; другими словами, это проблемно-ролевое задание, для выполнения которого требуются ресурсы Интернета [3].

Веб-квест в педагогике – это проблемно-ролевое задание с использованием ресурсов Интернета.

Образовательный веб-квест – это «интернет-сайт, с помощью которого учащиеся выполняют учебное задание. Веб-квесты разработаны для максимальной интеграции Интернета в различные предметы на разных уровнях обучения. Они охватывают конкретный вопрос, предмет, тему или могут быть междисциплинарными» [5].

Web-quest – это метод обучения, который использует интернет-ресурсы для решения задач и достижения целей обучения. В процессе выполнения Web-quest учащиеся работают в группах, исследуют информацию, анализируют ее и создают продукты, которые демонстрируют их понимание темы [6].

Веб-квесты – это форма учебной программы, направленная на развитие познавательной, исследовательской деятельности учащихся, в которой основная информация получена через интернет-ресурсы [7].

Веб-квест – это ориентированная на игру образовательная деятельность с исследовательским характером, которая реализуется в цифровой среде.

Педагогический потенциал Web-Quest заключается в следующем:

– стимулирует познавательную активность и развивает интерес к учебе;

– развивает навыки самостоятельной обработки различных источников информации;

– развивает навыки работы в команде и взаимодействия с другими участниками мероприятия;

– развивает нестандартное мышление и умение действовать в новых условиях.

– повышает уровень компьютерной компетентности и соответствующих навыков [1].

Веб-квест – это проблемно-ориентированное обучение: дети сталкиваются с учебной задачей, представленной в интересной и необычной форме, и ищут способы ее решения, опираясь на другие источники информации. Путь, пройденный квестором, приводит к решению проблемы, но в процессе поиска решения учащиеся узнают новые способы действий и изучают новый материал. В этом заключается образовательный потенциал веб-квеста.

Изучение веб-технологий в начальной школе способствует решению следующих задач.

– навыки публичных выступлений (презентация проектов с авторским заявлением, вопросы и обсуждения обязательны);

– повышение личной самооценки;

– повышение мотивации к учебной деятельности и самообучению;

– развитие личных качеств, не требующихся в процессе обучения (например, организаторские, лидерские навыки);

– развитие навыков мышления;

– «развитие самостоятельности; развитие навыков общения и работы в группе (планирование, распределение функций, взаимопомощь, взаимоконтроль);

– реализация творческого потенциала;

– улучшение словарного запаса;

– формирование новых компетенций, основанных на использовании информационно-коммуникационных технологий для решения учебных задач, умение находить несколько способов решения проблем, определять наиболее разумный вариант и обосновывать свой выбор» [8]. Уроки веб-квесты для начальных классов – это интерактивные задания, которые помогают ученикам углубить свои знания в различных предметах и развивать навыки работы с компьютером. Веб-квесты могут быть использованы в качестве дополнительного материала на уроках или как самостоятельные задания для домашней работы.

Web-quest – это метод активного обучения, который предполагает использование интернет-ресурсов для решения задач и получения знаний. Этот метод может быть эффективным средством развития исследовательских навыков младших школьников, что соответствует требованиям ГОС начального общего образования.

ГОС начального общего образования предусматривает развитие у детей умения и навыки самостоятельной работы, поиска информации и ее анализа. Web-quest позволяет реализовать эти цели, так как он стимулирует учеников искать информацию в интернете, анализировать ее и применять полученные знания для решения задач.

Web-quest также способствует развитию критического мышления у младших школьников, что также является важным элементом ГОС начального общего образования. Ученики должны оценивать информацию, которую они находят в интернете, и определять ее достоверность и значимость для решения задачи.

Кроме того, Web-quest может быть использован для развития коммуникативных навыков учеников. В ходе выполнения заданий ученики могут работать в группах, обсуждать найденную информацию и делиться своими мыслями и идеями.

Особенности использования веб-квестов для начальных классов: простота и доступность (веб-квесты легко доступны для учеников и не требуют специальных знаний в области информационных технологий); интерактивность (задания в веб-квестах могут быть выполнены интерактивно, что способствует более глубокому пониманию материала); развитие навыков (веб-квесты помогают развивать навыки работы с компьютером, а также навыки поиска и анализа информации); мотивация (веб-квесты могут быть оформлены в игровой форме, что повышает мотивацию учеников к выполнению заданий).

Изучение веб-страниц представляет собой довольно сложную задачу, как для учащихся, так и для преподавателей [8].

Web-quest состоит из самостоятельного поиска и исследовательской работы в Интернете с последующей обработкой отобранной информации (критический анализ, отбор, классификация, систематизация информации и другие) и представлением полученных результатов в специально выбранной форме (лекция, презентация, постер и другие) с целью решения проблемы.

«Особенность Web-questa заключается в том, что часть или вся информация, представленная детям младшего школьного возраста на сайте задания, на самом деле находится на другом сайте. Учащийся получает задание собрать материал по теме в Интернете и использовать его для решения проблемы. Учитель даст ссылки на источники информации, но они, конечно, могут и сами найти эти материалы с помощью обычных поисковых систем. В конце исследования дети младшего школьного возраста представляют свою творческую работу в электронном, печатном или устном виде» [9].

Web-quest является эффективным средством развития исследовательских навыков младших школьников. В процессе выполнения задания учащиеся учатся: искать информацию в интернете (учащиеся учатся использовать поисковые системы и другие ресурсы для поиска информации); анализировать информацию (учащиеся учатся оценивать качество и достоверность информации, а также выделять главное от второстепенного); работать в группе (учащиеся учатся сотрудничать, делиться ответственностью и обмениваться идеями); создавать продукты (учащиеся учатся создавать продукты, которые демонстрируют их понимание темы, например, презентации, видео или веб-сайты).

Web-quest также помогает младшим школьникам развивать критическое мышление, улучшать коммуникативные навыки и повышать мотивацию к обучению.

Использование веб-ресурсов для работы над проектом имеет много преимуществ:

– «в интернете можно найти множество интересных проектов для проведения исследований на основе веб-технологий;

– в интернете можно найти шаблоны, которые пригодятся учителям, желающим создать собственные веб-квесты, различные задания и методические подсказки;

– веб-квесты предоставляют учителям модели того, как проводить проектную работу;

– многим учащимся понравится работать над технологией Web-quest, чтобы повысить свою самооценку;

– учителя предоставляют ссылки на веб-сайты, которые учащиеся используют для выполнения проектов, чтобы они могли тратить меньше времени на поиск необходимой информации и больше времени уделять выполнению заданий» [8].

Выполняя веб-квест, учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы, взвешивать другие мнения, самостоятельно принимать продуманные решения и нести ответственность за их выполнение.

Однако использование веб-квеста сопряжено с определенными трудностями и проблемами: дети и преподаватели должны обладать определенным уровнем компьютерной грамотности; для выполнения проекта детям необходимо иметь доступ к интернету; многие вопросы, которые можно найти в интернете, необходимо адаптировать к конкретной учебной среде [9].

Б. Додж выделяет три принципа классификации веб-задач:

– по продолжительности выполнения: краткосрочные и долгосрочные;

– по тематическому содержанию: отдельные проекты и междисциплинарные сетевые исследования;

– в соответствии с типом задания, выполняемого учеником. Рассмотрим типы заданий.

«Пересказ – наиболее оригинальный тип, при соблюдении следующих условий: формат и форма доклада учащегося заметно отличается от исходного материала, то есть, это не просто копирование текста из Интернета в текстовый редактор; учащийся свободен в выборе того, что рассказать и как организовать найденную информацию; учащийся использует навыки обобщения, отбора и обработки информации».

Загадка – «требует синтеза информации из ряда источников и создания головоломки, которую нельзя решить простым поиском ответа на какой-либо конкретной веб-странице в Интернете. Вместо этого необходимо придумать головоломку, которая требует: усвоения информации из нескольких источников; объединения информации в единое целое путем экстраполяции и обобщения различных источников; устранения сложных следов, которые изначально могут быть правильным ответом на вопрос, но при ближайшем рассмотрении оказываются не такими» [3, с. 25].

Журналистика – требует от ребенка сбора фактов и их организации в форме новостного репортажа, интервью или другого журналистского жанра.

Конструктивный тип заданий – требует от детей создания продукта или плана действий для достижения заранее поставленной цели в определенных рамках.

Творчество как тип заданий требует от учащихся создания продукта в заданном формате (рисунок, сценарий, плакат, игра, песня, веб-сайт, мультимедийная презентация и другие). Творческие проекты похожи на дизайнерские, но они более свободны и имеют более непредсказуемый результат. При оценке таких проектов следует уделять больше внимания творчеству и самовыражению учащихся» [2].

Решение проблем как тип заданий – поиск и представление различных противоположных точек зрения на один и тот же вопрос и попытка привести их к консенсусу.

Аналитический тип заданий – «исследование взаимозависимости реальных вещей в конкретной теме. Этот тип заданий дает учащимся почву для получения знаний, поскольку им приходится внимательно рассматривать один или несколько предметов, находить в них сходства и различия, вычислять скрытые значения этих различий и сходств, понимать причинно-следственные связи и обсуждать их значение. Например, при сравнении культур двух стран или народов важно не только выявить их сходства и различия, но и подумать и предположить, что они означают, каковы их причины и следствия.

Оценочный тип заданий – учащимся предъявляется ряд предметов и предлагается оценить или классифицировать их, или выбрать решение из ограниченного списка. Часто, но не всегда, детей просят сыграть определенную роль в таких заданиях» [2].

Научный тип заданий – играет роль в ознакомлении и ознакомлении детей с научными исследованиями в различных областях знаний. Интернет богат информацией, старой и новой, которая полезна для любой науки.

При проведении Web-questa выделяют ряд этапов.

Первый этап. «На первом этапе учитель готовит тему, представляет ее и разрабатывает вопросы. Темы подбираются таким образом, чтобы при их выполнении дети младшего школьного возраста могли углубить свои знания или получить новые. Темы должны быть интересными и полезными для детей младшего школьного возраста, чтобы они могли выбрать задание и работать над ним в соответствии со своими предпочтениями, осознавая при этом необходимость решения проблемы» [10].

Второй этап. Развитие исследовательских навыков учащихся на этапе выполнения задания. «Они развивают критическое мышление, способность сравнивать и анализировать, способность классифицировать объекты и явления, а также способность к абстрактному мышлению в процессе поиска ответов на вопросы в огромном объеме доступной научной информации. Учащиеся приобретают навыки преобразования полученной информации для решения поставленных задач. Опыт непрерывной деятельности под руководством преподавателя поможет каждому организовать

дальнейшую индивидуальную исследовательскую деятельность в мире информационного пространства».

Третий этап. «Этап обобщения результатов деятельности предполагает осмысление проведенного исследования. Эта работа предполагает отбор наиболее актуальной информации и представление ее в виде веб-сайта, html- страниц, слайдов, брошюр, анимации, плакатов или фото-эссе. Роль учителя как консультанта очень важна на этом этапе».

Четвертый этап. «Результаты выполнения веб-задания можно обсудить в формате конференции, дав детям младшего школьного возраста возможность представить свою работу и осознать важность проделанной работы. На этом этапе закладываются такие черты личности, как ответственность за проделанную работу, самокритичность, взаимная поддержка и умение выступать перед аудиторией. В конце задания, после подведения итогов, для стимулирования высоких результатов необходимо использовать материальное и моральное поощрение».

Пятый этап. «Работа над веб-заданиями также может быть предложена в качестве домашнего задания для детей, заинтересованных в предмете, и может быть выполнена в классе, если есть свободные двойные дни. Этот вид деятельности является хорошей подготовкой к олимпиаде, так как открывает кругозор и эрудицию учеников. Фактическое размещение веб-заданий в Интернете в виде веб-сайтов, созданных самими детьми, может значительно повысить мотивацию учеников для достижения оптимального обучения».

Таким образом, веб-квест (web-quest) в педагогике – это метод обучения, который предполагает использование интернет-ресурсов для решения задач и поиска информации. Web-quest является эффективным средством развития исследовательских навыков младших школьников, что соответствует требованиям ГОС начального образования. Этот метод позволяет ученикам развивать умения самостоятельной работы, поиска информации, анализа и применения полученных знаний для решения задач. Кроме того, Web-quest способствует развитию критического мышления и коммуникативных навыков учеников. Веб-квесты создаются учителями или преподавателями и представляют собой набор заданий, которые ученики выполняют, используя интернет-ресурсы. Веб-квесты могут быть использованы в различных предметных областях и являются эффективным инструментом для развития информационной грамотности, критического мышления и самостоятельности учащихся. Web-quest является эффективным инструментом для развития исследовательских навыков младших школьников и может быть использован в качестве дополнительного средства обучения в школах.

Заключение, выводы

Исследовательские навыки представляют собой совокупность умственных операций в рамках деятельности педагогов в рамках формирования определенных предметных компетенций. Исследовательские навыки у младших школьников – это способность и желание исследовать мир вокруг себя, задавать вопросы, искать ответы и решения проблем. Выделяют такие виды исследовательских навыков младших школьников, как организационные, оценочные, поисковые, информационные умения, а также умения оформить и представить результат своей работы, а также другие виды. Развитие исследовательских навыков у младших школьников помогает им стать более самостоятельными и уверенными в своих способностях, а также развивает их креативность и любопытство.

Веб-квест (web-quest) в педагогике – это метод обучения, который предполагает использование интернет-ресурсов для решения задач и поиска информации. Web-quest является эффективным средством развития исследовательских навыков младших школьников, что соответствует требованиям ГОС начального образования. Этот метод позволяет ученикам развивать умения самостоятельной работы, поиска информации, анализа и применения полученных знаний для решения задач. Кроме того, Web-quest способствует развитию критического мышления и коммуникативных навыков учеников.

Веб-квесты создаются учителями или преподавателями и представляют собой набор заданий, которые ученики выполняют, используя интернет-ресурсы. Веб-квесты могут быть использованы в различных предметных областях и являются эффективным инструментом для развития информационной грамотности, критического мышления и самостоятельности учащихся. Web-quest является эффективным инструментом для развития исследовательских навыков младших школьников и может быть использован в качестве дополнительного средства обучения в школах.

Список источников

1. Богоявленская Д.Б. Исследовательская деятельность как путь развития творческих способностей Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: сб. статей М.: Академия, 2020. С. 40-50.
2. Быховский Я.С. Что такое образовательный веб-квест? [Электронный ресурс]: URL: http://www.iteach.ru/met/metodika/a_2wn4.php (дата обращения: 04.02.2023).
3. Гизатулина О. И. Использование Web-технологий в образовании // Достижения науки и образования. 2018. №17 (39). С. 48-52.
4. 7. Громова Т. И. Критерии сформированности исследовательской деятельности // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сборник статей. М.: НИИ школьных технологий, 2016. 612 с.
5. Губерная Е. В. Web-квест как современная образовательная технология //Аллея Науки. 2019. №1(28). С. 881-884.
6. Зимняя И. А., Шашенкова Е. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности; М-во образования Рос. Федерации. Удмурт. гос. укн-т. Межвуз. каф. новых обучающих технологий по иностр. яз., исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. Сектор «Гуманизация образования». Ижевск ; М., 2021. 103 с.
7. Как создать веб-квест [Электронный ресурс]: URL: http://uwle4enia.ucoz.ru/publ/uchitelju/kak_sozdat_veb_kvest/5-1-0-6 (дата обращения: 04.02.2023).
8. Карпов А. О. Иследовательское образование: ключевые концепты// Педагогика. 2021. № 3. С. 20-30
9. Коваленко О. А. Методы формирования исследовательских навыков младших школьников // Начальная школа плюс до и после. 2021. № 2. С. 34-37.
10. Комарова И. В. Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС. СПб.: Каро, 2015. 128 с.

УДК 371

Аетбаева М.Т.,Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Формирование критического мышления младших школьников в процессе проектной деятельности

Аннотация

В данной статье рассматривается сущностная характеристика критического мышления, специфика его формирования у детей младшего школьного возраста, а также возможности проектной деятельности для формирования особенностей формирования критического мышления. Выделены критерии сформированности критического мышления в младшем школьном возрасте, подобран диагностический инструментарий и

выявлен актуальный уровень сформированности критического мышления у младших школьников посредством подобранных методик.

Ключевые слова

Критическое мышление, младший школьник, проектная деятельность.

Введение

Актуальность темы. Формирование знаний – важнейшее условие умственного развития, обучение обобщенной системе приемов умственной деятельности и ее передачи, формирование общих приемов учебной деятельности: слушания, наблюдения, умения контролировать свою работу и другое. Сегодня можно найти много литературы о новых педагогических технологиях, но очень мало среди них универсальных решений, которые можно использовать на разных предметах и в разных типах классов, особенно в начальной школе.

На современном этапе развития общества человека окружает мощное информационное поле, в котором трудно ориентироваться не только детям, но и взрослым. Для успешного усвоения новых знаний, умений и навыков, включая самостоятельную организацию учебного процесса, ученикам необходимо овладеть универсальными учебными действиями.

Современному учителю необходимо применять и разнообразить различные технологии обучения для того, чтобы построить процесс обучения ученика таким образом, чтобы развить у каждого ребенка интерес и желание учиться, сформировать набор универсальных учебных действий, которые позволят ему самостоятельно осуществлять процесс обучения и обеспечат способность к самостоятельной организации учебной деятельности. Приемы развития критического мышления реализуются при формировании отдельных учебных действий с использованием современных образовательных технологий: техники проблемного диалога, техники продуктивного чтения, техники оценки хода обучения.

Технологии развития критического мышления (ТРКМ) являются одним из инновационных методов, позволяющих достичь положительных результатов в формировании мыслительной деятельности учащихся младших классов, и направлены не на обучение в течение всей жизни, а на обучение в течение всей жизни. Современное образование должно быть ориентировано не только на учебные предметы, но и на стили мышления и деятельности школьников. Кроме того, важно сравнивать и рассматривать альтернативные точки зрения, принимать правильные решения, общаться с другими людьми и участвовать в дискуссиях.

Объектом исследования является процесс формирования критического мышления обучающихся начальной школы в ходе проектной деятельности.

Обор литературы

С начала XX века вопросу развития критического мышления в преподавании естественных наук уделяется большое внимание. Исследования в современной психолого-педагогической литературе подтверждают важность, характер и пути формирования критического мышления как практической образовательной проблемы (Д. Клустер, Д. Халперн, И.В. Муштавинская), работы, посвященные проблемам критического мышления (Л.С. Выготский, Г.В. Сорина, Е.И. Федотовская, Д. Халперн); работы, раскрывающие содержание и детали процесса формирования критического мышления в начальной школе (Я.В. Занков, А.В. Запорожец, З.И. Калмыкова, В.Ф. Корнилова, Г.А. Цукерман).

Чтобы быть успешными, современные учащиеся должны уметь анализировать информацию и выделять главное, выражать свое отношение к полученным знаниям и отбрасывать неактуальную, неточную и ненужную информацию. Дети не рождаются с этими навыками; их нужно воспитывать. Чтобы решить эту задачу, нам необходимо развивать критическое мышление у детей начальной школы. Кроме того, не следует

забывать, что в начальной школе у детей очень высокий уровень доверия, и они верят всему, что говорят им взрослые. Это еще одна причина, по которой необходимо развивать критическое мышление, начиная с младшего школьного возраста.

Сегодня количество доступной нам информации намного превышает нашу способность ее обрабатывать. Кроме того, большая часть информации является ложной и недостоверной.

Основная часть

Методы исследования:

– теоретические методы: анализ и синтез научной, психологической, педагогической и методической литературы по теме исследования, изучение нормативно-правовых документов по проблеме исследования;

– эмпирические (практические) методы: формирующий эксперимент и методы обработки и интерпретации: обработка поэтапной реализации методов и приемов.

Раскрывая особенности формирования критического мышления в процессе проектной деятельности следует обратиться к определению понятия проектной деятельности.

Проектная деятельность напрямую связана с американским психологом и исследователем Дж. Дьюи, который критиковал популярную в США в тот же период идею школьного преподавания как оторванную от реальной жизни и абстрактный, догматический взгляд на все обучение, основанный на приобретении и усвоении знаний. Поэтому Дж. Дьюи предложил реформу, суть которой заключалась в следующем: «Знания должны быть получены только из практической работы и личного опыта школьников. Знание, которое можно назвать познанием, духовным образованием, ведущим к какой-то цели, может быть получено только в процессе близкого и реального участия в деятельности общественной жизни» [1, с. 12-13].

Дьюи Дж. высказывает девиз, который он считает одним из ключевых аргументов современного проектного обучения: «Учиться, делая» [2, с.20].

Кроме того, Дж. Дьюи выделяет условия, которые непосредственно влияют на успешное обучение в школе, а именно: «проблематизация учебного материала; инициатива детей и связь между обучением и жизнью детей» [3].

Большое влияние на проектную деятельность в нашей стране оказали Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий и другие. По их мнению, «этот метод способствует развитию творческой инициативы и самостоятельности учащихся, а также взаимосвязи между знаниями, полученными на курсах с использованием метода проектов, и их последующим практическим применением».

Шульгин В.М., Крупенина М.В. и Игнатьев Б.В. указывали, что проектная деятельность является единственным средством преобразования учебного процесса и что обучение будет осуществляться на основе и в связи с практической деятельностью учащихся. В 1929-1930 годах распространение проектной деятельности и единой концепции развивающего обучения привело к популяризации и публикации комплексных программ проектов. Согласно этой философии обучения, как часто утверждали многие практикующие учителя, «учащиеся сталкиваются с различными реальными ситуациями, сталкиваются с проблемами и отвечают на них, используя свои инстинкты и привычки, а также свои знания для достижения целей обучения. Однако такие цели часто носят лишь узко прагматический характер и не способствуют полноценному развитию обучающегося».

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что целью проектной деятельности является развитие самостоятельной активной и познавательной практической деятельности в процессе решения личностно значимых проблем, результатом которой является открытие ключевых закономерностей научных понятий и их полное усвоение [4].

Проектная деятельность способствует развитию критического мышления у участников.

Согласно Л.Б. Занкову, критическое мышление это способность анализировать информацию, выделять в ней главное и существенное, оценивать ее достоверность и значимость, сравнивать различные точки зрения и делать обоснованные выводы. Он считал, что проектная деятельность способствует развитию всех этих навыков.

Особенности формирования критического мышления в процессе проектной деятельности, выделяемые Л.Б. Занковым, включают:

– «активное использование знаний и опыта учащихся в проектной деятельности учащиеся работают над реальными задачами, используя свои знания и опыт. Это позволяет им лучше понимать материал, углубляться в изучаемую тему и находить новые решения.

– развитие критического мышления через обсуждение в проектной деятельности учащиеся работают в группах, что позволяет им обсуждать свои идеи, аргументировать свою точку зрения и слушать других. Это способствует развитию критического мышления и умения анализировать информацию.

– самостоятельность и ответственность в проектной деятельности учащиеся самостоятельно выбирают тему и задачи, которые они будут решать. Это требует от них ответственности и самостоятельности, что способствует развитию критического мышления.

– ориентация на результат в проектной деятельности учащиеся работают над конкретными задачами и получают результат. Это помогает им видеть цель своей работы и оценивать ее результаты, что также способствует развитию критического мышления» [5].

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет выделить основные особенности формирования критического мышления в процессе проектной деятельности:

– развитие аналитических навыков. В процессе работы над проектом участники должны анализировать информацию, оценивать ее достоверность и значимость, выделять главное и второстепенное;

– обучение критическому мышлению. Проектная деятельность позволяет участникам учиться различать факты от мнений, строить аргументацию, выявлять причинно-следственные связи;

– развитие творческих способностей. В процессе работы над проектом участники должны предлагать нестандартные решения, искать новые идеи и подходы;

– обучение коммуникативным навыка. Для успешной реализации проекта участники должны уметь эффективно общаться, выстраивать конструктивный диалог и убеждать других в своей точке зрения;

– развитие самоконтроля и самооценки. В процессе проектной деятельности участники должны уметь анализировать свои действия, выявлять ошибки и недостатки, а также корректировать свою работу.

– подготовка к принятию решений проектная деятельность помогает участникам развивать навыки принятия решений на основе обоснованных аргументов и оценки рисков.

Таким образом, проектная деятельность является эффективным инструментом для формирования критического мышления у участников, позволяющим развивать навыки анализа, оценки и синтеза информации, способности к самостоятельной работе и работе в коллективе, а также ответственность за свои действия и результаты работы [6]. В процессе работы над проектом они развивают аналитические, творческие и коммуникативные навыки, а также учатся принимать обоснованные решения.

Критическое мышление – это определенный тип мышления, направленный на оценку того или иного явления со свободным мнением и способностью аргументировать свой выбор. Основной характеристикой критического мышления является способность

анализировать информацию, оценивать ее достоверность и принимать обоснованные решения. Основными уровнями развития критического мышления являются эмпирический, теоретический и метатеоретический. Эти характеристики направлены на формирование целостного понимания конкретного явления на основе адекватной оценки этого явления.

Критическое мышление является важным навыком, который требуется развивать у младших школьников. Хотя они только начинают осваивать этот навык, они уже способны задавать вопросы, выделять главную идею и оценивать информацию.

Проектная деятельность – это подход к достижению целей конкретного вида деятельности, основанный на разработке проблемной ситуации и решении проблемы в ограниченные сроки, с определенным представлением результатов решения. Проектная деятельность предполагает, что ученики работают над проектами, которые им интересны и имеют практическую ценность. Они изучают тему проекта, собирают информацию, анализируют ее, создают план и решают проблемы в процессе выполнения проекта. Основная идея проектной деятельности заключается в том, что ученики не просто получают знания, но и развивают навыки и умения, которые им помогут в реальной жизни. В процессе работы над проектом они учатся коммуникации, сотрудничеству, решению проблем и критическому мышлению. Проектная деятельность является эффективным инструментом для формирования критического мышления у участников, позволяющим развивать навыки анализа, оценки и синтеза информации, способности к самостоятельной работе и работе в коллективе, а также ответственность за свои действия и результаты работы. В процессе работы над проектом они развивают аналитические, творческие и коммуникативные навыки, а также учатся принимать обоснованные решения.

Современная жизнь требует использования новых информационных и педагогических технологий. Сущность образования уже не сводится к усвоению знаний, умений и навыков. Современная жизнь требует от школы, от учителя новых взглядов на методы и приемы преподавания предметов в начальной школе. Технология развития критического мышления через чтение и письмо предполагает обновление роли педагога и ученика.

Актуальность методики «Развитие критического мышления через чтение и письмо при обучении младших школьников» состоит в том, что работа в данном направлении позволяет создать на уроке атмосферу партнерства, совместного поиска и творческого решения проблем, то есть оптимальные условия для познавательной деятельности учащихся.

Технология развития критического мышления через чтение и письмо нацелена непосредственно на формирование и закрепление, у детей навыков чтения и письма. Формируя у детей критическое мышление учитель старается не вести их «за ручку» к ответу, не давать им готовые ответы на возникающие вопросы, а постепенно учит детей видеть проблемы, ставить вопросы и находить способы получать на них ответы.

Методика развития у детей способности к критическому мышлению тесно связана с понятием личностно-ориентированного обучения, к которому относят программу «Школа 2100». Учителя знают, что именно эта программа ориентирована на формирование у детей речевой и мыслительной деятельности, на развитие коммуникативных компетенций учащихся, обеспечивающих свободное владение русским литературным языком в разных сферах и ситуациях общения; готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию; потребности в речевом самосовершенствовании. Во время урока ученики становятся исследователями, занимаются проектной деятельностью.

«Переложенные» на язык практики идеи технологии звучат следующим образом:

- дети от природы любознательны, они хотят познавать мир, способны рассматривать серьезные вопросы и выдвигать оригинальные идеи;

- роль учителя – быть вдумчивым помощником, стимулируя учащихся к неустанному познанию и помогая им сформировать навыки продуктивного мышления;
- критическое мышление формируется, прежде всего, в дискуссии, письменных работах и активной работе с текстами. С этими формами работы учащиеся хорошо знакомы, их необходимо только несколько изменить;
- существует неразрывная связь между развитием мыслительных навыков и формированием демократического гражданского сознания.

Подробнее остановлюсь на самой технологии. Для того чтобы дать детям возможность активно работать с получаемым знанием, авторы технологии предлагают строить урок по привычной схеме: «введение – основная часть – заключение». Подобная же схема действует и при решении проблем: «введение в проблему – подходы к ее решению – рефлексия результата».

В рамках технологии РКМЧП данные этапы получили несколько иные названия и функции (стадии). Технология развития критического мышления через чтение и письмо представляет собой структуру урока, состоящую из трёх этапов: стадии вызовы, смысловой стадии и стадии рефлексии.

I стадия – «Вызов» (пробуждение имеющихся знаний, интереса к получению новой информации).

Ребенок ставит перед собой вопрос «Что я знаю?» по данной проблеме. Учащиеся вспоминают, что им известно по изучаемому предмету (высказывают предположения), систематизируют информацию до её изучения; задают вопросы, на которые хотели бы получить ответ, формулируя собственные цели. Информация, полученная на первой стадии, выслушивается, записывается, обсуждается, работа ведётся индивидуально – в парах – группах.

II стадия – «Осмысление» содержания (получение новой информации). На данной стадии ребенок под руководством учителя и с помощью своих товарищей ответит на вопросы, которые сам поставил перед собой на первой стадии (что хочу знать). Учащиеся читают текст (параграф), учитель предлагает активные методы чтения, ведут записи по мере осмысления новой информации, отслеживают понимание при работе с изучаемым материалом. Непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция, материал параграфа), работа ведётся индивидуально или в парах.

III стадия — «Рефлексия» (осмысление, рождение нового знания). Размышление и обобщение того, «что узнал» ребенок на уроке по данной проблеме. Учащиеся соотносят получаемую информацию с уже известной, используя знания, полученные на стадии осмысления. Производят отбор информации, наиболее значимой для понимания сути изучаемой темы. Выражают новые идеи и информацию собственными словами, самостоятельно выстраивают причинно-следственные связи. Творческая переработка, анализ, интерпретация и т. д. изученной информации, работа ведётся индивидуально – в парах – группах.

Авторы отмечают, что данная структура урока является как процессом обучения, так и изучением процесса познания самими учащимися. Эти три стадии могут плавно переходить одна в другую, но они должны присутствовать на каждом уроке, так как это позволяет увидеть сложный мыслительный процесс, который начинается с информации, а заканчивается ее осмыслением, принятием решения.

С точки зрения традиционного урока эти этапы, стадии не представляют исключительной новизны для учителя. Вместо «вызова» более привычно для учителя – введение в проблему или актуализация имеющегося опыта и знаний учащихся. А «осмысление» – изучение нового материала. Третья стадия в традиционном уроке – закрепление материала, проверка усвоения знаний.

Так что же принципиально нового несет технология критического мышления? Элемент новизны – это методические приемы учебной работы, которые ориентируются на

создание условий для свободного развития каждой личности. На каждой стадии урока используются свои методические приемы.

Их достаточно много. Каждый прием и стратегия в критическом мышлении имеет своей целью раскрыть творческий потенциал учащихся. Рефлексия является наиболее значимым этапом, т.к. именно здесь происходит творческое развитие, осознание вновь приобретенной информации.

Вовсе не обязательно гоняться за большим арсеналом приёмов. Гораздо предпочтительнее тот вариант, когда учитель владеет лишь несколькими технологическими приёмами, но зато они хорошо отточены и результативны.

Формы урока РКМЧП отличаются от уроков с традиционным обучением. Ученики не сидят пассивно, слушая учителя, а становятся главными действующими лицами урока, они думают и вспоминают, делятся рассуждениями друг с другом, читают, пишут, обсуждают прочитанное.

Каждый прием и каждая стратегия имеет своей целью раскрыть творческий потенциал учащихся.

Коснемся тех приемов, которые используют учителя на своих уроках.

Стратегия «толстые» и «тонкие вопросы»

Данный приём используется на любой фазе урока. Он может быть применён для самостоятельной учебной и домашней работы. «Тонкими» вопросами называют простые, односложные вопросы, требующие простого ответа на уровне воспроизведения. «Толстые» вопросы выводят учеников на более высокий уровень мышления: сравнение, анализ, синтез, оценку. Из жизненного опыта мы все знаем, что есть вопросы, на которые легко ответить "да" или "нет", но гораздо чаще встречаются вопросы, на которые нельзя ответить однозначно. Тем не менее, мы нередко оказываемся в ситуациях, когда человек, задающий вопросы, требует от него однозначного ответа.

Поэтому для более успешной адаптации во взрослой жизни детей необходимо учить различать те вопросы, на которые можно дать однозначный ответ (тонкие вопросы), и те, на которые ответить столь определенно не возможно (Толстые вопросы). Толстые вопросы – это проблемные вопросы, предполагающие неоднозначные ответы.

Например, урок литературного чтения во 2 классе.

Тема: А.Н. Толстой «Приключения Буратино». Глава «Девочка с голубыми волосами хочет воспитывать Буратино».

«Тонкие вопросы»:

– Кто этот мальчик?

– Как называется книга, героем которой является Буратино?

– Кто такая девочка с голубыми волосами?

– Согласны ли вы с тем, что Буратино надо воспитывать?

– Может ли из Мальвины получиться воспитательница?

«Толстые вопросы»:

– Что подумала Мальвина о воспитании Буратино?

– В чем «волшебство» фразы, которую диктовала Мальвина?

– Дайте объяснение, почему у Буратино ничего не получилось?

– Почему Мальвина поступила так «жестоко с деревянным мальчиком»?

– Доволен ли остался Буратино уроками своей воспитательницы?

– Как вы думаете, почему из Мальвины не получилось воспитательницы?

– В каких уроках Буратино действительно нуждался?

Заданный учеником вопрос по тексту художественного произведения является для учителя способом диагностики знаний ученика, так как вопрос демонстрирует уровень погружения в текст, умение анализировать его в контексте литературного процесса. На первых порах работы с этим приемом надо учить детей определять уровень сложности вопроса – относить его к «тонким» или «толстым». Это можно делать на вопросах , которые предлагает учитель или вопросы учебника.

Кластер или «грозди» – графический прием систематизации материала

Последовательность действий по составлению кластера проста и логична:

1. посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или предложение, которое является ключевым в раскрытии идеи, темы;

2. вокруг записать слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы;

3. по мере записи появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появляются «спутники», устанавливаются новые логические связи.

Использовать данный прием можно на всех этапах урока: на стадии вызова, осмысления, рефлексии или в качестве стратегии урока в целом. Организуя работу с младшими школьниками, и учитывая возрастные особенности обучающихся, нужно помнить, что учитель на данных уроках выступает в роли координатора работы: направляет усилия учеников в определенное русло, сталкивает различные суждения и создает условия, побуждающие к принятию самостоятельных решений. Достаточно 2-3 раза провести подобную работу, чтобы этот прием стал технологичным. Ученики с удовольствием используют кластеры.

Приём – «КЛАСТЕР» помогает развитию умений вырабатывать собственное мнение на основе различных наблюдений, опыта, содействует самообразовательной деятельности учащихся, умению самостоятельно решать проблемы и работать в группе, активизирует учебную деятельность. У детей есть возможность исправления, редактирования работ. Такие уроки дают учащимся возможность проявить себя, показать свое видение предложенных тем и проблем, дают большую свободу творческого поиска.

Интересный прием — «чтение с остановками»

Материалом для его проведения служит повествовательный текст. В начале учащиеся по названию текста определяют, о чем пойдет речь в произведении. На основной части урока текст читается по частям. После чтения каждого фрагмента ученики высказывают предположения о дальнейшем развитии сюжета. Задача учителя: найти в тексте оптимальные места для остановки. Чтение текста до запланированных учителем остановок. Во время этих остановок учитель задаёт вопросы, которые побуждали бы учеников к критическому мышлению (« Что заставило героя поступить именно так?», «Как дальше будут разворачиваться события?», «Какие чувства вызвал этот отрывок текста?» и т.д. Последним должен быть задан вопрос «Что будет дальше и почему?») Данная стратегия способствует выработке у учащихся внимательного отношения к точке зрения другого человека и спокойного отказа от своей, если она недостаточно аргументирована или аргументы оказались несостоятельными.

Кроссворды – это тоже прием критического мышления. Этот прием используется как на стадии осмысления так и на стадии рефлексии.

Например, урок окружающего мира 2 класс, тема урока: «Материки и океаны»

Синквейн – это стихотворение, которое требует синтеза информации и материала, излагаемого в предельно кратких выражениях.

Слово «синквейн» пришло к нам из французского языка и восходит в нем к слову «пять».

Таким образом, синквейн – это стихотворение, состоящее из пяти строк.

Правила написания синквейна:

В первой строчке тема называется одним словом (обычно существительным).

Вторая строчка – это описание темы в двух словах (двумя прилагательными)

Третья строчка – это описание действия в рамках этой темы тремя словами (глаголы)

Четвертая строка – это фраза из четырех слов, показывающая отношение к теме (чувства одной фразой)

Последняя строка – это синоним из одного слова, который выражает суть темы.

Сразу дети написать синквейн не смогут, этому необходимо учить постепенно. Сначала

учатся дети составлять синквейн по алгоритму. Это могли быть заготовки фраз, слов, из которых дети выбирают самые важные и точные.

Обучение критическому мышлению – это нелёгкая задача. Нет какого-то перечня шагов, которые ведут к критическому мышлению. Но существуют, по мнению авторов технологии, определённые условия и подходы, развивающие критическое мышление:

– учащиеся должны располагать временем и возможностью практики в критическом мышлении;

– ученики должны поощряться в ходе учебного процесса;

– должны быть приняты разнообразные идеи и мнения;

– в классе должна быть создана атмосфера, в которой нет насмешек, иронии над чьим-либо мнением;

– учитель должен верить в способности каждого ученика.

Таким образом, учащиеся, мыслящие критически, вовлеченные в активный процесс систематической работы, думающие о своих знаниях, способны утвердить себя и правильно осознать себя в окружающем их мире. Теоретически все просто, а на практике существуют определенные трудности: учителю приходится перестраивать всю работу на уроках, тратить значительно больше времени на подготовку; нет никаких готовых методических разработок; не на каждом уроке технология применима. Не все дети способны работать с большим объёмом информации. Техника чтения не у всех одинакова, не все синхронно могут работать. Технология не всегда эффективна в слабых классах (как и любая другая, развивающая).

Но при этом открывается огромное поле деятельности для творческой работы учителя и обучающихся. Поэтому важно вовлекать каждого в процесс познания и самопознания. Но я уверена, что со временем большинство проблем будет решено, так как эта технология – технология развития критического мышления через чтение и письмо – получает всё большее распространение, за ней – возможность воспитания будущего гражданина, самостоятельной, творческой личности. Обобщая все вышеуказанное, можно сказать, что «Технология развития критического мышления» и ее основные стратегии обеспечивают развитие мышления, формирование коммуникативных и творческих способностей. Данная технология отвечает целям образования на современном этапе, вооружает ученика и учителя способами работы с информацией, методами организации учения самообразования.

Заключение, выводы

Подводя итоги исследовательской работы, стоит отметить следующее: анализ психолого-педагогической литературы позволил нам изучить понятия «критическое мышление», «проектная деятельность». Вопросы формирования критического мышления младших школьников на протяжении многих столетий привлекали большое внимание ученых и просветителей своего времени.

После обучения с использованием проектной деятельности, у младших школьников наблюдалась положительная динамика:

– устойчивое проявление познавательной активности;

– решение практических задач;

– появление у детей интереса и готовности к использованию знаний, полученных ранее;

– адекватное оценивание своих действий.

Итак, мы можно утверждать, что формирование критического мышления происходит наиболее эффективно с использованием проектной деятельности; по этой причине необходимо продолжать формирование критического мышления младших школьников.

Критическое мышление выполняет следующие функции: оценочную, поисковую, стимулирующую, регулятивную, коммуникационную, прогнозирующую.

Показателями развития критического мышления учеников начальных классов выступают умение обобщать, сопоставлять, анализировать и оценивать; навык работы с информацией, подбор актуальных и связанных с проблемой сведений; точность высказываний; логика; выработка конкретных решений; умение рассуждать и рассматривать вопрос с различных сторон [11].

Таким образом, в результате целенаправленного внедрения приемов развития критического мышления в программу внеурочной деятельности по созданию проектов можно увидеть повышение уровня критического мышления обучающихся.

Список источников

1. Сизова Р.И. Учусь создавать проект. ч. 1 : исследуем, доказываем, проектируем, созда- ем: 3-й класс : рабочая тетрадь / Р.И. Сизова, Р.Ф. Селимова. – Москва : РОСТ, 2019. – 58 с.
2. Сизова Р.И. Учусь создавать проект. ч. 2 : исследуем, доказываем, проектируем, созда- ем: 3-й класс : рабочая тетрадь / Р.И. Сизова, Р.Ф. Селимова. – Москва : РОСТ, 2019. – 54 с.
3. Арендт Х. Ответственность и суждение. М.: Издательство Института Гайдара, 2013. 352 с.
4. Голицина Н. С., Сенновская И. Б. «Проектный метод»: пособие для учителя. М.: Издательство «АРКТИ», 2018. 80 с.
5. Голуб Г. Б. Основы проектной деятельности школьника. Методические рекомендации. М.: Федоров, 2016. 224 с.
6. Господникова М. К., Полянина Н. Б., Самохвалова Е. И. Проектная деятельность обучающихся. 1-4 классы. М.: Учитель, 2018. 130 с.
7. Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. М.: Педагогика- пресс, 2010. 126 с.
8. Занков Л. В. Избранные педагогические труды; АПН СССР. М.: Педагогика, 2020. 418 с.
9. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т.; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко; Академия педагогических наук СССР; [сост.: Т. И. Гиневская, Я. З. Неверович]. М.: Педагогика, 2016.
10. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. 480 с.
11. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 2011. 200 с.

УДК-808.1

Ажбинбетова З.С., Қазақ тілі мен әдебиеті
Толеуова А.К., доцент

Шоқан Уәлиханов пен оның достарының ғылыми қызығушылықтары

«Шоқан өз замандастарымен өмір сүрді.
Солармен пікір алмасып отырды.
Дегенмен ол келер ұрпақтың тағдыры туралы көбірек білгісі келді».
Г.Н.Потанин

Аңдатпа

Мақала көрнекті ғалым-ағартушы Шоқан Шыңғысұлы Уәлихановтың 190 жылдығына арналған және оның Ф.М.Достоевский, С.Ф.Дуров, П.П.Семенов-Тян-Шанский, Г.Н. Потанин және басқалары сияқты Ресейдің демократиялық зиялыларының танымал өкілдерімен достық қарым-қатынасы туралы мәліметтерді қамтиды. Бұл

мақалада Шоқан Уәлихановтың орыс демократиялық интеллигенциясы өкілдерімен достық және ғылыми байланыстары қарастырылады. Бұнда Шоқан Уәлихановтың өмірі мен шығармашылығын зерделей отырып, оның қазақ мәдениеті мен орыс ғылымы арасындағы көпір ретіндегі рөлін айқындайды.

Түйінді сөздер

Феноменальды қабілеттер, метеор, шығыстану, шығыстанушы, ағартушы, демократ, зиялы қауым, өмірбаян.

Кіріспе

Шоқан Уәлиханов – қазақ халқының тарихында ерекше орын алатын ұлы тұлға. Ол Абылай ханның тікелей ұрпағы, орыс армиясының офицері, ғалым, ағартушы, этнограф және шығыстанушы ретінде қысқа ғұмырында мол мұра қалдырды. Оның шоқтығы биік таланты мен терең білімі өз дәуіріндегі көптеген орыс ғалымдарын, жазушыларын таңғалдырған. Уәлихановтың өмірі мен қызметі – қазақ пен орыс халықтарының мәдени әрі ғылыми байланысының үлгісі ретінде үлкен маңызға ие.Ш.Ш. Уәлиханов пен оның достарының ғылыми қызығушылықтары кең және алуан түрлі болды. Ф.М. Достоевский Ш. Уәлихановтың феноменальды тұлғасын бағалай отырып, оны гуманист, ағартушы ретінде көрді және оғанөз халқына қызмет ету тәлімгерлік етті. С. Ф. Дуровтың революциялық-демократиялық көзқарастары Шоқанның қоғамдық-саяси дүниетанымын қалыптастыруға үлкен әсер етті. Ол оны сол кездегі әлеуметтік құрылғы жүйесіне одан да сыни көзқараспен қарауға мәжбүр етті. П.П.Семенов-Тян-Шанский және академик Е. И.Ламанский жас ғалымның ғылыми еңбегін мойындай отырып, Орыс географиялық қоғамының мүшелеріне Ш. Уәлихановты жарамды деп ұсынды және 1857 жылы ақпанда ол болды. Орыс шығыстану тарихында Г. Н.Потанин мен Ш.Ш.Уәлихановесімдері қатар тұр. Шоқанмен бірге олар азиялық саяхат жазбаларында саудагерлер мен қазақ жорықтарының журналдарыменжұмыс істеді, Орта және Ұлы жүз хандарының Ресеймен хат алмасуын зерттеп, орыс-қазақ-жоңғар қатынастарымен танысты. Қашғарға сапар барысында Уәлиханов Шығыс Түркістанның тарихы, географиясы, экономикалық жағдайы жөнінде бай материалдар жинады. Ресей шығыстанушылары Уәлихановтың зерттеулерін жоғары бағалады және оларды ғылымға маңызды үлес деп санайды.

Жаңалығы

Мақала Шоқан Уәлихановтың өмірі мен қызметін оның орыс демократиялық зиялыларымен достығы тұрғысынан қарастырады. Бұл тұрғыда жаңалығы:

• Шоқанның Ф.М. Достоевский, С.Ф. Дуров, П.П. Семенов-Тян-Шанский, Г.Н. Потанин, Н.М. Ядринцев сияқты тұлғалармен жеке қарым-қатынастарының мазмұны мен ықпалы терең талданған;

• Шоқанның қоғамдық-саяси көзқарастарының қалыптасуына бұл достықтың әсері нақты деректер арқылы дәлелденген;

• Мақалада архивтік, хат алмасу, тарихи естеліктерге сүйене отырып, Шоқанның тұлғалық және ғылыми даму жолы кең ауқымда зерттелген;

• Бұған дейінгі еңбектерде бір-бірінен бөлек қарастырылған байланыстар мұнда бір жүйеге біріктірілген.

Өзектілігі

• 2025 жылы Шоқан Уәлихановтың туғанына 190 жыл толуына байланысты, оның өмірі мен мұрасы бүгінгі ғылым мен қоғам үшін ерекше өзекті;

• Мақалада қозғалған идеялар — мәдени диалог, ағартушылық, халықтар достығы, білім мен ғылым арқылы даму — бүгінгі Қазақстанның рухани жаңғыру, ұлттық болмыс пен тарихи жадыны жаңғырту бағыттарымен үйлеседі;

• Ресей мен Қазақстанның ортақ тарихи тұлғаларын зерттеу — қос халықтың мәдени байланыстарын тереңдетуге үлес қосады.

Әдебиетке шолу.

Абылай ханның ұрпағы Шоқан (шың аты Мұхаммед Қанафия) Уәлиханов (1835-1865) ұлы жетістіктер үшін туылған және осы жоғары миссияны керемет орындады. "Жылтыр метеорсияқты, қырғыз хандарының ұрпағы және сонымен бірге Ресей армиясы офицері Ш.Ш.Уәлиханов. Орыс шығыстанушылары оның феноменальды құбылыстарынбірауыздан мойындады және одан үлкен және маңызды түркі халықтар тағдырыныңаяндары күтілді", - деп жазды Н. И. Веселовский

Ш.Ш.Уәлихановтыңғылымимүддесі кең және алуан түрлі болды. Ұлы ғалым,ағартушы-демократ, шығыстанушы, тарихшы, батыл саяхатшы, фольклортанушы, этнограф, суретші, публицист, "нағыз адамгершіліктің феноменальды эрудициясы мен көзқарастарының" адамы –осылай ол замандастарының жадында сақталған, осылайша ол Қазақстан және Ресейтарихына енді.

Оның өмірі қысқа болды (30 жыл), бірақ ерекше мазмұнды, шығармашылық ізденістерге де, жарқын, маңызды оқиғаларға да толы.

Шоқанның ата-анасы қазақ ақсүйектерінің ортасынан шыққан, ауқатты, сауатты және мәдениетті адамдар болған. Оның әкесі Шыңғыс Уәлиханов кезінде Омбы әскери училищесі, бірнеше мерзімде екі аға сұлтан болып жұмыс істеді, қазақ даласын Сібір әкімшілік басқару органдарында шенеунік болып қызмет атқарған. Ол Қазақстандағы этнографиялық зерттеулердің бастамашысы ретінде де танымал болды.

Шоқан бастауыш білімін Сырымбетмектебінде алды, оны ұйымдастырған әжесі - ақылды және білімді әйел Айғанымапа өз үйінде. Әжесі мен әкесінің әсерінен Шоқан балалық шағында туған өлкенің тарихына, ауызша халық шығармашылығынаүлкен қызығушылық таныта бастады. Сол жылдары олар қазақтың көптеген қаһарман әндері мен "Қозы Көрпеш жәнеБаян Сұлу","Енөкше", "Едіге" және т. б. сияқты өлеңдерінің үлгілері жазылды.

Негізгі бөлім.

Ш. Уәлиханов өмірінің жаңа кезеңі1847 жылда Сібір кадет корпусында оқи бастағанда басталады. Оқу жылдары жігіттің ішкі әлеміне, оған қоса оның қоғамдық-саяси көзқарастары мен ғылыми көзқарастарын қалыптастыру тәуелділікке үлкен әсер етті.

Оның достарының арасында Ш. Ш.Уәлихановты рухани байытқан, оны жанының бөлшегімен байытқан және өзі – ұлы орыс жазушысы Ф. М. Достоевский (1821-1881), орыс ақыны С.Ф. Дуров (1816-1869), көрнекті орыс ғалымы, этнограф, публицист, фольклортанушы Г.Н..Потанин (1835-1920), ірі фигура орыс жазушысы, орыс ғылымы мен қоғамдық ойының тарихы, этнограф және публицист, Сібір археологы және зерттеушісі Н.М. Ядринцев (1842-1894), белгілі ғалым және қоғам қайраткері П. П. Семенов-Тян-Шанский (1827-1914) және тағы басқалар.

Оқудың соңғы жылдарында корпуста Шоқанның Батыс Сібірге жер аударылған петрашевцевтер үйірмесінің қатысушылары- С.Ф.Дуров және Ф. М.Достоевскиймен кездесуі өтті. С.Ф.Дуровтың революциялық-демократиялық көзқарастары оның қоғамдық-саяси дүниетанымын қалыптастыруға үлкен әсер етті. Дуров оны қолданыстағы әлеуметтік құрылғы жүйесіне сыни көзқараспен қарауға мәжбүр етті. Уәлиханов оны өзінің досы Г.Н.Потанинментаныстырды. Григорий Николаевич өзінің "С.Ф. Дуровпен кездесу" мақаласында Дуровпен кездескенге дейін ол монархист болғанын, патша Николай I-ге табынғанын мойындайды [2].

Федор Достоевскийдің Шоқан Уәлихановпен кездесуі көптеген жылдар бойы берік достыққа айналды. Олар Омбыда, Санкт-Петербургте, Семей қаласында жиі кездесетін. 1859 жылы Уәлиханов Семипалатинск қаласында орналасқан Достоевскийге келді. Достоевский Санкт-Петербургке кеткеннен кейін олардың арасында көптеген жылдар бойы үзіліссіз хат алмасу басталды. Уәлиханов ұлы жазушымен өзекті қоғамдық өмір мәселелері бойынша жиі кеңескен. Достоевский Ш. Уәлихановтың феноменальды тұлға қадір қасиетін бағалап, оны гуманист, ағартушы ретінде көріп, өз халқына қызмет етуге тәлімгерлік етті. "«Бұл үлкен мақсат емес пе, қасиетті іс емес пе?, – Достоевский

Уәлихановқа былай деп жазды: есіңізде болсын, сіз толық еуропалық үлгіде білім алған тұңғыш қырғызсыз. Осының бірі іс таңқаларлық және ол туралы сана еріксіз сізге міндеттерге жүктейді " Ф.М.Достоевский мен "бөтен" тайпаның өкілі Ш. Ш.Уәлихановтың достығының бұл фактісі көп нәрсені айтады. Бұл достық орыс әдебиетінің гуманистік дәстүрлеріне және сол дәуірдегі демократиялық қоғамдық ойға негізделген.

Уәлихановтың П.П.СеменовТянь-Шанскиймен танысуы 1856 жылы Омбыда өтті. Кейін ол былай деп жазды: «Мені Омбыға ерекше қызықтырған тағы бір адам – орта ордадан шыққан қырғыз Ш.Ш.Уәлиханов болды.Өте керемет қабілеттерге ие болған Уәлиханов Омбы Кадет корпусындағы курсты үлкен табыспен аяқтады, кейінірек Санкт-Петербургте менің ықпалыммен университетте лекцияларға қатысты.Оның француз және неміс тілдерін жетік меңгергені соншалық, ол Шығыс және әсіресе қырғыздармен туыс халықтардың тарихын зерттейтін көрнекті ғалым болды. Осы жас талантқа генерал Гасфорттың ерекше назарын аударып, Уәлихановты қырғыз киімімен Қашқарға жіберу идеясын ұсынуды өзімнің парызым деп санағаным анық, кейіннен Уәлиханов толық сәтті жүзеге асырды...»

Ш.Ш. Уәлихановтың ең жақын достарының бірі Г.Н.Потанин болды. Оның есімі орыс ғылымында, орыс-қазақ қатынас тарихында, Шоқан өмірінде бөлек тұрады. Орыс Шығыстану тарихында олардың есімдері жақын тұрады. Дала ақсүйегі мен қазақ даласы атамекен атанған орыс казакының ұлы арасындағы достық Шоқан Омбыға келген алғашқы күнінен-ақ басталады.Мұнда олар танысып, бірден тіл табысып, достасып, өмірлерінің соңына дейін пікірлес болды..

Олар Шоқанмен бірге алты айға жуық Азия көпестерінің жол жазбалары мен казак жорықтары журналдарында жұмыс істеді, Орта және Кіші жүз хандарының Ресеймен хат алмасуын зерттеді, орыс-қазақ-жоңғар қатынастарымен танысты. Бұл кезде Шоқан Қашқарияға жорыққа дайындалып және Г.Н.Потанин ол үшін арнайы бірнеше маршруттарды қайта жазды.1855 жылы Ш. Уәлиханов Орталық Қазақстанды, Жетісуды, Тарбағатайды аралап ұзақ сапар жасап, одан кейінгі екі жылда Ыстықкөл мен Жоңғарияға зерттеушілік сапар жасады. Осы сапарларында ол тек географиядан ғана емес, сонымен бірге осы аймақтардың археологиясы, этнографиясы, тарихы бойынша да мол мағлұмат жинады. Жас ғалымның ғылыми еңбегін мойындай отырып, 1857 жылы ақпанда П.П.Семенов-Тян-Шанский мен академик Е.И.Ламанский Ш.Ш.Уәлиханов Орыс географиялық қоғамының толық мүшесі болып сайланды.

Уәлиханов 1858 жылы Қытай билігі еуропалықтардың өлім қаупімен сапарға шығуына тыйым салған Қашғарияға (Шығыс Түркістан, Цинге қарсы көтерілістер болып жатқан) сапарынан кейін батыл саяхатшы ретінде кең атақ пен даңққа ие болды. Шоқанды көпес керуенінің құрамына енгізу идеясын П.П.Семенов-Тянь-Шанский жолсерік кейпінде ұсынды.

Шоқан бірнеше рет өз өмірін қатерге тігеді, бірақ сапар аман-есен аяқталды. Шоқан Шығыс Түркістанның тарихы, географиясы, экономикалық жағдайы туралы ең бай материалдар жинады.Мамандар Уәлихановтың Қашқардағы зерттеулерін ғылымға қосқан маңызды үлесі деп бағалады.Шоқанның еңбегі 1860 жылы 7 сәуірде 4-дәрежелі Әулие Владимир орденімен марапатталып, ол да мерзімінен бұрын штаб капитанына дейін көтерілді.Сол жылы Уәлиханов Сыртқы істер министрлігінің Азия департаментіне қызметке тағайындалды.

Ш.Ш.Уәлихановтың Санкт-Петербургте болған жылдары (1859-1861) оның өмірбаянының жарқын кезеңдерінің бірі болды. Ол" ИРГО жазбаларында " Қазақстан, Орта Азия және Батыс Қытай халықтарының тарихы мен мәдениеті туралы еңбектерін жариялады. Бас штабтың әскери-ғылыми комитетінде Орта Азия мен Шығыс Түркістан карталарын редакциялады, университетте Н.Н.Костомаровтың дәрістерін тыңдады, әдеби қызметпен айналысты, Сібір жерлестігінің студенттері Г.Н.Потаниннің жиналыстарына қатысты. Мұнда, елордада орыс зиялыларының көптеген көрнекті өкілдерімен

(А.Н.Бекетов, А.Н.Майков, С.Т.Аксаков, Н.П.Игнатьев, Н.И.Веселовский, т.б.) кездесті.1865 жылы Шоқанның өлімі оның барлық достарын елең еткізді.Шығармаларын дайындап, басып шығаруда қажыр-қайрат пен табандылық танытқан Г.Н.Потанин жеке өзі үшін де, орыс ғылымы үшін де, қазақ халқы үшін де осындай орасан зор шығынға ұшырағанына шын жүректен өкінді.«Орыс этнографиясының тарихы» журналында жарияланған Уәлиханов туралы алғашқы қысқаша жазбасын жазды.Шоқан жазбаларын ретке келтіріп, танысу мақсатында жерлестерінің естеліктеріне сүйене отырып, 1895 жылдың басында Потанин досының Сырымбеттегі (Көкчетав ауданы) отанына барып, 1896 жылы «Орыс байлығы» журналында «Соңғы Киргиз Царевичтің киіз үйінде» атты очеркі жарияланды.

Шоқан Уәлиханов Н.М.Ядринцевпен Санкт-Петербургке келген кезде кездесті.Николай Михайлович Уәлихановтың болмысының тамашалығына тәнті болғаны туралы былай деп жазады: «...оның сымбатты келбеті мен жүріс-тұрысы ерекше сымбатты еді, олардың бойында әйелдік бірдеңе бар, жалқау қимылдары оған еуропалық сибарит пен еріншектің кейпін берді...Әңгіме әрқашан тапқырлығымен ерекшеленді, ол байқампаз және келемеж болды, бұл оның рулық ерекшелігінен көрінді (қырғыздар - ұлы мазақ), білімнің әсерінен Уәлихановта бұл қабілет өркендеді.Ол сатира мен Гейнелік юмор сипатын алды. Ол тапқыр еді, мен мұндай ұстарадай өткір адамды сирек кездестірдім...Ол сол кездегі сәнқой ақын Всеволод Крестовскийге, шығыс өлеңдеріне тақырыптар берді...».

Ядринцевтің қазақ халқына деген көзқарасына Уәлихановпен танысуы көп әсер етті.Ол былай деп жазады: «Қазақ халқымен жақынырақ танысу, Уәлихановтың дұрыс ойлағанындай, олармен тікелей қарым-қатынаста болған орыс бұқарасының осы халқының көзқарасын ізгілендіруге, ал екі халықтың өзара қарым-қатынасын зерттеу орыс әдебиетінде адамзат нәсілінің құқықтарының игілігі үшін соңғы кезде пайда болған сол өкінішті түсіністеушіліктерді түсіндіруге үлкен септігін тигізер еді».

Шоқан Уәлихановпен тілдесу Ядринцевке қазақ халқының болмысын, тұрмыс-тіршілігін, салт-дәстүрін тереңірек түсінуге, оның өзіндік ерекшелігі мен талантына деген құрметпен сусындауға мүмкіндік берді.«Шоқан Уәлиханов және халықтардың мәдени қарым-қатынастары» атты мақаласында: «Қырғыздар (қазақтар) байқампаз ақыл-ойымен және бұлшық ет күшінің ерекше қуатымен ерекшеленеді. Халық терең ақындық, музыкалық, сатира мен юморға бейім». Ол экономикалық және азаматтық өмірді жақсарту негізінде қазақтардың білімі мен рухани мәдениетінің деңгейін көтеруді ұсынады.

Ядринцевтің айтуынша, Ш. Уәлиханов «байыпты халық ағарту ісін аудармашылар мен басқа да әкімшілік қажеттіліктерге арналған мектептер түрінде емес, еуропалық ғылым мен адамзатты тарататын органдар тұтас жүйе түрінде құруды армандады». Н.М.Ядринцев ұлттық теңдік идеяларын қуаттайды және бұл халықтарға «өлім үкімі» шығаратын «көрегі жоқ тарихшылардың» нәсілшіл теорияларын ашулы түрде жоққа шығарып, оларды «шарлатанның ойлап тапқаны» деп атайды.Оның мақалалары гуманистік пафос пен болашаққа деген сеніммен сусындаған: «Ұлттар арасындағы тарихи араздық, алауыздық, соғыстар жойылып, жаңа заманда бейбітшілік, өркениет, бостандық принциптерімен алмастырылуы керек, ұлттар өздерінің дауларын ұмытып, ұлы шаңыраққа біріккенде..».

1889 жылы Ядринцев Орхон өзенінің жоғарғы ағысына саяхат жасап, ақырында ежелгі Моңғол империясының астанасы – Қарақорымның орнын белгілеп, ол жерден жұмбақ руникалық жазбаларды әкелді.Экспедиция кезінде (1886, 1891) Минусинск облысына және Орхонның жоғарғы ағысында елеулі жаңалықтар ашты.Ұйғыр қағанатының астанасы – Қарабаласұғынды, көне түркі жазба ескерткіштерін зерттеді.

Ядринцевтің зәулім мемориалдық құрылыстарды, көне түркі дәуірінің ескерткіштерін ашуы, алдын ала материалдардың көптігі – осының бәрі Копенгаген университетінің профессоры Вильгельм Томсенге көне түркі жазуының шифрын ашуға мүмкіндік берді, ал В.В. Радлов ұлы қағанның інісі, қолбасшы Күл-Тегін, түркі

хандарының дана кеңесшісі Тонықөктің құрметіне арналған стелалардағы мәтіндердің алғашқы ғылыми аудармаларын жасады.

Н.М.Ядринцев түркі халықтарының өзіндік жазба тілі бар деген тұжырымға келіп, «Орхон экспедициясының еңбектері» (1892), «Көне монгол атласы» (1882–1899) атты ғылыми журналдарда мақалалар жариялады. Ядринцев көптеген этнографиялық зерттеулерінде Сібір мен оның халықтарының тарихын, отырықшы өмір салтына өту үдерісін, орыс халқының Сібірдегі рөлін сипаттады.«Даладағы көшпелілер өмірі мен зерттеулері» және «Батыс Сібір шетелдіктерін зерттеу жоспары» атты мақалаларында қазақ халқын жан-жақты антропологиялық-этнографиялық зерттеуді ұсынды.

Зерттеу нәтижелері.

Зерттеу барысында Шоқан Уәлихановтың орыс демократиялық интеллигенциясы өкілдерімен тығыз байланысы оның дүниетанымының, ғылыми көзқарасының және қоғамдық ұстанымдарының қалыптасуына зор әсер еткені анықталды. Атап айтқанда:

1.Ф.М. Достоевскиймен достығы Шоқанның гуманистік және ағартушылық идеяларын терең меңгеруіне ықпал етті. Оның адамзат тағдырына, ұлт бостандығына деген көзқарасы осы бағытта жетіле түсті.

2.С.Ф. Дуровтың әсері арқылы Шоқан әлеуметтік әділеттілік, теңдік мәселелеріне ден қойып, патша үкіметінің отарлық саясатын сын көзбен қарауға бейімделді.

3.П.П. Семенов-Тянь-Шанскиймен қарым-қатынасы Уәлихановтың ғылыми қызметін кеңейтіп, оны ресми ғылыми қауымдастыққа таныстырды. Шоқанның Қашғарияға сапары — осы байланыстың нақты нәтижесі болды.

4.Г.Н. Потанинмен бірлескен зерттеулері Шоқанның этнография, фольклортану, география салаларындағы еңбектерін толықтырды. Потанин Уәлихановтың ғылыми мұрасын кейінгі ұрпаққа жеткізуде маңызды рөл атқарды.

5.Н.М. Ядринцевпен байланыс оның түркі халықтары тарихына деген қызығушылығын арттырып, қазақ халқының рухани әлемін, мәдениетін орыс қоғамына танытуға мүмкіндік берді.

Жалпы алғанда, Шоқан Уәлихановтың орыс демократиялық интеллигенциясымен байланысы — оның азаматтық, ғылыми және ағартушылық ұстанымдарының дамуына негіз болған маңызды фактор ретінде бағаланды.

Қорытынды.

Сонымен, қысқа, бірақ жарқын өмірінде Ш.Уәлихановтыңаңызды оқиғаларға толы орыс демократиялық интеллигенциясының көрнекті өкілдерімен қарым-қатынасы ерекше орын алады.Олардың әрқайсысының атының артында Шоқан Уәлиханов жүрегінен, санасынан өткен Ресейдің қоғамдық-саяси өмірінің көптеген елеулі оқиғалары мен құбылыстары тұр.

Шоқан Уәлихановтың орыс демократиялық интеллигенциясымен байланысы оның өмірі мен шығармашылығында айрықша орын алады. Зерттеу барысында анықталғандай, бұл байланыстар Шоқанның әлемдік ғылым мен мәдениетке деген көзқарасын кеңейтті, оның дүниетанымының қалыптасуына және қоғамдық ойының дамуына айтарлықтай ықпал етті. Уәлихановтың орыс қоғамымен, оның ішінде орыс демократиялық интеллигенциясының өкілдерімен байланысы қазақ халқының тарихы мен мәдениетінің тереңірек зерттелуіне, сондай-ақ оның ұлттық идеологиясын қалыптастыруға түрткі болды.

Шоқанның Ф.М. Достоевский, С.Ф. Дуров, П.П. Семенов-Тянь-Шанский, Г.Н. Потанин және Н.М. Ядринцев секілді орыс зиялыларымен қарым-қатынасы оның жеке тұлғалық және ғылыми жетілуіне, сондай-ақ қазақ халқының мәдени мұрасын танытудағы белсенді қызметіне негіз болды. Бұл қарым-қатынастар оның орыс зиялыларынан алған гуманистік, ағартушылық және қоғамдық-әлеуметтік идеяларының қалыптасуына жол ашты. Сонымен қатар, Шоқанның ғылыми дүниетанымының аясын кеңейтетін көптеген зерттеу жұмыстарын жүргізуге мүмкіндік берді.

Шоқанның ғылымдағы жетістіктері мен әлеуметтік қызметі оның орыс демократиялық интеллигенциясымен тығыз байланысының нәтижесінде жаңа бағыттарға қадам басып, ғылыми және қоғамдық пікірталастарда өз орнын тапты. Оның идеялары мен ой-пікірлері қазақ халқының мәдениетінің тереңдігі мен байлығын көрсетуге және орыс мәдениеті мен ғылымына қазақтың ұлт болып қалыптасуына әсер ететін ұлы мұралар ұсынуға мүмкіндік берді.

Осылайша, Шоқан Уәлихановтың орыс демократиялық интеллигенциясымен байланысы оның тұлғалық және ғылыми өсуіне маңызды ықпал етіп, оның ғылыми және ағартушылық жолында үлкен жетістіктерге жетуіне ықпал етті. Шоқанның мұрасы бүгінгі күні де қазақ халқының мәдениетінің, тарихының және ұлттық бірегейлігінің қалыптасуында маңызды рөл атқаруда.

Әдебиеттер тізімі

1.Ерофеева И.В. Шоқан Уәлихановтың ғылыми мұрасы//Oriental Studies. – 2015. – №1(60). – Б. 110–118.

2.Мұқанов М.С. Шоқан Уәлиханов және оның достары туралы жаңа зерттеулер // Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ Хабаршысы. Тарих сериясы. – 2017. – №3(86). – Б. 45–52.

3.Сариева Л.Ш. Шоқан Уәлиханов және орыс зиялыларының достығы // Ұлт тарихы. – 2018. – №2. – Б. 22–28.

4.Қалмырза А. Шоқан Уәлихановтың Достоевскиймен байланысы туралы тың деректер // Қазақстан тарихы. – 2020. – №4. – Б. 30–35.

5.Нұрмағамбетов Ә. Қазақ ғалымы және орыс ориенталистері: тарихи сабақтастық // Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы. – 2021. – №1(65). – Б. 59–64.

6.Шәкір Ә.Ш. Шоқан және Потанин: достық пен ғылым жолындағы байланыс // Ғылыми хабаршы. – 2019. – №3. – Б. 14–20.

7.Нұртаева Г. Шоқан Уәлиханов – Ресей ғылымына қосқан үлесі // Ұлағат. – 2022. – №2(98). – Б. 40–46.

УДК 373

Ажибаева М,Е., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Технология формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация

В данной статье теоретически обоснована технология формирования принадлежности к семье детей старшего дошкольного возраста. В статье на основе анализа теории и практики дано определение понятия принадлежность к семье, охарактеризован процесс формирования принадлежности к семье, степень разработанности данной проблемы на современном этапе. Разработан критериально-диагностический аппарат оценки сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова

Компетенции, семья, принадлежность к семье, обучение, личностные качества, моделирование.

Введение

Актуальность. В государственном образовательном стандарте дошкольного образования обозначена необходимость формирования принадлежности к семье у детей дошкольного возраста в рамках освоения социально-коммуникативного направления

развития. Являясь первичным институтом социализации ребенка, семья оказывает непосредственное влияние на его всестороннее развитие. От семьи во многом зависит формирование личности ребенка. Именно в семье ребенок получает первоначальный опыт познания, человеческих взаимоотношений, опыт поведения и деятельности. В семье закладываются основы патриотизма, отношение к себе, другим людям, миру, природе.

Чувство принадлежности к семье необходимо ребенку для того, чтобы испытывать уверенность в себе, комфорт, потребность и умение выражать желания и стремления в поведении и деятельности. Принадлежность к семье необходима для формирования основ гражданской позиции. Знания о семье, проявление эмпатии, заботы и внимания по отношению к своим близким доступно детям старшего дошкольного возраста в силу особенностей их психического и личностного развития.

Современные тенденции развития института семьи негативно сказываются на формировании принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста. Процесс формирования принадлежности к семье у старших дошкольников можно технологизировать, тем самым повысить его эффективность. Технология формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста позволит сделать данный процесс управляемым, систематизированным, позволит отслеживать полученные результаты на каждом этапе реализации технологии, дают возможность внесения своевременной корректировке содержания, методов и приемов.

Объектом исследования является процесс формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Научная новизна исследования состоит в следующем: рассмотрена технология формирования принадлежности детей старшего дошкольного возраста к семье как система форм, методов, условий и средств обучения и воспитания, реализуемых поэтапно, направленных на формирование у детей представлений о семье, поддержание чувств и отношений к семье и обеспечение овладения умениями и навыками реализовать эти чувства и отношения в поведении и деятельности.

Обзор литературы

Проблему формирования принадлежности к семье в той или иной степени затрагивали ученые в области педагогики, психологии, философии: Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, К.Н. Вентцель, Л.С. Выготский, Т.А. Куликова, П.Ф. Каптерев, О.А. Карабанова, Г.Г. Филлипова, Э.Г. Эйдемиллер, – изучали семью в рамках общепсихологического подхода; И.Я. Баховен, Э. Дюркгейм, Ф. Ле Пле, О. Конт, Р. Мертон, Г. Меррей, Л.Г. Морган, Г. Тэджфел, Ф. Энгельс – рассматривали семью как малую социальную группу в рамках социологического подхода; Ю.Е. Алешина, М. Боуэн, Д. Джексон, А.А. Костюкович, С. Кратохвил, С. Минухин, В. Сатир, В.И. Слепкова, Ч. Фишман и другие – в русле системного подхода. Несмотря на большое количество исследований в данной области, на сегодняшний момент не дано определения понятия принадлежности ребенка к семье, не разработана технология формирования принадлежности к семье у детей дошкольного возраста.

Педагогические исследования последних лет выявили, что родители мало уделяют внимание процессу воспитания детей дошкольного возраста. Данная проблема ослабления межпоколенных связей обусловлена современными темпами жизни, сменой ценностных ориентиров, когда брак и семья не рассматриваются как нечто важное в жизни человека (Н.А. Дорохина).

Основная часть

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие методы исследования:

– теоретические: анализ философской, социологической и психолого-педагогической и методической литературы, программно-методической документации, систематизация, обобщение;

– эмпирические: анкетирование, беседы с детьми и взрослыми, наблюдение, изучение продуктов детской деятельности; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Понятие семья появилось достаточно давно, поэтому к настоящему временны существует множество определений данного понятия.

Семья рассматривается как:

– малая социальная группа людей, объединенная родственными связями;

– основанное на браке или кровном родстве объединение людей, связанных общностью быта и взаимной ответственностью [1];

– группа людей, состоящая из мужа, жены, детей и других близких родственников, живущих вместе [2].

По теории В. Сатир именно родители оказывают наибольшее влияние на развитие чувства отверженности у ребенка. В тех семьях, где существует жесткая иерархия, и взаимоотношения определяются влиянием власти взрослых на детей, происходит остановка или регресс в развитии позитивного отношения к себе. Таким образом, у ребенка снижается самооценка, и формируется негативное отношение к миру. Во взрослом возрасте это проявляется в наличии каких-либо комплексов, неуверенности в отношениях с окружающими людьми, либо, наоборот, в деспотии по отношению к людям, которые не могут психологически себя защитить [3].

Уже в младенчестве у ребенка формируется определенный тип привязанности по отношению к матери, а у матери к ребенку (Дж. Боулби). Привязанность может быть надежной, ненадежной и амбивалентно надежной [2].

Если следовать теории привязанности Дж. Боулби, то чувство принадлежности к семье во многом зависит от типа привязанности ребенка по отношению к другим членам семьи. В частности, если привязанность устойчивая (надежная), то чувство принадлежности сформировано на эмоциональном уровне – ребенок чувствует себя защищенным. Тип привязанности определяет отношение ребенка к себе самому как члену семьи, отношение к другим членам семьи разных поколений. На основе того или иного типа привязанности формируется целая система межличностных взаимоотношений между членами семьи, чувство сплоченности, событийности. Отсюда следует, что взрослые члены семьи имеют прямое влияние на то, как будет формироваться принадлежность к семье у ребенка. Если во младенческом возрасте только лишь закладывается тот или иной тип привязанности на эмоциональном уровне (ребенок боится разлуки с матерью, радуется ее появлению), то в старшем дошкольном возрасте уже можно говорить о вполне сформированной системе внутрисемейных отношений, со своими представлениями о семье, о роли тех или иных членов семьи, о своей роли в семье, о значимости членов семьи друг для друга. На основе этих представлений и отношений выстраивается поведение ребенка, направленное на своих близких и окружающих людей. Отсюда следует, что именно взрослые должны обеспечить ребенку комфортное пребывание в семье. Но не всегда родители, в силу отсутствия специальных педагогических знаний, способны самостоятельно полноценно осуществлять процесс воспитания детей. В данном случае педагоги дошкольных учреждений должны предоставить консультативную помощь родителям, что является одной из задач дошкольных образовательных учреждений.

В. Сатир замечает, что семейные системы могут быть как открытыми, так и закрытыми. Она выделяет специфические особенности каждой из видов систем. Каждой семье свойственна определенная модель взаимоотношений. Благоприятнее для семьи, если она является открытой системой. В такой семье для ребенка создаются все необходимые условия для познания окружающего мира и налаживания социальных контактов с другими людьми. Если же система закрытого типа, то, как правило, она препятствует полноценному всестороннему развитию ребенка. Основными чертами такой системы являются: жесткая иерархичность, сопротивление переменам. В такой системе

могут действовать чрезмерные запреты. Даже, если внутри семьи отношения благополучные, то к внешнему миру члены семьи относятся с настороженностью или враждебностью. Естественно, что подобный тип отношений передается и ребенку, который впоследствии усваивает данную систему отношений, за которой следует определенная линия поведения. Это зависит от пересмотра ценностей, убеждений членов семьи, которые в свою очередь влияют друг на друга и на функционирование системы в целом.

Таким образом, типы внутрисемейных отношений, правила, установки, стереотипы, образ мыслей, ценности и идеалы составляют некую неповторимость каждой отдельной семейной системы. Данные отличительные особенности оказывают непосредственное влияние на формирование индивидуальности ребенка. Поэтому, очень важно, чтобы система

Беря во внимание, что многие зарубежные и отечественные исследователи рассматривают взаимоотношение ребенка с семьей с точки зрения эмоциональной близости как определяющей характеристики, а также возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста, можно расценивать эмоциональный компонент как центральный, базовый, на основу которого уже накладываются когнитивные установки и поведенческий репертуар.

Анализ исследований позволяет рассматривать нам принадлежность к семье у ребенка старшего дошкольного возраста как наличие сопричастности ребенка к семье, выраженное в ценностных ориентациях, чувствах, эмоциональных связях, отношений и мотивов, проявляющихся, в сформированных знаниях и представлениях о семье, в поведении и деятельности, направленных на свою семью. Ребенок относит себя к семье как определенной социальной группе, воспринимает себя как члена семьи, ее часть, присваивает себе схожие с членами семьи черты (внешность, характер, родство), осознает и принимает их. Но, вместе с этим, воспринимает себя и как отдельного субъекта, наделенным индивидуальностью. Следовательно, взаимоотношения ребенка с семьей определяются двумя направлениями: «я и семья» и «я как часть семьи».

В зависимости от характера семейных отношений и приписываемых ролей, ребенок в большей или меньшей степени ощущает свою важность и необходимость. Усваивает в связи с этим определенные стереотипы и правила, выстраивает систему отношений с другими людьми (близкими и дальними), что находит отражение в его действиях и поведении.

Особенно интенсивно происходит эмоциональное развитие в период возрастного кризиса. Дети в семьях, где родители проявляют любовь, заботу, уважение и внимание социально приемлемыми способами, напротив, интеллектуально развиты эмоционально стабильны, спокойны, уверенны в себе и успешны. Кроме того, в таких семьях дети открыто выражают свои эмоции и отношение к другим членам семьи, что способствует психологическому комфорту. Таким образом, очень важно, чтобы родители демонстрировали ребенку одобрение, уважение, поощрение, подкрепление. Ответственность за процесс формирования принадлежности к семье во многом лежит на родителях.

Исследования В. Сатир показали, что большую роль в эмоциональном самочувствии ребенка в семье оказывают особенности поведения родителей по отношению к детям. Большое внимание автор уделяет построению взаимоотношений в «закрытых» семейных системах, так как в них и появляются различного рода проблемы. Для таких систем всегда характерно наличие причинно-следственных связей. В таких системах ребенок выступает средством для вымещения агрессии и жизненных неудач родителей. В. Сатир: «В трудный момент нужно найти человека, которого можно обвинить во всех грехах» [4, с. 26–28]. Ребенку приписывается роль «козла отпущения», на которого проецируются причины всех проблем. В «закрытых системах» действует запрет на выражение эмоций. Причем сами родители действуют неосознанно, не понимая,

что их поведение негативно сказывается на личности ребенка, его представлениях, эмоциональных переживаниях, мотивационно-потребностной сфере, и как следствие, выразится вовне. Ответная реакция ребенка может проявиться в виде неврозов, расстройств, истерик, замкнутости по отношению к родителям. В таких семьях детям труднее найти общий язык с братьями и сестрами, наблюдается ревностное отношение. Обычно такое бывает, когда родители сосредотачивают внимание на одном ребенке и не уделяют его другому; одному ребенку всячески демонстрируют свое одобрение и поддержку, ставя при этом его на «пьедестал почета» в пример второму ребенку, который оказывается менее успешным, на чем родители регулярно акцентируют внимание. Исследуя семью девушки, якобы больной шизофренией, В. Сатир выявила, что причины отклонений пациентки вызваны отношением «родительской подсистемы» к ней и ее брату. Как выяснилось позже, сами родители в детстве воспитывались в закрытых семейных системах [5].

У ребенка формируется образ человека его пола на основе опыта взаимодействия с отцом (у мальчиков) и матерью (у девочек), впоследствии чего ребенок идентифицирует себя с лицом своего пола. Поэтому очень важно, чтобы ребенок рос в полной семье или, по крайней мере, взаимодействовал с взрослыми людьми своего пола [6].

К когнитивному компоненту относятся знания и представления детей о семейных традициях, о боевом прошлом семьи, о семейных ролях, предметном мире семьи, связях между членами семьи, родословной.

На уровне поведения ребенок совершает определенные действия по отношению к членам своей семьи. Как правило, своим поведением ребенок выражает эмоции, отношение к своим родным. Могут быть различные поведенческие проявления заботы, любви, внимания. Например, ребенок может попытаться оказать помощь в домашних делах – убрать за собой игрушки или полить цветы, тем самым выражая в действиях свое эмоциональное отношение. Важно, чтобы ребенок действовал социально приемлемым способом. Ребенок усваивает способы поведения в семье прежде всего от взрослых ее членов. Родители, старшие братья и сестры, бабушки и дедушки являются образцами для подражания.

У ребенка в старшем дошкольном возрасте уже действуют определенные когнитивные установки, заложенные старшими поколениями. Ребенок даже перенимает привычки, подражает позам, интонациям своих родителей, повторяет слова и фразы. Не всегда он совершает все эти действия целенаправленно, а зачастую, подсознательно, обучаясь таким образом.

Ребенок применяет знания о мире семьи в повседневной жизни. Поведенческий компонент строится на основе эмоционально-ценностного и когнитивного компонентов. Поведение ребенка выступает неким следствием его когнитивных схем и установок, а также сформированных личностных качеств, таких как, эмпатии, дружелюбия, вежливость. Сформированность знаний и умения выражать свои эмоции по отношению к окружающим людям во многом определяется нормами поведения, принятыми в конкретной семье. Будет ли ребенок вести себя порядочно во много определяется желанием и умением его родителей сдерживать свой гнев, агрессию, и проявлять любовь и заботу.

Ошибочно предполагать, чувство принадлежности к семье может сформироваться у ребенка только стихийным путем. Как правило, если не уделять данному процессу должного внимания, то чувство принадлежности становится «неполноценным». Упуская определенные детали, родители провоцируют у детей чувство отстраненности, ограниченности, тревоги.

Старший дошкольник в силу возраста уже способен дать некую оценку себе и другим людям, характеру отношений внутри семьи, воспринимать и анализировать отношение к себе со стороны окружающих. Именно поэтому необходимо целенаправленно организовывать формирование принадлежности к семье у детей

старшего дошкольного возраста. Вести данную работу целесообразно не только с детьми, но и со всей семьей в целом: и с родителями воспитанников, и, возможно, с другими родственниками, которые часто взаимодействуют с семьей. Взрослые члены семьи как правило не замечают, что неправильно взаимодействуют с ребенком. Педагоги должны ненавязчиво, тактично обеспечить применение правильных подходов в общении взрослых с детьми.

Таким образом, ребенок или взрослый, являясь частью семьи, принадлежит к ней. Очень важно для полноценного развития, чтобы ребенок ощущал себя важным элементом семейной системы.

Большую роль в формировании принадлежности ребенка к семье играют его родители. В первую очередь именно они закладывают знания о семье, чувства и эмоции, модели поведения.

Педагогам дошкольных образовательных организаций следует учитывать выше сказанное в своей работе при формировании принадлежности к семье у детей. Для того чтобы сделать данный процесс более оптимальным, необходимо применение технологического подхода, который позволяет привести педагогический процесс в систему.

Технология – это искусство, мастерство, умение; совокупность способов, методов обработки материалов. Изначально технология является техническим (производственным) понятием.

Образовательная технология рассматривается как:

– совокупность психолого-педагогических установок, которые определяют сочетание форм, методов, средств обучения (Б.Т. Лихачев).

– содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

– системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

– алгоритм действий педагога и учащегося, обеспечивающий достижение запланированного результата.

Под технологией формирования направленности на мир семьи авторы понимают систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса, который активизируется интенсифицируется разными видами детской деятельностью [6, с. 14].

Рассмотрим содержание технологий.

Под игровой технологией формирования направленности на мир семьи авторы понимают последовательность действий по отбору и разработке игр, включению детей в игровую деятельность, осуществление процесса игры и подведение итогов проведенной игровой деятельности (О.В. Дыбина, А.Ю. Кузина) [6, с. 15]. В результате ребенок приобретает умения самостоятельно исследовать различные семейные явления, понимать их, принимает правила поведения в семье, знает свое место в семье.

Под музейной технологией формирования направленности на мир семьи понимается последовательность и совокупность действий всех субъектов дошкольного образовательного учреждения (педагогов, детей и родителей) по проектированию и созданию музея семьи, включению детей в различные виды деятельности в условиях образовательной среды музея семьи (Щетинина В.В.) [6, с. 23].

Тренинговая технология представляет собой определенную последовательность действий по отбору и разработке игр и упражнений, а также тренинговых программ, направленных на формирование направленности на мир семьи (О.П. Болотникова).

Условиями реализации технологии являются: состав и количество участников, физические условия, продолжительность сеансов во времени, проницаемость групп для новых участников, стадии развития группы, методы тренинговой работы.

Технология предполагает три этапа: введение, основная часть, заключение.[7]

Реализация технологии может осуществляться по нескольким направлениям: работа с детьми, работа с родителями и совместная работа родителей и детей.

В технологии выделяется психологический, социальный и педагогический аспекты.

Каждая из рассматриваемых технологий имеет вою специализацию, рассматривает то или иное средство, как некий стержень, вокруг которого выстраивается образовательный процесс по реализации формирования направленности у старших дошкольников на мир семьи. В качестве средств выступают игровая деятельность, создание музея семьи, моделирование, тренинги, клубная деятельность, вовлечение дошкольников в культурные практики.

Технологии простроены таким образом, что каждое из отобранных средств позволяет решить различные группы задач: воздействует на когнитивную, эмоциональную, мотивационную и поведенческую сферы. Однако реальный педагогический процесс не ограничен применением только лишь одного средства. В педагогическом процессе могут применяться различные методы и средства, оптимально подобранные для решения той или иной педагогической задачи.

Изучив технологии, мы пришли к выводу о необходимости создания комплексной технологии, позволяющей формировать у старших дошкольников принадлежность к семье.

Важно выделить концептуальную основу, принципы, на которых целесообразно строить процесс формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста, отобрать содержание, простроить компоненты технологии, выделить логику ее освоения, этапы и подэтапы, смоделировать ожидаемые результаты, а также выделить условия реализации технологии. В данном случае педагоги смогут подбирать либо самостоятельно разрабатывать содержание конкретных мероприятий, направленных на реализацию технологии. Формы, методы и средства, с помощью которых реализуется технология, не будут ограничены ее узкой специализацией.

На основе изучения технологий направленности ребенка на мир семьи нами было выстроено содержание технологии формирования у старших дошкольников принадлежности к семье.

Поскольку ребенок является субъектом различных видов деятельности, мы решили не ограничиваться одним средством или одним методом работы, уместно ввести принцип вариативности применения форм и методов работы (взаимодействия) с детьми и другими участниками педагогического процесса. Современная педагогика накопила достаточный опыт применения разнообразных методов, форм и средств работы со всеми участниками образовательного процесса. Применение многих из них подтвердило свою эффективность. Важно применять те или иные методы и формы работы в зависимости от этапа реализации технологии и их возможности воздействия в конкретной ситуации.

Необходимость внутренней мотивации к деятельности обуславливает наличие принципа эмоциональной вовлеченности в процесс. Причем данная эмоциональная вовлеченность должна быть характерна не только для ребенка, но и для других участников процесса – родителей и педагогов. Мотивация обуславливает побуждение к деятельности.

Для реализации компонентов технологии целесообразно применять различные методы: игровые (сюжетно-ролевые, дидактические, режиссерские игры и т.д.), метод проектов, тренинги, моделирование и другие. В дидактических играх, например, «Лента времени», «Чьи предметы?», закрепляются знания и представления о семье. В сюжетно-ролевых и режиссерских играх в «Семью» можно отрабатывать человеческие взаимоотношения.

Применение игр в качестве метода и средства формирования у дошкольника принадлежности к семье обусловлено его возрастными особенностями. В игре дети «проживают» различные бытовые ситуации, отрабатывают способы действия, модели поведения в тех или иных ситуациях, примеривают на себя различные роди. Это помогает

детям встать на место партнера по общению, понять его точку зрения, эмоции, мотивы поведения. Игра является ведущим видом деятельности дошкольников.

Целесообразно применять проектную деятельность, в которую необходимо вовлекать и родителей воспитанников. Проектная деятельность позволяет развивать познавательную активность детей, развивает их интерес к миру семьи.

Сложность взаимодействия с родителями заключается в том, что в данном случае воспитателям приходится иметь дело со взрослыми сформированными личностями, у каждой из которой свое устоявшееся мировоззрение, моральные принципы, стиль общения, степень доверия и другие особенности. Педагогам нелегко перестроить взгляды некоторых родителей и вывести их на сотрудничество. Проблема также заключается в низком авторитете профессии педагога в обществе и недостаточной профессиональной компетенции воспитателей во взаимодействии с родителями воспитанников.

Работа с родителями должна строиться поэтапно.

На первом этапе необходимо сформировать осознание родителями важности формирования семейной принадлежности у детей, своей роли в данном процессе, осознание необходимости сотрудничества с воспитателями. В результате первого этапа родители должны заинтересоваться и занять активную позицию в педагогическом процессе.

На втором этапе оказывать индивидуальную помощь родителям, поддерживать их стремление к позитивным взаимоотношениям с детьми, обучить способам формирования принадлежности к семье у детей в домашних условиях. Результатом второго этапа должна стать коррекция детско-родительских отношений, результативность применения родителями методов, которые предложили им педагоги.

На третьем этапе обогатить опыт родителей, поведенческий репертуар, привлекать к активным формам взаимодействия, к участию в образовательном процессе детского сада. В результате третьего этапа могут зародиться новые семейные традиции, способы проведения досуга.

Дистанционные формы взаимодействия с родителями только начинают внедряться в образовательный процесс дошкольных образовательных организаций и пока еще не получили широкого распространения. Причиной тому является отсутствие навыков работы с техническими средствами у многих воспитателей, психологический барьер к их применению. Сложившуюся ситуацию можно решить путем организации курсов повышения квалификации, проведения семинаров, мастер-классов для воспитателей дошкольных образовательных организаций.

Заключение, выводы

Исследование доказало, что процесс формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста возможен в силу психо- физиологических особенностей детей: достаточно развитой эмоциональной сферой, способностью к эмпатии и нравственным переживаниям, соподчинением мотивов, развитием процессов познавательной сферы (произвольной памяти, внимания, мышления).

Анализ свидетельствует, что у детей недостаточно сформированы знания и представления о семье, не сформированы побудительные мотивы, направленные на изучение мира семьи, недостаточно доброжелательные взаимоотношения с членами семьи, дети не владели способами проявления заботы и внимания о отношению к членам своей семьи.

Также следует отметить, что данное исследование подвело нас к осознанию необходимости применения в дальнейшем междисциплинарного подхода; необходимости наличия у одного специалиста, работающего с группой детей, профессиональных компетенций из различных научных отраслей, не только дошкольной педагогики и методик и технологий из области дошкольного образования, но и овладение теоретическими основами и методами практической психологии, методами взаимодействия со взрослой личностью и всей семьей, что возможно приведет к

преобразованию профессионального стандарта профессии воспитателя детей и образовательных стандартов профессионального образования по данному направлению подготовки.

Список источников

1. Беляев, В.И. Семейное воспитание: основы отечественной теории [Текст] / В.И. Беляев . – 2017. –N 3. – С. 80-99.

2. Березина, Т.А. Современный дошкольник о семье и своих близких [Текст] // Детский сад: теория и практика, 2011. –№1. – С. 64-73.

3. Буданцова, А.А. Современный ребенок: новый тип сознания [Электронный ресурс] / А.А. Буданцова // Педагогика и психология образования, 2012. – С. 21-28. – https://cyberleninka.ru/article/v/sovremennyy-rebenok-novyy-tip-soznaniya

4. Ванюхина, Н.В. Развитие психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в школе [Текст] / Н.В. Ванюхина, А.И. Скоробогатова // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2014. – № 4. – С. 116-118.

5. Варга, Я.А. Теория семейных систем Мюррея Боуэна [Электронный ресурс] / Я.А. Варга, И.Ю. Хамитова // журнал практической психологии и психоанализа, 2015. – №4. – Режим доступа: http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2676.

6. Гамова, С.Н. Успех: примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / С.Н. Гамова, Е.Н. Герасимова, В.А. Деркунская. – М.: Просвещение, 2014. – 256 с.

7. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка [Текст] / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

УДК 504.064.2:556.5

Айкадамова А., Педагогика и психология
Мурзаманова А.М., преподаватель

Психолого-педагогические особенности профилактики выгорания у педагогов в условиях цифровизации образования

Аннотация

Современная система образования претерпевает значительные изменения под влиянием цифровых технологий, что влечёт за собой не только позитивные преобразования, но и появление новых психолого-педагогических вызовов. Одним из наиболее остро стоящих вопросов становится проблема профессионального выгорания среди педагогов, обусловленного возросшей нагрузкой, необходимостью быстрого освоения цифровых инструментов и изменением формата взаимодействия со студентами. В данной статье рассматриваются особенности психоэмоционального состояния педагогов в условиях цифровизации, а также раскрываются педагогические механизмы профилактики и преодоления выгорания. Проведён анализ научной литературы и эмпирических исследований, выявлены основные факторы, влияющие на развитие выгорания, и предложены эффективные стратегии поддержки преподавателей. Особое внимание уделяется созданию благоприятной образовательной среды, направленной на поддержание профессионального здоровья педагогов. Результаты исследования могут быть полезны для администрации учебных заведений, психологов, методистов и самих преподавателей, заинтересованных в повышении устойчивости к профессиональным стрессам в цифровую эпоху.

Ключевые слова

Цифровизация образования, профессиональное выгорание, педагог, психологическая устойчивость, профилактика, эмоциональное выгорание, психолого-педагогическая поддержка, цифровая трансформация, дистанционное обучение.

Введение

В XXI веке цифровые технологии проникли практически во все сферы жизнедеятельности человека, включая образование. Особенно ярко это проявляется в системе профессионального образования, где внедрение цифровых решений становится ключевым фактором модернизации образовательного процесса. Цифровизация позволяет создать более гибкую, персонализированную и эффективную образовательную среду, ориентированную на потребности обучающихся и требования рынка труда.

Переход к цифровому формату обучения требует не только технического оснащения, но и глубокой перестройки педагогических подходов, формирования новых компетенций у преподавателей и студентов, а также разработки соответствующих методик. В связи с этим возникает необходимость анализа как положительных, так и проблемных аспектов цифровизации профессионального образования. Кроме того, модернизация образовательной системы в условиях цифровизации предполагает отказ от устаревших форм и приёмов преподавания в пользу более интерактивных, деятельностных и студентоцентричных форм обучения.

Современные вызовы, связанные с развитием цифрового общества, требуют формирования новой философии преподавания, ориентированной на устойчивое развитие цифровых компетенций, а также адаптации образовательных учреждений к новым условиям. Повышение качества образования, обеспечение инклюзивности и гибкости обучения, а также реализация индивидуальных образовательных траекторий становятся основными ориентирами в процессе цифровой трансформации. Одновременно с этим, важно учитывать вопросы цифровой безопасности, сохранения академической честности в онлайн-среде и преодоления цифрового неравенства среди различных социальных групп.

Особое внимание следует уделить мотивационной составляющей цифрового обучения: насколько технологии действительно способствуют повышению интереса к обучению и вовлечённости студентов. Проблема цифровой усталости и снижения концентрации в онлайн-форматах также заслуживает отдельного анализа, так как напрямую влияет на качество усвоения материала.

Дополнительно необходимо учитывать значимость подготовки педагогических кадров к использованию цифровых инструментов. Повышение квалификации, участие в семинарах, тренингах и онлайн-курсах становится обязательным условием профессионального роста преподавателей. Также важно формирование у будущих специалистов способности к самообучению, критическому мышлению, цифровой грамотности и эффективной коммуникации в онлайн-среде.

Цифровизация затрагивает не только процесс преподавания, но и администрирование образовательных организаций, включая электронный документооборот, цифровое взаимодействие с работодателями и сопровождение образовательных траекторий студентов на всех этапах обучения. Развитие цифровой инфраструктуры учебных заведений становится неотъемлемой частью повышения качества образования в условиях цифровой эпохи.

Внедрение цифровых решений также требует от учреждений гибкости и готовности к изменениям на всех уровнях. Это касается как стратегического управления и планирования, так и операционной деятельности педагогов, методистов, ИТ-специалистов и административного персонала. Разработка стратегий цифровой трансформации, реализация программ повышения цифровой грамотности, обеспечение постоянной поддержки и технической помощи становятся обязательными элементами этого процесса.

Цифровизация способствует расширению международного сотрудничества и обмену лучшими педагогическими практиками, создавая условия для участия

образовательных учреждений в глобальных образовательных проектах и сетевых инициативах. Это открывает новые горизонты для интеграции отечественной системы профессионального образования в мировое образовательное пространство.

Таким образом, цифровизация профессионального образования выступает не как цель, а как средство достижения более высокого уровня качества и доступности образовательных услуг. Она требует комплексного подхода, стратегического планирования и постоянного совершенствования педагогических практик, опирающихся на современные научные достижения и лучшие практики.

Целью данной статьи является исследование основных вызовов цифровизации в сфере профессионального образования, выявление перспектив развития цифровых образовательных практик и рассмотрение актуальных педагогических решений, направленных на эффективную адаптацию системы образования к цифровой реальности.

Обзор литературы

Современная научная литература, посвящённая проблематике цифровизации в системе профессионального образования, демонстрирует возрастающий интерес исследователей к комплексному анализу влияния цифровых технологий на качество, доступность и эффективность образовательного процесса. В центре внимания многих авторов находятся такие аспекты, как цифровая трансформация учебной среды, изменение педагогических моделей, внедрение инновационных образовательных платформ, а также влияние цифровизации на профессиональную деятельность преподавателя и мотивацию студентов.

Одним из ключевых направлений исследований является изучение роли цифровых технологий в индивидуализации обучения. Селезнёва (2015) подчёркивает, что современные платформы позволяют выстраивать образовательные траектории с учётом потребностей и способностей каждого обучающегося, что ведёт к росту учебной мотивации и улучшению результатов. Прокофьева (2016) рассматривает цифровизацию как фактор, стимулирующий самостоятельную познавательную активность студентов, благодаря доступу к интерактивным материалам, тестам и симуляциям.

Отдельный пласт исследований связан с анализом педагогических подходов в цифровой образовательной среде. Жукова (2017) отмечает, что цифровизация требует перехода от традиционной лекционно-семинарской системы к смешанному и дистанционному обучению с активным использованием LMS, платформ для видеоконференций, цифровых досок, форумов и чатов. Это позволяет расширить коммуникационные возможности и повысить интерактивность обучения. В работах Александровой (2019) цифровизация рассматривается как средство формирования метапредметных компетенций — критического мышления, навыков работы с информацией, коллаборации и креативности, востребованных в современной профессиональной деятельности.

Однако наряду с положительными аспектами в литературе подчёркиваются и проблемы, сопровождающие цифровую трансформацию образования. Калинина (2018) указывает на недостаточную подготовленность преподавателей к использованию цифровых инструментов, отсутствие методической базы и психологическое сопротивление изменениям. Орлова (2013) обращает внимание на низкий уровень цифровой грамотности студентов, особенно в регионах с ограниченным доступом к интернету и техническому оборудованию.

Проблема цифрового выгорания преподавателей и студентов в условиях постоянной онлайн-активности также находит отражение в работах Моисеевой (2021), где подчёркивается необходимость внедрения программ профилактики эмоционального истощения и формирования устойчивой цифровой культуры. Смирнова (2012) делает акцент на этических аспектах цифровизации: важность соблюдения принципов академической честности, защита персональных данных, ответственное поведение в сети.

Большой вклад в развитие теории цифрового образования внесли зарубежные исследователи. Brown и Green (2017) рассматривают цифровизацию как неотъемлемую часть концепции «обучения в течение всей жизни» (Lifelong Learning), где гибкость образовательных программ, наличие цифровой инфраструктуры и поддержка со стороны преподавательского состава становятся решающими факторами. В ряде работ поднимается вопрос о необходимости педагогического редизайна цифровых курсов (Laurillard, 2014), который должен учитывать особенности цифрового восприятия, когнитивные нагрузки и механизмы вовлечения.

Особого внимания заслуживают исследования в области оценки эффективности цифровых образовательных программ. Мельникова (2020) подчёркивает, что традиционные методы контроля знаний часто не соответствуют требованиям цифровой среды и требуют адаптации с учётом новых форматов — онлайн-тестов, интерактивных заданий, цифровых портфолио. Также в ряде работ (Peterson & Carl, 2018) предлагается использовать аналитику обучаемости (learning analytics) для мониторинга образовательных траекторий студентов и раннего выявления рисков академической неуспешности.

Таким образом, литературный анализ показывает, что цифровизация профессионального образования представляет собой многомерное явление, охватывающее как техническую, так и педагогическую составляющие. Эффективное внедрение цифровых технологий возможно только при условии всестороннего методического сопровождения, повышения цифровой культуры всех участников образовательного процесса, а также разработки гибких, инклюзивных моделей обучения. Углублённое изучение данных вопросов позволяет заложить основу для выработки устойчивых стратегий цифровой трансформации образования, ориентированных на повышение его качества, доступности и соответствия современным требованиям общества.

Основная часть

Цифровизация профессионального образования охватывает широкий спектр направлений и процессов, начиная от внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс и заканчивая созданием цифровой инфраструктуры и цифровой экосистемы образовательного учреждения. Одним из ключевых аспектов является переход к цифровым образовательным ресурсам (ЦОР), электронным учебникам, платформам дистанционного обучения и интерактивным симуляторам, которые обеспечивают обучающимся доступ к разнообразным, актуальным и мультимедийным источникам информации. Современные ЦОР становятся все более персонализированными, адаптивными к индивидуальному темпу и стилю обучения, что особенно важно для повышения эффективности образовательного процесса.

Использование онлайн-платформ, таких как Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, позволяет организовать обучение в гибком формате, предоставляя студентам возможность самостоятельно планировать образовательную траекторию. Это способствует развитию навыков самоорганизации, ответственности и критического мышления, что особенно важно для подготовки специалистов в условиях быстро меняющегося рынка труда. Более того, такие платформы позволяют преподавателям эффективно контролировать прогресс, адаптировать учебный материал под индивидуальные потребности учащихся и обеспечивать обратную связь в реальном времени. Также внедрение геймификации и интерактивных модулей на данных платформах делает процесс обучения более увлекательным и вовлекающим.

Важной составляющей цифровой трансформации является развитие цифровых компетенций у всех участников образовательного процесса. Для преподавателей это означает овладение новыми методами преподавания, основанными на активных, проектных и исследовательских подходах с использованием цифровых инструментов. Для студентов — умение ориентироваться в информационном пространстве, анализировать и критически осмысливать информацию, эффективно использовать цифровые технологии в

профессиональной деятельности. Возникает необходимость систематического повышения квалификации педагогов, разработки методических пособий и курсов, способствующих формированию цифровой грамотности.

Цифровизация способствует переходу от традиционного обучения к модели смешанного или гибридного обучения, где сочетаются онлайн и офлайн форматы. Это открывает новые возможности для персонализации обучения, позволяя учитывать индивидуальные особенности, уровень подготовки и предпочтения студентов. Гибкие учебные форматы становятся особенно актуальными в условиях пандемий, чрезвычайных ситуаций или для студентов с особыми образовательными потребностями. Кроме того, цифровые технологии позволяют эффективно организовывать инклюзивное обучение, предоставляя равные возможности для всех категорий обучающихся.

Кроме того, цифровые технологии открывают путь к внедрению адаптивных систем обучения, способных анализировать поведение обучающихся и в соответствии с этим подстраивать учебный контент. Искусственный интеллект и технологии машинного обучения позволяют создавать интеллектуальные помощники, которые направляют студентов, подсказывают полезные материалы, предлагают задания соответствующего уровня сложности и фиксируют пробелы в знаниях. Такие системы формируют индивидуальные образовательные маршруты, способствуя достижению более высоких результатов в обучении.

Особое внимание уделяется цифровой трансформации системы оценки. Традиционные формы контроля знаний постепенно заменяются электронным тестированием, портфолио достижений, онлайн-проектами и кейс-методами, которые позволяют более объективно оценить уровень сформированности компетенций. Электронные средства оценки обеспечивают автоматизацию проверок, оперативность получения результатов и прозрачность процедуры контроля. Это также снижает субъективность преподавателя, повышает мотивацию обучающихся и предоставляет обширную аналитику для корректировки образовательного процесса.

Цифровизация влияет также на организационно-управленческую структуру образовательных учреждений. Электронные журналы, расписания, автоматизация документооборота, онлайн-регистрация на курсы, интеграция с внешними цифровыми платформами — все это делает образовательную среду более эффективной и прозрачной. Повышается качество администрирования, снижается нагрузка на педагогический персонал, высвобождается время для методической и научной работы. Важно отметить и роль цифровой аналитики, которая позволяет собирать и анализировать большие объемы данных, касающихся учебной активности, посещаемости, успешности студентов.

В условиях цифровизации меняется и роль преподавателя. Он всё больше становится тьютором, наставником, модератором учебного процесса, сопровождающим студентов в их образовательной траектории. Это требует от педагогов не только технических знаний, но и развития soft skills — коммуникативных умений, гибкости, эмпатии, способности работать в команде и управлять учебной группой в онлайн-среде. Повышение роли эмоционального интеллекта в педагогике связано с необходимостью поддержания мотивации и психологического благополучия студентов.

Огромное значение имеет поддержка цифровизации на государственном уровне. Реализация национальных проектов, таких как "Цифровая экономика", "Современная школа", внедрение стандартов цифровой грамотности, обеспечение доступа к высокоскоростному интернету и цифровым устройствам — всё это создает предпосылки для эффективной цифровой трансформации профессионального образования. Также важны партнерства с ИТ-компаниями и организациями, предоставляющими образовательные решения, что позволяет внедрять инновации на практике.

Вместе с тем, цифровизация сопровождается рядом вызовов: цифровое неравенство, нехватка квалифицированных специалистов, перегрузка студентов и преподавателей информацией, угроза утраты межличностного взаимодействия. Всё это

требует комплексного подхода, включающего научное сопровождение цифровых преобразований, мониторинг их эффективности и постоянную обратную связь от участников образовательного процесса. Необходимо создавать системы цифровой безопасности, обеспечивать защиту персональных данных и предотвращать киберугрозы.

Таким образом, основная часть цифровой трансформации профессионального образования заключается не только в технологических изменениях, но и в глубокой модернизации педагогических подходов, управленческих моделей и культуры образования в целом. Цифровизация становится неотъемлемой частью современного образовательного пространства, ориентированного на качество, доступность и устойчивое развитие компетенций будущего. Её успешная реализация требует согласованных действий всех участников образовательного процесса, постоянного совершенствования цифровых решений и учета как технологических, так и гуманитарных факторов.

Результаты

Проведённый анализ позволяет выделить ряд ключевых результатов, характеризующих текущее состояние и перспективы цифровизации в системе профессионального образования.

Во-первых, установлено, что внедрение цифровых образовательных технологий (ЦОТ) способствует повышению доступности и гибкости образовательного процесса. Благодаря использованию LMS-платформ, интерактивных ресурсов и дистанционных форм обучения становится возможным создание индивидуальных траекторий обучения, адаптированных под потребности и уровень подготовки обучающихся.

Во-вторых, цифровизация стимулирует развитие у студентов и преподавателей новых компетенций, таких как цифровая грамотность, критическое мышление, способность к самообучению, коммуникативные навыки в онлайн-среде. Это особенно актуально в условиях быстро меняющегося рынка труда и необходимости постоянного обновления знаний и навыков.

В-третьих, зафиксировано активное развитие цифровой инфраструктуры в образовательных организациях, включая внедрение электронного документооборота, онлайн-коммуникаций и цифрового мониторинга успеваемости. Это позволяет повысить управляемость образовательным процессом и оперативность принятия решений на уровне администрации учебных заведений.

В-четвёртых, несмотря на положительные изменения, сохраняются определённые барьеры на пути цифровой трансформации. К ним относятся: низкий уровень цифровой компетентности отдельных категорий преподавателей, неравномерность технической оснащённости учреждений, а также цифровое неравенство среди студентов из различных регионов и социальных групп.

В-пятых, выявлена необходимость методической поддержки преподавателей, включая организацию курсов повышения квалификации, семинаров и практикумов, направленных на формирование устойчивых педагогических практик в цифровой среде. Без этой поддержки цифровизация может остаться формальной, не влияя на качество образовательного процесса.

Наконец, результаты исследования подчёркивают важность формирования цифровой культуры участников образовательного процесса, что включает соблюдение этических норм в онлайн-обучении, академическую честность, информационную безопасность и уважительное взаимодействие в виртуальной среде.

Таким образом, цифровизация профессионального образования имеет значительный потенциал, однако для его полной реализации требуется преодоление существующих вызовов, комплексный подход к планированию цифровой трансформации и активное участие всех участников образовательного процесса.

Заключение

Цифровизация в системе профессионального образования является неотъемлемым элементом глобальных трансформаций, охватывающих все уровни современного

общества. Она представляет собой не просто внедрение новых технологий, а глубокую перестройку всей образовательной среды, охватывающую как содержание образования, так и методы преподавания, формы взаимодействия участников образовательного процесса, а также административные и управленческие подходы.

В ходе исследования было установлено, что цифровизация способствует значительному расширению образовательных возможностей, открывает доступ к знаниям для более широких слоёв населения, делает обучение более гибким, персонализированным и ориентированным на потребности конкретного обучающегося. При этом она требует от всех участников образовательного процесса — преподавателей, студентов, администраторов — высокого уровня цифровой грамотности, способности адаптироваться к новым форматам и готовности к непрерывному обучению.

Проведённый анализ позволил выявить как положительные тенденции, так и существующие трудности: неравномерность доступа к цифровым ресурсам, различный уровень подготовки педагогов, проблемы мотивации и вовлечённости студентов в онлайн-обучение. Эти вызовы требуют комплексного подхода, включающего разработку эффективных педагогических стратегий, активное вовлечение преподавателей в процесс цифровой трансформации, повышение квалификации и методическую поддержку.

Особое значение приобретает формирование цифровой культуры как совокупности норм, ценностей и этических установок, определяющих поведение участников образовательного процесса в цифровой среде. Без развития этой культуры цифровизация рискует остаться формальной и не приведёт к качественным изменениям в образовании.

Таким образом, цифровизация профессионального образования — это сложный, многогранный и длительный процесс, требующий координации усилий на уровне государства, образовательных учреждений, научного сообщества и самих обучающихся. Только при условии системного подхода возможно создание действительно инновационной, устойчивой и эффективной системы образования, способной обеспечить подготовку специалистов, готовых к вызовам цифровой экономики.

Список источников

1. Андреев, А.А. Цифровые технологии в образовании: теоретические основы и практическая реализация. — М.: Просвещение, 2020.
2. Громов, В.В. Педагогические аспекты цифровизации профессионального образования // Образование и наука. — 2021. — №2. — С. 45–57.
3. Иванова, Т.М. Цифровизация как фактор трансформации образовательного процесса в вузе // Вестник высшей школы. — 2020. — №4. — С. 32–41.
4. Маркова, О.В., Ветрова, Е.А. Новые педагогические практики в условиях цифровой трансформации образования. — СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2021.
5. Селевко, Г.К. Образовательные технологии: перспективы развития в цифровом обществе // Педагогика. — 2019. — №3. — С. 12–18.
6. Слободчиков, В.И. Образование в эпоху цифровых преобразований // Мир образования. — 2022. — №1. — С. 8–19.
7. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». [Электронный ресурс] — URL: https://edu.gov.ru/national-project/tsifra/
8. UNESCO. Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. — Paris: UNESCO, 2021.
9. OECD. The Future of Education and Skills: Education 2030. — OECD Publishing, 2020.
10. Чечель, И.Д. Управление образовательной организацией в условиях цифровизации. — М.: Академия, 2020.

УДК 94

Алгуатова (Уалиева) А.Ж., История
Абдуллин Р.Б., профессор

Интеграционные процессы в центрально-азиатском регионе: интересы Казахстана

Аннотация

В данной статье проводится системный анализ интеграционных процессов в Центральной Азии в контексте национально-государственных интересов Республики Казахстан. В статье рассмотрены узловые проблемы обеспечения безопасности Республики Казахстан. В статье исследованы проблемы интеграции и дезинтеграции в Центральной Азии в контексте процессов глобализации.

Ключевые слова

Интеграционные процессы, Центральная Азия, государство, глобализация, национальная безопасность.

Введение

Актуальность темы. В настоящее время происходит трансформация Центральной Азии из периферийного пространства в регион, занимающий ключевые позиции в системе геополитических координат Евразии. Одним из важнейших факторов, обусловивших возрастающее значение региона и определяющих его новую геополитическую роль, выступает потенциал транспортного комплекса, и его транзитная составляющая, а также интеграция региона в мировое экономическое пространство.

Актуальность настоящего исследования вытекает из очевидной взаимосвязи геополитической борьбы, геостратегических интересов основных мировых центров сил, их столкновения между собой — с безопасностью и проблемами интеграции в регионе и внешней политики Республики Казахстан. Это нашло отражение как во взаимодействии и в соперничестве различных геополитических сил в регионе, так и специфике, определившей внешнеполитические курсы и геополитические ориентации центрально-азиатских государств. Именно в функциональном плане данный анализ и прогноз представляет интерес для общества, поскольку любая научная теория, имея определенную глубину предвидения, может служить основой для организационного и управленческого решения.

Объектом исследования являются интеграционные отношения в ЦА и геополитические интересы Республики Казахстан, противоречивые политические процессы в регионе, внешняя политика РФ в регионе и интересы мировых держав.

Научная новизна состоит в том, что в исследовании впервые обширно дан системный анализ проблемы современной интеграции в регионе и интересов Казахстана, в контексте углубления глобализации. В работе обобщены и структурированы основные сюжеты, касающиеся проблем интеграции в ЦАР и интересов Республики Казахстан в условиях разноуровневой региональной интеграции.

Обор литературы

Историографический анализ рассматриваемой темы был сделан на основе изучения широкого круга работ казахстанских, российских и значительного объема зарубежной научной литературы. Говоря об изученности и разработанности выбранной темы, следует отметить, что в казахстанской литературе за последние десять лет эта тематика получила определенное и достаточно серьезное освещение:

Во-первых, проблема интеграции и интересы Республики Казахстан в регионе в той или иной степени освещаются в работах государственных и политических деятелей Казахстана: Президента Республики Казахстан К.К. Токаева и других.

Существует весьма широкий спектр исследований по данной проблематике казахстанских политологов. Следует в первую очередь назвать работы Н. Исингарина, С. Примбетова, С. Ашимбаева, Г. Курганбаева, С. Смирнова и других. Среди обобщающих изданий геополитического характера, посвященных Центральной Азии, следует также назвать монографию М.Т.Лаумулина «Казахстан в современных международных отношениях: безопасность, геополитика, политология»(2000), работу С. Кушкумбаева «Центральная Азия на путях интеграции: геополитика, этничность, безопасность»(2002), а также коллективный труд сотрудников аналитического центра Администрации Президента и КИСИ «Суверенный Казахстан на рубеже тысячелетий»(2001), а также ряд других работ.

Надо отметить, что влияние тех или иных геополитических центров силы на Центральную Азию прослеживается в исследованиях, непосредственно посвященных политике той или иной державы в регионе, или двухсторонним отношениям СНГ Центральной Азии.

Основная часть

Методологической основой исследования является сравнительный и системный анализ. Для этого выделены основные уровни анализа системы: уровень состава участников интеграции; уровень политической структуры и уровень внешней структуры. Для достижения поставленной задачи мы опирались на такие методологические приемы, междисциплинарный подход, сравнительный и исторический анализ, экстраполяция, системный анализ и изучение документов.

Стремление государств к интеграции, экономическому сближению — процесс объективный и закономерный. Вторая половина XX в. богата фундаментальными сдвигами и новыми явлениями в области МО. Особую роль в этом играет интеграция - глобальное и в то же время весьма противоречивое явление.

Понятие интеграции очень расплывчатое. По мнению известного американского политолога К. Дойча, интеграция — это процесс, основанный на внутренних возможностях взаимодействия составных частей какой-либо интегрированной системы, которые благодаря своему синтезу приобретают «новые качества».

Надо отметить, что интеграционные процессы, развернувшиеся во второй половине XX века - новое, специфическое и многомерное явление. Интеграции свойственны как «синдром созидания», так и «синдром распада»: в ней имманентно заложены противоположные начала, что позволяет говорить о ее неоднозначном характере, разноплановом, часто диаметрально противоположном воздействии на систему.

Рассматривая опыт развития европейской идеи и предпосылки интеграции надо отметить, что рождению западноевропейских интеграционных структур предшествовала длительная работа мысли философов, политиков, общественных деятелей и ученых по разработке проектов создания единой Европы. Европейская идея была и остается идейным двигателем интеграции.

Европейская идея имеет глубокие корни в истории. Многочисленные трактаты Средневековья и Нового времени предлагали различные сценарии осуществления этого замысла. В XIX веке идея единой Европы претерпела некоторые изменения: она была «окрашена в национальные цвета» (Ж. Де Местр, И. Геррес, Т. Жоффруа, Д. Ламартин, Г. Гегель и др.). Новый подъем демократической освободительной и социальной борьбы в 30-е годы положил начало демократической тенденции в развитии европеизма (Дж. Мадзини и его организация «Молодая Италия»).[1]

Вторая мировая война внесла существенные изменения в общее положение Европы на международной арене. С этого момента принцип европоцентризма, который начал размываться еще на рубеже ШХ-XX вв., окончательно утрачивает свое значение основного системообразующего фактора.

С распадом СССР и завершением противоборства двух враждебных общественно-политических систем рухнула порожденная ими жёсткая биполярная модель. Западная

Европа столкнулась с необходимостью определения не только своего места в усложнившемся мире, но и переосмысления собственного предназначения, своей идентичности. В Европе как и в других регионах мира обострились проблемы национализма, разрыва между процветающими и бедными странами, вспыхнули локальные гражданские войны, усилился трансграничный терроризм. Для Европы, по мнению Д. Рейнолдса суть происходящих процессов — «отстаивание» извечных европейской проблем, замороженных «холодной войной».

Находясь в начале очередного цикла в трансформации всей системы МО, современный мир переживает ренессанс процессов национального самоутверждения и одновременно внутрирегиональной консолидации, которые протекают отнюдь не бесконфликтно, вызывая серьёзную политическую нестабильность. Отсюда — развитие алармистских настроений о будущем мировом сообщества, распространение представлений о «смуте XXI века».

Региональная интеграция стала одним из заметных явлений мировой экономической жизни во второй половине XX века. В наше понимание эта категория вошла вместе с образованием СНГ на развалинах тоталитарного государства. Н. Исингарин различает несколько основных моментов составляющих общую суть данной экономической категории.

Таким образом, только правильное понимание целей и задач региональной интеграции, путей и методов их разрешения позволит достичь желаемых результатов.

На наш взгляд, регион ЦА, в отличие от ЕС. в реальности не обладает целостностью из-за противоречий вокруг жизненно важных ресурсов и демографических диспропорций. В регионе лишь зарождается общее экономическое начало, экономики стран Центральной Азии слабо связаны друг с другом и в основном ориентированы во вне региона. Их аграрно-сырьевая направленность и схожесть структур экспорта ведёт не к кооперации, а к конкуренции. Авторитарные модели государственного строительства странах региона не только не облегчают процесс принятия решений, но, зачастую, выдвигают на передний план личностные амбиции, субъективные симпатии и антипатии лидеров государств Центральной Азии. Каждое правительство ЦА озабочено, прежде всего, своими конкретными интересами, всё чаще выходящими, причём в различных направлениях, за пределы региона. Усиливается обособление интересов государств Центральной Азии и формирование у них разновекторных представлений о безопасности и стабильности в регионе.

Необходимо отметить, что геополитическая ситуация в Центральной Азии характеризуется особенностями, вытекающими из переходного периода, который влияет на все стороны государственной, общественной, экономической и культурной жизни: новое толкование приобретает значение государственности; изменила свое значение категория границ; произошел распад коммуникационной системы; новое значение приобретает понятие пространства в пост-советском регионе, в котором действуют бывшие советские республики.

Национальные процессы в Центральной Азии проходят бурно и противоречиво. Здесь отразилось как справедливое стремление туркмен, узбеков, таджиков, киргизов и казахов к сохранению и развитию своей независимости, самостоятельности и суверенности, так и попытки использовать современное положение для закрепления привилегий за своим народом, языком и культурой.

Во-первых, экономические возможности Турции оказались намного ниже, чем было обещано и чем на то рассчитывали государства региона; во- вторых, цивилизационный уровень Турции (имеется в виду качество образования в учебных заведениях, общеобразовательный уровень населения Турции в целом и т. д.) оказался ниже, чем цивилизационный уровень государств Центральной Азии. Это четко обнаружилось уже после первых месяцев пребывания центрально-азиатских студентов и аспирантов в турецких вузах. Многие из них, разочаровавшись, были вынуждены

возвращаться на родину. Третья причина - обнаружилось определенное ментальное несоответствие. Поведение многочисленных турецких специалистов, прибывших в регион для оказания помощи, вызывало недовольство, а то и открытые протесты со стороны местного населения. Все эти причины и привели к постепенному ослаблению привлекательности образа Турции и турецкой модели развития в регионе. Конечно, нельзя сказать, что Турция окончательно потеряла свое влияние в регионе. Она и сегодня принимает активное участие во многих экономических проектах, развивает торговлю с государствами региона и является важным звеном транскавказского транспортного коридора, через который планируется экспорт сырья из Центральной Азии в Европу. Однако, уже очевидно, что Центральная Азия, как это предполагалось раньше, не окажется целиком в сфере влияния Турции.

В период постсовествой суверенизации республики Центральной Азии одновременно столкнулись с рядом общих задач: найти свое место на международной арене; определить собственные интересы; расставить приоритеты в своих целях. Все это потребовало пройти крутой путь познания. В первые годы независимости им приходилось многое постигать; политика стран Центральной Азии была только и во многом чувствительной к воздействиям и давлениям извне.

Основной заботой этих новых стран было в то время было установить «рабочие» отношения с основными международными организациями. Тем не менее, за сравнительно короткий период стали появляться более акцентированные позиции. Все ярче также стали проявляться различия в приоритетах и подходах к внешней политике.[2]

Республики Центральной Азии сформировали некоторые основные концепции относительно регионального сотрудничества. За последнее десятилетие задачи регионального развития и безопасности стали проявляться с тревожной быстротой. Это связано с военным вторжением боевиков, торговлей наркотиками и спорами вокруг раздела воды. Все эти вопросы - трансграничные и не могут быть решены без совместных усилий. Тем не менее, осуществление согласованной политики не всегда успевало за намерениями. Хотя очевидно то, что создание соответствующих механизмов межгосударственного сотрудничества не является сложной неразрешимой задачей, о чем свидетельствует международный опыт.

В Центральной Азии еще до распада Советского Союза делались попытки как-то сблизить и объединить государства. Этот регион всегда был в той или иной форме интегрирован. Необходимость совместными усилиями строить свое будущее народы Центральной Азии вновь ощутили после обретения независимости.

Также были приняты обязательства по экономическому сотрудничеству, по координации экологической деятельности на Арале, по выработке общей политики в отношении находящегося в состоянии войны Таджикистана и даже подписано Соглашение о создании региональной газеты, издаваемой в столице Казахстана, и телеканала — с центром в Ташкенте.

На территории государств, имеющих единую систему водного обеспечения и общую проблему Арала, сотрудничество казалось неизбежным, но было много политики, а не реальных координационных действий. Таким образом, государства региона предпочли защищать свой суверенитет и независимость, а не объединяться.[3]

В 1994 году началась новая фаза интеграционного процесса, более узкая, но и более действенная. В январе Казахстан и Узбекистан подписали Протокол о создании Единого экономического пространства (ЕЭП).

Первого февраля к ним присоединился Кыргызстан. Это означало открытие таможен для свободного перемещения товаров, услуг и капитала между тремя государствами, кроме того предполагалась координация бюджетной, кредитной, налоговой, ценовой, таможенной политики. Некоторые российские наблюдатели оценили это событие как возникновение единого Туркестана и утверждали, что у этого объединения одна цель — не допустить усиления Москвы в регионе.[4]

А политическая стабильность гораздо важнее даже экономических выгод и в то же время является условием экономического процветания. К тому же проблема национальной безопасности, стоящая перед каждым государством Центральной Азии, осложнена соседством с находящимся в состоянии внутренней войны Афганистаном и все еще нестабильным Таджикистаном, а также проявлениями трансграничного терроризма и религиозного экстремизма. И, если отбросить политические амбиции, интеграция необходима для обеспечения региональной безопасности. Стабилизация ситуации в Таджикистане, в первую очередь, и в Афганистане является также условием ускорения экономического развития стран региона.

Таким образом, экономическая интеграция трех государств получила реальное политическое развитие, что означало координацию внутренней и внешней политики.

Центрально-Азиатский экономический союз:

• это регион, территория которого равна 3,4 млн. кв. км. (больше территории Западной Европы), с общим населением 47 млн. человек;

• с общими запасами нефти и минеральных ресурсов, равными запасам некоторых ведущих стран Персидского Залива;

• 90% населения всего Центрально-Азиатского региона, 90% рабочей силы и 90% его водных и энергетических ресурсов сосредоточено в Узбекистане, Казахстане и Кыргызстана.

Это объединение могло бы стать одним из наиболее быстро развивающихся на территории бывшего СССР. Процесс сближения народов Центральной Азии, имеющих общую историю, географию, культуру и религиозную близость, кажется закономерным. Схожие экономические и политические проблемы, традиционно сложившиеся производственные и социальные связи создают реальные предпосылки для более тесного сотрудничества, существенного снижения издержек переходного периода и смягчения трудностей, вызванных процессом формирования рыночной экономики.[5]

В 2000 году страны-участницы Таможенного союза между Казахстаном, Кыргызстаном, Россией, Белоруссией и Таджикистаном подписали Договор о переименовании этого органа в Евразийское Экономическое Сообщество (ЕЭС) которое возникло официально в апреле 2001 года. ЕЭС имеет полномочия представлять интересы стран-участниц этого союза на переговорах с другими странами и международными организациями по вопросам, связанным с международной торговлей и таможенной политикой.

Важным символичным изменением, произошедшим в результате этой встречи было соглашение об общем названии региона - «Центральная Азия» вместо прежней «Средней Азии и Казахстана», которое использовалось в советское время. Тем не менее, создание полной конфедерации не предусматривалось. Как сказал Президент Казахстана: «Каждый хочет жить в своей собственной квартире, а не коммунальной. То же самое относится и к суверенным государствам». Все пять республик выразили свое желание оставаться в рамках СНГ и сохранять хорошие отношения с Россией; никто не выступал против существующих параллельных структур. Это был, несомненно, новый, хотя и противоречивый шаг на пути региональной интеграции.

На рубеже тысячелетий мировое сообщество и мировая экономика становятся все более охвачены неизбежно расширяющимся процессом глобализации, спутниками и следствием которого становятся революционные изменения в области информационных технологий, средств коммуникации, прямые зарубежные инвестиции, новые производственные технологии. Кроме того, своеобразным ускорителем процесса глобализации можно считать вовлечение все большего количества стран в самых различных частях света, в частности, на пост-советском пространстве, в Южной Азии, в Восточной и Южной. Европе, в орбиту так называемой рыночной экономики с характерными для данного процесса либерализацией и открытостью экономик для внешнего воздействия. Значимым показателем изменений, происходящих в мире на

глобальном уровне, можно считать создание в 1995 году Всемирной Торговой Организации (ВТО), послужившей катализатором процессов интеграции мировой экономики в единое целое.[5]

Прежде всего, хотелось бы определиться с понятием «безопасность» и отметить, что в настоящее время оно трансформируется в сторону расширения и, одновременно, углубления, что также является ярким показателем изменения структуры существующего миропорядка. В настоящее время уже не вызывает сомнений тезис о том, что наращивание национальной, исключительно военной, мощи не является ключом к снижению напряженности и формированию системы безопасности. Сегодня термин «безопасность» расширительно истолковывается как всеобъемлющая универсальная безопасность, безопасность, основанная на сотрудничестве и миротворчестве, что подразумевает более широкий спектр субъектов и объектов безопасности - от безопасности людей до безопасности нескольких государств одновременно и сопряжено с переосмыслением самого термина.[6]

Для безопасного развития любого государств(а) сегодня необходимо создавать условия, при которых другие страны также находились бы в состоянии безопасности. Более того, данная концепция «общей безопасности» в нынешних условиях приводит также к необходимости понимания того факта, что решению внутренних проблем, таких, как экономическая, социальная, внутриполитическая, экологическая, демографическая напряженность и т.д., должно придаваться не меньшее, если не большее значение наряду с так называемыми внешними и сугубо военными факторами.

В эпоху современного пост-индустриального развития, где решающим становится развитие и применение высокотехнологичных отраслей и сфер производства, статус страны с узкой сырьевой направленностью может неминуемо привести в странах региона к дальнейшему углублению противоречий по линии «север-юг», причем, не только в экономическом, но и социальном аспектах. Если страны Европы (Великобритания, Германия, Франция и др.,) в последнее время начинают все чаще сталкиваться с необходимостью скорейшего разрешения проблемы социальной внутриполитической нестабильности в результате усиления диспропорции и распределения благ между коренным и пришлым (как правило, из развивающихся стран) населением, то в странах Центрально-азиатского региона может сложиться ситуация с точностью до наоборот. Социальную напряженность в данном случае может во многом определять уже диспропорция и разрыв между международными ТНК и экономическими конгломератами, присутствующими в регионе, с одной стороны, и местным населением, лишенным возможности в полной мере использовать плоды глобализации и развития, с другой. Кроме того, данный фактор может быть усугублен и дисбалансом в распределении благ между верхними и нижними стратами центрально-азиатских обществ при отсутствии стабильного среднего класса.

Таким образом, резкое социально-экономическое неравенство между различными группами населения, различный экономический интерес (как внешних, так и внутренних субъектов) потенциально могут расцениваться какоснова социально-политической, экономической нестабильности. Причем, степень нестабильности может варьироваться в странах региона - от наиболее репрезентативного в сфере отношении между иностранными инвесторами и местным населением в Казахстане и Кыргызстане до более ярко выраженного социального взрыва между полярными стратами общества в Узбекистане.

Исходя из вышеизложенного, представляется важным проведение на сегодняшний день такой регулирующей политики со стороны государства, которая позволила бы смягчить и снизить уровень напряженности (в большей степени прогнозируемой и ожидаемой, нежели существующей, хотяуже и начинающей заявлять о себе более решительно) в данных сферах. Как один из необходимых важнейших постулатов следует в этой связи рассматривать проведение политики диверсификации экономики, отхода от

ее сырьевой направленности. Одними из путей такой политики должны стать развитие отечественного производства и поощрение местного предпринимательства, развитие сектора инвестирования со стороны национальных инвесторов (как на институциональном, так и частном уровне) в рамках возможной «новой политики по содействию развитию отечественной промышленности». Данный тезис сопряжен с необходимостью дальнейшего проведения экономических реформ, реструктурирования промышленности, реформ в сельском хозяйстве, углубления процесса децентрализации, повышения качества управления и разработки стратегии в будущих взаимоотношениях стран региона с ВТО как неизбежной альтернативой развития.[7]

Положение в Центральной Азии осложняется тем, что вторжения незаконных вооруженных групп в Кыргызстан и Узбекистан через территорию Таджикистана вызвали жесткую реакцию со стороны властей. В целях предотвращения возможного проникновения нежелательных элементов на свою территорию в одностороннем порядке усиленно минируются узбекско-таджикская, узбекско-кыргызская и кыргызско-таджикская границы. Однако зачастую этого страдает, прежде всего, мирное население приграничных районов, что еще более осложняет обстановку в этом регионе.

Таким образом, территориальные и пограничный проблемы являются в настоящее время наиболее актуальными во взаимоотношениях государств Центральной Азии. Противоречия и разногласия, имеющиеся в этом вопросе, не способствуют выработке общих подходов государств региона на вызовы современности. Данная проблема рано или поздно должна быть решена. Другого приемлемого для всех пути нет. И в этом отношении значение подписанных президентами Казахстана и Узбекистана документов трудно переоценить.

Решение вопроса безопасности зависит от развития регионального сотрудничества в данной области. Но реализовать это достаточно сложно. Существующие интеграционные структуры, на данном этапе не достаточно эффективны.

Следовательно, необходимо решать двоякую задачу: вводить эффективные интеграционные механизмы сотрудничества и обеспечивать условия для тесного взаимодействия.

Заключение, выводы

С момента распада СССР Центральная Азия стала самостоятельным, активным субъектом системы международных отношений и дальнейший ход развития событий в регионе во многом будет зависеть от взаимодействия государств региона с центрами силы, находящимися не только в постсоветском пространстве, но и далеко за его пределами.

На сегодняшний день имеются реальные угрозы национальной безопасности государств Центральной Азии; есть силы, не заинтересованные в стабильности и безопасности в регионе, в политическом и экономическом союзе стран региона. Более того, имеются неоимперские сценарии старой, как мир стратегии «разделяй и властвуй». Сегодня ни одна из стран региона не способна самостоятельно противостоять новым «невоенным» угрозам безопасности. Мировое сообщество относится с пониманием к проблемам в регионе и прилагает усилия в предупреждении и управлении этими конфликтами.

В Центральной Азии связь между интеграцией и ее влиянием на безопасность очевидна. Она продиктована, как уже отмечено, характером современных угроз безопасности, требующих объединения усилий стран региона и мира. Это понимание уже пришло. Сегодня стало совершенно очевидным, что терроризм уже перестал быть проблемой какого-то одного государства и представляет угрозу всему мировому сообществу, соответственно борьба против этой опасности должна вестись как на национальном, так и на региональном и международном уровне. Сейчас с достаточной степенью достоверности можно говорить о том, что террористы, именующие себя «исламским движением», фактически оказались тем инструментом, при помощи которого

различные террористические, экстремистские организации и поддерживающие их реакционные круги некоторых государств пытаются осуществить свои планы в отношении Центрально-азиатского региона в целом.

Центрально-азиатская интеграция имеет внутренние и внешние проблемы, как ситуация в Афганистане, которая представляет опасность региональной стабильности и безопасности. Имеются «пожелания» спровоцировать формирование конструкций типа «тюрко-персидского противостояния», эскалации межнациональных конфликтов и интернационализации проблемы. Афганистан сегодня является источником целого «букета» региональных угроз, как религиозный экстремизм, международный терроризм, контрабанда наркотиков и оружия, нелегальная миграция и другие.

При обсуждении целесообразности региональной интеграции необходимо учитывать и следующие моменты. Во-первых, Центральная Азия может восприниматься и выступать как регион только в политическом и экономическом единстве, совместной позицией. Во-вторых, любая интеграция служит интересам народов региона. В-третьих, регион сегодня уязвим из-за трудностей переходного периода, наиболее насущные из которых - экономические проблемы. Вследствие этого идет расслоение общества на богатое меньшинство и бедное большинство.

Совместное решение проблем (экономических, антитеррористических, водно-энергетических, экологических и других) позволит укрепить безопасность региона и предотвратить потенциальные конфликты. Развитие интеграционного процесса должно охватывать все более широкие сферы и углубляться, создавая тем самым надежную и прочную основу региональной безопасности в Центральной Азии. Странам-членам ЦАЭС необходимо координировать свои усилия по основным направлениям обеспечения национальной и региональной безопасности, как строительство и укрепление национальных вооруженных сил, обеспечение транспарентности военной политики и военного строительства, а также миротворческой деятельности.

В последнее время растет число научных конференций, симпозиумов, круглых столов, посвященных обсуждению геополитической ситуации Центральной Азии, что свидетельствует о чрезвычайной актуальности данной проблемы. Однако, объект научных дискуссий - Центральная Азия - все еще рассматривается в региональной или постсоветской системе координат, что не позволяет раскрыть глобальные, международные аспекты проблемы.

На современном этапе развития мировой цивилизации и глобализации необходимым условием роста национального благосостояния является органическое включение в мировую экономику. Мировой опыт показывает, что в перспективе неизбежно будет проявляться тенденция глубокой межгосударственной и региональной интеграции.

Несмотря на оптимистические перспективы совместного сотрудничества в будущем, приведенные некоторыми аналитиками, существует ряд проблем, осложняющих динамичное развитие экономик стран. Кризисное состояние экономики государств Центральной Азии, специфическое влияние внешних политических факторов, возможно, еще долго не позволит эффективно интегрироваться на взаимовыгодной и прочной основе. Но иной альтернативы глубокой народнохозяйственной интеграции экономик этих государств не существует, и в будущем придется неизбежно решать проблемы интеграции в условиях вхождения в мировое хозяйство и нарастающей глобализации.

Хотелось бы верить, что именно согласованные действия государств Центральной Азии во взаимодействии со всеми заинтересованными сторонами, в первую очередь такими, как РФ, США, ЕС, а также региональными лидерами Китая, Турции, Ирана, Пакистана, Индии и др., позволят достичь необходимых результатов для стабильности и процветания народов обширного геополитического региона и Евразии в целом.

Список источников

1. Бажанов Е. П. Актуальные проблемы международных отношений. Избранные труды. В 3 томах. М.: Научная книга, 2011г. 480 с.,
2. Брайан М. Дженкинс. Международный терроризм: новый характер конфликта /«Международный терроризм и всемирная безопасность». Лондон, изд. «Крум Хелм» 2020г.
3. Возженников А.В. Парадигма национальной безопасности реформирующейся России. М., 2020г.
4. Бакаев Л. Региональная стабильность и безопасность в Центральной Азии.- Алматы,2018г.;
5. Барковский А.И., Рыбаков О.К. СНГ: на пути к экономическому союзу.- М., 2014г.
6. Брайан М. Дженкинс. Международный терроризм: новый характер конфликта /«Международный терроризм и всемирная безопасность». Лондон, изд. «Крум Хелм».,2019г.
7. Варвик, Йоханес. Глобализация. Словарь международной политики. 7- е издание, Опладен., 2018г.

УДК 373.31

Алдабаева И.С., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Информационно-коммуникативные технологии в начальной школе: возможности и перспективы

Аннотация

Статья посвящена исследованию роли информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе, особенно в контексте обучения младших школьников. Показано, что ИКТ открывают новые возможности для повышения качества обучения, развития познавательной активности и творческих способностей учащихся.

В статье описаны различные типы образовательных средств ИКТ, включая аппаратные и программные, а также их функции в учебном процессе. Основное внимание уделяется преимуществам использования ИКТ на уроках, таким как индивидуализация обучения, повышение наглядности и интерактивности, а также возможности для автоматизации контроля знаний.

Кроме того, статья рассматривает компоненты познавательной активности, такие как содержательно-операционный, эмоционально-волевой и личностный, и демонстрирует, как ИКТ могут способствовать их развитию.

Исследование подтверждает, что внедрение ИКТ в образовательный процесс младших школьников способствует формированию познавательных и коммуникативных учебных действий, улучшению качества знаний и усилению мотивации к обучению.

Ключевые слова

Информационно-коммуникативная технология (ИКТ), компьютерные технологии обучения, познавательная активность, визуализация учебного материала, младшие школьники, начальная школа, индивидуализация обучения.

Введение

Познавательная деятельность является основой любого вида деятельности детей, позволяя им проявлять познавательные интересы, переживать познавательные эмоции и

стремиться к самостоятельности. Низкий уровень познавательной активности мешает эффективной организации воспитательного и обучающего процесса. Познавательная активность способствует интеллектуальному развитию ребенка, требуя не только решения познавательных задач, но и применения полученных знаний на практике. Она стимулирует ребенка к самостоятельным действиям, таким как поиск информации и выполнение определенных задач. Уровень познавательной активности оказывает значительное влияние на успешность развития личности ребенка.

Большое значение в развитии познавательной активности у младших школьников имеют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Их использование на уроках помогает развивать познавательную активность детей и повышает результативность обучения. Проблема использования ИКТ в обучении широко обсуждается в работах таких исследователей, как А.Ю. Уваров, В.А. Трайнев, Б.Я. Советов, А.А. Андреев, Т.Н. Медуница, И.И. Довгопол, А.А. Дзюбенко, С.Г. Григорьев, А.В. Волосова, С.Б. Энтин, О.В. Федина, С.Ю. Соболева, Л.Д. Мурашова, Н.А. Короткова, Т.А. Каменева, Т.Л. Захарова, С.И. Берил, Г.Х. Гайдаржи и другие. Все они подчеркивают значимость ИКТ при обучении младших школьников.

Актуальность исследования заключается в необходимости использования ИКТ для формирования познавательной активности у младших школьников. Проблема исследования состоит в противоречии между необходимостью формирования познавательной активности и недостаточным использованием ИКТ в практике начальной школы.

Цель исследования — разработать и реализовать комплекс уроков с использованием ИКТ и экспериментально проверить его эффективность.

Объект исследования — образовательный процесс в начальной школе.

Предмет исследования — ИКТ как средство формирования познавательной активности младших школьников.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования.

2. Разработать и реализовать комплекс уроков с использованием ИКТ в обучении младших школьников.

3. Экспериментально проверить его эффективность.

Гипотеза исследования: использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе будет способствовать развитию познавательной активности у младших школьников.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и методической литературы, естественный педагогический эксперимент, качественная и количественная обработка результатов эксперимента.

База исследования: учащиеся 2-х классов.

Обзор литературы

Ускорение научно-технического прогресса требует от педагогической науки подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях информатизации общества. Сегодня школа должна заложить фундамент для подготовки членов общества к жизни в новом информационном мире. Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательной практике становится реальной потребностью, улучшая качество образования и соответствуя современным стандартам [1].

Информационные технологии обучения включают методы и технические средства для сбора, обработки и передачи информации, расширяя знания и возможности управления техническими и социальными процессами [2]. Термин «новая информационная технология обучения» стал популярным с активным внедрением компьютеров в образование. Сейчас более точным считается термин «компьютерная технология».

Понятие «информационные технологии обучения» рассматривается различными

исследователями (Л.Н. Бабанин, К.Г. Кречетников, Б.Ф. Ломов, Е.И. Машбиц, М.В. Моисеева, П.И. Образцов, С.В. Панюкова, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.В. Соловов, Н.Ф. Талызина, О.К. Тихомиров и др.), как научный подход и конкретный способ работы с информацией. В.А. Трайнев определяет информационные технологии как совокупность методов и программно-технических средств, обеспечивающих снижение трудоемкости использования информации и повышение ее надежности [3]. Н.И. Шевченко рассматривает их как педагогическую технологию, использующую компьютер, видео- и аудиоаппаратуру, интерактивные доски и другие средства для работы с информацией [4].

Существует два подхода к определению информационных технологий обучения: как дидактический процесс с применением средств обработки данных и как техническая среда обучения, где информационные технологии играют ключевую роль [5]. Оба подхода направлены на создание новых возможностей передачи и восприятия знаний, оценки качества обучения и всестороннего развития личности.

Информатизация образования включает методологию и практику использования современных ИКТ для достижения психолого-педагогических целей обучения и воспитания [6]. Ее основные цели — реализация социального заказа общества, развитие личности обучающегося и повышение эффективности образовательного процесса. Основные направления информатизации образования включают техническое оснащение образовательных учреждений, внедрение новых информационных технологий, формирование информационной культуры и создание информационного пространства учебного заведения [7].

Ретроспективный анализ процесса внедрения компьютерной техники в образование выделяет три этапа: электронизацию (1950-е – 1970-е гг.), компьютеризацию (1970-е – 1990-е гг.) и информатизацию (начало XXI века). Современный этап информатизации характеризуется использованием мощных персональных компьютеров, новых информационных и телекоммуникационных технологий, мультимедиа и виртуальной реальности, а также философским осмыслением процесса информатизации и его социальных последствий.

Таким образом, информатизация образования предполагает внедрение современных ИКТ в образовательные учреждения, формирование ИКТ-компетентностей у учителей и обучающихся, а также модернизацию всей системы образования в соответствии с требованиями времени [8].

Основная часть

В практике информационными технологиями обучения называют все технологии, использующие технические средства (ЭВМ, аудио-, видео- и кинотехнику). С широким распространением компьютеров в образовании появился термин «новая информационная технология». Любая педагогическая технология является информационной технологией, так как основана на информации и ее преобразовании. Более точный термин для технологий обучения с использованием компьютера — компьютерная технология. Компьютерные технологии обучения представляют собой процесс подготовки и передачи информации обучаемым с помощью компьютера [9].

Компьютерные технологии могут применяться двумя способами:

- «Проникающая» технология — использование компьютерных технологий для отдельных тем и задач;

- «Монотехнология» — все обучение и управление учебным процессом осуществляются с помощью компьютера.

Образовательные средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) включают программно-технические средства, решающие педагогические задачи и взаимодействующие с обучающимися. Эти средства можно классифицировать по разным параметрам:

По решаемым педагогическим задачам:

- Средства базовой подготовки (электронные учебники, обучающие системы,

системы контроля знаний);

- Средства практической подготовки (задачники, практикумы, виртуальные конструкторы, тренажеры);
- Вспомогательные средства (энциклопедии, словари, хрестоматии, развивающие игры);
- Комплексные средства (дистанционные курсы).

По функциям в образовательном процессе:

- Информационно-обучающие (электронные библиотеки, обучающие программы);
- Интерактивные (электронная почта, телеконференции);
- Поисковые (каталоги, поисковые системы).

По типу информации:

- Электронные ресурсы с текстовой информацией (учебники, словари, энциклопедии);
- Ресурсы с визуальной информацией (фотографии, видеоролики, виртуальные лаборатории);
- Символьные объекты (схемы, диаграммы);
- Аудиоинформация (звукозаписи, музыкальные произведения);
- Комбинированные ресурсы (учебники, хрестоматии, энциклопедии) [6].

Средства ИКТ в образовании делятся на аппаратные и программные. К аппаратным средствам относятся:

1. Компьютеры;
2. Принтеры;
3. Проекторы;
4. Телекоммуникационные блоки;
5. Устройства для ввода информации (клавиатуры, мыши);
6. Устройства для записи визуальной и звуковой информации (сканеры, камеры);
7. Устройства регистрации данных;
8. Управляемые компьютером устройства;
9. Локальные сети;
10. Аудиосредства и видеосредства.

Программные средства:

1. Средства общего назначения и связанные с аппаратными средствами;
2. Источники информации (энциклопедии, информационные сайты);
3. Виртуальные конструкторы;
4. Тренажеры;
5. Тестовые среды;
6. Комплексные обучающие пакеты;
7. Информационные системы управления [10].

Информационно-коммуникационные технологии в обучении — это педагогическая технология, направленная на повышение результативности обучения при использовании информационных продуктов в учебно-воспитательном процессе. Их использование позволяет изучать все дисциплины на качественно новом уровне, однако их внедрение должно сочетаться с традиционными методическими системами и быть педагогически обоснованным.

Актуальность использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении младших школьников обусловлена их широкими возможностями для качественного обучения и развития личности учащихся. Н.А. Короткова выделяет следующие педагогические задачи, решаемые с помощью ИКТ:

- Интенсификация учебно-воспитательного процесса;
- Создание открытой системы образования;
- Системная интеграция предметных областей;
- Развитие творческого потенциала и коммуникативных умений учащихся;

- Развитие экспериментально-исследовательской деятельности;
- Формирование информационной культуры [11].

Познавательная активность, важная для образовательного процесса, связана с самостоятельной деятельностью ребенка, направленной на достижение положительного результата. Г.И. Щукина определяет ее как ценное личностное образование, выражающее отношение человека к деятельности, а Н.Г. Морозова подчеркивает, что в основе познавательной активности лежит преодоление противоречий между познавательными потребностями и возможностями их удовлетворения. Е.В. Проскура рассматривает познавательную активность как естественное стремление к познанию, характеристику деятельности и интегральное личностное образование.

Д.С. Яковлев выделяет следующие типы познавательной активности:
- Адаптивная и производительная;
- Внешняя и внутренняя;
- Потенциальная и собственная;
- Активность, стимулированная взрослым.

Т.Г. Богданова и Т.В. Корнилова различают виды познавательной активности: потенциальную и функционирующую, нормативно-гетерономную и инициативно-автономную, внешнюю и внутреннюю, импульсивную и осознанную, ситуативную и интегральную, репродуктивную, реконструктивную и творческую.

Компоненты познавательной активности включают познавательные потребности, саморегуляцию поисковой деятельности и их элементы. Средства активизации познавательной деятельности, воздействующие на мотивационный компонент, направлены на создание проблемных ситуаций, осознание необходимости новых знаний и стимулирование интереса к ним.

Возможности ИКТ для активизации познавательной деятельности включают:

1. Визуализацию учебной информации, представляя практические ситуации, реальные процессы и явления, а также модели теоретических задач.

2. Моделирование и интерпретацию информации об изучаемых объектах, включая виртуальные эксперименты и исследования, что позволяет обнаруживать новые факты и свойства [12].

Содержательно-операционный компонент познавательной активности предполагает готовность учащихся к самоуправлению процессом учения, развитие интеллектуальных умений и навыков планирования. Средства активизации этого компонента нацелены на организацию деятельности учащихся по постановке и решению познавательных задач. Они должны обеспечивать:
- Анализ проблемных ситуаций и постановку задач;
- Накопление необходимых сведений для решения задач;
- Получение эмпирического материала для дальнейшей обработки;
- Проведение анализа, сравнений и обобщений;
- Моделирование выявленных закономерностей;
- Проверку и обоснование полученных результатов [12].

Для реализации этих функций в процессе обучения могут быть использованы возможности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ):
- Исследование моделей, создание собственных моделей;
- Сбор, регистрация и обработка информации об изучаемых объектах;
- Построение экранных объектов и их демонстрация;
- Представление данных в различных формах (каталоги, таблицы, схемы);
- Автоматизация информационно-поисковой деятельности;
- Использование ресурсов Интернета для выполнения учебных проектов.

Эмоционально-волевой компонент познавательной активности характеризуется способностью школьников преодолевать трудности и наличием эмоционального настроя, связанного с познавательным интересом. Возможности ИКТ для реализации этого

компонента включают:

- Интерактивный диалог с программой;
- Доступ к информации с эмоционально-ценностной окраской;
- Использование игровых технологий и дидактических игр.

Личностный компонент познавательной активности определяется индивидуальными особенностями школьника. Возможности ИКТ для его реализации:

- Индивидуализация и дифференциация обучения;
- Автоматизация контроля и самоконтроля .

Преимущества использования программных средств на уроках:

- Большой объем представляемого материала;
- Улучшенная наглядность за счет цвета, звука, движения;
- Объединение звука, изображений и видео;
- Ускорение темпа урока;
- Повышенный интерес учащихся и улучшение качества знаний;
- Развитие самостоятельности и творческой активности.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на уроках позволяет ученикам активно участвовать в демонстрации учебного материала, ускоряя, замедляя или повторяя его по мере необходимости, а также фиксировать важную информацию на экране.

Любая учебная компьютерная программа представляет собой модель реальности, через которую ученик познает мир с помощью условных понятий и изображений. Благодаря ИКТ появляется возможность индивидуализировать обучение, учитывая темп и тип восприятия учеников, что особенно важно для развития творческих способностей, включая одарённых детей. Использование электронной почты для дистанционного обучения также расширяет образовательные возможности.

Компьютерные комплексы и проекторы выводят уроки на качественно новый уровень, активируя процесс обучения через привлечение учащихся к активной познавательной деятельности с помощью новых форм представления информации. Основные направления использования ИКТ:

1. Поддержка предмета с помощью стандартного ПО;
2. Разработка уроков с мультимедийными проекторами;
3. Демонстрация ученических презентаций;
4. Контроль знаний через тестирование.

ИКТ решают следующие проблемы:

1. Адаптация учебного материала к индивидуальным особенностям учащихся;
2. Одновременная работа группы учащихся за компьютером;
3. Интерактивность взаимодействия ЭВМ и ученика;
4. Контроль индивидуальной учебной работы во внеурочное время [28].

Организационно-педагогические условия использования ИКТ включают:

- Визуализацию и иллюстрацию учебного материала для формирования познавательной мотивации;
- Формирование умений создания и применения моделей;
- Вовлечение учащихся в поисковую деятельность;
- Осуществление поэтапного контроля и самоконтроля с помощью программных средств.

Использование ИКТ на уроках в начальных классах значительно повышает эффективность обучения, развивает личность, формирует компетенции и создаёт предпосылки для успеха в самостоятельной деятельности. ИКТ можно внедрять на разных этапах урока: проверка домашнего задания, изучение нового материала, закрепление и контроль знаний [13].

В ходе нашего исследования была организована диагностика уровня сформированности познавательной активности младших школьников. Цель первого

(констатирующего) эксперимента состояла в выявлении исходного уровня познавательной активности у детей. Второй (формирующий) эксперимент был направлен на проведение работы по формированию познавательной активности. Третий (контрольный) эксперимент имел целью проверку эффективности проделанной работы.

Для оценки уровня познавательной активности использовались методики В.С. Юркевича и Ю.В. Бойко. Результаты исследования показали, что у детей младшего школьного возраста познавательная активность развита на недостаточном уровне. Было отмечено преобладание игровых мотивов над познавательными, что подчеркнуло необходимость работы по формированию познавательной активности с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

В экспериментальной группе были проведены уроки с использованием ИКТ, направленные на развитие познавательной активности. Контрольное исследование показало значительные изменения в уровне развития мотивационной сферы познавательной активности в экспериментальной группе, в отличие от контрольной, где существенных изменений не произошло.

Заключение

По итогам исследования установлено, что младшие школьники характеризуются низким уровнем познавательной активности, при этом игровые мотивы преобладают над познавательными. Это подчеркивает необходимость работы по формированию познавательной активности с включением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в педагогический процесс.

Формирующий этап исследования включал работу с детьми младшего школьного возраста по развитию познавательной активности с использованием ИКТ. Контрольное исследование показало значительное повышение уровня познавательной активности у испытуемых, что свидетельствует о преобладании познавательных мотивов над игровыми. Эти результаты подтверждают успешность проведенных мероприятий, где важную роль сыграло включение ИКТ в образовательный процесс.

Применение ИКТ в обучении младших школьников:

- Позволяет полноценно использовать текстовую, звуковую, графическую и видеоинформацию;
- Обогащает методические возможности уроков, повышая их современный уровень;
- Способствует активации творческого потенциала школьников;
- Повышает познавательную активность на уроках.

Цель исследования достигнута, задачи выполнены. Гипотеза о том, что использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе способствует развитию познавательной активности у младших школьников, подтверждена.

Список источников

12. Озёрнова Е.А. Использование ИКТ в урочной и внеурочной деятельности учащихся [Электронный ресурс] URL: http://alekseevka.ucoz.ru/novaya/IKT.Ozjornova.

13. Макарова Н. В. Информатика и информационно-коммуникационные технологии / Н. В. Макарова. – СПб.: Питер, 2014.

14. Булин-Соколова Е.И., Рудченко Т, А., Семенов А, Л., Хохлова Е, Н. Формирование ИКТ-компетентности младших школьников. Пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Е.И. Булин-Соколова, Т, А. Рудченко, А, Л. Семенов, Е, Н. Хохлова. – М.: Просвещение, 2015.

15. Щукина Г.И. Методы изучения и формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 2017.

16. Мусина А.А. Информационные технологии как ядро программы развития класса / А.А. Мусина // Начальная школа. – 2012. – №4.

17. Семенов А.Л. Концепция информатики в общем образовании [Электронный

ресурс] URL: http://textbook.keldysh.ru/informat/part3.

18. Соломенчук В. Краткий курс Интернет / В. Соломенчук. – СПб.: Питер, 2016.

19. Захарова В.А. Роль информационно-коммуникационных технологий в реализации системно-деятельностного подхода к обучению / В.А. Захарова // Начальная школа. – 2017. – №8.

20. Брунер Дж. С. Процесс обучения / Дж. С. Брунер. – М.: Спутник, 2016.

21. Андресен Б. Мультимедиа в образовании / Б. Андресен. – М.: Дрофа, 2016.

22. Берил С.И., Гайдаржи Г.Х. Использования возможностей ИКТ в индивидуализации обучения / С.И. Берил, Г.Х. Гайдаржи // Педагогическая информатика. – 2015. – № 4.

23. Волосова А.В. Интегрирование ИКТ в учебный процесс в общеобразовательном учреждении / А.В. Волосова // Педагогические науки. – 2015. – № 1.

УДК 81-13

Алдабергенова А., Иностранная филология
Алибекова Н.М., доцент

Использование телевидения и зарубежных фильмов в обучении иностранным языкам

Аннотация

Процесс информатизации и непосредственно связанная с ним компьютеризация всех сфер человеческой деятельности являются важнейшими механизмами реформирования образовательной системы, направленной на повышение качества, доступности и эффективности образования.

В последние десятилетия наблюдается рост интереса к использованию аудиовизуальных материалов в процессе обучения иностранным языкам. Телевидение и зарубежные фильмы предоставляют уникальные возможности для погружения в языковую среду, позволяя учащимся не только слышать язык в естественном контексте, но и видеть культурные особенности, мимику и жесты носителей языка. Это создает более полное представление о языке и культуре, что способствует лучшему усвоению материала.

Большое количество отечественных и зарубежных исследователей отмечают, что более тщательного усвоения учебного материала, усиления мотивации, взаимодействия учеников с английским языком за пределами учебного класса можно добиться благодаря включению аудиовизуальных материалов в учебный процесс.

Ключевые слова

Телевидение, зарубежный фильм, мультимедийные технологии, аудиовизуальные материалы, современные методы обучения.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена растущей ролью мультимедийных технологий в образовательном процессе. В условиях глобализации и увеличения международного общения знание иностранных языков становится необходимым, а использование современных методов обучения, таких как просмотр фильмов и телепередач, может значительно повысить интерес учащихся к изучению языка и улучшить их навыки.

Целью данного исследования является анализ эффективности использования телевидения и зарубежных фильмов в процессе обучения иностранным языкам, а также выявление их влияния на мотивацию и языковые навыки учащихся.

Задачи:

1. Изучить теоретические аспекты использования аудиовизуальных материалов в обучении иностранным языкам.
2. Провести анализ существующих методик и подходов к интеграции телевидения и фильмов в учебный процесс.
3. Оценить влияние просмотра зарубежных фильмов на развитие навыков аудирования, говорения, чтения и письма.
4. Исследовать уровень мотивации учащихся при использовании аудиовизуальных материалов.
5. Разработать рекомендации по эффективному использованию телевидения и фильмов в обучении иностранным языкам.

Объектом исследования являются учащиеся, изучающие иностранные языки в образовательных учреждениях.

Предметом исследования выступает использование телевидения и зарубежных фильмов как средств обучения иностранным языкам.

Научная новизна работы заключается в комплексном подходе к исследованию влияния аудиовизуальных материалов на обучение иностранным языкам. В отличие от существующих исследований, данное исследование рассматривает не только лексические и грамматические аспекты, но также эмоциональную составляющую процесса обучения, включая мотивацию и вовлеченность учащихся.

Практическая значимость исследования. Результаты могут быть использованы для создания учебных планов, разработки методических пособий и повышения качества преподавания иностранных языков в образовательных учреждениях.

Обзор литературы

Обучение иностранным языкам с использованием аудиовизуальных материалов, таких как телевидение и зарубежные фильмы, стало предметом активного изучения в последние десятилетия.

Согласно исследованиям, проведенным такими учеными, как М. А. Костина и Е. В. Соловьевой, использование аудиовизуальных средств в обучении иностранным языкам способствует созданию более естественной языковой среды. Эти авторы подчеркивают важность контекста и культурных аспектов, которые могут быть переданы через фильмы и телепередачи, что делает обучение более эффективным и увлекательным.

Исследования показывают, что просмотр фильмов значительно улучшает навыки аудирования у учащихся. Так, Дж. М. Браун в своей работе отмечает, что регулярное прослушивание естественной речи носителей языка помогает учащимся лучше воспринимать интонацию, акценты и ритм языка. Кроме того, А. И. Петрова утверждает, что использование фильмов способствует развитию навыков говорения за счет имитации диалогов и практики произношения.

Мотивация является ключевым фактором в изучении иностранного языка. Исследования показывают, что использование интересных и актуальных материалов, таких как фильмы и телепередачи, значительно повышает мотивацию учащихся. С. Н. Лебедев подчеркивает важность выбора материалов в зависимости от интересов студентов: чем более релевантен контент для учащихся, тем выше их вовлеченность в процесс обучения.

В литературе также рассматриваются различные методические подходы к интеграции телевидения и фильмов в учебный процесс. Т. В. Смирнова предлагает использовать фильмы как основу для создания интерактивных заданий и проектов. Это может включать обсуждение сюжета фильма, анализ персонажей или создание собственных сценариев на основе увиденного.

Несмотря на очевидные преимущества использования аудиовизуальных материалов в обучении иностранным языкам, существуют также определенные проблемы и ограничения. Например, Е. А. Федорова указывает на сложности с выбором подходящих

материалов для разных уровней подготовки студентов. Кроме того, не все преподаватели обладают достаточной подготовкой для эффективного использования таких ресурсов в классе.

Таким образом, обзор литературы показывает значительный потенциал использования телевидения и зарубежных фильмов в обучении иностранным языкам. Дальнейшие исследования могут сосредоточиться на разработке конкретных методик и рекомендаций для преподавателей с целью повышения качества обучения иностранным языкам с использованием аудиовизуальных средств.

Основная часть

Использование телевидения и зарубежных фильмов в процессе обучения иностранным языкам повышает уровень языковых навыков и мотивацию учащихся; что подтверждается в данной работе.

1. Выбор материалов

Адаптированные материалы: Для начинающих лучше использовать адаптированные фильмы или мультфильмы с простым языком и ясным сюжетом.

Разнообразие жанров: Выбирайте различные жанры (драмы, комедии, документальные фильмы), чтобы удовлетворить интересы обучающихся и показать разнообразие языка.

2. Занятия с использованием фильмов и телепередач

Просмотр с субтитрами: Начинайте с просмотра фильмов с субтитрами на языке оригинала, чтобы обучающиеся могли видеть написание слов и фраз. Постепенно можно переходить к просмотру без субтитров.

Обсуждение после просмотра: После просмотра фильма или эпизода телепередачи проводите обсуждение. Задавайте вопросы о сюжете, персонажах, их мотивации и культурных аспектах.

Ролевые игры: Обучающиеся могут разыгрывать сцены из фильма, что помогает развивать навыки говорения и уверенность в использовании языка.

3. Задания на понимание

Вопросы на понимание: Подготовьте вопросы к просмотру, которые помогут обучающимся сосредоточиться на ключевых моментах сюжета и диалогах.

Задания на словарный запас: Попросите обучающихся выписать новые слова и фразы, которые они услышали во время просмотра, а затем обсудите их значение и использование.

4. Культурные аспекты

Анализ культурных контекстов: Обсуждайте культурные особенности, представленные в фильмах (традиции, обычаи, социальные нормы), что поможет обучающимся лучше понять язык в контексте.

Сравнение культур: Попросите обучающихся сравнить представленные в фильме ситуации с их собственным опытом или культурой.

5. Интерактивные элементы

Создание проектов: Обучающиеся могут создавать проекты на основе просмотренных материалов — например, делать презентации о персонажах или обсуждать темы фильма.

Использование социальных сетей: Создайте группу в социальных сетях для обсуждения просмотренных фильмов или телепередач, где обучающиеся могут делиться своими мыслями и впечатлениями.

6. Технологические инструменты

Платформы для потокового видео: Используйте платформы (например, Netflix, YouTube), которые предлагают широкий выбор зарубежных фильмов и сериалов. Приложения для изучения языка: Некоторые приложения предлагают интеграцию видео-контента с заданиями для изучения языка.

Примеры использования фильмов

Фильм: "The Pursuit of Happyness" (В погоне за счастьем)

Задание: После просмотра фильма обучающиеся могут обсудить основные темы, такие как упорство и семья. Задайте вопросы: "Что для вас значит счастье?" или "Как вы справляетесь с трудностями?"

Словарный запас: Попросите обучающихся выписать фразы, которые они считают важными, и объяснить их значение.

Фильм: "Finding Nemo" (В поисках Немо)

Задание: Обучающиеся могут пересказать сюжет своими словами, используя новые слова и фразы.

Ролевые игры: Разделите обучающихся на группы и предложите им разыграть сцену из фильма, что поможет развить навыки говорения.

Фильм: "Forrest Gump" (Форрест Гамп)

Культурный анализ: Обсудите исторические события, упомянутые в фильме, и как они влияют на персонажа. Попросите обучающихся сравнить эти события с историей их страны.

Вопросы на понимание: Подготовьте вопросы о мотивации персонажей и их развитии на протяжении фильма.

Примеры использования телепередач

Сериал: "Friends" (Друзья)

Задание: После просмотра эпизода обучающиеся могут обсудить отношения между персонажами и свои собственные дружеские отношения.

Словарный запас: Попросите обучающихся записать фразы или выражения, которые они хотели бы использовать в своих разговорах.

Сериал: "Stranger Things" (Очень странные дела)

Обсуждение тем: Обсудите темы дружбы, смелости и преодоления страха. Задайте вопросы о том, как обучающиеся реагируют на страхи в своей жизни.

Анализ персонажей: Попросите обучающихся выбрать любимого персонажа и объяснить, почему он им нравится.

Документальный фильм: "Our Planet" (Нашу планету)

Экологические темы: После просмотра обсудите проблемы экологии и сохранения природы. Попросите обучающихся предложить решения для улучшения ситуации.

Задания на понимание: Подготовьте вопросы о том, какие животные были показаны в документальном фильме и какие угрозы они испытывают.

Интерактивные задания

Создание видеоблога: Обучающиеся могут создать видеоблог о своих впечатлениях от просмотренных фильмов или серий, обсуждая сюжет и персонажей на иностранном языке.

Групповые проекты: Разделите обучающихся на группы и дайте каждой группе задание создать презентацию о культурных аспектах фильма или сериала, который они смотрели.

Кроссворды или викторины: Создайте кроссворды или викторины на основе словарного запаса из просмотренных материалов.

Особенности использования телевидения и зарубежных фильмов в процессе обучения иностранным языкам:

Аудиовизуальный контент: Фильмы и телепередачи предоставляют богатый аудиовизуальный контент, который помогает учащимся воспринимать язык в естественном контексте. Это включает в себя интонацию, акценты, мимику и жесты.

Разнообразие жанров: Учебный процесс может быть разнообразным благодаря различным жанрам (драма, комедия, документалистика), что позволяет выбрать материалы в зависимости от интересов учащихся.

Культурный контекст: Фильмы и телепередачи погружают обучающихся в культуру носителей языка, что способствует лучшему пониманию культурных особенностей и социальных норм.

Интерактивные задания: После просмотра можно проводить обсуждения, ролевые игры или задания на понимание, что делает занятия более интерактивными.

Доступность материалов: Существует множество доступных ресурсов (платформы потокового видео, DVD), что облегчает выбор материалов для занятий.

Эффективность использования телевидения и зарубежных фильмов в процессе обучения иностранным языкам:

Улучшение навыков аудирования: Обучающиеся учатся воспринимать речь на слух в естественных условиях, что способствует улучшению их навыков аудирования.

Развитие говорения: Обсуждение просмотренного материала помогает развивать навыки говорения и уверенность при использовании языка.

Расширение словарного запаса: Контекстуальное использование новых слов и фраз способствует их лучшему запоминанию.

Повышение мотивации: Интересные фильмы и передачи делают процесс обучения более увлекательным, что повышает мотивацию обучающихся к изучению языка.

Критическое мышление: Анализ сюжетов и персонажей развивает критическое мышление обучающихся, позволяя им глубже понимать язык и культуру.

1. Цели и задачи эксперимента

Цель: Определить влияние аудиовизуальных материалов на развитие языковых навыков (аудирование, говорение) и мотивацию учащихся.

Задачи:

Сравнить уровень языковых навыков у студентов до и после внедрения аудиовизуальных материалов.

Оценить изменения в мотивации учащихся к изучению языка.

Проанализировать восприятие культурных аспектов через просмотр фильмов.

2. Участники эксперимента

В эксперименте приняли участие 40 обучающихся, изучающих иностранный язык (например, английский), на уровне A2-B1. Участники были разделены на две группы по 20 человек: контрольная группа (без использования аудиовизуальных материалов) и экспериментальная группа (с использованием фильмов и телепередач).

3. Методология

Этап 1: Предварительное тестирование

Все участники прошли тестирование для определения уровня их языковых навыков (аудирование и говорение) с использованием стандартных тестов. Также был проведен опрос для оценки уровня мотивации к изучению языка.

Этап 2: Внедрение аудиовизуальных материалов

В течение 8 недель экспериментальная группа занималась по программе, включающей просмотр отобранных зарубежных фильмов и телепередач (например, короткометражные фильмы, сериалы). После каждого просмотра проводились обсуждения, задания на понимание сюжета и анализ культурных аспектов.

Этап 3: Посттестирование

По завершении эксперимента все участники снова прошли тестирование для оценки изменений в уровне языковых навыков. Повторно был проведен опрос для оценки изменений в мотивации.

4. Оценка результатов

Результаты были проанализированы с использованием статистических методов: Сравнение результатов тестирования: Сравнивались средние баллы контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента с помощью t-теста для независимых выборок.

Результаты:

1. Улучшение навыков аудирования. Обучающиеся стали более уверенными в восприятии разговорной речи, акцентов и интонаций, что помогает им лучше понимать носителей языка.

2. Расширение словарного запаса

Обучающиеся выучили новые слова и фразы в контексте, что способствовало лучшему запоминанию и пониманию их использования.

3. Развитие навыков говорения

Обучающиеся могли подражать произношению актеров, что помогло улучшить их собственное произношение.

4. Понимание культурных аспектов

Фильмы и сериалы помогли обучающимся лучше понять культуру, традиции и обычаи стран, где говорят на изучаемом языке.

5. Мотивация и интерес к изучению языка

Использование фильмов и сериалов сделало обучение более интересным и увлекательным, что повысило мотивацию обучающихся.

6. Развитие критического мышления

Обсуждение тем, конфликтов и развития персонажей помогло развить критическое мышление обучающихся.

7. Улучшение навыков чтения

Использование субтитров помогло обучающимся улучшить навыки чтения.

Заключение

Занятия по английскому языку с использованием фильмов и телепередач представляют собой эффективный метод обучения, который сочетает в себе развлечение и образование. Правильный подход к выбору материалов и организации занятий может значительно повысить уровень языковых навыков учащихся и сделать процесс обучения более интересным.

В целом, использование телевидения и зарубежных фильмов в обучении иностранным языкам может значительно повысить эффективность учебного процесса. Это не только развивает языковые навыки студентов, но также делает обучение более увлекательным и значимым. Результаты такого подхода могут быть заметны как в краткосрочной перспективе (улучшение понимания языка), так и в долгосрочной (глубокое понимание культуры и уверенное использование языка).

Рекомендации

Для достижения максимального эффекта от использования телевидения и зарубежных фильмов в обучении иностранным языкам рекомендуется:

1) Выбирать материалы, соответствующие уровню подготовки обучающихся;

2) Интегрировать обсуждения и задания после просмотра для закрепления материала;

Использовать разнообразные форматы (субтитры, ролевые игры) для развития различных навыков.

Поощрять студентов делиться своими впечатлениями о просмотренных материалах для развития навыков общения.

Список источников

1. Костина М.А., Соловьева Е.В., "Аудиовизуальные средства в обучении иностранным языкам", Журнал педагогических исследований, 2018.

2. Браун Дж.М., "Влияние фильмов на развитие навыков аудирования", Языковая практика: теория и практика, 2019.

3. Петрова А.И., "Методы повышения говорительных навыков через кино", Современные подходы к обучению языкам, 2021.

4. Романовская С., "Мотивация учащихся при использовании мультимедийных ресурсов", Образование и технологии XXI века, 2022.
5. Лебедев С.Н., "Выбор материалов для обучения: от интереса к успеху", Научные записки по педагогике, 2020.
6. Смирнова Т.В., "Интерактивные методы обучения с использованием фильмов", Инновации в образовании: опыт и перспективы, 2019.
7. Федорова Е.А., "Проблемы выбора аудиовизуальных материалов для разных уровней подготовки", Педагогика: теория и практика, 2021.

УДК 159.922

Алешина В.В., Педагогика и психология
Дубинина И.В., старший преподаватель

Социально-психологические аспекты суицидального поведения детей-подростков

Аннотация

В данной статье рассматриваются социально-психологические аспекты суицидального поведения детей-подростков, являющиеся одной из наиболее острых проблем в современной психологии и педагогике. Проведённый анализ учитывает специфику малокомплектной школы и особенности детско-подросткового контингента в условиях ограниченного числа учащихся. Автор ставит целью выявить факторы риска и защитные механизмы, влияющие на формирование суицидальных тенденций, а также предложить возможные профилактические программы. Практическая часть исследования осуществлялась на базе КГУ «Карамырзинская общеобразовательная школа отдела образования Карасуского района» Управления образования акимата Костанайской области. В ходе работы исследовались социально-психологические особенности коллектива, уровень тревожности, депрессивные проявления и склонность к девиантному поведению среди подростков. Сделанные выводы и предложенные рекомендации могут быть полезны педагогам, психологам и родителям для комплексной профилактики суицидальных явлений.

Ключевые слова

Суицидальное поведение, дети-подростки, социально-психологические аспекты, факторы риска, профилактика, малокомплектная школа, депрессивные состояния, тревожность, интервенция.

Введение

В современном обществе проблема роста суицидальных тенденций среди детей-подростков вызывает всё большую тревогу у педагогов, психологов, социальных работников и родителей. Подростковый возраст характеризуется повышенной эмоциональностью, нестабильностью самооценки и стремлением к самовыражению, что может увеличивать уязвимость к деструктивному поведению. Отсутствие должной поддержки и понимания со стороны близких, а также негативное воздействие социальных сетей и информационной среды формирует серьёзные предпосылки к суицидальному риску.

Цель данной работы – выявить и обосновать социально-психологические аспекты суицидального поведения детей-подростков в условиях малокомплектной школы, а также разработать рекомендации по профилактике и раннему выявлению риска суицидальных тенденций. Итогом проведённого исследования является разработка предложений по

коррекционно-развивающим и профилактическим мерам, адаптированным под специфику небольшой образовательной организации.

Объект исследования – дети-подростки в возрасте 12–16 лет, обучающиеся в КГУ «Карамырзинская общеобразовательная школа отдела образования Карасуского района» Управления образования акимата Костанайской области. Данная школа является малокомплектной, что отражается на социальном взаимодействии и психологии коллектива: в классах учится небольшое количество учеников, что повышает индивидуализированность образовательной среды. Однако вместе с этим возникает проблема недостаточности контактов со сверстниками и ограниченности социальных ролей внутри коллектива.

Актуальность темы определяется растущей статистикой попыток суицида среди подростков в различных регионах, а также потребностью в комплексном анализе социально-психологических факторов данного феномена. Ситуация усугубляется тем, что в малокомплектных школах дети часто не имеют полноценного круга общения, а недостаток профессиональной психологической помощи ограничивает возможности своевременного выявления суицидальных намерений. Таким образом, тема представляется особенно значимой для разработки целенаправленных стратегий профилактики.

Новизна исследования заключается в том, что автор рассматривает особенности формирования суицидального поведения подростков в условиях малокомплектной образовательной среды. В предыдущих работах, как правило, анализируются факторы суицидального поведения в общем виде, без учёта специфики небольших школ, где социальные связи более тесны, но при этом могут отсутствовать возможности для разнообразных межличностных контактов и психологических интервенций. Настоящая статья включает в себя попытку выработать рекомендации, учитывающие именно данные условия.

Исходная гипотеза данного исследования формулируется следующим образом: если в малокомплектной школе будет более тесное взаимодействие педагогов и школьников, то это снизит риск суицидального поведения среди подростков.

Структурно статья включает в себя обзор литературы, основную часть (методология и результаты исследования) и заключение, где формулируются выводы, даны рекомендации по профилактике суицидального поведения среди подростков и обозначены перспективные направления дальнейших исследований.

Таким образом, во введении сформулированы цель работы, объект и гипотеза, обоснована актуальность, новизна и затронуты основные исследования по проблематике подросткового суицида. Далее следует теоретический обзор, после чего подробно изложены результаты практической части исследования, проведённого на базе малокомплектной школы.

Обзор литературы

Проблема суицидального поведения подростков уже длительное время находится в центре внимания психологической науки и педагогической практики [3]. Ряд авторов подчёркивает, что суицидальные тенденции у детей и подростков могут формироваться под влиянием разнообразных факторов: генетической предрасположенности, семейных конфликтов, низкой самооценки и дефицита эмоциональных связей со значимыми взрослыми [4]. Кроме того, различные исследователи выделяют медико-биологические аспекты (наличие психических расстройств, в том числе депрессивных эпизодов), а также социокультурные условия (давление общества, социальные сети, контент, пропагандирующий агрессивное поведение) [1].

Современные исследования указывают на важность комплексного подхода к диагностике и профилактике суицидального поведения в подростковой среде. Так, работы ряда психологов и психиатров рассмотрели суицидальные тенденции как результат сложного взаимодействия личностных, социально-психологических и биологических

факторов [2], [5]. Важно учитывать, что подростки с низким уровнем социальной поддержки и неразвитой стрессоустойчивостью острее реагируют на конфликты и неудачи.

Некоторые авторы подчёркивают роль образовательной среды: школа может служить источником дополнительного стресса в связи со сложными отношениями со сверстниками и учителями, перегрузками в учёбе и жёсткими требованиями к успеваемости [6]. В то же время школа способна выступать и позитивным фактором, когда в ней создана атмосфера принятия и взаимопомощи, доступны консультации психолога и социального педагога. В частности, для малокомплектных школ есть предположение, что учащиеся получают больше персонального внимания, что в идеале позволяет вовремя заметить психологические проблемы. Однако отсутствие достаточного материального оснащения и квалифицированных кадров может снижать этот положительный эффект.

В отечественной литературе подчёркивается важность взаимодействия семьи и школы, необходимости формирования «психологической службы» в образовательных организациях, а также обучения педагогов и родителей методам раннего выявления признаков суицидального риска [7]. Ряд исследований выделяют необходимость адресной работы именно с подростками, склонными к депрессии и другим пограничным состояниям психики [5]. При этом указывается, что ключевыми факторами профилактики являются развитие эмпатии, эмоциональной устойчивости, формирование навыков позитивной коммуникации и конструктивного преодоления конфликтных ситуаций.

В последние годы получают распространение программы групповой поддержки, тренинги личностного роста и форматы обучения социальных навыков, направленные на профилактику суицидального поведения. Кроме того, современные исследования всё чаще включают анализ виртуальной активности подростков, поскольку социальные сети оказывают значительное влияние на их психологическое состояние [4]. В этой связи возникает потребность в образовательных программах по безопасному использованию интернета и формированию критического мышления.

Таким образом, в обзоре литературы можно выделить несколько ключевых тем: многомерный характер суицидального поведения подростков, значимость поддержки со стороны семьи и школы, особые условия малокомплектных школ, а также необходимость комплексного подхода, включающего диагностику, профилактику и, при необходимости, психотерапевтическую помощь.

Основная часть

Методология

Для достижения целей исследования была выбрана комбинированная методология, включающая как теоретические, так и эмпирические методы. Теоретические методы (анализ, синтез, обобщение) применялись при изучении литературы по вопросам подросткового суицида. Эмпирическая часть исследования включала в себя следующие подходы:

- Анкетирование учащихся. Была разработана специальная анкета, содержащая вопросы, направленные на выявление уровня тревожности, самооценки, отношения к школе и семье, а также наличие суицидальных мыслей или признаков депрессивных состояний. Анкета состояла из 25 вопросов закрытого типа (с вариантами ответов по шкале Лайкерта) и 5 вопросов открытого типа, позволяющих респондентам свободно выражать своё мнение.

- Беседы с педагогами и родителями. Для получения дополнительной информации о состоянии детей и особенностях их поведения проводились полуструктурированные интервью с классными руководителями, школьным социальным педагогом и родителями подростков, чьи дети принимали участие в исследовании. Цель этих бесед – уточнить социально-экономический фон семей, наличие конфликтных ситуаций в семье, случаи проявления депрессии.

- Наблюдение. В процессе исследовательской работы осуществлялось систематическое наблюдение за поведенческими реакциями подростков в школе, их общением со сверстниками. Наблюдение проводилось во время перемен, классных часов, внеклассных мероприятий.

- Психологическое тестирование. Для объективизации данных о склонности к депрессивным состояниям, тревожности и резистентности к стрессу применялись стандартизированные методики, такие как «Шкала депрессии Бека», «Шкала самооценки тревожности Спилбергера–Ханина» и опросник «Уровень субъективного ощущения одиночества» (УСК) [8]. Ввиду того, что статья ориентирована на психологов и педагогов, данные методики лишь кратко описаны: их использование является стандартом при диагностике, а подробное описание проведённых процедур и подсчёта баллов доступно в соответствующих руководствах.

- Статистическая обработка данных. Полученная информация подвергалась количественному анализу с помощью программного обеспечения (SPSS). Основные критерии статистической значимости результатов принимались на уровне $p < 0,05$. В связи с ограниченным количеством респондентов (школа малокомплектная) использовались непараметрические критерии (Уилкоксона, Манна–Уитни), что позволяло корректно интерпретировать данные.

Выбор описанных методов обосновывается целью исследования и возможностями малокомплектной школы. Малое число учащихся давало возможность более глубоко и качественно исследовать каждого респондента, уточнять результаты, проводить дополнительные интервью и наблюдения.

Результаты

Исследование было проведено на базе КГУ «Карамырзинская общеобразовательная школа отдела образования Карасуского района» Управления образования акимата Костанайской области. Общее количество учащихся в 5–9 классах составляло 34 человека. Из них в исследовании приняли участие 30 подростков в возрасте от 12 до 16 лет (14 мальчиков и 16 девочек). Четыре человека отказались от участия, сославшись на нежелание отвечать на личные вопросы.

1. Общая характеристика выборки

Для начала были собраны социально-демографические данные, позволившие получить представление об образовательном уровне родителей, их занятости и семейном статусе (полная или неполная семья). Результаты обобщены в Таблице 1.

Таблица 1. Социально-демографические характеристики участников (n = 30)

Показатель	Количество (%)
Полная семья	21 (70%)
Неполная семья	9 (30%)
Высшее образование у хотя бы одного родителя	15 (50%)
Среднее специальное образование	12 (40%)
Отсутствие образования (до 7 кл)	3 (10%)
Наличие родителя, не работающего более 6 месяцев	6 (20%)

Из таблицы видно, что 70% подростков воспитываются в полных семьях. Это, как правило, способствует формированию стабильной эмоциональной среды, в которой ребёнок чувствует себя защищённым. Однако 30% детей растут в неполных семьях, что может быть потенциальным источником стресса, особенно в подростковом возрасте, когда эмоциональная поддержка играет критически важную роль.

Важным фактором является уровень образования родителей. Из 30 семей в 15 семьях хотя бы один родитель имеет высшее образование, что говорит о достаточно высоком общем образовательном уровне. Такие родители, как правило, лучше осведомлены о возрастных особенностях детей, чаще практикуют диалоговое воспитание и способны своевременно замечать и реагировать на эмоциональные трудности подростка.

В 12 семьях имеется среднее специальное образование — это также является положительным показателем, позволяющим говорить о базовой педагогической и социальной грамотности в вопросах воспитания. Однако у трёх родителей образование отсутствует (ниже 7 класса). Низкий уровень образования может быть связан с ограниченными возможностями распознавания и понимания эмоциональных состояний подростка, а также с затруднениями в установлении доверительных отношений. Это, в свою очередь, может повышать риск формирования девиантного поведения, включая суицидальные мысли и действия.

Интересной особенностью выступает факт наличия родителей, не работающих более шести месяцев. Подобная ситуация может способствовать установлению более тесного контакта с детьми. Родители, находящиеся дома, зачастую больше вовлечены в жизнь подростка, имеют возможность уделять внимание его настроению, состоянию и проблемам, что может положительно сказываться на его психологическом благополучии.

Таким образом, проанализированные социально-демографические характеристики отражают как устойчивые, так и уязвимые позиции в среде подростков, требующие внимания и поддержки со стороны педагогов, психологов и социальных педагогов.

Результаты

Анкета, состоящая из 30 вопросов, позволила выявить общее психологическое состояние подростков, их отношение к школе, наличие внутрисемейных конфликтов. У значительной части респондентов (около 40%) фиксировался повышенный уровень тревожности. При этом 10% (3 человека) отметили, что часто испытывают сильное беспокойство по поводу будущего и не уверены в своих способностях. Ещё 30% (9 человек) заявили, что периодически испытывают чувство одиночества и непонимания со стороны окружающих.

По данным теста на депрессию (Шкала депрессии Бека) у 20% (6 человек) был выявлен субклинический уровень депрессивных симптомов, а у 10% (3 человека) – клинически выраженные признаки депрессии. То есть у трёх подростков были обнаружены серьёзные сигналы, требующие консультации психолога или психиатра. В основном это девочки 14–15 лет из неполных семей, отмечавшие проблемы в общении с родителями.

Данные обобщены в Таблице 2.

Таблица 2. Уровень депрессивных симптомов по шкале Бека (n = 30)

Уровень депрессии	Количество (%)
Отсутствие депрессии (0–9)	21 (70%)
Субклиническая (10–18)	6 (20%)
Клиническая (≥19)	3 (10%)

Результаты опросника Спилбергера-Ханина показывают, что 8 подростков (26,7%) имели высокий уровень личностной тревожности, который коррелировал с напряжённой обстановкой в семье (конфликты с родителями, повышенные требования, отсутствие эмоционального контакта). 15 подростков (50%) имели средний уровень тревожности, что можно расценивать как допустимый показатель,характерный для подросткового возраста. 7 участников имеют низкий уровень тревожности, что свидетельствует об относительно стабильном эмоциональном фоне и благоприятных условиях социализации.

Данные обобщены в таблице 3.

Таблица 3. Уровень самооценки тревожности Спилбергера–Ханина

Уровень тревожности	Кол-во подростков (%)
Высокий уровень	8 (26,7%)
Средний уровень	15 (50,0%)
Низкий уровень	7 (23,3%)

Результаты опросника по уровню субъективного одиночества показывают, что у значительного количества подростков 10 учащихся (33,3%) наблюдается высокий уровень субъективного одиночества. Это означает, что треть участников испытывали выраженное чувство отчуждённости, нехватки общения, эмоциональной поддержки. У 12 учащихся (40%) был выявлен средний уровень - подростки периодически испытывали одиночество, но не в острой форме. У 8 учащихся (26,7%) уровень одиночества оказался низким, то есть они чувствовали себя достаточно комфортно в социальном и эмоциональном плане. Эти данные свидетельствуют о необходимости проведения психологической коррекции и поддержки.

Данные обобщены в таблице 4.

Таблица 4. Уровень субъективного ощущения одиночества

Уровень одиночества	Кол-во подростков (%)
Высокий уровень	10 (33,3%)
Средний уровень	12 (40,0%)
Низкий уровень	8 (26,7%)

Анализ бесед с педагогами и родителями

Интервью с классными руководителями выявило, что в школе нет штатного психолога, поэтому учителя, не имея специальной подготовки, сами стараются отслеживать эмоциональное состояние учеников. При этом многие педагоги отмечают, что из-за нагрузки не всегда могут уделить достаточно внимания всем детям. Несколько интервьюируемых высказали предположение, что в малокомплектной школе подростки не получают достаточно социальной активности: кружков, секций, событий, где можно реализовать себя и пообщаться с широким кругом сверстников.

Родители, с которыми проводились беседы, в основном указывали на загруженность работой и нехватку времени для полноценного общения со своими детьми. Некоторые отметили, что подростки много времени проводят в интернете, смотрят тревожный контент, что может влиять на их эмоциональный фон.

Наблюдение

В ходе систематического наблюдения было замечено, что некоторые учащиеся (примерно 25% от выборки) предпочитают проводить перемены в одиночестве, используя смартфоны. Межличностное общение, в особенности в формальных учебных ситуациях, сводилось к коротким диалогам. Однако на внеклассных мероприятиях была отмечена более живая коммуникация, когда дети участвовали в общих играх и дискуссиях. В целом наблюдалось небольшое количество открытых конфликтов, однако неоднократно замечались проявления вербальной агрессии в адрес учащихся со стороны более старших школьников.

Обсуждение полученных результатов

Результаты исследования указывают, что в данной малокомплектной школе присутствует часть подростков с повышенной тревожностью и депрессивными проявлениями, что коррелирует с данными, полученными другими учёными [2; 5]. При

этом клинические показатели депрессии обнаружены у 10% выборки, что согласуется со среднестатистическими оценками по подростковому населению.

Специфика малокомплектной школы, судя по интервью, имеет двоякий эффект. С одной стороны, более тесный контакт с учителями потенциально способствует раннему выявлению проблем. С другой стороны, отсутствие штатного психолога, ограниченные ресурсы и узкий круг общения могут способствовать недооценке серьёзности психологических трудностей детей.

В то же время тесная система общения «учитель–ученик–родитель» может при правильном подходе стать положительным фактором профилактики.

Для сравнительного анализа были учтены предыдущие работы, указывающие на роль малых образовательных коллективов в формировании более доверительных отношений [6; 7].

Коррекционная работа и вторичный результат после коррекции.

После первичного исследования, которое выявило наличие у части подростков повышенного уровня тревожности и депрессивных проявлений, была проведена комплексная коррекционная работа. Основные направления коррекции включали психологическую поддержку, педагогические мероприятия и активное вовлечение родителей.

Проведённые коррекционные мероприятия: индивидуальные и групповые психологические занятия. Были проведены консультации с 3 подростками, у которых по шкале Бека выявлены клинические проявления депрессии. Основные направления беседы: повышение самооценки, техники управления стрессом, выявление источников тревоги. По итогам встреч подросткам рекомендованы ежедневные практики релаксации и ведение дневника эмоций. С родителями этих подростков проведены беседы о важности эмоциональной поддержки, снижении давления и создания доверительной атмосферы.

Групповая работа

Для подростков с повышенным уровнем тревожности (8 человек) была организована программа психологической разгрузки: - Тренинги на развитие уверенности в себе – подростки учились формулировать свои мысли, выражать эмоции, принимать комплименты.

- Игровая терапия и арт-терапия – дети рисовали свои страхи, работали с метафорическими картами, создавали «коллажи будущего». - Обучение техникам саморегуляции – дыхательные практики, методика «стоп-мысль».

Групповые обсуждения – анализ ситуаций, связанных с тревожностью и неуверенностью, поиск совместных решений.

Вовлечение педагогов и родителей. Работа с педагогами:

- Проведён семинар «Профилактика тревожности и депрессии у подростков». Учителей обучили методам наблюдения за эмоциональным состоянием детей, способам оказания первой психологической помощи.

- Введена практика «эмоциональных чекинов» – небольших разговоров с учениками о том, как они себя чувствуют. Учителя получили рекомендации по снижению учебной тревожности (мягкая подача критики, больше поддержки).

Работа с родителями: - Проведены индивидуальные консультации с 6 родителями (дети которых имели повышенный уровень тревожности).

- Дана рекомендация о том, как вести доверительные беседы, избегать давления, поддерживать эмоциональный контакт. - Организована встреча в формате «круглого стола» с родителями всех учеников, где обсуждали влияние семейной атмосферы на психологическое состояние подростков.

В школе организованы регулярные антистресс-перемены – музыка, настольные игры, возможность отдохнуть в тишине.

Проведены тематические классные часы: «Как справляться с тревогой» (методы релаксации и саморегуляции). «Учимся поддерживать друг друга» (формирование эмпатии, навыков помощи сверстникам).

Создан клуб эмоциональной поддержки, где ученики могли анонимно обсуждать свои проблемы и получать советы.

Подростков с низкой вовлечённостью в школьную жизнь (особенно тех, кто проводил перемены в одиночестве) мотивировали участвовать в общих мероприятиях.

Вторичный результат после коррекционной работы.

Спустя два месяца после коррекционной работы было проведено повторное тестирование и анкетирование учащихся, а также дополнительные беседы с педагогами и родителями.

Изменения в уровне тревожности и депрессивных симптомов.

Результаты повторного тестирования представлены в таблице:

Таблица 5. Динамика уровня депрессивных симптомов по шкале Бека (n = 30)

Уровень депрессии	До коррекции (%)	После коррекции (%)
Отсутствие депрессии (0-9)	70%(21 чел.)	80% (24 чел)
Субклиническая (10-18)	20%(6 чел)	13% (4 чел)
Клиническая (19)	10% (3 чел)	7% (2 чел)

Как видно из таблицы, количество подростков с клинической депрессией снизилось с 3 человек 10% до 2 человек 7 %, а число учеников без признаков депрессии увеличилось.

По шкале тревожности Спилбергера–Ханина количество подростков с высоким уровнем тревожности снизилось с 26,7% (8 чел.) до 16,7% (5 чел.).

Таблица 6. Динамика самооценки тревожности Спилбергера–Ханина (n = 30)

Уровень тревожности	До коррекции(%)	После коррекции
Высокий уровень	8 (26,7%)	5 (16,7%)
Средний уровень	15 (50,0%)	17 (56,7%)
Низкий уровень	7 (23,3%)	8 (26,6)

После реализации комплекса коррекционных мероприятий так же были повторно собраны данные по опроснику субъективного ощущения одиночества. Количество подростков с высоким уровнем одиночества снизилось до 5 человек (16,7%), что указывает на положительное влияние коррекционной работы.

Таблица 7.Динамика уровня субъективного одиночества. (n = 30)

Уровень одиночества	До коррекции (%)	После коррекции
Высокий уровень	10 (33,3%)	5 (16,7%)
Средний уровень	12 (40,0%)	14 (46,6%)
Низкий уровень	8 (26,7%)	11 (36,7%)

Социальные изменения

На переменах стало меньше ситуаций, когда ученики остаются в одиночестве – дети чаще вовлекаются в общие игры и обсуждения.

Учителя отметили, что в целом эмоциональный фон в классах стал более стабильным, снизился уровень конфликтности.

Родители стали чаще обсуждать с детьми их эмоциональное состояние, что помогло уменьшить напряжённость в семьях.

Коррекционная работа показала свою эффективность: число подростков с клиническими признаками депрессии уменьшилось. Уровень тревожности снизился. Улучшилась коммуникация между учениками, педагогами и родителями. Внеклассная деятельность помогла детям почувствовать себя увереннее и снизить уровень стресса.

Однако остаются важные задачи: введение постоянной психологической службы в школе. Регулярное проведение профилактических мероприятий. Продолжение вовлечения родителей в процесс эмоционального воспитания детей.

Таким образом, проведённая работа подтвердила гипотезу, если в малокомплектной школе будет более тесное взаимодействие педагогов и школьников, то это снизит риск суицидального поведения среди подростков.

Заключение

В ходе проведённого исследования были выявлены и проанализированы социально-психологические аспекты эмоционального благополучия подростков в условиях малокомплектной школы на примере КГУ «Карамырзинская общеобразовательная школа отдела образования Карасуского района» Управления образования акимата Костанайской области.

Ключевой вывод исследования заключается в том, что небольшое количество учеников в классе не является гарантией эмоционального комфорта и психологической устойчивости подростков. Первичные результаты показали, что 10% учащихся имели клинические признаки депрессии, а 20% — субклинические. Однако после реализации корректирующих мер, включающих психологическую поддержку, участие в групповых занятиях и повышение осведомлённости о важности эмоционального здоровья, доля учащихся с выраженной депрессией снизилась до 7%, а число подростков без признаков депрессии увеличилось до 80%. Это подтверждает эффективность своевременного вмешательства и необходимость постоянного внимания к психологическому состоянию учащихся.

Исследование также выявило основные факторы, влияющие на эмоциональное состояние подростков: семейные конфликты, недостаток доверительных отношений с родителями, завышенные ожидания, социальная изоляция, а также влияние интернет-контента. Тем не менее, тесное взаимодействие между учителями, учениками и родителями создаёт возможности для раннего выявления и коррекции эмоциональных проблем.

Сравнивая полученные результаты с целью исследования, можно заключить, что поставленные задачи выполнены: выявлены ключевые факторы риска, проанализированы их последствия и предложены рекомендации по снижению их влияния.

В качестве дальнейших шагов предлагается:

- Создание стабильной системы психологической поддержки.
- Введение в штат квалифицированного психолога или установление постоянного сотрудничества с районными специалистами.
- Повышение психологической грамотности педагогов и родителей.
- Проведение регулярных тренингов, направленных на распознавание тревожных сигналов и выстраивание эффективного общения с подростками.
- Развитие школьных сообществ и групп взаимопомощи.
- Организация кружков, неформальных встреч и тренингов, где подростки смогут формировать доверительные отношения и учиться управлять своими эмоциями.

Формирование безопасной цифровой среды.

Введение программ по цифровой грамотности и критическому восприятию информации, а также контроль за негативным контентом, оказывающим влияние на подростков.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его выводы могут быть использованы администрацией школы, педагогами и родителями для профилактики эмоциональных расстройств среди подростков. В дальнейшем рекомендуется проведение дополнительных исследований, направленных на анализ долгосрочного влияния предложенных мер, а также разработку адаптированных программ психологической поддержки для малокомплектных школ.

В перспективе важно развивать межшкольное взаимодействие, обмениваться успешными практиками профилактики эмоциональных кризисов и привлекать специалистов из сферы образования, медицины и социальной работы. Комплексный подход, сочетающий индивидуальную поддержку подростков с системными изменениями в образовательной среде, позволит создать условия для их психологического благополучия и успешного развития.

Список источников

1. Бородкина, Н. А. Профилактика суицидальных тенденций у подростков: учебное пособие / Н. А. Бородкина. — М.: Педагогический университет, 2019. — 220 с.
2. Гостев, Д. В. Суицидальное поведение подростков: анализ и профилактика / Д. В. Гостев. — СПб.: Наука, 2020. — 180 с.
3. Зуев, П. И. Социокультурные факторы в развитии суицидального поведения у молодёжи / П. И. Зуев // Вестник психологии и педагогики. — 2018. — № 5. — С. 25–32.
4. Иванова, Е. А. Интернет-среда и психологическое здоровье подростков: монография / Е. А. Иванова. — М.: Пси-Пресс, 2019. — 156 с.
5. Коваленко, Т. Ю. Методические подходы к диагностике депрессивных состояний у подростков / Т. Ю. Коваленко // Психологическая наука и образование. — 2021. — № 2. — С. 49–57.
6. Лебедева, С. В. Влияние образовательной среды на формирование личности подростка / С. В. Лебедева. — Омск: ОмГПУ, 2017. — 140 с.
7. Павлова, И. А. Семья и школа в профилактике суицидального поведения / И. А. Павлова // Педагогическое обозрение. — 2018. — № 6. — С. 78–84.

УДК 37.013

Алибекова О.О.,
Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Формирование технологических умений младших школьников на уроках технологии

Аннотация

В данной статье рассмотрено содержание уроков технологии, включающее методы обучения, способствующие формированию технологических умений младших школьников. В статье проанализирована психолого-педагогическую литература по проблеме формирования технологических умений младших школьников на уроках технологии. Раскрыта сущность, структуру технологических умений младших школьников. В статье выявлен актуальный уровень сформированности технологических умений младших школьников на уроках технологии.

Ключевые слова

Технологические умения, начальная школа, школьный возраст, навыки, методика уроков, шаблон.

Введение

Актуальность. Вопрос о формировании у ребенка школьного возраста познания в соответствии с его собственным абстрактным и фактическим значением относится к основным трудностям психологии и педагогики. Это одна из основных трудностей психологии и педагогики, отнюдь не самая новая и по праву считающаяся задачей века. Общественное развитие идет рука об руку с накоплением знаний, расширением запасов интеллектуальной собственности абсолютно во всех областях человеческого труда. В то же время, наблюдается резкое снижение графических навыков обучающихся, что создает немалые трудности при подготовке инженерных кадров для отечественной промышленности.

Школа лишается действенной возможности для формирования нравственного отношения молодого поколения к труду. Дело в том, что практически по всем предметам ребенок учится для себя, взрослые стремятся удовлетворить его образовательные потребности. И только на уроках технологии ученик постоянно сталкивается с ситуацией, в которой его практическая деятельность должна быть направлена на удовлетворение потребностей других людей, и он несет ответственность за результаты своего труда» [1].

Во время занятий ученики не только смотрят и слушают, но и делают что-то своими руками, а это тактильный контакт, который напрямую связан с работой мозга. Только на уроках технологии дети получают навыки и умения одновременно в двух видах деятельности – учебной и трудовой. Важно отметить, что любая поделка, это не просто изделие, но в первую очередь – средство для раскрытия таких технологических умений как: целеполагание, планирование, подготовка рабочего места, подбор материалов, анализ. Это уроки, где развиваются такие качества, как: аккуратность, трудолюбие, самостоятельность, коммуникабельность, которая в свою очередь, влияет на умение работать в коллективе. Кроме того, уроки технологии это и уроки творчества, способствующие раскрытию потенциала ребенка.

Объектом исследования является процесс обучения на уроках технологии в начальной школе.

Новизна исследования заключается в том, что в работе представлены современные методы и приемы, которые можно использовать на уроках технологии в начальной школе с целью формирования технологических умений у младших школьников. Научная значимость в данной работе рассмотрена сущность понятия «технологические умения» и особенности их формирования у детей младшего школьного возраста, а также выявлен потенциал уроков технологии для формирования технологических умений младших школьников.

Обзор литературы

Так, в последних исследованиях отражены теоретические положения обучения, механизмы этого процесса, даны методические рекомендации по развитию знаний и повышения уровня умений у младших школьников на уроках технологии. Однако необходимо констатировать тот факт, что методический материал по формированию технологических умений детей младшего школьного возраста на уроках технологии занимает не пропорционально малое место среди научно-методических разработок исследователей. Это и послужило основным мотивом выбора темы дипломной работы: «Формирование технологических умений младших школьников на уроках технологии».

Методологическую основу исследования составили:

– труды, посвященные проблеме формирования технологических умений (П.Я. Гальперин, В.Д. Симоненко, Л.И. Фридман);

– работы, раскрывающие возможности использования уроков технологии для формирования технологических умений младших школьников (П.Р. Атутова, Э.М. Галямова, Н.К. Конышева, Е.А. Лутцева).

Основная часть

При написании статьи был использован комплекс методов исследования:

– анализ психолого-педагогической, методической литературы по теме исследования; обобщение и синтез;

– педагогический эксперимент: констатирующий, формирующий, контрольный этапы; диагностика уровня развития компонентов культуры поведения, педагогическое наблюдение, количественный и качественный анализ полученных данных.

Прежде всего, обратимся к анализу понятия «умения». Так, в научной литературе можно найти различные толкования понятия «умение». В исследованиях можно встретить трактовку этого понятия как способа выполнения действия, как сознательного использования имеющихся у человека знаний и навыков для выполнения сложных действий и другое.

Навыки – это практическая деятельность, которая проявляется в автоматизированном выполнении необходимых действий [2, с. 137].

«Технологическая деятельность, как отдельный вид учебной деятельности, представляет собой педагогически обусловленное преобразование предметов труда с целью направленного преобразования личности школьника, на что указывает Савчин М.В. В ходе этой деятельности происходит формирование у школьников технологических умений» [3, с. 99].

Как указывает Симоненко В.Д., «технологические умения – это освоенные человеком способы преобразовательной деятельности на основе приобретенных знаний в соответствии с достигнутым уровнем научно-технического прогресса и производства» [4, с. 94]. В своих исследованиях Зуева О.Л. «выделяет следующие технологические умения: знание устройства и принципа действия технических объектов, формы, материала и конструктивно-технологических элементов деталей, способов их соединения, принципов и методов конструирования; умение выбрать оптимальную схему конструкции, форму и материал деталей, найти художественное решение задачи и изготовление изделия» [5, с. 102].

В соответствии с содержанием современных учебно-методических комплексов по технологии, «одной из проблем исследования технологических процессов в начальной школе считается развитие технико-технологических умений. К технико-технологическим умениям авторы причисляют такую способность, как умение работать с научно-технической документацией, способность придерживаться ноу-хау производства продукта, осваивание новыми методами, способами, умение использовать разные виды материалов, а также приборов, начальные умения поиска данных. Развитие технико-технологических умений совершается в ходе деятельности вместе с научно-техническими картами».

Носаченко Т.Б. указывает, что «умения, а также мастерства базируются в познаниях, а также сформировываются в ходе фактической работы. Понимание, а также представление собственного процесса, точная технология его исполнения дают возможность обучающимся получить развитие навыков и умений. Умения и навыки содействуют ходу проектирования. Но помимо отмеченных свойств обучающиеся обязаны владеть некоторыми высококлассными возможностями, какие выражаются в ходе конструирования, а также содействуют благополучному заключению конструкторско-технологических задач» [4, с. 191].

Журавлева А.П. считает, что «в первую очередь, в ходе технологических процессов ученики должны обретать единые научно- технические познания, умения, а также мастерства, что является основой их дальнейшей высококлассной подготовки. Значимыми гранями данных умений считается их общий состав с целью разных профилей научно-технической подготовки школьников; они, в то же время, считаются общепроизводственными умениями, а также умениями, отличающимися множеством разновидностей работ в самых разных сферах» [5, с. 78].

По мнению Шухардиной С.Б., «процедура развития научно- технического мастерства младших школьников обязана базироваться в преемственности дошкольного

первоначального преподавания. Реализация навыков и умений на уроках научно-технического преподавания в создании научно-технических умений постоянно существовала в области экспертов и практиков. Вместе с тем, стремительные перемены ценностей в области воспитания, призывают непрерывного интереса к ее компании вместе с коррекционной целью решения новейших задач» [4, с. 125].

Процедура «развития научно-технических навыков включает в себя часть научно-технической работы, ориентированной на изменение объектов работы (используемых материалов, заготовок, информации) в объекты (продукты) работы, добросовестность, а также элементы теста. Как было сказано выше, процедура развития научно-технических навыков молодежи должна основываться на преемственности дошкольного и начального образования. В настоящем преподавании технологические процессы должны использоваться для обеспечения непрерывности научно-технического образования школьников, что позволяет обнаружить значительный уровень сложности научно-технического образования молодежи» [6, с. 51].

Уже с первого класса технологическое воспитание является важной частью учебного процесса [8]. Такие виды деятельности, как работа с клеем, бумагой и картоном, ножницами и другими видами инструментов, нитками и тканью, различными природными материалами постепенно превращаются в навыки, которыми человек пользуется всю свою жизнь. Таким образом, технологическая подготовка детей младшего школьного возраста – прочная база для становления сознательного отношения обучающихся к практическому применению освоенных в образовательном процессе знаний, умений и навыков.

Предмет «Технология» является интегрированным предметом. Поскольку знания и умения, полученные учащимися на уроках, положительно влияют на усвоение материала по математике, литературе, ИЗО, геометрии и алгебры в старших классах.

Каким же образом уроки технологии влияют на восприятие информации в других предметах? Каждый урок – это творческий процесс, где учащиеся работают с подбором цветовых вариаций, на ИЗО это умение определенно оказывается полезным, большая часть уроков связана с умениями рассчитать, выбрать правильный угол, измерить, а эти умения уже дают ребятам полезную информацию по математике и геометрии в дальнейшем.

Конышева Н.М. уточняет, что «переход детей в начальную школу сопровождается не только изменением ведущего вида их деятельности, а и расширением объема знаний, умений и навыков по обработке, уже известных из предыдущего образовательного звена, материалов и дополнением видов труда, связанных с технологическими операциями обработки древесины, металлов, пластических масс, работой с различными конструкторами. Это и обеспечивает основу подготовки младших школьников к технологическому обучению в следующих классах общеобразовательной школы. Очевидно, что для этого при разработке содержания учебного материала по формированию технологических умений следует четко обеспечивать преемственность и последовательность его, начиная с дошкольных детских учебно-воспитательных заведений и заканчивая старшими классами» [1, с. 19].

В самом начале пути на уроках технологии дети учатся, безусловно, с помощью учителя, видеть и понимать цель, определять задачу и планировать свою деятельность; подбирать наиболее подходящие материалы, предлагать свои варианты способов выполнения отдельных этапов изготовления изделия; опираясь на совместно составленный план, использовать предложенные средства и материалы, инструменты, инструкции [2].

По окончанию программы учащиеся 2 класса должны знать виды материалов, их названия, свойства и качества; понимать, что такое подвижные и неподвижные способы соединения деталей. На данном этапе дети должны проявлять самостоятельность в организации рабочего места, уметь экономно размечать детали на выделенном

пространстве, уметь проводить линии, используя чертежи, шаблоны, линейки и угольники.

В 3 классе учащиеся знакомятся с видами и особенностями декоративно-прикладного искусства, все больше узнают о прикладных профессиях. Знакомятся с техникой безопасности при использовании домашних электроприборов. Дети продолжаю пополнять запас знаний и умений по чтению и выполнению разметки разверток с помощью измерительных приборов.

По окончанию программы учащиеся должны иметь представление о композиции изделия в объѐме и на плоскости, о традициях декоративно- прикладного искусства в создании изделий. Учащиеся должны уметь читать простейшие эскизы разверток, самостоятельно подбирать и объяснять приемы изготовления изделий. Так же важным умением, а в дальнейшем и навыком является самостоятельный поиск необходимой информации для решения поставленной задачи.

По мере продвижения в процессе обучения объем знаний и умений обучающихся непрерывно возрастает, а значит, усложняются и задачи. Дети знакомятся с правилами построения чертежей сложных очертаний, изготовлению разверток и деталей изделия, учатся применять основные правила дизайна при изготовлении изделия. На данном этапе дети должны уметь организовывать и выполнять свою деятельность, опираясь, уже на собственный замысел.

Стоит подчеркнуть, что на каждом этапе дети учатся выражать и обосновывать, свои собственные идеи, предложения и замыслы, учатся слушать и принимать другую точку зрения, сотрудничать в группах, выполняя разные роли. Таким образом, очевидно, что программа предусматривает постепенное развитие необходимых знаний, умений и навыков учащихся.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что процедура формирования технологических навыков включает в себя активную деятельность по преобразованию материалов, заготовок, информации в реальные объекты (продукты) труда.

Кроме того, процедура формирования технологических навыков подрастающих поколений должна основываться на преемственности дошкольной и начальной ступеней образования. Разработка программы научно-технического обучения в начальных классах должна осуществляться посредством использования инновационных методов, чтобы план выполнения включал работу с нестандартными материалами.

В целом, технологические процессы должны использоваться для обеспечения непрерывности научно-технического образования обучающихся, что позволяет прогнозировать повышение уровня научно- технической образованности молодежи.

Материальное производство и сфера экономики в целом – основа жизнеспособности, развития и процветания любого общества. «А важнейшим условием для их развития является наличие технологически грамотных специалистов, которые смогли бы реализовать практически все научные достижения в различных областях. Еще в 2000г. Юнеско провозгласила технологические умения универсальной компетенцией современного человека. Технологические умения включают умения понимать, использовать, контролировать и оценивать технологию, развитие творческих способностей, сознательности, гибкости, предприимчивости, умение решать проблемы» [7, с. 54].

Современный технологично профессиональный человек «обязан обладать способностью изучать различные методы и ресурсы преображения использованных материалов, энергии, данных вместе с учетом финансовой производительности, а также вероятных природоохранных результатов научно-технической работы, отчетливо устанавливать собственные актуальные и высококлассные проекты. С данной целью страной, школой, родителями – формируются конкретные общественные, финансовые, общественно-политические, а также прочие требования» [3, с. 141].

Развитие научно-технических умений младшего школьника совершается непосредственно в заданиях технологических процессов, линией формирования научно-технического мышления. Вследствие этого, только лишь «Технология» включает в себя познания абсолютно всех популярных уроков. Методика обладает практико-направленной целью, в ее заданиях ребята обучаются формировать определенный готовый продукт деятельности из самого разнообразного материала. Для того, чтобы «сформировать такого рода продукцию, ученику следует владеть определенными компетенциями, познаниями, некоторыми умениями, а также возможностью использовать данные познания в решении непосредственно установленных проблем».

Как показывает опыт Заенчик В.М., «одним из методов развития технологических умений на уроках технологии является решение технических задач. Это задачи, связанные с чтением чертежа, анализом конструкции изделия, которые решаются при обучении обучающихся обра ботке конструкционных материалов. Дети учатся составлять технический план, выполнять рабочие операции. Содержание задач должно учитывать особенности конструкции и технологии изготовления изделий, рекомендуемых для каждого класса. Важно научить школьников придерживаться наиболее целесообразной последовательности, как правило, вначале определяют название детали и ее элементов, затем их форму и размеры» [7, с. 171].

В исследовании Конышевой Н.М. показано, что «в развитии научно- технических умений встают проблемы в изготовлении объектов рукоделия, подбор методов отделки продукта. Они содействуют приобщению обучающихся к промышленной эстетике, обучению, умению видеть красоту и гармонию. Подобные проблемы находят решение, к примеру, в присутствии в обучении школьников плетению либо вязанию. Плетение один из древнейших видов промысла, единственный из разновидностей рукоделия, в котором используются гибкие материалы (фасции, стебельки, лубок, шнуры, нити, материал в варианте полосок) поочередно, в конкретном режиме объединяются и переплетаются друг с другом. Плетенье по праву можно отнести к одной из самых интересных деятельностей.

Вязание крючком также по праву можно назвать одним из самых популярных способов формирования технологических умений и необходимых в жизни навыков. Подбор материалов, инструментов для вязания помогает в развитии предметных навыков; осваивание технологии вязания ведет к развитию познавательного навыка. Планирование работы, цель, которую хочет достичь учащийся является регулятивным навыком. Ситуации, где нужно учиться слушать других, принимать другую точку зрения, обсуждать тот или иной вопрос в группе развивают коммуникативные навыки; анализ достигнутого результата, помощь другим развивают личностные навыки.

Кроме этого, уроки технологии оказывают важнейшие влияние на пространственное мышление учащихся, например, уроки лепки, где учащиеся вытягивают различные формы из куска пластилина [4]. На уроках с бумагой, где из плоского листа учащиеся учатся создавать объѐмные модели, или из цветной бумаги вырезать и раскладывать геометрические фигуры развиваются воображение и умение анализировать. Процесс обучения в разделе «Конструирование и изготовление одежды» учащиеся должны уметь выполнять задания, успех которых зависит от уровня их мастерства. Это включает в себя развитие визуальных и прикладных навыков, а также развитие навыков мышления. Кроме того, важную роль играет уровень развития пространственного воображения, которое в свою очередь определяет способность представлять плоские изображения в трех измерениях, а графики и схемы как способ деятельности. Знания символики, логичные рассуждение, анализ, наблюдение и умение объяснять свои наблюдения, характерны для технологических умений. В случае низкого уровня развития пространственного мышления учителю необходимо дополнить задание иллюстрациями, например, опорным конспектом по изготовлению швейных изделий.

Большие возможности для формирования технологических умений школьников дают уроки с применением технологии критического мышления. «Формированию

технологических умений на уроках технологии способствуют ИКТ. Данные технологии уместно применять при изучении отдельных тем и разделов программы, так как технология предусматривает, прежде всего, формирование и совершенствование практических умений, навыков обучающихся в экономном ведении домашнего хозяйства, заготовке и хранении продуктов, уходе за жилищем, в способах художественной обработки материалов, моделирования и пошива одежды» [2, с. 110].

Важнейшую роль в формировании технологических умений младших школьников играет проектная деятельность. Которая, в свою очередь, стимулирует у учащихся творческое развитие, самостоятельность, умение находить нужную информацию. Следует подчеркнуть, что в проектной деятельности учитель является не только носителем знаний, но выступает в роли организатора всего процесса, который помогает в поиске информации, координирует, направляет, поощряет участников. Важно заметить, что для данной деятельности необходимо, чтобы сам учитель был заинтересован в повышении уровня своих знаний и умений [3, с. 203-205].

Проектная деятельность на уроках технологии, по мнению Выгонова В.В. – «исключительное по своей эффективности средство формирования универсальных учебных действий: управление своей деятельностью, самооценка, навыки сотрудничества, выполнение социальных ролей, развитие познавательных способностей, чувства самоуважения, мотивации к творческой деятельности» [2, с. 113].

Любой проект на уроках технологии это, прежде всего самостоятельные действия, под руководством учителя. А правильно направляемая самостоятельная работа – это лучший путь к развитию таких качеств, как изобретательство и творчество, которые так полезны для подрастающего человека.

Продолжительность выполнения проектов зависит от количества уроков в неделю и количества обучающихся в группах. Если по планированию на уроки технологии в неделю отведено 2 часа, то проекты могут выполняться за 2-3 урока меньшим числом детей. При одночасовом недельном планировании проектные работы выполняются за 1-2 урока. Важно помнить, что на этапе разработки проекта учитель активно руководит и направляет поисковую деятельность детей» [5].

Таким образом, подготовка технологических процессов в рамках внедрения образовательного стандарта соответствует самому высокому качеству. Развить неподдельный глубокий интерес к технологическим процессам и действиям, переходящий затем в профессиональную направленность, у абсолютно всех обучающихся невозможно. Скорее всего, этого и не нужно делать. Однако, необходимо, чтобы все ученики осваивали технологические процессы с любопытством, что способствует формированию логики и, в целом, научного подхода к рассмотрению и анализу предметов и явлений.

Процедура развития научно-технических навыков включает в себя часть научно-технической работы, ориентированной на изменение объектов работы (используемых материалов, заготовок, информации) в объекты (продукты) работы, добросовестность, а также элементы теста. Кроме того, по мнению автора, процедура развития научно-технических навыков молодежи должна основываться на преемственности дошкольного и начального образования. Разработка программы научно-технического обучения в начальных классах должна осуществляться посредством использования инновационных методов, чтобы план выполнения включал работу с нестандартными материалами. В настоящем преподавании технологические процессы должны использоваться для обеспечения непрерывности научно-технического образования школьников, что позволяет обнаружить значительный уровень сложности научно-технического образования молодежи. Развитие научно-технических умений ученика совершается непосредственно в заданиях технологических процессов, линией формирования научно-технического мышления, вследствие этого, только лишь «Технология» включает в себя познания абсолютно всех популярных уроков.

Соответствие самому высокому качеству характерно подготовке технологических процессов в рамках внедрения федерального образовательного стандарта. Стоит признать, что развитие глубокого познавательного интереса к дисциплине у абсолютно всех учеников невозможно. Но важно стремиться к созданию таких условий на уроке, чтобы все ученики проходили технологические процессы с любопытством и интересом, поскольку это в значительной мере влияет на дальнейшее развитие интереса, как к предмету, так и к науке в целом. То, насколько урок технологии будет интересным, насыщенным и полезным, с точки зрения знаний и умений, зависит от вовлеченности в процесс самого учителя, от его желания выстраивать диалог с учащимися, от умения мотивировать, помогать самостоятельно, ставить цели и достигать их. Важной необходимостью является разнообразие методов проведения уроков, которое напрямую влияет на уровень внимания со стороны учащихся.

Учащихся начальных классов на уроках часто отвлекаются, это говорит о неустойчивом внимании младших школьников, которым характерно конкретно-образное мышление. Поэтому непременным условием эффективности уроков технологии является использование наглядных методов, таких как: метод иллюстрации и метод демонстрации.

Заключение, выводы

Проанализировав теоретические основы формирования технологических умений, и самого понятий умений, мы пришли к выводу, что умения – это освоенные человеком способы преобразовательной деятельности на основе приобретенных знаний. Мы убедились в том, что на уроках технологии успешно решаются такие задачи как: обучающая, воспитательная и развивающая; что знания и умения, получаемые на уроках технологии, имеют первостепенное значение и высокую важность, особенно в младшем школьном возрасте. Именно эти знания учащиеся начальной школы будут применять в своей дальнейшей жизни, именно эти знания напрямую влияют на творческую составляющую ребенка, на его способность находить простые решения в задачах и целях. Так же очень важно применение современных технологий, таких как – разработка сайта научно-технического обучения. В настоящем преподавании технологические процессы должны обеспечить непрерывность научно-технического образования школьников.

Наряду со связью теории с практикой, научностью, систематичностью и последовательностью, важно позаботиться о том, чтобы уроки технологии для учащихся проходили интересно и увлекательно. А этому способствуют игровые методы, уроки ознакомления с новыми приемами работы, современные технологии.

Практическая деятельность на уроках технологии является основой для благоприятного развития интеллекта учащихся, а конструктивное включение трудовых действий в уроки технологии влияет на эстетическое восприятие и придает эмоциональную окраску учебному занятию. Уроки технологии в начальной школе направлены на достижение таких целей, как: знакомство детей с основными функциями производства, инструментами и их применением, ознакомление детей с различными видами профессиональной деятельности, привлечение детей к трудовой деятельности и выполнению трудовых операций, воспитания творческого отношения к трудовой деятельности. Учебная программа по техническим предметам в начальной школе содержит перечень тем, включающий ряд знаний и навыков, которые необходимо освоить ученикам. Выбор учителя наиболее важных навыков, которые необходимо развивать в первую очередь, определяют имеющиеся в школе ресурсы и условия для осуществления трудовой деятельности. Первостепенным значением является развитие общих трудовых и конструктивных навыков у учащихся начальной школы.

На примере урока «Изготовление тканей» учитель ставил перед собой цель научить детей и привить им новый навык по изучению и работе с различными видами материалов. Учащиеся смогли наглядно ознакомиться с различными образцами материалов в основном это были хлопковый материал с различными видами рисунков. Большая часть урока была посвящена самостоятельной работе учеников. Перед детьми стояла задача

приобрести навыки изготовления текстильных материалов. Вначале практической деятельности дети были ознакомлены с историей возникновения тканей. В целом уровень сформированности технологических умений младших школьников на уроках технологии у младших школьников экспериментальной группы находится на высоком уровне, в то время как у детей контрольной группы по-прежнему на низком. Из вышесказанного следует, что разработанное содержание работы по формированию технологических умений младших школьников на уроках технологии оказалось эффективным.

Список источников

1. Куревина О. А., Лутцева Е. А. Технология. Москва : Баласс, 2011. 250 с.
2. Лутцева Е. А.Некоторые особенности уроков технологии (трудового обучения) в свете новых требований развивающего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://www.proshkolu.ru/. (Дата доступа : 29.03.2023).
3. Малышева Н. А. Технология. Москва : Дрофа, 2011. 215 с.
4. Николаенко Н. Н., Худоярова С. Н. Методические рекомендации по проведению уроков трудового обучения в начальных классах. Учебно- методическое пособие. М. : Граф-пресс, 2016. 260 с.
5. Развитие у школьников конструкторского творчества на уроках труда : метод. рекомендации / под ред. В. И. Качнева. – Москва : Наука, 2010. 253 с.
6. Роговцева Н. И. Технология. 2 класс: учебник. Москва : Просвещение, 2012. 96 с.
7. Симоненко А. Т. Технология технологического обучения. Брянск, 2014. 181 с.

УДК 373.31

Алпысбаева В.М., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Факторы успешного взаимодействия педагога и родителей, способствующие адаптации младших школьников к новым условиям обучения

Аннотация

Изменения в политической, экономической, социокультурной и информационной сферах привели к трансформации семейных отношений и взаимодействия семьи с образовательными учреждениями. Эти процессы требуют активизации субъектной позиции родителей, признания их роли в воспитательном процессе и внедрения инновационных технологий поддержки семейного воспитания. Эффективность адаптации младших школьников к учебному процессу зависит от взаимодействия педагогов, родителей и самих учеников. Современные образовательные практики включают разнообразные подходы и методики, направленные на улучшение сотрудничества семьи и школы, включая систему работы с семьей И.А. Хоменко и технологии развития воспитательного потенциала семьи В.В. Коробковой. Авторские технологии помогают развивать воспитательные компетенции родителей и способствуют успешному сотрудничеству семьи и образовательных учреждений.

Ключевые слова

Семейные отношения, образование родители, воспитание, адаптация школьников, сотрудничество семьи и школы, инновационные технологии, воспитательные компетенции.

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью осмысления задачи успешной адаптации младших школьников в условиях современных изменений в социуме и образовании. Создание условий для успешной адаптации оказывает влияние на обучение и жизнь в целом. Важнейшим средством повышения качества воспитания и обучения является взаимодействие субъектов образовательного процесса, включая сотрудничество родителей и школы.

Методологические основы проблемы адаптации базируются на трудах Е.Д. Гранкиной, И.П. Подласого, Я.Л. Коломинского, А.В. Петровского, Л.И. Божович, В.В. Давыдова. Вопросы взаимодействия семьи и школы рассматриваются в трудах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, И.А. Зимней, Р.В. Овчаровой, Е.Н. Щурковой. Успешность адаптации рассматривалась через характеристики психологических новообразований на основании работ Л.И. Божович и В.В. Давыдова.

Противоречие между разработанностью отдельных аспектов адаптации и потребностями педагогической науки в практических подходах обусловило проблему исследования: какие формы взаимодействия родителей и педагога могут способствовать успешной адаптации младших школьников?

Объект исследования: процесс адаптации детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: организация взаимодействия родителей и педагогов в процессе повышения уровня адаптации младших школьников.

Цель исследования: теоретически обосновать и опытным путем проверить эффективность мероприятий по взаимодействию педагога и родителей, способствующих повышению уровня адаптации.

Задачи исследования:

1. Изучить взаимодействие педагога и родителей как психолого-педагогическую проблему.
2. Определить особенности адаптации к школе детей младшего школьного возраста.
3. Изучить современные технологии работы учителя с семьей.
4. Диагностировать уровень адаптации.
5. Разработать и апробировать мероприятия по организации взаимодействия.
6. Проанализировать и обобщить результаты опытно-поисковой работы.

Методы исследования: теоретические (изучение, анализ и синтез литературы) и эмпирические (наблюдение, беседа, анкетирование, анализ).

База исследования: начальные классы. В опытной работе принимали участие обучающиеся 3 класса и их родители.

Обзор литературы.

Актуальность исследования обусловлена влиянием семьи и школы на личностное формирование младшего школьника. Важно понимание содержания и функций воспитательной деятельности семьи и школы, осознание возможностей друг друга и выполнение взаимных действий.

Для анализа особенностей взаимодействия педагога с родителями необходимо рассмотреть понятия: «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «образовательный процесс», «субъект образовательного процесса».

А.Г. Чусовитин рассматривает «взаимодействие» как связь, обуславливающую взаимопревращаемость объектов.

В. И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Л. А. Левшин и др. определяют «педагогическое взаимодействие» как личностный контакт воспитателя и воспитанников, приводящий к взаимным изменениям.

Г.М. Коджаспирова раскрывает педагогическое взаимодействие как «особую форму связи между всеми участниками образовательного процесса, подразумевающую их взаимообогащение различных сфер психики.

В рамках данного исследования под педагогическим взаимодействием понимается связь между всеми участниками образовательного процесса, подразумевающая их взаимообогащение и взаимопревращаемость, приводящая к взаимным изменениям поведения, деятельности, отношений и установок.

«Образовательный процесс» рассматривается как целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах человека [1].

В исследовании под образовательным процессом понимается совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленных на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом.

В.П. Беспалько определяет «субъект» как личность или группу как источник познания и преобразования действительности, носитель активности, характеризующейся надситуативностью [2]. Результативность образовательного процесса напрямую связана с активностью его субъектов (педагога, младшего школьника и родителей). Отсутствие контакта и несогласованные действия родителей и школы наносят ущерб воспитанию и обучению. Эффективность взаимодействия в формате педагог/ученик ниже, чем при взаимодействии видов ученик/родители и педагог/родители.

Согласно В.А. Сластенину, внутри образовательного процесса выделяются обучение и воспитание. И.Ф. Харламов рассматривает воспитание как целенаправленное воздействие на человека с целью формирования ценностных ориентаций, где ведущая роль отводится родителям. Процессы обучения и воспитания имеют как общее, так и особенное, влияют на сознание, поведение и эмоции личности.

Вовлечение семьи в образовательный процесс снижает нагрузку и позволяет добиться лучших результатов, особенно в период адаптации младшего школьника. Любой субъект образовательного процесса формирует новую систему отношений, которую необходимо контролировать. Педагог должен обучать родителей, так как их компетентность влияет на качество образовательного процесса и адаптации.

Субъект воспитания – любой человек или группа людей, деятельность которых имеет направленный воспитательный характер.

Функции обучения (образовательная, воспитывающая и развивающая) обусловливают направленность образовательного процесса на всестороннее творческое саморазвитие личности младшего школьника [3], что помогает ему пройти адаптационный период.

Основная часть

Целенаправленное обучение всегда развивает, но развивающая функция эффективнее при взаимодействии учителей, родителей и обучающихся на всестороннее развитие личности.

Образовательный процесс направлен на решение задач, включая:

1. Определение мотивационной направленности познавательной деятельности.
2. Организация познавательной деятельности.
3. Формирование навыков умственной деятельности, мышления, творческих особенностей.
4. Совершенствование познавательных знаний, умений и навыков.

Пример: помощь родителей в выполнении домашних заданий не должна сводиться к готовым решениям, а представлять собой процесс совместной деятельности.

Опираясь на Л.В. Байбородову, Н.Е. Щуркову, Р.В. Овчарову, можно выделить задачи образовательного процесса, обусловленные взаимодействием семьи и школы: обучение родителей приемам обучения, помощь в осознании ситуаций, формирование представлений о роли в воспитании, формирование субъективной позиции в работе школы, формирование психолого-педагогической культуры родителей, развитие отношений уважения и доверия между родителями и детьми.

На этапе начального образования личностное формирование младшего школьника

происходит при взаимодействии семьи (первичный субъект) и школы (вторичный субъект). Главное условие их сотрудничества – знание о целях, задачах и содержании воспитательной работы, характеризующееся возможностью эффективно дополнять и корректировать деятельность. Залогом успешного взаимодействия будет создание условий для совместной деятельности, равенство позиций и взаимоуважение.

Успешная адаптация помогает младшим школьникам развить умения: достигать целей, разрабатывать планы, решать коммуникативные задачи, органично функционировать в социуме [4].

Основная задача адаптации - сохранение и поддержка гармонии в деятельности систем организма и психического состояния личности в динамичных условиях социума. Психологическая стабильность гарантирует самореализацию и развитие. Внешнее поведение ребенка - важный критерий оценки успешности адаптации. Родители обладают большими возможностями в отслеживании поведенческих особенностей вне школы.

Адаптация - сложный этап в жизни каждого ребенка, требующий помощи всех субъектов образовательной деятельности для поддержания тяги к обучению и предотвращения разочарования. Взаимодействие родителей и педагога особенно необходимо в период адаптации, чтобы оказать полноценную помощь младшему школьнику. Педагог часто может указать родителям на возникшие трудности.

Педагог должен понимать, что происходит с ребенком, и уметь прогнозировать его развитие. Это основано на знании среды, обстоятельств и взаимоотношений личности с этой средой. Понимание ребенка, по словам А.С. Макаренко, это знание его возрастных и индивидуальных особенностей.

Адаптация отражает самореализацию ребенка, уровень его социального развития, социометрическое положение в коллективе и связана с субъективными факторами личностного портрета, окружения и социума. Условия и интенсивность построения новых взаимоотношений определяют продолжительность и сложность адаптации, которая является индикатором готовности к социуму, соответствия коммуникативных характеристик возрасту и принятия роли ученика.

Адаптация и социализация различаются по времени из-за особенностей психического и физического здоровья, навыков взаимодействия и готовности к школе. Начальная школа предполагает одинаковые требования к обучению.

Педагогу важно объяснить родителям роль семьи в адаптации. Ключевую роль играет педагог. При отсутствии эффективного взаимодействия возрастает риск дезадаптации.

А.Л. Венгером выделены пять типов неблагоприятного развития:

1. «Хроническая неуспешность»: ощущение неуспеха, тревога, неуверенность. Причины: недостаточная готовность, негативная Я-концепция, ошибочные действия педагога, завышенные требования.

2. «Уход от деятельности»: погружение в мир фантазий. Причины: потребность во внимании, инфантилизация, богатое воображение.

3. «Негативистическая демонстративность»: непослушание и нарушения правил. Причины: использование наказаний, уделение внимания негативному поведению, акцентуация характера.

4. «Вербализм»: высокое развитие речи, задержка в развитии мышления. Причины: демонстративность, инфантильность мотивов общения, переоценка способностей.

5. «Интеллектуализм»: хорошо развитое логическое мышление, затруднения с речью, слабо развито образное мышление. Причина: недооценка родителями значимости детских видов деятельности.

При дезадаптации рекомендуется посещение психолога. Причины обращений: тревожащие индивидуальные особенности ребенка, особенности межличностных отношений со сверстниками.

Важна роль педагога и родителей в дальнейшем отношении ребенка к учебе,

адаптации и развитии.

Характеристики школьной адаптации:

- способствует самореализации;
- критерием оценки является внешнее поведение;
- определяет уровень социального развития и самореализации;
- продолжительность и сложность зависят от условий и взаимоотношений;
- семья помогает успешно пройти адаптацию [5].

Школьная адаптация – процесс перестройки сфер ребенка при переходе к школьному обучению. Успешность зависит от развития интеллектуальных функций, эмоционально-волевой сферы, коммуникативных навыков, развитие которых в первую очередь зависит от семьи. Незрелость указанных сфер может привести к дезадаптации.

Успешность адаптации младших школьников обусловлена взаимодействием педагога, родителей и ребенка. Систематическая работа родителей, их готовность к сотрудничеству с педагогом, определяет срок адаптации. Взаимодействие семьи и школы на всех этапах - залог легкой и быстрой адаптации.

В педагогике существует инструментарий для организации взаимодействия (формы, методы, приемы и средства). В рамках педагогических технологий заложен потенциал для решения проблем адаптации посредством взаимодействия родителей и педагогов.

Родители включаются в процесс при понимании смысла и эффективности взаимодействия. Современные родители нуждаются в комплексном сопровождении. Система работы с семьей И.А. Хоменко включает [56]: консультирование, диагностику, психолого-педагогическое просвещение, дистанционную работу и информирование. Важным является изучение и информирование [6], грамотное изучение позволяет получить «обратную связь».

В. В. Коробковой разработаны авторские технологии развития воспитательного потенциала семьи:

1. Технология подготовки родителей к поддержке детской одаренности.
2. Технология взаимодействия образовательного учреждения и семьи.
3. Технология интеграции формального и неформального образования.
4. Технология развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

1. *Технология подготовки родителей к поддержке детской одаренности* (Ю.И. Якина) обеспечивает процесс, в результате которого у родителей формируется способность и потребность к созданию условий для раскрытия одаренности. Цель – формирование родительской компетентности к поддержке детской одаренности и предполагает решение задач: создание условий для мотивации родителей к общению с одаренным ребенком; транслирование знаний об одаренности; обучение навыкам реализации педагогических принципов поддержки детской одаренности (безусловное принятие, доверие, создание ситуации выбора, доброжелательность, демократичность общения, атмосфера творчества, согласованность в воспитании). Используются методы активного обучения, решения проблемных задач, диагностики и рефлексии. Формы взаимодействия: собрания, деловые игры, тренинг, консультации. Результатом является переход педагогической компетентности родителей на более высокий уровень. Подчеркивается, что до уровня одаренного можно развить практически любого здорового ребенка при создании благоприятных условий.

2. Технология взаимодействия образовательного учреждения и семьи в условиях социального партнерства (М.Б. Шеина) базируется на доверии, взаимной выгоде, общих целях и ответственности субъектов образовательного процесса [59], формируя систему отношений общеобразовательной школы и родителей, приводящую к развитию воспитательного потенциала семьи, где родители занимают субъектную позицию.

3. Технология интеграции формального и неформального образования субъектов в условиях информационно-образовательного пространства учреждения (Л.А. Метлякова) направлена на обеспечение цельности образования взрослых и детей путем взаимовлияния, взаимодействия и расширения возможностей их образовательной деятельности, своевременное удовлетворение информационных потребностей, информирование об эффективных способах развития воспитательного потенциала семьи и создание условий для саморазвития [7]. Используются внешние ресурсы: печатная и электронная продукция, СМИ и Интернет-материалы.

4. Технология развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении (С.Ю. Галиева) обеспечивает качественное изменение социально-педагогической организации семьи, происходящее в процессе актуализации ее внутренних и внешних ресурсов при взаимодействии с внешней социокультурной средой [8], восстанавливая её воспитательный потенциал и обеспечивая функционирование как института воспитания и социализации. Эффективность осуществляется за счет развития способности членов семьи эффективно взаимодействовать с социальными институтами, создания позитивной установки на будущее и вовлечения в культурно-досуговую деятельность.

Разработанные технологии являются универсальными и могут быть адаптированы для всех типов учреждений, осуществляющих взаимодействие с семьей для развития её воспитательного потенциала. Они синтезируют личностно-развивающие технологии, такие как: технология социально-педагогической поддержки семьи с детьми (Г.И. Сабитова), технология неформального образования родителей (Н.Н. Букина), технология поддержки самоорганизации семьи (М.М. Прокопьева), технология «встречных усилий» (Н.М. Недвецкая), дистанционные технологии поддержки семьи (Н.А. Болсуновская, И.А. Хоменко) [6].

Исследования М.Р. Битяновой, Е.Г. Коблик, П.И. Третьякова, Е.М. Федоровой, И.В. Фирсовой определили диагностический инструментарий для практической части. Цель исследования – выявить уровень адаптации к школе у младших школьников. Методы исследования: теоретические (анализ, сравнение, обобщение), эмпирические (анкетирование, беседа, наблюдение).

Цель констатирующего этапа – оценка состояния и уровня адаптации учеников:

1. Оценить уровень школьной мотивации (Н.Г. Лускановa).
2. Провести диагностику уровня адаптации (П.И. Третьяков).
3. Провести анкетирование родителей (М.Р. Битянова).

Анализ данных констатирующего этапа показал достаточно высокий уровень адаптации, но также наличие обучающихся с выраженной дезадаптацией и адаптацией ниже среднего. Использование анкеты Н.Г. Лускановой не выявило младших школьников с низкой мотивацией. Диагностика по П.И. Третьякову показала средний уровень адаптации у половины класса, высокий уровень у 40%, а также проявления дезадаптации и низкого уровня адаптации двух учеников. Анкетирование родителей (М.Р. Битянова) подтвердило наличие обучающихся с низким уровнем адаптации. На основании результатов констатирующего этапа сделан вывод о необходимости дальнейшей педагогической работы.

Разработан комплекс мероприятий, направленный на повышение уровня адаптации младших школьников, опираясь на методические разработки М.Б. Шеиной, Л.А. Метляковой, Ю.И. Якиной, Е.Е. Кес.

Задачи формирующего этапа: повышение учебной мотивации, формирование социальной компетентности и создание условий для реализации способностей.

Мероприятия формирующего этапа: мини-лекция для родителей, тренинг с психологом, внеклассные мероприятия с детьми и родителями. Данные занятия направлены на повышение уровня школьной адаптации путем психолого-педагогического просвещения родителей и тесного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Принципы организации совместной работы: взаимоуважение и сотрудничество, гуманизация отношений, системность и активность всех участников.

Цель контрольного этапа: определить эффективность мероприятий, проведенных на формирующем этапе.

Задачи контрольного этапа: провести повторную диагностику уровней адаптации и проанализировать результаты. Повторно проведены анкета Н.Г. Лускановой, диагностика П.И. Третьякова и анкета М.Р. Битяновой.

Анализ показателей выявил прирост динамики уровня адаптации, повышение уровня эмоционального благополучия и улучшение взаимоотношений внутри коллектива. Уровень общения с педагогом остался выше среднего. Необходима дальнейшая работа по уровню дисциплины и поведения учеников на уроке. 15% обучающихся удалось перейти на более высокий уровень оценки школьной адаптации, 45% имеют высокий уровень адаптации. Отмечается прирост к уровню адаптации у обучающегося с выявленной дезадаптацией.

Результаты контрольного этапа позволяют сделать вывод об эффективности мероприятий, направленных на повышение уровня адаптации учеников.

Заключение

В исследовании:

- Рассмотрено взаимодействие семьи и школы как психолого-педагогическую проблему, определено, что личностное формирование младшего школьника происходит при взаимодействии семьи (первичный субъект) и школы (вторичный субъект). Условие сотрудничества – знание о задачах и содержательных линиях воспитательной работы.
- Проанализированы особенности адаптации, выделены центральные новообразования личности, проанализирована специфика временного периода и условий адаптации (первичная и вторичная адаптация), на основании исследований Ю.К. Бабанского, Ф.Б. Березина, В.И. Медведева, определена важная роль родителей и педагога (Н.Ф. Талызина).
- Рассмотрены современные технологии развития воспитательного потенциала семьи (Ю.И. Якина, М.Б. Шеина и Л.А. Метлякова), на основе которых разработан и апробирован ряд занятий и мероприятий, направленных на повышение уровня вторичной адаптации младших школьников.

Опытно-поисковая работа проводилась в 3 классе с использованием анкеты «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой, диагностики адаптации П.И. Третьякова и анкеты для родителей «Адаптация ребенка к школе» М.Р. Битяновой.

Программа формирующего этапа включала мини-лекцию для родителей, тренинги с психологом, внеклассные мероприятия с детьми и родителями.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов показал повышение показателей уровня адаптации младших школьников, что позволило сделать вывод об успешном проведении педагогической работы.

Цель и задачи исследования достигнуты.

Список источников

1. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб заведений / отв. ред. Н. В. Клюева. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2019. – 400 с.

2. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогических технологий / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 2017. – 192 с.

3. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. В. Краевский. – Москва : Издательский центр «Академия», 2015. – 256 с.

4. Семья и школа: проблемы и пути взаимодействия в условиях реализации новых стандартов : учебно-методическое пособие / под общ. ред. О. А. Щекиной. – Санкт-Петербург : СПб АППО, 2016 – 90 с.

5. Цукерман, Г. А. Школьные трудности благополучных детей. / Г. А. Цукерман. –

Москва : Знание, 2018. – 201 с.

6. Хоменко, И. А. Система работы образовательного учреждения с семьей. Кн.1. Информирование / И. А. Хоменко. – Москва : Сентябрь, 2019. – 160 с.

7. Коробкова, В. В. Интеграция формального и неформального образования детей и взрослых в учреждениях дополнительного образования как фактор социально-педагогической поддержки семей, находящихся в трудной жизненной ситуации / В.В. Коробкова, Л. А. Метлякова // Научный журнал «World Applied Sciences Journal» выпуск «Issue 20 Special Issue on Pedagogy and Psychology 12». – 2016. – с. 185-200.

УДК 37.01

Алтынбаева Д.Ж., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Художественно-эстетическое развитие младших школьников

Аннотация

В данной статье рассмотрены трудности художественного и эстетического обучения в формировании толерантности в теоретической литературе. В статье выявлены особенности художественно-эстетического образования в развитии толерантности младших школьников, а именно художественно-эстетическое восприятие как специфический вид деятельности; эффективные способы и средства художественно-эстетического восприятия младших школьников.

Ключевые слова

Художественное и эстетическое обучение, младший школьный возраст, толерантность, коммуникация, культура.

Введение

Актуальность темы. Актуальность художественно-эстетического образования в развитии толерантности младших школьников обусловлена социальными действиями, происходящими в современном мире. Взаимодействие культур, в свою очередность, подразумевает толерантное общение их представителей. Через знакомство с художеством проистекает передача и изучение ценностей, идей остальных народов. Благодаря художеству расширяется кругозор и создается мироощущение как единичного человека, этак и сообщества в целом и, как итог, терпимое известие к иным людям, создание культуры общения, взаимопонимания и толерантности.

Сейчас одной из главных задач остается надобность формирования толерантных свойств личности в системе художественных и эстетических отношений. Этот парадокс определяется как уважительное известие к иным людям, рвение взять в толк и взять их, самостоятельно от их этнической, государственной принадлежности, подготовленность к взаимодействию на базе обоюдного почтения и согласия; как лишенное враждебности известие к другого рода характерам, повадкам, обусловленным воздействием остальных культур.

Неповторимую вероятность приобщиться к иным культурам, постороннему эксперименту формирует художество, как опыт коммуникации. Чрез общение с художеством наступает путь к глобальной истории и культуре, познание которых является неотъемлемой долею в воспитании толерантного сознания личности. Инновационная методическая дисциплина обретает трудные и глубинные связи предметов художественно-эстетического цикла с обучением толерантности подрастающего поколения.

Объектом исследования является процесс художественно-эстетического образования, обеспечивающий становление толерантности у младших школьников.

Научная новизна и теоретическая значимость состоит в том, что определены пути художественно-эстетического обучения на материале обучения литературе, музыкальному художеству, изобразительному художеству; определены педагогические условия удачливости художественно-эстетического обучения. На базе системного подхода выявлены педагогические условия развития толерантности у младших школьников. Поставлены аспекты и характеристики, дозволяющие найти степень развития толерантности у младших школьников.

Обор литературы

О необходимости формирования художественно-эстетической культуры, подмечают почти все писатели, преподаватели, деятели культуры (Б. Кабалевский, С. Макаренко, М. Неменский, А. Сухомлинский, Н. Великий писатель земли русской, Л. Ушинский).

Всенародный живописец, академик Б. М. Неменский в собственных научно-педагогических и публицистических работах направляет особенное интерес на то, что художество, в различие от науки, является особенным методом знания решетка, предметом которого является личностное человечное, эмоциональное известие к действительности. Лишь художество правомочно сделать "работу" по "развитию ниточки эмоций, связывающих меня и остальных людей с реальностью", а сущность профессии живописца в широком смысле" быть чувствительным к движениям эмоций и отношений собственных современников", чтоб "заразить экспериментом живших по меня людей и людей, живущих сейчас".

В связи с этим появляется особенная актуальная проблема художественное и эстетическое воспитание младших школьников: создание у их творческих умений, понимание ими ощущения красивого, в целях развития толерантности.

В наше время проблема художественно-эстетического воспитания, развития личности, формирования ее эстетической культуры одна из важнейших задач, стоящих перед школой. Указанная проблема разработана достаточно полно в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов. Среди них Н. Джола, А. Леонтьев, Т. Лихачев, С. Макаренко, Мелик-Пашаев, М. Неменский, А. Сухомлинский, М. Торошилова, Н. Шацкая и другие.

Ответы на вопросы «Что есть искусство», «Какова специфика художественного восприятия» искали со времен античности и до наших дней ученые Платон, Аристотель, Кант, Шиллер, Хейзинг, В. Адорно, Кроче, Мукаржовский, Н. Толстой, Бахтин, А. Флоренский, С. Выготский, И. Буров, С. Каган, Н. Столович и др.

Искусство как духовно-ценностное явление рассматривается в работах Б. Борева, В. Волковой, Ф. Еремеева, А. Закса, С. Кагана, В. Коняхиной, Медушевского, Н. Столовича и др.

Эстетико-художественная педагогика базируется на теориях, концепциях и идеях эстетической выразительности Н. Толстой, Бахтин, Ф. Лосьев, Шиллер, Кроче и др.

Основная часть

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

- абстрактные (анализ литературы сообразно психологии, педагогике, связанной с темой изучения, анализ научных трудов сообразно дилемме художественно-эстетического образования в развитии толерантности младших школьников);

-эмпирические (анализ программ, способов сообразно художественно-эстетическому образованию, разговоры с преподавателями, родителями, детками надзора за детками опытных групп, знание дневниковых записей и остальные);

- наблюдение за школьниками на упражнениях музыки, рисованию, лепке, в самостоятельной деловитости;

- преподавательский опыт;

- тестирование (диагностическое исследование)деток, опрашивание;

- организация ребяческих выставок художественного творчества;

- анализ работ творческой деятельности.

Смысл эстетического и художественного развития личности как важного рычага публичного прогресса растет в переходные эры, требующие от человека завышенной творческой энергичности, напряжения всех его духовных сил.

Художественно-эстетическое воспитание владеет деятельную и созидательную направление, которое не обязано довольствоваться лишь созерцательной задачей, оно обязано еще совершенствовать толерантность младших школьников, так как художество, как разряд коммуникации, формирует неповторимую вероятность приобщиться к иным культурам, постороннему эксперименту.

Эстетическое воспитание исполняется на всех шагах возрастного развития личности. Чем ранее она угождает в сферу целенаправленного эстетического действия, тем более оснований полагаться на его действенность.

Итак, каким же обязано существовать эстетическое воспитание, чтоб в совершенной мерке воздействовать на настоящее создание личности, и от каких критериев оно зависит? И что такое эстетическая и художественная цивилизация как явление публичной жизни и личного сознания?

Эстетическая цивилизация является проявлением, конкретизацией культуры в общем. Цивилизация понимается, до этого только, как оглавление и процесс жизнедеятельности людей, итог их функциональной и целенаправленной, желая и не постоянно целесообразной и успешной, продуктивной общественной энергичности. [1]

Цивилизация выступает одним из водящих признаков планетарной цивилизации, различает жизнь людей от жизни остальных живых существ на земле и вероятных вненеземных цивилизаций.

Цивилизация является основным, исторически продолжительно работающим показателем творчества людей, соотнесения уровней и свойства развития сообществ и отдельных народов, аспектом оценки исторического пути и перспективности больших социальных субъектов, всякой отдельной личности. Цивилизация - это «вторая природа».

Она сотворена людьми, показывает на принципиально другие законы и причины функционирования сообщества (как общепланетарного, этак и конкретных народов, стран), в различие от натуральной (первой) природы. Принципиально выделить, что 2-ая натура как цивилизация подключает не только материально-физические, но и духовные (безупречные) составляющие. Данное состояние еще различает культуру от натуральной природы. В культуре имеет место быть духовно-субъективные возможности и характеристики людей.

Эстетическая цивилизация субъектов сообщества (подключая и отдельную личность) выступает составляющей духовной культуры.

Духовная цивилизация сообщества подключает:

- воспроизводство личного и публичного сознания;
- народную художественную культуру;
- художество как профессиональный вид художественного творчества;
- эстетическую культуру;
- культуру научной жизни;
- культуру образования;
- культуру обучения;
- культуру свободы совести;
- культуру нравственно-духовной жизни;
- информационную культуру.

Ученые подмечают, что, создавая «эстетическое мышление», воспитание содействует целостному охвату на личном уровне необыкновенностей культуры предоставленной эры, осмысливанию её целостности и стилистического родства, что, сообразно понятию экспертов, является нужной предпосылкой её абстрактного знания.

Эстетическое образование, прибавление людей к сокровищнице вселенской культуры и художества — все это только нужное ограничение для заслуги ключевой цели эстетического обучения — формирования целостной личности, творчески образованный особенности, работающей сообразно законам красы.

Эстетическое воспитание владеет 2-мя функциями, элементами целостность противоположностей:

- создание эстетическо-ценностной ориентации личности;
- формирование её эстетически-творческих потенций.

Вся система художественно-эстетического обучения нацелена на сплошное формирование малыша как в эстетическом и художественном плане, этак и в духовном, высоконравственном и интеллектуальном. Это достигается методом решения последующих задач:

- овладения ребенком познаниями художественно-эстетической культуры;
- развития возможности к художественно-эстетическому творчеству и развития эстетических психологических свойств человека, какие проявлены эстетическим восприятием, ощущением, оценкой, вкусом и иными психическими категориями эстетического обучения;
- насыщенность творениями художества - картинами, художественной литературой, музыкальными творениями. [2]

Взгляды эстетического обучения.

Рассмотрим некоторые из их, употребительно к процессу эстетического обучения.

1. Ассоциация обучения с жизнью. Методологически этот принцип базируется на состояние о согласье теории с практикой и просит в связи с формируемыми эстетическими убеждениями таковой организации деловитости студентов, в которой не лишь реализовались бы усвоенные познания о мире, однако и содержался эстетический вещество.

2. Целостность обучения, обучения и развития. Этот принцип реализуется в воспитывающем нраве обучения, в согласье учебной и в не учебной деятельности воспитываемых.

Неважно, какая активность школьников обязана перемещать эстетическую направление; в ходе её обязаны организовываться не лишь идейно-политические, высоконравственные, однако и эстетические идеалы.

3. Полный подъезд ко всему занятию обучения. Этот принцип подразумевает целостность беспристрастных и субъективных причин в процессе формирования эстетически образованный личности.

На практике этот принцип подразумевает целостность целей, содержания и способов эстетического обучения, целостность всех шагов воспитательного процесса и всех его сторон.

4. Хитросплетение педагогического управления с инициативой, самодеятельностью и самостоятельностью. Процесс эстетического обучения — педагогически заведомый и управляемый процесс. Но он подразумевает огромную энергичность студентов, которая растет, если формируются ситуации, побуждающие к самостоятельности, социально приносящему пользу самоутверждению. [3]

5. Правильность и последовательность обучения. Воспитание, являющееся трудным, диалектически противоречивым действием, просит систематического и поочередного взаимодействия воспитателей и воспитуемых с целью формирования у крайних тех либо других свойств. Свою реализацию этот принцип обретает в планировании работы сообразно эстетическому обучению, в точной организации всей воспитательной деловитости, в следовании всем шагам выработки эстетических взоров, убеждений, эталонов, в преемственности содержания, способов и форм обучения. Принцип исключает такую компанию воспитательного процесса, когда она представляет элементарную картину отдельных художественных мероприятий, не достаточно

связанных меж собой, не учитывающих имеющийся эстетический эксперимент студентов, их интересов.

6. Учет возрастных и личных необыкновенностей студентов. Принцип подразумевает не плохое познание необыкновенностей студенческого возраста, уровней сформированности эстетических убеждений, что позволяет верно понять оглавление воспитательного мероприятия, найти способы и формы его проведения.

7. Принцип креативности. Формирование творческого потенциала студента — сущность и мишень эстетического обучения. Дело в том, что эстетическое рассудок не лишь отображает эстетические стороны жизни, оно сформировывает в личности устойчивую надобность в творчестве. Творчество — выкройка самоутверждения человека, его самодеятельности и саморазвития. Каждая творческая активность сообразно собственной сути эстетична, этак как в процессе её постигается симфония решетка, его краса, развиваются созидательные, общечеловеческие силы. Воспитание творчества — это формирование самостоятельности, энергичности личности, умения диалектически раздумывать и делать в согласовании с идеалами. Все средства эстетического обучения разрешают сформировывать вышеназванные свойства в критериях деловитости, отвечающих эстетическим нуждам.

Созидательный потенциал создается самым действенным образом при систематическом восприятии художественных творений и в процессе самодеятельного художественного творчества. В работе «О специфике искусства» Э. В. Ильенков замечал, что «эстетически отсталый индивид шибко проигрывает как держава творческая: для него свойственен как раз формально-догматический тип разума, свидетельствующий о недостающем развитии продуктивной силы воображения, и конкретно поэтому, что крайняя развертывается и совершенствуется умышленно как раз искусством».

Творения художества - продукт творчества, и их восприятие подразумевает поэтому творчество реципиента. «Фактор, отчего художество может нас увеличить, содержится в его возможности припоминать нам о гармониях, недостижимых для систематического анализа»,— считал Нильс Бор.[4]

Дееспособность художества совершенствовать образное мышление, культуру эмоций, ценностные ориентации, досягать рационального целостности оптимального и эмоционального в духовном мире личности дозволяет новости стиль о его эвристической функции, которая обширно обязана существовать применена в учебно-воспитательном процессе. Отсюда следует, что никакое обновление высшей школы нереально без особой программы культурно-эстетической подготовки студентов.

Созидательный процесс — важное лекарство самопознания, потому что все, что сотворено человеком, наделено конкретной человечной субъективностью. Продукт творчества располагаться в непосредственный зависимости от имущества культуры, привнесенного в него человечного содержания, а еще ступени и свойства его выражения. Без этого не может существовать творчества. Потому для такого, чтоб сформировывать творческую личность, необходимо жаждать отдать ей вероятность вольно проявить свою созидательную особенность.

Формирование толерантности младших школьников на урока художественно-эстетического цикла

Нынешний цивилизованный человек - это не лишь интеллигентный человек, однако и человек, владеющий ощущением самоуважения и почитаемый окружающими. Важной задачей обучения является создание у подрастающего поколения умения основывать отношения в процессе взаимодействия с окружающими на базе сотрудничества и взаимопонимания, готовности взять остальных людей, другую культуру, другие взоры, другие традиции и обычаи. [5]

Художество, как разряд коммуникации, формирует неповторимую вероятность приобщиться к иным культурам, постороннему эксперименту. Художество разрешено не лишь увидеть, однако и существовать конкретным его соучастником, что и пытаются

учащиеся на упражнениях художественно-эстетического цикла. Художество сформировывает эмоционально-ценностные и поведенческие реакции учащихся, детки закрепляют социально-нравственный эксперимент ориентации во почти всех житейских сферах, этак как художество отображает жизнь. Описанная в творениях литературы либо же изображённая на картинах жизнь, обучает людей воспринимать ее. Средством художества ребёнок обучается узнавать связи предметного решетка и житейских явлений, оно воздействует на ощущения ребёнка, его мироощущение; в нём акцентируются представления о красе, добром деле в культурных традициях различных народов. Конкретно воспитание благодаря художеству оказывает целостное и многостороннее действие на школьников, на их эмоциональную, интеллектуальную и физиологическую элементы [6].

Меньший школьный возраст - это возраст 6-11-летних деток, обучающихся в 1 – 3 (4) классах начальной школы. Рубежа возраста и его психологические свойства определяются принятой на этот временной кусок системой образования, теорией психического развития, психологической возрастной периодизацией.

Это возраст сравнительно безмятежного и равномерного физиологического развития. Повышение роста и веса, выносливости, жизненной ёмкости лёгких идёт достаточно умеренно и сообразно. Костная система младшего школьника еще располагаться в стадии формирования - окаменение позвоночника, глубокой клеточки, таза, конечностей еще не окончено, в костной системе еще немало хрящевой ткани. Процесс окостенения кисти и пальцев в младшем школьном возрасте еще не кончается вполне, потому маленькие и четкие движения пальцев и кисти руки затруднительны и утомительны. Проистекает активное улучшение мозга - развертывается аналитико-систематическая функция кожуры; равномерно меняется соответствие действий побуждения и торможения: процесс торможения делается всё наиболее мощным, желая все еще доминирует процесс побуждения, и младшие школьники в высочайшей ступени возбудимы и импульсивны.

В настоящее время взаимодействие народов приводит к стиранию межэтнических пределов, теряется межэтническое обилие, с иной стороны появляется межэтническая интенсивность.

Мнение толерантности многогранно и подключает в себя наиболее различные границы межчеловеческих, межличностных отношений. И служба сообразно формированию толерантного сознания у молодого поколения обязана существовать настолько же многогранна и разнонаправлена. В особенности тяжело создается толерантность к «другому», когда стиль идет о государственных и религиозных различиях. Ни для кого не тайна, что собственного рода инстинкт неприятия и злости срабатывает по отношению к чему-то неизвестному, странному, «чужому»: не таковой, как я, означает, - «плохой», «неприемлемый». И важным шажком в процессе формирования толерантного сознания обязано существовать психологическое преображение «чужого» - в «другого», «иного», и, при этом не элементарно в «другого», однако конкретно как раз сиим и увлекательного! Задатком таковой преображения может и обязано начинать собственного рода «приближение» к национальному миру остальных народов в самых различных его проявлениях [7].

Возникновение термина «толерантность» связывают с латинским глаголом toleranta, что значит «нести», «держать», «терпеть». Сначала это относилось к прямому значению этого слова, и было соединено вправду с необходимостью что-либо удерживать, сдерживать, идти в руках, при этом предполагалось, что человек обязан был это вытерпеть, растрачивать на это стремления. В британской интерпретации это словечко наравне с терпимостью значит еще мнение «допускать» [8].

Анализ объяснения термина толерантность. "Толерантность" - совершенное либо частичное неимение иммунологической реакции; утрата либо понижение организмом

животного возможности производить антитела. Таковым образом, толерантность ведет к погибели организма…

Т.е. подразумевается одно: терпимость и толерантность - различные вещи, потому, что это различные слова. Наиболее такого, толерантность является реальным испытанием терпимости. То, что проистекает в Республике Казахстан явное тому подтверждение. Казахстанский народ стал так толерантен, что стал нетерпимым. Кстати на Западе имеется красивое новое присловье на эту тему, так как в данный момент конкретно вслед за тем идет активное (еще активнее, чем в Казахстане) внедрение толерантности вместо терпимости: tolante people can not tolerate untolerant minorities.

В сфере философской науки мнение толерантность употребляется для обозначения наружной и внутренней свободы; отречения принуждения; терпимости к другим характерам, взорам, культуре, виду жизни, повадкам; возможности принятия точки зрения остальных как беспристрастно имеющейся действительности. С точки зрения философии толерантность – это мировоззренческая жизненная точка зрения «за» либо «против» принципов, норм, убеждений, вырабатываемая как итог этического, духовного эксперимента личности.

В педагогической интерпретации толерантность разрешено разглядывать как педагогическую категорию, суть которой – не столько терпимость либо либеральное принятие моделей поведения, убеждений, ценностей остальных, насколько исследование, розыск позитивного педагогического эксперимента в иной культуре. Взаимодействие на базе обоюдной непохожести, уникальности является родником обоюдной выгоды. Исходя из этого, надобность почтения прав и необыкновенностей остальных людей является условием реализации личных. Категория толерантности может существовать осмотрена с различных позиций: как этико-философское мнение, как принцип взаимоотношений меж последователями различных идеологических концепций, убеждений и верований, как способ социально-политических решений и действий и т. д.

В психологии под толерантностью понимают неимение либо понижение реагирования на какой-нибудь вредная причина в итоге понижения чувствительности к его действию, поднятие порога эмоционального реагирования на грозящую ситуацию [9].

Почти все неверно отождествляют мнение толерантности и терпения. Снисхождение очень обширное мнение, а толерантность может существовать его разновидностью, однако специфичной, хорошей от остальных проявлений долготерпеливого дела. Правда, это схожие определения, однако если разглядеть мнение толерантности на практике, то различия встанут явны. Если рассмотреть, к примеру, тему толерантности в литературе, то в глаза сходу кинется это отличие.

Художественно-эстетическое образование и его оглавление разрешено разделить сообразно последующим классам:

1-ый класс - дети знакомятся с народным фольклором, с образно-смысловым контекстом литературных творений, навещают музеи, театры, восприятие и анализ картин;

2-ой класс - учат творчество государственных поэтов и писателей, художников;

3-ий класс - школьники знакомятся с культурой, литературой и художеством собственного народа. Проводят разговоры «Кто это? Что это ?».

Оглавление разных предметов, в особенности литературы и образовательной области «Искусство», в каком месте образно-эстетическая система напрямую и в особенности шибко повлияет на возбудимый мир личности, её ценностные ориентации, дает очень много способностей для обращения к дилемме толерантности. Не остаются в стороне от процесса формирования толерантности и учителя. Опытнейший преподаватель отыщет в содержании хоть какого-то предмета наиболее различные и нежданные способности!

Предметы художественно-эстетического цикла сформировывают эмоционально-образное известие школьников к реальности, содействует их духовному росту,

увеличению общей культуры. Бессчетные изучения подтверждают подготовленность учащихся к глубочайшим сопереживаниям, их расположение к творческому воображению и поэтическому домысливанию, к выработке правильных критериев оценки нравственно-эстетического поведения. Задача учителей состоит в том, чтоб при поддержке предметов таковых как музыка, изобразительное художество, беллетристика, балет - воздействовать на нравственные убеждения малыша, увеличить кругозор, обучить воспринимать красивое в художестве и жизни, различать художественное от не художественного, идейное от безыдейного, толерантное и интолерантное. Все это принципиально ещё и поэтому, что эстетическое, как и нравственное, воспитание малыша протекает не лишь под воздействием учителя, однако и без помощи других при чтении детками художественной литературы, при просмотре разных художественных творений, прослушивании выступающих, учителя выступают только в роли обращающего, музыке, ребенку предстоит во всем ориентироваться самому.

Внедрение качеств толерантности в практику обучения «ИЗО», полностью может быть без отступления от образовательных программ, по ходу урока сделать выводы о базисных ценностях толерантности и культуры мира, таковых как:

- единство в обилии;
- сходство и отличие живых существ, и общность с природой;
- многополярность мира и общность культурных обычаев всех народов и остальные.

Целью уроков музыки является создание начальных представлений о обилии музыкальных обычаев народов различных государств, как фактора обучения культуры межнационального общения. Уроки музыки и художества имеют огромное эмоциональное действие на подрастающее происхождение. В базу обучения обязаны существовать заложены интеграция разных видов художества: музыки, изобразительного художества, частей театрализации, забавы. Обширное вовлечение игровых технологий, как фактора педагогической свободы обучения «Музыка и жизнь» — это генеральная содержание, собственного рода «сверхзадача» школьных занятий музыкой, которую ни в коем случае невозможно отделять и обосабливаться в независимый, наиболее либо наименее отделенный раздел. Она обязана входить все занятия во всех звеньях, от главного по крайнего класса, так же как их будут входить идеи патриотизма и интернационализма.

Средства музыкальной выразительности совокупно развивают ребят и на уровне сознания, и на уровне чувств и эмоций. Чрезвычайно показателен для толерантного обучения раздел «Меж музыкой различных народов решетка недостает непереходимых пределов », в каком месте проистекает продолжение представлений о летописи, быте и специфичных необыкновенностях музыкального художества различных народов решетка. Учащиеся напевают: белорусскую народную песню «Бульба», латышскую народную песню «Петушок», украинские народные песни «Веснянка», «Журавель» и др. Прослушивают музыку народов Закавказья, Средней Азии, Прибалтики; а еще с наслаждением прослушивают башкирскую, монгольскую, марийскую музыку. Тут решаются ключевые задачки международного обучения: воспитание почтения к культуре иного народа и нужно посодействовать детям ощутить и взять в толк самобытную красу музыки остальных народов. Таковым образом, изучение познаний даёт вероятность воспитанникам ощутить глубочайшее идейное целостность, общность жизненного содержания в музыкальной культуре различных наций, почувствовать процесс неизменного взаимовлияния, взаимообогащения государственных музыкальных культур.

Заключение, выводы

Актуальность трудности: художественно-эстетическое образование в развитии толерантности младших школьников обусловлена переменами, происходящими в сфере публичной жизни, в системе образования и возросшими требованиями к взаимодействию культур.

Толерантность – интегративная личностная черта, состоящая в признании ценности остальных, не приносящая вреда своей личности, проявляющаяся в сдерживании негативных (эмоциональных, поведенческих, вербальных) реакций субъекта и стойкости его положительного дела к объекту, водящим к их мирному сосуществованию.

В настоящее время служба по формированию толерантности к художественно-эстетическому обучению в школе, с одной стороны, не активируется, однако, напротив, теряет свои позиции. Это событие очевидно не содействует установлению и развитию продуктивного взаимодействия меж детками. Отчерченный нами анализ работ, озаряющих культурологический подход к исследованию парадокса толерантности в современном контексте, дозволил узнать, что неувязка толерантности в настоящее время владеет необыкновенную злободневность, воспринимается как ограничение и принцип культуры решетка и ненасилия, как ценность в содействии и сотрудничестве, как важность, интегрирующая в себе гуманизм, благо и верность и опирающаяся на их целостность.

Органичное воздействие на развитие толерантности младшего школьника в критериях художественно-эстетической деловитости оказывает развивающееся у воспитанника знание разъяснять оценку осматриваемых объектов и явлений. Художественно-эстетическая активность младшего школьника содействует раскрытию его общих и особых возможностей, выявлению его личных необыкновенностей. Для развития толерантности этот момент владеет только принципиальное смысл в силу такого, что появляющееся позитивное известие натуральным образом тянет за собой эмоциональную выдержанность и деловитость в построении отношений, а появляющееся негативное известие просит развития умения производить беспристрастную оценку, беря во внимание при этом ситуативность момента.

Список источников

1.Музыка в начальной школе / *Под ред.* Д.Б. Кабалевского М.: НИИ школ. – 2010. – 142 с.

2.Музыкальное воспитание в школе. Сборник статей в помощь учителям пения. Сост. О.Апраксина. Вып. 8 – М., «Музыка». – 2022.

3.Балтабаев М.Х. Казахская традиционная художественная культура в системе образования. – Алматы: РИК, 2014.

4.Балтабаев М.Х. Культурные основы духовно-нравственного образования молодёжи. // Научно-педагогический журнал «Образование» -2012, №3 (9). – 72 с.

5.Мир детства и традиционная культура. Сборник научных трудов и материалов. М. – 2015.

6.Картавцева М.Т. Развитие творческих навыков на уроках сольфеджио. – М.: Музыка. – 2018.

7.Традиционное народное музыкальное искусство и современность. /Вопросы типологии/: Сборник трудов. Вып. 60. – М.: ГМПИ им. Гнесиных. – 1982.

8.Шейн П.В. Народные детские песни. – М. – 2013.

9.Аникин В.П. Детский фольклор // Аникин В.П., Круглов Ю.Г. Русское народное поэтическое творчество. – Л.: Просвещение. – 2013.

УДК 808.5

Аманжолова К.А., Қазақ тілі және әдебиет
Толеуова А. Қ., доцент

Ұлтымыздың ұлы ұстазы

Аңдатпа

Бұл мақалада Ахмет Байтұрсынұлы ұрпақ болашағы үшін аянбай тер төккенін, елі үшін қызмет еткенін баяндайды. Ахмет атамыздың аудармалары – түпнұсқадан ерекшеленіп, өзгеше өң мен бояу арқылы жаңа бір өнер туындысы деңгейіне дейін көтерілген көркем туындылар көп екені белгілі. Қазақ халқының ұлы тұлғасы өзінің аз ғана ғұмырында қайталанбас із қалдырды. Қазақ тілін зерттеп жүрген, зерттеп кеткен ғалымдардың том-том еңбегі бір төбе болса, Байтұрсынұлының «Тіл –құралы» өз алдына бір төбе. Ақын еңбегі жас ұрпақтың жүрегінен ойып орын алатыны барлығына мәлім. Бұл шығармалар құнды дүниелер қатарында сақталып, халық игілігіне қызмет етеді. Мақала барысында Ахмет Байтұрсынұлының ұлт ұстазы болған ерекше қайталанбас бейнесі ретінде суреттеледі. Ахмет Байтұрсынұлының ағартушылық қызметі де айрықша. Ол мұғалімдікпен айналысып, қазақ мектептерінің дамуына ықпал етті. «Қазақ» газетін шығарып, елді оқу-білімге, өнерге, бірлікке шақырды. Ақын ретінде ол әлеуметтік мәселелерді қозғаған, халқын оянуға, өз құқықтарын қорғауға үндеген шығармалар жазды.

Түйінді сөздер

Қазақ халқының, белгілі, қоғам қайраткері, ұлт ұстазы, ағартушы, тұлға, еңбегі, туындылары, рухани, тұңғыш, жас ұрпақ.

Мақсат:

Ахмет Байтұрсыновтың өмірі мен қызметін жан-жақты таныстыра отырып, оның қазақ халқы үшін жасаған еңбектерінің маңызын түсіндіру және ұлт ұстазы ретіндегі рөлін ашу.

Міндеттері:

«Ұлтымыздың ұлы ұстазы» деп ұлт ұстазы Ахмет Байтұрсынұлы сияқты тұлғаларымызды атаймыз. Мұндай ұлы ұстаздардың жұмысының басты мақсаты – ұлтты ояту, ағарту, білім беру арқылы елінің рухани, мәдени дамуына үлес қосу.

1. Халықты ағарту: Білім мен ғылым арқылы ұлттың санасын жаңғырту, сауатын ашу.

2. Ұлттық құндылықтарды сақтау: Ана тілін, салт-дәстүрді, мәдениетті сақтау мен насихаттау.

3. Болашақ ұрпақты тәрбиелеу: Еліне, жеріне адал, білімді, парасатты азаматтарды қалыптастыру.

4. Тәуелсіз ойлауға үйрету: Қоғамдық мәселелерге бейжай қарамайтын, сын тұрғысынан ойлай білетін тұлға тәрбиелеу.

5. Мемлекет мүддесіне қызмет ету: Ұлттың бірлігі мен болашағы үшін еңбек ету.

Кіріспе:

Ахмет Байтұрсынұлы қазақ халқының белгілі қоғам қайраткері, ұлт ұстазы, ағартушы. Ол ұрпақ болашағы үшін аянбай еңбек етіп тер төккен қайталанбас тұлға. Асыл қайраткеріміздің алтын қаламынан тамған асыл сөздері ұлт жадында мәңгі сақталып қалмақ. Ахмет атамыздың аудармалары – түпнұсқадан ерекшеленіп, өзгеше өң мен бояу арқылы жаңа бір өнер туындысы деңгейіне дейін көтерілген көркем туындылар өте көп. Ол халқымыздың баға жетпес қазынасына айналды. Жылдар жылжып өтсе де оның еңбектерінің құндылығы жоғалмай қайта әрленіп жамып келеді. Оның асыл бейнесін туған халқы ешқашан ұмытпайды. Ол— ұлтымыздың ұлы ұстазы, қазақ тіл

білімі мен әдебиеттану ғылымының негізін қалаушы, ұлт мүддесін бәрінен биік қойған ұлы ағартушы ұстаз. Өз заманының аумалы-төкпелі кезеңінде халқына дұрыс жол сілтеп, оқу-білім арқылы ұлтты оятуды мақсат тұтқан Байтұрсыновтың еңбектері бүгінгі күні де өзекті әрі құнды. Оның мұрасы — ұлтқа қызмет етудің айқын үлгісі Ол өз өмірін халқына қызмет етуге арнап, ұлттың білімін, мәдениетін көтеру жолында көп еңбек сіңірді. XX ғасырдың басында қазақ халқы үшін қиын-қыстау кезеңде, ұлттық тәуелсіздік пен ұлттық білім саласының өркендеуіне ерекше үлес қосты. Ахмет Байтұрсыновтың шығармашылығы мен қоғамдық қызметі қазақ халқының болашағы үшін үлкен маңызға ие болды. Оның ағартушылық қызметі қазақ тілі мен әдебиетінің дамуына, сондай-ақ ұлттың санасын оятуға жол ашты.

Ахмет Байтұрсынов қазақ әдебиетінің өркендеуіне, қазақ тілінің грамматикасының қалыптасуына, сондай-ақ жаңа оқу жүйесін енгізуге зор ықпал етті. Ол қазақ әліпбиін реформалап, оқу құралдарын, тіл білімі бойынша ғылыми еңбектер жазды. Оның «Оқу құралы» (Әліппе) қазақ балаларын өз ана тілінде оқыту үшін алғашқы маңызды қадам болды.

Сондай-ақ, Ахмет Байтұрсынов саяси қызметте де белсенді болды, ол Алаш қозғалысына қатысып, ұлттық тәуелсіздік жолында күресті. Ұлттың білім мен ғылым саласындағы еңбектері оның тек ұстаз ғана емес, ұлы қайраткер әрі тұлға ретінде тарихта қалуына негіз болды.

Бұл шығарманың мақсаты – Ахмет Байтұрсыновтың өмірі мен еңбектерін тереңірек зерттеп, оның қазақ халқының рухани және интеллектуалды дамуына қосқан зор үлесін көрсету. Ахмет Байтұрсыновтың қоғамдық қызметі, ағартушылық мұрасы, ғылыми және әдеби еңбектері қазіргі ұрпақ үшін аса маңызды құндылық болып қала береді.

Зерттеу жұмысының өзектілігі:

Ахмет Байтұрсынұлы — ұлт мақтанышы, қоғам қайраткері болған ірі тұлға. Оның әр еңбегі, туындылары бүгінгі жас ұрпақтың болашағы үшін жазылған. Асыл азаматтың алтын қаламынан тамған ақ өлеңдей сөздері ұлт жадындасақталып қалмақ. Ахмет атамыздың аудармалары – түпнұсқадан ерекшеленіп, өзгеше өң мен бояу арқылы жаңа бір өнер туындысы деңгейіне дейін көтерілген көркем туындылар көп. Жылдар өтсе де оның еңбектерінің құндылығы жоғалмай қайта әрленіп келеді. Тарих көші домалап өтіп барады. Қазақтың біртуар ұлы тұлғаларының бірі Ахмет Байтұрсынұлының туғанына биыл 152 жыл толады. Қазақтың белгілі қаламгері үлкен сара жол салып кетті. Самұрықтай сайыпқыран тұлғасына «Маса» болуды қор санамай, қанатының шуылымен қазақты оятам деп жүріп оққа ұшқан асыл перзенттің тұлғасы заман өткен сайын заңғарға айналып барады. Қазақтың Ахаңы туралы көркем фильм түсірілмеді демесеңіз, кітап та шыққан, ғылыми монографиялар да жазылған. Бірақ соның бәрі Ахмет Байтұрсынұлының жаңа тұрпаттымен түрі зайырлы қазақ мемлекетінің қалыптасуындағы еңбегін өз деңгейінде көрсетуге жетпей жатқандай сезіледі. Ахмет атасмыздың есімі елеусіз қалмай көптеген іс-шаралар жоспарланып жатыр. Бұл ұлы тұлғаға деген зор құрметтің белгісі деп ойлаймын. Өз кезде Ахмет Байтұрсынұлы салып кеткен сара жолы болмаса, қазақтың сөз өнері мен тілі бүгінгіден бетер шұбарланып, ұлттық сипатынан айырылып, түркі-ноғай тармағының жабайы диалектісі болып қалуы да мүмкін еді. «Газет – халықтың көзі һәм құлағы» деген өсиеті бүгінгі біздің буынға журналистиканың алтын заңындай болып отыр. Баба салып кеткен із айқын сезіледі. Бір ғасырдан астам уақыт өтсе де, шығармаларының мәні әлі күнге дейін мәнін жойған жоқ. Қайта ол халықтың игілігі үшін қызмет етіп жатыр. Қазақ тарихындағы Ахмет Байтұрсынұлының тұлғалық орнын, саяси бағасын айқындап алмасақ, оны ұлықтау, қайраткер болмысын ұрпаққа үлгі ету дәл қазіргі жалпылама мадақ сипатынан әріге бармайтынын кейінгі жылдар көрсетті.

Қазақ тілін зерттеп жүрген, зерттеп кеткен ғалымдардың том-том еңбегі бір төбе болса, Байтұрсынұлының «Тіл –құралы» өз алдына бір төбе. Бұл шығармалар құнды дүниелер қатарында сақталып, халық игілігіне қызмет етеді. Абай мен Ыбырайдан қалған ағартушы қаламын ту етіп ұстаған да осы Ахмет Байтұрсынов атамыз еді. Ол осы сара

жолды жалғастырып ұрпақтар сабақтастығын жалғастырып кетті. Ұлының жолын ұлы жалғап елдің игілігін ойлаған асыл жандар халықтың жүрегінде мәңгі сақталып қалады. Тіл білімі институтының заңғар тұлғаның атын алуы да заңдылық. Ол қазақ ғылымы тарихында ұлттық әліпби жасап жаңа үлгі ұсынған реформатор. Оның «Оқу құралы» қазақ жазуының тұңғыш әліппелерінің бірі. Ал «Тіл - құралы» қазақ тілінің тұңғыш оқулығы. Ол қазақ балалары үшін арнап жазған таптырмас туындысы. Ахаңның өміріндегі ең маңызды істер қатарына үш ірі бастамасын жатқызуға болады: Әлихан Бөкейханов және Міржақып Дулатовпен бірлесе отырып, өз заманы мен бүкіл қазақ халқы үшін тұтас ұлттың сауаты мен білім айнасына айналған "Қазақ" газетін басып шығару; Араб графикасын қолдану арқылы "Төте жазу" жасау және "Алаш-Орда" үкіметінің қызметіне қатысу. Әрине, Ахмет Байтұрсыновтың өмірінде өзгеде айтулы оқиғалар болды, алайда дәл осы оқиғалар қазақ халқының өмірінде терең із қалдырды, оны өз елінің көрнекті ұлы етті, оның тәуелсіздігі туралы арманын асқақ етті. Ол ұлтына, қазақ халқына адал қызмет етті. Бұл туралы Сәкен Сейфуллин кезінде былай деген болатын: «Ахмет халықтың арын іздеп, өзінің ойға алған ісі үшін бір басын бәйгеге тіккен, Ахмет Байтұрсынұлы ұлтын шын сүйетін шын ұлтшыл». Ол шын мәнінде ұлт ұстазы, халқымыздың рухани көсемі бола білді. Ұлағатты ұлт жанашыры туған ұлтының мақтанышы бола білді. Оның қаламынан туған шығармалар бүгінгі ұрпақ игілігі мен болашағы үшін тайға таңба басқандай етіліп жазылған. Ардақты да асыл азаматымыздың ақ кемедей асыл сөздері ұлт есінде мәңгі қалмақ. Ахмет Байтұрсынұлының негізгі түпнұсқасынан ерекшеленіп жаңа өнер туындысына көтерілген көркем керемет шығармалар. Ахмет Байтұрсынұлы – ұлттың ұлы ұстазы, халық жанашыры. Ахметтің артында қалдырған ерен еңбектері, келешек ұрпақтың аманаты, жемісі, құндылығы. Бүгінгі ұрпақ Ахмет Байтұрсынұлы бастаған Алаш азаматтарына қарап бой түзейді. Оның өмір жолы ауыр да, азапты , қиын болды. Аласапыран кезеңде Алаш жұртына түзу жол көрсетіп, дөңгеленген дүниеден қазақтың өз үлесін алып беруді көздеді. Көкірегі ояу, көзі ашық, көңілі көлдей қазақ жастары Ахмет атамыздың артынан еріп, ақылын тыңдап, автономия құрды. Ахмет Байтұрсынұлының басшылығымен қазақзиялылары қазақтың шекарасын бекітіп, керегесін кеңейтіп, әдебиетінің іргесін қалап кетті.

Зерттеу жұмысының жаңалығы:

Бұл мақалада Ахмет Байтұрсыновтың қазақ тіл біліміне қосқан үлесі мен оның тіл реформасындағы жаңалықтары алғаш рет кеңінен талданады. Сонымен қатар, Байтұрсыновтың қазақ ұлтының рухани және мәдени дамуына әсерін қазіргі заманғы тұрғыдан қарастырып, оның мұрасының бүгінгі Қазақстанда қалай қолданылып жатқандығына назар аударылады.

Асыл мен жасықтың, саф алтын мен сары жездің айырымын ажырата білетін ұрпақ Ахметтің жасаған шексіз ерліктеріне, ғылыми ізденістеріне, ғаламат аудармаларына, отты көсем сөздеріне ғылыми тұрғыдан лайықты бағасын береді деп сенеміз. Ғасырлар өтсе де мағынасы сан ұрпақты тәрбиелейтін құнды еңбектері барлық қазақ жұртына тәрбиенің бастауы болмақ. Ұлт жанашыры халқының қамын жеген қайталанбас алып тұлға. Бар ғұмырын ұлтының болашағы үшін қиған, өз кіндігінен тараған ұрпағы болмаса да, әр қазақ баласы кішкене болсын білім мен өнер үйренсін деп, ауыр да азапты, қамшының сабындай ғұмырын ғылым жолына, ұлт жолына арнаған Ахмет Байтұрсынұлы – біздер үшін идеал тұлға! Ұлтты сүйсеңіз, Ахметтей сүйіңіз! Бұл сөзді қайта-қайта айта беруден жалықпассыз.

Әдебиеттерге шолу:

Ахмет Байтұрсынов қазақ әдебиетінде ерекше орын алатын тұлға. Оның шығармашылығы мен ғылыми еңбектері қазақ тілінің дамуына, ағартушылық пен әдебиет саласының қалыптасуына ықпал етті. Ұлы ұстаздың мұрасын зерттеушілер мен әдебиеттанушылар бірнеше түрлі бағытта зерттеп, әдебиет тарихында оның шығармашылығына арналған көптеген еңбектер жазылған. Міне, Ахмет Байтұрсыновтың

әдебиетіне шолу жасаған кезде ең көп кездесетін және маңызды әдебиеттердің бірі ретінде келесі еңбектерді атап өтуге болады:

1. «Ахмет Байтұрсынов» (А.Байтұрсыновтың өмірі мен шығармашылығы)

Бұл кітап Ахмет Байтұрсыновтың өмірі мен шығармашылығына толық шолу жасайды. Кітапта оның тіл мен әдебиет саласына қосқан үлесі, ағартушылық қызметі, қоғамдағы орны мен Алаш қозғалысындағы белсенді рөлі баяндалады. Мұнда оның жазған кітаптары, мақалалары, өлеңдері мен поэзиясына қатысты ғылыми талдаулар мен зерттеулер де орын алған.

2. «Қазақ әдебиеті тарихы» (Ахмет Байтұрсынов)

Ахмет Байтұрсыновтың әдебиетке қатысты негізгі еңбектерінің бірі — қазақ әдебиетінің тарихын зерттеу және оны өз заманының шығармашылығымен байланыстыра зерттеу жұмысы. Бұл еңбек қазақ әдебиетінің негізін қалаушылардың бірі ретінде оның шығармашылығын терең талдайды.

3. «Тіл құралы» (Ахмет Байтұрсынов)

Бұл кітап қазақ тіл білімінің негізін қалаушы еңбектердің бірі. Ахмет Байтұрсыновтың «Тіл құралы» атты еңбегінде қазақ тілінің грамматикасы мен құрылымын зерттеу мәселелері қарастырылған. Кітаптағы теориялық еңбектер қазіргі қазақ тіл білімі үшін негіз болғандықтан, оны зерттеу қазақ әдебиетіне қатысты сұрақтарды дұрыс түсінуге көмектеседі.

4. «Маса» (Ахмет Байтұрсынов)

Бұл — Ахмет Байтұрсыновтың маңызды әдеби шығармасы. Онда ұлттың білім мен өркениетке ұмтылуын, қазақ халқының қоғамындағы кемшіліктерді түзету жолдарын көрсетеді. «Маса» жинағында оның ақындық қуаты мен сөз саптауындағы терең мағыналар көрініс тапқан. Бұл еңбек қазақ әдебиетінің жаңашыл кезеңіне өтпелі кезеңдегі маңызды туынды болып табылады.

5. «Қырық мысал» (Ахмет Байтұрсынов)

Бұл жинақ қазақ халық әдебиетінің үлгілерін жинақтау, мысалдар мен өлеңдер арқылы халыққа білім беру мақсатын көздейді. Ахмет Байтұрсыновтың «Қырық мысал» жинағы қазақ әдебиетінің өсу жолындағы ерекше кезеңді айқындайды. Бұл еңбек арқылы ол қазақ халқының моральдық-этикалық құндылықтарын насихаттайды.

6. Ахмет Байтұрсынов туралы ғылыми еңбектер мен мақалалар:

- **Тұрар Рысқұловтың мақалалары:** Ахмет Байтұрсынов туралы жазылған алғашқы зерттеулердің бірі Тұрар Рысқұловтың мақалаларында көрініс тапты. Рысқұлов Ахметтің қоғамға қосқан үлесін ерекше атап өтті.
- **М. Әуезовтің еңбектері:** М. Әуезов Ахмет Байтұрсыновты қазақ әдебиетінің классигі деп танып, оның шығармашылығын зерттеді. Әуезовтің еңбектерінде Ахметтің әдебиетке қосқан үлесі кеңінен талданды.
- **Қазіргі зерттеушілердің еңбектері:** Қазіргі қазақ әдебиеттанушылары мен тарихшылар Ахмет Байтұрсыновтың еңбектеріне үнемі қайта оралып, оның шығармашылық мұрасын жаңаша тұрғыдан зерттеп келеді. Мысалы, Ә. Ысқақов, Н. Төреқұлов, Қ. Жүсіп және басқа да ғалымдардың еңбектері Ахмет Байтұрсыновтың әдеби мұрасын жан-жақты қарастыруда үлкен мәнге ие.

7. «Алаш қозғалысы» және Ахмет Байтұрсыновтың қоғамдық қызметі

Алаш қозғалысы мен Ахмет Байтұрсыновтың қоғамдық қызметі туралы бірнеше зерттеу еңбектерінде оның саяси-қоғамдық қызметіне арналған арнайы бөлімдер бар. Бұл зерттеулерде Ахмет Байтұрсыновтың Алаш партиясындағы рөлі, оның ұлттық идеяны ұстануы және қазақ халқының тәуелсіздігі үшін күрескендігі кеңінен талданады.

Негізгі бөлім:

1. **Ахмет Байтұрсыновтың өмірі мен қызметі**
   - Байтұрсыновтың өмір жолы, оның білім алған жерлері, қоғамдық қызметі.
   - Алаш қозғалысындағы орны мен оның саяси қызметі.
2. **Қазақ тіл білімінің негізін қалаушы**

- Қазақ тілінің грамматикасын жасау.
- Қазақ әліпбиін реформалау, жаңа әліпби жасау.
- Тіл білімінің дамуына қосқан үлесі.

3. **Ұлттық баспасөз және мәдениет**

- "Қазақ" газетін шығаруы және баспасөздегі рөлі.
- Ұлтты ояту мен мәдениетті көтерудегі баспасөздің маңызы.

4. **Ахмет Байтұрсыновтың мұрасы және оның бүгінгі мәні**

- Тәуелсіздік және ұлттың болашағы үшін атқарған еңбектері.
- Бүгінгі таңда оның еңбектерін зерттеу және қолдану.

Ахмет Байтұрсынов 1873 жылы 5 қыркүйекте Қостанай облысының Торғай ауданындағы Сарытүбек ауылында дүниеге келді. Қазақтың аса көрнекті ақыны, ағартушысы, ғалымы, қоғам қайраткері, тілші және әдебиетші Ахмет Байтұрсыновтың өмірі мен шығармашылығы ұлттың рухани өркендеуіне үлкен әсер етті.

Бала кезінен бастап білімге құштар болып өскен Ахмет Байтұрсынов алдымен ауыл мектебінде, кейін Торғайдағы медреседе оқып білім алған. Бұдан кейін Санкт-Петербург университетіне барып, білімін одан әрі жалғастырды. Оның білім жолы жай ғана оқумен шектелмей, қазақ халқының мәдениеті мен ұлттық болмысын жаңғыртуға бағытталған үлкен мұраттармен өрілді.

Оның Крыловтан аударған мысалдары барша қазақ халқына таныс дүние. Аудармашы керемет ұтымды да жанға ұғымды сөздерді қолдана білген шебер суреткер. Крылов мысалдарында жануарлардың іс-әрекеті арқылы адамның іс-әрекетін ұтымды көрсете білген. Крылов мысалдарында орыс халқының өзіндік ерекшелігі мен мәдениеті, танымы анық та айқын байқалып тұрады. Ал Ахмет Байтұрсынұлының аудармаларын аударма деп айтуға ауыз бармайды. Ол мысалдарында ұлттық мүдені керемет ой елегінен өткізе отырып шебер жаза білген. Мысалдары арқылы адамзат баласын тәрбиелеп, үлгі бере отырып, қате жерлерін түзетуге тырысқан. Ол елдің келешек пеп ертеңін ойлаған ұлы да белгілі суреткер жазушы. Ахмет Байтұрсынұлының мысал жазуына себепкер болған халықтың надандығы болатын. Қазақ халқының қараңғы түнекте ұйқыда жатуы, яғни надандық дәуірі өршіген сәтте, халықтың ілім-білімге ден қоймай, ел ісі, жер ісі дегенде кері тартуы. Өзі надан болып қана қоймай, ілім қуған қазақ зиялыларының аяғынан қазақтың шалғанына қатты ренішін білдіреді. Оның жазған бір мысал өлеңінің өзі бір ұрпаққа қырық жыл азық боларлық үлгі, қайталанбас өнеге, ұлағатты тәрбие. Асыл мен жасықтың, саф алтын мен сары жездің айырымын ажырата білетін ұрпақ Ахметтің жасаған шексіз ерліктеріне, ғылыми ізденістеріне, ғаламат аудармаларына, отты көсемсөздеріне ғылыми тұрғыдан лайықты бағасын береді деп сенеміз. Ғасырлар өтсе де мағынасы сан ұрпақты тәрбиелейтін құнды еңбектері барлық қазақ жұртына тәрбиенің бастауы болмақ. Ұлт жанашыры халқының қамын жеген қайталанбас алып тұлға. Бар ғұмырын ұлтының болашағы үшін қиған, өз кіндігінен тараған ұрпағы болмаса да, әр қазақ баласы кішкене болсын білім мен өнер үйренсін деп, ауыр да азапты, қамшының сабындай ғұмырын ғылым жолына, ұлт жолына арнаған Ахмет Байтұрсынұлы – біздер үшін идеал тұлға! Ұлтты сүйсеңіз, Ахметтей сүйіңіз! Бұл сөзді қайта-қайта айта беруден жалықпассыз.

Қорытынды:

Ахмет Байтұрсынов — қазақ халқының ұлы ұстазы, ағартушысы, ғалымы және қоғам қайраткері. Оның өмірі мен қызметі қазақ әдебиеті, тілі және мәдениеті үшін тарихи маңызы зор болды. Ахмет Байтұрсынов өзінің білім, ғылым және әдебиетке қосқан зор үлесі арқылы ұлттың рухани дамуына ықпал етіп, ұрпақтың санасын оятып, елдің болашағына жаңа бағыт берді. Оның ағартушылық қызметі мен ғылымға қосқан үлесі ұрпақтан ұрпаққа мұра болып қалады.

Ахмет Байтұрсынов қазақ тілінің негізін қалап, қазақ әдебиетін дамытуға зор үлес қосқан. Оның **«Оқу құралы», «Тіл құралы», «Қырық мысал»** және **«Маса»** сияқты еңбектері қазақ тілін оқыту мен дамытуда, сондай-ақ халықтың мәдениетінің дамуына

үлкен ықпал етті. Әдебиет пен тіл саласындағы терең зерттеулері мен жаңашылдықтары бүгінгі қазақ ғылымының негізін қалады.

Саяси қызметінде Ахмет Байтұрсынов Алаш қозғалысының белсенді мүшесі ретінде қазақ халқының тәуелсіздігі үшін күресіп, Алаш Орда үкіметінің құрамында бола отырып, ұлттық идеология мен мәдениеттің сақталуына зор мән берді. Оның ұлт болашағы үшін жасаған еңбектері әрқашан еліміздің тәуелсіздігі мен еркіндігі жолындағы маңызды қадамдар болып табылады.Қазіргі таңда Ахмет Байтұрсыновтың мұрасы тек қазақ халқы үшін ғана емес, бүкіл түркі әлемі үшін маңызды. Оның шығармашылығы мен ғылыми еңбектері қазіргі ұрпақ үшін оқу мен білімнің маңызды болуын, ұлттың тілдік және мәдени бірегейлігін сақтап қалуын қамтамасыз етуге бағытталған. Ахмет Байтұрсыновтың барлық еңбектері — елінің келешегі үшін жасаған қажырлы еңбегі мен терең ойларының нәтижесі.Ахмет Байтұрсыновтың аты қазақ халқының тарихында мәңгі қалары сөзсіз, өйткені ол ұлттың дамуына, мәдениетінің көтерілуіне және тәуелсіздік жолындағы күресіне сүбелі үлес қосты. Оның ғылыми және шығармашылық мұрасы біздің ұлт болып қалыптасуымызда маңызды рөл атқарды, ал қазіргі қоғамда да оның еңбектері ұлттық рухты нығайтуда маңызын сақтайды.Ойды қорыта келе, біз Ахметтей ұлы атамыздың аудармаларынан этнолингвистикалық теңеулерді топтастыруымызды өзіндік ерекше мәні бар. Ол өзінің артынан керемет сара жол салып, халқының асыл азаматы бола білді. Қазіргі ұрпақ ол жазып қалдырған мұрасын зерттеп, оқып ұрпақтан-ұрпаққа жалғастырып келеді. Ахмет атамыздай асыл азаматы бар қазақ халқы ең бақытты халық деп санаймын. Қазақ тілінде теңеулер жайлы ең алғаш пікір айтқан Ахмет Байтұрсынұлы еді. Аударма саласының үздіктеріне Пушкин: былай деген екен. «Аудармашылар – ұлттық ағарту ісінің негізгі күретамырлары», — деп баға берген.Ахмет Байтұрсынов — қазақ халқының ұлы ұстазы, ғылым мен мәдениеттің ірі өкілі, ұлттың ертеңі үшін күрескен тұлға. Оның еңбектері бүгінгі ұрпақ үшін баға жетпес қазына болып табылады. Байтұрсыновтың мұрасына деген құрмет бүгінгі қоғамның рухани дамуына, тіл саясатының дұрыс қалыптасуына үлкен септігін тигізеді. Оның жолымен жүріп, ұлттың рухын көтеріп, білім мен ғылым саласында жаңа жетістіктерге жетуге болады.

Әдебиеттер тізімі

1.Тұрсынбек Кәкішұлы. *Ахмет Байтұрсынұлы: Ұлт ұстазының өмірі мен мұрасы.* — Алматы: Мазмұндама баспасы, 2023.

2."Ахметтану: жаңа зерттеулер" (Ғылыми мақалалар жинағы). — Астана: Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ баспасы, 2024.

3.Сейітқали Дүйсен. *Ахмет Байтұрсынұлы және қазақ жазуының реформасы.* — Алматы: Abai Digital, 2024.

4.Жаңа "Ахметтану" оқулығы (мектептер мен ЖОО-ға арналған). — ҚР Білім және ғылым министрлігі қолдауымен жарық көрген, 2025.

5. Ахмет Байтұрсынұлы. *Тіл – құрал (жаңартылған басылым).* — Алматы: Арыс баспасы, 2021. *(Қазақ тілінің грамматикасына арналған еңбектің жаңа редакциясы.)*

6. Жұмабаева, Г. *Ахмет Байтұрсынұлы және Алаш зиялыларының тілдік мұрасы.* — Алматы: Қазақ университеті, 2021.

7. Қойгелдиев, М. *Алаш қозғалысы және Ахмет Байтұрсынұлы.* — Нұр-Сұлтан: Фолиант баспасы, 2022.

8. Байтұрсынұлы оқулары – 2021: *Ахметтану мәселелері: Ғылыми мақалалар жинағы.* — Нұр-Сұлтан: ЕҰУ баспасы, 2021.

9. Ахмет Байтұрсынұлының 150 жылдығына арналған материалдар жинағы. — Нұр-Сұлтан: ҚР Ұлттық академиялық кітапханасы, 2022.

10. Сейдуәліұлы, Ә. *Ахмет Байтұрсынұлы және қазақ терминологиясының қалыптасуы.* — Алматы: Abai Academy Publishing, 2022.

11. Әбдірәсілқызы, Р. *Ахмет Байтұрсынұлы және тіл мәдениеті.* — Нұр-Сұлтан: Астана баспасы, 2021.

12. "Ахмет Байтұрсынұлы және ұлттық жаңғыру": Халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары. — Алматы: Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ баспасы, 2022.

УДК 372

Амантай Қ.Е., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Социализация младших школьников в игровой деятельности

Аннотация

В данной статье проведен анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования социализации младших школьников в игровой деятельности. В статье выявлены особенности формирования коммуникативных способностей школьников. Определены возможности игры, как эффективного средства развития коммуникативных способностей школьников. Рассмотрены игры, которые будут способствовать развитию коммуникативных способностей школьников.

Ключевые слова

Социализация, коммуникативные способности, игра, школьник.

Введение

Актуальность. В современных социально-экономических и духовных преобразованиях в обществе, в расширении сфер международного взаимодействия больше внимания обращается на индивидуальные коммуникативные способности человека.

В период современности, когда наш мир находится в постоянной информационной диверсификации, для современника нашего общества просто необходимо быть мобильным, уметь быстро усваивать, анализировать и доносить до людей необходимую информацию. Тем самым, это подтверждает, что проблема общения (коммуникация), а также проблема межличностного взаимодействия является актуальной. Рассматривая данное направление в исследовании, особый интерес представляет важность развития коммуникативных способностей учащихся средней общеобразовательной школы посредством игр.

Исследование проблемы использования игры как средство развития коммуникативных способностей, является одним из важных, практически значимым и интересных направлений исследования в дидактике.

Объектом исследования является процесс развития коммуникативных способностей школьников общеобразовательной школы.

Научная новизна исследования состоит в использовании современных и эффективных методов диагностики коммуникативных способностей школьников общеобразовательной школы посредством игр. Проведен анализ и систематизирован теоретический материал для развития коммуникативных способностей школьников, посредством игр. Разработанный комплекс игр может быть использован в работе педагогов с учащимися общеобразовательной школы на классных часах.

Обзор литературы

Теоретические основы формирования коммуникативных умений личности в философском аспекте рассматривались в трудах А. А. Бодалева, А. А. Брудного, Л. С. Выготского, И. А. Зимней, М. С. Кагана, М. И. Лисиной, Н. И. Шевандрина, Я. А. Яноушека и др. [1].

Разработкой данной проблемы занимались такие педагоги и ученые как: Аникиева Н.П., Бодалев А.А., Кан-Калик В.А., Леонтьев В.В., Ломов Б.Ф, Макаренко А.С., Мухина В.С., Щуркова Н.Е., Эльконин Д.Б. и многие другие.

Изучению коммуникативных способностей посвящено множество работ зарубежных и отечественных исследователей. В них представлены различные аспекты изучения проблемы.

Наиболее исследованной является область изучения природы, форм проявления коммуникативных способностей и закономерностей их развития (Батаршев А.В., Голубева Э.А., Казари Т., Казари Э., Касаткина Ю.В., Кидрон А.А., Клюева Н.В., Лекруру С., Марищук В.JI., Низ Т., Энгельман Т. и др.).

Значение этих исследований огромно, особенно в разработке общетеоретических проблем развития коммуникативных способностей.

Игра – явление многогранное, она рассматривается многими авторами как особая форма существования всех без исключения сторон жизнедеятельности ученического коллектива.

Основная часть

В работе использованы следующие методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение, педагогический эксперимент, методы статистической обработки экспериментальных данных.

Методологической основой исследования явились системный, личностный и деятельностный подход определяющие отбор, структуру игр как средства развития коммуникативных способностей школьников.

Общение - одна из распространенных категорий, получивших отображение в философской, социологической и психолого-педагогической литературе. Поскольку любая из данных наук разглядывает парадокс общения с разных позиций, то смыслы, какие вкладываются в мнение " общение ", имеют все шансы различаться.

Учеными установлено, что общение свойственно без исключения всем высшим существам, но человек обладает самой совершенной формой, его речь становится опосредованной и соответственно осознанной.

Жизнь человека не может сопровождаться длительным отсутствием общения, другими словами жизнь человека основана на взаимодействии с окружающей действительностью.

Многие авторы характеризуют общение как прямое и опосредованное. Прямое (непосредственное) общение является исторически первой формой общения людей друг с другом. На его основе в более поздние периоды развития цивилизации возникают различные виды опосредованного общения.

Также учеными в психолого-педагогической литературе описаны следующие виды общения:

1. «Контакт масок» - формальное общение, когда отсутствует стремление понять и учитывать особенности личности собеседника.

Участниками используются:

- привычные маски (вежливости, строгости, безразличия, скромности, участливости и т. п.);
- набор выражений лица, жестов, стандартных фраз, позволяющих скрыть истинные эмоции, отношение к собеседнику [1].

Если в процессе общения человек не осознает собеседника, не предусматривает его личные особенности, то в этом случае общение учеными принято именовать формальным общением.

В ходе формального общения употребляется обычный комплект масок, которые стали уже привычными (строгость, вежливость, апатия и т. п.), а также соответствующий им комплекс выражений лица и жестов.

В ходе разговора нередко используются «расхожие» тирады, позволяющие утаить впечатление и отношение к собеседнику.

2. Примитивное общение.

Этот вид общения характеризуется «нужностью», т. е. человек рассматривает собеседника как подходящего либо бесполезного (мешающего) объекта.

В случае если человек необходим, с ним энергично вступают в контакт, если же в нем нет необходимости – «отталкивают» резкими репликами.

3. Формально-ролевое общение.

При этом общении вместо осознания личности собеседника обходятся познанием его общественной роли. В жизни любой человек играет огромное количество ролей.

Случается, что в течение дня человеку приходится «играть» некоторое количество ролей: сотрудник, управляющий , подчиненный, пассажир, любящая дочь, внучка, мама, супруга и т. д.

4. Светское общение.

Общение беспредметное, люди говорят не то, что думают, а то, что положено говорить в подобных случаях. Вежливость, такт, одобрение, выражение симпатий – основа данного вида общения.
Суть светского общения в его беспредметности, т. е. это общение закрытое, потому что точки зрения людей по тому или иному вопросу не имеют никакого значения и не определяют характера коммуникаций [2].

5. Духовное общение.

Межличностное общение друзей, когда можно затронуть любую взаимно интересующую тему. Часто духовное общение происходит при минимальности слов, по выражению лица, движениям, интонации.

Такое общение возможно тогда, когда каждый участник знает собеседника, его личность, интересы, убеждения, отношение и может предвидеть его реакции.

Таким образом, в учебно-познавательной деятельности учащихся общеобразовательной школы профессиональная деятельность учителя позитивно влияет на формирование и развитие личности учащихся. В процессе общения также происходит влияние ученик-ученик, требующее определенных, своевременных корректировок и исключение негативного воздействия.

Мы придерживаемся точки зрения ученых психолого-педагогического направления в том, что интерактивная функция общения, само собой ориентируется как взаимодействие всех соучастников общения, к тому же она характеризуется уместностью принятых управленческих решений, неотъемлемым условием считается точное распределение обязанностей среди обучаемых, опытным разрешением возможно возникающих инцидентов.

Некоторые авторы придерживаются следующей точки зрения, что способности — такие особенности человека, которые позволяют ему:

- успешно овладевать тем или иным видом деятельности, профессией,

-совершенствоваться в них,

-эффективно выполнять функциональные обязанности в сложных ситуациях.

Способности бывают разные. Одни из них носят:

-общий характер, проявляются в большинстве видов деятельности, например умственные и физические способности, способности к обучению;

-другие — узкий, специальный: технические, операторские, музыкальные, литературные, математические.

Будучи взаимосвязанными, общие и специальные способности развиваются в единстве. При этом каждая способность включает целый ряд психических особенностей человека и зависит от них. К таковым можно отнести, например, внимательность, наблюдательность, определенные качества памяти, воображения, мышления.

Психологическими предпосылками развития способностей являются мотивы, а также эмоциональные и волевые свойства: любовь к своему делу, настойчивость и активность в преодолении трудностей и др.

Одним из важных условий в формировании полноценного ученика является развитие у него коммункиативных навыков общения. Коммункативные способности развиваются посредством развития умений, формирования навыка.

В ходе исследования стало известно, что учащиеся наиболее авторитетные, популярные и занимающие благоприятное положение в ученическом обществе, как правило имеют большую информированность, чаще высказываются. Такого ученика без сомнения можно назвать интересным человеком.

Интересный человек – это источник новой информации , но не любой, а только той, которая является новой для конкретного собеседника в процессе коммуникации.

Основной вопрос, волнующий психологов разных стран, – роль общения со сверстниками в жизни ребенка и его личностном развитии. Многие ученые утверждают, что общение – решающий фактор общего личностного развития ребенка в младшем школьном возрасте. Влияние общения может так же способствовать исправлению трудностей, возникающих у детей при неправильном воспитании. Подавляющее большинство авторов полагают, что адекватное возрасту взаимодействие между детьми необходимо для развития ребенка в целом и формировании его личности в частности.

Общение, или иными словами коммуникация, его особенности и механизмы являлись предметом изучения философов и социологов, психолингвистов и психологов.

Однако разные исследователи вкладывают в понятие коммуникация различный смысл. Так, например, Н.М. Щелованов и Н.М. Аксарина называли общением ласковую речь взрослого, обращенную к младенцу; М.С. Каган говорил об общении человека с природой и самим собой. А.Н. Леонтьев считал, что в современной науке существует огромное число несовпадающих определений коммуникаций; В.М. Филатов определяет коммуникацию как «общение, передачу информации от человека к человеку в процессе деятельности». [3]

Итак, коммуникация – это акт и процесс установления контактов между субъектами взаимодействия посредством выработки общего смысла передаваемой и воспринимаемо информации. В более широком философском смысле коммуникация рассматривается как «социальный процесс, связанный либо с общением, обменом мыслями, сведениями, идеями и так далее, либо с передачей содержания от одного сознания к другому посредством знаковых систем».

Для рассмотрения значения коммуникативных навыков в формировании личности младших школьников, необходимо определиться с понятием «навыки». Под термином «навыки» мы понимаем автоматизированные способы выполнения действий. А коммуникативные навыки на наш взгляд отождествляются с навыками общения.

Овладение коммуникативными навыками предполагает овладение иноязычным общением в единстве его функций: информационной, регулятивной, эмоционально-оценочной, этикетной.

Ученые выделяют четыре основных этапа формирования коммуникативного навыка:

1. Ознакомительный
2. Подготовительный (аналитический)
3. Стандартизирующий (синтетический)
4. Варьирующий (ситуативный) [4, с. 38]

Процесс овладения коммуникативными навыками представляет собой многократное выполнение речевых действий, направленных на автоматизацию в различных видах речевой деятельности и общении в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы.

Различные темы, тексты, проблемы, речевые задачи при изучении школьных предметов, в процессе проведения воспитательных мероприятий ориентированы на формирование разных видов речевой деятельности, развитие социокультурных навыков и умений, что обеспечивает использование языка обучения как средства общения.

При изучении школьных предметов в центре внимания процесса обучения и воспитания находится последовательное и систематическое развитие у школьников коммуникативных навыков в процессе овладения различными стратегиями чтения, говорения, пересказа, письма.

Обучение направлено:

– формирование и развитие базовых коммуникативных навыков и умений в основных видах речевой деятельности учащихся;

– социокультурное развитие.

Коммуникативные навыки формируются на основе языковых знаний и навыков.

В коммуникативные навыки включаются следующие важнейшие умения:

– читать и понимать тексты (с пониманием основного содержания и с полным пониманием);

– устно общаться в стандартных ситуациях учебно-трудовой, культурной, бытовой сферах;

– в устной форме кратко рассказать о себе, окружении, пересказать, выразить мнение, оценку и т.п.

– умение письменно оформить и передать элементарную информацию (письмо).

В процессе речевой коммуникации люди пользуются средствами языка его словарём и грамматикой для построения высказываний, которые были бы понятны адресату. Однако знание только словаря и грамматики недостаточно для того, чтобы общение на данном языке было успешным: надо знать ещё условия употребления тех или иных языковых единиц и их сочетаний.[5]

Таким образом, как грамматические, так и лексические навыки и умения представляют собой центр языковой компетенции, на который опираются речевые навыки и умения, позволяющие развивать коммуникативные способности учащихся.

Общение формирует человека как личность, дает ему возможность приобрести определённые черты характера, интересы, привычки, склонности, усвоить нормы и формы нравственного поведения, определить цели жизни и выбрать средства их реализации.

На наш взгляд, общение является важнейшей фазой формирования личности младшего школьника. Под личностью С.Л. Рубинштейн понимает совокупность выработанных привычек и предпочтений, социокультурный опыт и приобретенные знания, определяющие повседневное поведение.

При организации коммуникативного процесса важную роль играет учет личностных и возрастных особенностей младших школьников.

Младший школьный возраст является чрезвычайно благоприятным для овладения коммуникативными навыками и развития коммуникативных способностей. Любовь к предмету у учащихся в данном возрасте очень тесно связано с ощущением психологического комфорта, радости, потребности и готовности к общению, которые создает учитель на уроке и во внеклассных мероприятиях.

Для младшего школьного возраста характерна готовность к школьному обучению, в основе которой лежит интерес к новой деятельности, являющейся источником мотивации обучения.

Готовность ребенка к школе определяется его владением достаточным объемом знаний из области повседневного общения, культура и поведение, умением сотрудничества, желанием учиться.

Эти качества формируются в семье, в преддошкольные годы, и от уровня их сформированности в значительной мере зависят вхождение ребенка в школьную жизнь, его отношение к школе и успешность обучения.

Следовательно, развитие коммуникативных способностей специально направлено на развитие и формирование личности школьников.

Учеными эмпирически установлено, что каждому возрастному этапу развития школьников соответствует определенный уровень развития коммуникативных способностей:

- в младшем школьном возрасте — ситуативно-репродуктивный;
- в среднем школьном возрасте — функциональный;
- в старшем школьном возрасте - функционально-содержательный [6].

Многие ученые исследовали понятие «игра», игровую деятельность. Рассмотрим хронологию развития понятия «игра». До XIX в. игра рассматривалась как деятельность ребенка, но которую нельзя назвать продуктивной, т.е. цели получения результата не преследовалось, игра проводится ради удовольствия, и серьезным видом деятельности игру назвать в то время нельзя.

Попытался найти новый психолого-педагогический подход, дать научное определение и классифицировать детские игры великий немецкий психолог (1861-1946) Карл Гросс, который известен работами в области детской психологии [18]. Он доказал, что экспериментальные игры, способствуют иному отношению к мышлению ребенка и к будущим его неигровым действиям, чем те игры, которые мы считаем символическими, когда ребенок воображает себя в роли мамы, солдата и т.д.

Приведем одно из определений понятия **игра** — это своеобразное отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие, - дает возможность правильно решить вопрос об игре в раннем детстве [7, с. 129-320].

Эффективность игровой деятельности зависит от умения учителя:

1. Заинтересовать учащихся участием в игре.

Одних можно привлечь разъяснением пользы игрового сюжета, участием, другим ученикам желательно показать, что-то необычное, наглядно проявляющееся в процессе игровой деятельности, третьим – привести убедительные примеры из практики.

Если игры проводятся:

- в форме соревнований, то стимулом может послужить награда, звание, приз;
-если игровая деятельность рассматривается как развлечение, то в этом случае важным являются новизна и интерес.

2. Необходимо:

- сформулировать цель воспитательного мероприятия,
-запланировать их общее количество,
-определить список игр,
-распределить их по классным часам,
-учитывать необходимость развития коммуникативных способностей обучаемых в процессе общения.

3. Участие в играх групп обучаемых должно варьироваться.

Оптимальное количество учащихся в группе 5 – 7 человек, если участников в группе будет более, то наблюдается снижение личного вклада каждого члена группы в совместную работу, эмоциональный контакт между участниками будет трудно достижимым.

4. Определить условия и время проведения игровых действий, по возможности достигать эффективность игровых действий.

5. Игра включают следующие этапы:

– подготовительный;
–игровая деятельность;
–подведение итогов [8].

Игра в воспитательных мероприятиях с учащимися предполагает условную произвольную деятельность участников в рамках предлагаемого сюжета.

зависимости от развития выбранных коммуникативных способностей и навыков игры носят разнообразный характер:

- интеллектуальные;
- психотехнические;
- подвижные;
- театрально-творческие [8].

Таким образом, **игра** – это активность личности, которая направлена на условное моделирование развернутой деятельности школьника.

Для человека **игра** - форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления действий предметных, в предметах науки и культуры.

В психолого-педагогической литературе ученые утверждают, что игра является ведущим видом учебной деятельности учащихся в общеобразовательной школе, именно в связи с ее развитие происходят самые важные изменения в психике ребенка, происходит подготовка к переходу на новую ступень развития мышления, мировоззрения учащихся.

Учеными игровая деятельность понимается, как особый вид общественной практики, которая воспроизводит нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым способствует усвоению социальной и предметной действительности, а также нравственное, интеллектуальной и эмоциональное развитие личности [26] .

Отличительные признаки развертывания игры - быстро меняющиеся ситуации и столь же быстрое приспособление действий учащихся к новой ситуации.

Для того чтобы определить структуру дидактической игры Аванесова В.Н., проведя анализ сборников игр, отмечает, что в теории методологических взглядов авторов на дидактическую игру существует неясность.

Структура дидактической игры по Аванесовой В.Н. следующая:
- дидактическая задача (или обучающая задача, цель игры);
- игровые действия;
- правила [8].

Первым и необходимым элементом обучающей игры являются дидактические задачи. В некоторых играх задача заключена в самом названии, т.е. угадывается в описании, а в других программная цель выделяется специально.

Аванесова В. Н. отмечает, что в рассмотренных играх, дидактические задачи состоят, в основном, в закреплении представлений и знаний детей об игрушках, предметах домашнего обихода, об объектах и явлениях природы (животные, растения, сезонные изменения), о труде взрослых, их профессиях, о средствах передвижения. В большинстве игр дети упражняются в различении, узнавании, назывании объектов (их изображений) по внешнему виду, по отдельным качествам. В некоторых дидактических играх ставятся задачи подвести детей к классификации предметов, явлений по общим признакам, развивать внимание. В других случаях в играх воспитываются навыки культурного поведения.

Ценность игры в том, что ученик учится:
- анализировать,
- классифицировать,
-воспитывается бережное отношение к природе,
- применяются на практике теоретические знания,
Развиваются коммуникативные способности.

Интерес для учителя представляют сюжетно-дидактические игры и игры-инсценировки, позволяющие учащимся проявить свои коммуникативные способности. В сюжетно-дидактической игре школьники выполняют определенные отведенные им роли, покупателя, учителя, родителя и т.д., игры помогают уточнить представление о различных бытовых ситуациях, литературных произведениях, о нормах поведения человека в обществе, о правилах и этике общения.

В результате игровых действий у учащихся формируются такие ценные качества личности как способность к перевоплощению, творческому поиску в создании необходимо образа, речевые умения и навыки, развитие коммуникативных способностей.

Словесные игры – это игры, которые построены на словах и действиях играющих. В таких играх учащиеся учатся, опираясь на имеющиеся знания в новых обстоятельствах, связях.

Школьники решают различные смысловые задачи:

- описывают предметы,
-выделение характерных признаков,
- нахождение признаков сходства и различия.

Таким образом, мы в нашем исследовании обратили внимание на основные виды игр, которые необходимо применять в педагогическом процессе для эффективной и продуктивной работы с воспитуемыми, предусматривающей развитие коммуникативных способностей учащихся в общении [3].

Игра – это ведущая деятельность обучения школьников. В игре внимание акцентируется не только на формирование коммуникативных возможностей, но ещё и проецирование их на имитационно разработанные обстоятельства имеющегося в реальном мире общения [5].

Благодаря играм развиваются не только коммуникативные умения, навыки, способности, но происходит корректировка проблем и трудностей общения.

В научно-педагогической литературе ученые придерживаются следующей точки зрения, что игра является прочной основой для теоретического моделирования, будущей деятельности школьника.

Таким образом, в современной педагогике уделяется внимание обучению и развитию у учащихся коммуникативных умений и способностей, необходимых им в дальнейшей самостоятельной жизни в обществе.

Школьный возраст, для исследования, был избран не случайно.

Невнимание, неумение выслушивать, опасение выражения личного представления при коллективе класса, мало развитая вербальная и невербальная коммуникация, трудность в общении, - вот те из немногих проблем, которые стоят перед прогрессивным школьником.

По данному вопросу, нам представляется, увлекательным и необходимым воспитание развитой личности школьника, умеющего общаться.

В игре ученик развивается как личность, у него формируется те стороны психики, от которых в последствии будет зависеть ценность его социальной практики, его отношения с окружающими людьми и с самим собой.

В психолого-педагогической литературе ученые отмечают, что природа игры уникальна:

-объединение в общем сотрудничестве и деятельности,
-общая радость за победу [8].

Работа педагога с учениками имеет особый характер, так как педагог должен учитывать не только возрастные и физиологические особенности учащихся в данном возрасте, но и особенности их психического и индивидуального развития.

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, нам кажется наиболее целесообразным развитием коммуникативных способностей посредством проведения дидактических игр в воспитательных мероприятиях.

Дидактические игры, проводимые в контексте уроков, выполняют конкретную задачу по развитию у школьников коммуникативных навыков.

Игра в развитии коммуникативных способностей не является универсальным средством, ее следует применять в совокупности с другими методиками.

Педагогические достоинства игры в развитии коммуникативных способностей учащихся заключается в том, что именно она дает ученику свободу, позволяет раскрыться, адаптироваться, самоутвердиться, саморазвиваться, самопознаваться [5].

Ученик, который знает свои способности, возможности постоянно работает над собой, над формированием и совершенствованием своих личностных качеств, развивает коммуникативные способности и формирует коммуникативные навыки [6].

Заключение, выводы

Для получения объективной информации об уровне формирования у учащихся исследуемых коммуникативных способностей нами выделены следующие критерии:

- ученик не общителен, уровень коммуникации достаточно низкий;
- учащийся замкнут, неразговорчив, следовательно, не общителен;
-уровень коммуникации значительно развит, т.е. коммуникация нормальная;
-ученик весьма общителен, уровень коммуникации развит достаточно высоко;
-ученик очень общителен, любознателен, уровень коммуникации развит очень высоко.

В нашем исследовании:

- проведен теоретический анализ и систематизирован материал о сущности развития коммуникативных способностей школьников, посредством игр;
-разработана и апробирована программа эксперимента;
-отобран комплекс игр для развития коммуникативных способностей учащихся 5 класса на классных часах.

В то же время обозначились новые вопросы и проблемы, нуждающиеся в решении. Дальнейшее исследование по проблеме может быть осуществлено в следующих направлениях: разработка технологической стороны развития коммуникативных способностей учащихся посредством игр в комплексе с учебной деятельностью на уроках и воспитательных мероприятиях.

Список источников

1. Татаринова А.А. Развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста // Воспитание в семье и школе. Республиканский учебно-методический педагогический журнал. Алматы, №3, 2019г, с. 10-13
2. Молтанова Ш.Т. Моделирование речевых ситуаций как средство воспитания культуры общения // Воспитание в семье и школе. Республиканский учебно-методический педагогический журнал. Алматы, №1, 2019г, с. 19-20
3. Послание Президента Н.А. Назарбаеву 2050 г., 17 января, 2014 гг.
4. Общение // Психология общения. Энциклопедический словарь Под общ. ред. А. А. Бодалева. — М. Изд-во «Когнито-Центр», 2016 г.
5. Щадриков В.Д. Готовность детей к обучению // Психология деятельности и способности человека. - М.: Логос, 2016. - с. 129. - 320 с.
6. Байбородова Л.В., Рожков М.И. «Организация воспитательного процесса в школе» М. 2011 г.
7. Рабилова Г.Ж. Теория педагогического общения // Воспитание в семье и школе. Республиканский учебно-методический педагогический журнал. Алматы, №2, 2020г, с. 17
8. Рубинштейн С.Л. Питер, Основы общей психологии, 2019 г.

УДК 373.31

Аралбаева И.В., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Роль эмоционального климата в семье и стиля воспитания в формировании самооценки ребенка

Аннотация

Актуальность исследования межличностных отношений в семье обусловлена их влиянием на формирование личности и поведения детей. Семья играет ключевую роль в социализации ребенка, и неспособность родителей обеспечить стабильность может привести к серьезным нарушениям. Негативные семейные отношения, такие как недостаток поддержки или враждебность, могут способствовать антисоциальному поведению, агрессии и даже криминальной активности. Исследование выявило связь между стилем семейного руководства и агрессией: жесткие наказания ведут к повышенной агрессивности, а слабый контроль — к асоциальному поведению. Важнейшая задача семьи — максимальное позитивное воздействие на ребенка, минимизируя негативные последствия.

Ключевые слова

Младший школьник, семья, стили воспитания, внутрисемейные отношения, кризис, детско-родительские отношения.

Введение

Актуальность исследования межличностных отношений в семье и их влияния на формирование личности и поведения детей обусловлена важностью стабильности семейной среды и “качества” семьи как воспитателя. Неспособная воспитывать семья приводит к серьезным нарушениям в социализации.

Семья (родители и родственники) оказывает основное влияние на развитие личности. Дети, лишенные возможности участвовать в жизни малой группы, обеднены судьбой.

Предпринята попытка определить связь между правильными и неправильными позициями родителей и развитием/нарушениями в поведении детей. Плохие отношения с родителями, ощущение ненужности или отсутствие поддержки могут привести к преступной деятельности, агрессии по отношению к другим детям и родителям.

Вызывающее общественное поведение часто является психологическим следствием подросткового кризиса и может исчезнуть с взрослением. Для людей, совершавших заказные убийства, характерно происхождение из распавшихся семей, где родителям было не до ребенка. Женщины, не получившие поддержки от матерей, склонны к жестокости.

Важный аспект семейных взаимоотношений – характер семейного руководства (действия родителей, направленные на “наставление на путь истинный”). Некоторые родители вмешиваются редко, другие – часто, поощряя или наказывая. Подкрепление (намеренное или нет) предопределяет становление агрессивного поведения.

Изучение связи между практикой семейного руководства и агрессивным поведением выявило, что жестокие наказания связаны с высоким уровнем агрессивности, а недостаточный контроль – с асоциальным поведением. Важно научить ребенка быть в меру уступчивым и неагрессивным.

В кризисной ситуации важно изменить отношение к происходящему. Совладание помогает адаптироваться к новым условиям, уменьшить внутреннее напряжение и поддержать психическое и физическое здоровье.

Семья - важнейший институт воспитания, оказывающий длительное влияние на личность. Важно максимизировать положительное и минимизировать отрицательное

влияние семьи. Актуальной проблемой является психофизическое благополучие детей в условиях семьи. Современные ситуации обострили положение семьи, изменяя её функции, размеры и тип главенства.

Глубокие перемены в обществе ставят задачу изучения взаимоотношений ребенка со взрослыми в семье. Мир семьи формирует отношение ребенка ко всему происходящему. Проблема детско-родительских отношений остается актуальной.

Цель исследования: изучить особенности взаимоотношений в семье и их влияние на развитие личности ребенка.

Объект исследования: семья как социальный институт.

Предмет исследования: взаимоотношения в семье.

Гипотеза исследования: стиль семейного воспитания и взаимоотношения родителей существенно влияют на развитие личностных качеств ребенка.

Задачи исследования:

1. Изучить стили семейного воспитания.
2. Экспериментально изучить особенности взаимоотношений родителей и детей.
3. Выявить взаимосвязь стиля семейного воспитания, взаимоотношений родителей, их позицией и эмоциональным состоянием ребенка.
4. Исследовать особенности развития структуры самосознания у детей в зависимости от внутрисемейных взаимодействий.
5. Разработать и внедрить систему внеклассных мероприятий «Мой дом - моя семья».

Методы исследования: теоретический анализ, эксперимент, наблюдения, беседы, анкетирование, опросы, изучение документации и статистические методы.

Теоретическая значимость: обогащение психологической характеристики детско-родительских отношений, определение направлений психологической помощи.

Практическая значимость: оптимизация взаимосвязи стиля воспитания с личностными качествами ребенка, разработка путей развития ребенка через особенности взаимоотношений со взрослыми в условиях семейного воспитания, использование результатов родителями, педагогами, воспитателями и психологами-практиками.

Основные выводы могут быть положены в основу личностно-ориентированного подхода в воспитании детей.

Обзор литературы.

Теоретическую основу составили положения о развитии детей начального школьного возраста, формировании межличностных отношений, становлении структуры самосознания и роли социального фактора (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, М.И. Лисина).

В отличие от позиции статус человека в семье - это реальная характеристика его положения в системе внутрисистемных отношений, степень действительной авторитетности для остальных членов семьи.

Проблемами семейного воспитания занимались многие выдающиеся педагоги и психологи: В. А. Сухомлинский, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, Л. Н. Толстой, П. Ф. Лесгафт, А. Я. Варга, В. К. Котырло, А. С. Спиваковская, В. Я. Титаренко и др.

Основная часть

Социальная среда - сложное общество, где люди объединены в группы, большие и малые. Большие группы (государства, нации, классы и т.д.) оказывают воздействие идеологии на психологию людей [1].

Непосредственным проводником влияния общества является малая группа (2-3 до 20-30 человек), занятых общим делом и находящихся в прямых взаимоотношениях [2].

Семья как малая группа характеризуется глубокой внутренней обязанностью членов, делающей её автономным образованием. Семья - естественно возникшая и высокоразвитая малая группа (психологическая общность, личные взаимоотношения, структура взаимодействия, распределение обязанностей).

Чтобы быть коллективом, семья должна: успешно справляться с задачами, иметь высокую мораль и создавать возможности для развития личности. Психологически развитой как коллектив считается семья, в которой сложилась дифференцированная система личных взаимоотношений, строящихся на высокой нравственной основе.

Большинство семей занимает промежуточное положение между группой и коллективом. В структуре внутрисемейных отношений психологи используют понятия «позиция», «статус», «установка» и «роль». Позиция обозначает официальное положение человека в подсистеме отношений и определяется связями с остальными членами семьи, от неё зависит степень потенциального влияния на поступки остальных членов семьи [3].

В системе внутрисемейных отношений важна внутренняя установка человека (субъективное восприятие статуса). Действительный статус и его восприятие могут расходиться. Роль (нормативно одобряемый образец поведения) во многом определяет восприятие и оценку человека.

Семья – институт, обеспечивающий минимум общения, необходимый для становления личности, но также способный нанести вред воспитанию [4].

Семья - экономическая ниша с взаимосвязанными процессами. Нарушения влияют на другие сферы. Внутрисемейные процессы могут быть положительными или отрицательными факторами воспитания.

Многие вопросы, связанные с воспитанием детей и развитием личности, связаны с семьей. Дети, разлученные с родителями в раннем детстве, могут отставать в развитии. Семья – источник эмоционального и физического благополучия [5].

Современная семья претерпевает изменения (изменение типа главенства, неустойчивость брака, падение рождаемости). По данным З. Файнбурга, около половины не распавшихся браков проблемные.

Семья – малая социальная группа, отличающаяся особенностями, присущими только ей (нормативная заданность, гетерогенность состава, закрытость, полифункциональность, длительность истории).

В семье различают виды отношений (Н. Соловьев): социально-биологические, хозяйственно-экономические, юридические, нравственные, психологические, эстетические. Эмоциональное значение этих отношений велико. Они затрагивают ценностные ориентации и определяют успешность семейной жизни, влияющую на психику и соматический статус.

Исследователи подчеркивают эмоционально-терапевтическую функцию семьи (В. Бызова, Н. Антонов и др.) и её воспитательную функцию. На личность ребенка влияют нравственные устои, образ жизни, ценностные ориентации, межличностные отношения, супружеские взаимоотношения.

Семья – система отношений между мужем и женой, родителями и детьми, основанная на браке или кровном родстве и имеющая определенную историческую организацию.

Признаки семьи: брачные или кровнородственные связи, совместное проживание, общий бюджет, эмоциональная привязанность. Брак – регулируемая обществом форма отношений между мужчиной и женщиной, порождающая обязательства и ответственность по отношению к детям [6]. Семья имеет свою специфику и традиции в каждой национальной культуре.

Семья выполняет функции: генеративную, социализации, экономическую, рекреационную, фелицитологическую, коммуникативную, регулятивную.

1. Генеративная функция: продолжение человеческого рода. Наблюдается снижение темпов роста численности населения и распространение установки на бездетность. На выполнение функции влияет качество здоровья населения и уровень развития здравоохранения.
2. Функция социализации (А.В. Мудрик):
   - Физическое и эмоциональное развитие.

- Формирование психологического пола (важна роль отца).
- Умственное развитие.
- Овладение социальными нормами.
- Формирование ценностных ориентаций.
- Социально-психологическая поддержка. Первичная социализация служит соединительным звеном между «малым миром» ребенка и большим.

3. Экономическая функция: обеспечение потребительских интересов и удовлетворение потребностей членов семьи, возникновение самостоятельного экономического оазиса.

4. Рекреационная/психотерапевтическая функция: семья - сфера абсолютной защищенности, абсолютного принятия. Совместный отдых супругов и детей - фактор, благотворно влияющий на крепость семейных связей.

5. Фелицитологическая функция: создание условий счастья, гармонии, взаимопонимания.

6. Регулятивная функция: статус семейного человека выше, чем статус человека, не состоящего в браке.

7. Коммуникативная функция: удовлетворение потребности человека в общении и уединении.

Существование человека организовано в форме семейного образа жизни. Совокупность функций может выполняться только в семье.

Понял. Вот более развернутая версия, сохраняющая баланс между краткостью и полнотой:

Стили родительских отношений зависят от факторов, таких как образовательный уровень, культура, педагогическая активность родителей, тип семьи и возраст. Выделяют три основных стиля:

- **Авторитарный:** Жесткий контроль, давление, диктат, отсутствие эмоциональной теплоты.
- **Либеральный:** Безразличие, попустительство, каждый член семьи живет своей жизнью.
- **Демократический:** Взаимная заинтересованность, поддержка, ненавязчивый контроль за развитием ребенка.

Важным аспектом является изучение родительских установок и позиций – оптимальных и неоптимальных. Оптимальная родительская позиция характеризуется:

- **Адекватностью:** Понимание индивидуальности ребенка.
- **Прогностичностью:** Стиль общения, опережающий развитие ребенка.
- **Гибкостью:** Способность изменять воспитательные воздействия в зависимости от ситуации.

Виннескотт Д.В. изучал типы воспитания, основываясь на эмоциональном отношении родителей к ребенку (воспитание по типу любви и принятия). Другие исследования фокусировались на степени свободы ребенка, выделяя:

- **Чрезмерную опеку:** Полное попустительство и излишняя забота.
- **Излишнюю требовательность:** Постоянная критика и отсутствие похвалы [4, с.186].

Типология, учитывающая как эмоциональный аспект (тепло/холод), так и поведенческий (свобода/ограничения), выделяет четыре типа: теплое отношение с предоставлением самостоятельности, холодное разрешающее, теплое ограничивающее и холодное ограничивающее.

В последнее время появилась трехмерная модель, учитывающая симпатию/антипатию, уважение/неуважение, близость/отдаленность, что позволяет выделить восемь типов родительского воспитания [7].

Хорошо, вот более детализированная версия, которая сохраняет ключевые моменты, ссылки и авторов, но все же немного сокращает оригинальный текст:

Действенное воспитание: основано на симпатии, уважении и близости. Формула родительского отношения: “Хочу, чтобы мой ребенок был счастлив, и буду помогать ему в этом”. В семье царит теплый эмоциональный тон, активно поддерживаются интересы, увлечения и способности ребенка, уважаются его права и предъявляются адекватные требования.

Отстраненное воспитание: основано на симпатии и уважении, но характеризуется большой дистанцией с ребенком. Формула семейного воспитания: “Смотрите, какой у меня прекрасный ребенок, жаль, что у меня не так много времени для общения с ним”. Родители высоко оценивают ребенка, его внешний вид, успехи и способности, но при этом мягкое обращение с ним сочетается с неумением помочь в его проблемах.

Действенная жалость: основана на близости и симпатии, но отсутствует уважение к ребенку. Формула воспитания: “Хотя мой ребенок недостаточно умен и физически развит, но все равно это мой ребенок, и я его люблю”. Этот стиль эмоционального отношения характеризуется осознанием реальных или мнимых отклонений в физическом и умственном развитии ребенка, что приводит к идее его исключительности. Родители предоставляют ребенку особые привилегии и всячески оберегают от вредных влияний, сосредотачивая все свои интересы на нем и не веря в его возможности.

Воспитание по типу снисходительного отстранения: основывается на симпатии, неуважении и большей межличностной дистанции. Формула семейного воспитания: “Нельзя винить моего ребенка в том, что он недостаточно умен и физически развит”. Неблагополучие ребенка воспринимается как его неотъемлемое право, родители не вмешиваются в его дела и контакты со сверстниками, а также недостаточно ориентируются в его внутреннем мире.

Отвержение: основано на антипатии, неуважении и большой межличностной дистанции. Относится к редким типам родительского отношения. Формула родительской позиции: “Этот ребенок вызывает у меня неприятные чувства и нежелание иметь с ним дело”. Родитель отстраняется от ребенка, не хочет общаться с ним и игнорирует его присутствие, становясь холодно-неприступным при его приближении.

Презрение: характеризуется неуважением и малой межличностной дистанцией. Формула родительского отношения: “Я мучаюсь и беспредельно страдаю от того, что мой ребенок так неразвит, упрям, труслив и неприятен другим людям”. Любые достижения ребенка остаются незамеченными и игнорируются, в общении акцентируются только негативные стороны. Общение строится на понуканиях, назиданиях и требовательности, а родители постоянно обращаются к специалистам с желанием “исправить” ребенка.

Преследование: при таком типе родительского отношения присутствуют неуважение, антипатия, но сохраняется близость к ребенку. Воспитание строится по формуле: “Мой ребенок негодяй, и я это докажу!”. Родители убеждены, что их ребенок превратился в “мерзавца”, и пытаются переломить его чрезмерной строгостью и жестким контролем, часто привлекая к воспитанию общественность.

Отказ: основывается на антипатии, уважении и большой межличностной дистанции. В воспитании ребенка преобладает отстранение от его проблем. Родители, как и он, издали наблюдают за ребенком, признавая его силу и ценность некоторых личностных качеств. При обострении отношений они охотно прибегают к помощи общественности и стремятся передать ребенка на попечение школы.

Важно учитывать, что приведенные типы родительского воспитания являются заостренными. В реальной жизни под воздействием различных обстоятельств отношение родителей к ребенку может изменяться, и не всегда возможно описать поведение родителей одним типом воспитания на протяжении всего периода взросления ребенка. Данный подход позволяет определить, какая установка является ведущей для родителей в конкретный момент времени.

Одним из ключевых аспектов отношений в семье является общение. В. Заслуженюк и В. Семиченко выделяют положительные признаки семейного общения: интимность,

снижение дистанции, охват всех сторон личности, комплексный характер влияния (воспитание, обучение, развитие), регулирование отношений с окружающим миром и длительность связей.

Однако исследователи отмечают, что общение родителей с детьми в семье может осложняться из-за колебаний эмоциональных проявлений, переизбытка общения, бытовых хлопот, которые обесценивают содержательную сторону отношений, и недостатка психолого-педагогического опыта. В. Гарбузов выделяет несколько типов неправильного воспитания: гиперсоциальный, тревожно-мнительный и эгоцентрический.

Гиперсоциальный тип: Ребенка заводят "потому что так надо", строго следуя формальным рекомендациям по "идеальному" воспитанию, подавляя темперамент. Это может привести к гиперсоциальному или тревожно-мнительному характеру и неврозу при неудачах [4].

Тревожно-мнительный тип: Возникает неотступная тревога за здоровье и благополучие ребенка (часто у единственного ребенка или в семье, где растет "трудный" ребенок). Ребенок становится несамостоятельным, нерешительным, ранимым и тревожным.

Эгоцентрический тип: Ребенку навязывается представление о себе как о сверхценности, немедленно удовлетворяются все его прихоти.

Эти типы неправильного воспитания усложняют процесс внутрисемейного взаимодействия, несмотря на потенциально высокие возможности семейного воспитания.

В результате взаимодействия складывается общая атмосфера внутрисемейных отношений, которая может быть представлена типами:

- **Сотрудничество:** Поддержка и взаимопомощь, удовлетворение потребностей всех членов семьи.
- **Паритет:** "Союзнические" отношения, основанные на получении общей выгоды.
- **Соревнование:** Стремление быть первым во всем.
- **Конфронтация:** Стремление главенствовать над другими.
- **Антагонизм:** Противоборство между двумя или тремя сторонами.

Антагонизм и конкуренция приводят к "скрытому сиротству", эмоциональной отчужденности, утрате защитных контактов и, как следствие, детской беспризорности, бродяжничеству и неконтролируемости, а также росту детских неврозов [8].

В. Заслуженюк и В. Семиченко предлагают следующие психолого-педагогические рекомендации для семейного воспитания:

1. Определить собственную концепцию воспитания.
2. Определить диапазон невмешательства в дела ребенка.
3. Диагностировать мотивы взаимодействия между родителями и детьми.
4. Владеть собой и ситуацией.
5. Оберегать ребенка от внешних воздействий.
6. Наращивать воспитательный потенциал (анализируя чужой опыт).
7. Анализировать собственные ошибки в воспитании.

Важна семейная атмосфера, отношения между членами семьи, ценности и родительские связи. Сниженный эмоциональный тонус, фригидность отношений, эмоциональная "глухота" и концентрация на собственных переживаниях создают у ребенка чувство недоверия и ненужности. Также важно избегать малоэффективных мер воздействия, таких как нотации, угрозы и наказания, и недостатка содержательного общения. Необходимо развивать эмпатию и обеспечивать эмоциональное благополучие [9].

Личный пример родителей важен для воспитания. Л.Н. Толстой подчеркивал, что начинать нужно с самовоспитания.

Многие русские исследователи отмечали особое значение внутрисемейных отношений и микроклимата. П.Ф. Лесгафт указывал, что благоприятная семейная жизнь

помогает ребенку осознать причастность к роду человеческому и приобщиться к духовным ценностям. А.Н. Острогорский отмечал, что семья для ребенка имеет то же значение, что и общество для взрослых.

Таким образом, атмосфера и опыт общения в семье оказывают значительное влияние на ребенка и определяют благополучие его взаимоотношений с окружающими.

Нельзя скрывать любовь к детям, опасаясь избалованности. Неблагоприятные черты характера возникают при недостатке любви и эмоциональном дефиците. Важен глубокий и постоянный психологический контакт с ребенком, независимо от времени, уделяемого родителями, или материальных затрат.

Основа для сохранения контакта – искренняя заинтересованность в жизни ребенка и его проблемах. Контакт нужно строить, даже с младенцем, и подразумевает диалог, взаимодействие ребенка и взрослого.

Для построения воспитывающего диалога важны совместное устремление к общим целям, общность в направлении совместных действий, а не обязательное совпадение взглядов. Ребенок должен понимать цели родителя и быть союзником в общей семейной жизни.

Наиболее существенная характеристика диалогичного общения – установление равенства позиций ребенка и взрослого. Родители должны стремиться к равенству, признавая активную роль ребенка в процессе его воспитания. Родители могут влиять на ребенка, пробуждая в нем потребность в собственных достижениях [10].

Дети оказывают воспитывающее воздействие и на самих родителей.

Равенство позиций не означает снисхождение, а поднятие до понимания “тонких истин детства” и умение видеть мир глазами детей. Контакт с ребенком следует строить на основе постоянного желания познавать своеобразие его индивидуальности.

Для внушения ребенку ощущения родительской любви, помимо диалога, важно **принятие**. Принятие – это признание права ребенка на индивидуальность и непохожесть, в том числе на родителей. Это утверждение неповторимого существования человека со всеми его качествами.

Принимать ребенка – значит внимательно относиться к оценкам, высказываемым родителями. Следует отказаться от негативных оценок личности и характера.

Таким образом, на характер внутрисемейных отношений влияют:

- Супружеские отношения;
- Позиция родителей (стиль воспитания);
- Возраст детей;
- Личностные качества детей.

Для изучения семей применяли методы: наблюдение, посещение семей, опросы и анкетирование родителей и детей, беседы, творческие работы детей.

- **Наблюдение:** проводилось во 2-б классе на уроках, переменах и внеурочное время. Целью было изучение уровня общения детей, их взаимоотношений, а также таких качеств, как трудолюбие, самостоятельность, дисциплинированность, честность и ответственность. Выявлено, что у 90% испытуемых налажены отношения с одноклассниками, формируются микрогруппы. Также изучался статус личности в коллективе.
- **Изучение личных дел учащихся:** позволило получить данные о составе семьи (полная, неполная; количество детей, их возраст).
- **Посещение семей:** выявило условия семейного воспитания, микроклимат в семье, особенности отношения к ребенку, ориентацию родителей в вопросах воспитания. Визит учителя – это помощь, а не выговор.
- **Анкетирование детей:** выявило отношение ребенка к родителям, внимание со стороны родителей, обстановку в семье, наказания.
- **Тест «Клинический рисунок семьи» (КРС) Р. Бенса и С. Кауфмана:** дал информацию о субъективной семейной ситуации ребенка. Выявлено: родители уделяют

детям мало внимания (обычно вечером), выходные посвящены решению семейных проблем. Родители признают недостаточность такого общения. Трудности в воспитании видят в отсутствии знаний (60%), нехватке времени (30%), тяжелом материальном положении (10%).

- **Беседа с учителем:** выявила, что только 30% родителей осуществляют регулярный контроль за детьми, 30% поддерживают связь со школой.
- Для эффективной работы с родителями была разработана Программа «Я и моя семья», отражающая новые направления в воспитательной деятельности.
- После реализации программы был проведен контрольный эксперимент для оценки улучшения микроклимата в семье и взаимоотношений. Проведенная работа показала неплохие результаты.

Заключение

Семья – важнейший институт социализации, обеспечивающий развитие человека от рождения до смерти. Это сложная система взаимосвязанных процессов, включая внутрисемейные взаимоотношения, на которые влияют психологический микроклимат и личностные качества детей.

Задачи семьи:

- Создание условий для роста и развития ребенка.
- Передача опыта создания и сохранения семьи.
- Обучение полезным навыкам.
- Воспитание чувства собственного достоинства.

Семейные взаимоотношения – первооснова развития и социализации личности. Тип взаимоотношений, сформированный в родительской семье, часто моделируется в собственной семье. Важно использовать педагогические и психологические знания (учет возрастных особенностей, основ психологии, методов воспитания) и разумную организацию семьи.

В педагогике много внимания уделялось разработке теории и методики воспитания в семье. Значительный вклад внесли А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Лесгафт, А.Я. Варга, В.К. Котырло, А.С. Спиваковская, В.Я. Титаренко и др.

Проведенное исследование подтвердило, что задачи выполнены: изучена литература по проблеме воспитания личности ребенка в семье, выявлен уровень взаимоотношений в семье, разработаны и проверены на практике пути по воспитанию личности ребенка в семье.

Результаты формирующего эксперимента показали положительные результаты и подтвердили гипотезу о том, что позитивные взаимоотношения между родителями и детьми установятся, если:

- Цели деятельности увлекательны для всех членов семьи.
- Ребенок активно участвует в деятельности семьи как соучастник.
- Учитель использует динамичные формы работы с семьей и следит за личностной позицией ребенка и его отношением к родителям.

Список источников

1. Бардиан А.Н. Воспитание детей в семье. /Психол. - пед. очерки. - М., 2016. - 236с.
2. Ковалев С.В. Психология современной семьи: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1983. - 208 с.
3. Коломинский Я. А. Психология взаимоотношений в малых группах (Общение и возрастные особенности). М., 2015. - 238 с.
4. Кульчицкая Е.И. Воспитание чувств детей в семье. -Киев, 2016. -202 с.
5. Гребенников И.В. Воспитательный климат семьи. М., - 2016. - 204 с.
6. Гурко Т.А. Трансформация института современной семьи. //Социологические исследования. 2017, №10. 10-13 с.

7. Ковалев С.В. Психология семейных отношений. - М., 1986.
8. Фисюкова Л.Б. От трех до семи: Книга для пап, мам, дедушек и бабушек. – Харьков, 2015. – 192 с.
9. Маркова Т.А. Воспитание дошкольника в семье /Под ред. Т.А. Маркова, М., 2017.-318 с.
10. Спиваковская А.С. Как быть родителями: (О психологии родительской любви). — М.: Педагогика, 2016. — 160 с.

УДК 332.2

Арынова (Косколова) И.У., История
Абдуллин Р.Б., профессор

Земельный вопрос в Казахстане (1870-1940 гг.): историко-сравнительный анализ

Аннотация

В статье рассматривается земельная политика, осуществлявшаяся Российской империей и советской властью на территории Казахстана, которая главным образом была направлена на колонизацию земель, приведшую в итоге к негативным последствиям для коренного населения и разрушению традиционного хозяйства. В статье анализируются последствия колониальной земельной политики царизма обезземеливания казахов, земельная неустроенность населения и др., которые должны были быть исправлены советской властью, но, к сожалению, вместо этого они нашли продолжение, углубив земельные проблемы.

Ключевые слова

Земельный вопрос, земельная политика, колонизация земель, коренное население, обезземеливание казахов, советская власть.

Введение

Актуальность темы. Земельная политика обобщает в себя такие важные структурные элементы как, земельные отношения, собственность на землю, земельный фонд и землепользование, отражающие экономический аспект государственного внимания. Данные элементы можно связать единым понятием земельный вопрос, который как задача требует решения через регулирование, контроль и управление. Последние в свою очередь входят в систему мер земельной политики государства и правительства. Земельный вопрос является основным в экономике государства, решение способствует определению направления развития и модернизации экономики.

В этой связи, земельный вопрос входит в число не теряющих свою актуальность для любого государства и народа. Кроме того, актуальным является необходимость изучения методологических подходов к изучению земельных вопросов с новых концептуальных позиций. В условиях современного развития земельной политики Республики Казахстан, изучение земельных вопросов также необходимо, как изучение основополагающих отраслей экономики ши приоритетных направлений политики государства. Поэтому, актуальность исследования может быть выявлена необходимостью изучения механизмов управления, средств, методов и способов реализации земельной политики в ранние периоды для усовершенствования земельных вопросов в современном Казахстане.

Изучение земельного вопроса, как приоритетного направления в истории Казахстана, получило свою актуальную значимость не только в виду того, что оно стало объектом пристального внимания общественности, но и в связи с тем, что земельный

вопрос рассматриваемого периода основан на формировании земельных отношений, которые в свою очередь основаны на опыте законодательного регулирования.

Объектом исследования является сравнительный анализ земельного вопроса в период имперской России и советской власти в Казахстане в 1870-1940 гг.

Научная значимость. Изучение и исследование земельных вопросов прошлого могут способствовать формированию практических знаний в организации деятельности земельных органов, пробелы и недочеты в которых существуют до сих пор. Вместе с этим, результаты исследования могут дать теоретические знания в организации по изучению истории земельной политики и аграрных реформ исследуемого периода.

Обор литературы

В соответствии с и задачами исследования в историографическом разделе были обобщены работы, характеризующие и описывающие процессы земельной политики в период 1870-1940 гг. В связи с отсутствием работ, комплексно изучающих земельные вопросы царского и советского периодов, в исследовании анализируются работы по отдельным периодам. Особое внимание сконцетрировано на специфике и особенностя проведения и реализации государственных задач земельной политики имперской и советской властей. Внимание вызвано не только научной привлекательностью заявленной проблемы, но и ее многогранностью, порождающей ряд не до конца изученных вопросов рассматриваемых в работе.

Степень изученности исследуемой проблемы дает возможность определить различные аспекты историографического анализа. Учитывая время издания, все работы, касающиеся земельного вопроса, были разделены на три группы: Дореволюционные, советские и современные.

В исследованиях дореволюционного периода по земельным вопросам выражены два полюса; позиционирующие необходимость немедленного внедрения правительственных мер колониальной политики в решении земельных вопросов и оппозиционное настроение, направленное на предотвращение резких перемен в хозяйстве казахов и масштабного изъятия земель. В противоположность им, к примеру, О. Шкапский и Б. Скалов выступали в защиту казахского хозяйства и негативных для него последствий от проводимой земельной политики. Вместе с ними, в работах представителей национальной интеллигенции, например, М.-С. Бабажанова, Б. Каратаева, А. Букейханова и других, отмечается объективность оценки и решения земельных проблем в интересах казахского народа.

Земельный вопрос и аграрные отношения дореволюционного Казахстана освещались и в работах советских исследователей, где, с одной стороны, анализ велся через призму коммунистической идеологии, умалчивалось о ряде Фактов и событий. С другой стороны, надо помнить, что марксистская методология позволила приблизиться к объективной оценке прошлого.

Необходимо отметить, что дореволюционная и советская литература, в которых освещаются земельные вопросы, более подробно описана в специальной главе. В данном исследовании эти работы представляли интерес как фактический материал, целесообразность применения которых неизбежна при сопоставлении выводов и гипотез с современными работами. Без сомнений, объективность выдвинутых теоретических концепций авторов, представляет большой интерес для отечественной исторической науки.

Современная историография земельных вопросов, периода независимости Казахстана, пополнилась работами авторов из дальнего зарубежья, поскольку современная мировая историческая наука стала больше уделять внимание истории Казахстана и Средней Азии второй половины - первой половины XX вв. В связи с этим современная историография может быть разделена на три группы: отечественную, российскую и зарубежную.

Многообразие современной исторической литературы по вопросам аграрной истории позволило подобрать ту, в которой вопросы земельной политики в Казахстане изучаемого периода заняли особое место. В итоге было выявлено незначительное количество, например, М. Койгельдиев, Г. Халидуллин, И. Суздальцева А. Томас и др. Дополнительно рассматриваются работы по колониальной, социально-экономической и аграрной проблемам истории Казахстана. Все эти работы представлены в отдельном пункте первой главы.

Основная часть

Исходя из задач методологии научного познания, в работе применена система общих теоретических принципов решения поставленной цели. В этой связи в исследовании применялись конкретные методы сбора материала и анализа. Наряду с общенаучными (анализ, синтез, дедукция и индукция) в применены метод историографического анализа, проблемой хронологии, историко-системный и историко-сравнительный методы.

Метод историографического анализа предоставил возможность систематизации материалов и литературы, используемых в рамках исследования проблемы и выявления особенностей земельной политики в Казахстане в исследуемый период.

Исследования на территории Казахстана необходимы были прежде всего колониальным целям в связи с этим большинство результатов не были систематизированы, а объекты исследования не были достаточно глубоко изучены. Поэтому материалы большинства проведенных исследований в основном используются как фактологический материал.

Самовольность и нелегитимность переселения в степные области, усилившиеся после отмены крепостного права в России, привело в результате к недостатку пастбищных, пахотных и сенокосных земель, к конфликтам между коренным и переселенческим населением. Организация экспедиций для исследования казахского землепользования могла разрешить проблемы в землеустройстве.

Кроме того, Т.И. Седельников отмечал, что у администрации практически отсутствовали точные сведения «о формах землепользования, размерах используемых площадей... для южных уездов и областей, числящимися за киргизами-кочевниками» [1, с. 59].

Существовавшая система хозяйства казахов, при которой основным являлось скотоводство, и интересы кочевого быта брали верх над интересами оседлого населения, пришла к постепенному и неизбежному упадку. Спад естественной производительности стал следствием беспорядочного пользования землей крестьянством, уничтожения растительности, уменьшения влаги и др., а с ростом населения скотоводство вовсе не могло прогрессировать в соответствующей пропорции.

Необходимость проведения заготовки переселенческих участков явилась одной из основных целей организации исследовательской экспедиции, тем более что ранее для этих целей область не обследовалась. Отличительной чертой изучения Сыр-Дарьинской области было, по мнению администрации, существование большого количества кочевых хозяйств, которые могли бы уступить в переселенческшй фонд больше земель. Кроме того, охватываылись те районы области, которые представляли особый интерес для колонизации без какт-либо преград для ее проведения. За весь период экспедиционных работ было исследовано 4 уезда, 86 волостей, 11 русских селений и 7 сартских кишлаков [2, с. 43].

Несмотря на то, что повторное изучение Тургайско-Уральского района было поручено заведующему переселенческим делом Л. Цабелю, работой статистической партии и губликацией питериалов работ руководил ПА. Хворостанский. Так, не изученные ранее ФА. Щербиной волости (им были исследованы 22 волости Актюбинского и Кустанайского уездов) Иргизского уезда в Тургайской области и Уральский, Темирский, Ильбишинский, Тургайский уезды в Уральской области были

охвачены работой статистической партии. Всего А. Хворостанским было исследовано 94 волости семи уездов Тургайско-Уральского переселенческого района.

Член экспедиции по исследованию Уральско-Тургайского района Т. Седельников был одним из тех, кто осуждал землеотводные работы в степи. Критикуя «Степное положение», он говорил о частичном владении государства землями казахов, а понятие «излишние земли» вовсе не имели юридической силы, так как не было точного разъяснения, какие земли должны являться излишними. Степным положением государство признавало себя совладельцем казахских земель для того, чтобы, как пишет Т. Седельников, «оградить права государства в будущем на излишние для местного населения земли» [35, с. 61].

Схемы проводимых экспедиций отчасти повторяли друг друга, лишь в некоторых случаях, как, к примеру, при исследовании хозяйства казахов, были некоторые различия в разделении его на подтипы. Выше упоминалось о разделении казахских хозяйств ВК. Кузнецовым на «чисто скотоводческие (без посевов и промыслов), скотоводческие сеющие и скотоводческие с промыслами, но без посевов» [3].

Исследователь общественно-экономического строя казахов С.Е. Толыбеков, писал: «Экспедиции должны были выяснить основы и формы казахского землепользования, дать анализ экономических условий, необходимых для существования среднего хозяйства и определить норму земельного обеспечения в каждом из районов. Целью экспедиций было выявить излишки казахских земель для изъятия в переселенческий фонд» [4]. Цель всех проведенных исследовательских работ, в конце МХ-начале ХХ вв., заключалась в выявлении земельных излишков для заселения переселенцами.

Необходимо также уточнить, что большая часть территории Казахстана по результатам топографических, гидропатических и геоботанических исследований экспедициями оказалась непригодной для постоянного ведения земледельческого хозяйства. Об этом писали в отчетах участвовавшие в работах экспедиций ученые, об этом чиновники и государственные органы не могли не знать. Многие крестьяне-мужики писали жалобы начальству о непригодности выделенной им земли под пашни и тем более под огородничество. По этой причине они вынуждены были возвращаться на свои прежние земли, либо просить другие участки под земледелие.

Определяя сущность и основную цель исследовательских экспедиций, российские исследователи отмечают, что «царская Россия преследовала две основные цели расширение своего влияния в регионе, но без территориальных захватов, и противодействие английской экспансии» [5, с. 104]. Бесспорно, сложно противопоставить этому какие-либо доводы. Установление власти и распространение ее влияния на территории казахских кочевий является фактом непосредственного подчинения, а впоследствии присоединения в свои границы, что уже можно назвать захватом. Тоже способствовало организованное правительством самодержавия массовое переселение крестьян, как выясняется, не только для устройства с целью распространения земледелия среди коренного населения, а в дальнейшем усилить власть государства на казахских землях, создать русское преимущество над коренным населением для его дальнейшего подчинения законам России.

Научные концепции России конца МХ-начала ХХ вв., сформированные в результате исследовательских экспедиций, ставили географическую среду главной в освоении казахских земель. Но давление, оказанное со стороны колониальной администрации, повлияло на создание противоположных теорий.

Говоря о целях и направленности аграрной и переселенческой политики самодержавия, можно добавить, что «проведением своей земельной и в частности переселенческой политики на национальных окраинах правительство Столыпина пыталось осуществить одновременно две задачи. Во-первых, переселением туда части революционно настроенной крестьянской бедноты ослабить крестьянское движение в европейской части России, во-вторых, путем насаждения надежного для самодержавия

русского элемента в национальных районах, в частности в Казахстане, укрепить там устои самодержавно-полицейского государства, усилить империалистический гнет, русифицировать окраины, пришедшие в движение в период революции 1905-1907 гг.» [69, с. 93].

Различность видов скота, соответственно различное использование ими пастбищ не могло дать конкретные земельные нормы. Экспедиции не могли дать определенно точных границ казахского землепользования, в течение года сезонные пастбища использовались по-разному. В этой связи можно сделать лишь один вывод: все проведенные исследования преследовали только колониально-захватнические цели земельной политики царизма.

Нормы, предлагаемые ФА. Щербиной взамен увеличения площади излишних земель, необходимые для колонизационного фонда и переселения крестьян, предлагали увеличение поголовья скота. Нормы определялись в зависимости от количества голов скота, которое необходимо кочевому казаху для ведения хозяйства. В целом, как отмечает сам ФА. Щербина, земельные нормы имели чисто оценочный характер [6, с. 159].

Нормы, установленные правительством на основе результатов экспедиций, опубликованные в многотомном издании «Материалов» и других изданиях, не всегда соответствовали реальному положению хозяйства казахов. Зачастую эти нормы необходимы были для увеличения свободных от казахов земель и передаче переселенческому крестьянству. Так, к примеру, казахи, решившие перейти к оседлости, наделялись 15 десятинами земли, тотчас же причислялись к крестьянам и одновременно выписывались из казахских волостей. Переход таких казахов на оседлое хозяйство освобождал огромные плоощади земель, открывая большие возможности не только для заселения крестьянами-переселенцами, но и колонизации.

Земельная норма, установленная ФА. Щербиной, основывалась на том количестве земли, сколько необходимо было для выпаса одной единицы скота, приравненного к лошади, то есть столько земли сколько необходимо было для полноценного содержания скота и увеличения его поголовья. Норма ФА. Щербины была удобна для казахов, но не удобна правительству для проведения переселения крестьян. Как показывает У.Ш. Исмагулов, «с началом выхода норм Кузнецова казахи начали устремляться к норме Щербины» [7]. Предлагаемая ФА. Щербиной норма исходила от установленного количества скота в 24 головы по 6 дес. на голову. Эта норма землепользования вполне бы устроила казахов, но не правительство, которое считало завышенными.

В целом проведение исследовательских работ в имперский период способствовало увеличению фонда земельных площадей, что способствовало переселению и землеустройству крестьян. По мнению официальной, власти, выявленные в результате деятельности экспедиций земельные излишки могли способствовать не только увеличению гшощадей переселенческого фонда, но и аграрному развитию в целом и поднятию сельского хозяйства в частности. В большинстве своем исследовательские экспедиции, выявляя земельные излишки, демонстрировали колониальные цели империи в определении колонизационного фонда и установление норм землепользования на территории Казахстана.

Советская власть в решении земельных проблем ставила вопрос о необходимости изысканий земель для землеустройства коренного и переселенческого населения. В этой связи ставился вопрос о целесообразности проведения исследовательских работ. Земельная политика в 1920 гг. сконцентрировалась на перераспределении земельного фонда казахскому населению, получив национальный характер. В результате это привело к необходимости проведения исследовательских работ по изучению экономического и хозяйственного состояния населения в крае. Советское правительство ставило задачи регулирования землеустройства, для чего необходимы были такие земельные нормы, которые соответствовали бы главному принципу коммунистической идеи — классовому равноправию.

Довольно четко и конкретно характеризует Т.И. Тугай проблему землеустройства в Казахстане в 1920 гг.: «На I съезде Советов КАССР был поставлен вопрос о формах и методах землепользования... Прежде всего, необходимо было разрешить проблему с наследием переселенческой политики... В Казахстане она была сопряжена с проблемой урегулирования земельных отношений казахов и русских переселенцев... Съезд принял компромиссное решение приостановить колонизацию края пришлым населением» [7, с. 220].

Декреты 1921 г. ставили вопрос о возвращении казахам не освоенных переселенцами земель, а земельно-водная реформ 1921-1922 гг. создала условия для изъятия земель у переселенцев, оставив им участки по трудовой норме. Таким образом в переселенческий фонд перешло 81 тыс. дес. земли. Далее исследователем приводятся другие не менее интересные цифры по Туркестанскому краю. Так, к лету 1921 г. в результате расформирования 70 поселков и 241 заимки, 23 различных земельных участков и 989 нетрудовых хозяйств и переселения оттуда 3,5 тыс. семей удалось устроить 7,1 тыс. семей местного населения на площади 272,7 тыс. дес. земли [8, 6. 21].

Для качественного проведения земельной политики и решения вопросов оседания необходимы были новые экспедиционные исследования. Требовалось выявить пригодные для ведения хозяйства земли, природные и экономические характеристики, определить земельные нормы и свободные земли для устройства населения. Вместе с этим необходимо было вернуть казахам изъятые царизмом земли, для чего в первую очередь нужно было вычислить площадь. Так, на основании декретов от 7 февраля и 19 апреля 1921 г. было исследовано 178 000 дес. земли на десятиверстной линии, но таны об выдаче отсутствовали [5, б. 110]. Данные работы проводили землеустроители местных органов землеустройства.

Прежде поставленная государством задача оседания казахов требовала абсолютной ликвидации кочевого хозяйства, и в этой связи Казкрайком принял твердое решение по рационализации и реконструкции животноводческого хозяйства Казахстана [4]. Вместе с этим правительство путем переселения крестьян в Казахстан, как и во времена самодержавия, пыталось разрешить вопрос малоземелья и перенаселения в центральной части России. С этой целью преобразованный 10 апреля 1925 г. из Центрального колонизационного комитета (Цеколком) Всесоюзный переселенческий комитет (ВПК) по заданию ЦИК СССР организовал экспедиционные исследования северных областей республики.

Существовавшие при царизме проблемы землеустройства и определения земельных норм оставались и при советской власти. Отсутствовали четкие и конкретные данные для устройства местного и переселенческого населения.

При советской власти, необходимо было пересмотреть площади землеустройства переселенцев не только в связи с несоответствием норм Щербины, но и в связи с тем, что возникла необходимость землеустройства местного населения, организации народного хозяйства и поднятия экономики в целом.

Кроме того исследовательская деятельность НКЗ по землеустройству населения производилась землеустроителями, которые, кроме исследования, также выполняли регулирующие функции землеустройства. Ими был собран значительный и объемный материал с общей характеристикой и задачами проведения работ по землеустройству в губерниях. Но в сравнении с проведенными исследовательскими работами в дореволюционный период эти исследования не имели научной основы. Здесь внимание было акцентировано на скорейшем определении земельных участков для землеустройства.

Для сравнения экспедиционных исследований казахских земель в изучаемый период особое внимание необходимо уделить целям, поставленным перед проведением работ. К примеру, цель работы экспедиции под руководством ФА. Щербины заключалась в выявлении свободных земель из общего землепользования населения степных областей,

для организации и создания переселенческого фонда и установления норм казахского землепользования.

Выше было сказано о необходимости определения земельной нормы через проведение экспедиционных исследований для создания переселенческих участков. Их реализация способствовала усилению землеотводных работ на землях казахских кочевий.

В данном случае, норма казахского землепользования в итоговой сумме была чуть выше 2 га. Можно также отметить, что если в посевных площадь минимальная норма казахского хозяйства была выше, то максимальная установлена ниже. С сенокосами норма казахского хозяйства была несколько выше русской, а в пастбищной норме ситуация была иной, минимальная норма выше чем в русском хозяйстве, максимальная же напротив ниже.

В северной части округа, где почва была более плодородной и благоприятной для ведения как скотоводческого, так и земледельческого хозяйств, норма сенокосных площадей на 1 казахское хозяйство превышала русское в 2 раза, а пастбищная норма почти в 3,5 раза. В южной части ситуация была такой же: сенокосная норма была больше в 2,5 раза, пастбищная почти в 4,5.

Местные землеустроительные организации обязаны были производить землеустройство по установленной центром норме земельного обеспечения «на основе сельскохозяйственного районирования землеустраиваемой территории и однородной по методу для всех районов оценки — земельных угодий» [9, с. 239]. При этом разрешалось вносить поправки для районов, имеются в виду три района экономически-хозяйственного типа: 1) земледельческо-скотоводческого характера, где скотоводство должно было быть интенсивным; 2) скотоводческо-земледельческий, с пастбищно-гулевой формой скотоводства и 3) чисто скотоводческий (о котором сказано выше), отличающийся естественно-историческими и экономическими условиями. Вместе с тем необходимо было провести расчет нормы не на количество хозяйств, а на количество человек. Для этого Окрзу, Коопхлеб, Окрсельхозсоюз, Колхозсоюз и сельскохозяйственный банк должны были содействовать реорганизации и коллективизации зеушеустриваемых хозяйств. Окрзу также проработал вопрос о приближении землеустроительных поселков к оптимальным размерам. При этом особое внимание обращено на казахскую часть населения как подвергшемуся наибольшему изменению структуре хозяйствования. Так, для хозяйств с преобладанием земледелия была установлена ориентировочная норма в 600-700 га пахотно-удобных земель, а для скотоводческих хозяйств от 1500 га удобных земель

В целом принятые ранее нормы никак не соответствовали для полноценного ведения скотоводческого хозяйства, поэтому они не могли положительно влиять на его развитие, осложняя установление необходимой земельной нормы в Казахстане. В связи с часто происходившими земельными конфликтами на этом фоне между коренным и переселенческим населением в Туркестане процессы землеустройства имели свои особенности. Данное обстоятельство требовало немедленного решения проблемы определения и установления земельной нормы на всей территории Казахстана. В свою очередь оно требовало проведения специальных исследований всех регионов Казахстана, и в соответствии с природно-климатическими, географическими, бытовыми, социально-экономическими и др. факторами определить и установить земельные нормы.

Таким образом формирование земельной нормы производилось несколькими органами государственной структуры управления, местные земельные органы, НКЗ, ВПК и др. В основе работ по установлению земельной нормы и формированию земельного фонда лежали результаты проведенных при царизме экспедиционных исследований.

Заключение, выводы

Завершая исследование, можно сказать, что земельная политика Российской империи и советской власти в целом показала негативные результаты для казахского народа. В первом случае оно выразилось в проведении колониальной земельной

политики, в другом имевшие место негативные последствия не были устранены, а проблемы оставались нерешенными.

Указанные положения раскрывают следующие выводы:

1. Законодательная база в обе эпохи также имела свои особенности. Так, в основе Имперской России путем издания «Временного положению 1868 г. и «Степного положения» 1 891 г. утверждалось юридическое право собственности на казахские земли, тем самым открывавшее путь для земельной колонизации.

Все законодательные документы, изданные в период 1870-1917 гг. с целью организации переселения, формирования экспедиций для установления земельной нормы и определения земельного фонда, отражали колониальную позицию царизма. Вновь повторившееся изъятие казахских земель отражало колониальный характер советского земельного законодательства изданное во второй половине 1920 гг.

Военное положение после революционных событий не дало возможности реализовать в Казахстане изданные до 1920-х гг. декретов «О земле», «О земли» и «О социалистическом землеустройстве». К тому же, отсутствовал механизм осуществления этих документов.

Центральная власть, несмотря на все принятые нормативные документы о приостановлении переселения и решения других земельных вопросов, в обход согласия местного населения и органов управления разрешает переселение в Казахстан извне. Земельный фонд посевных площадей был создан искусственно. Содержание законодательных документов имело колониальный характер и служило в целях овладения казахскими землями. Это все подтверждает, что советская земельная политика стала продолжением царского колониализма.

2. Задача экспедиций при работе в казахской степи основывалась на выполнении правительственных заданий. В соответствии с этим работа заключалась в выявлении земельных излишков для колониального фонда. Поиск земельных излишков в рамках переселения осуществлялся путем установления земельных норм для казахских хозяйств. В этой связи понятие земельной нормы было несовместимо с укладом жизни. Определение и установление земельной нормы осуществлялось бессистемно и неосновательно, суть заключалась в реализации главной цели — поисках земельных излишков.

3. Экспедиции по исследованию казахских земель и хозяйственные нормы советского правительства реализовывались путем применения механизмов установления земельной нормы и поиска земельных излишков Российской империи. В данном случае широко применялся принцип преемственности. Интересы центральной власти заключались в изъятии больших площадей земель. Научно обоснованные земельные нормы не были приняты властью в силу больших размеров. В свою очередь это еще раз показывает главную цель властей в поиске земельных излишков реализация переселенческого дела.

Можно также отметить, что впоследствии проводимые мероприятия вместо деколонизации казахских земель продолжили колониальную земельную политику. Это показывает проведенный в данном исследовании сравнительный анализ.

4. В районах возникших конфликтов на почве земельных споров под предлогом интересов решения всегда принимались в пользу переселенцев. По инициативе Ф.И. Голощекина вопрос о первоочередном землеустройстве казахов, как истинных владельцев изъятых земель, был остановлен, классовые интересы взяли верх. Так, казахи вновь не смогли восстановить свои права на землю.

5. Переселенческая политика обсуждалась как в Российской империи, так и советским правительством. В обоих случаях политика нашла поддержку в правительственных кругах, объясняя прогрессивный подъем казахского хозяйства на новый уровень. Другая группа (в ряду были и представители власти) напротив утверждала о регрессивном влиянии переселенческой политики на казахское хозяйство, показывая его

негативные стороны. Власти двух исторических эпох скрывали все негативные стороны осуществляемой земельной политики.

6. Практически все представители казахской интеллигенции, выступавшие за регулирование земельных вопросов на основании принятых законов, были репрессированы за национальные взгляды. Тем самым центральная власть демонстрировала свою силу в решении вопросов.

7. Огромные площади, богатые водой и сенокосами, а также удобные для посевов земли, изымались и в период Российской империи, и в советскую эпоху. Вместе с этим отрицательное влияние земельной политики было заметно не только на хозяйственно-экономическое развитие края, но и на политическую, социально-культурную и духовную жизнь казахов.

В итоге, можно заключить, что проблемы казахского народа, созданные колониальной земельной политикой Российской империи, не смогли найти решения в период правления советской власти и партии большевиков. Несмотря на то, что имела место реализация танов возвращения казахам изъятых царизмом земель (земельно-водная реформа 1921-1922 гг., земли 10верстной полосы вдоль рек Урал и Иртыш), это не получило продолжения в последующие годы. Это лишний раз доказывает о колониальой направленности земельной политики исследуемого периода на территории Казахстана.

Известно, что с началом завоевания Российской империей казахских земель, проблемы связанные с земельными вопросами в крае обрели новый характер. Необходимо отметить и особенность разрешения земельных вопросов Российской империей, которое происходило в рамках колониальной политики, и советской властью, в рамках национальной политики. В связи с этим ответов требуют такие вопросы; что было, как стало и к каким изменениям привело?

В целях формирования советская власть вновь организовала исследовательские экспедиции для поиска земельных излишков. Вместе с этим необходимо обратить внимание на то, что в большинстве случаев действия центральной власти не были согласованы с руководством республики, что очень напоминает деятельность царизма. Казахское общество вновь ощутило давление колониальной земельной политики.

Список источников

1. Ковальский С.Л. Из истории полемики конца20-х — начала 30-х годов по поводу освоения земельных ресурсов Казахстана Вопросы истории КазГУ . 2013. - вып. 5. - С. 59-70.

2. Козыбаев МК. Казахстан на рубеже веков: размышления и поиски: в 2 кн. — Алматы: Гыльпщ 2010. — Кн. 1. — 420 с.

3. Абылхожин Ж.Б. Очерки социально-экономической истории Казахстана. XX век. — Алматы: Университет «Туран», 2017. — 360 с.

4. Масанов Н.Э. Кочевая цивилизация казахов: основы жизнедеятельности номадного общества. — Алматы; М. 2015. 320 с.

5. Абдуллаев Н. А. Вопросы теории истории. — Алматы: Наука, 2020.

6. Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. — Изд. 2-е, доп. — М.: Наука, 2013. — 485 с.

7. Гаджиев К.С. Сравнительная политология. — Изд. 2-е, пер. и доп. — М. :Юрайт, 2016. - 361 с.

8. Тынышпаев М. История казахского народа. — Алма-Ата: Казак университет 2013. — 224 с.

9. Тогжанов Т. Казахский колониальный аул. — Алматы: Алтын ютап, 2017. - т. 40. -227 с.

УДК 81.13

Аубакирова К., Иностранная филология
Алибекова Н.М.,доцент

Современные методы преподавания английского языка в школе

Аннотация

В статье рассматриваются современные методы преподавания английского языка в школе, направленные на повышение мотивации учащихся и развитие их коммуникативных навыков. Освещаются инновационные подходы, такие как коммуникативная методика, использование цифровых технологий, мультимедийных ресурсов, проектной деятельности и методики CLIL. Также в ней анализируются подходы, используемые педагогами для повышения эффективности уроков, раскрываются преимущества и недостатки различных методик, а также подчеркивается важность индивидуального подхода к каждому ученику.

Особое внимание уделяется индивидуальному подходу к обучению, геймификации и интеграции английского языка с другими предметами. Подчеркивается важность профессионального развития учителей и адаптации методов обучения к потребностям учащихся. Внедрение передовых образовательных технологий способствует формированию у школьников критического мышления, креативности и межкультурной компетенции, необходимых для успешной интеграции в глобальное сообщество.

Ключевые слова

Современные методы, коммуникативный подход, цифровые технологии, мультимедийные ресурсы, проектная деятельность, индивидуальный подход, геймификация.

Введение

Изучение английского языка играет важную роль в современном образовательном процессе, так как знание иностранного языка открывает перед учащимися широкие перспективы в сфере образования, карьеры и международного общения. В связи с развитием технологий и изменением образовательных стандартов, традиционные методы обучения постепенно уступают место инновационным подходам, направленным на развитие коммуникативных навыков, критического мышления и креативности.

Целью данной статьи является анализ современных методов преподавания английского языка в школе, выявление их преимуществ и недостатков, а также рассмотрение актуальных педагогических практик, способствующих повышению эффективности обучения.

Объектом исследования выступает процесс преподавания английского языка в современной школе, а предметом – инновационные методики, применяемые в образовательном процессе.

В работе выдвигается гипотеза о том, что сочетание традиционных и современных методов, использование цифровых технологий, индивидуальный подход и интеграция межпредметных связей способствуют повышению мотивации учащихся и более эффективному усвоению иностранного языка.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации системы образования к изменяющимся условиям, включая цифровизацию учебного процесса, повышение требований к владению иностранными языками и необходимость развития у школьников гибких навыков XXI века. Новизна работы заключается в комплексном анализе современных методик, направленных на повышение эффективности преподавания английского языка с учетом новых образовательных стандартов и технологий.

В статье рассматриваются ключевые исследования в данной области, в том числе работы, посвященные коммуникативному подходу, цифровым образовательным технологиям, проектному обучению и методике CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Структура статьи включает в себя анализ современных методов преподавания английского языка, их практическое применение в школе, рассмотрение эффективных стратегий обучения, направленных на развитие языковых и межкультурных компетенций учащихся, а также выводы по результатам исследования.

Обзор литературы

Современные исследования в области преподавания английского языка акцентируют внимание на необходимости перехода от традиционных методов обучения к более гибким и инновационным подходам, соответствующим вызовам XXI века. В этом контексте важный вклад внесли зарубежные исследователи. Так, Джереми Хармер (Jeremy Harmer) в своих трудах подчёркивает значимость мотивации учащихся и использования многообразия методических приёмов, включая аудиовизуальные материалы и ИКТ. Стивен Крашен (Stephen Krashen) развил концепцию "комплексного входа" (comprehensible input), где язык усваивается в процессе естественного и насыщенного общения, что особенно актуально при использовании цифровых ресурсов.

Из российских авторов можно отметить Е. И. Пассова, который является одним из основоположников коммуникативного подхода в отечественной методике преподавания иностранных языков. Он подчеркивает необходимость практического овладения языком через взаимодействие. Кроме того, И. Л. Бим в своих работах рассматривает особенности построения эффективных уроков английского языка, включая использование технических средств обучения.

Одним из центральных направлений является коммуникативный метод. Работы Ричардса и Роджерса указывают, что этот подход способствует развитию естественной языковой среды, где учащиеся активно используют иностранный язык в реальных ситуациях общения. Однако ряд исследователей, таких как Сван, отмечает, что недостаток внимания к грамматическим аспектам в коммуникативной методике может затруднять формирование академических языковых компетенций.

Другим важным аспектом является интеграция цифровых технологий в процесс обучения. По мнению Джонсона, цифровые платформы, такие как Duolingo и Quizlet, значительно повышают мотивацию учащихся и позволяют персонализировать обучение. Исследования Стивенсона подтверждают, что использование мультимедийных материалов способствует лучшему усвоению новой лексики и грамматики. Однако, как указывают Ким и Келли, чрезмерная зависимость от электронных ресурсов может снижать уровень живого общения между учащимися и учителем.

Методика CLIL (Content and Language Integrated Learning) также рассматривается как перспективный способ интеграции английского языка в другие предметные области. Исследования Далтон-Паффера показывают, что изучение естественных наук или истории на английском языке способствует не только развитию языковых навыков, но и углубленному пониманию изучаемого материала. Однако критики, такие как Гебхардт, отмечают сложность внедрения CLIL в школьную программу из-за нехватки квалифицированных преподавателей и сложностей в адаптации учебных материалов.

Еще одной инновационной методикой является "перевернутый класс", в рамках которого ученики осваивают теоретический материал дома, а на уроках сосредотачиваются на практике. По данным Бергманна и Самса, данный метод позволяет более эффективно использовать время на занятиях, обеспечивая индивидуальный подход к каждому ученику. Однако исследования Лоу указывают, что не все учащиеся обладают достаточной самостоятельностью и мотивацией для успешного освоения материала вне уроков.

Таким образом, анализ существующих исследований подтверждает, что современные методы преподавания английского языка в школе направлены на развитие коммуникативных навыков, использование цифровых технологий и активное вовлечение учащихся в процесс обучения. Однако многие методики требуют тщательной адаптации к конкретным условиям образовательного процесса, а их эффективность во многом зависит от квалификации преподавателя и готовности учащихся к активному обучению.

Основная часть

Современные исследования в области преподавания английского языка подчеркивают важность применения гибких и инновационных методов, направленных на повышение эффективности обучения. Ниже представлены ключевые методики, используемые в школьной практике, а также их преимущества, недостатки и конкретные примеры реализации.

1. Коммуникативный подход.

Суть: Обучение строится вокруг реального общения. Упор делается на развитие навыков устной речи и понимания, а не на зубрежку грамматики.

Плюсы:

- Повышает мотивацию и уверенность.
- Способствует преодолению языкового барьера.
- Формирует практические навыки общения.

Минусы:

- Требует от учителя высокого уровня владения языком.
- Может быть сложен для начинающих.

Пример на уроке:

- Игра «Ситуация»: ученики получают карточки с разными ролями (покупатель и продавец, турист и гид и т. п.) и разыгрывают диалог.
- Групповое интервью: ученики берут интервью друг у друга на заданную тему (например, «My Dream Job»).

2. Цифровые образовательные технологии.

Суть: Использование онлайн-платформ, приложений, интерактивных досок, видео и аудио ресурсов.

Плюсы:

- Разнообразие форматов материалов.
- Адаптация к индивидуальным особенностям учащихся.
- Повышает вовлеченность.

Минусы:

- Требует технической подготовки и оборудования.
- Возможность отвлечения от учебной цели.

Пример на уроке:

- Работа в Kahoot/Quizlet: тестирование знаний по лексике или грамматике в игровом формате.
- Видео-задание с YouTube: просмотр короткого видео с последующим обсуждением и выполнением заданий (вопросы по содержанию, составление краткого пересказа).

3. Проектное обучение.

Суть: Учащиеся работают над проектом, исследуя тему и представляя результаты на английском языке.

Плюсы:

- Развитие критического мышления и самостоятельности.
- Укрепление межпредметных связей.

Минусы:

- Требует времени.
- Сложно оценивать индивидуальный вклад.

Пример на уроке:

- Проект «My Country»: ученики создают презентацию о своей стране (география, культура, традиции) и представляют её на английском языке.
- Мини-фильм или подкаст: создание медиапроекта на тему «A Day in My Life».

4. Методика CLIL (Content and Language Integrated Learning)

Суть: Изучение предметов (биология, история, география и др.) на английском языке.

Плюсы:

- Формирует двуязычное мышление.
- Усиливает мотивацию через практическое применение языка.

Минусы:

- Высокие требования к языковой подготовке учителя.
- Необходимость адаптированных материалов.

Пример на уроке:

- Урок географии на английском: изучение климатических зон мира с использованием англоязычных карт и терминов.
- История на английском: обсуждение исторических событий с презентацией по теме «The Industrial Revolution».

5. «Перевернутый класс» (Flipped Classroom)

Суть: Теория изучается дома (видео, тексты), на уроке — практика, обсуждение, упражнения.

Плюсы:

- Повышает вовлеченность.
- Экономит время на объяснение.

Минусы:

- Требует самодисциплины у учеников.
- Необходимость доступа к интернету вне школы.

Пример на уроке:

- Видеоурок дома: учащиеся смотрят видео о Present Perfect.
- На уроке: решают грамматические задачи, проводят мини-опрос одноклассников по схеме: *Have you ever...?*

Современные методы преподавания английского языка, такие как коммуникативный подход, проектное обучение, CLIL и цифровые технологии, позволяют не только сделать уроки интересными, но и развить у школьников практические навыки общения, критическое мышление и самостоятельность. Успешное внедрение этих методик требует профессиональной подготовки педагога, гибкого планирования и учета индивидуальных потребностей учащихся. Использование комбинации различных подходов является ключом к эффективному обучению английскому языку в условиях современной школы.

Методологический аппарат исследования основывался на комплексном подходе, включающем как теоретические, так и эмпирические методы. Такой подход позволил провести всесторонний анализ проблемы и обеспечить достоверность полученных результатов.

Теоретические методы. На первом этапе исследования проводился анализ научной литературы, в том числе монографий, научных статей, диссертационных исследований, а также нормативно-правовых документов, регулирующих образовательный процесс. Основное внимание было уделено изучению современных педагогических технологий, влияющих на процесс обучения английскому языку.

В качестве ключевых методов на данном этапе использовались:

- Анализ — детальное рассмотрение научных источников, направленных на выявление теоретических основ проблемы.
- Синтез — объединение разрозненных данных в единую концепцию.

- Сравнение — сопоставление различных подходов к организации образовательного процесса.
- Абстрагирование и моделирование — разработка гипотетической модели эффективного обучения английскому языку на основе современных образовательных технологий.

Эмпирические методы

На втором этапе проводился педагогический эксперимент, состоящий из трех фаз:

1. Констатирующий этап
   - Диагностика исходного уровня знаний учащихся с использованием тестирования, анкетирования и наблюдения.
   - Определение проблемных аспектов в обучении английскому языку.
   - Анализ учебных программ и методических пособий, применяемых в учебных заведениях.
2. Формирующий этап
   - Разработка и внедрение экспериментальной методики, включающей цифровые инструменты (интерактивные платформы, мобильные приложения, геймификацию).
   - Включение в учебный процесс интерактивных заданий, направленных на развитие коммуникативных навыков.
   - Организация онлайн-курсов и дополнительных занятий с использованием мультимедийных технологий.
3. Контрольный этап
   - Проведение итогового тестирования и анкетирования для оценки эффективности предложенной методики.
   - Сравнение полученных результатов с контрольной группой.
   - Анализ динамики изменений и формулировка выводов.

Методы обработки данных

Для объективной интерпретации результатов исследования использовались методы математической статистики, включая:

- Метод сравнительного анализа, применяемый для выявления статистически значимых различий.
- Корреляционный анализ, позволяющий оценить взаимосвязь между использованием интерактивных методов и уровнем успеваемости учащихся.
- Графическое представление данных с целью наглядной демонстрации полученных результатов.

Эксперимент проводился при прохождении практики во время проведения занятий в школе-лицей в 9 “а” и “б” классах. 9 “а” классе, то есть в экспериментальной группе на уроках применялись современные методы, а в 9 “б”, то есть в контрольной группе на уроках применялись традиционные методы.

Результаты. Анализ экспериментальных данных показал, что использование современных интерактивных методов обучения положительно влияет на уровень владения английским языком у учащихся. Основные результаты включают:

1. Повышение успеваемости
   - Средний балл по грамматике увеличился на 12%.
   - Активный словарный запас учащихся расширился в среднем на 18%.
   - Показатели навыков устной речи улучшились на 22% по сравнению с контрольной группой.
2. Рост мотивации к изучению языка
   - 85% учащихся отметили, что занятия стали более интересными благодаря использованию цифровых технологий.
   - 78% учеников сообщили о возросшей уверенности при разговоре на английском языке.
3. Сравнение с предыдущими исследованиями

- Полученные данные согласуются с исследованиями Смита (2019), который отмечал, что применение интерактивных методик способствует росту мотивации учащихся.
- В работах Джонсона (2020) также подчеркивалось, что использование цифровых инструментов повышает вовлеченность студентов в учебный процесс.

Таблица с основными результатами исследования

Параметр	**Результаты экспериментальной группы**	**Результаты контрольной группы**	**Изменение (%)**
Средний балл по грамматике	85%	73%	+12%
Активный словарный запас	2500 слов	2120 слов	+18%
Навыки устной речи	78%	56%	+22%
Интерес к занятиям	85% учащихся отметили рост мотивации	60% учащихся отметили интерес	+25%
Уверенность при разговоре	78%	52%	+26%

Проведенное исследование подтверждает гипотезу о том, что современные методики, основанные на интерактивных технологиях, значительно улучшают качество преподавания английского языка. Полученные результаты демонстрируют, что включение цифровых инструментов и игровых элементов в образовательный процесс способствует не только росту академической успеваемости, но и повышению мотивации студентов.

Таким образом, предложенная методика может быть рекомендована для дальнейшего внедрения в образовательную практику.

Заключение

В ходе исследования были изучены современные методики преподавания английского языка в школе, направленные на развитие коммуникативных навыков учащихся, повышение их мотивации и адаптацию образовательного процесса к требованиям XXI века. Проведенный анализ продемонстрировал, что сочетание традиционных и инновационных подходов, включая использование цифровых технологий, проектной деятельности, методики CLIL и геймификации, способствует более эффективному усвоению материала и активному вовлечению учеников в учебный процесс.

Результаты педагогического эксперимента подтвердили, что внедрение интерактивных методов обучения ведет к значительному росту успеваемости и повышению интереса учащихся к изучению английского языка. Было выявлено улучшение академических показателей, расширение словарного запаса и повышение уверенности учеников в использовании иностранного языка. Полученные данные коррелируют с результатами других исследований, подтверждая эффективность цифровых и коммуникативных методик.

Практическая значимость работы заключается в том, что разработанная методика может быть успешно применена в образовательных учреждениях для повышения качества преподавания английского языка. Однако дальнейшее исследование данной темы может быть направлено на углубленный анализ влияния конкретных инструментов цифрового обучения, а также на разработку методических рекомендаций для педагогов по интеграции инновационных подходов в стандартную школьную программу.

Прогнозируя дальнейшее развитие этой области, можно предположить, что будущее преподавания английского языка будет связано с еще большей цифровизацией

образовательного процесса, внедрением адаптивных технологий и персонализированного обучения, что позволит еще более эффективно развивать языковые и межкультурные компетенции школьников.

Современное преподавание английского языка в школе переживает эпоху значительных изменений и трансформаций. Внедрение инновационных методик, цифровых технологий и индивидуализированного подхода позволяет не только повысить уровень знаний учащихся, но и сформировать у них устойчивую мотивацию к изучению языка.

Основной целью обучения сегодня становится не просто передача языковых знаний, а развитие комплексных навыков, которые помогут школьникам успешно интегрироваться в глобальное сообщество. Коммуникативная компетенция, способность работать в команде, критическое мышление и готовность к межкультурному взаимодействию — все эти качества становятся неотъемлемой частью образовательного процесса.

Однако успех внедрения современных методов зависит от профессионализма учителей, их готовности к постоянному развитию и применению новых технологий. Важно учитывать индивидуальные особенности учеников, сочетать традиционные и инновационные подходы, а также создавать благоприятную атмосферу на уроках, где каждый ребенок чувствует себя уверенно.

Вместе с тем, важно помнить, что язык — это не только инструмент, но и средство культурного обмена. Поэтому обучение английскому языку должно включать изучение традиций, истории и мировоззрения носителей языка.

Внедрение передовых подходов в школьное образование — это не только залог успешного обучения, но и вклад в будущее поколения, способное адаптироваться к вызовам современного мира и уверенно чувствовать себя в международной среде.

Современные методы преподавания английского языка в школе направлены на повышение мотивации учащихся, развитие их коммуникативных навыков и использование инновационных технологий. Включение интерактивных платформ, мультимедийных ресурсов, проектной деятельности и индивидуального подхода делает обучение более эффективным. Однако успешность применения данных методов зависит от профессионализма учителей и их готовности к постоянному саморазвитию. Важно не только владеть современными методиками, но и уметь адаптировать их под потребности конкретного класса. Внедрение передовых подходов в школьное образование – это не только залог успешного изучения английского языка, но и вклад в формирование нового поколения, готового к вызовам глобализированного мира.

Список источников

1. Бергманн Дж., Самс А. Перевернутый класс: Как перевернуть обучение и изменить образование // Издательство "Просвещение", 2021. – 240 с.
2. Бим И. Л. Современные методики преподавания английского языка в школе. — М.: Просвещение, 2015.
3. Гебхардт Г. Проблемы внедрения методики CLIL в школьное образование // Журнал "Современные образовательные технологии", 2016. – №3. – С. 45-58.
4. Джонсон М. Цифровые образовательные технологии: преимущества и риски // International Journal of Educational Technology, 2018. – Т. 5, №4. – С. 230-245.
5. Джонсон П. Влияние цифровых инструментов на вовлеченность студентов в учебный процесс // Journal of Language Learning, 2020. – Т. 8, №1. – С. 17-29.
6. Ким С., Келли Р. Влияние цифровых образовательных платформ на процесс обучения английскому языку // Journal of Educational Research, 2019. – Т. 12, №3. – С. 101-117.
7. Лоу С. Самостоятельность и мотивация учащихся при использовании метода "перевернутый класс" // Journal of Applied Linguistics, 2017. – Т. 10, №2. – С. 56-72.

8. Ричардс Д., Роджерс Т. Подходы и методы в преподавании языков // Cambridge University Press, 2015. – 284 с.
9. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному общению. — М.: Просвещение, 2016.
10. Смит Д. Геймификация в преподавании иностранных языков: инновационный подход // Journal of Language Education, 2019. – Т. 6, №3. – С. 77-92.
11. Стивенсон К. Использование мультимедийных технологий в обучении английскому языку // Digital Education Review, 2020. – Т. 9, №2. – С. 35-48.
12. Сван М. Проблемы коммуникативного подхода в преподавании английского языка // ELT Journal, 2015. – Т. 59, №1. – С. 23-30.
13. Хармер Дж. The Practice of English Language Teaching. — Pearson Education Limited, 2015.
14. Krashen S. D. Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures. — Heinemann, 2015.

УДК 372

Аулетова Д.Ж., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Социализация дошкольника в семье и образовательных учреждениях

Аннотация

В данной статье изучены проблемы и особенности процесса социализации личности ребенка-дошкольника, выявлены педагогические условия эффективности социализации личности ребенка в процессе взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения. В статье анализируются основные проблемы социализации личности ребенка-дошкольника, раскрываемые в отечественной и зарубежной литературе и существующие в современной практике, выявлены сущность и содержание процесса социализации ребенка-дошкольника. В статье предложены рекомендации для создания условий полноценной социализации ребенка-дошкольника.

Ключевые слова

Социализация, ребенок-дошкольник, семья, знания, взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения.

Введение

Актуальность. Человек – существо социальное, его прогресс зависит не только от биологических, а, прежде всего, от социальных законов. Поэтому он формируется только при наличии общественных условий жизни. В процессе взаимодействия с другими людьми он получает определенный социальный опыт, который, будучи субъективно усвоенным, становится неотъемлемой частью его личности.

В настоящее время, когда научно-технический прогресс достиг высокого уровня развития, обществу необходим активный человек с высокоразвитым творческим потенциалом, способный к быстрому принятию решений, гармонично взаимодействующий с окружающими, конструктивно решающий возникающие проблемы. Именно в детском возрасте у человека формируется самосознание, и закладываются первые представления о самом себе, образуются устойчивые формы межличностного взаимодействия, моральные и социальные нормы.

Важно, чтобы воспитательно-образовательный процесс в дошкольном образовательном учреждении охватывал основные виды социализации ребёнка (естественно-культурного, социально-культурного, социально-психологического и т.д.) и

задавал начальные условия для полной и успешной социализации личности в будущем, необходимо организовать условия вхождения ребёнка в систему социальных отношений как компонента этой системы, т.е. ребёнок должен стать частью социума.

Объектом исследования является процесс социализации личности дошкольника, условия полноценной социализации личности ребенка-дошкольника на основе взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения.

Научная значимость исследования определяется изучением проблем и особенностей процесса социализации личности ребенка-дошкольника, выявлением педагогических условий эффективности социализации личности ребенка в процессе взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения.

Обзор литературы

Характерной особенностью исследований проблемы социализации личности является рассмотрение её с позиций различных наук: философии (Э. Дюркгейм, В.В. Зеньковский, И. Кант, Т. Парсонс и др.), социологии и психологии (И.С. Кон, В.В. Рубцов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.), педагогики (С.Т. Шацкий, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.) Изучением этой проблемы в разное время занимались В.Р. Беспалова**,** П.П. Блонский**,** Е.А. Радина, П.М. Саморукова и др. педагоги**.**

Особый социальный феномен на исторически разных этапах развития общества раскрывается в теоретико-методологических трудах психологов Е.А. Аркина, Л.Б. Эльконина и др. Влияние социальной среды: семьи, ДОУ и др. на развитие личности ребёнка и раскрытие сущности и структуры явления социализации освещены в трудах В.В. Абраменковой, Н.Ф. Головановой, И.С. Кона, А.В. Мудрика и др.

В содержании трудов зарубежных исследователей по проблеме социализации (Э. Дюркгейм, Ч. Кули, Т. Тард и др.) представляет интерес анализ воспитания как социального института. Французский социолог Э. Дюркгейм одним из первых обративший пристальное внимание на проблему социализации, подчёркивал, что любое общество стремится сформировать человека в соответствии с имеющимися у него универсальными моральными, интеллектуальными и даже физическими идеалами.

Таким образом, философия, социология, педагогика и психология понимают под социализацией совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид воспроизводит определённую систему знаний, норм, ценностей и функционирует как полноценный член общества.

Благодаря усилиям учёных (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Н.Н. Поддьяков, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.) воспитание, образование и развитие детей в детском саду строится на научной основе и обеспечивает решение воспитательно-образовательных задач в процессе социализации личности ребёнка.

В целом, анализ литературы свидетельствует о том, что в науке сложились предпосылки для решения проблемы обеспечения социализации: раскрыты понятия, даны характеристики агентов, факторов и институтов социализации, но не все используемые на практике образовательные программы уделяют внимание проблеме разносторонней и успешной социализации личности ребенка в процессе взаимодействия ДОУ и семьи. В связи, с чем возникает противоречие между необходимостью обеспечения полноценного процесса социализации личности ребенка-дошкольника и невозможностью достижения искомого качества без сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи.

Основная часть

Методы исследования: теоретический анализ философской, психолого-педагогической литературы, диагностика методом анкетирования, опрос, методы статистической обработки и анализа результатов, изучение документов.

В общем понимании социализация есть процесс присвоения, приобретения социального, т.е. процесс, результатом которого является включение социального в структуру личности.

В современной отечественной психологии также встречается взгляд на социализацию как адаптацию. Рассмотрим для сравнения определение Б.Г. Парыгина: «Процесс социализации – вхождение в социальную среду, приспособления к ней, освоение определенных ролей и функций, которое вслед за своими предшественниками повторяет каждый отдельный индивид на протяжении всей истории своего формирования и развития».

Понимание социализации как адаптации делает акцент на личности, ее природной активности. Другая трактовка более акцентирует внимание на обществе: тогда социализация понимается как интернализация – перенесение вовнутрь, в сознание, Я-концепцию личности норм, требований, ценностей общества. Этот подход в большей степени видится как объективный подход к человеку, так как человек здесь выступает как объект воздействия для общества.

Среда в таком случае выступает не как обстановка развития, она предстает как условие становления личности, компонент симбиотического единства личности и общества, поле значений, смыслов, открываемых личностью в процессе совместной деятельности с другими людьми, часть ее целостного бытия. Социализация, таким образом, предполагает существенную активность человека, понимается как «процесс врастания в человеческую культуру».

В настоящее время в отечественной науке прочно укрепилось представление о том, что социализация должна рассматриваться как двусторонний процесс, включающий в себя не только усвоение, но и активное воспроизводство индивидом общественных отношений. Так, например, Г.М. Андреева отмечает: «Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, (часто недостаточно подчеркиваемой в исследованиях) процесс активного воспроизводства системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду».[1]

Сущность социализации заключается в переводе социальных норм во внутреннее поле личности, включение их в систему личностных смыслов, формировании на основе социальной нормы систему личностных норм. В процессе присвоения норм выделяются две стороны:

1) усвоение личностью социальных норм;
2) формирование на их основе личностных норм.

На основе и с помощью осознанных социальных норм человек вырабатывает системы непосредственных личностных норм, индивидуальные личностные оценки и отношения, осознаёт свой статус и положение в мире, в социальных системах, в системе социальных и межличностных отношений, а это означает, что на основе социальных норм человек фактически реализуется как личность, формирует собственную личность как нечто данное или установившееся. [2]

Итогом социализации является социальное творчество личности: не просто активная реализация, воспроизводство отношений, но и производство их. По мнению А.В. Мудрика социализация рассматривается как самоактуализация «Я-концепции», как развертывание творческой сущности личности и которая, по мнению Б.Ф. Ломова, тесно связана с процессом индивидуализации. Когда личность, приобщаясь к различным сферам жизни общества, приобретает и все большую самостоятельность и относительную автономность.

В понятие «социализация» заложены два измерения – личность и социальная среда (коллектив, общество, другие люди). Сущность процесса определяется из того, что стоит за этими отношениями.

В настоящее время в отечественной науке укоренилось представление о том, что процесс социализации должен рассматриваться как двусторонний процесс, включающий в себя усвоение и активное воспроизводство индивидом общественных отношений (Г.М.

Андреева, А.В. Мудрик, С.Н. Беличева). В процессе социализации человек выступает одновременно и как объект, и как субъект общественных отношений, то есть социализация личности рассматривается в двух аспектах: объектном и субъектном.

Опираясь на работы этих ученых, можно сделать вывод о том, что суть процесса социализации заключается в преобразовании личностью внешнего социального во внутренние структуры и выражается в следующих процессах:

- Индивидуализация (от интерпсихологической, социальной коллективной деятельности к индивидуальному интрапсихическому);
- «Интимизация» (переход от «Мы» к «Я» - проблема самосознания личности);
- Интериоризация (производство внутреннего плана сознания).

В основе процесса социализации лежит механизм *идентификации*, который является необходимым условием социального развития человека, обеспечивает присвоение личностью социальных норм. В основе механизма идентификации является выбор социального типа, на который личность будет ориентироваться при овладении новыми видами деятельности, поэтому вторая группа механизмов должна представлять механизм *научения*.

По мнению современных ученых, социализация признается как процесс и результат включения индивида в социальные отношения. Социализация осуществляется путем усвоения индивидом социального опыта и воспроизведения его в своей деятельности. В процессе социализации индивид становится личностью и приобретает необходимые для жизни среди людей, в обществе знания, умения, навыки.

Понятие полноценной и успешной «социализация» связано с такими понятиями, как «воспитание», «обучение», «образование», «развитие личности». Процесс социализации осуществляется посредством целенаправленного воспитания, обучения и случайных социальных воздействий в деятельности и общении. Социализация протекает как стихийный (социальная ситуация развития) или специально организованный (педагогическая ситуация) процесс. Каждый по-своему определяет качество деятельности субъектов социализации, характер их взаимодействия в детско-взрослом сообществе, основные культурные и личностные приобретения человека.

На современном этапе образование призвано обеспечить организацию специальной деятельности по переводу социальной ситуации развития ребенка в педагогическую ситуацию. Подобная деятельность часто определяется как социально-педагогическая, выходящая за пределы базового образовательного пространства. Она связана с интеграцией воспитательных сил общества в целях образования развития личности ребенка.

Главная роль в обеспечении благоприятной социализации ребенка отводится социально-педагогической деятельности ДОУ. Возникает потребность рассматривать процесс социального воспитания дошкольников в дошкольном образовательном учреждении как целостный процесс, обеспечивающий непрерывность и преемственность этапов социализации детей, так как всестороннее и гармоническое развитие личности ребенка может быть обеспечено комплексным воздействием на все стороны его активности.

Целью социального воспитания является сформированность готовности ребенка к вхождению в социум, дальнейшему освоению культуры. Под готовностью подразумеваются желания, способности и умения ребенка.

Особое внимание необходимо уделять пространству развития детства: поскольку в детском возрасте закладываются не только базовые психические качества, позволяющие ребенку как субъекту и личности быть успешным в основных видах деятельности, но и ключевые компетенции, которые являются основой успешности человека во взаимодействии с окружающим миром, залогом его полноценной социализации[3].

В настоящее время проблема социального развития детей дошкольного возраста

выходит на первый план. Сутью всех вопросов, связанных с развитием личности ребенка, его воспитанием, социализацией является его социальное самочувствие, потребность и способность взаимодействовать с миром. Поэтому закладывание основ социальной компетентности способствует оптимальному вхождению ребенка в социальный мир, социальная компетентность ребенка рассматривается как способность удовлетворять собственные потребности через общественно приемлемые способы реализации активности во взаимодействии с окружающими.

В процессе приобщения к культуре как совокупности материальных и духовных ценностей важно не только и не столько познание и усвоение «готовых» знаний, умений и навыков, сколько становление универсальных человеческих способностей, обеспечивающих возможность сотворения культуры.

На основе современных исследований личностного развития ребенка представляется возможным конкретизировать данный перечень характеристик и отнести к универсальным человеческим способностям ряд базисных характеристик личности, становление которых осуществляется в процессе социального развития ребенка: компетентность, креативность, инициативность, произвольность, самостоятельность, ответственность, безопасность, свобода поведения, самосознание личности, способность к самооценке.[4]

Таким образом, для осуществления полноценной и успешной социализации ребенка, необходимо чтобы построение содержание социального развития определялось, с одной стороны, всей совокупностью социальных влияний мирового уровня культуры, общечеловеческих ценностей, с другой – отношением к этому самого индивида, актуализацией собственного «Я», раскрытием творческих потенциалов личности. Главным критерием социального развития в этом случае выступает не степень усвоения социальных норм и правил поведения, адаптированности к окружающему миру на уровне приспособленчества, конформизма, а степень самостоятельности, инициативности, творчества личности. В этом вопросе важно, чтобы в ДОУ реализовывалась модель, обеспечивающая активную и успешную социализацию ребенка-дошкольника в единстве мотивационного, когнитивного и деятельностно-практического компонента их жизнедеятельности.

Критериями уровня сформированности представлений социальной действительности выступают:

1. Сформированность представлений о социальной действительности в рамках применения и использования знаний в общении и деятельности в объеме работающей программы.
2. Сформированность определенных эмоционально-ценностных и оценочных отношений к фактам, явлениям и событиям социальной действительности, к самому себе в ней.
3. Овладение способами социально-приемлемой деятельности, общения и на этой основе – способность удовлетворять собственные желания и потребности, способность к творчеству.
4. Сформированность деятельной и активной позиции в овладении социальной культурой, а также наличие личностных качеств: активности (инициативности и самостоятельности), произвольности, способности к самооценке.

Процесс социализации ребенка-дошкольника, по данным современных исследователей (А.А. Майер, О.И. Давыдова и др.), протекает наиболее полно при следующих условиях:

- благоприятная социальная ситуация развития;
- посредничество взрослых, через достижение взаимодействия процесса социально-педагогической деятельности ДОУ и процесса социализации ребенка в семье;
- организация полноценной деятельности и общения как ведущих форм развития и взаимодействия с окружающим миром.

Для активного усвоения дошкольниками ценностей, социальных норм и правил в единстве мотивационного, когнитивного и деятельностно-практического компонента в их жизнедеятельности необходимо направлять воспитательную работу таким образом, чтобы ребенок чувствовал себя уверенным, защищенным, счастливым, убежденным в том, что его любят, удовлетворяют его разумные потребности. Целостность в осмыслении понятий социальной действительности достигается благодаря широкому использованию литературы, музыкальному, изобразительному материалу, а также собственному творческому использованию окружающей действительности. Учитывая особенности возраста, педагог определяет тематику дня и содержание работы в соответствии с общей темой недели. Для полноты раскрытия содержательного аспекта темы важно создание в течение дня нравственно-этических ситуаций как важнейшего условия для возникновения эмоционально-творческого переживания действительности. Большое место в течение дня занимает совместная деятельность взрослого и ребенка по закреплению понятий в разных формах.[5]

Кроме того, создаются условия для свободной и самостоятельной деятельности детей. Занятия проводятся в форме увлекательных и познавательных игр, т.к. игр игровой метод обучения способствует созданию заинтересованной, непринужденной обстановки, установлению психологически адекватной возрасту ситуации общения.

Содержание обучения должно выводить ребенка за пределы его непосредственного личного опыта в сферу опыта человеческого и тем самым давать ребенку новую форму жизни в обществе – взаимодействие с обобщенными, общечеловеческими знаниями. Ребенку предлагается мысленно стать участником событий, дать оценку поступков героев, предложить и обосновать свой вариант поведения.

В настоящее время образовательный процесс в ДОУ, в настоящее время несет в себе множество функций, из которых приоритетной является социальная функция. Социальная функция предполагает вовлечение в процесс воспитания всего социального окружения детей, психологическую поддержку, как детям, так и родителям, компенсацию негативных влияний социальной среды.

Семья является важным фактором в воспитании и развитии ребенка, в приобретении им социального опыта. Являясь социальным институтом воспитания, семья осуществляет социализацию ребенка наиболее естественно и безболезненно через преемственность поколений

На рубеже XIX-XX веков в помощь семье создавались детские сады, в которых ребенок мог проводить от двух до четырех часов в день, но были и детские сады длительного пребывания для детей рабочих – народные детские сады. В помощь семье создавались в те годы родительские клубы, семейные группы (похожие на современные группы кратковременного пребывания). В семейных группах мамы с детьми объединялись и занимались с ними.

В восьмидесятых годах XIX века были созданы Родительские Кружки с целью распространения среди родителей педагогических знаний, на их заседаниях происходил обмен мнениями по вопросам воспитания детей в семье, к дискуссиям подключались специалисты. В помощь семье выходили многочисленные периодические издания, затрагивающие вопросы воспитания детей в семье. В эти годы в обществе утверждается идея сотрудничества общественности и семьи в воспитании детей.[6]

В XX веке обсуждение актуального вопроса взаимодействия общественного и семейного воспитания продолжалось: от полного отрицания идеи к ее принятию. Получили развитие новые формы сотрудничества. В 40-60 годы провозглашалась неразрывность общественного и семейного воспитания детей, приоритет отдавался общественному. Исследования тех лет показали, что ни один вопрос воспитания ребенка не может быть успешно решен детским садом без сотрудничества с семьей. В 70-е годы в связи с повышением требований к воспитанию, возрастанием общей культуры семьи, необходимостью использования ее педагогического потенциала советскими учеными

(Т.А. Маркова, Л.В. Загик и др.) были проведены исследования, которые конкретизировали содержание педагогического просвещения родителей; были даны практические рекомендации по работе с семьей.

Новый этап в развитии идеи взаимодействия детского сада с семьей обозначился на рубеже XX-XXI веков, в период, известный сегодня как кризис 90-х годов. Десятилетиями воспитатели детских садов пытались работать с родителями разными способами, используя такие формы, как собрания, беседы, консультации. Но количество родителей, понимающих ценность совместных усилий, оставалось небольшим. Кризис 90-х годов существенно повлиял на институты социализации: на 50% (в некоторых регионах до 55%) сократилось количество детей в детских садах; в связи с падением уровня жизни россиян многие семьи оказались без поддержки в решении задач воспитания детей. Эта ситуация значительно изменила прежние отношения между семьей и детским садом, активизировала ранее не используемые ресурсы обеих сторон.

Роль семьи в воспитании и развитии ребенка нельзя недооценивать. Главной особенностью семейного воспитания является *особый эмоциональный микроклимат*, благодаря которому у ребенка формируется отношение к себе, что определяет его чувство самоценности. Другая важная роль семейного воспитания – влияние на ценностные ориентации ребенка, его мировоззрение в целом, поведение в разных сферах общественной жизни. Известно также, что именно пример родителей, их личные качества во многом определяют результативность воспитательной функции семьи.

Успешность семейного воспитания ребенка зависит от воспитательного потенциала семьи. Он представляет собой комплекс условий и средств, определяющих педагогические возможности семьи. Этот комплекс объединяет материальные и бытовые условия, основные периоды развития, численность и структуру семьи, развитость семейного коллектива и характер отношений между его членами, социально-демографические особенности семьи.

Современные исследования показали, что в настоящее время сложилась ситуация, когда педагогами большинства дошкольных учреждений не уделяется должного внимания работе с семьями воспитанников. К середине XX века сложились достаточно устойчивые формы работы детского сада с семьей, которые в дошкольной педагогике считаются традиционными. К таким формам относится *педагогическое просвещение родителей.[7]*

Наличие данных недостатков в работе с родителями требует не только изменения подхода к семье, но и создания новых форм работы дошкольного учреждения с семьей. Именно поэтому и появилась в дошкольном образовании новая философия взаимодействия дошкольного учреждения с семьей.

Долгие годы к семье и домашнему воспитанию складывалось уничижительное отношение. Родители допускались в ДОУ, когда требовалась их помощь в благоустройстве помещений, озеленении, их приглашали на праздники, собрания. Педагоги искренне полагали, что их миссия – поучать, контролировать семью, указывать ей на ошибки и недостатки. В результате сложились весьма живучие способы и формы работы с семьей с доминированием монолога педагога (инструктивные сообщения на собрании, консультации, информационные стенды). Это вызвало ошибки в общении педагога с родителями (безличное обращение, торопливость в оценке ребенка с акцентом на негативные проявления, пренебрежение к собеседнику, игнорирование его настроения, состояния, жизненного опыта). Указанные ошибки являются свидетельством коммуникативной некомпетентности педагога, которая сводит на нет его профессиональную компетентность.

Признание приоритета семейного воспитания требует нового отношения к семье и новых форм работы с семьями со стороны дошкольного учреждения. Новизна таких отношений определяется понятиями «сотрудничество» и «взаимодействие».

Сотрудничество – общение «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать.

Взаимодействия – представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения.

Необходимо стремиться к *поддерживающему* взаимодействию педагогов с родителями, которое обеспечивает решение тактических, ближайших задач воспитания и социализации ребенка в обновляющемся обществе, а также к *конструктивному* взаимодействию, позволяющему снизить уровень невротизации ребенка в условиях общественного воспитания и обеспечивающему глубинные связи между детским садом и семьей.

Если взаимодействие осуществляется в условиях открытости обеих сторон, когда не ущемляется ничья свобода, оно служит проявлению истинных отношений. Когда же взаимодействие протекает в условиях подавления одного человека другим, оно способно маскировать истинные отношения. Главный момент в контексте «семья – дошкольное учреждение» – *личностное взаимодействие педагога и родителей* в процессе воспитания ребенка. Перейти к новым формам отношений родителей и педагогов возможно только в рамках открытости дошкольного учреждения.[8]

Обеспечение индивидуального, дифференцированного подхода к работе с семьями воспитанников на основе анализа опыта семейного воспитания.

В процессе взаимодействия необходимо изучать и учитывать тип семьи и стиля семейного воспитания – это является условием для успешного вовлечения семьи в учебно-воспитательный процесс в ДОУ и достижения на основе такого взаимодействия полноценной и успешной социализации ребенка-дошкольника. Изучив особенности и потребности каждой семьи, педагогами может успешно осуществляться индивидуальная помощь семье.

Изучение семьи и установление контакта с ее членами невозможно без знания того, что хотят найти для себя родители в общении с педагогом. Для успешности включения семьи в воспитательный процесс ДОУ необходимо личностное взаимодействие педагога и родителей, признание за семьей приоритета в воспитании и развитии личности ребенка.

Для осуществления успешной и полноценной социализации ребенка-дошкольника в ДОУ должны соблюдаться следующие условия:

- содержание образовательного процесса должно делать упор на учет возрастных, индивидуальных особенностей детей (принцип природосообразности), целостное развитие ребенка в единстве интеллектуально-аффективного, в системе знаний, опыта осуществления деятельности и эмоционально-ценностного отношения к изучаемому материалу;
- необходимо придерживаться условия природосообразности – учета возрастных, индивидуальных, личностных особенностей детей дошкольного возраста;
- необходимо выполнять условие преемственности во взаимодействии ДОУ и семьи для успешного построения единого воспитательно-образовательного пространства и обеспечения развития детей. Родители должны быть ознакомлены с перспективным планом работы по ознакомлению детей с социальной действительностью. Для этого каждый месяц в родительских уголках должен размещаться перспективный план по изучаемой теме и предлагаться рекомендации по работе с детьми: беседы, экскурсии, совместные мероприятия. Со стороны руководителей ДОУ должен осуществляться надлежащий контроль за осуществлением работы по взаимодействию с семьями воспитанников

Заключение, выводы

Социализация, по сути, является отображением процесса становления человека, жизнедеятельность которого, начиная с появления на свет, развертывается как «вхождение» в семью и социум. Особую роль в социализации личности играет семья как первичная социальная группа. Личностное развитие ребенка, освоение им многообразных культурных ценностей осуществляется через включение его в совокупность доступных

отношений. Именно семья обладает признаками социального института и является для ребенка-дошкольника первой общественной средой, через которую он познает весь окружающий его социальный мир.

Исходя из признания важности семьи для процесса социализации ребенка, необходимо находить пути вовлечения семьи в образовательный процесс. Это является объективной необходимостью на сегодняшний день, ведь педагогов и родителей объединяет одна и та же цель – воспитание развитой личности.

Исследования теоретических источников позволили выявить основные проблемы социализации личности ребенка-дошкольника, раскрываемые в отечественной и зарубежной литературе и существующие в современной практике, выявить сущность процесса социализации, выделить стадии освоения социальной действительности. Была отмечена специфика и содержание процесса социализации ребенка-дошкольника. В работе были разработаны критерии и показатели оценки эффективности процесса социализации детей дошкольного возраста. Проводилась работа по выявлению организационных условий эффективного функционирования процесса социализации личности ребенка в условиях взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения. Проведенный теоретический анализ позволил организовать практическую работу (анкетирование) для изучения процесса интеграции семьи и дошкольного учреждения и на основе этой работы разработать рекомендации для создания условий полноценной социализации ребенка-дошкольника.

Основные характеристики личности ребенка связываются развитием высших психических функций, поэтому важно, чтобы педагогическое управление развитием ребенка происходило через создание условий для врастания компонентов социального опыта в структуру личности ребенка, что способствует формированию его собственной картины мира в единстве сознания, отношения и поведения.

Дошкольное образовательное учреждение должно реализовывать социально-педагогическую деятельность как технологию перевода социальной ситуации развития ребенка в педагогическую, образовательную, воспитательную, обучающую, развивающую. В основе процесса социального воспитания лежит ознакомление детей с социальной действительностью. При этом важно, чтобы были учтены возрастные новообразования ребенка-дошкольника, так как эти критерии по своей природе социальны и их приоритетное развитие обеспечивается в процессе социализации. Полнота достижения этого процесса возможна в единстве мотивационного, когнитивного и деятельностно-практического компонентов развития.

Список источников

1. Данилина Т. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание. 2010. №1. С.41-48.
2. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями: Пособ. для работников дошкольных образовательных учреждений. - М., 2012. –138 с.
3. Арнаутова Е.П. Педагог и семья. М., 2021.
4. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. - М., 2016.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика.: Учебнк для студентов вузов/ Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2019. -С.176-194.
6. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших пед. учебных заведений. В 3 т.-Т.1.- М.: Просвещение, 2014.- Гл.14. – С.315-328.
7. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. – М.: Тривола, 2015. –С. 231-275.
8. Олифиренко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учебное пособие для студентов высш. пед. учебных заведений. – М.: Академия, 2022. –256 с.

УДК 37.03

Афанасьева Э.Р., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н.. доцент

Развитие универсальных учебных действий обучающихся основной общеобразовательной школы посредством кейс-проектирования

Аннотация

В данной статье теоретически обоснована модель развития универсальных учебных действий обучающихся посредством кейс-проектирования. В статье раскрыты содержательные аспекты универсальных учебных действий обучающихся. Выявлены и обоснованы возможности кейс-проектирования в развитии универсальных учебных действий обучающихся основной общеобразовательной школы.

Ключевые слова

Кейс-проектирование, компетенции, обучение, личностные качества, учебные ситуации, кейс-проект, навыки, умения.

Введение

Актуальность. Основой успешного развития школьников выступают личностные, предметные и метапредметные универсальные учебные действия. Личностные группы умений не подлежат оцениванию, в отличие от предметных и метапредметных универсальных учебных действий обучающихся, уровень сформированности которых является объектом итоговой аттестации обучающихся на уровне основного общего образования. Мониторинг предметных результатов представляется привычным для школьных учителей и не вызывает затруднений. А область развития и диагностики метапредметных универсальных учебных действий до сих пор остается противоречивой и вызывает разногласия у педагогов. Это связано с поликомпонентным составом универсальных учебных действий, широким спектром методов их формирования и оценивания.

Данное обстоятельство привело к необходимости изучения проблемы развития универсальных учебных действий обучающихся в культурно-историческом концепте: от предпосылок зарождения общеучебных действий до современного взгляда на состояние сформированности универсальных учебных действий с точки зрения имеющихся научных подходов и исследовательских стратегий.

Объектом исследования является процесс развития универсальных учебных действий обучающихся основной общеобразовательной школы посредством кейс-проектирования.

Научная новизна исследования. В исследовании получены следующие научные результаты: выявлены возможности кейс-проектирования в развитии универсальных учебных действий обучающихся основной общеобразовательной школы через согласованную совокупность универсальных учебных действий обучающихся с этапами кейс-проектирования, которые осуществляются на основе погружения в учебную ситуацию и ориентированы на развитие универсальных учебных действий обучающихся. Технология кейс-проектирования включает также кейс-информацию, виды деятельности (учебно-познавательную, учебно-исследовательскую, проектную), представление полученного результата защиту кейс-проекта, а также содержит инструментарий, позволяющий определять уровень развития универсальных учебных действий обучающихся основной общеобразовательной школы.

Обзор литературы

Проведенный теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития универсальных учебных действий обучающихся показал, что в

настоящее время сложились определенные научные предпосылки для решения поставленной проблемы.

Эффективным методом формирования и развития универсальных учебных действий обучающихся является кейс-технология, поэтому несомненный научный интерес по использованию инновационных технологий обучения на основе кейс-метода представляют работы Н.Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной, А. П. Панфиловой, А. А. Полонникова. Представленный в работах теоретический материал и методический опыт использования кейс-метода на формирование профессиональных компетенций обучающихся разных уровней образования повлияли на определение видов кейсов и область их применения.

Отдельные аспекты применения кейс-технологии в предметных областях знаний раскрыты в диссертационных исследованиях Е. Н. Красиковой, А. В. Маллаевой, А. М. Деркача, В. В. Филоновой, Д. А. Елисеева, И. В. Шумовой, М. А. Никитиной и др. Работы исследователей повлияли на построение алгоритма с кейс-проектной технологией.

Основная часть

Для решения поставленных исследовательских задач и проверки исходных положений использовался комплекс теоретических (изучение учебно-методической и специальной литературы, анализ научных публикаций), эмпирических (опрос, анкетирование, педагогическое наблюдение, беседа, моделирование методов исследования.

История появления кейс-метода в современном мире насчитывает около 100 лет. Данный педагогический метод зафиксирован в качестве самостоятельного научного инструмента в начале 20 века в Гарварде, где в качестве дополнения к лекциям применяли студенческое обсуждение. В книге «Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода» сказано, что «в 1909-1919 годах преподаватели Гарвардской бизнес-школы приходили в аудиторию, чтобы презентовать проблему», перед студентами ставилась задача, анализировались её условия и определялись пути её решения [1, с. 11]. Словосочетание case study или case-study впервые закреплено в 1934 г. (по данным Оксфордского словаря (Oxford English Dictionary)), главное его назначение было в области медицины, а затем получило распространение на другие науки.

В СССР внимание к анализу ситуаций было привлечено в 70 – 80 годы прошлого века, оно было связано с потребностью в трансформации экономики государства. Значительный вклад в развитие ситуационного анализа внесли М. М. Бирншейн, Г. А. Брянский, О. В. Козлова, Ю. Д. Красовский и др. [2, с. 11].

Стремительное развитие кейс-метода приходится на середину 90-х годов и обусловлено сменой политического курса, переходом на рыночную экономику. Вследствие этого произошло обновление изучаемых дисциплин в вузах и применение ситуационного анализа в их основе.

В научных трудах О. А. Леонтовича кейс-метод интерпретируется как глубокое изучение ситуации. Метод, подразумевающий детальный анализ коммуникативных событий в комплексе, в их естественном существовании.

Кейс-стади в научных изысканиях И. К. Масалкова и М. В. Семиной определяется как стратегия социологического исследования, направленного на всесторонний анализ изучаемого явления [1, с. 24]. В работах В. В. Семёновой [2, с. 81] кейс-стади называется исследованием отдельной общности, традиционным механизмом действий качественного анализа для понимания уникальности объекта в совокупности с его взаимосвязями.

В этом контексте представляется убедительным наряду с предметным содержанием школьного образования применение таких форм работы как конструирование, ситуационный анализ, проектирование, моделирование, выполненных в межпредметной среде. Поэтому актуальность применения кейс-проектирования как системы действий, представляющей совокупность взаимосвязанных действий по

изучению кейс-информации, созданию кейс-содержания и представлению результатов кейс-проектирования в виде кейс-проекта, возрастает.

В педагогических науках «case-study» представляется как метод преподавания, обучения, выступающий интерактивно-инновационной единицей образовательного процесса, и являющийся свидетельством профессиональной компетентности преподавательского состава [3, с. 48]. Педагоги-исследователи Г. Н. Прозументова, А. А. Полонников полагают, что методическое назначение case-study проявляется в возможности погрузить обучающихся в совместную деятельность по решению конкретных задач. Учёный-практик И. Стаппен относит кейс-метод к классу тренировочных методов, применяющихся для диагностирования и оценки, а также для формулирования проблемы [3, с. 9].

Кейс-стади относится к группе качественных методов, такие методы являются способами сбора, обработки и передачи информации о конкретных индивидах и их личностных замыслах. Это объединяет их с общей методологией, где объектом интереса являются индивиды как исполнители социальных ролей. Предметом исследования становится характер исполнения роли (вариации социального выбора). Важным методом познания является понимание и интерпретация личностных смыслов в социальных категориях. Изучение концентрируется на уровне анализа конкретных ситуаций социального взаимодействия [2, с. 12].

Опираясь на данные современной педагогики по вопросам изучения кейс-метода, а также на результаты, полученные в ходе анализа имеющегося опыта, нами выделены основные подходы к использованию данного метода на практике в разных научных областях. Из данных можно судить о возрастающей популярности кейс-метода в освоении наук разными категориями обучающихся. Это связано с интерактивным характером этого приёма работы, основная направленность которого состоит во взаимодействии участников образовательного процесса, субъект-субъектные отношения внутри группы и между группами. Важным компонентом метода является наличие психологической составляющей – анализ, интерпретация ситуации, события, какого-либо поступка, сопряженного с личностью обучающегося, его персональной позицией, мнением на решение или устранение выявленной проблемы.

В основе создания кейс-проекта актуальная для обучающегося проблема. Структура кейс-проекта соответствует учебному исследованию: цель, задачи, объект, предмет, гипотеза, научная новизна, значимость и т.д. Детальное изучение проблемы с применением научных методов: теоретических (сбор, обработка информации), аналитических (сравнение, синтез, анализ), статистических. Основной особенностью этого вида проекта является поиск истины, нового знания, открытие в изучаемой области. Форма предъявления кейс-проекта учебно-исследовательская работа, публикация и т.д.

Объектами педагогического проектирования, по мнению В. С. Безруковой, выступают образовательные системы, процессы, ситуации. Каждый педагогический объект содержит этап моделирования, проектирования и конструирования [4, с. 38].

Проектная деятельность, по мнению авторов, позволяет выделить ученика как субъекта, признать его основной ценностью всего образовательного процесса, развить его способности как индивидуальные возможности, предоставить каждому шанс создавать персональную траекторию личностного роста с учётом выбора программы обучения, приоритетных образовательных направлений и областей, опираясь на прогнозируемый уровень достижений в учебной сфере, а также проектная деятельность – это образовательная среда для осуществления деятельностного подхода к обучению.

Согласно исследованиям ученых, в которых рассматриваются свойства и механизмы проектирования, представляется весьма актуальным реализация метода проектов по этапам. Из множества схем, структур, алгоритмов работы над проектом мы выделим три основные группы.

I. Практико-ориентированная: Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров выделяют следующие периоды в работе над проектом, а именно:

1) поиск проблем(ы) и путей её решения (в ходе совместного исследования применяется педагогический приём круглого стола);

2) формулирование гипотезы решения проблем(ы);

3) выбор научных методов изучения (экспериментальных, статистических, аналитических и пр.);

4) моделирование способов представления полученных результатов (доклад, презентация, мастер-класс, творческий отчет и пр.);

5) получение, группирование и анализ первичных данных;

6) обобщение, оформление, представление и защита результатов;

7) выводы, выявление новых проблем изучения [5, с. 68].

II. Теоретико-ориентированная: по мнению Н. Н. Куровой, Л. И. Полаевой [1, с. 36] основные стадии выполнения проекта состоят в следующем:

1) проблемно-целевой этап (выбор проблемы, постановка задач, определение конечного вида проекта, его назначение, формирование состава и распределение обязанностей при работе над проектом);

2) этап разработки сценария и технического задания (отбор содержания и определение примерного объема проекта, его детализация, распределение ролей всех участников проекта, сроки исполнения);

3) этап практическойработы (воплощение поставленных задач, координация деятельности участников проекта, контроль за ходом и сроками производимых работ);

4) этап предварительной защиты (просмотр предварительной версии проекта, выявление недоработок, устранение выявленных недостатков, документальное сопровождение);

5) этап презентации – публичной защиты проекта.

III. Когнитивно-направленная: А. В. Леонтович А. И. Савенков предлагают детализированные действия выполнения проекта:

1) обнаружение проблемы (актуализировать проблему и установить направление будущего проекта);

2) формулирование основных вопросов проекта (адаптационный период, подразумевающий обнаружение сферы изучения);

3) выбор темы проекта (обозначить границы изучения);

4) выработка гипотезы;

5) поиск и обобщение подходов к решению (методы изучения);

6) сбор, обработка и интерпретация собранного материала;

7) сообщение по результатам проектирования – отчёт о проделанной работе;

8) представление результатов – публичная защита перед зрителями, ответы на вопросы;

9) обсуждение выполненной работы – рефлексия.

В представленных структурах работы над проектом имеются общие компоненты, такие как: выявление проблемы, выбор темы, выдвижение гипотезы, прогнозирование работы, сбор необходимой информации, оформление проекта, представление результата публике. Это универсальная схема проектирования.

В исследуемой проблематике повышения уровня развития УУД обучающихся основной школы посредством кейс-проектирование важными становятся вопросы алгоритмизации процесса проектирования. Для нашего исследования необходимо сохранить традиционный подход к определению этапов проектирования, использовать принцип оптимизации деятельности, а также учесть специфику применения, то есть контекстную технологичность процесса.

В ходе теоретического анализа мы подошли определению кейс-проектирования. Кейс-проектирование – это комплексное практико-ориентированное управление самостоятельной учебно-познавательной, учебно-исследовательской, проектной деятельностью обучающихся, способствующее созданию, представлению и защите конечного продукта в форме кейс-проекта, получаемого на основе погружения в учебную ситуацию, в ходе анализа которой происходит развитие регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся.

Кейс-проектирование включает следующие виды деятельности обучающихся:

1) деятельность по изучению кейс-информации (текст, информационный ресурс, статья и т.д.);

2) индивидуально-творческая деятельность субъекта по созданию нового содержания, деятельность по осознанию кейс-содержимого;

3) деятельность по представлению результатов – рефлексия.

Согласно схемы кейс-проектирования, ученик получает информацию об интересующем его объекте, предмете, явлении окружающего мира в виде текста, статьи, видео и т.д., далее осмысленно знакомится с содержанием кейса: определяет тематическую область, наличие проблемы; затем пытается ответить на вопросы, найденные в содержании текста, используя для этого собственный опыт и знания, обращается за помощью к разным категориям собеседников (сверстники, родители, учителя, друзья и др.), ищет недостающую информацию в различных источниках – книгах, словарях, энциклопедиях, в сети Интернет.

Важным аспектом при знакомстве с кейс-информацией является её эмоционально-ценностная привлекательность для обучающегося, то есть контекст для будущего проекта должен отражаться в реалиях школьника, проникать в его эмотивную сферу. В этой связи весьма полезными для нас оказались результаты исследования М. Н. Татариновой [5], С. И. Поздеевой, Д. Б. Королёвой, А. В. Хуторского, Т. В. Машаровой и др. Учёные изучают эмоционально-ценностную технологию и рассматривают её в качестве средства активизации иноязычной коммуникации школьников. В данной научной работе педагогами-исследователями рассматривается текст-дискурс как ярко выраженный, имеющий ценность для жизненного опыта обучающихся текст, направленный на активизацию и проявление ценностно-значимых явлений в ходе иноязычного образования [4, с. 197].

Таким образом, принцип эмоциональной привлекательности кейс-информации для обучающихся является важным условием для следующих этапов проектирования, для успешного продвижения в достижении к конечной цели.

Следующий этап проектирования – систематизация полученного материала, его классификация, обобщение, выполнение опытной части, формулирование выводов, заключений, придание полученной новой информации соответствующую форму – статьи, доклада, стенда и т.д. В итоге, представление полученного результата – передача приобретённых знаний, опыта публике, защита собственных изысканий. После защиты кейс-проекта возникают новые противоречия, появляются новые нерешённые задачи, то есть выполненный проект становится кейс-информацией для другого кейс-проекта. Речь идёт о следующем цикле кейс-проектирования, выполненном по той же схеме, но с другим содержанием.

В процессе выполнения кейс-проектирования у обучающихся активно формируются универсальные учебные действия. Для подтверждения взаимосвязи между компонентами кейс-проектирования и УУД школьников проведём анализ их сочетания и влияния друг на друга.

Классификация тем кейс-проектов помогает напрямую оценить предпочтения детей, сферу их интересов и увлечений, кроме того, с помощью данной систематизации направлений можно говорить о доверии детей педагогам, желании взаимодействовать с

теми, с кем интересно, легко, комфортно. Таким образом, у школьников особый интерес проявлен к аспекту «Культура» – 21 кейс-проект, который раскрывается в таких гранях как: религия, иностранные языки, кино, образование, литература, музыка, живопись, архитектура, фотография, история и др. Выбор данного направления характеризует школьников как личность, стремящуюся раскрыть свой внутренний мир, постичь свои таланты, понять и оценить себя и, конечно, своих сверстников-одноклассников. На втором месте по популярности находится направление «Наука» – 13 кейс-проектов. Это расценивается как ориентир на точные науки – математику, физику, химию, как в чистом виде, так и в их слиянии, смешении – проявлении междисциплинарных сторон. Учащиеся, которые выбрали это направление, отличаются развитой логикой, теоретическим подходом к решению проблемы. На третьем месте по приоритетности направлений кейс-проектов располагается «Общество», 9 учащихся выбрали эту область. Детей интересует социальная сфера, окружающие люди, этносоциум, микросоциум, закон и порядок, психология, медицина, страны, правители, и т.д. Категория «Земля» и «Живая природа» очень близки между собой, так как относятся к естественно-научной области знаний и характеризуются такими науками как биология, экология, география. Выбор данных областей деятельности характеризует школьников как людей, интересующихся строением Земли, климатом, растительным и животным миром, проблемой истощения природных ресурсов, защитой окружающей среды и восстановлением экосистем.

Отметим, что «без внимания» детей остались такие области как: «Человек», «Экономика», «Вселенная», «Техника», данные направления связаны с деятельностью человека, выдающимися учёными-мыслителями, финансовой сферой и производством, стремлением к изучению космоса, увлечением конструированием, проектированием и производством.

Деление интересов школьников условно, поскольку все направления тесно связаны между собой, нет чётких границ между векторами изучений. Ценность проектирования состоит ещё в том, чтобы создать условия для объединения научных знаний, соединения разных сфер деятельности. Кейс-проектирование – это возможность взглянуть на привычные аспекты с другой стороны, под другим углом, что влечёт за собой не только развитие междисциплинарных связей, но и формирование метапредметных результатов, повышает уровень развития УУД школьников.

Аспект «Самостоятельность выбора» темы либо направления будущего проекта обучающимися формирует в дальнейшем устойчивый интерес к изучаемому материалу, увлечённость процессом, ответственность за промежуточный и конечный результат. Главное, учитель не использовал открытую схему «навязывания» темы изучения, а предлагал источники контекста для увлечения обучающихся проблемой, нерешённым вопросом, выявленными противоречиями, прислушивался к интересам учащихся и формировал, подбирал на их основе кейсы.

Учебно-методический компонент. Потенциал кейс-проектирования раскрывается в сотрудничестве между руководителем проекта и обучающимся в процессе обсуждения информации, которую они получили на предыдущих этапах (мониторинговый, информационный, мотивационный).

Защита кейс-проекта – это долгожданная, заветная награда участника за честно выполненный труд, от начала до конца осуществленный самостоятельно, но при этом каждый причастен к делу одноклассника в виде совета, поддержки, вопроса и пр. Каждый участник кейс-проектирования, выполняя свою работу, прикоснулся и поучаствовал в проектировании работ своих одноклассников, разделяя с ними ответственность за результат.

Информационное сопровождение кейс-проектирования на всех этапах состояло из доступности запрашиваемой информации в различных источниках (образовательные сайты, платформы в сети Интернет), и обратной связи ученика с педагогом-консультантом через электронную почту, скайп, социальные сети и т.д. В ходе дискуссионного

педагогического обсуждения на семинарах, стажировках, форумах, а также на этапе предварительной защиты результатов кейс-проектирования учащихся были выявлены основные критерии кейс-проекта.

Важным аспектом в процессе реализации системы выступает последовательное погружение школьника в проектную деятельность. Мы разделяем позицию исследователей по поводу того, что необходимо определить этапы «метапредметного погружения». Первый этап – это постановка учебной задачи, она может иметь форму проблемы или иную форму. Второй этап – это само погружение, то есть специально организованная модератором или учителем площадка учебного взаимодействия, где решается задача обеспечения перехода обучающегося к новым средствам, осуществляется работа с новым материалом, осваиваются новые средства работы в предмете, осознаются границы действия и решается поставленная исходная задача. Третий этап – интерпретация полученных результатов, обучающиеся начинают понимать: какой будет следующий шаг в предмете, куда можно двигаться дальше [6, с. 149].

Представленное трёхфазное решение предметной задачи близко рассмотренному в данном исследовании трёхэтапному кейс-проектированию.

После того как были зафиксированы направления будущих кейс-проектов, участники процесса приступили к системным действиям: составили циклограмму кейс-проектирования, обсудили особенности поведения руководителя и участника во время выполнения кейс-проекта, зафиксировали этапы работы.

Деятельность по наполнению проекта содержанием предполагает выполнение школьниками целого ряда требований: определение цели и формулирование задач, выявление объекта, предмета проектирования, выдвижение проектного предположения – гипотезы, планирование работы, анализ, выбор пути достижения цели, контроль и диагностика полученных результатов.

Информация представляет согласованные действия руководителя проекта и ученика по этапам кейс-проектирования, а также содержит циклограмму кейс-проектирования. Помощь в сопровождении этой деятельности показал разработанный нами электронный курс «Кейс-проектирование», предназначенный для модераторов, руководителей кейс-проектов, а также для всех заинтересованных лиц. Курс содержит теоретические аспекты кейс-проектирования: рабочую программу курса, компетенции педагога, нормативные документы, регламентирующие порядок формирования УУД, виды кейс-проектов, правила выбора тем проекта, примерный список тем кейс-проектов и др.; практическую часть – примеры учебных кейсов и оценочный инструментарий (анкеты, карты наблюдения уроков, формы оценивания УУД обучающихся).

Создание условий для фиксации промежуточных результатов – корректировка индивидуального плана, определение подходов, методов, сроков работы. Укрепление интереса учащихся к выбранной теме проекта – поиск новых фактов, примеров, источников. Представление предварительных итогов на заседании школьного научного сообщества: рабочее название кейс-проекта, актуальность, структура, содержание.

После того, как была выбрана область изучения участниками кейс-проектирования, наступил этап формирования методологической основы проекта – формулирование проблемы, темы, цели, задач, гипотезы, объекта, предмета изучения. Далее был составлен план работы, определены временные интервалы поэтапного достижения цели. Длительность кейс-проектирования в отдельных случаях составила от 1 месяца до полугода. Некоторые участники выполнили более одного проекта (2 проекта) в течение учебного года.

Основными критериями кейса, как мотивирующего инструмента в проектировании, являются:

– научно-популярная статья, представленная в виде рассказа, истории, содержащая актуальные интересные факты из разных областей знаний, написанная образной лексикой, общий объёмом которой не более 500-700 слов;

– наличие выразительного интригующего заголовка, привлекающего внимание школьников к дальнейшему прочтению (это может быть проблемный вопрос, цитата из песни, художественного произведения, крылатое выражение);

– наличие цветных иллюстраций, фотографий, карт, схем, таблиц, статистики и другой наглядности, необходимой для дополнения текста и раскрытия его содержания;

– наличие глоссария, исторического факта(ов), отличающегося от основного текста статьи шрифтом, стилем изложения, объемом не более 70 – 100 слов;

– содержание ссылок, списка литературы на дополнительные источники по теме в конце статьи.

Заключение, выводы

Технология кейс-проектирования обладает преимуществом по сравнению с традиционными технологиями, так как представляет собой комплексное практико-ориентированное управление самостоятельной учебно-познавательной, учебно-исследовательской, проектной деятельностью обучающихся, способствующее созданию, представлению и защите конечного продукта в форме кейс-проекта, получаемого на основе погружения в учебную ситуацию, в ходе анализа которой происходит развитие регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся.

Разработанная технология кейс-проектирования базируется на принципах (последовательного проектирования, проблемного характера обучения, совместной деятельности, открытости, автономности, междисциплинарности) и состоит из следующих этапов: предварительно-ознакомительного (выбор и знакомство с информацией о будущем кейс-проекте, поиск, сравнение, выбор, определение; установление сферы изучения; соотнесение с тематической принадлежностью; разрешение противоречий, поиск проблемы), структурно-организационного (разработка плана, структуры проекта; выражение актуальности изучаемой проблемы; формулирование темы проекта и основных компонентов (цель, задачи, объект, предмет)), методологического (подбор приёмов, методов, подходов; обсуждение особенностей промежуточной аттестации: сроки, условия, порядок), содержательно-информационного (сбор информации по теме; обработка собранного материала, выстраивание логики изложения; анализ, систематизация собранных данных, приведение материала в соответствующую форму; подведение итогов, написание выводов и заключений), предзащитного (предзащита проекта; выявление и устранение недочетов), презентационного (защита; вопрос-ответ; поиск новых проблем).

Список источников

1. Адольф, В. А. Становление профессиональной компетентности педагога / В. А. Адольф // Сибирский педагогический журнал. – 2013 – № 5. – С. 38–

2. Аминов, И. И. Психология делового общения: учеб. пособие / И. И. Аминов. – 5-е изд., стер. – Москва : Омега – Л., 2009. – 304 с.

3. Аникушина, Е. А. Инновационные образовательные технологии и активные методы обучения : Методическое пособие / Е. А. Аникушина, О. С. Бобина, А. О. Дмитриева [и др.]. – Томск: В-Спектр, 2010. – 212 с.

4. Арутюнов, Ю. С. Маркетинг. Деловая игра : методическое пособие / Ю. С. Арутюнов, В. Г. Дера, Ю. М. Чеботарь. – Москва : ИПКИР, 1991. – 114 с.

5. Давыдов, В. В. Что такое учебная деятельность? [Электронный ресурс] / В. В. Давыдов // Начальная школа. – 1999. – № 7. – Режим доступа : – URL http://evgenysavin.ru/_ld/0/20_8TR.pdf. (дата обращения 21.01.2022).

6. Демидова, М. В. Критериально-уровневая модель формирования ключевых универсальных учебных действий в процессе обучения математике в основной школе / М. В. Демидова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. Вып. 1/40. – С. 71–82. DOI: 10.24411/2078-1024-2019-11007.

УДК 504.064.2:556.5

Аханова Г., Иностранная филология
Алибекова Н.М., доцент

The Evolution of Identity in Contemporary British Literature: A Study of Postcolonial and Multicultural Narratives

Abstract

This research examines the evolution of identity in contemporary British literature, focusing specifically on postcolonial and multicultural narratives. The study explores how these narratives address the complexities of identity formation in the context of historical colonialism, migration, and globalization. By analyzing key works of literature produced in postcolonial Britain, this paper seeks to illuminate the changing perceptions of national, cultural, and personal identities, especially within the framework of a multicultural society. It investigates how authors reflect the intersections of race, ethnicity, gender, and class, as well as the ways in which these factors influence the characters' sense of self and belonging.

Through a comparative analysis of postcolonial literature, this study examines how writers from former colonies challenge the legacy of British imperialism and the racial hierarchies that persist in contemporary society. By focusing on the works of authors such as Salman Rushdie, Zadie Smith, and Hanif Kureishi, the paper explores how their narratives address issues of displacement, hybridity, cultural assimilation, and the search for a new identity in a rapidly changing world. These authors examine the tension between traditional cultural values and the pressure to assimilate into a dominant national identity, highlighting the struggles of individuals caught between different cultural worlds.

Furthermore, the paper delves into how multicultural literature in Britain offers a platform for voices that have been historically marginalized, and how these voices challenge dominant narratives about Britishness and identity. The study also investigates the role of language, narrative techniques, and literary styles in representing complex identities and the experience of living in a multicultural society. By drawing on various theoretical frameworks, such as postcolonial theory, diaspora studies, and identity politics, the research offers a nuanced understanding of how identity is negotiated and redefined in contemporary British literature.

This study emphasizes the importance of postcolonial and multicultural narratives in shaping the literary landscape of contemporary Britain, reflecting the ongoing social and political changes. It highlights the significant contributions of postcolonial and multicultural writers to the broader discussion of identity in the modern world. Ultimately, this paper argues that contemporary British literature provides crucial insights into the evolving nature of identity, offering new perspectives on race, culture, and nationhood in an increasingly globalized world. Through this examination, the research aims to demonstrate how literature continues to play a vital role in shaping societal perceptions of identity and belonging in postcolonial and multicultural contexts.

Introduction

In the aftermath of the British Empire’s dissolution, the socio-political and cultural landscape of the United Kingdom underwent a profound transformation. Immigration, decolonization, and globalization significantly altered the demographic composition and collective psyche of British society. These changes found their resonance in literature, where

questions of identity, belonging, race, and hybridity became central to contemporary narratives. British literature, once defined by its colonial narratives and homogenous perspectives, is now a vibrant tapestry woven from diverse voices and cultural experiences.

The 21st century has witnessed an influx of literary voices that represent postcolonial subjectivities and multicultural identities. These authors often grapple with the idea of "Britishness," challenging and redefining it through the lenses of diaspora, transnationalism, and cultural hybridity. They explore the struggles of navigating dual identities, confronting racial prejudice, and negotiating spaces within a society still grappling with its colonial past. The evolution of identity, therefore, is not a static theme but a continuously shifting process influenced by historical, social, and cultural currents.

This study focuses on the literary portrayal of identity in contemporary British literature, particularly through the works of Zadie Smith, Hanif Kureishi, and Monica Ali—authors whose narratives embody the complexities of postcolonial and multicultural Britain. Through these works, the research seeks to analyze how literature mirrors societal transformation, interrogates dominant cultural norms, and fosters new modes of self-understanding. Furthermore, the paper examines how literary techniques—such as narrative fragmentation, metafiction, and unreliable narration—contribute to the thematic exploration of fragmented identities.

By contextualizing literary production within the broader framework of postcolonial theory and cultural studies, this paper aims to highlight the symbiotic relationship between literature and identity. It underscores literature's capacity to both reflect and reshape the collective consciousness, particularly in a society negotiating its diverse and pluralistic realities.

Literature Review

The academic discourse surrounding postcolonial literature and identity has evolved over decades, with critical theories emerging from various schools of thought, including cultural studies, diaspora studies, and poststructuralism. Scholars such as Homi K. Bhabha, Edward Said, and Stuart Hall have significantly influenced our understanding of identity formation in postcolonial contexts.

Homi Bhabha's concepts of "third space" and "hybridity" provide a crucial framework for analyzing the liminal spaces that characters occupy in contemporary British fiction. Bhabha argues that identity is negotiated in an ambivalent space, where cultural meanings are neither fixed nor purely oppositional. Similarly, Stuart Hall emphasizes that identity is a "production," always in process and never complete. These theoretical perspectives inform the analysis of characters who exist at the crossroads of multiple cultural, racial, and linguistic identities.

Contemporary British authors such as Zadie Smith and Monica Ali have often been situated within these discourses. Critics have explored how Smith's *White Teeth* and Ali's *Brick Lane* address the contradictions and tensions inherent in multiculturalism. These works are seen as both celebratory of cultural diversity and critical of the social divisions that persist within British society. Meanwhile, Hanif Kureishi's *The Buddha of Suburbia* has been lauded for its candid depiction of adolescence, race, and sexuality in a multicultural setting.

Literary scholars have also noted the narrative innovations that accompany postcolonial storytelling. The use of multiple narrators, non-linear timelines, and intertextuality are common techniques that reflect the complexity of identity and memory in diasporic literature. These narrative strategies challenge traditional literary forms and serve as metaphors for the fragmented experiences of postcolonial subjects.

In addition to textual analysis, some researchers have adopted sociological and anthropological approaches to literary studies. They examine how literature functions as a site of cultural negotiation, identity construction, and resistance. The convergence of these interdisciplinary perspectives enriches our understanding of how literature both reflects and shapes societal norms.

In sum, the existing literature provides a comprehensive foundation for understanding the evolution of identity in British fiction. However, there remains a need for continued engagement

with newer literary voices and emerging themes, especially as globalization and digital media further complicate notions of selfhood and community.

Main Part:

The role of metaphor in modern English literature transcends mere stylistic embellishment. It serves as a fundamental tool for constructing meaning, revealing psychological landscapes, and shaping cultural perceptions. In contemporary literary studies, metaphor is increasingly viewed through the lens of cognitive linguistics, which posits that metaphor is not just a linguistic ornament but a reflection of conceptual thought processes.

Modern English literature, particularly from the postmodern period onward, demonstrates a heightened reliance on metaphoric structures to explore themes of identity, alienation, fragmentation, and the complexity of human experience. Authors such as Margaret Atwood, Ian McEwan, and Kazuo Ishiguro use metaphor to build emotional resonance, construct alternate realities, and critique social norms. For instance, Atwood's use of biological and ecological metaphors in *Oryx and Crake* not only sets the tone for dystopian reflection but also frames a critique of scientific overreach and ecological collapse.

The evolution of identity in contemporary British literature cannot be fully understood without examining the profound impact of postcolonialism and multiculturalism. Following the dissolution of the British Empire and the influx of immigrants from former colonies, British literature has witnessed a significant transformation in its depiction of identity. The postcolonial narrative challenges the lingering vestiges of colonial ideology and imperialism, while multicultural literature emerges as a reflection of the increasingly diverse society in Britain.

The 20th and 21st centuries have seen a migration of people from former colonies to the metropole, which has resulted in an intersection of cultures, languages, and traditions. This new dynamic has been reflected in literature, particularly in the works of writers such as Salman Rushdie, Zadie Smith, and Hanif Kureishi. These authors explore the experiences of individuals grappling with multiple identities shaped by their migration experiences, the impact of colonial history, and their search for a place in a new social and cultural environment.

Postcolonial literature interrogates the lasting effects of British colonial rule on both the colonized and the colonizers. Identity is a central theme in postcolonial discourse, as the characters often struggle with questions of belonging, cultural heritage, and racial identity. Writers from postcolonial backgrounds explore the tensions between their native cultural traditions and the pressure to assimilate into a British identity, which often reflects the dominant white, Anglo-Saxon narrative.

The impact of colonialism on the psyche of individuals is explored in novels like Salman Rushdie's *Midnight's Children*, which presents a fragmented sense of identity in post-independence India. The protagonist, Saleem Sinai, grapples with his connection to the land, his family, and the broader political changes in the country. Similarly, in *The Buddha of Suburbia* by Hanif Kureishi, the protagonist Karim Amir struggles with his mixed-race identity and the contradictions of being both British and Pakistani. Through these narratives, postcolonial writers illustrate how the colonial legacy continues to shape the identity of individuals and communities, long after the official end of colonial rule.

In particular, the process of decolonizing the mind, as described by Frantz Fanon, is evident in the works of British writers who explore the deconstruction of colonial identities. These authors show how the internalized inferiority imposed by colonial powers continues to affect the self-perception of individuals from formerly colonized nations. This theme is central to the identity crisis faced by characters as they attempt to negotiate between their cultural origins and the influence of British norms.

Multiculturalism, as a social and political concept, has had a significant impact on the representation of identity in contemporary British literature. Britain's diverse, multicultural society presents a fertile ground for exploring hybrid identities—those that exist between multiple cultural and ethnic influences. This hybridization of identities is a response to the

fluidity of modern society, where globalization, migration, and transnationalism shape individuals' lives.

One of the most notable literary figures to explore this concept is Zadie Smith, whose novel *White Teeth* (2000) examines the intersection of race, ethnicity, and national identity in contemporary Britain. The novel focuses on the Iqbal family, whose members are caught between their Bengali heritage and their British identity. Smith uses the generational conflict between parents and children to explore the complexities of belonging in a multicultural society. The novel suggests that identity in such a society is not fixed but is instead constantly negotiated and redefined in relation to various social, historical, and cultural forces.

Hybridity is also a central theme in the work of Hanif Kureishi. His novel *The Black Album* (1995) explores the challenges of identity in the context of multicultural Britain in the 1980s and 1990s. The protagonist, Shahid, is caught between the traditional values of his Pakistani family and the liberal, secular values of British society. His journey is emblematic of the hybrid identity many second-generation immigrants experience, as they struggle to reconcile conflicting cultural expectations while trying to define themselves in a rapidly changing world.

The notion of hybrid identity also links to the concept of cultural assimilation. As immigrants and their descendants live in Britain, they navigate the delicate balance between maintaining cultural traditions and adapting to the norms of the host society. This theme of cultural negotiation is an essential element in the work of British authors like Kureishi, Smith, and others, who highlight the nuances of identity formation in a multicultural context.

Another significant theme in contemporary British literature is the fragmentation of identity, which is often depicted through characters experiencing an identity crisis. This crisis is linked to the cultural conflicts, displacements, and existential dilemmas that arise from migration and cultural hybridity. The works of Rushdie, Kureishi, and Smith frequently present characters whose sense of self is fractured, as they navigate multiple identities that are constantly shifting.

In Rushdie's *The Satanic Verses* (1988), the protagonists Gibreel Farishta and Saladin Chamcha face profound identity crises as they struggle with their roles as immigrants in Britain, their relationships with their cultural heritage, and their place within the socio-political framework of postcolonial society. The novel's structure itself reflects this fragmentation, as Rushdie uses magical realism and non-linear storytelling to depict the fluidity and instability of identity in a multicultural world.

Similarly, in Zadie Smith's *On Beauty* (2005), the character of Howard Belsey, an English professor in the United States, grapples with his own identity crisis, which is compounded by his fractured relationship with his wife and children, and his disillusionment with his academic career. The novel explores the complexities of identity in a multicultural context, showing how personal and cultural factors intersect to shape one's sense of self.

In these narratives, identity is portrayed as a constantly evolving and contested concept. Characters are caught between different cultural worlds, and their attempts to reconcile these worlds often result in a fractured sense of self. This fragmentation is indicative of the larger social and cultural tensions present in a multicultural society.

The evolution of identity in contemporary British literature is deeply connected to the changing dynamics of British society. Through the exploration of postcolonial and multicultural narratives, writers not only reflect the realities of immigration and cultural hybridity but also provide a critique of the forces shaping identity in the modern world. These writers use literature as a tool to examine the complexities of identity formation, race, ethnicity, and belonging in a multicultural society.

In the works of Rushdie, Smith, and Kureishi, the depiction of identity crises, hybridity, and the tensions between cultural assimilation and resistance illustrates the ongoing negotiation of selfhood in a postcolonial, multicultural Britain. These narratives also offer valuable insights into the psychological and emotional toll of living between cultures and negotiating one's place in a rapidly changing society.

As contemporary British literature continues to evolve, it will remain an essential site for exploring the themes of identity, migration, and belonging. By engaging with these themes, writers offer new ways of understanding the complexities of modern life and the ongoing impact of colonialism, globalization, and multiculturalism on individual and collective identities.

Results:

The analysis of selected literary works confirms that metaphor is not only a stylistic device but also a profound cognitive and cultural mechanism in modern English literature. Key findings include:

1. **Cognitive Depth**: Metaphors in modern prose and poetry often reflect deep psychological realities and are aligned with conceptual metaphors prevalent in cognitive linguistics.
2. **Emotional Engagement**: Metaphorical language increases reader engagement by providing imagery that resonates with lived experiences.
3. **Cultural and Political Commentary**: Many contemporary authors use metaphor to critique societal structures, expose inequalities, and challenge dominant narratives, especially in postcolonial and feminist contexts.
4. **Narrative Structure**: Metaphors frequently influence the structure and direction of the narrative, especially in metafiction and stream-of-consciousness styles.
5. **Identity and Memory**: Writers employ metaphor to explore themes of identity, personal history, trauma, and collective memory, often blurring the lines between the literal and symbolic.
6. **Stylistic Innovation**: Metaphors push linguistic boundaries, encouraging experimentation with form, syntax, and narrative voice.

These results indicate that metaphor functions on multiple levels: as a tool of imagination, a bridge to understanding, and a mechanism of critical reflection. The diverse applications of metaphor demonstrate its centrality to modern English literary expression.

Conclusion

The evolution of identity in contemporary British literature, as examined through postcolonial and multicultural narratives, provides invaluable insights into the complexities of selfhood, belonging, and cultural negotiation in modern Britain. These literary works highlight how identity is not a fixed or singular entity but rather a dynamic, fluid process shaped by social, political, and historical forces. The exploration of identity in postcolonial and multicultural British literature serves as a response to the challenges faced by individuals living in a society marked by migration, globalization, and the enduring effects of colonialism.

As discussed throughout this article, the works of writers such as Salman Rushdie, Zadie Smith, and Hanif Kureishi delve into the layered experiences of individuals caught between different cultural worlds. The themes of hybridity, cultural assimilation, and identity crises are central to their narratives, reflecting the lived realities of many individuals in postcolonial and multicultural contexts. These authors use their writing as a means to navigate the complex terrain of identity, offering a profound commentary on the ways in which cultural heritage, history, and personal experiences intersect to shape one's sense of self.

One of the key insights drawn from this study is the way in which contemporary British literature has shifted from a monolithic representation of British identity to one that embraces the multiplicity of voices and perspectives within the nation. The notion of a singular, homogeneous British identity has been increasingly challenged as writers bring attention to the experiences of marginalized communities, immigrants, and individuals of mixed racial or ethnic backgrounds. By doing so, they contribute to a broader understanding of Britishness that is inclusive of diverse cultural, racial, and ethnic identities. These literary works provide a counter-narrative to traditional depictions of Britain, highlighting the importance of cultural diversity in the formation of national identity.

Moreover, the postcolonial and multicultural narratives analyzed in this study also underscore the ongoing tension between the forces of cultural assimilation and resistance. In

many ways, characters in these novels are caught between the desire to integrate into British society and the pull of their cultural heritage. This struggle often leads to a sense of fragmentation, where the individual's identity is shaped by conflicting cultural expectations and pressures. As such, the evolution of identity in these works is not just about adapting to a new environment but also about negotiating the complex relationship between the individual and society, the past and the present, tradition and modernity.

The use of literary techniques, such as magical realism, non-linear narratives, and shifting perspectives, reflects the fractured nature of identity itself. Authors like Rushdie, Kureishi, and Smith challenge conventional narrative structures in order to convey the disjointed and often contradictory experiences of their characters. These narrative techniques mirror the disorienting effects of migration and the struggle for self-definition in a rapidly changing world. By incorporating these techniques, the writers create literary spaces that allow for the exploration of multiple, often conflicting, aspects of identity, offering readers a more nuanced and multifaceted understanding of the self.

Furthermore, the examination of multicultural identities in contemporary British literature serves as a critique of the broader societal structures that seek to define and confine individuals to rigid categories. The themes of migration, hybridity, and belonging challenge the notion of fixed identities and highlight the fluidity of cultural boundaries. The diversity of experiences portrayed in these narratives reveals the limitations of essentialist views of identity, suggesting that identity formation is a process of continual negotiation and redefinition.

As we move forward, the study of postcolonial and multicultural narratives in British literature will continue to play a pivotal role in understanding the evolving nature of identity in a globalized world. These literary works provide a powerful platform for examining the intersection of race, culture, and power, offering critical perspectives on the ways in which individuals navigate their personal and collective histories. They also offer hope for a more inclusive and empathetic future, where multiple identities are not only acknowledged but celebrated.

In conclusion, the evolution of identity in contemporary British literature offers a rich and dynamic lens through which to explore the complexities of modern life. By focusing on postcolonial and multicultural narratives, writers have created a body of work that reflects the diversity and challenges of contemporary British society. These narratives not only deepen our understanding of identity but also serve as a tool for social change, encouraging readers to rethink the boundaries of national and cultural belonging. As such, the ongoing exploration of identity in contemporary British literature will remain an essential area of study, as it continues to illuminate the struggles and triumphs of individuals navigating the complex landscape of multicultural Britain.

References

1. Lakoff, G., & Johnson, M. 2008). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.
2. McEwan, I. (2011). *Atonement*. Jonathan Cape.
3. Atwood, M. (2033). *Oryx and Crake*. McClelland and Stewart.
4. Ishiguro, K. (2005). *Never Let Me Go*. Faber and Faber.
5. Heaney, S. (2008). *Opened Ground: Poems 2008-2009*. Faber & Faber.
6. Duffy, C. A. (2005). *Rapture*. Picador.
7. Rushdie, S. (2011). *Midnight's Children*. Jonathan Cape.
8. Roy, A. (2017). *The God of Small Things*. Random House.
9. Achebe, C. (2017). *Things Fall Apart*. Heinemann.
10. Kane, S. (2005). *Blasted*. Methuen Drama.
11. Semino, E. (2008). *Metaphor in Discourse*. Cambridge University Press.
12. Cameron, L. (2003). *Metaphor in Educational Discourse*. Continuum.

13. Gibbs, R. W. (2014). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge University Press.
14. Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford University Press.
15. Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics: An Introduction*. Routledge.

УДК 37.0

Ахметбекова А.Е., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Нравственное воспитание школьников на традициях народной педагогики

Аннотация

В данной статье рассмотрены рациональные условия воспитания культуры межнационального общения детей младшего школьного возраста в полиэтнической среде. Разработаны доступные освоению детьми младшего школьного возраста направления содержания национальной культуры народов. Обоснован выбор оптимальных методов приобщения детей к разным культурам.

Ключевые слова

Нравственное воспитание, младший школьник, начальная школа, школьный возраст, творческие способности, народная педагогика.

Введение

Актуальность. В настоящее время все больше педагогов и психологов присоединяются к мысли о том, что народная педагогика является тем средством, которое в состоянии воздействовать одновременно на сознание, чувства и поведение ребенка и положительно влиять на отношения между сверстниками разных национальностей. Воспитание культуры гуманистических отношений и формирование социально-этических знаний у подрастающего поколения во все времена строилось на принципах взаимосвязи и взаимодополнения культур представителями разных национальностей. В условиях многонационального коллектива задача формирования у учащихся этнического сознания; культуры нравственных межэтнических отношений может быть решена только на основе накопления знаний о культуре, традициях и обычаях не только своего народа, но и других этнических групп.

Нравственные нормы поведения людей на основе национальных и общечеловеческих ценностей формируются в процессе коммуникации с окружающей действительностью. Она включает на современном этапе такие компоненты, как стремление к возрождению этнической культуры и этнической самоидентификации, социальную обстановку разнонаправленной политизации масс, рост национального самосознания людей всех этносоциумов и др. Все это требует на современном этапе продуманного взвешенного подхода к организации учебно-воспитательного процесса школьников.

Объект исследования: процесс воспитания культуры межнационального общения детей младшего школьного возраста в полиэтнической среде.

Научная значимость исследования заключается в том, что:

- выявлены основные тенденции использования средств народной педагогики в современной воспитательной практике;
- обоснована необходимость соблюдения преемственности содержания и методов приобщения детей к национальной культуре на начальном этапе непрерывного образования.

Обзор литературы

Проблема воспитания детей представителей разных народов в полиэтнической среде не новая, основным положением в решении данной проблемы является современная трактовка понятий «национальное» и «интернациональное» воспитание. В настоящее время происходит теоретическое переосмысление сущности названных понятий в трудах известных философов, этнографов, социальных психологов и педагогов (Ю.В.Арутюнян, Х.Х-М.Батчаева, К.И.Бузаров, Б.В.Бромлей, З.Т.Гасанов, М.С. Джунусов, Л.М.Дробижева, А.Г.Здравомыслов, И.С.Кон, М.В.Осорина, К.Б.Семенов, И.А.Шоров и др.). Появился новый термин «национальное воспитание», который понимается как воспитание стремления личности к самовыражению, т.е. к свободе через проявление собственного «Я» в особенностях языка, мышления культуры, традиций, норм поведения, образа жизни родного народа.

Народная педагогика, по определению Г.Н.Волкова, - это совокупность представлений, взглядов, суждений, идей, навыков и приемов в области воспитания, отраженных в народном творчестве. Народное творчество включает в себя различные виды трудовой деятельности: ремесла, традиции, обычаи, праздники, обряды, искусство, фольклор, игры, музыку, танцы, одежду, изобразительное и декоративно-прикладное искусство и т.п.

Основная часть

Методы исследования: изучение первоисточников, сравнительно-исторический и ретроспективный анализ, обобщение и систематизация полученных результатов, наблюдение, беседы, изучение и обобщение опыта традиционного воспитания народа.

Рождение и воспитание детей - это потребность и счастье каждого физически и психически здорового человека, поддержание родителей в старости - долг каждого здорового и трудоспособного человека. Такова одна из основных идей анализируемых памятников народной педагогики. В народной педагогике ясно осознавалось, что выполнение семьей репродуктивной функции (состоящей в воспроизводстве жизни) связана с осуществлением ею и других функций - хозяйственно-экономической и воспитательной.

Однако задача семьи, по народным - воззрениям, заключается не только в том, чтобы иметь детей, но и вырастить и воспитать их, передать детям социальный опыт (знания, убеждения, жизненные цели, правила поведения в обществе и др.), накопленный до их рождения. Этот опыт может быть передан следующему поколению только путем воспитания. Поэтому народные педагоги учили будущих и молодых родителей.

Идея о том, что духовное богатство человечества передается молодому поколению через воспитание, широко отражена в героическом эпосе «Нарты» на примере его героев Сосруко, дающиеся человеческие качества, позволившие им свершить замечательные деяния - результат воспитательной деятельности их родителей и воспитателей, а также самовоспитания героев [1, С. 59];

Воспитание в общем виде понимается народной педагогикой как подготовка к жизни в обществе. В более обширном понимании воспитание — процесс передачи подрастающему поколению того, что уже накоплено обществом, т. е. знаний, трудовых умений, норм и опыта поведения в обществе; выработки определенной системы миропонимания. С помощью воспитания происходит постоянное приобретение и обогащение личного опыта в различных областях познания, труда, общения.

Народная педагогика признает наличие объективно действующих закономерностей воспитания. В частности, она считает, что формирование общественно ценных качеств личности во многом зависит от деятельности и общения, о чем свидетельствуют пословицы: «Лучше тот, кто много видел, чем тот, кто долго жил», здесь под «много видел» имеется ввиду не созерцание, а «много испытал», «много действовал», значит больше знает, опытнее); «Кто больше бывал, тот больше знает» и т.д. [2, С. 68].

В материалах народной педагогики встречаются слова понятия, раскрывающие сущность воспитания. Такими словами, которые близки по смыслу к слову «воспитание» и характеризующими в определенной степени его сущность, являются воспитать, вскормить, выхаживать, растить, учить, приучать, наставлять, развивать, наставлять, учиться, читать, дать знание, помочь узнать, разъяснить. От этих слов произошли воспитание, воспитанник, обучение, образование, наставление, учение, чтение, знание. Все эти слова многозначны, и каждое из них имеет свою специфику, доказывая тем самым, что в понимании народа воспитание — многостороннее явление, которое объединяет уход за ребенком, защиту его жизни и здоровья, сознательное воздействие на него со стороны других людей с целью привить ему определенные умственные, нравственные, физические и эстетические качества.

В своем устном народном творчестве выразили свои убеждения в том, каков должен быть человек по их понятию. Этот идеальный человек соответствует характеру народа, определяется его общественной жизнью. Как и у других народов, основной целью воспитания являлось воспроизведение идеала в отдельных личностях. Это находило конкретное проявление в стремлении передать детям физические и душевные качества родителей, предопределить судьбу новорожденного без целенаправленного воспитательного воздействия. Так в одной из колыбельных песен содержится пожелание ребенка стать таким, как его отец.

Это пожелание отражает верность хорошим национальным обычаям и традициям, носителем которых в данном случае является отец, и заботу о сохранении, укреплении и развитии их путем передачи подрастающему поколению. Еще отчетливее это видно в колыбельной песне, которую пели одному из главных героев нартских сказаний. В песне мать надеется вырастить такого сына, «в честь которого дед скажет слово здравицы», «который обрадует многих людей». В этих словах мы видим представление народа о цели воспитания — растить детей такими, чтобы они могли жить в согласии с интересами общества, т. е. подготовить их к жизни и труду. Только тогда они могут «обрадовать многих людей», только тогда их деды будут предлагать тосты в их честь.

Об этом говорит и существовавший обычай устраивать праздник в честь первого шага ребенка: готовили угощенья, приглашали соседей, родственников. Рядом с угощеньем на стол клали плеть, топорик, молоточек, маленькие вилы, шило и другие орудия труда. Ребенка подводили к столу и ждали, что он возьмет первым, пытаясь тем самым определить кем он станет в будущем. Обычай этот, в частности, свидетельствует о значении, которое придавали трудовому воспитанию.

Основная цель воспитания, по народным представлениям заключается в подготовке всесторонне развитых людей, способных преодолевать любые трудности в жизни. Об этом свидетельствуют произведение устного народного творчества, герои которых обладают высокими умственными, физическими, нравственными и эстетическими качествами. Таков, например, главный герой эпоса «Нарты» Сосруко. Мать его мечтает вырастить Сосруко таким, чтобы он мог справиться с любым делом. В результате воспитания он становится именно таким: «Железный, мастерски владеет оружием»; «Могущественный герой», «Тот, кто для людей добыл огонь», т. е. борец за счастье людей; «Во всем хорошем для нас пример» и т. д. Таким образом, Сосруко представляет собой олицетворение мужского идеала совершенной личности [3, С. 54].

Идея всестороннего развития личности содержится в произведениях фольклора, например, в пословицах и поговорках. В них много мыслей о трудовом и физическом воспитании подрастающего поколения. В пословицах и поговорках большое место занимают также идеи формирования морального облика молодежи, особенно идеи воспитания ее в духе патриотизма и гуманизма «обычаи наследие отцов», «Украшай место своего отца»; «Собака и та не покидает своего села»,— говорили , внушая молодежи любовь к своему народу, его обычаям, родной земле, родному селу. Гуманность, по их мнению, одно из главных нравственных качеств, которыми должен

обладать человек. О гуманных людях говорят: «В нем есть человечность», «Обладает большой человечностью».

Во многих памятниках народной педагогики проявляется большая забота и об умственном воспитании молодежи, привитии ей эстетических вкусов. Во всех этих материалах, как увидим дальше, содержится мысль народа о том, что духовный мир молодого поколения должен быть предметом особой заботы воспитания.

Все эти составные части формирования личности взаимосливались в понимании народа в целостный и единый процесс, ярким подтверждением чему служат народные сказки, герои которых любят и умеют трудиться, способны преодолевать любые трудности в жизни. Народ выражает через них свои взгляды на цели и задачи воспитания, зовет молодежь к подражанию этим героям.

Таким образом, материалы народной педагогики дают суммарную модель совершенного человека, в котором должны сочетаться глубокая преданность своему народу, любовь к Родине и готовность защитить ее, трудолюбие, ум, хорошая физическая подготовка, умение любить и создавать красивое.понимали, что успех воспитания детей только тогда возможен, когда родители, воспитатели твердо знают, чего они добиваются, когда они ясно ставят перед собой определенные общественно значимые педагогические задачи, имеют конкретную «программу воспитания» своих детей или воспитанников: «Воспитай себя дома, а потом иди в гости»; «Плохой сын отцу позор приносит»; «Плохой сын — отцу позор, плохая дочь — матери позор». Все эти пословицы подчеркивают важность семейного воспитания, личную ответственность родителей за воспитание своих детей. Из их анализа мы так же делаем вывод о понимании народом существования особенностей в воспитании мальчиков и: девочек, требующих использования специфических форм организации и приемов воспитательной работы. Однако народ понимал, что идеальное представление о предполагаемом результате воспитания определяется условиями общественной жизни. Присущее людям стремление к всестороннему развитию в общественных устройствах прошлых эпох подавлялось тяжелыми условиями их жизни. В этом обществе трудящиеся были обречены на изнурительный труд, обогащающий эксплуататоров. Условия их жизни ограничивали возможность правильного развития. Паразитический же образ жизни господствующих классов, подчинение всех помыслов наживе, приводили их к крайней ограниченности и духовной деградации.

В материалах народной педагогики мы встречаем мысли о том, что формирование личности имеет свои закономерности. Народ задумывался над тем, какие факторы являются определяющими в развитии личности. Обращает на себя внимание тот факт, что герои эпических произведений, борющиеся за интересы народа, рождаются необыкновенно сильными.

В примете «Если ребенок после рождения сразу откроет глаза, он будет умным» отразился вывод народа из многовековых наблюдений, что человек рождается на свет с определенным запасом готовых к употреблению сенсорных способностей, помогающих его дальнейшему познавательному и интеллектуальному развитию. Наблюдения народа установили и биологическое неравенство этих задатков и способностей, которое может оказать благоприятное или неблагоприятное влияние на интеллектуальное развитие человека. Если народ замечал детей, которые после рождения сразу открывают глаза, естественно, он замечал и таких младенцев, которые проявляли вялость.

Народ, признавая наследственные физические признаки, считает, что сами по себе они не оказывают фатального влияния на развитие человека, а получают развитие в деятельности. Это видно на примерах героев, которые достигли больших успехов в своем физическом развитии систематической тренировкой под руководством воспитателя. Требование учета природных физических данных детей в процессе воспитания отразилось и в сказании «Меч и конь Сосруко». К кузнецу пришли три брата - нарта и принесли косу, которая сама косила траву, деревья, резала камни, и попросили сделать из нее меч. Кузнец

посмотрел на косу и сказал, что меч, который будет сделан из нее, должен держать тот, кто поднимет его наковальню и поставит на свое место (кто-то наковальню ночью передвинул с места и поставил у входа в кузню так, что кузнец не мог войти в нее). Братья стали пробовать. Но ни один из них не справился с задачей. Сосруко, к удивлению всех, поднял ее, отнес на прежнее место и вогнал в землю. Кузнец сказал, что меч по праву принадлежит Сосруко, а братьям он сделал мечи из другой стали. Тем самым подчеркнута мысль о том, что перед теми, кто обладает большими задатками, в процессе воспитания надо ставить более сложные задачи [4, С. 190].

О явлении наследственности говорится и в пословицах: «Посмотри на мать и женись на ее дочери». Видимо, здесь имеется в виду то, что наследственность сказывается больше всего на внешности. Правда, эту пословицу употребляют еще и тогда, когда хотят подчеркнуть влияние примера родителя на формирование нравственных, волевых и других качеств его ребенка. В пословицах: «Разве овца рожает козлят, а коза - ягнят?»; «На яблоне груши не растут, а на груше яблоки не растут» [5, С. 87].

В свете теории наследственности и судьбы особенности ребенка даются ему от рождения, передаются по наследству и т.д. Объяснить принадлежность ребенка к высшему обществу или к низшему, а также храбр он или трус, честен или бесчестен, умен или глуп, можно лишь обратившись к родителям, его роду, или же сославшись на судьбу. Ничто, в том числе среда и воспитание, не может изменить жизненный путь человека, который предопределен заранее, поэтому среда и воспитание в формировании личности никакой роли не играют.

Рассматривая интересующий нас вопрос с материалистической точки зрения, т. е. так, как понимало его большинство трудящихся, нельзя не отметить правдивости наблюдений, нашедших свое отражение в народной педагогике. Действительно, ребенок от родителей получает определенный биологический фонд, наследует общечеловеческие и индивидуальные природные задатки. Человек как живое существо «наделен природными силами, жизненными силами, являясь деятельным природным существом; эти силы существуют в нем в виде задатков и способностей, в виде влечений...». Таким образом, представления людей о наследственности, возникшие в результате их жизненных наблюдений и отраженные в памятниках народной педагогики, являются прогрессивными.

Огромное количество памятников народной педагогики говорит о влиянии на ребенка среды, людей, среди которых он вращается. В этом отношении пример отца и матери, как лиц, наиболее близко стоящих к ребенку, особенно играет большую роль. Их жизнь, характер, постоянные влечения все отражается на детях: «Привычки матери — выкройка для дочери».

Используя принцип природосообразностивоспитания народ очень наглядно представил влияние родительской среды на детей в следующих примерах из жизни животных: «Бычок, который вращается среди многих быков, становится хорошим быком». Анализ приведенных материалов говорит о том, что самым главным элементом непосредственно окружающей ребенка среды являются люди, вкругу которых проходит его жизнь и деятельность. Влияние людей, с которымиобщается человек, на формирование его личности трудно переоценить. Поэтому народ и говорит: «Что не общался с людьми все равно, что не родился» только в общении с людьми в процессе деятельности и воспитания получают развитие задатки человека, он обогащается духовно, получает определенные знания, трудовые умения. Привычки, черты характера не наследуются, а приобретаются человеком в процессе воспитания и под влиянием окружающих людей и условий жизни.

Такая точка зрения народной педагогики является правильной и показывает, что проявление и развитие природных задатков определяется условиями жизни и воспитанием ребенка, вовлечением его в актуальную деятельность.

Считая воспитание ведущим фактором развития, народ руководствовался твердо установленными положениями, которые определяли общее направление воспитательного процесса, методы воспитания. Такие основополагающие требования в научной педагогике называются принципами воспитания. К ним народные педагоги относят: природосообразность воспитания; учет возрастных и индивидуальных особенностей детей; уважение и требовательность к личности ребенка; связь воспитания с жизнью; гуманизм.

Содержание этих пословиц перекликается с мыслями Я. А. Коменского: «Молодое дерево можно сажать, пересаживать, подчищать, изгибать, как угодно, но если оно выросло, это невозможно сделать. Так, если кто желает согнуть из дерева лук, ему нужно взять дерево зеленое и молодое, нельзя согнуть старое, сухое, суковатое дерево. Все это, очевидно, в такой же мере относится и к самому человеку... В ком мы желаем гармонически развить изящный нрав, над тем нужно работать в нежном возрасте. Кому нужно сделать большие успехи в изучении философии, тому нужно раскрыть чувства ко всему в первые же годы жизни, пока он может загореться воодушевлением, пока ум быстр, а память крепка»,— писал Я. А. Коменский, обосновывая принцип природосообразности [6, С. 159].

В приведенных пословицах подчеркивается гибкость и пластичность натуры детей ссылками на молодых животных, которые быстро поддаются приучению, на молодую податливую хворостину и другие явления природы, и тем самым обосновывается необходимость и эффективность раннего воспитания. Народ пришел к таким выводам в области воспитания, конечно, не только наблюдая за жизнью растений и животных, но благодаря многовековой воспитательной практике на основе богатейшего запаса наблюдения за детьми.

Несмотря на то, что природосообразность воспитания трактовалась в большинстве случаев как простая аналогия с законами развития природы, формирование личности понималось как процесс более сложный по сравнению с ростом и развитием животных, деревьев, и другими явлениями природы. По этому поводу Г. Н. Волков пишет, что «только первоначально, в глубокой древности, природосообразность понималась исключительно как простое перенесение явлений природы на человека и его поступки. Это относится и к карачаевцам. Об этом свидетельствует пословица: «И собака рожает, и свинья рожает, но если не сумеешь воспитать рожденного тобой, то незачем рожать». Пословица содержит мысль, что человек, хотя живет в единстве с природой, но все-таки воспитание человека сложное и своеобразное дело, сознательно осуществляемое только людьми.

Необходимость сообразовываться с природой воспитуемого требует учета его возрастных и индивидуальных особенностей. Убежденность народа в том, что воспитание нужно начинать в раннем возрасте и, что по «теленку видно, каким будет бык», т. е. по ребенку видно, каким будет человек, отнюдь не отрицает значения воспитания и в последующие периоды. Цитированные пословицы следует понимать как указание на особенности возраста. Природосообразности отношение народа к возрастным особенностям подрастающего поколения мы видим в поговорке «Он молод, этого не может еще понять», в пословице «Хорошо, когда собаке — три года, лошади — семь лет, мужчине — тридцать», т. е. в эти годы они достигают расцвета своих возможностей:

Как и у других народов, существовало деление людей на две группы: «пожилые» и «молодые». Об этом свидетельствует пословица: «В семье, где нет пожилого, нет нравственности (чести), а в семье, где нет молодого нет счастья». Существовала и периодизация жизни человека на четыре возрастные группы: 1) дети; детство; 2) парень, девушка; юность, молодежь, молодость; 3) мужчина или взрослый зрелость; 4) старые люди; старость. Такая же возрастная периодизация существует у и относительно домашних животных и растений.

Эмпирическим путем пришли к выводу, что с возрастом человек изменяется. Об этом говорит тот факт, что каждая из вышеотмеченных возрастных групп имеет еще ряд возрастных подразделений. Больше всего таких подразделений имеется в младшем возрасте, когда разнообразные физические и психические изменения особенно наглядны. Каждую стадию делят на еще более мелкие периоды, где отмечаются уровни как физического, так и психического развития детей.

В основу возрастной периодизации кладут не только особенности физического и психического развития детей, но и виды деятельности, возможные в данном возрасте. Например, пословица говорит: «Если даже кишки висят на плетне, ребенок все равно играет», подразумевая, что игра — основной вид деятельности для детей раннего возраста.

Вторая возрастная группа — молодость менее дифференцирована, чем детство, потому что физические и психические изменения, происходящие в человеке в это время, не так наглядны[7, С. 56].

Народная педагогика уделяет много внимания и юношескому возрасту. Во все времена, у всех народов этот период в жизни человека считался исключительно важным. Завершающий его этап — наступление зрелости — повсюду отмечали особыми обрядами посвящения молодежи в общество взрослых людей, во время которых проверялась подготовка молодежи к жизни: умение переносить лишения, боль, проявлять храбрость, выносливость, знание традиций и культуры своего народа.

В этом возрасте заканчивается формирование физической организации человека. Это время непосредственной подготовки юноши к жизни взрослого человека, формирования серьезных, глубоких, разносторонних интересов. Убеждения, возникшие в годы ранней юности человек зачастую проносит через всю жизнь. Народная пословица, как бы напоминая возможности этого возраста для воспитания и самовоспитания, говорит: «Чего не принесут усы, того не принесет борода». Молодых парней 15— 16 лет называют помощник, пособник; взрослых неженатых парней; взрослых незамужних девушек, т. е. это молодые люди 18—25 лет, которым время жениться или выйти замуж. Для этой группы тоже существуют названия отдельных периодов, содержащие в себе элементы психологической характеристики. Например, о 17—18-летних молодых людях говорят — «Каким он должен быть, таким он уже стал», подразумевая, что в этом возрасте, в основном, заканчивается физический рост, формируется моральный облик, умственное развитие доходит до уровня взрослого человека.

Человека в этом возрасте характеризуют еще словами: «человек достиг умственного развития взрослого».

Возрастная периодизация никогда не была самоцелью. Она служит интересам лучшей организации дела воспитания. Внимание народа в основном привлекает первая и вторая возрастные группы, о чем свидетельствуют выражения: «Его возраст несовершенный», «Он еще молод, своим умом не осилит это». Пословица «Молодого наставляют старого не поучают» призывает учитывать возрастные особенности в воспитании.

Вместе с тем народ считает, что люди обладают индивидуальными особенностями, без знания которых воспитатель не может всесторонне представить личность воспитуемого.

Народ считал, что успеха в воспитании можно добиться только учитывая индивидуальные особенности: «Умный найдет общий язык и с дурным», «Побои на лошадь действуют, а на вола — нет». В этой пословице народная педагогика, исходя из принципа природосообразности воспитания, говорит: «Помни: что применимо по отношению к одному человеку, то неприменимо по отношению к другому». И тем самым призывает осуществлять индивидуальный подход к каждому человеку.

Во всех приведенных материалах получила отражение мысль народных педагогов о том, что нужна очень тонкая наблюдательность родителей для того, чтобы убедиться в

истинных дарованиях и способностях своих детей. Пословицы призывают научиться искусству наблюдать за детьми. Пословицы требуют и от детей знания индивидуальных особенностей своих товарищей в интересах самосовершенствования, т. с. если тот, кто «рядом стоит»— плохой, а для того, чтобы знать, что плохо у него, надо знать его качества, пословицы советуют не дружить с ним или же помочь ему изжить плохие качества, а самому не воспринимать их. Пословицы возбуждают у детей стремление к нравственным поступкам.

В сказке «Пока ты говорил, собака проглотила сто мух», народ показывает молодого человека, который не проявляет интереса к поучению отца, а считает, сколько мух проглатывает рядом лежащая собака. Конечно, в этой притче чувствуется понимание народом того, что усвоение знаний зависит от внимания человека, в частности от произвольного внимания, когда человек сознательно ставит перед собой цель — быть внимательным, сознательно направляет внимание на данную работу, преодолевая трудности, добиваясь сосредоточенности и отвлечения от всего постороннего путем волевых усилий. Хороший наставник, вызвав внимание сознательным решением, сознательным волевым усилием, должен затем увлечь слушателей, заинтересовать их так, чтобы они слушали или работали, не затрачивая уже для этого особых усилий.

Как свидетельствуют рассмотренные примеры, народ понимает, что развитие личности происходит не спонтанно, а под влиянием внешних воздействий (деятельности, общения, окружающей среды). Но эти воздействия преломляются через призму личного опыта воспитанника. Поэтому воспитание должно быть так организованно, чтобы оно стимулировало активность воспитуемого, способствовало превращению целей воспитания в мотивы самой личности и рождало встречные воспитательные действия с ее стороны.

На казахском языке есть слова для наименования понятия «Гуманность» (человеколюбие, человечность): включающие в свое содержание совокупность таких качеств как любовь к человечеству, к людям, готовность помочь им. И если человек обладает этими качествами, то говорят: «В нем есть человечность»

Гуманизм требовал проявлять человечность и к животным, а также к деревьям и растениям: «И собака понимает ласку», «И скотина любит ласку», «Невинную собаку не убивай», «У кого есть стыд, тот стесняется и перед собакой» не рекомендовали рубить деревья весной, в пору их цветения. Такое считалось проявлением жестокости.

Идея связи воспитания с жизнью имеет широкое распространение в памятниках народной педагогики. Ни в одной педагогической науке, особенно педагогике господствующих классов не была поставлена и осуществлена связь воспитания с жизнью так, как это сделано в народной педагогике. Народное воспитание тесно связано с насущными жизненными потребностями и готовит людей для участия в жизни, в труде. Народная педагогика есть педагогика масс, всеобщая педагогика, а не педагогика для педагогов. И поэтому готовить детей к «тому, что им предстоит делать, когда они станут взрослыми», было для нее важным принципом воспитания.[8]

Выводы, сделанные нами в результате изучения литературы и анализа практики по проблеме исследования, послужили теоретической основой для создания практической модели воспитания культуры межнационального общения детей младшего школьного возраста в условиях городских школ с полиэтническим составом групп и классов.

Заключение, выводы

Материальное и социальное неблагополучие многих семей в настоящее время привело к девальвации духовных общечеловеческих ценностей; в том числе к сокращению простого ежедневного эмоционально насыщенного общения с ребенком. Тем не менее, начиная, в основном, с младшего школьного закладывается фундамент личности, появляется сознание собственного «Я» ребенка и понимание внешних отличий между разными этносами.

В процессе обучения в многонациональной школе ни один ребенок не должен чувствовать свою «униженность» или превосходство в зависимости от национального

признака. А как добиться этого в полиэтническом коллективе. Это архисложная задача, которая безусловно требует, цивилизованного решения. Чтобы растущий человек в условиях полиэтнической среды не чувствовал свою «униженность», «ущемленность» он, прежде всего должен осознать свое «Я», свои корни, культуру, традиции. Именно через познание своей культуры происходит осознание чувства «Мы», хотя в полиэтническом коллективе чаще всего происходит ассимиляция.[9]

Анализ исследования позволяет установить, что народная педагогика рассматривает общение детей с родителями, взрослыми, сверстниками как непринужденную, свободную деятельность, в процессе которой ребенок выступает как самостоятельная, самоуправляемая личность. Общение родителей и детей способствует взаимопониманию между ними, а также является важнейшим средством сближения старшего и подрастающего поколений. Изучение источников устного народного творчества позволил охарактеризовать и выявить специфику педагогического общения родителей именно как целенаправленного педагогического воздействия, с помощью которого дети усваивают необходимую информацию об окружающей действительности, у них развивается речь, мышление, эмоционально-волевая сфера и вырабатывается жизненно важные стимулы поведения. Педагогическое общение для родителей выступало также средством изучения детей, их индивидуальности. Выявлена специфика таких форм общения, как общение у домашнего очага, у костра в поле, гостеприимство.[10] Охарактеризованы особенности детского труда в сфере самообслуживания и производительного труда, раскрыты выработанные народом педагогические требования к труду детей, показана воспитательная сила таких средств педагогического воздействия, как игра, народная музыка, песни, сказка.

Содержание, формы, методы и средства воспитания культуры межнационального общения являются важной составной частью системы комплексного учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. Совершенно очевидно, что при этом необходимо учитывать региональные особенности этнического окружения детей.

Список источников

1. Культурология XX века: Акцентология или философское исследование природы ценностей. М.: РАН, 2016. 360 с.
2. Лихачев Б.Т. Лекции по педагогике. М.: Педагогика, 2015. 450с.
3. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения. М.: Наука, 2018.429 с.
4. Петровский А.В. Психология межличностных отношений в группах и коллективах. 2019. С. 285.
5. Обрядовые праздники: Пособие для занятий с детьми старшего дошкольного возраста, Новокузнецк, 2022. 51с.
6. Концепция воспитания школьников в современных условиях. / Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой и др. -М.: Новая школа, 2013, -С. 78.
7. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогическое взаимодействие. -Ростов- на-Дону: Изд. Ростовского педуниверситета, 2021, - 80 с.
8. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Философско-гуманистические основания педагогики. М, 2017, - 144с.
9. «Круглый стол»: национальные культуры и языки в школе // Педагогика. 2019. № 5-6. С. 10-15.
10. Культурология XX века: Акцентология или философское исследование природы ценностей. М.: РАН, 2016. 360 с.

УДК 364.6

Ахметжанова Д.М., Педагогика және психология
Абдуллина Д.З., доцент

Жасөспірімдік ортадағы буллинг – әлеуметтік-психологиялық мәселе

Аңдатпа

Буллинг – жаңа ұғым және әлеуметтік, психологиялық, заңдық, педагогикалық сұрақтардан тұрады және қазіргі заманның маңызды мәселелерінің бірі болып табылады. Мақалада әлеуметтік мәдени, психологиялық және демографиялық аспектілердегі жасөспірімдік ортадағы буллингінің мәселелері қарастырылады. Қазақстандағы мектептерде жасөспірімдердің антибуллингтік бағдарламаларды қолдану қажеттілігі туралы, Қазақстанның әртүрлі қалаларындағы мектептерде буллингінің әлеуметтік-мәдени ерекшелігінің жеткіліксіз зерттелуіне байланысты буллингпен күрестің тиімді стратегиясын таңдаудың мүмкін болатын қиындықтары туралы мәселелер талқыланады. Мақалада буллингтің себептері мен оның салдары, сондайақ онымен қалай күресуге болатыны ашылған. Әр ортада буллинг әр түрлі сипатқа ие. Бұл ортаға байланысты. Бұл мақалада оқу орнындағы жасөспірімдердің мінезінен көрінетін буллинг мәселесін анықтаймыз. Буллинг мәселесі біздің елімізде де бар, оның үстіне жыл сайын өз ауқымы бойынша өсіп келеді.

Түйін сөздер

Буллинг, жасөспірімдер агрессиясы, зорлық-зомбылық, ренжітуші, статистикалық талдау, психология, әлеумет, студент, дисбаланс.

Кіріспе

Жасөспірімдер ортасындағы агрессивтіліктің өсуі қазіргі әлемнің өзекті мәселелерінің бірін көрсетеді.

Буллинг – бұл кез келген жағымсыз агрессивтімінез-құлық, бұл агрессивті тұлға мен құрбан арасындағы дисбаланс орнатады, бірнеше рет қайталанады және зиян келтіреді немесе физикалық, психологиялық, әлеуметтік, білім беру сипатындағы дистресс жасайды. Буллинг әрдайым белгілі бір әлеуметтік констексте орын алады, оны сол қоғамда не кешіреді, немесе ол болашақта қайталануы мүмкін.

Бұл зерттеудің **нысаны**-буллингке ұшыраған жасөспірімдер. Әр ортада буллинг әр түрлі сипатқа ие. Бұл ортаға байланысты.

Мақаланың **мақсаты** – жасөспірімдік ортадағы буллингтың климаттық ерекшеліктерін анықтау, соның ішінде агрессивті мінез-құлықтың таралуы, бұл бірінші орында буллингке қатысы бар. Бұл мақалада білім беру орындарындағы жасөспірімдердің мінезінен көрінетін буллинг мәселесін анықтаймыз.

Қазіргі әлемнің **өзекті** мәселелерінің бірін көрсететін жасөспірімдер ортасындағы агрессивтіліктің өсуіне байланысты. Жасырын эмоцияларды, қажеттіліктерді, сезімдерді еркін білдіруге шақыру, агрессияның көрінісіне төзімділік қарым-қатынас қорқытудың пайда болуының алғышарттарын жасайды. Осыған байланысты агрессивті мінез-құлықты қалыптастыруға ықпал ететін факторларды талдау, демек, қорқыту өзекті болып табылады.

Зерттеудің ғылыми **жаңалығы**-буллинг кең таралған, бірақ аз зерттелген құбылыс. Қазіргі уақытта Интернет байланыс процесіне үлкен әсер етеді. Жасөспірімдер оның кеңістігінде көп уақыт өткізеді, олар шынайы өмірге және айналасында болып жатқан жағдайларға немқұрайлы қарай бастады. Интернетте жиі уақыт өткізу жасөспірімдерге нақты өмірде бір – бірімен қарым-қатынас жасау қиынға соғады, нәтижесінде-бір-біріне агрессия.

Әдебиетке шолу

Жасөспірімдер арасындағы буллинг мәселелері белсенді ғылыми қызығушылықтың тақырыбы болып қала береді.

Сьюзан П. Лимбер, Робин М. Ковальски және Патрисия В. Агатстон (АҚШ, қорқытуды ауызша басқа жолмен қасақана зиян келтіру әрекеті ретінде қарастырады қорлау, физикалық шабуыл немесе әлеуметтік оқшаулау, әдетте уақыт өте келе қайталанады (Kowalski, Limber, Agatston 2012). Кен Ригби (Австралия) билікті бірнеше рет және жүйелі түрде теріс пайдалану сияқты анықтаманы қарауға ұсынады, ол бұзуға, зиян келтіруге бағытталған немесе құрбанды қорлау. П.К.Смит (Ұлыбритания) буллингті агрессивті мінез-құлық нысаны, ол әдейі сипатта болады және күштер теңгерімсіздігін көздейді, ол бірнеше рет жәнеуақыты, көбінесе құрбан болған жағдайда өзін-өзі қорғау қиын (Kowalski, Limber, Agatston). Е.С.Илларионова ұсынған анықтамаға сәйкес, "буллингқорқыту, психологиялық немесе физиологиялық террор, бағынуға бағытталған агрессияны өзіне басқа адамды шақыру немесе оның қорқыныш сезімі бар "(Илларионова). С.В.Кривцованың айтуынша, "қорқыту – бұл кейбір балалардың басқаларға қарсы агрессиясы,күштер теңсіздігі болған кездеагрессор мен жәбірленуші, агрессия қайталануға бейім". Кривцова есептейді, күштердің теңсіздігі мен қайталануы қорқытудың екі маңызды белгісі болып табылады (Кривцова 2016) [4,9].

Осылайша, отандық және шетелдік авторлар ұсынған буллинг анықтамаларын қарастыру,бұл мәселе туралы куәландырады психология, педагогика, философия, әлеуметтану, конфликтология және басқа ғылымдар саласындағы зерттеушілер арасында үлкен қызығушылық бар.

Негізгі бөлім

Жасөспірімдер ортасында буллинг мәселесі көптеген жылдар бойы өзектілігін жоғалтқан жоқ. Түрлі зерттеулердің нәтиже лері бойынша студенттердің үштен бір бөлігі жоғары оқу орнында үнемі немесе кейде зорлық-зомбылыққа тап болады. Тәжірибе көрсеткендей, зорлық-зомбылықтың бұл түрлері, ең алдымен, ауызша сипатта болады: айқайлау, ар-намыс пен қадір-қасиетті қор лайтын әзілдер. Сонымен бірге қазіргі жасөспірімдердің төрттен бір бөлігі физикалық зорлық-зомбылыққа тап болады.

Зорлық-зомбылық бұрыннан мәселелердішешудің ең көне және көп таралған әдісі болыпсаналды, қажетті нәтижеге жетуде көп ұзақтық қажет етіледі. «Қорқыту» термині ғылыми әдебиетте өткен ғасырдың 90-шы жылдарының басында ғана пайда болды және алғаш ретшвед дәрігері «моббинг» терминін бірінші рет қолданған. Бір адамды адамдар тобының жүйелітүрде қорлауын белгілеу үшін қолданылған.

Жасөспірімдік ортадағы жасөспірімдердің топтық мінез-құлқы туралы зерттеулер жүргізген Гейнеман (2008), өрескел және қатал түрлерінің көрінісін белгілеген.

Сонымен қатар шетелдік психологтардың «мектептегі шабуыл» феноменіне үлкен қызы ғушылық нәтижесінде «Мектептердегі агрессия» кітабы жарыққа шықты. 1978 ж. норвегиялық зерттеуші Д. Ольвейс (2003) психологиялық ғылымның саласына енуге мүмкіндік беретін қорқыту құбылысын көзге көрінетін, танылған етіп жасады. Бұл тақырып тез арада әлемдік психологияның трендіне айналды және феноме нология мен буллингті болдырмауға және тоқтатуға арналған технологиялар қарқынды дами бастады.

Арада он жыл өткен соң, буллинг құбылысы британдық зерттеуші Д. Лейннің жұмысында жеткілікті түрде егжей-тегжейлі қамтылды. Автор бұл процестің құрылымы мен оның пайда болуына ықпал ететін факторларға тоқталды. Д. Лейн (2003) өзінің еңбектерінің бірінде классикалық сипатқа ие болған буллинг туралы анықтама берді: «буллинг – бұл құрбандар, олардың арасындағы қарым-қатынас, сондайақ ересектер мен жоғары оқу орнында болып жатқан жағдайға қатысты күрделі процесс».90-жылдарға дейін мұндай зерттеулерді негізінен жоғары оқу орындарының мәселесі деп есептеліп, қоғамның назарын аударуға тырысқан батыстық ғалымдар: Я. Гилинский, В. Афанасьев, L. Arseneault, L. Bowes, A.L. Beautrais, P.R. Joyce, R.T.Mulder. Кейін тәжірибелік мәліметтер буллинг құрбаны болғандар мен қоздырғыштарды психологиялық

сипаттамалары ұсынылды және әр түрлі елдерде бұл мәселені шешудің жалпықабылданған тәсілдері сипатталды. Қазақстанда ғылым теориясы мен тәжірибесіндегі зорлықзомбылық мәселесі ұзақ уақыт бойы қарасты рылмады немесе «жалғыз» әлеуметтік әлсіз діктің көрсеткіші ретінде түсіндірілді (толық емес отбасы, «элиталық емес жоғары оқу орны», уақытша қиындықтар)[1,4].

Қазіргі уақытта қатыгездік пен зорлық-зомбылық материалдық, таптық, нәсілдік, мәдени, діни, әлеуметтік-экономикалық және басқа аспектілерге қарамастан, халықтың барлық топтары мен санаттарында кездеседі. Бізөз жұмысымызда C.P.Bradshaw (2013) бойынша буллинг «кейбір балалардың басқаларға қарсы агрессиясы» деп мойындау керек, егер жәбірленушіден агрессордың артықшылығы болса, зорлық-зомбылық әрекеттерін қайталауға бейімділігі болса, ал жәбірленушінің жауабының болып жатқан оқиғадан қаншалықты ауыр екенін көрсетеді. Қорқыту себептері – кек, бәсекелестік және нысанаға жеке қастық болуымүмкін.

Әдетте буллингтің физикалық, вербальді буллинг түрін анықтайды, сонымен бірге әлеуметтік агресияны қамтиды. Құрбанның өзіне қатынаста агрессордың кім екенін білсе, онда буллингтің тікелей және жанама түрлері бар.

Соңғысы қоғамдық санада теріс сөздерді тікелей білдіруге тыйым салынған қыздар арасында жиі кездеседі. Зерттеушілер мен тәжірибелерді,сондай-ақ кибербуллинг бөліп көрсетеді, онда адамның агрессивті ізіне түсу үшін Интернет

мүмкіндіктері пайдаланылады – анонимдік және аудиторияны қамту болып табылады. Жарақат алған жағдайда бала әртүрлі пози цияларда сөйлей алады: құрбандар, агрессор (булли), сондай-ақ куәгер, сондай-ақ соңғысында мінез-құлық нұсқаларын таңдау бар: шеттету, жанама немесе тікелей қолдау буллинг, құрбанды қорғау.

Мектептегі буллинг, проблема ретінде, тиісті назар аударуды талап етеді, өйткені зардап шеккендердің өміріндегі салдары - бұл әлеуметтік дамумен, мектеп бейімделу. Зорлық-зомбылыққа ұшыраған оқушыларға олар мәңгі есте қалатын психологиялық жарақат.

Зерттеуге 13-17 жас аралығындағы 150 жасөспірім (оқушы) қатысты. Зерттеу келесі әдістемелердің көмегімен жүргізілді: сыналушылардың агрессивті мінез-құлықтары және басқа адамдар тарапынан оларға агрессивті әсер ету, социометрия әдісі, Розенбергтің өзін-өзі құрметтеу шкаласы, Басс-Перридің агрессивті мінез-құлқын диагностикалау сауалнамасы [10].

Зерттеу нәтижелері – буллинг жасөспірімдер білім беру ортасында үлкен ауқымға ие екенін көрсетті: жасөспірімдік ортада да буллинг кездеседі, сауалнама нәтижелері бойын ша, оқушылардың 89%-ы кездестірсе, тек 11%-ы ға-

на буллингпен ешқашан кездесп еген. Социометриялық зерттеу және сауалнама нәти желері буллингке қатысатын сыналушылардың үш тобын анықтауға мүмкіндік берді: агрессорлар, құрбандар және булли/құрбандар. Буллингпен бетпе-бет келген оқушылардың 8%-ы агрессор рөлінде, 22%-ы – құрбандық рөлінде, 43%-ы –агрессор мен құрбандық рөлінде және 16%-ы буллингтің бақылаушылары болды.

Нәтижелерді талдау көрсеткендей, буллинг агрессорларының сыналушылардың барлық басқа санаттарымен салыстырғанда ең аз саны анықталды. Бұл агрессия жасөспірімнің буллингтің құрбандары ретінде болуының салдары немесе себебі болып табылатынын білдіреді. Сондықтан буллингте тек агрессор ретінде әрекет ететін жасөспірімдерде агрессивті үрдістер тұрақты мінез-құлық болып табылады[8,9].

Зерттеу барысында көптеген жағдайларда буллингте агрессор/құрбандық позициясын алып жүрген сыналушылар буллингтің түрінде агрессор, ал екіншісінде құрбандық рөлінде болатынына дәлел болатын заңдылық анықталды. Бұл агрессивті үрдістердің кейбір компенсаторлық сипаты туралы айтады: Әр түрлі себептермен құрбандар қысымға қарсы тұра алмайды, агрессорға тойтарыс бере алмайды.

Бұл бақылаудан ерекшелік вербалды буллинг құрайды, онда өзара ауызша қорлау арқылы сыналушылар агрессордың/құрбандықтың екі есе рөлінде жиі болады. Көбінесе жасөспірімдер буллингтің вербалды түрімен кездеседі [6].

Бұл қыздардың 34%-ы буллингте құрбан ретінде кездеседі, ал жасөспірім жігіттер арасында буллинг құрбандары жоқ деген дерекпен дәлелденеді.

Сондай-ақ, алынған нәтижелер, буллингке тартылған жасөспірімдердің ішінде қыздарға қарағанда ұл балалар әлдеқайда көп екендігін көрсетеді 24% және 4 % сәйкесінше. Буллингтің барлық түрлерінде бақылаушылар ретінде көп жағдайларда қыздар болып табылады. Қыздар мен ұлдар зерттелген буллинг түрлерін талдай отырып, біз қыздар буллингтің барлық түрлеріне белсенді қатысады деген нәтижелер алдық. Ең үлкен дәрежеде қыздар буллингтің вербалды және әлеуметтік түрлеріне бейім, бұл қыздардан күтілетін мінез- құлықпен түсіндіріледі, яғни, олар көбінесе күш қолданудан гөрі эмоцияларын көрсеткенді құп көреді. Ұлдар көп дәрежеде буллингтің физикалық түріне бейім болып келеді [3,1].

Буллингтің түрлі типтерінде қыздардың рөлі мен ұлдардың рөлін жеке талдау кезінде мыналар анықталды.Физикалық буллингте ұлдар қыздарға қарағанда жиі агрессор, ал құрбандар ретінде ұлдар мен қыздардың үлестері жиі бірдей болады – 25% жағдайда, сондай-ақ, ұлдар мен қыздардың 25%-ы физикалық буллингте агрессор/құрбан рөлінде кездеседі.

Вербалды буллингте қыздар мен жігіттер жиі бірдей 23% үлесте агрессор болады, ал 24% қыздардың үлесімен салыстырғанда, көбінесе жігіттер 53% жағдайда агрессор/құрбан болады. Вербалды буллингте ұлдарға қарағанда қыздар 12% жағдайда құрбан позициясын алады.

Бұл қыздардың 34%-ы буллингте құрбан ретінде кездеседі, ал жасөспірім
жігіттер арасында буллинг құрбандары жоқ деген дерекпен дәлелденеді.

Әлеуметтік буллингте көбінесе қыздар шамамен барлық жағдайлардың жартысында (ұлдардың 29% салыстырғанда оларда 47%) құрбан позициясында болады, сонымен қатар қыздар мен ұлдар арасында агрессорлар өте аз – тиісінше 8% және 7 %. Бұл біздің ойымызша, жасөспірімдердің өз мазмұнын бағаламауы туралы айтады, олар қауесетті, өсекті немесе біреуді күлкі қылып жатқандарын байқамауы мүмкін. Көп жағдайда әлеуметтік буллингте агрессор/құрбан бозба-лалар болады.

Электрондық буллинг – көбінесе ұл балалар агрессорлар рөлінде кездесетін көптеген классификациялардағы қосымша буллинг түрі. 23% ұл балалар және қыздардың 20 %-і электрондық буллингт ің құрбандары болады. Жігіттер қыз-дарға қарағанда 23% және 11 % жағдайларда буллингт ің осы түрінде бір мезгілде жиі агрессор мен құрбан болады. Агрессивті мінез-құлықтың диагностикасының кезінде агрессияның ең көп дәрежесі сына латын агрессорлар/құрбандар тобына тән, олар дың агрессия көрсеткішін екінші топпен салыстырғанда ең үлкен екені анықталды.

Буллингтің агрессор/құрбандарында булингтің агрессорлары тобына қарағанда, қоғамдағы құрбандық рөліне байланысты дұшпандық жоғары, сонымен қатар агрессорларда буллинг құрбандарымен салыстырғанда агрессия және агрессияның интегралдық көрсеткіші бойынша жоғары көрсеткіштер анықталады. Бұл нәтижелер агрессорлар/құрбандарда 30%-ға жуық жағдайда агрессияның барлық компоненттері бойынша өлшемнен асып кетуімен байланысты: мінез-құлықтық, эмоциялық және когнитивті, бұл жалпы агрессия көрсеткіші бойынша жоғары нәтижелерге әкеледі [2,9].

1 кестеде көрсетілген зерттеу нәтижесінен, буллинг агрессорлары дұшпандық бойынша ең төмен көрсеткіштерге ие екенін көреміз, бірақ буллингтің құрбандарымен ашу көрсеткіші бойынша анағұрлым жоғары нәтижелерге ие – өлшемі 30%-ға асып түседі, бұл олардың тітіркенуі мен эмоциялық тұрақсыздығы,сондай-ақ эмоциялық жылдамдығы туралы, ойлануға кідіріссіз екендерін көрсетеді.

1 кесте. Сыналатын құрбан, агрессор топтары мен агрессор/құрбандардағы агрессия көрсеткіштерін салыстыру (Манна- Уитни критерийі)

Қаратылатын параметр	Буллингтің құрбандар тобы, μ ( )	Буллингтің агрессор/құрбандар тобы, μ ( )	Маңызды айырмашылық Деңгейі
1	2	3	4
Физикалық агрессия	18,15 (4,24)	25,65 (5,73)	0,031
Ашу	19,46 (2,82)	23,04 (5,16)	0,121
Дұшпандық	23,85 (5,14)	21,61 (6,67)	0,627
Агрессияның интегралды шкаласы	60,46 (12,3)	69,30 (13,45)	0,019
Қаратылатын параметр	**Буллингтің құрбандар тобы, μ ( )**	**Буллингтің агрессор/құрбандар тобы, μ ( )**	**Маңызды айырмашылық Деңгейі**
Физикалық агрессия	23,57 (7,12)	25,65 (5,73)	0,674
Ашу	23,29 (14,17)	23,04 (5,16)	0,882
Дұшпандық	18,86 (8,714)	21,61 (6,67)	0,036
Агрессияның интегралды шкаласы	64,72 (5,77)	69,30(13,45)	0,513
Қаратылатын параметр	**Буллингтің құрбандар тобы, μ ( )**	**Буллингтің агрессор/құрбандар тобы, μ ( )**	**Маңызды айырмашылық Деңгейі**
Физикалық агрессия	23,57 (7,12)	18,15 (4,24)	0,217
Ашу	23,29 (14,17)	19,46(2,82)	0,035
Дұшпандық	18,86 (8,714)	23,85(5,14)	0,029
Агрессияның интегралды шкаласы	64,72 (5,77)	60,46(12,3)	0,357

Сыналушылар тобындағы өзін-өзі бағалау диагностикасын талдау нәтижелерінде буллинг құрбандарының 30% жағдайында өзін-өзі құрметтеу көрсеткіштері қатты төменде-тілгендігі, сондай-ақ буллинг агрессорларымен салыстырғанда өзін-өзіне қол салушылықтың жоғары көрсеткіштері (сыналушылардың 15%- да нәтижелер жоғарылаған) анықталды (2-кесте).

2 кесте. Сыналатын құрбан, агрессор топтары мен агрессор/құрбандардағы агрессия көрсеткіштерін салыстыру (Манна-Уитни критерийі)

Қаралатын параметр	Буллингтің құрбандар тобы, μ (σ)	Буллингтің агрессор/ құрбандар тобы, μ (σ)	Маңызды айырмашылық деңгейі
1	2	3	4
Өзін құрметтеу	10,8 (3,78)	19,5 (29,12)	0,019
Өзін кемсіту	14,2 (23,96)	14,5 (27,14)	0,874
Өзін бағалау	25 (4,47)	34 (17,33)	0,014
Қаралатын параметр	**Буллингтің құрбандар**	**Қаралатын параметр**	**Буллингтің құрбандар**
Өзін құрметтеу	18,3 (24,07)	19,5(29,12)	0,697
Өзін кемсіту	10,1 (5,68)	14,5 (27,14)	0,043
Өзін бағалау	28,4(6,02)	34 (17,33)	0,372
Қаралатын параметр	**Буллингтің құрбандар**	**Қаралатын параметр**	**Буллингтің құрбандар**
Өзін құрметтеу	18,3 (24,07)	10,8 (3,78)	0,024
Өзін кемсіту	10,1 (5,68)	14,2 (23,69)	0,005
Өзін бағалау	28,4 (6,02)	25 (4,47)	0,498

Буллингтің құрбандарындағы өзін-өзі кемсітудің жоғарғы көрсеткіштері, агрессия және дұшпандықта айырмашылық көрсетеді. Яғни, буллинг құрбанында неғұрлым өзін-өзі кемсіту қаншалықты жоғары болса, соншалықты олар төмен деңгейде агрессияға бейім (шешім қабылдаудың жоқтығынан). Сондай-ақ, олар өз тарапынан қарсыластықты аз көрсетеді. Себебі, оларға қоршаған ортадағылардың тарапынан болатын кемсітулерді өздеріне қабылдап, соған лайықтымын деп санайды, нәтижесінде қорғануға және агрессияға деген тенденциялары төмен болады. Мұндай ерекшеліктер құрбан типіндегі тұлғаларда күйзелістік күйін, беймазалықты, психосоматикалық ауытқушылықты тудырады, әңгімелесуге деген ынтаны жойып, нәтижесінде олардың әлеуметтенуін айтарлықтай құртады[4].

Құрбандардың өзін төмен бағалауы, өзіне дегенсенімсіздігі, күмәншілдігі және ренжігіштігі олардың ойларында, болашақта олардың мінез-құлықтарына әсер ететін, бастапқы қате концепциялардың құрылуына жағдай жасайды.

Буллингтің агрессорлары, зерттеулер көрсеткендей, өздерін жоғары бағалайды (жоғарғы көрсеткішті өз-өзіне сенімділік буллингтің агрессорларының 57% байқалған)[7]. Зерттеуге алынған жасөспірімдердің ішінде буллинг құрбандар тобы мен буллингтың агрессорлар тобы анықталып алынған. әдістері арқылы осы топтардың жасөспірімдер арасында жиі кездескендігі байқалды. Бұл дегеніміз жасөспірімдер қоғамдық ортада агресс орлар мен құрбандар рөліне жиірек түсетіндігін көрсетеді.

3 кесте. Зерттеуге алынған құрбан, агрессор топтары мен агрессор/құрбандардағы шкала көрсеткіштерін салыстыру (Манна-Уитни критерийі).

Шкалалар	Буллинг құрбандар тобы	РАНГ 1	Буллингтың агрессор тобы	РАНГ 2
Өзін құрметтеу	15	1	85	10
Өзін кемсіту	43	4	57	7
Өзін бағалау	23	2	77	9
Агрессия	30	3	70	8
Дұшпандық	46	5	54	6
Нәтижесі:	15	15	85	40

Қорыта айтқанда, мұндай агрессорларды қарсыластық көрсеткіші төмен болады. Бұл олардың өзіне деген сенімділігінің жоғары екендігін, күмәншілдік пен ренжігіштіктің жоқ екендігін көрсетеді. Нәтижелер бойынша, буллинг агрессорлары басқалардан өздерінің белсенділіктерімен, әңгімелесуге құштарлы-

ғымен, көшбасшы болуға деген қалауымен, тұлғааралық қауіпсіздік сезімімен ерекшеленеді.

Агрессорларда өзін-өзі құрметтеу басқа буллинг құрбандарымен салыстырғанда, жоғары көрсеткіштер байқалған. Бұл олардың басқалардың ескертулеріне тәжірибеге жабық болуына келеді. Агрессорлардың өзін-өзі құрметтеуінің жоғары болуы, ашу және агрессия көрсеткіштері арасындағы айырмашылық арқылы анықталған[5].

Осылайша, олардың тым жоғарғы сенімділіктері, күйгелектікті туындатады, ал ол болса оларды агрессивтілікке алып келеді. Осылайша, агрессорлардың/буллинг құрбанд арының тобы агрессияның және өзін баға-лаудың жоғарғы көрсеткіштеріне ие. Бұл өз кезегінде, күйзелістік жағдайлардың, беймазалықтың дамуына, эмоционалды және мінез-құлық ауытқушылықтарына, психосоматикалық симптомдардың болуына олардың қоғамда жеке тұлға болып қалыптасуына жағымсыз әсер етеді. Нәтижелерді ескере отырып, келесідей қорытынды жасауға болады, агрессорлардың орны жасөспірімдердің дамуына қиындық және кедергі келтіреді. Ең маңыздысы, буллингті басынан кешіргендер

ішіндегілердің көп бөлігі (43%) жасөспірімдер болып табылады.

Қорытынды

Жоғарыда келтірілгендер бойынша қорытынды жасайтын болсақ, мемлекет бойынша буллинг өте кең таралған және оның көптеген қатысушылары бір уақытта буллингтің құрбандары және агрессорлары болады.Қазіргі қоғамның дамуын, буллингтің қатысушыларының психоәлеуметтік ерекшеліктерін ескеретін болсақ, агрессорлар буллинг құрбандарының жеке тұлға ретінде қалыптасуы үшін өте жағымсыз жағдайлардың қалыптасуын болжауға болады. Буллингтің барлық түрлерін анықтап, қарастыру өте маңызды. Оның кез келген формасы – мазақ ету, балағаттау, бөлектеубұлардың барлығы жасөспірімдік ортада қалыптыжағдай ретінде саналмауы қажет.

Қорыта келгенде, қазіргі уақытта зерттеу шілерде қазақстандық жасөспірімдік ортада буллинг туралы мәліметтерді жинауға, яғни зорлық-зомбылық, агрессия сияқты эмоциялық және этикалық күрделі тақырыптарға сұрақтар қоюға әрдайым мүмкіндік бермейді. Зерттеу процесін ұйымдастыру және жиналған дерек тердің сапасы мұғалімдер мен мектептер басшылығының қолдауына, жасөспірімдер мен олардың ата-аналары тарапынан орналасуына және маңызды қарым-қатынасына байланысты.

Буллинг туралы ақпарат жинау қатысушылар үшін жағымсыз салдарға әкелуі мүмкін деген қауіптілік – бұл ғылыми және педагогикалық қоғамдастықтардың бірлескен күш-жігерімен шешетін маңызды мәселе. Буллинг туралы ғылыми білімді дамыту үшін мұғалімдер, жасөспірімдер мен олардың ата-аналары тарапынан зерттеушілерге деген сенім, сондай-ақ зерттеушілердің материалдарды жинау және жариялау кезінде этикалық қағидаларды қатаң сақтауы қажет.

Әдебиеттер тізімі

1.Arseneault l., Bowes l., Shakoor S. Bullying victimization in youths and mental health problems: “Much ado about nothing”? //Psychological Medicine. – 2017. – Vol. 40. – № 5. – P. 717-729.

2.Аршад С., Хусейн, Холокомб В.Р. Руководство по лечению психологической травмы у детей и подростков. – М., 2018.– 57 с.

3.Beautrais A.L., Joyce P. R., Mulder R. T. Personality traits and cognitive styles as risk factors for serious suicide attemptsamong young people // Suicide and Life-Threatening Behaviour. – 2015. – Vol. 29. – P. 37-47.

4.Бердышев И. Лекарство против ненависти – Первое сентября. – 2015. – № 18. – С. 3.

5.Bradshaw C.P. Preventing bullying through Positive behavioral interventions and supports (PBIS): A Multitiered approach toprevention and integration // Theory into Practice. – 2013. – Vol. 52 (4). – P. 288-295.

6.Bradshaw C.P. Translating research to practice in bullying prevention / Amer. Psychologist. – 2015. – Vol. 70. – P. 322-332.

7.Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов. – СПб., 2013. – 105 с.

8.Гилберг К., Хеллгрен Л. Психиатрия детского и подросткового возраста. –М., 2004.

9.Гилинский Я., Афанасьев В. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения. Учебное пособие. –СПб., 2003.

10.Glew G., Rivara F., Feudtner C. Bullying: Children hurting children // Pediatrics in Review. – 2017. – Vol 21 (6). – P. 183-189.

УДК 372

Ахметова А.Т., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Методика дифференцированного обучения на уроках русского языка

Аннотация

В статье подчеркивается актуальность дифференцированного подхода к обучению. Идея дифференцированного обучения отражает необходимость повышения эффективности учебного процесса, качества образования вследствие использования в процессе обучения современных методов и форм обучения, учитывающих особенности развития личности. В статье предложены практические советы по критериям дифференцированного подхода.

Ключевые слова

Русский язык, школа, коллектив, наглядно-образное мышление, речь, развития речи, дифференцированное обучение.

Введение

Актуальность. Актуальность темы обусловлена имеющимися противоречиями развития личности младшего школьника:

- между соотношениями ретроспективной, актуальной и безупречной самооценкой содержания;
- между сензитивностью ученика, желанию выглядеть особым образом в глазах других;
- между растущей потребностью школьной практики в формировании положительной парадигмы младших школьников и неразработанностью конкретных направлений реализации этого процесса.

Для установления обстоятельств неуспеваемости, обусловленных чертами личности воспитанника, нужно выявить, от какого комплекса свойств личности зависит главным образом неуспех обучения. Невзирая на многообразие параметров, все же удается отметить некие типические их сочетания, что в большей степени воздействуют на успешность обучения в младшем школьном возрасте. Актуальность темы исследования также связана с тем, что в числе встающих перед школой, острых проблем, которые должны быть решены для дальнейшего продвижения вперед, возникают проблемы психологического характера. Прежде всего, это психологические трудности, испытываемые школьником в процессе учебы. Трудность учебной работы учащегося зависит от учебного материала, от индивидуальных особенностей ребенка.

Объектом исследования является развитие познавательных способностей младших школьников, разработки и внедрения дифференцированного обучения, ориентированный на повышение качества образования на уроках русского языка в начальной школе.

Научная новизна исследования заключается комплексном анализе нужных познаний, навыков и умений ученика при переходе из дошкольного возраста в школьный, рассматриваются вопросы дифференцированного подхода при подготовке учащихся к школе, способе определения готовности. Дифференцированный подъезд как социально – образовательная среда базируется на уровне речевой готовности младших школьников. Дифференцированный подъезд станет реализоваться наиболее отлично при условии выявления речевого развития учащихся первых классов.

Обзор литературы

Вопросы психологической готовности к обучению в школе рассматривают педагоги, психологи, дефектологи: И. Божович, А.Венгер, Л. Венгер, С. Выготский, В. Запорожец, А. Керн, Р. Лурия, С. Мухин, Я. Рубинштейн, О. Смирнова и многие другие.

Создателями дается анализ нужных познаний, навыков и умений ученика при переходе из дошкольного возраста в школьный, однако и рассматриваются вопросы дифференцированного подхода при подготовке учащихся к школе, способа определения готовности, а еще, что важно, пути устранения отрицательных итогов и в связи с сиим советы согласно работе с учащимися и их родителями.

Основная часть

Для решения установленных задач применялось способы изучения:

1. Анализ психолого–педагогической литературы по предоставленному вопросу.
2. Наблюдения за деловитостью учащихся в процессе обучения.
3. Преподавательский опыт, проводившийся в естественных критериях и включавший констатирующий, обучающий и результативный этапы.
4. Формирующий.
5. Тестирование.

Современная гуманистическая парадигма образования определяет приоритет задачи становления личности, удовлетворения образовательных потребностей. Одним из эффективных дидактических средств ориентации обучения на удовлетворение образовательных потребностей учащихся является дифференциация. Проблема дифференцированного подхода к обучению исследуется давно, в психологии, педагогике и методике ей всегда уделялось значительное внимание. Однако выдвижение и развитие за последние годы новых концептуальных идей, в частности идеи планирования обязательных результатов обучения русскому языку, приводит к постепенной перестройке всей методической системы, в том числе позволяет по-новому взглянуть на проблему дифференцированного обучения русскому языку.

Термин уровневая дифференциация вошел в педагогический глоссарий недавно, взамен термина внутренняя дифференциация, что обусловлено некоторыми особенностями нового подхода. Традиционно дифференцированный подход основывался на психолого-педагогических различиях обучаемых, при этом конечные цели обучения остаются едиными для всех обучаемых, а для многих — заведомо непосильными.

Сущность дифференциации состояла в поиске способов и приемов обучения, которые индивидуальными путями вели бы всех обучаемых к одинаковому овладению программой. Необходимо отметить отсутствие адекватных механизмов дифференцированного подхода в традиционном его понимании, которые позволяли бы объективно формировать группы обучаемых в зависимости от особенностей их развития и психики. Поэтому оценка индивидуальных возможностей учащихся во многом зависит от субъективного мнения преподавателя, что часто ведет к методическим ошибкам и снижает эффективность дифференцированной работы.

Поскольку уровневая дифференциация — это технология обучения в одном классе людей с разными способностями, исследователи подчеркивают мысль о необходимости изучения особенностей мыслительной деятельности разных групп учащихся, разработки инструментария оценки уровня их развития. В исследованиях ученых-психологов и методистов описаны, например, основные когнитивные типы учащихся, их проявление в процессе обучения, методы обучения, соответствующие этим когнитивным типам [1. С. 11—14]. Принципиальное отличие нового подхода состоит в том, что уровневая дифференциация основывается на планировании результатов обучения: явном выделении уровня обязательной подготовки и формировании на этой основе повышенных уровней овладения материалом. Сообразуясь с ними и учитывая свои способности, интересы, потребности, учащийся получает возможность выбирать объем и глубину усвоения учебного материала, варьировать свою нагрузку при обучении.

При таком подходе достижение обязательных результатов обучения становится тем объективным критерием, на основе которого может видоизменяться ближайшая цель в обучении каждого учащегося, что связано с изменением содержания его работы: или его

усилия направляются на овладение материалом на более высоких уровнях, или продолжается работа по формированию важнейших базовых знаний, навыков и умений.

Этот подход приводит к тому, что дифференцированная работа приобретает реальный, осязаемый и для преподавателя, и для учащегося смысл. Резко увеличиваются возможности работы с хорошо подготовленными, одаренными учащимися, отпадает необходимость снижать общий уровень требований, оглядываясь на менее подготовленных.

Выявлен ряд важных условий, выполнение которых необходимо для успешного и эффективного осуществления уровневой дифференциации. Первое условие состоит в том, что выделенные уровни усвоения материала и — в первую очередь — обязательные результаты обучения должны быть открытыми для учащихся. Знание конкретных целей при условии их посильности, возможность выполнять требования преподавателя активизируют познавательные способности.

Открытость уровневой подготовки является механизмом формирования положительных мотивов учения, сознательного отношения учащихся к учебной деятельности. Второе условие осуществления уровневой дифференциации заключается в том, что, предлагая учащимся одинаковый объем материала, мы устанавливаем различные уровни требований к его усвоению. Третье условие, дополняющее предыдущее, состоит в том, что в обучении должна быть обеспечена последовательность в продвижении учащихся по уровням.

Необходимо, чтобы трудности в учебной работе были посильными, соответствующими индивидуальному темпу овладения материалом на каждом этапе обучения. В то же время, если для одних необходимо продлить этап отработки основных, опорных знаний и умений, то других не следует необоснованно задерживать на этом этапе. И, наконец, четвертое условие, реализация которого существенно усиливает эффективность дифференцированного обучения, — это добровольность в выборе уровня усвоения и отчетности.

В соответствии с ним каждый имеет право добровольно и сознательно решать для себя, на каком уровне ему усваивать материал. Именно такой подход позволяет формировать у учащихся познавательную потребность, навыки самооценки, планирования и регулирования своей деятельности.

При предъявлении предметного содержания выделяется определенная иерархия: а) ядро, основные опорные сведения этот уровень формирует у учащихся целостное представление о данной теме; б) дополнительные сведения, расширяющие материал первого уровня; развивающие сведения, которые существенно углубляют материал, позволяют ученику проявить себя в дополнительной и самостоятельной работе.

Такое предъявление предметного содержания существенно дифференцирует необходимые для выполнения заданий умения: выполнение задания по образцу, выполнение задания с применением ряда опор, выполнение заданий самостоятельно, выполнение творческого задания. Итоговый контроль должен предусматривать проверку достижения всеми учащимися обязательных результатов обучения.

Уровневую дифференциацию можно организовать в разнообразных формах [2], которые существенно зависят от индивидуальных способов и приемов работы преподавателя, от возраста учащихся и т.д.

В качестве основного пути осуществления дифференциации обучения предлагается формирование мобильных групп. Деление на уровни (группы) осуществляется, прежде всего, на основе критерия достижения уровня обязательной подготовки. Работа этих групп может проходить в рамках обычных занятий. Предлагаемый нами дифференцированный подход имеет целый ряд преимуществ перед традиционным методом обучения. Он дает преподавателю четкие ориентиры для отбора содержания дифференцированной работы и позволяет сделать ее целенаправленной. Психологическая подготовленность к обучению в школе рассматривается на современном шаге развития психологии как комплексная черта

малыша, которой открываются уровни развития психологических свойств, являющихся более необходимыми предпосылками для обычного подключения в новейшую социальную среду и для формирования учебной деловитости.

В психологическом словаре мнение «готовность к школьному обучению» рассматривается как форма морфо–физиологических необыкновенностей малыша старшего дошкольного возраста, обеспечивающая удачный переход к систематическому, организованному школьному обучению.

С. Мухина заявляет, что подготовленность к школьному обучению – это желание и понимание необходимости обучаться, появляющееся в итоге общественного созревания малыша, появления у него внутренних противоречий, задающих мотивацию к учебной деловитости.

Б. Эльконин считает, что подготовленность ученика к обучению в школе предполагает «взращивание» общественного критерия, имеющейся системы социальных отношений между ребенком и взрослы.

Учебная активность - основная школьника, и если школьник не ощущает себя компетентным, его личностное формирование искажается. Так, дети с отрицательной самооценкой расположены в каждом деле усматривать препятствия. Это сопровождается высоким уровнем тревожности, они плохо приспосабливаются к жизни, трудно сходятся с окружающими, занимаются удовлетворительно.

Ключевой в системе образования становится успеваемость ребенка. Все, что делает ребенок оценивается через призму удачливости решения им учебных задач. То, что школьник понимает на этапе обучения как успех или неуспех в школьном обучении представлено в виде учета успеваемости или неуспеваемости школьника. В итоге самооценка ребенка оказывается пронизанной ценностями и стандартами, связанными с учебными достижениями.

В собственных исследованиях А. Нежнова показывает, что новенькая социальная точка зрения и соответственная ей активность развиваются постольку, так как они принимаются субъектом, и становятся предметом его личных потребностей и влечений, вхождением его «внутренней позиции» [3, 136]. Н. Леонтьев считает конкретно движущей силой развития малыша его настоящую активность с переменами во «внутренней позиции».

Сегодня все большее интерес дилемме готовности к школьному обучению уделяется за рубежом. При решении этого вопроса, как отмечает Я. Йирасек, смешиваются абстрактные построения, с одной стороны, утилитарный эксперимент, с другой. Изюминка изучений состоит в том, что в центре данной трудности стоят умственные способности школьников. Это обретает отображение в тестах, показывающих формирование малыша в области мышления, памяти, восприятия и остальных психических действиях.

По мнению Штребела, Керна, Йирасека, поступающий в школу ребенок должен обладать определенными признаками школьника: быть зрелым в умственном, эмоциональном и социальном отношениях.

К умственной области создатели относят дееспособность малыша к дифференцированному восприятию, произвольному интересу, аналитическому мышлению и этак дальше.

Под эмоциональной зрелостью они соображают эмоциональную живучесть и практически совершенное неимение импульсивных реакций малыша. Социальная взрослость связывается с нуждою ученика в общении с учениками, с возможностью повиноваться заинтересованностям и принятым условностям школьных групп, а этак же с возможностью брать на себя социальную роль школьника в ситуации школьного обучения.

Ф. Л. Илг, Л. Б. Эймс провели изучение, приуроченное к выявлению характеристик готовности к школьному обучению, разработали новую особую систему диагностических

заданий, которые дозволяли исследовать детей от 5 до 10 лет. Разработанные в процессе исследовании задания имеют практическое, диагностическое, прогнозирующие возможности. Но данная теория зрения не единственная. Этак, Д.П. Озубел предлагает, что в случае неподготовленности ученика, можно поменять программу обучения в школе и тем самым постепенно сглаживать формирование развития всех учащихся. Нужно подметить, что, невзирая на обилие точек зрения ученых по проблеме, у всех выше перечисленных ученых и их точек зрения, имеется много всеобщего.

Почти все из их при исследовании готовности к школьному обучению используют мнением «школьная зрелость», исходя из неправильной концепции, сообразно которой происхождение данной зрелости обусловлено в главном персональными чертами процесса спонтанного созревания врожденных задатков малыша и значительно не зависящих от соц. критерий жизни и обучения. В духе данной концепции главное интерес уделяется разработке тестов, служащих диагностике уровня школьной зрелости деток. Только несколько зарубежных создателей - Вронфенвреннер, Врунер – отрицают концепцию «школьной зрелости» и подчеркивают роль причин задатков, а так же необыкновенностей публичного и домашнего обучения в её происхождении. Делая относительный анализ европейских и российских изучений, следует вывести предположение, что главное в интересе европейских психологов ориентировано на разработку тестов и еще в наименьшей ступени нацелено на концепцию вопроса.

Мотивационная подготовленность – присутствие у малыша мечты обучаться.

Согласно сложившихся традиции некоторые школы наделяют детей одобрением и поощрением учителей в большей степени за учебную деятельность. Школьники с высоким уровнем учебных достижений, подходящих их возможностям или превышающим их, получают одобрение учителя по принятой в этой школе системе оценок. Дети с невысоким уровнем успеваемости, самостоятельно по своим способностями, либо получают одобрения, либо получают его в связи с успехами в какой-либо другой деятельности. Есть, естественно, дети с природно-низкими возможностями к учебе в целом. В идеале они должны получать свою долю одобрения за упорство и прилежание. Мотивы учения выглядят следующим образом [24:

1. Большие общественные мотивы учения либо мотивы, связанные с нуждами малыша в общении с иными людьми, в их оценке и согласии, с хотением воспитанника взять в долг определенное пространство в системе доступных ему публичных отношений;

2. Мотивы, связанные конкретно с учебной деловитостью, либо познавательные интересы деток, надобность в интеллектуальной энергичности и в овладении новенькими умениями, навыками и познаниями.

Дошкольник, пришедший в образовательное учреждение, не может обучаться, не обладая учебной деятельностью, поэтому он нуждается в педагогической помощи. Ему необходимо помочь, слегка «подтолкнуть», не дать утратить веру в себя. Конкретно от победы над собой, от преодоления проблем, от признания находящихся вокруг он испытывает наслаждение и удовлетворенность. Задача учителя состоит в том, чтобы любому школьнику дать вероятность испытать удовлетворенность, осмыслить свои способности, поверить в себя. Радость сама по себе не возникает, в основе ее успех, который является единственным источником внутренних сил ребенка. Обучение школьника есть искусство подведения его к успеху, вооружение опытом положительных переживаний самого себя и собственной деятельности. Все это позволяет отметить условие: создание для школьников в ходе уроков обстановки успеха, развивающих положительное отношение к самому себе как собственное, так и со стороны других.

Интеллектуальная подготовленность еще подразумевает создание у малыша начальных умений в области учебной деловитости, в частности, умения отметить учебную задачку и перевоплотить её в самостоятельную мишень деловитости. В. В. Давыдов считает, что малыш обязан обладать мыслительными операциями, мочь суммировать и размежевать предметы и явления находящегося вокруг решетка, мочь намереваться свою

активность и исполнять самоконтроль. При этом принципиально позитивное известие к учению, дееспособность к саморегуляции поведения и изображение волевых усилий для исполнения установленных задач [4].

В отечественной психологии при исследовании интеллектуального компонента психологической готовности к школе упор делается не на сумму усвоенных ребенком познаний, а на степень развития интеллектуальных действий. То, что имеется, малыш обязан мочь отделять немаловажное в явлениях находящейся вокруг реальности, мочь ассоциировать их, созидать подобное и хорошее; он обязан выучиться анализировать, выискать предпосылки явлений, делать выводы.

Не считая указанных элементов готовности к школе, ученые выделяют степень развития речи. С. Немов заявляет, что речевая подготовленность деток к обучению и учению может быть только в их умении воспользоваться этими умениями для управления поведением и познавательными действиями [5]. Не наименее принципиальным является формирование речи как лекарство общения и предпосылки усвоению письма. О данной функции речи следует обнаруживать необыкновенную заботу в движение среднего и старшего дошкольного юношества, этак как формирование письменной речи значительно описывает прогресс интеллектуального развития малыша.

К 6 – 7 годам появляется и развивается более сложная самостоятельная форма речи – развернутое монологическое высказывание.

К этому времени лексикон ребенка состоит примерно из 14 тысяч слов. Он уже владеет слово измерением, образованием времен, правилами составления предложения.

Проблема разно уровневой дифференциации обучения - очень непростая и просит высококвалифицированных профессионалов для отбора учащихся в различные сообразно уровню группы.

Дифференцированный подъезд организационно состоит в сочетании персональной, пакетный и фронтальной работы. Он идет на всех шагах обучения, а еще на всех шагах усвоения познаний, умений. Это также является значимым расположением способа дифференцированного обучения.

Вполне поделить лингвистический и психический виды разбора речи нереально, как и раздельно вести психодиагностику мышления и речи. Дело в том, что стиль человека в её практичном облике охватывает в себе как языковое (лингвистическое), этак и человечное (личностное психологическое)истока.

Подводя результаты к мы видим, что в познавательном плане малыш к поступлению в школу уже добивается очень высочайшего уровня развития, обеспечивающего свободное изучение школьной учебной программы. Не считая развития познавательных действий: восприятия, интереса, воображения, памяти, мышления и речи, в психологическую подготовленность к школе вступают сформированные личностные индивидуальности. К поступлению в школу у малыша обязаны существовать развиты самоконтроль, трудовые умения и навыки, знание знаться с людьми, ролевое поведение. Для такого, чтоб малыш был готов к обучению и усвоению познаний, нужно, чтоб любая из нареченных черт была у него довольно развита, в том числе и степень развития речи.

В дошкольном возрасте в главном завершается процесс овладения речью:

- к 7 годам язычок делается средством общения и мышления малыша, еще предметом намеренного исследования, так как при подготовке к школе наступает обучение чтению и письму;

- развертывается звуковая сторона речи. Младшие дошкольники начинают обдумывать индивидуальности собственного произношения, завершается процесс фонематического развития;

- развертывается грамматический строй речи.

Учениками усваиваются закономерности морфологического распорядка и синтаксического. Изучение грамматических форм языка и покупка большего

функционального словаря разрешают им в конце дошкольного возраста перейти к конкретности речи.

Дифференцированное обучение подразумевает учебную активность учащихся на разнообразном уровне для овладения единственным программным материалом. Оно способствует умственному развитию учащихся и формированию самостоятельности, обучает обучаться, завладеть экспериментом творческой деловитости, способствует развитию мышления. Преподавание делается веселым, увлекательным, интересным, раскрывает огромные способности для формирования внутренней мотивации. Процесс овладения познаниями и умениями в критериях дифференцированного обучения делается еще действием развития личности.

Осмотрим типологию уровневых упражнений сообразно русскому языку в начальной школе, направленных на формирование речи и мышления учащихся [6,с. 81]. Развивающий принцип, возлежащий в базе дифференцированного обучения, подразумевает такую компанию учебного процесса, при которой, наравне с передачей конкретных познаний, проистекает интеллектуальное формирование ребёнка. Формирование мышления учащихся достигается за счёт неизменного продвижения от низших уровней к верховным в процессе исследования всякой новейшей темы. Задачка развития мыслительных возможностей заложена в базу уровневого обучения. С развитием мышления тесновато соединено формирование речи учащихся, так как мысль человека облачается в языковые формы. Как бы ни было трудно оглавление идеи, оно обязано выискать стройное воплощение в синтаксических конструкциях и морфологических формах языка (С. Антонова, В. Архипова, Г. Бирюкова, С. Выготский, К. Гужва, К. Донская, П. Еремеева, И. Капинос, Ю. Купалова, А. Ладыженская, Р. Львов, Е. Мамушин, Н. Приступа, Ф. Сёмина, П. Федоренко).

Таким образом, изучение языком, запасом слов и грамматических форм формирует предпосылки для развития мышления. Это формирование проистекает в том случае, если буквально отобраны способы обучения, текстовый материал и формулировка поручения в каждом конкретном упражнении. Образцом контрольной работы являются последующие уровневые поручения, предложенные учащимся 4 класса после прохождения темы «Словосочетание» [7, 21]. Эти же поручения имеют все шансы существовать предложенными и в следующих классах при возобновлении предоставленной

Проверочные и контрольные работы составлены исходя из главных требований к ЗУНАМ учащихся I-IV классов по русскому языку и предполагают проверку ЗУНОВ школьниками на трех этапах учения:

- первичное изучение материала, следующее его закрепление и функциональное оперирование усвоенным материалом.

Наравне с традиционными методами и приемами проверочных работ – диктантом, списывание и т.д. – предлагаются работы разно-уровневого направления. Для проверки первичного усвоения на начальном этапе сформулированы обыкновенные упражнения, рассчитанные на 5-10 мин, которые позволяют сразу определить учителю степень понимания школьником учебного материала.

Таким образом, высочайшие запросы жизни к организации обучения и обучения интенсифицируют розыски новейших, наиболее действенных психолого – педагогических подходов, нацеленных на сведение способов обучения в соотношение с психологическими чертами малыша. Потому неувязка психологической готовности деток к обучению в школе приобретает особенное смысл, этак как от её решения зависит удачливость следующего обучения деток в школе.

Заключение, выводы

Удачное решение задач развития личности учащегося, повышения эффективности обучения, во многом определяются тем, как правильно учитывается степень подготовленности деток к школьному обучению. Потому неувязка психологической

готовности деток к обучению в школе приобретает особенной смысл. Этак как от её решения зависит удачливость следующего обучения деток в школе.

Таким образом, нами было известно, что использование технологии разноуровневого и дифференцированного обучения на уроках российского языка является причиной повышения эффективности образовательного процесса в начальной школе.

В ходе работы нами были изучены психологические и педагогические источники сообразно теме разноуровневого и дифференцированного обучения. Из разбора прочитанной литературы и эксперимента внедрения инноваторских технологий в настоящем учебном процессе разрешено изготовить вывод, что в критериях НИТ возникают новейшие способности для развития:

- социальной и познавательной энергичности деток: имеется в виду степень субъективного контроля воспитанника, интеллектуальная инициатива;

- компетентности школьника как воспитанника: имеется в виду его независимость, информационная подготовленность, убежденность в себе, проявляющиеся в возможности взять заключение, а еще ориентация на задачку и окончательный итог, ответственность, социальную самостоятельность;

- способности малыша к самореализации: в частности, рвение к реализации познаний в программных продуктах, в познавательной вне-учебной деловитости, удачливость реализации, удовлетворенность плодами деловитости;

- гармоничной особенности, соответствие практичного и вербального разума, эмоциональная стабильность, соответствие гуманитарных интересов и информационных потребностей, энергичности малыша и его компетентности. Технологии детерминируют особую педагогическую активность, обеспечивающую творение критерий для развития интеллектуальной энергичности деток, эластичного раскрытого мышления, возможности к коллективной деловитости, для обучения ответственности за принимаемые решения.

Список источников

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе - М.: 2005г
2. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. –М.: Знание, 1974. – 230с
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 230с.
4. Нестандартные задания на уроках русского языка.// Русская словесность. №5, 2000, стр.16-19.
5. Гишкевич, Л.А. Русский язык. 3 класс : урок – соревнование : [тема : "Закрепление знаний о проверяемых и непроверяемых безударных глассных в корне слова"] / Л.А. Гришкевич // Начальная школа Казахстана. - 2024. - № 4. – С. 42-49.
6. Айкинбаева, Г.К. Одаренные дети: выявление, обучение и развитие / Г.К. Айкинбаева // Воспитание школьников (РК). – 2015. - № 3. – С. 20-21.
7. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2022. - 320с.

УДК 81

Байдусенова С.С., Қазақ тілі мен әдебиеті
Толеуова А.Қ., доцент

Интернет желісі арқылы қазақ тілін үйрену

Аңдатпа

Бұл мақалада интернет желісі арқылы қазақ тілін үйренудің тиімділігі, артықшылықтары мен жаңашылдығы қарастырылады. Заманауи технологиялардың дамуымен бірге, тіл үйрену процесі де түбегейлі өзгерді. Онлайн платформалар, мобильді қосымшалар, әлеуметтік желілер мен интерактивті ресурстар арқылы қазақ тілін үйрену мүмкіндіктері кеңейді. Мақалада интернеттің тіл үйренудегі рөлі, ресурстардың қолжетімділігі, оқу әдістемелері, сондай-ақ тіл үйренушілер үшін ұсынылатын тиімді стратегиялар талданады. Сонымен қатар, қазақ тілін үйренуге арналған онлайн курстар мен платформалардың ерекшеліктері, олардың қолдану әдістері мен нәтижелері туралы мәліметтер беріледі.

Түйінді сөздер

Қазақ тілі, нтернет желісі, тіл үйрену, онлайн курстар, мобильді қосымшалар, интерактивті ресурстар, оқу әдістемелері, тиімді стратегиялар, ресурстардың қолжетімділігі.

Кіріспе

Қазіргі уақытта тілдерді оқыту және үйрену бұрын-соңды болмағандай маңызды. Ақпараттық технологиялардың прогрессивті дамуымен бірге тілдерді үйренудің жаңа мүмкіндіктері пайда болды. Соның ең тиімді және қол жетімді нұсқаларының бірі интернет желісі арқылы оқыту болып табылады. Осы жоба аясында ең қызықты және сирек кездесетін тілдердің бірі - қазақ тілін және оны интернет арқылы үйрену мүмкіндіктерін қарастырамыз.

Қазақ тілі, шығыс түркі тілдерінің бірі, Қазақстанның мемлекеттік тілі болып табылады және орыс тілімен қатар миллиондаған адамдардың күнделікті өмірінде қолданылады. Қазақ тілін үйрену қарым-қатынас аясын кеңейтіп қана қоймай, осы таңғажайып елдің мәдениетімен, дәстүрлерімен және тарихымен танысуға мүмкіндік береді.

Интернет арқылы тілді үйрену әдісін таңдағанда, білім алушы бірқатар маңызды артықшылықтарға ие болады. Біріншіден, ол ең қолайлы уақыт пен жұмыс қарқынын таңдай отырып, оқуын өз бетінше жоспарлай алады. Екіншіден, оның жеке қажеттіліктері үшін ең қолайлы нұсқаны табуға мүмкіндік беретін көптеген қолжетімді онлайн курстар мен оқытушылардың ішінен таңдау мүмкіндігі бар. Үшіншіден, ол әртүрлі ресурстарға қол жеткізе алады: бейне сабақтар, аудио материалдар, оқу материалдары, онлайн сөйлесу топтары, бұл тілді тезірек және тиімді меңгеруге ықпал етеді.

Гипотеза

Егер интернет желісінің мүмкіндіктері мен заманауи технологиялар тиімді пайдаланылса, онда қазақ тілін үйрену процесі жеңілдейді, қолжетімділігі артады және бұл қазақ тілін меңгерушілердің санының көбеюіне ықпал етеді.

Интерактивті құралдар, онлайн курстар мен мультимедиялық ресурстарды жүйелі түрде қолдану арқылы тіл үйрену барысында уақытты үнемдеуге, материалды жеңіл әрі қызықты түрде қабылдауға, сондай-ақ тілдік дағдыларды тұрақты түрде дамытуға болады. Бұл тәсіл қазақ тілін үйренудің дәстүрлі әдістеріне қарағанда тиімдірек нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік береді.

Жаңашылдығы мен тұпнұсқалығы

Интернет желісі арқылы қазақ тілін үйрену тақырыбының жаңашылдығы, оның қазіргі заманғы технологиялармен тығыз байланысында жатыр. Қазақ тілінің онлайн ресурстар арқылы үйрену мүмкіндігі, әсіресе, шетелде тұратын қазақ диаспорасы үшін ерекше маңызды. Мақалада ұсынылған әдістер мен платформалар, сондай-ақ тәжірибелік мысалдар, тіл үйренушілердің мотивациясын арттырып, қазақ тілін үйрену процесін жеңілдетеді. Түпнұсқалығы, қазақ тілінің ерекшеліктерін ескере отырып, интернетте қолжетімді ресурстар мен әдістемелерді біріктіруде, бұл салада бұрын-соңды зерттелмеген аспектілерді қарастыруда көрініс табады.

Өзектілігі

Қазіргі жаһандану дәуірінде мемлекеттік тілдің мәртебесін арттыру және оны кеңінен қолдану өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Қазақ тілін үйрену тек ұлттық мәдениетті сақтау мен дамыту үшін ғана емес, сонымен қатар қоғамдағы көптілділік ортаны нығайту үшін маңызды.

Интернет желісінің кең таралуы және заманауи технологиялардың дамуы қазақ тілін үйренуге жаңа мүмкіндіктер ашып отыр. Білім беру платформалары, интерактивті қосымшалар, онлайн курстар мен бейне сабақтар тіл үйрену процесін қолжетімді және ыңғайлы етеді. Бұл әсіресе қазақ тілін үйренушілер үшін маңызды, өйткені олар дәстүрлі оқыту әдістерінен тыс кез келген уақытта және кез келген жерде өз білімдерін жетілдіре алады.

Сонымен қатар, қазақ тілін интернет арқылы үйрену мәселесі ақпараттық технологиялар мен білім беру үдерісін интеграциялау арқылы инновациялық тәсілдерді талап етеді. Бұл тақырып мемлекеттік тілдің қолданыс аясын кеңейту, заманауи әдістерді қолдану және жастар арасында қазақ тілін насихаттау тұрғысынан аса өзекті.

Негізділігі

Интернет желісінің білім беру саласындағы рөлін зерттеумен байланысты. Қазақ тілін үйрену үшін интернет ресурстарының тиімділігі, олардың қолжетімділігі мен пайдаланушылық тәжірибесі негізінде дәлелденеді. Сонымен қатар, мақалада қазақ тілін үйренудің түрлі аспектілері, мысалы, грамматика, лексика, фонетика және мәдениет, интернет арқылы үйрену әдістерімен байланыстырылады. Зерттеулер мен статистикалық деректер, интернет желісінің қазақ тілін үйренудегі рөлін көрсетіп, мақалаға ғылыми негіз береді.

Тұжырымдамалылығы

Мақалада ұсынылған тұжырымдамалар интернет желісі арқылы қазақ тілін үйренудің тиімді әдістерін, платформаларын және ресурстарын қамтиды. Тұжырымдамалылық – бұл интернеттің білім беру саласындағы рөлін, онлайн курстар мен мобильді қосымшалардың тиімділігін, әлеуметтік желілер мен интерактивті платформалардың тіл үйренудегі маңыздылығын көрсету. Сонымен қатар, мақалада қазақ тілін үйренудің мотивациясы, өзін-өзі дамыту және мәдениетпен танысу аспектілері талқыланады. Нәтижесінде, интернет желісі арқылы қазақ тілін үйрену – бұл заманауи білім беру процесінің маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады.

Әдебиеттерге шолу

Бастапқыда тілді үйренудің өзіндік қиындықтары болады және көп уақыт пен күш жұмсауды қажет етті. Алайда, технологиялардың дамуымен қазақ тілін үйренуге көмектесетін түрлі сайттар пайда болды. Бұл ресурстар кез-келген адамға осы керемет тілді меңгеруге көмектесетін көптеген пайдалы материалдар мен құралдарды ұсынады.

Қазақ тілін үйренуге арналған ең танымал және әлемге әйгілі сайттардың бірі **«Balatili.kz».** Бұл сайт қазақ тілін оқып, дамытқысы келетін үш жастан асқан балаларға, сонымен қатар бала тәрбиесі мен оқытуды жүзеге асырушы тәрбиешілер мен мұғалімдерге, ата-аналарға арналады. Сайт интуитивті іздеу жүйесі мен ыңғайлы навигация жүйесі бар онлайн платформа негізінде жұмыс істейді. Сайтта баланың өзіндік жұмысына арналған жұмыс парақтары, ұстаздар мен тәрбиешілерге, ата-аналарға әдістеме парақтары ұсынылған. Грамматика мен орфографияны үйренуге арналған материалдар,

соның ішінде интерактивті әліпби мен ойындар, жас ерекшеліктеріне сәйкес аудиодиктанттар, каллиграфиялық дағдыларды дамытуға арналған тапсырмалар, қосымшалар қарастырылған.

«Emle.kz» сайты қазақша дұрыс жазу, жұртшылықтың тіл мәдениетін көтеру мақсатында құрылды. Деректер базасында қазақ тілінің өзекті орфографиялық сөздігі, орфография ережелері, осы салаға қатысты ғылыми әдебиеттер бар. Сайттың «Әдеби тіл нормалары» блогында сөз сазы, оның көркем әдебиет пен өмірдегі маңызы, ережелері мен қағидалары берілсе, «Орфография» блогында сөздердің дұрыс жазылу ережелері беріледі.

«Sozdikqor.kz» - әртүрлі салалық сөздіктер мен энциклопедиялардағы сөздермен және тұрақты сөз тіркестерімен, ескірген қазақ сөздерімен, кірме сөздермен, ақпараттық технологиялардың даму кезеңіндегі жаңа технологиялық сөздердің мағынасымен танысуға мүмкіндік беретін алғашқы әмбебап платформа. Базаға 400 000 сөз, 1 243 850 тілдік бірлік жүктелген.

«Tilmedia.kz» - 2017 жылы құрылған үштілді «Tilmedia.kz» сайты қызықты және тиімді тәсілдер арқылы қазақ тілін үйренуге болады.

Сайт жұмысы мемлекеттік, орыс және ағылшын тілдерін насихаттауға, олардың қолданылу аясы мен әдістемесін кеңейтуге бағытталған. Тілдерді оқыту әдістемесі аудио және бейне мазмұнға негізделген. Сайтта латын және араб графикасы қарастырылған.

«Tilqural.kz» - қазақ тілін оқытуға арналған веб-сервис. Сайтта қазақ тілін білмейтін ересектерге A1, A2, B1, B2, C1 деңгейлерінде тіл үйренуге мүмкіндік беретін онлайн-курс бар. Тіркелгеннен кейін пайдаланушы қазақ тілін меңгеру деңгейін анықтау үшін тестілеуден өтеді. Тестілеу нәтижелері бойынша жүйе оқу курсын ұсынады (5 деңгейдің бірі).

Сайт сөздік қорын толықтыруға, жаңа сөздердің мағынасын түсінуге және оларды күнделікті өмірде қолдануға, еркін оқуға, өз ойын ауызша да, жазбаша да жеткізуге, сөздерді дұрыс дыбыстауға, сөйлемдерді сауатты құрастыруға мүмкіндік береді. Пайдаланушы жеке кабинетінде орындалған сабақтар бойынша статистиканы көре алады.

«Tilalemi.kz» -тіл саясатын іске асыру саласындағы жаңалықтар, лингвист ғалымдардың мақалалары, республикалық конкурстардың, іс-шаралардың ережелері және т. б. орналастырылатын портал, сондай-ақ порталда кітаптар, мультимедиялық бағдарламалар, сөздіктер мен журналдар және т.б. ақпарат қолжетімді.

Негізігі бөлім

Қазіргі уақытта көптеген адамдар шет тілдерін үйрену арқылы өз көкжиектерін кеңейтуге және дағдыларын байытуға ұмтылуда. Бүгінгі таңда ең танымал тілдердің бірі - қазақ тілі. Атап айтқанда, интернет осы тілді меңгеру үшін бірегей мүмкіндіктер ұсынады.

Интернет арқылы қазақ тілін үйренудің артықшылықтары бар, бұл оны барлық жастағы адамдар мен сабақтар арасында шынымен сұранысқа ие етті. Біріншіден, бұл интернеттің кең ауқымының арқасында барлығына және барлығына қол жетімді. Бүгін тінтуірді бірнеше рет басу арқылы сіз үйден шықпай-ақ тіл үйренуді бастай аласыз. Бұл әсіресе физикалық курстарға немесе оқытушыларға қатыса алмайтын адамдар үшін өте ыңғайлы.

Екіншіден, интернет арқылы қазақ тілін үйрену оқу материалдарының алуан түрлілігін ұсынады. Тілді меңгеру деңгейіне қарамастан-бастаушы немесе озық оқушы болсын-сіз өзіңіздің қажеттіліктеріңізге сәйкес келетін материалдарды таба аласыз. Бұл интерактивті оқу бағдарламалары, бейне оқулықтар, аудиожазбалар, анықтамалық материалдар, оқулықтар және т.б. болуы мүмкін. Сонымен қатар, уақытты үнемдейтін және тіл үйрену процесін жеңілдететін онлайн платформалар мен қосымшалар бар.

Үшіншіден, интернет сізге ыңғайлы уақытта және қарқынмен қазақ тілін үйренуге мүмкіндік береді. Сіз оқуды жоспарлай аласыз, қажетті тақырыптарды таңдай аласыз және оларды кестеңіз бойынша зерттей аласыз. Бұл оқуды жұмыспен немесе басқа міндеттермен үйлестіруді қажет ететін бос емес адамдар үшін тамаша нұсқа. Сондай-ақ,

сіз өзіңіздің қабілеттеріңізді және прогрессивті жетістіктеріңізді ескере отырып, тілді меңгеру деңгейіңізді біртіндеп арттыра аласыз.

Сондай-ақ, интернет қазақ тілінде сөйлейтіндермен өзара іс-қимылдың бірегей мүмкіндігін ұсынатынын атап өткен жөн. Әлеуметтік медиа, форумдар, онлайн топтар және басқа платформалар арқылы сіз сөйлесу тілін үйренуге арналған сұхбаттасушыларды таба аласыз. Бұл сізге қазақ тілінің айтылуы мен түсінігін жақсартып қана қоймай, оның мәдениеті мен дәстүріне енуге көмектеседі.

Интернет арқылы қазақ тілін үйрену - жаңа білім мен дағдыларды игерудің тиімді әрі ыңғайлы тәсілі. Ол жұмыста, білім беруде, саяхатта және қазақ мәдениетімен өзара іс-қимылда жаңа мүмкіндіктерге жол ашады. Қол жетімділіктің, материалдардың алуан түрлілігінің және оқытудағы икемділіктің арқасында ол қазақ тілінің сұлулығы мен байлығын білуге ұмтылатын адамдарды көбірек тартады.

Практикалық бөлім

Мақсат: «Balatili.kz» қосымшасы арқылы әр оқушының деңгейін көтеру.

Еркін тақырыпта мәтін жаздырту:оқушылардың арасында еркін тақырыпта 7 сөйлемнен тұратын шағын мәтін жазу ұсынылды. Берілген тапсырма арқылы оқушылардың функционалдық сауаттылығын тексердік.

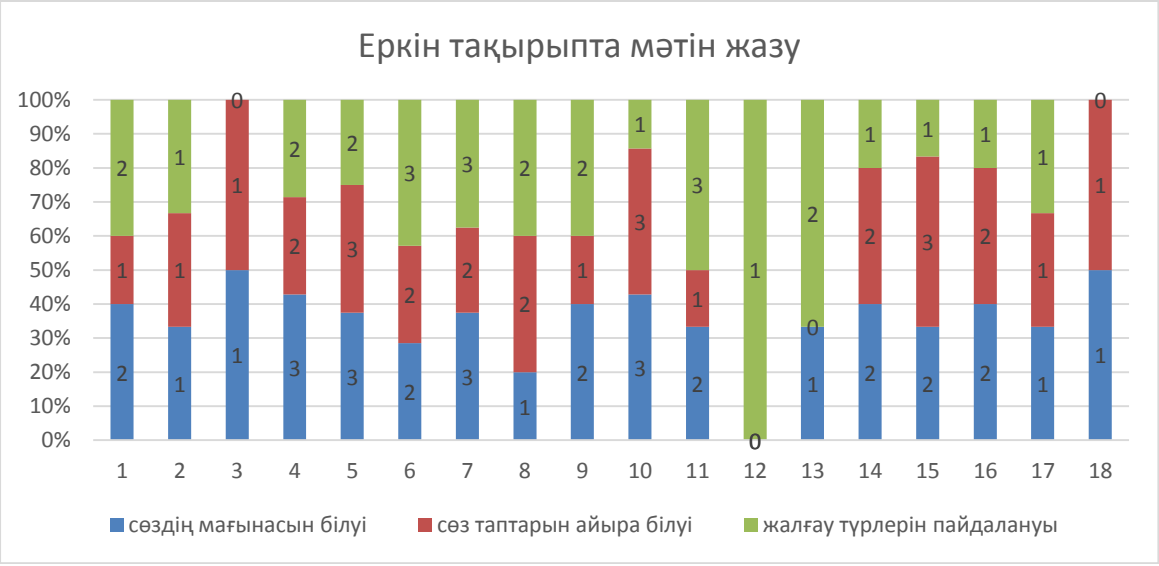
Еркін тақырыпта мәтін жазудың мақсаты:оқушылардың сауатты жазуы арқылы өз ойын еркін жеткізе білуін тексеру.

Міндеті:

- ✓ Оқушылардың сөздік қорын тексеру;
- ✓ Сауатты жазуға баулу;
- ✓ Сөйлем құрылымына мән беруге баулу.

Берілген тапсырмадан нәтиже шығару:

Мәтінді барлығы 18 оқушы жазды. Осы оқушылардың ішінде өз ойларын еркін жаза алатын оқушы кездеспесе де, сөздердің мән-мағынасын түсінетін оқушылар болды. Оқушыларды сөздің мағынасын білуіне, сөз таптарын айыра білуіне, қарапайым сөздерді пайдалана білуін зерттеуді 1-3 балдық жүйе арқылы бағалауды жөн көрдік.



Еркін тақырыпта диалог жазу: **о**қушылардың арасында еркін тақырыпта диалог жазу ұсынылды. Берілген тапсырма арқылы оқушылардың ауызекі сөйлеу қабілеттері мен жазу дағдыларын дамытуға арналған.

Еркін тақырыпта диалог жазудың мақсаты:оқушылардың ауызекі сөйлеу дағдыларын қалыптастыру.

Міндеті:

- ✓ Оқушылардың сөздік қорын тексеру;
- ✓ Сауатты жазуға және ауызекі сөйлеуге баулу;

✓ Сөйлем құрылымына мән беруге баулу;

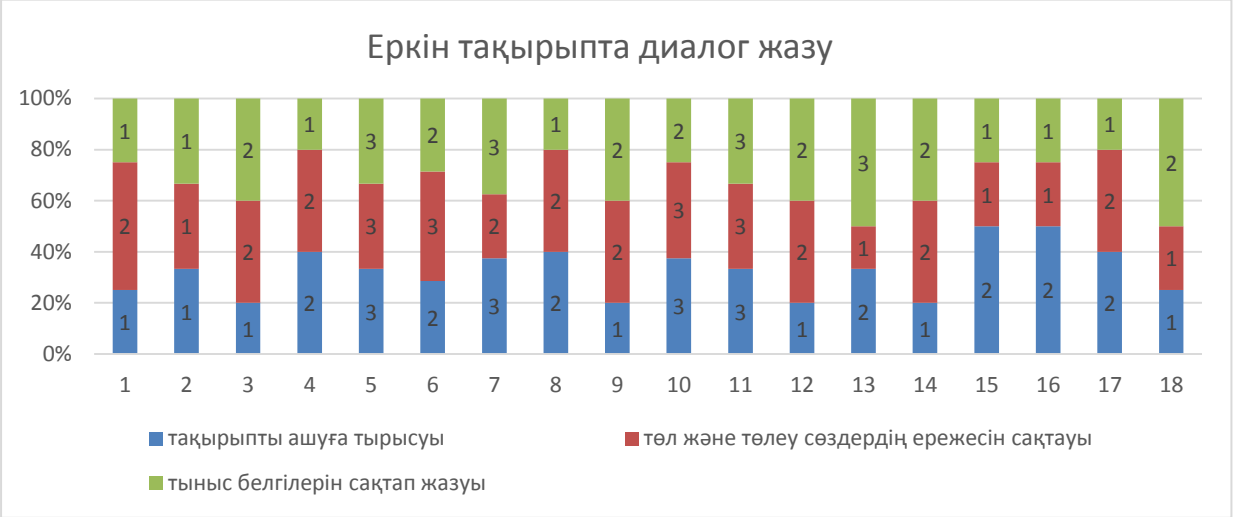
✓ Қазақ тіліне тән сөйлем құрудағы басты ережелерді ескерту.

Берілген тапсырмадан нәтиже шығару:

Диалогті барлығы 18 оқушы жазды. Осы оқушылардың ішінде өз ойларын еркін жазуға тырысатын бірнеше оқушы болды, қалған оқушылар сөздердің мән-мағынасын тура мағынада қолданды.

Еркін тақырыпта диалог жазуды тексеруді тақырыпты ашуға тырысуды, төл және төлеу сөздердің ережесін сақтауды, тыныс белгілерін сақтап жазуын 1-3 балл арасында бағалауды жөн көрдік. Диаграммадан өздеріңіз көріп отырсыздар.

«Даналықтың кілті» атты үйірме: оқушыларға берілген тапсырмалардан соң,



белгілі тақырыптарда интернет желісін пайдалана диалогтар мен мәтіндер арқылы мағынасын аштық. Сайттарды пайдалана отыра, оқыту арқылы, сөздік қорларын тексеруді, дамытуды қолға алдық. Яғни, сейсенбі мен бейсенбі күні әр жұмада «Даналықтың кілті» атты үйірме ашуды жөн көрдік. Қазақ тілі мен әдебиет пәнінің ұстазы, жетекшіміз Динара Қырықбайқызымен бірге қосымша сабақтар жүргіздік. Нәтижесінде, оқушылардың деңгейі екі есе жақсарды десек болады.

«Даналықтың кілті» атты үйірменің жұмыс жоспары

Үйірменің мақсаты: **қазақ тілін өзге ұлт өкілдеріне үйретудің ұтымды жолы-интернет желісі арқылы диалог жаздырту, мәтіндерді жазу, оқу.**

Үйірменің міндеті:

✓ Оқушылардың сыныптан тыс уақытта шығармашылық ізденістерін дамыту;

✓ Өзіндік қабілеттерін және қоғамдық қарым-қатынастарда сөйлесім әрекетіне түсе алуларына көмек беру;

✓ Өзіндік талдау, жинақтау, жұмыста шапшаңдық таныту, өз ойын әдеби тілмен өрнектей білулеріне машықтандыру.

Күтілетін нәтиже:оқушылар қазақ тілінде жазуға, ауызекі сөйлеуге дағдыланады.

Үйірме:

Сейсенбі күні 15^{30}-17^{30} дейін интернет желісі арқылы жұмыс;

Бейсенбі күні 15^{30}-17^{30} дейін мәтін, диалогпен жұмыс.

Қорытынды

Интернет желісі арқылы қазақ тілін үйрену жобасы ең өзекті әрі ауқымды тақырыптардың бірі болып табылады. Қазіргі таңда, қазақ тілін үйренгісі келетін адам саны күннен күнге артуда. Әр адамға тіл үйрену әртүрлі жолмен келеді. Яғни, кейбіреуі тілді оңай үйреніп алса, кейбіреуіні сол тілді үйрену үшін ұзақ жылдар қажет. Сол себепті, тіл үйренудің тиімді жолы Интернет арқылы үйрену деп санаймын.

Қорытындылай келе, интернет желісінен пайда табуды үйрендік. Яғни, интернеттің жаман жақтарын елемей, оны өз пайдамызға жарата білдік. Бұл жобамның арқасында оқушылардың деңгейі көтерілді деген сенімдемін.

Ұсыныс:

Жаңа заман талабына сай адамдар есте сақтау қабілетінің үш түрлі болатының сіздер білесіздер: бірінші адамдар тобы көзбен көру арқылы есте сақтайды, екінші адамдар тобы есту арқылы есте сақтайды, үшінші адамдар тобы қолмен ұстау арқылы есте сақтайды.

Сондықтан да мен осы адамдардың әрқайсысына тиімді, жаңа заман талабына сай, лайықты етіп ғылыми мақаламды қорытындылап төмендегідей ұсыныстар ұсынамын:

1. «Даналықтың кілті» атты үйірмесінің сабақтарын 1-4 сыныптарға пайдалануға болады;
2. Instagram және Telegram желісіне салынған ақпараттар арқылы өз деңгейін көтеру;
3. Осы ұсыныстарды пайдалана отыра кез-келген адам өз ойын еркін жеткізіп, қазақ тілін үйрене алады. Сол үшін электрондық кітапты сүйер қауымға – электрондық нұсқасын жасадық;
4. Диалогтардың аудио-видео нұсқасын ұялы телефон мен планшеттерден, компьютерлерден тыңдауға, көруге болады.

Әдебиеттер тізімі

1. https://nicebot.ru/neiroset-dlya-napisaniya-teksta
2. web.telegram
3. http://balatili.kz
4. https://emle.kz/
5. https://termincom.kz/
6. https://qujat.kz/
7. С. Ұзақбаева. «Оқушыларға эстетикалық тәрбие беру».
8. С.Қалиев.«Халық педагогикасы хақында бірер сөз».
9. https://khabar.kz/kk/kazak-tilin-ujrenuge-arnalgan-bilim-beru-platformalary
10. https://kk.wikipedia.org/wiki/Қазақ_тілі

УДК 371.3

Байкадамова А.Н., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Континуум жизнедеятельности как условие становления личности ребенка

Аннотация

В данной статье рассмотрены понятия «континуум жизнедеятельности как условие становления личности ребенка» и проведен его теоретико-методологический анализ. Изучены философские и антропологические теории проектирования личности ребенка дошкольного возраста, разработана модель дошкольного образовательного пространства как педагогического континуума жизнедеятельности ребенка.

Ключевые слова

Становление личности ребенка, образовательное пространство, педагогический континуум жизнедеятельности, младший школьник.

Введение

Актуальность. Каждый человек живет в окружающем его мире, и только при условии учета всех существенных особенностей этого окружения можно говорить об адекватной адаптации

к реальности, ее специфическим свойствам и характеристикам. Исходя из собственного опыта, имеющихся знаний и привычных способов деятельности в мире, люди строят собственные когнитивные карты реальности, или субъективный образ мира, наиболее важной характеристикой последнего является его полезность с точки зрения комфортного существования и обеспечения жизнедеятельности организма. В высшей степени это касается развития человека в период детства.

В течение всей жизни активность человека направлена на познание реальности в целях наиболее адекватного приспособления к изменчивым условиям внешнего мира. На протяжении многих лет считалось, что если мы хотим улучшить условия собственного бытия, то человеку необходимо познать, во-первых, законы развития и функционирования явлений и процессов окружающего его объективной действительности, а, во-вторых, установить закономерности функционирования психической субъективной реальности, т.е. того, как формируется когнитивный образ мира, как репрезентируются в голове человека знания о мире.

Актуальность личностно ориентированного образования не только обусловлена значимостью для обновления общества, но и обоснована эмпирическими и теоретическими предпосылками. В качестве теоретических предпосылок выступают фундаментальные исследования о функции личности в социуме и жизнедеятельности человека, о специфических механизмах развития личностных функций, о соотношении функционально-когнитивных и личностных компонентов в образовании некоторых других фильтров восприятия - нейрофизиологических, психологических, конституционально-континуальных, социальных и индивидуальных.

Объект исследования - педагогический континуум жизнедеятельности ребенка. Предмет исследования - процесс формирования и развития личности ребенка в континууме жизнедеятельности.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- теоретически обоснован принцип системной дифференциации в обеспечении континуума жизнедеятельности ребенка;

- представлено и научно интерпретировано дошкольное образовательное пространство нового времени и определено его влияние на становление и развитие личности ребенка;

Обор литературы

Теоретическую основу исследования составляют:

- концепция личностно-ориентированного образования (Е.В.Бондаревская, В.А.Петровский, С.В.Кульневич, В.В.Сериков, В.И.Слободчиков, А.В.Хуторской, И.С.Якиманская и др.);
- теории педагогического проектирования и моделирования (С.И.Архангельский, Е.С.Заир-Бек, И.Я.Колесникова, В.Н.Монахов, И.А.Малашихина, В.В. Сериков, В.А.Штофф, В.О.Яковлева и др.);
- концепция конституционально-континуальной личности (О.А.Ахвер-дова, И.В.Боев, Н.Н.Волоскова, С.В.Золотарев, Т.Б.Дмитриева, П.Г.Попеску-Невяну, И.В.Равич-Щербо, Ю.А.Самарин, Б.М.Теплов, Н.С.Лейтес, Г.К.Ушаков).

Основная часть

Общенаучная методология исследования представлена системным, культурологическим, синергетическим, личностно-деятельностным, аксиологическим, цивилизационным, информационным, системно-структурным, категориальным, семиотическим, герменевтическим, компетентностным, проектным подходами.

В анализе континуума жизнедеятельности как условия становления личности ребенка мы стремимся найти межнаучные связи, которые содержательно раскрывают понятие «континуум». Трудность в том, что у нас нет ясного представления о гипотетической последовательности формирования данного понятия. Одно решение найдено в теории рекурсивных функций; рекурсивный анализ стал важной областью исследований. Но понятие рекурсивной функции появилось в 30-х годах, тогда как работа Брауэра, рассматривающая континуум с позиции естественно-научной теории, происходила между 1907 и 1927 гг. Более того, как хорошо

известно, рекурсивные действительные математические числа не исчерпывают континуум; в отличие от последнего, множество рекурсивных действительных чисел перечислимо. Брауэр пытался найти конструктивное понятие, которое было бы, насколько это возможно, близко к обычному понятию континуума. Он работал над этой проблемой всю жизнь.

Воспитание человека человеком изучается целостно, системно как педагогико-антропологическая наука. Именно отсюда мы черпаем научную интерпретацию педагогического континуума жизнедеятельности как условия становления личности ребенка. Конструируемые наукой модели педагогического процесса должны центрироваться вокруг достоверных знаний о природе человека. Эффективные педагогические технологии возможны как законо -, природо-, культуросообразное построение форм практики. Все они опираются на законы развития человека и человечества. Теория континуума жизнедеятельности, на наш взгляд, есть изучение пространства, в котором развивается человек, в котором он очеловечивается, в котором он становится личностью.

Мы соотносим теорию педагогического континуума с теорией «Я-концепции», так как «Я-концепция» включает всевозможные грани индивидуального самосознания, чувство собственной преемственности и неповторимости, то есть «Я сознающее» и «Я как объект». Однако не следует забывать об условности этого различия, которое, в сущности, является лишь удобной семантической моделью. В реальной психической жизни элементы эти настолько слиты, что образуют единое, практически нерасторжимое целое. «Я как объект» существует лишь в процессах сознания и является содержанием этих процессов постольку, поскольку человек может сознавать самого себя. Разделять результат и процесс рефлексивного мышления мы можем только в понятийном плане.[1]

Педагогический континуум жизнедеятельности выделяется в структуре педагогической науки как целостное знание о человеке. Это знание необходимо для решения крайне важной методологической проблемы - перехода с уровня на уровень в изучении человека, например, с биохимического, молекулярного уровня - на поведенческий через многократно опосредующие этот переход звенья. Это знание может помочь в периодизации онтогенеза человека, в построении теории личности, при решении вопросов о структуре, сторонах и принципах (симптомах) развития личности, о границах изменения этих признаков и факторах, регулирующих эти изменения.

Педагогический континуум жизнедеятельности как часть единого развивающего пространства представляет собой систему объективно воспроизводящихся многоплановых и многомерных отношений, самостоятельно или под воздействием партнеров развивающихся в новой исторической среде.

Их развитие происходит в процессе организации и трансляции определенной, необходимой на современном этапе, совокупности сущностных сил человека, которые функционируют в реальном пространственно-временном континууме.

В соответствии с задачами исследования, изучена содержательная характеристика педагогического континуума жизнедеятельности старших дошкольников, в которой в междисциплинарном аспекте рассматриваются проблемы психологического, физиологического, биологического, социального развития человека в социокультурном пространстве как континууме его жизненных формирований; деятельность ребенка, которая является основой, средством и решающим условием развития личности; проблема деятельностного подхода в педагогической практике, который рассматривается как составляющая единица педагогического континуума.[2]

Формирование личности в педагогическом континууме жизнедеятельности мы представляем с позиции коэволюционного развития человека, то есть философского, антропологического, нейрофизиологического, психологического, исторического, социального, лингвистического, медицинского, биологического и др.

Рассматривая деятельностную сферу старших дошкольников, мы основываемся на том, что существует четкая зависимость между работоспособностью, утомляемостью и активностью ребенка в процессе различных видов деятельности. На сохранение высокого уровня

работоспособности, активности в процессе детской деятельности и на их благоприятную динамику оказывают влияние различные факторы. Одним из основных является учет индивидуальных биологических ритмов старших дошкольников при организации их деятельностной сферы.

Теоретическое и практическое изучение проблемы организации деятельностной сферы старших дошкольников подтвердило актуальность и необходимость формирования соответствующих профессиональных навыков у педагогов дошкольного образования. Для решения этой задачи были выделены критерии уровней сформированности навыков у педагогов в области деятельностной сферы старших дошкольников, составлены задания, с помощью которых определялись уровни профессиональных знаний и навыков педагогов в определенной сфере.

Теорию педагогического континуума мы соотносим с теорией «Я-концепции», которая включает всевозможные грани индивидуального самосознания, чувство собственной преемственности и неповторимости, то есть «Я сознающее» и «Я как объект».[3]

Деятельность, источником которой выступают личностные ценности нравственного содержания способствует глубоким экзистенциальным изменениям личности, ее физическому и духовному развитию. Движущие силы становления личности всегда лежат в исходной действительности связи субъекта с миром, в их двоякой опосредованности - предметной деятельностью и общением. Выявление региональных тендерных взаимосвязей в архетипическом и аксиологическом полях обнаружило закономерность системной дифференциации в обеспечении континуума жизнедеятельности ребенка.

Концепция целостной модели дошкольного образовательного пространства как педагогического континуума жизнедеятельности ребенка включает в себя изучение дошкольного пространства как предмета научной методологической рефлексии; выявление основных подходов к реализации жизнедеятельности ребенка в контексте культуросообразного и личностно-ориентированного образования, предполагает профилирование деятельностного подхода в реализации программы развития сущностных сил ребенка. Образовательное развивающее пространство личности включает в себя человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого является приобщение субъекта к активной и эффективной жизнедеятельности в условиях разных сред, развитие и формирование чувства понимания и уважения к другим людям.[4]

В этом контексте дошкольное образовательное учреждение выступает как форма организации такого пространства. Оно представляет собой комплекс правил и норм, регламентирующих образование, определяющих порядок разворачивания образовательного пространства человека. Цель дошкольного образовательного пространства - создание оптимальных условий для формирования личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в современном развивающемся обществе. В условиях педагогического континуума ребенок становится участником педагогического процесса. Такой подход соответствует международным базовым компонентам, является основой дифференциации и определения направлений разных типов дошкольных учреждений (дошкольных центров, лицеев и т.д.) без ущерба для общего развития, исключает однобокое и одностороннее развитие личности. Анализ практики педагогического континуума в региональной системе дошкольного образования (деятельности инновационных дошкольных образовательных учреждений по организации развивающей среды для ребенка; подготовки педагогов дошкольного образования к осуществлению инновационной деятельности в социообразовательной среде; прогнозирования педагогического сопровождения ребенка в дошкольном образовательном пространстве) позволили определить психолого-педагогические условия, способствующие повышению эффективности деятельности педагогических коллективов ДОУ, подтвердили целесообразность внедрения разработанных программ и системы управления инновационной деятельности. Одна из прогрессивных тенденций современного научного исследования - прогностический подход к проектированию образовательных систем. Эффективность его зависит от четкости постановки цели и может быть достигнута только в результате целостного учета влияния социальной среды, системы всего образования и индивидуальных особенностей конкретного человека. [5]

При разработке вопросов умственного воспитания дошкольников российские ученые исходят из основных положений отечественной психологии, рассматривающей процесс психического развития человека как результат присвоения общественного опыта, воплощенного в продуктах физического и духовного труда. При этом умственное развитие ребенка выступает как усвоение наиболее простых форм этого опыта: овладение предметными действиями, элементарными знаниями и умениями как наиболее универсальными средствами закрепления и передачи общечеловеческого опыта.

Таким образом, психическое, в том числе и умственное развитие ребенка выступает как, конкретно-исторический и социальный процесс, все основные этапы которого обусловлены особенностями передачи общественного опыта. Это положение отечественной психологии задает направление исследования проблемы взаимодействия биологических и социальных факторов в процессе развития индивида.

Наиболее существенные сдвиги в умственном развитии ребенка являются результатом усвоения не каких-либо отдельных знаний и умений, а, во-первых, определенной системы знаний, отражающей существенные связи и зависимости той или иной области действительности, и, во-вторых, общих форм мыслительной деятельности, лежащих в основе этой системы знаний. В связи с этим остро стоит проблема разработки основных принципов отбора и систематизации дошкольных знаний.[6]

Система дошкольных знаний, конечно, должна принципиально отличаться от системы школьных знаний, быть более элементарной. Так, П.Г.Саморукова отмечает, что систематизация знаний возможна на разной степени их глубины и обобщенности: и на эмпирическом уровне, когда основное содержание знаний представлено в форме представлений (образов ранее воспринятых предметов и явлений), и на более высоком теоретическом уровне, когда знания имеют форму понятий, а связи характеризуются как глубокие закономерности. Далее она указывает на большие возможности расширения и углубления системы в процессе обучения детей.

Психологические исследования показали, что в дошкольном возрасте у детей можно сформировать такие способы действия и такие знания, которые раньше считались доступными только для школьников. В частности, в результате исследований Л. А. Венгера, А. В. Запорожца, Н. И. Непомнящей, Н. Н. Поддьякова, Ф. А. Сохина, Т. В. Тарунтаевой установлено, что включение в содержание обучения специальных средств (эталонов формы, цвета, величины при сенсорном воспитании, мерки при определении количественных отношений, различных моделей и схем при обучении звуковому анализу слова, чтению и математике) при ознакомлении с окружающим миром способствует формированию более совершенной познавательной деятельности детей [110; 48; 273].

Результаты этих исследований положены в основу совершенствования программ и методик дошкольного воспитания подготовки детей к школе.

Переступая порог школы, ребенок впервые оказывается в ситуации ученика как субъекта учения. В качестве первого и важнейшего условия достижения конечной цели развивающего обучения (обеспечить развитие ученика как субъекта учения) рассматривают кардинальное изменение его содержания, основу которого составляет система научных понятий, определяющая принципы построения тех действий, способами осуществления которых предстоит овладеть ученику. Но само по себе изменение содержания обучения не делает его развивающим. Недостаточно задать ученику систему понятий, нужно, чтобы она была усвоена им, стала реальным инструментом его учебной деятельности.

Суммируя все изложенное, определим развивающее обучение как целостную педагогическую систему, альтернативную традиционной системе школьного обучения. В такой обобщенной характеристике развивающего обучения содержатся достаточно четкие ориентиры для любого, кто пожелал бы определить свое отношение к нему.[7]

Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что это целостная система обучения. Все основные характеристики развивающего обучения - его содержание, методы, виды учебной активности учащихся, особенности взаимодействия между участниками учебного процесса и характер взаимоотношений между ними, форма организации учебного процесса и развертываю-

щиеся в нем коммуникации - взаимосвязаны и, в конечном счете, обусловлены целями развивающего обучения. Это значит, что развивающее обучение может быть осуществлено только как целостная система, во всей совокупности своих компонентов.

Педагогическая технология - это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор форм, методов, способов, приемов и воспитательных средств воздействия.

Воспитание, осуществляемое по традиционным технологиям и в наработанных ранее формах, в современной социокультурной, социопедагоги-ческой ситуации зачастую оказывается неэфективным. В этой связи необходима разработка общей технологической модели формирования ситуации-стимул, лежащей в основе конструирований модели воспитания. На ее основе могут создаваться частные технологические конструкции, отражающие в себе общероссийские и региональные особенности, а также профессионально-ролевые.

При рассмотрении проблемы воспитания детей старшего дошкольного возраста в условиях развивающего обучения необходимо учесть имеющийся опыт, исходя из принципа целостного развития личности. Целостность развития личности как соцально-психологического феномена предписывает педагогам целостность педагогических влияний - воспитательных и образовательных.

Хорошо организованная жизнь ребенка - это когда режим, стиль, содержание, формы, общий строй детства организуются с ориентацией на наивысшие общечеловеческие ценности, отраженные в трех понятиях: добро, истина, красота.

Целостным является отношение ребенка, поэтому влияние на него должно обеспечивать выход на все каналы восприятия - разум, чувство, действие - через каналы визуальные, кинестетические, аудиальные.

Принцип целостности, по нашему мнению, предписывает не только видеть в отдельном акте поведения ребенка его отношение, но и учить ребенка воспринимать отдельные события как часть единого мира, в которой проявляется отношение людей к миру в целом. Соответственно, специально организованные опыты, эксперименты, игры, беседы, рассказы и есть те виды детской деятельности, в которых реализуется содержание воспитательной системы.

Поскольку воспитание имеет развивающий характер и предполагает создание воспитывающей среды, то наш подход заключается в создании именно воспитательной системы направленной на развитие гармонически развитой личности. Для ребенка ведущим видом деятельности, в котором осваивается человеческая культура, жизненный опыт, является игра.

Игровой метод лежит в основе освоения всех разделов предлагаемой нами воспитательной системы.[8]

Итак, процесс воспитания дошкольников 5-7 лет в период подготовки к школе мы считаем возможным построить на основе рационального сочетания духовно-нравственного, экономического, экологического, гражданско-правового, культурологического направлений, создав тем самым целостную единую систему воспитания старших дошкольников, которая способствовала бы приобретению ими качеств, обеспечивающих психологическую готовность к школе. При этом необходимо комплексно использовать имеющиеся научные знания: педагогические (воспитательная теория: методы, средства и т.д.), психологические (возрастные возможности ребенка, индивидуальные способности), социальные (формы общения; отношение к окружающему миру и самому себе). Только в этом случае процесс воспитания обеспечит целостное развитие ребенка и его максимальную самореализацию.

В условиях вариативности дошкольного образования происходит внедрение в практику работы дошкольных образовательных учреждений современных программ и технологий, базирующихся на личностно-ориентированном подходе к ребенку.

Почти каждая такая программа предусматривает конкретные виды работ и занятий, ориентированных на развитие личности ребенка, его представлений об окружающем мире, его кругозора, интеллекта, личностных качеств.

На наш взгляд, внедрение информационных технологий - веление времени. Однако, поскольку компьютеризация учебно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении исследована еще недостаточно, вводить фрагменты технологических цепочек следует постепенно, чтобы не лишать детей живого общения, помня о важности культуры чувств и эмоционального опыта ребенка дошкольного возраста.

В программе дошкольного курса развития речи и подготовки к обучению грамоте выдвигают следующие задачи обучения: развитие интереса и внимания к слову, к речи; обогащение словаря и развитие грамматического строя речи; расширение представлений об окружающем мире с опорой на жизненный опыт ребенка и развитие творческих способностей; развитие наглядно-образного и формирование словесно-логического мышления.

Общая цель программы - подготовка в процессе дошкольного и школьного развивающего обучения грамотной личности, как показателя качественного обучения, обеспечение готовности школьника к дальнейшему развитию.

Авторы программы для дошкольников «Окружающий мир» видят цель курса в необходимости ознакомления ребенка с целостной картиной мира, что позволит ему быть сознательным участником жизни. Это достигается при решении ребенком различных проблемных творческих задач по осмыслению опыта. Другая цель курса «Окружающий мир» - знакомство с родным языком и развитие речи.

Важнейшая роль в проведении занятий отводится принципу «мини-макса» (это один из принципов «Педагогики здравого смысла» А. А. Леонтьева), позволяющему дошкольнику узнать все, что его интересует, но запомнить, усвоить лишь небольшой обязательный минимум; принципу индивидуального подхода к каждому ребенку.

Программа подготовки дошкольников по курсу «Синтез искусств» направлена на формирование эстетически развитой личности, на пробуждение творческой активности и художественного мышления ребенка, на выработку навыков восприятия им произведений различных видов искусства (литературы, музыки, изобразительного искусства, театра), а также на выявление способностей детей к самовыражению через различные формы творческой деятельности.

Программа «Радуга» нацелена на решение в соответствии с возрастными психическими особенностями детей трех основных задач:

- сохранить здоровье детей;
- создать условия для их своевременного и полноценного психического развития;
- обеспеченность каждому ребенку возможность радостно и содержательно продолжить период дошкольного детства.

Особое значение программа имеет для подготовительной к школе группы. В ней подчеркивает, что подготовка детей к школе происходит в результате их общего развития, а не перенесения функций школы в детский сад.

, Однако в контексте вопросов преемственности детского сада и начальной школы дискуссионным представляется установка программы «Радуга» на решение ряда более сложных задач, чем в начальной школе.

Специализированная программа «Развитие» предназначена для работы в дошкольном учреждении с детьми от 3 до 7 лет; усложненный ее вариант - «Одаренный ребенок» - рассчитан на работу с 6 - 7 летними детьми.

В основу программы положены теоретические положения Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Л.А. Венгера. Ребенок способен самостоятельно анализировать действительность, находить, в пределах своего уровня развития, решение в новых и неожиданных ситуациях, произвольно, а к концу дошкольного детства - и осознанно относиться к собственной деятельности.

Основными целями программы явились развитие умственных и художественно-творческих способностей ребенка, а также специфических дошкольных видов деятельности, в том числе игры. Программа предполагает оказание помощи ребенку во всестороннем развитии и реализации его возможностей, а потому основными ее разделами является сенсорное воспитание

(дети 3-4 лет); ознакомление с природой, с пространственными отношениями, развитие элементарных математических представлений (дети 4 - 7 лет); развитие элементов логического мышления (дети 5-7 лет).

Программа «Развитие» делает упор на решении образовательной задачи детей-дошкольников, в то время как воспитательный аспект остается без особого внимания.

Программа имеет-инновационный характер. Она направлена на формирование творческой Личности ребенка. Важнейший момент новизны ее базисный характер, позволяющий по-разному реализовывать заложенное в ней содержание..

Программа развития и воспитания детей в дошкольном учреждении «Детство» (кафедра дошкольной педагогики государственного института) имеет эстетическую направленность. В ней представлены: фольклор, произведения устного народного творчества народные игры, музыка и танцы, декоративно-прикладное искусство России. Обучение на занятиях обобщению личного опыта ребенка.

Педагогу представляется самостоятельно определять необходимость проведения работы. Программа ориентирована на социально-личностное развитие ребенка и включает новый важный раздел «Отношение ребенка к самому себе» (самопознание).

Три взаимосвязанные линии развития ребенка (чувств, познания, творчества) пронизывают все разделы программы, придавая ей целостность и единую направленность.

Все выше сказанное показывает эстетическую направленность данной воспитательной программы.

Особое значение в программе придается нравственному аспекту; представлению о самоценности природы, эмоциональному положительному отношению к ней, выработке первых навыков экологически грамотного и безопасного поведения в природе и в быту.

Программа ориентирует воспитателя на системный подход в экологическом образовании старших дошкольников. Она включает в себя теоретическую часть для педагогов по вопросам экологии, создания развивающей среды и содержит указания по работе с родителями.

Итак, развитие дошкольного образовательного пространства нового времени характеризуется гуманизацией педагогической деятельности. Это предполагает превращение воспитательной модели, направленной на достижение социально-ориентированной цели образования (конструирование нового человека с параметрами, заданными интересами общества), в самонастраивающуюся модель, ориентированную на самого человека ценность. При этом происходит перенос акцента с подготовки к служению обществу на формирование у подрастающих поколений ответственности за судьбу общества. При таком подходе в основу педагогического руководства развитием ребенка ставится двуединство опредмечивания и распредмечивания культуры, в ходе которого происходит его творческое преобразование

Под руководством педагога ребенок развивается самостоятельно, делая первые свои большие и маленькие жизненные выборы, формируется его индивидуальность. Так он становится участником педагогического процесса.

Такой подход соответствует международным базовым компонентам,-является основой дифференциации и определения направлений разных типов дошкольных учреждений (дошкольных центров, лицеев и т.д.) и не позволяет вытеснять без ущерба для общего развития, исключает однобокое и одностороннее развитие личности.

Заключение, выводы

Теория континуума жизнедеятельности рассматривает пространство, где происходит биологическое, физиологическое, культурологическое, психическое развитие личности, которое под воздействием внешних и внутренних факторов может иметь целенаправленный или хаотичный характер.

Педагогический континуум жизнедеятельности как часть единого развивающего пространства представляет собой систему объективно воспроизводящихся многоплановых и многомерных отношений, самостоятельно или под воздействием партнеров развивающихся в новой исторической среде.

Формирование личности в педагогическом континууме жизнедеятельности мы представляем с позиции коэволюционного развития человека, то есть философского, антропологического, нейрофизиологического, психологического, исторического, социального, лингвистического, медицинского, биологического и др.

Рассматривая деятельностную сферу старших дошкольников, мы основываемся на том, что существует четкая зависимость между работоспособностью, утомляемостью и активностью ребенка в процессе различных видов деятельности. На сохранение высокого уровня работоспособности, активности в процессе детской деятельности и на их благоприятную динамику оказывают влияние различные факторы. Одним из основных является учет индивидуальных биологических ритмов старших дошкольников при организации их деятельностной сферы.

Теоретическое и практическое изучение проблемы организации деятельностной сферы старших дошкольников подтвердило актуальность и необходимость формирования соответствующих профессиональных навыков у педагогов дошкольного образования. Для решения этой задачи были выделены критерии уровней сформированности навыков у педагогов в области деятельностной сферы старших дошкольников, составлены задания, с помощью которых определялись уровни профессиональных знаний и навыков педагогов в определенной сфере.

Концепция целостной модели дошкольного образовательного пространства как педагогического континуума жизнедеятельности ребенка включает в себя изучение дошкольного пространства как предмета научной методологической рефлексии; выявление основных подходов к реализации жизнедеятельности ребенка в контексте культуросообразного и личностно-ориентированного образования, предполагает профилирование деятельностного подхода в реализации программы развития сущностных сил ребенка. Образовательное развивающее пространство личности включает в себя человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого является приобщение субъекта к активной и эффективной жизнедеятельности в условиях разных сред, развитие и формирование чувства понимания и уважения к другим людям.

В этом контексте дошкольное образовательное учреждение выступает как форма организации такого пространства. Оно представляет собой комплекс правил и норм, регламентирующих образование, определяющих порядок разворачивания образовательного пространства человека. Цель дошкольного образовательного пространства - создание оптимальных условий для формирования личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в современном развивающемся обществе. В условиях педагогического континуума ребенок становится участником педагогического процесса.

Список источников

1. Абасов З.А. Подготовка к инновационной педагогической деятельности // Педагогика. - 2022, № 3. - С. 24-29.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. -М: Наука, 2010. -335 с.
3. Аверин В.А. Психология детей и подростков. - СПб., 2018, - 462с.
4. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. - М.: Изд-во МГУ, 2019. - 246 с.
5. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект. - М., 2012. -425 с.
6. Базаров Т.Ю. Особенности межличностного восприятия в системе «руководство - подчинение» в условиях производственного коллектива. -М, 2011.-273 с.
7. Андреева Г.М. Социальная психология. - М: Изд-во МГУ, 2018. -429 с.
8. Артамонова О. Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности // Дошкольное воспитание. - 2015, №4. - С. 28-35.

УДК 94(574)

Баймуханова А.К., История
Абдуллин Р.Б., профессор

Межродовые конфликты казахов и их урегулирование

Аннотация

Поиск своего места в мире происходит и через становление, осмысление и переосмысление национальной истории. В данной статье автор выявил сущность межродовых конфликтов в казахском кочевом обществе и раскрыл процесс их урегулирования. В статье затрагиваются причины межродовых усобиц среди казахов; автор исследовал трансформацию института барымты у казахов; изучил ход межродовых конфликтов казахов в конце XVIII — первой половине XIX в. и их последствия. Основное содержание исследования методы прекращения внутренних усобиц казахов, а также степень эффективности методов борьбы с межродовыми столкновениями в Степи.

Ключевые слова

Кочевое общество, межродовые конфликты, внутренние усобицы, бий, барымта, старшина, султан.

Введение

Актуальность. Как показывают события двух последних десятилетий, центрально-азиатский регион, большую часть которого занимает Республика Казахстан, начинает играть все более значимую роль в мировой политике. С одной стороны, все активнее пытаются распространить здесь свое влияние ведущие мировые державы и организации — США, Россия, Китай, Евросоюз, с другой — сам Казахстан пытается найти свое место в глобализирующемся и меняющемся мире. Как и в других странах бывшего Советского Союза, в Казахстане стали появляться новые исторические мифы, являвшиеся заказом формировавшегося общества, которому требовалось самоидентифицировать себя в новых реалиях. Ревизии подвергаются многие моменты казахстанской истории, в том числе вопросы, касающиеся процессов развития традиционного казахского кочевого социума в XVIII—XIX вв. и влияния на них России.

В этих условиях особую значимость приобретает необходимость детального анализа всех аспектов жизни казахского кочевого общества, в том числе межродовых усобиц казахов, и эта тема особенно актуальна, если учесть, что ввиду своей несомненной общественно-политической остроты она была негласно табуирована в советской историографии (и продолжает оставаться таковой в современной казахстанской исторической науке). В то же время ее изучение должно способствовать более глубокому пониманию сущности номадного общества. Не менее важным представляется и анализ политики России в отношении столь специфичного явления жизни кочевого социума.

Объектом дипломного исследования является казахское кочевое общество конца XVIII— первой половины XIX вв.

Научная новизна исследования состоит в предпринятом автором комплексном изучении такой сложной проблемы истории казахского кочевого социума, как внутренние усобицы казахов. Элементами новизны обладают также полученные результаты исследования, которые дополняют и конкретизируют современные знания об истории Казахстана, использование традиционных институтов казахского кочевого общества для прекращения межродовых конфликтов.

Обор литературы

Отдельные стороны этой проблемы нашли отражение в многочисленных работах отечественных и зарубежных исследователей. Традиционно в отечественной

историографии различных тем по истории дореволюционного Казахстана выделяются три этапа:

1. Историография дореволюционного периода;

2. Историография советского периода;

3. Современная казахстанская и российская историография (с 1991 г. до наших дней)

Наиболее солидно, как по количеству разнообразных материалов и трудов, так и по их информативной насыщенности, дореволюционная история казахского народа представлена в российской историографии периода XVIII - начала XX вв., имеющей большую казахстановедческую традицию. Во второй половине XVIII в., по итогам второй Академической экспедиции, ее участниками П.С. Палласом, И.П. Фальком, И.Г. Георги была осуществлена публикация собранных материалов, в которых впервые затрагивались проблемы истории, культуры, быта казахов. Авторами отмечалась значимость для кочевого социума принципов генеалогического родства, а также большое влияние родовых начальников на повседневную жизнь казахов.

Важной особенностью дореволюционной историографии является то, что многие из ее представителей служили чиновниками или офицерами в местной (оренбургской или сибирской) администрации. Это, разумеется, повышает источниковую ценность этих работ, т.к. авторы использовали собственные наблюдения, были современниками описываемых событий, но, в то же время, не могли быть полностью объективными.

К числу первых выдающихся исследователей истории и этнографии Казахстана относится А.И. Левшин (1799-1879 гг.). В 1820 г. он был направлен в Оренбург в составе миссии В.Ф.Тимковского, которой предстояло выработать предложения по прекращению конфликтов на границах с Младшим казахским жузом и. улучшению управления им. Собранные в столице и в. Оренбурге архивные материалы, личные наблюдения, полученные во время поездок в Степь, легли в основу его фундаментального труда «Описание киргиз-казачьих, или киргиз-кайсацких, орд и степей».

Важным этапом в изучении истории Казахстана в целом, и многих вопросов родовых отношении казахов в XIX в. в частности, стали работы И.Ф. Бларамбера, И.М. Казанцева, Л.Л. Мейера, М.И. Венюкова, А.И. Макшеева, А.П. Хорошихина, Л.Ф. Костенко, Н.И. Красовского, Н.А. Маева, В.В. Григорьева, А.И. Добросмыслова, Ф.И. Лобысевича, М.А. Терентьева. Многие из этих исследователей находились на военной или гражданской службе и по роду своей деятельности были так или иначе связаны с казахской Степью, что позволяло им опираться не только на документальные источники, но и использовать личные наблюдения, а также сведения, полученные непосредственно от казахов.

Значимы для изучения вопросов межродовых отношений казахов труды Ч.Ч. Валиханова, первого казахского ученого. В «Записке о судебной реформе» он представил подробное описание барымты, показав ее отличие от простого угона скота, и тщательно проанализировал роль биев в традиционном казахском социуме.

Таким образом, вклад российской востоковедческой науки в воссоздание истории Казахстана поистине огромен. Еще в начале XX, в. начинают свою работу первые представители казахской интеллектуальной элиты, получившие российское образование. Расцвет их научного творчества пришелся на 1920 — 1930-е гг., когда предпринимаются первые попытки написания обобщающих работ по истории собственного народа. В это время выходят работы М. Тынышпаева, С.Д. Асфендиярова, Г. Тогжанова. Эти исследователи опирались на тезис об «абсолютном зле» Российской империи для покоренных народов, и, сосредоточиваясь на доказательстве негативных последствий присоединения Казахстана к России, невольно идеализировали традиционные социальные структуры казахов-кочевников. В 1970—1980-е гг. стали появляться работы о природе кочевничества и эволюции социально-экономических отношений в кочевых обществах.

В последнее время особый интерес у исследователей вызывают проблемы, связанные с существованием и функционированием в условиях колониальной системы традиционных институтов казахского кочевого общества, что выразилось в защите диссертационных исследований Ш.А. Андабекова, А.И. Оразбаевой, А.Х. Бикенова, Ж.М. Джампеисовой, А.К. Рахимбековой, М.С. Жакина, К.А. Алимжана, Г.Т. Мусабалиной, Н.Л. Айткуловой.

В западной историографии проблемы межродовых усобиц казахов и отношения к ним российских властей практически не затрагивались в центре внимания исследователей были общие вопросы колониальной политики России в Центральной Азии. В работах Е. Бэкон, А. Хадсона, Дж. Дакшлейгера, М. Олкотт основной акцент сделан на идеализации и романтизации доколониального прошлого казахов и на доказательстве негативных последствий присоединения Казахстана к России.

Таким образом, существует довольно много работ, в которых изучаются отдельные аспекты жизни традиционного казахского общества, такие как барымта, особенности родового строя казахов, эволюция традиционных кочевых институтов в условиях колониальной зависимости. Однако в целом проблема межродовых конфликтов и их урегулирования, несмотря на ее актуальность, так и не стала предметом специального комплексного исследования.

Основная часть

Основными научными принципами работы являются научность и историзм. В исследовании применен общенаучный метод системного подхода и системного анализа, представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих объектов, т.е. образует определенные целостные системные образования. Использование данного метода позволило рассмотреть проблему межродовых конфликтов казахов в контексте особенностей кочевого общества в целом. Комплексное применение этих методов при исследовании урегулирования межродовых конфликтов в кочевом социуме казахов позволило выявить основные характеристики межродовых конфликтов казахов, сопоставить и сравнить, с учетом конкретно-исторической обстановки, эффективность методов борьбы с внутренними усобицами кочевников.

Важным фактором регулирования отношений в кочевом обществе казахов являлась генеалогическая организация социума, выполнявшая общественно-идеологическую функцию и осуществлявшая регламентацию различных сторон жизни номадов.

Каждое звено этой структуры жузов, например, поколение или племя, дробилось в свою очередь, на множество более мелких групп: родов и их отделений, подродов и т.п., тесно связанных между собой традицией единого генеалогического древа. Все они, как и система в целом, имели сложные генеалогические предания; возводившие их происхождение к одному реальному, либо легендарному предку. По отдельным подсчетам, на рубеже XVII-XVIII вв. в состав трех жузов казахов входило около 112 подобных подразделений или кланов. Приблизительно, совокупная численность составлявшего эти структурные звенья казахского населения определяется большинством дореволюционных исследований на тот период в пределах 2-3 млн. человек. Совокупность социальных функций, выполнявшихся родоплеменной организацией казахов и строгая экзогамия по седьмое колено, позволяют представить ее как большую патронимию[1].

Традиционно казахское общество подразделялось на три жуза: Старший (Улы), Средний (Орта) и Младший (Киши). Время их возникновения остается дискуссионной проблемой в исторической науке. Еще в конце XVIII в. автор «Описания всех обитающих в Российском государстве народов» И. Георги указывал, что «никто не запомнит, с каких времен и по каким причинам разделились киргисцы на три орды». По мнению составителей сборника «Материалы по истории Казахских ханств XV-XVIII вв. (извлечения из персидских и тюркских сочинений)» С.К. Ибрагимова, Н.Н. Мингулова, К.А. Пищулиной и В.П. Юдина, первое упоминание о жузах в исторических (в персо- и

тюркоязьшных) источниках относится к началу XVII в. Однако, как утверждает И.В. Ерофеева, если придерживаться данных генеалогических и документальных материалов дореволюционного периода, то ясно прослеживается, что казахские жузы существовали еще задолго до начала XVII в.

Причины и механизм их образования до сих пор остаются во многом невыясненными в исторической науке. Тюрколог Ю.А. Зуев существование трех жузов объяснял древней традицией, существующей еще с домонгольского периода. Однако наиболее аргументированной представляется точка зрения известного казахского историка С.Д. Асфендиярова, впоследствии поддержанная и развитая Х. Аргынбаевым, Н.Э. Масановым, И.В. Ерофеевой. Суть ее в том, что происхождение казахских жузов было связано с географическим фактором - естественным выделением в географическом пространстве Казахстана трех частей: Семиречья, Западного Казахстана (на запад от Мугоджарских гор) и Восточного Казахстана, расположенного к востоку от южных предгорий Уральских гор. Соответственно, жузы представляют собой исторически сложившиеся этно-территориальные объединения казахов-кочевников, отличавшиеся друг от друга некоторыми параметрами этногенеза, социально-экономической жизни, быта и культуры составлявших их групп кочевого населения. Эти региональные различия отразились в историческом сознании казахского этноса в категориях происхождения, родства и старшинства.

Следует особо выделить, что вне традиционной многоступенчатой лестницы кровного и генеалогического родства находилась группа ак-суйек («белая кость»), возводившая свое происхождение к иноплеменникам. Она не имела собственной родовой территории, проживая во всем ареале расселения казахов. К ак-суйек относились султаны («торе») — чингизиды и ходжи — потомки Мухаммеда и первых халифов. Ак-суек были неподвластны суду биев и не подлежали телесным наказаниям за совершенные им преступления. Все султаны имели единую тамгу и один уран (боевой клич). Остальные казахи («кара-суйек» - черная кость) при встрече с султаном должны были сходить с лошади и приветствовать султана, становясь на одно колено. На общих собраниях, праздниках и иных общественных мероприятиях султаны садились только на белые кошмы. Следует подчеркнуть, что султаны не только не входили в тот или инои казахский род, но и не относили себя к определенному жузу, оставляя замкнутое сословие.

Особую роль в казахском социуме играли бии, которые выступали народными судьями. Как отмечал Ч.Ч. Валиханов, «возведение в звание бия не обуславливалось у киргиз каким-либо формальным выбором со стороны народа и утверждением со стороны правящей народом власти; только глубокие познания в судебных обычаях, соединенные с ораторским искусством, давали киргизам это почетное звание», поэтому звание бия не было наследственным, и бии пользовались в степи особым уважением и почетом. Однако даже этот институт традиционного кочевого общества затронул «закон родового быта, по которому члены одного рода считались как бы членами одного семейства, по которому бий-однородец в процессе своего родича с члепом другого рода мог быть только адвокатом у своего однородца, но не судьей его». Этот принцип распространялся и на следующую ступень генеалогической иерархии — племена и отделения — «истец из конрадского племени в процессе с ответчиком из племени аргын имел полное право отстранить от суда всех биев Области сибирских киргизов [т.е. все племена Среднего жуза], как однородцев, следовательно, и приверженцев своего ответчика».[2]

Отдельно следует остановиться на таком традиционном институте казахского кочевого общества как барымта. Барымта (в русских источниках XIX в. — баранта) — институт обычного права казахов, насильственный угон скота, как правило, членов одного рода или семьи у другого с целью возмещения убытка или как акт возмездия за грабеж, убийство и прочие преступления. По мнению И. Ибрагимова, слово «барымта» произошло от казахского слова «барым» - мое есть, т.е. барымта —«следуемое мне». При неразвитости государственных структур казахского общества XVI — XVII. вв. барымта

являлась обычным механизмом регуляции общественных отношений. Как пишет современный петербургский историк Т.И. Султанов, «защита свободы личности и имущественных прав свободных лиц обеспечивалась не государственным аппаратом, а исключительно солидарностью членов рода; государство, в лице бия только обеспечивало родственникам, например, убитого осуществление права кровоотмщения, ограбленного — право на баранту и т.д.»[3].

Другая закономерность, выявленная в ходе анализа межродовых конфликтов, заключается в том, что наиболее беспокойными были рода, кочующие вдалеке от российской границы и укрепленных линий. На это обращали внимание и местные российские власти. В отчете ОПК за 1843 г. указывалось, что «в глубине степи, куда еще не достигают распоряжения и власть начальства, киргизы живут почти в совершенном безначалии, и потому имеют всю возможность производить хищничества и злодейства, к которым они поощряются мстительностью и бедностью». Дальше других от границы кочевал рода адай, который враждовал чуть ли не со всеми соседними родами.

И.Ф. Бларамберг в 1848 г. тоже отметил эту особенность: «Большие рода, а в особенности те, которые не отличаются особенной преданностью Русскому правительству, или чувствуют себя виновными в каких-нибудь барантах и набегах, стараются держаться более в совокупности и не подходят близко к линии», а самые воинственные находятся там, где «русское влияние еще слабо — таков почти весть чиклинский [шекты] род, самый мятежный, наиболее запутанный в барантах».[4]

Обратимся непосредственно к анализу межродовых столкновений с точки зрения организации нападений и их характерных особенностей.

Военно-тактические приемы, применявшиеся при набегах, обуславливались конкретной боевой ситуацией. Во время нападений отряды нападавших старались двигаться скрытно, соблюдая меры предосторожности (ночные переходы, использование пересеченной местности — холмов, гор, оврагов, передвижение, как правило, небольшими отрядами), отсюда в источниках часты упоминания о «неожиданных, внезапных» нападениях.

Во время самого нападения нападающие использовали различные тактические хитрости: быстро и скрытно маневрируя на местности, пускали клубы дыма, разжигали ночью множество костров, тем самым пытаясь внушить противнику мысль о своей многочисленности, изображали ложное окружение и т.д.

При барымте, как и любых военных действиях и походах, строго соблюдались многочисленные «рычы» — запреты: По Ч. Валиханову, не употребляли «неблагоприятные» слова, заменяя их подходящими по смыслу (так, вместо «тус» («сходи с лошади» говорили «дон», вместо «байла» («вяжи») — «бекіт» и т.д.), не пели песен, кобылу называли жеребенком, потому что ездить на барымту на кобылах считалось неблагоприятным для успеха и др.

Чаще всего в набегах участвовали небольшие группы барымтачей, численностью от 20 до 50 человек. Хотя в архивных делах сохранились донесения как о более мелких, так и более крупных группах нападающих. Так, в ноябре 1849 г. на аулы биев таминского рода напали 12 казахов китинского рода, угнав их скот. Китинцы объявили, что своим нападением отомстили за убитого «в прошлых годах» их однородца Насанбая и что «за этим будут и еще подобные хищничества у таминцев». Но иногда в набегах участвовали сотни и даже тысячи человек, в ходе таких нападений разорялись целые аулы, гибли десятки человек, угонялись тысячи голов скота.

Приведем лишь несколько еамых значительных столкновений. В июне 1836 г. казахи рода жагалбайлы в числе 960 человек под руководством Макибая Байтукова и Кучабая напали на аулы кыпчаков.

В начале сентября 1846 г. казахи из родов шекты, кете, разных отделений численностью в 2500 человек совершили нападение на аулы адаевекого рода, расположенные на урочище Кара-Кум. Наиболее крупный зафиксированный набег

произошел в ноябре 1842 г. котором участвовало до 7000 нападавших, произошел в ноябре 1842 г., когда казахи разных родов под предводительством бия из рода шекты Джанходжи Нурмахамедова и других напали на аулы султанов Апия Юлбарсова, Гумергазы Ширгазыева и ходжи Шукур-алия, кочевавших при реке Сыр-Дарье. Другое крупнейшим столкновением стало нападение около 3000 человек из рода на аулы кете в феврале 1850 г. Таким образом, нередко межродовые конфликты носили характер уже локальных войн, когда с обеих сторон в столкновениях участвовало по несколько тысяч человек.[5]

Основными видами вооружений, использовавшихся во внутренних усобицах, выступали камча, курык и сойыл. Камча состоит из трех основных деталей — рукоятки; плетения и кожаной соединительной части. Рукоятка представляла собой длинную палку (35 — 40 см) круглой формы диаметром — 2 см. Поверхность рукоятки оплетается кожаными ремешками, с помощью которых соединительная часть закрепляется на рукояткеб. Ударом камчи конный воин мог оглушить и повалить из седла всадника, а также наносить смѐртельные раны на голове. Курык — длинный деревянный шест с прикрепленной на конце и в середине веревкой (арканом) в виде большой петли — был удобные боевым средством для стаскивания противника с седла. Сойыл — длинная массивная дубина[6].

Из приведенных дел видно, что основным видом добычи в ходе нападений являлся скот, при этом нападавшие, как правило, захватывали лошадей, которых можно было быстро отогнать на дальние расстояния, не опасаясь преследования. По этой же причине реже захватывался мелкий рогатый скот, который было проблематично быстро отогнать на безопасное расстояние. Случаи угона крупного рогатого скота зафиксированы только в делах о нападениях на казахов, занимавшихся земледелием или полукочевым хозяйством.

Таким образом, в результате многих факторов — усиления и вырождения барымты, усиления борьбы за ханский престол в первой четверти XIX в. в Младшем жузе, борьбы за лучшие кочевья, в Степи усилились столкновения между многочисленными казахскими родами. В ходе проведения анализа этих конфликтов выяснилось, что наиболее ожесточенными они были между самыми многочисленными родами в своих жузах и племенах (поколениях), а также между находившимися далеко от пограничной линии, а, следовательно, и от российского влияния. Внутренние усобицы стали одной из самых крупных проблем казахского общества первой половины XIX в. Конфликты носили зачастую затяжной и ожесточенный характер, сопровождались многочисленными жертвами и огромным материальным ущербом в виде угнанного скота.

Заключение

Внутренние усобицы стали одной из самой крупных проблем казахского общества первой половины. XIX в. Конфликты носили зачастую затяжной и ожесточенный характер, еопровождались многочисленными жертвами и огромным материальным ущербом в виде угнанного скота. В кочевом социуме все конфликтные ситуации мемду родами рассматривались и решались ханами и султанами, которые за выполнение своих регулятивных функций брали определенную пошлину. Сами конфликты разрешались по обычному праву на народных собраниях, на которьгх присутствовали представители враждующих родов, бии, султаны, ханы, родовые старшины. В XVIII в. в условиях внешней угрозы со стороны джунгар, калмыков и башкир, при наличии сильных харизматичных лидеров, обладавших общепризнанным авторитетом и уважением (ханы Тауке, Абулхаир, Аблай), в казахской Степи удавалось поддерживать мирные отношения между казахскими родами.

Но с 80-х гг. XVIII в. в Среднем, а в особенности в Младшем жузе, ситуация резко обострилась. Это было вызвано комплектом причин, среди которых, в первую очередь, необходимо выделить взаимосвязанные между собой процессы перерождения барымты в обьткновенные грабежи и разбои, политическую нестабильность в Степи, обусловленную кризисом традиционного ханского управления, и борьбу за кочевья.

С конца XVIII в. стали систематически нарушаться главные принципы «законной» барымты: запрет на убийство во время набега и предварительное оповещение биев о начале барымты (источники пестрят сообщениями о многочисленных жертвах и «внезапных набегах хищнических шаек»). Практически любая новая барымта сразу же превращалась в череду взаимных нападений, и к наиалу XIX в., по выражению А.И. Добросмыслова, «не барантовал только сирый и убогии».

Межродовые усобицы усугублялись активной борьбой за власть в обоих жузах. Претенденты на ханский престол опирались на поддерживающие их кочевые группы и нередко организовывали нападения на те рода, которые были опорой их соперников. Так же поступали и вожди антироссийских восстаний.

Важнейшей причиной усиления нестабильности в Степи также стали экономические противоречия между родами, выражавшиеся, прежде всего в борьбе за лучшие кочевья. Из-за споров о маршрутах перекочевок, мест под зимовки и летовки разгоралось большое число конфликтов.

С ослаблением ханской власти значение и роль народных собраний, которые ранее предотвращали или прекращали межродовые конфликты, резко упали: решения этих собрании уже никем не выполнялись, т.к. отсутствовала реальная сила, которая смогла бы выступить гарантом исполнения «мировых» решений, а механизмов регуляции общественных отношений на межродовои уровне без участия третьеи, «судеиской» стороны кочевое общество предложить не смогло.

Такой третьей стороной стала Россия. Российские колониальные власти, все более распространяя свое влияние на казахов, стали понимать, что без наведения порядка в казахских кочевьях достичь спокойствия на границах и свободной торговли со Средней Азией будет невозможно.

Поэтому с 20-х гг. XIX в. колониальная администрация начинает активную борьбу с беспорядками в Степи и становится решающей силой при урегулировании межродовых конфликтов казахов. С этого времени начинается поиск наиболее эффективных и приемлемых, в условиях все еще слабого влияния России в казахских жузах, методов борьбы с усобицами казахов. В первую очередь, из ведения традиционного суда биев были изъяты преступления по барымте, убийствам и грабежам, виновные по которым отныне подлежали уголовному преследованию по российскому законодательству. Считалось, что этой мерой удастся ввести казахов в общеимперское правовое поле. Но в 1840-е гг. местные чиновники, хорошо знавшие казахские обычаи и традиции, указывали, что ужесточение наказаний мало повлияло на число межродовых конфликтов, т.к. большинство дел, подлежащих преследованию по общеимперским законам, самими же казахами скрьтвалось от властей, и такие дела по-прежнему рассматривались биями. Однако следует признать, что при всех недостатках и низкой эффективности этой меры, она все же играла определенную регулятивную функцию.

Многочисленные административные преобразования, проводившиеся в Степи в 20 — 50-е гг. XIX в. в качестве одной из целей имели уничтожение в корне самих причин, вызывающих межродовые столкновения.

Одной из эффективных мер по прекращению межродовых конфликтов стала практика отправления в Степь военных отрядов, которым вменялось принуждать виновные рода удовлетворять иски потерпевшей стороны. Но с середины 30-х XIX в. гг. российские власти стали ограничивать использование этого метода, и возлагать функцию контроля на самих казахов — султанов, родоправителей, старшин.

Наряду с применением силовых и административных способов для прекращения межродовых усобиц казахов и установления «гражданственности» в Степи стали широко использоваться те инструменты, которые соответствовали традиционному кочевому обществу и менталитету казахов.

Из них наиболее эффективными стали народные собрания — съезды родовых старшин, биев, султанов, на которых разрешались межродовые споры в соответствии с обычным правом, но организатором таких съездов и самое главное — гарантом исполнения принятых решений выступала Россия. Следует отметить, что сами казахи не сразу приняли попытки России вмешиваться в свои внутренние дела. В 20 — начале 40-х гг. XIX в. русской администрации зачастую только под угрозой применения военной силы удавалось созывать казахов на народные собрания для разрешения взаимных претензии по обычному праву. Однако уже со второй половины 40-х гг. XIX в. все чаще происходят прямые обращения казахской родовой знати и султанов к колониальным властям с просьбами о помощи в разрешении межродовых усобиц. Более того, казахи Старшего жуза напрямую увязали свое вхождение в подданство России в 1847 г. с условием, что русские власти выступят посредником в делах по прекращению конфликтов с родами Среднего жуза.

Таким образом, на новом историческом этапе развития казахского социума институт съездов смог возродиться, но парадоксальность ситуации заключалась в том, что его существование было возможным только при участии колониальных властей.

К середине 60-х гг. XIX в. в степи были окончательно прекращены межродовые столкновения. Этот результат был достигнут путем принятия целого комплекса мер, в том числе и основанных на использовании традиционных институтов казахского кочевого общества.

Список источников

1. Бахти А. Шумеры, скифы, казахи: древняя история происхождения тюрков / А. Бахти. — Алматы: Издательсктй Дом «Кочевники», 2022. — 216 с.
2. Бекназаров Р.А. Родословная-шежире казахов Младшего жуза в материалах И.М. Казанцева (вторая половина XIX в.) // Роль номадов в формировании культурного наследия Казахстана. Научные чтения памяти Н.Э. Масанова. Сборник материалов Мен‹дународной научной конференции. Алматы, 23-24 апреля 2009. — Алматы: Print-S, 2015. — С. 47—55.
3. Ботяков Ю.М. Аламан. Социально-экономические аспекты института набега у казахов (середина XIX — первая половина XX вв.) / Ю.М: Ботяков. — СП6., 2012. — 192 с.
4. Брусина О.И. Попытки кодификации казахского обычного права в Российской империи. [Электронный ресурс] htpp://www.jurant.iea.ras.ru/publications/brusina.htm (дата обращения: 15.11.2017)
5. Быков А.Ю. Истоки модернизации Казахстана (Проблема седентаризации в российской политике XVIII — начала XX вв.) / А.Ю. Быков. — Барнаул: АзБука, 2019. — 168 с.
6. Мартин В. Барымта: Обычаи в глазах кочевников, преступление в глазах империи // Российская империя в зарубежной историографии. Работы последних лет. Антология. — М., 2015. — С. 360—388.

УДК 373.034

Байтанатова А.Б.,
Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Формирование нравственных качеств личности младшего школьника в процессе образования

Аннотация

В статье представлена теоретическая модель формирования и развития нравственных качеств личности у младших школьников; описана технология практической реализации предложенной модели, дана интерпретация полученных результатов. В статье проанализировано состояние проблемы духовно-нравственного воспитания школьников в научной литературе. Предложен комплекс мероприятий по формированию духовно-нравственных качеств младших школьников.

Ключевые слова

Нравственность, нравственные качества, коммуникативный компонент, содержательно-процессуальный компонент, аналитико-результативный компонент.

Введение

Актуальность. Одним из приоритетных направлений духовно-нравственного воспитания обучающихся, на ступени начального общего образования, является воспитание духовно-нравственных качеств. Приобщение ребёнка с раннего детства к духовно-нравственной культуре должно вылиться в педагогически инструментированный процесс активного познания и усвоения ребёнком общечеловеческих ценностей, обусловленным возрастом, построенный на тесной взаимосвязи знания, чувства, поведения, приоритетности подхода к ребёнку как к субъекту воспитания.

В соответствии со стандартом на ступени начального общего образования осуществляется духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей. Именно младший школьный возраст наиболее благоприятен для их усвоения, когда ребенок только начинает постигать новую систему отношений с окружающими людьми, включается в новые виды и формы деятельности [1].

Учащиеся начальной школы требуют особого педагогического внимания. С поступлением в школу у ребенка осуществляется переход к учебной деятельности, освоение новой социальной позиции, новой роли ученика, расширяется сфера его взаимодействия с окружающим миром, начинается формирование у ребенка отношения к образованию, школе, педагогам и сверстникам, вырабатываются основы его социального, гражданского поведения, характер трудовой, общественной, творческой деятельности. При этом существенное влияние на формирование указанных новообразований познавательной сферы, качеств и свойств личности младшего школьника оказывают принципиально новые условия жизнедеятельности современного ребенка, которые требуют учета при формировании подходов к организации духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

Объектом исследования является образовательный процесс в начальной школе, педагогические условия формирования духовно-нравственных качеств младших школьников.

Научная новизна исследования заключается в том, что педагогические условия обеспечивают эффективность учебной деятельности школьников, способствуют раскрытию и развитию духовно-нравственных качеств младших школьников. Эффективность использования инновационных форм и методов в формировании духовно-нравственных качеств младших школьников проявляется через философские игры;

интервью со сказочными героями; совместная трудовая деятельность; викторины и кроссворды; тематические беседа, экскурсии в школьный музей; кинолекции, виртуальные путешествия, заседания круглого стола.

Обзор литературы

Исследуемая проблема нашла отражение в фундаментальных работах Я. А. Коменского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко и других, в которых выявляется сущность основных понятий теории духовно-нравственного воспитания, указываются способы дальнейшего развития принципов, содержания, форм, методов духовно-нравственного воспитания.

Б.Ф. Райский рассматривал различные аспекты системы формирования духовно-нравственных качеств. С.Л. Рубинштейн утверждал, что этот вопрос составляет основу поведения. А Т.Е. Конникова выделила условия успешного формирования духовно-нравственных качеств. Ряд исследователей освещает в своих работах проблемы подготовки будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию школьников (А.А. Горонидзе, М.М. Гей, А.А. Калюжный, Т.Ф. Лысенко и другие). Такие педагоги как Н.М. Болдырев, И.С. Марьенко, Л.А. Матвеева, Л.И. Божович и многие другие, исследуя духовно-нравственное воспитание, рассматривают его в разных аспектах. Однако, решение задач формирования духовно-нравственных качеств в процессе внеурочной деятельности требует дальнейшего исследования.

Основная часть

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений использовался комплекс методов исследования:

- теоретический анализ литературы;
- эксперимент;
- анализ продуктов деятельности детей;
- диагностические методики для исследования умственного, интеллектуального детей школьного возраста.

Духовно-нравственная культура является составной частью этической культуры личности, так как находится в основе образа жизни человека, включая широкий круг его ценностных ориентаций и духовных потребностей, преобразующих саму личность и определяющих духовно-нравственные характеристики ее самосовершенствования [2]. Потому, разговаривая о духовно-нравственных качествах необходимо дать определение «этикету».

Этикет - установленный порядок поведения, форм обхождения в какой-либо среде, в определённых условиях [3]. Этикет человека – это внешнее проявление высоких моральных качеств, культуры поведения, уважения к окружающим людям.

Мораль, как сущностная основа жизни общества, и нравственность, как личностное свойство считается предметом этики, этического воспитания, а нравственная культура отношения человека – основой этической культуры.

В связи с этим духовно-нравственная культура является составной частью этической культуры личности, поскольку лежит в основе образа жизни человека, охватывая широкий круг его ценностных ориентаций и духовных потребностей, преобразующих саму личность и определяющих духовно-нравственные параметры ее самосовершенствования [4].

Нормы общечеловеческой морали вызваны регулировать поведение людей, выражать направленность повседневной человеческой коммуникации, направлять человека, как сознательного субъекта поведения, на дружелюбие и вежливость, сострадание и помощь по отношению к слабому, проявления великодушия, порядочности, благородства. Они не допускают лживости, предательства, вероломства, грубости, трусости, осуждая их как зло.

Совсем нередко можно встретить родителей, которые воспитывают собственных детей по принципу: «Только бы моему ребенку было хорошо». Делают все возможное и

невозможное, пытаясь удовлетворить все капризы ребенка, защищают его от забот и труда, не приучают считаться с интересами остальных. Но ведь дети – это обезьяны: чтобы они не видели – хорошее или дурное, они стремятся этому подражать, даже без всякого внешнего побуждения. Таким образом, они учатся раньше подражать, чем познавать. Наконец, пусть сами родители строго соблюдают домашнюю дисциплину, а учителями пусть будут самые лучшие, выдающиеся своей нравственностью люди – и это станет наиболее действенное замечательное средство к тому, чтобы побудить учеников к самой честной жизни [4].

«Пусть постоянно сияют перед нами примеры порядочной жизни родителей, учителей, сотоварищей. Пока ребенок мал - он центр внимания, ему все позволено, он всеми командует. Пошел в детский сад - обижает детей, не подчиняется установленным порядкам, не слушается воспитательницу. В школе не соблюдает правила поведения, плохой товарищ, работает не в «полную меру» своих сил и способностей. Родители вместо того чтобы помочь ребенку преодолеть эгоизм и лень, содействуют укреплению этих пороков. Когда же ребенок вырастает, он неизбежно вступает в конфликт с обществом. Его ждут разочарования и огорчения, ведь он вырос с большими претензиями, с плохо развитыми способностями, без любви к труду, без уважения к окружающим его людям, без радости сознания исполненного долга. Поэтому нельзя забывать о том, что «нужно примеры сопровождать наставлениями и правилами жизни для того, чтобы исправлять, дополнять и укреплять подражание» [5, с. 159].

Полнота человеческого счастья заключается в развитии всех творческих возможностей и сил человека, в богатстве духовной жизни, в сознании величия того дела, которому отдаешь свои силы. В формировании духовно-нравственных качеств принципиально не только сформулировать моральное сознание, духовно-нравственные ощущения, однако и, наиболее главное, включить школьников в разные виды деятельности, где раскрываются их духовно-нравственные отношения. В этих отношениях детей в процессе деятельности отображается уровень их моральной воспитанности.

Духовно-нравственные отношения предполагают отношения к обществу, труду, людям, самому себе. В связи с этим проблема формирования духовно-нравственных качеств интересовала многих педагогов во все времена. Так, к примеру, основное достижение педагогики Я.А. Коменского состоит в том, что он пришел к выводу о наличии объективных закономерностей учебно-воспитательного процесса.

Призывая к формированию человека в согласовании с идеалами добра и общественной пользы, Я. А. Коменский особое внимание уделял вопросам духовно-нравственного воспитания. Все главные его труды, прежде всего «Великая дидактика» и «Всеобщий совет», проникнуты высочайшей верой в человеческую личность, расцвет которой всегда оставался заветной мечтой Я.А. Коменского [6].

А.С. Макаренко подчеркивал: «... мы имеем дело всегда с отношением, так как именно отношение составляет объект нашей педагогической работы, но перед нами всегда стоит двойной объект — личность и общество. Выключить личность, изолировать ее, вынуть ее из отношений совершенно невозможно...» [7, с. 6].

Данная проблема интересовала и замечательного педагога В.А. Сухомлинского. Свои варианты ее решения он использовал на практике. Так, например, в книге «Павлышская средняя школа» В.А. Сухомлинский акцентировал внимание, что ребенок проводит в общении с людьми значительную часть своего времени, в школе - с одноклассниками, в остальное время - с взрослыми, поэтому ребенок не должен забывать, что вокруг него постоянно находится огромное количество различных людей.

«Общечеловеческие нормы духовно-нравственного поведения становятся личной совестью человека лишь при том условии, если его активная деятельность носит ярко выраженный характер общественных поступков, т.е. учит младшего школьника, совершая общественный поступок, выражать им свое отношение к людям» [2].

Проблема формирования духовно-нравственных качеств достаточно актуальна, и не только в наше время, так как от воспитания ребенка зависит дальнейшая его жизнь, и, возможно, судьбы других людей. Воспитание — искусство, и это искусство состоит в том, чтобы человек, которого мы воспитываем, очеловечивал мир вещей, которые входят в его жизнь, он должен ощущать в них человеческое — разум, мудрость, любовь к людям. Если ребенок этого не переживет, то ему будет чужда подлинная человеческая тонкость натуры, чуткость восприятия.

Для того чтобы дальше рассматривать процесс формирования духовно-нравственных качеств, нужно раскрыть его суть и дать теоретическое обоснование понятию «духовно-нравственное воспитание».

В педагогическом словаре «духовно-нравственное воспитание» трактуется как «процесс формирования моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения» [8, с.8].

Таким образом, формирование духовно-нравственных качеств выступает главным стержнем в общей системе становления личности и является процессом, направленным на целостное формирование и развитие личности ребенка, и подразумевает становление его отношений к Отчизне, обществу, коллективу, людям, к труду, собственным обязанностям и к самому себе. Важно пробудить у детей желание замечать, что же можно сделать, чтобы жизнь стала ещё лучше.

Задача формирования духовно-нравственных качеств состоит в том, чтоб социально необходимые требования общества педагоги превратили во внутренние стимулы личности каждого малыша, такие, как долг, честь, совесть, достоинство.

Деятельность школьников в той мере, в какой она связана с общественными интересами окружающих, с жизнью социума, является духовно-нравственной. Так духовно-нравственное начало пронизывает всю многогранную практическую деятельность ребенка, его эмоциональную и интеллектуальную сферы. Учатся ли детки, играют ли на школьном дворе, работают ли в городском парке — повсюду в их деятельности проявляются конкретные духовно-нравственные качества, позитивные или негативные.

Однако познание ребёнком духовно-нравственных норм еще не говорит о его воспитанности. Важно, чтобы хорошо осознаваемые духовно-нравственные нормы стали мотивом поведения каждого маленького человечка, чтоб в любой ситуации ребенок без колебаний принимал верное решение, которое соответствует общепризнанным нормам, правилам поведения [7].

Дети характеризуются самостоятельностью, проявлениями саморегуляции и самоорганизации, хотя активная общественная позиция еще не совсем сформирована.

Таким образом, можно увидеть, насколько велико значение формирования духовно-нравственных качеств, особенно в начальных классах, так как именно в этот период закладывается стержень воспитания личностных качеств ребенка, а поэтому следует, что формирование духовно-нравственных качеств нужно рассматривать как особый раздел воспитания и как часть любого другого раздела воспитания.

Сущность понятия «духовно-нравственное качество» входит учебно-воспитательный процесс, осуществляемый школой, как систематизирующий фактор организации жизнедеятельности детей, где формирование духовно-нравственных качеств должно быть его органичной составной частью.

На этапе развития современного общества в условиях сложной социально-политической ситуации и распада сложившихся нравственно-этических норм проблемы нравственности и нравственной культуры личности являются особенно актуальными. Вопросы сохранения, возрождения и совершенствования нравственных ориентиров и представлений выступают в качестве одной из главнейших целей в системе образования, современную парадигму которого ставят как нравственно-духовно-центристскую.

Нравственный мир подрастающего человека – это фундамент, который на протяжении всей последующей жизни обусловливает направленность личности, формирование интеллектуальных процессов, постижение окружающей действительности, управляет совершаемыми поступками. Важная роль отводится младшему школьному возрасту как сензитивному по отношению к влияниям и воздействиям нравственного характера (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин).

Для данного возраста характерны высокая чувствительность нервной системы, доминирование эмоциональной сферы в восприятии мира, что сопряжено с формированием нравственных чувств, развитием способности к осознанию своих чувств и переживаний окружающих. В этой связи необходимо закрепление нравственного опыта, основанного на внутренних представлениях ребенка об общечеловеческих нравственных ценностях в современном обществе.

Главная роль в нравственном воспитании обучающихся отводится начальной школе, потому что ее деятельность, по сравнению с другими образовательными институтами, носит целенаправленный характер. В словаре русского языка [3] нравственность рассматривается как внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами. Понятие «нравственность» может толковаться как нравы, практикуемые формы поведения, как мораль, которая закреплена традицией и вековой привычкой и на уровне ее общественных проявлений. Ценности, идеалы, нравственные нормы выступают в нравственном воспитании в качестве культурного образца, определяют мотивацию и являются регуляторами общественного поведения.

Исследуя проблему формирования нравственных качеств младшего школьника, мы изучили следующие компоненты формирования нравственных основ личности: когнитивный, поведенческий, эмоциональный, взаимосвязь которых показана на рисунке. Перечисленные компоненты и их взаимодействие учитывались при проектировании модели формирования и развития нравственных качеств у младшего школьника.

Проведенный нами теоретический анализ научной литературы и педагогической практики начальной школы позволил выделить в наибольшей степени характерные для младшего школьника нравственные качества, такие как доброта, доброжелательность, готовность прийти на помощь, сопереживание, сочувствие, взаимопонимание, трудолюбие, честность. Названные выше нравственные качества личности существуют не изолированно одно от другого, они дополняют друг друга. Для формирования этих нравственных качеств мы брали за основу закономерности развития ребенка, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сторон его личности (Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, К.В. Гавриловец, И.А. Княжева, В.А. Лыкова, В.С. Мухина, Е.А. Шовкомуд, В.А. Шутова).

Реализация воспитательного потенциала в процессе обучения эффективна на основе разработанной модели, которая предусматривает целенаправленное развитие нравственных качеств личности младших школьников.

Представленная модель состоит из следующих компонентов:

целевой (определение цели и задач формирования нравственных качеств), коммуникативный (построение взаимодействия в системах «родитель – ученик», «учитель – ученик», «ученик – ученик» на основе субъектнообъектных отношений),

содержательно-процессуальный (определение содержания и способов деятельности (принципов и методов)) и аналитикорезультативный (контроль и самоконтроль выполнения деятельности).

Нравственное воспитание личности в современном мире переживание детьми в едином ценностно-смысловом поле с педагогом, в общении с ним и в совместной деятельности; обращение к жизненным ценностям не только как к отражающим реальный социальный опыт детей, но и как к предопределяющим их дальнейшую социализацию, выбор жизненных позиций; ориентация образовательного процесса на социальный опыт

ребенка, представляющий значимый потенциал его нравственного развития и совершенствования; целостность педагогического процесса, выражающаяся в единстве обучения и воспитания [2].

Апробация разработанной модели была осуществлена в ходе опытно-экспериментальной работы. Анализируя нравственное движение личности, учитывая возрастные особенности детей, мы разработали систему работы по формированию нравственных качеств, которая проявляется в системе субъектно-объектных отношений:

1) ребенок – родители, ученик – учитель, ученик – ученик;

2) отношение ребенка к самому себе;

3) отношение ребенка с социумом: ребенок – земля, ребенок – общество, ребенок – город, ребенок – родной край, ребенок – Родина, ребенок – народ;

4) отношение ребенка с природой: животными, растениями.

Составляя исследовательскую программу по формированию нравственных качеств у младших школьников, мы воспользовались рекомендациями В.А. Караковского [1] и других, в которых указаны ведущие принципы воспитания: природосообразности, культуросообразности и системности воспитательного подхода. Организация данного направления тесно связана с другими направлениями в системе урочной и внеурочной деятельности младших школьников. Урок является основной формой целенаправленного воспитательного процесса, часть которого составляет нравственное воспитание.

Выявляя эффективные формы и методы формирования нравственных качеств, мы апробировали: интегрированные уроки, получившие достаточно широкое применение в организации учебного процесса; объяснение, рассказ, беседу; наблюдение, сравнение и сопоставление (поступков, явлений, событий); творческо-поисковые работы: сочинения, изложения, работу, составление предложений по опорным словам и т.д.; классные часы, внеклассные мероприятия.

Для определения результативности нами были определены критерии и уровни ориентации младших школьников на нравственные качества. В качестве критериев выделены следующие: степень усвоения нравственных понятий, отношение к нравственным качествам (позитивное, нейтральное, отрицательное), психологическая готовность к нравственному поступку, личностная рефлексия.

На основании критериев установлены: высокий, средний, ниже среднего, низкий уровни ориентации младших школьников на нравственные качества. Проводимое нами исследование опиралось на 3 этапа эксперимента: констатирующий, формирующий, контрольный. В ходе исследования нами были задействованы следующие методы: наблюдение, беседа, анкетирование, сравнение и сопоставление поступков, беседа по сюжетному рассказу, метод незаконченных рассказов.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что у детей низок процент понимания эмоционального настроения другого ребенка. Они не могут правильно вести себя при общении со сверстниками, поведение их противоречит нормам этикета. Обучающиеся не всегда способны внимательно выслушивать собеседника, задавать вопросы, проявлять внимание. Многие отрицательные качества поведения обнаруживаются потому, что у детей нет соответствующих знаний, а для выполнения установленных правил необходимо наличие определенных личностных качеств: терпения, внимания, честности, исполнительности, добросовестности и т.д. Целью экспериментальной части исследования явилась апробация разработанной модели и была ориентирована: 1) на просвещение, трансляцию опыта; 2) формирование нравственных качеств.

Сравнение результатов, полученных в ходе исследования, позволяет говорить о том, что разработанная модель заостряет внимание на воспитательном аспекте в учебном процессе, инспирирует целенаправленное обращение к нравственному опыту, которым обладает ребенок, и содействует осмыслению ценностей, дифференциации позитивного и негативного в поведении людей, самоанализу и анализу чужих поступков.

Проведение занятий в рамках данной модели положительно влияет на поведенческий и эмоциональный аспекты в нравственном становлении личности младших школьников, содействует формированию нравственных мотивов поведения, развивает способность понимать и считаться с другими людьми, порождает желание оказывать им помощь и поддержку, т.е. благоприятствует повышению уровня ориентации младших школьников на нравственные качества. При этом общение с людьми содействует переходу сформированных нравственных знаний (когнитивного аспекта нравственного становления) в активные формы его проявления (поведенческого аспекта).

Заключение, выводы

Работая над проблемой формирования духовно-нравственных качеств младших школьников была изучена психолого-педагогическая литература по данной проблеме, рассмотрена сущность, содержание и основные понятия духовно-нравственного воспитания, а также характеристики младшего школьного возраста, раскрыты особенности формирования духовно-нравственных качеств в младшем школьном возрасте, изучены методы, формы и приемы формирования духовно-нравственных качеств младших школьников в учебной деятельности, произведён анализ, а затем и обобщены различные взгляды на данную проблему в литературе и сделаны следующие выводы:

Формирование духовно-нравственных качеств – это целенаправленный двухсторонний процесс становления морального сознания, развития духовно-нравственных чувств и выработки навыков и привычек духовно-нравственного поведения. Оно включает формирование духовно-нравственного сознания, воспитание и развитие духовно-нравственных чувств, выработку умений и привычек духовно-нравственного поведения. Поведение нравственно, если человек взвешивает, продумывает свои действия, поступает со знанием дела, выбирая верный путь решения стоящей перед ним проблемы.

Важнейшим средством для формирования духовно-нравственных качеств является использование созданных в культуре на разных этапах исторического развития духовно-нравственных идеалов, то есть образцов духовно-нравственного поведения, к которому стремится человек. Специфической особенностью процесса духовно-нравственного воспитания следует считать то, что он длителен и непрерывен, а результаты его отсрочены во времени. Процесс формирования духовно-нравственных качеств динамичный и творческий. Основными критериями духовной нравственности человека могут являться его убеждения, моральные принципы, ценностные ориентации, а также поступки по отношению к близким и незнакомым людям. Таким образом, духовно нравственным следует считать такого человека, для которого нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения, как привычные формы поведения.

Младший школьный возраст – этап развития ребёнка, который соответствует периоду обучения в начальной школе. Ведущим видом деятельности в данном возрасте становится учение, хотя по-прежнему много времени дети уделяют игре. В этом возрасте продолжают развиваться самооценка, мышление, речь, память, внимание, активно развиваются элементы социальных чувств, формируются навыки общественного поведения.

Результаты экспериментальной работы по формированию духовно-нравственных качеств у младших школьников подтвердили выдвинутую нами гипотезу. По результатам опытно-экспериментального исследования на основе сравнения результатов уровня сформированности духовно-нравственных качеств стало видно, что в экспериментальной группе высокий уровень повысился на 20 %, средний уровень понизился на 20%, низкий уровень отсутствует. Таким образом, анализ результатов, полученных в ходе экспериментальной работы, показал, что использованная совокупность педагогических средств, форм и методов способствовала успешному формированию нравственных качеств.

Список источников

1. Белоусова, Т.Л. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников. Методические рекомендации [Текст]/ Т.Л.Белоусова. – М., 2011. – С. 15-19.
2. Бабанский, Ю.К. Педагогика [Текст]/ Ю.К. Бабанский. – М., 2021.- С. 374.
3. Богданова, О.С. Этические беседы с школьниками [Текст]/О.С.Богданова. М., 2017. С. 310.
4. Божович, Л.И., Нравственное формирование личности школьника в коллективе [Текст]/Л.И. Божович. – М., 2015.- С. 468.
5. Болдырев, Н.И. Нравственное воспитание школьников / Н.И. Болдырев. – М. : Просвещение, 2019.
6. Вербицкий, А.А. Психология развития. Словарь / А.А. Вербицкий / Под ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / - М.: ПЕР СЭ, 2020
7. Волков, Б.С., Детская психология развития [Текст]/Б.С. Волков. – М., 2017.- С. 576.
8. Гаврилова, И. Г. Истоки русской народной культуры в детском саду, - СПб, 2020 – 210 с.

УДК 377.4

Балагурова А.В.,Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Формирование гибких компетенций у младших школьников в условиях обучения в сотрудничестве

Аннотация

В статье рассмотрена модель и педагогические условия формирования гибких компетенций у младших школьников в условиях обучения в сотрудничестве. Материалы статьи позволили выявить сущность процесса формирования гибких компетенций у младших школьников в условиях обучения в сотрудничестве на основе анализа конструктивного опыта формирования данного процесса в РК и за рубежом. В статье раскрыт педагогический потенциал метода обучения в сотрудничестве при формировании гибких компетенций младших школьников. Выявлены педагогические условия формирования гибких компетенций у младших школьников в условиях обучения в сотрудничестве.

Ключевые слова

Компетенции, обучение, личностные качества, интеллектуальные способности, учебные ситуации.

Введение

Актуальность. В эпоху постоянных глобальных перемен, когда предметные знания быстро устаревают и постепенно заменяются автоматизированными системами, особым спросом пользуются гибкие компетенции. Они ориентированы на освоение обучающимися навыков успешной коммуникации, анализ и применение знаний в ходе решения проблем, эффективное сотрудничество с окружающими, а также планирование и оценивание собственных учебных действий.

На основании этого одной из ведущих задач современной системы образования становится поиск оптимальных методов по формированию у обучающихся гибких компетенций. В связи с этим серьезные трудности испытывают младшие школьники, так как именно им требуется целенаправленная педагогическая помощь в развитии стратегий социальных навыков для дальнейшей интеграции во взрослой жизни.

Одним из наиболее эффективных методов по формированию у младших школьников гибких компетенций является метод обучения в сотрудничестве. В соответствии с положениями государственного образовательного стандарта начального общего образования актуальными становятся такие требования, как: «осуществление сотрудничества», «общение и совместная деятельность», «освоение командной работы».

Процесс обучения в сотрудничестве, основанный на личностно-ориентированном и гуманистическом подходах, предполагает выстраивание тесных социальных контактов со сверстниками и взрослыми и содействует разностороннему развитию личности обучающегося. Более того, учебное сотрудничество удовлетворяет запрос общества, ориентированный на активизацию человеческого фактора. При этом наращивание социального опыта происходит благодаря овладению гибкими компетенциями. Данные компетенции, как подчеркивается в стандарте, составляют основу для эффективного взаимодействия с людьми и содействуют успешному образованию в будущем.

Объектом исследования является процесс формирования гибких компетенций у младших школьников и педагогические условия формирования гибких компетенций у младших школьников с использованием метода обучения в сотрудничестве.

Научная новизна исследования состоит в том, что раскрыта сущность процесса формирования гибких компетенций младших школьников в условиях обучения в сотрудничестве, заключающаяся в педагогическом обеспечении позитивного взаимодействия между обучающимися, направленного на развитие комплекса метапредметных, междисциплинарных, многомерных (умственные процессы и интеллектуальные умения), многофункциональных (решение задач в различных сферах жизнедеятельности) компетенций младших школьников в их организованной совместной образовательной деятельности.

Выявлены и обоснованы педагогические условия, способствующие эффективному формированию гибких компетенций у младших школьников в условиях обучения в сотрудничестве, включающие в себя: реализация программы внеурочной деятельности и разработка методических рекомендаций для учителей по оптимизации процесса формирования гибких компетенций младших школьников в условиях обучения в сотрудничестве.

Обор литературы

В отечественной научно-педагогической литературе понятие «гибкие компетенции» было изучено в контексте разных направлений и уровней подготовки: в высшем образовании такими исследователями, как: О.В. Баринова, Ю.В. Павлова, О.Я. Пономарева, И.И. Черкасова; в системе школьного образования проблеме формирования гибких компетенций были посвящены труды Д.С. Ермакова Н.Ю. Костиной, Л.И. Николаевой. Интерес к исследованию метода обучения в сотрудничестве начался еще в 1970-х годах прошлого столетия. Идеи педагогики сотрудничества были разработаны и систематизированы группой отечественных педагогов-новаторов, среди которых: В.Ф. Шаталов, Ш.А. Амонашвили, В.М. Матвеев и др.

В зарубежных исследованиях проблема формирования гибких компетенций (soft skills) раскрывается в работах следующих ученых: D.Almog, R.Athayde, H.Chassidim, E.Chell, S.Cranfield и др. Образовательный потенциал рассматриваемого зарубежного опыта применительно к нашему исследованию заключался в опоре на принципы гуманистической педагогики и идеи реформаторов, раскрывающие эффективность активных и интерактивных, учебно-воспитательных, проектных и междисциплинарных форм и методов; обучение в сотрудничестве; поддержание традиций школьных праздников (Зимний и Весенний фестиваль сказок, День немецкой культуры, Литературный дворик); социальные ритуалы и правила (Утренний круг). Проведенный анализ отечественного и конструктивного зарубежного опыта по проблеме исследования позволяет констатировать недостаточную изученность проблемы формирования гибких

компетенций младших школьников в условиях обучения в сотрудничестве в соответствии с современными вызовами в сфере образования.

Основная часть

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие методы исследования: теоретические (анализ психологической, педагогической, научно-методической литературы по теме исследования; изучение и обобщение передового педагогического опыта; анализ, синтез, сравнение, обобщение; моделирование); эмпирические (наблюдение, анкетирование, опрос).

Повышенное внимание исследователей к вопросам формирования у обучающихся гибких компетенций связано, прежде всего, с особенностями реформирования национальных образовательных систем разных стран, переживающих период ускоренного развития технологий и сопутствующих социальных изменений. Представим аналитический обзор особенностей формирования гибких компетенций младших школьников в рамках национальных образовательных систем Канады, США, Южной Кореи, [1].

Специфика реформы национальной образовательной системы Канады заключается в ее переориентации с усвоения обучающимися фактов на развитие способности применять знания для решения практических задач в повседневной жизни. Суть гибких компетенций канадских национальных образовательных стандартов нового поколения определяется следующими характеристиками: критическое мышление; креативность и предпринимательские установки; умение учиться/самосознание и саморегуляция; коммуникабельность; готовность к работе в кооперации; глобальная гражданственность и ориентация на устойчивое развитие. Важную роль в процессе формирования гибких компетенций играет воспитание характера (упорство, адаптивность, личностное развитие) и гражданской грамотности обучающихся. Доказательством этого является требование для образовательных программ (дошкольного и школьного), в котором отмечается важность развития критического мышления обучающихся, необходимая для синтеза информации, принятия рациональных решений, эффективного общения и жизненного успеха в условиях постоянно меняющегося мира [2, с. 4].

Особенностью системы начального общего образования в Канаде, структура которой распределена по годам обучения и предметным областям, является ее ориентация на развитие глобальных компетентностей, критического и творческого мышления обучающихся. Кроме того, в одной из обновленных программ «Здоровый образ жизни» делается акцент на физическом и психическом здоровье детей, а так же на их личностном и коллективном благополучии [2, с. 4].

Среди методов формирования гибких компетенций младших школьников предпочтение отдается исследовательским методам, т.к. они направлены на совместный поиск информации решение творческих задач. Исследовательские методы являются приоритетными на всех ступенях обучения школьников.

Согласно национальным нормативным документам Канады [3], роль связующего звена в трансформации образовательной модели в целом принадлежит педагогу. Компетентный учитель обладает характеристиками лидера преобразований, к которым относятся: мотивация на обновление образовательного процесса, готовность к непрерывному обучению и инновационной деятельности для соответствия новым образовательным требованиям, конструктивное восприятие оценки результатов своей профессиональной деятельности.

Одними из ведущих процессов в ходе формирования гибких компетенций обучающихся являются мышление и обучение через всю жизнь. Большое влияние на успешное протекание данных процессов оказывает адекватное самовосприятие младших школьников, а так же степень их взаимодействия их с окружающим миром. Образовательный процесс не представляется возможным без научения школьников приемам (наблюдение, поиск, оценивание, исправление, генерация идей, передача) и

способам (целенаправленные рассуждения, интуиция, жизненный опыт) работы с информацией. Развитию мышления и формированию умения учиться способствует так же исследовательский и творческий подход к учебно-воспитательной работе, совместная деятельность обучающихся в контексте проектной деятельности.

Задача педагогов начальных классов – научить школьников доверять себе, при этом быть открытыми новым людям и новому опыту. Кроме того, младшие школьники должны быть готовы изучать информацию с разных позиций, осуществлять поиск данных и использовать их по назначению, например, для проверки гипотезы. В ходе учебной деятельности учитель создает ситуации, в которых школьники могут активно задавать вопросы, самостоятельно искать ответы, а также принимать во внимание мнения других, анализируя собственные знания. Формулировка новых суждений и идей, высказывание собственного мнения и выдвижение инициатив со стороны школьников должны поощряться со стороны педагогов. Все это способствует усилению способности младших школьников к самостоятельным действиям.

В Соединенных Штатах Америки особая роль отводится децентрализации образовательной системы, что отражается в реагировании образовательных учреждений на требования к формированию гибких компетенций у младших школьников. Свобода выбора в американских школах обеспечивается и на уровне понимания и восприятия значимости процесса формирования гибких компетенций обучающихся внутри страны и штатов.

В образовательных программах США [4, с. 256] можно выделить пять категорий школ с отличными друг от друга подходами к гибким компетенциям школьников.

1. Признание необходимости включения гибких компетенций в учебный процесс.

Данная позиция свойственна школам с незначительным включением в учебную программу начальных классов тематических разделов, направленных на процесс формирования гибких компетенций. Гибкие компетенции упоминаются в миссии школы, однако их интеграция в образовательный процесс зависит от решения учителей и предметных кафедр.

С целью усвоения базового материала и/или углубления знаний младших школьников реализуются групповые проекты, предполагающие навыки коллаборации для решения задач с использованием медиа-ресурсов. В данном случае происходит оценка традиционных знаний и умений обучающихся младшего школьного возраста, роль и развитие гибких компетенций остается вторичной, т.е. на усмотрение учителя.

2. Реализация гибких компетенций на школьном уровне.

Внедрение гибких компетенций в учебно-воспитательные программы школы США данной категории носит более основательный характер. Внедрение одного или более аспектов гибких компетенций в образовательных процесс начальной школы является обязательным для учителей предметных кафедр. Так, каждый педагог должен предложить одно или несколько общих заданий по своей предметной области для включения в учебную программу с целью развития гибких компетенций младших школьников.

В Южной Корее цель реформы образовательной системы состоит в «счастливом образовании для развития потенциала и способности мечтать». Данная цель достигается благодаря развитию у обучающихся начальных классов таких гибких компетенций, как: управление собой, навыки работы с информацией, креативное и эстетическое мышление, эстетический интеллект, эмоциональность, коммуникабельность, гражданская грамотность. Изменения в образовательной системе начальной школы подчиняются следующим современным трендам: сокращение количества аудиторных часов по предметам, увеличение самостоятельной подготовки к контрольным заданиям, а также применение личностно-ориентированных методик. Междисциплинарные темы, как обязательная часть образовательной программы начальной школы, могут дополнительно изучаться с участием семьи и местных сообществ. Развитие гибких компетенций младших школьников происходит не только в урочной деятельности в рамках учебной программы,

но и в таких специализированных форматах, как: творческие эксперименты (свободные занятия по инициативе детей, клубная и профориентационная деятельность, участие в инициативах местного сообщества), школьные спортивные клубы и полугодие без контрольно-оценочных средств.

Выбор определенной формы творческой деятельности для младших школьников зависит в первую очередь от уровня развития обучающихся начальных классов, возможностей школы, мотивации педагогического состава и других факторов. Каждая школа имеет право разрабатывать собственные стандарты критериального оценивания нестандартных форм деятельности обучающихся младшего школьного возраста, основываясь на содержании и особенностях выполнения [5, с. 176].

Конструктивный зарубежный опыт формирования гибких компетенций у младших школьников представлен образовательными практиками таких стран, как: Канада, Соединенные Штаты Америки, Южная Корея. На основе данного анализа была выявлена закономерность в том, что набор гибких компетенций и способы их формирования имеют черты отличий, тем не менее, общими для всех рассматриваемых стран остаются навыки позитивного взаимодействия между обучающимися, их цифровые навыки и сформированность критического мышления. Стоит обратить внимание на то, что все рассмотренные страны ориентируют начальную ступень образования на практикоориентированный подход для решения сложных социальных, экономических, экологических и этических вопросов с помощью совместного творческого решения задач. Особая роль отводится личности учителя, готового к инновациям и способного к обновлению контента образовательного процесса, а также к непрерывному саморазвитию и самосовершенствованию. При этом важно, чтобы в процессе формирования гибких компетенций педагоги учили младших школьников доверять себе и собственным взглядам, но при этом быть открытыми для новых решений.

Согласно результатам Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA-2018, наблюдается снижение показателей качества образования [4, с. 8]. В качестве гибких компетенций, разработанных в Модели компетенций 2025, можно выделить 3 базовые категории: когнитивные (самопознание, самодисциплина, предприимчивость), социально-поведенческие (сотрудничество, субъектность, межкультурное взаимодействие) и цифровые (создание и управление цифровым контентом, цифровая безопасность, программирование) [3, с. 20].

Использование методического инструментария является обязательным условием, содействующим повышению эффективности процесса формирования гибких компетенций у младших школьников и представленным в Модели компетенций 2025 [3, с. 20].

Одним из эффективных педагогических методов формирования гибких компетенций у младших школьников является метод обучения в сотрудничестве, который можно считать универсальным с точки зрения его реализации в преподавании межпредметных связей.

Метод обучения в сотрудничестве способствует формированию не только предметных, но и межпредметных компетенций школьников. Преимуществом данного метода является то, что он содержит разные приемы: интеракции учебной деятельности, стимулирования самостоятельного критического мышления, взаимного обмена знаниями в ходе дискуссий [6, с.251].

Для реализации метода обучения в сотрудничестве важно создавать учебные ситуации, в которых младшие школьники могут проявить интерактивное поведение. Этого можно достичь с помощью таких приемов, как: групповое ралли, групповая мозаика или головоломка.

С точки зрения Д.Джонсона метод обучения в сотрудничестве содержит пять ключевых индикаторов:

1) позитивная взаимозависимость участников группы;

2) индивидуальная ответственность каждого участника группы;

3) социальные навыки участников группы;

4) интерактивное поведение участников группы;

5) саморефлексия по завершению групповой работы.

Суть позитивной взаимозависимости участников группы состоит в том, что поставленная учебная цель может быть достигнута только при условии совместной работы и индивидуального вклада каждого члена команды. Это полностью противоречит идее отрицательной взаимозависимости, в которой успех возможен при условии поражения противника. Ярким примером отрицательной взаимозависимости может служить фронтальная форма урока, на котором двадцать и более обучающихся участвуют в соревновании за единственный правильный ответ. В заданных рамках только один ученик имеет право ответить правильно на вопрос.

Позитивная взаимозависимость обеспечивается пониманием того, что успех каждого зависит от добросовестности других обучающихся. Благодаря чему участники образовательного процесса учатся взаимной ответственности и навыкам работы в команде. Для поддержания позитивной взаимозависимости педагог может суммировать общие оценки, давать каждому обучающемуся определенный аспект учебной темы (учебного материала, проблемы), вводить дополнительные роли для их эффективного взаимодействия.

Групповая головоломка (пазл, или мозаика) как еще один метод технологии активного обучения был основан в 1971 году американским психологом Э.Аронсоном [2, с. 128-132].

Его суть состоит в том, что преподаватель разбивает обучающихся на группы, а задания на части, которые они должны собрать вместе как головоломку. Возникает позитивная зависимость друг от друга, а также коллективная ответственность.

Для организации групповой головоломки рекомендуется выполнение следующих требований.

1. Каждый обучающийся выступает членом учебной и экспертной групп. На подготовительном этапе педагог делит обучающихся на определенное количество групп. Группа рассматривает учебную тему, каждый ее участник берет на себя лишь определенный аспект, который изучается им интенсивно.

2. Учебная тема делится на три или четыре подтемы, т.е. группа состоит из трех или четырех участников. Каждый участник выполняет роль эксперта по определенной подтеме. Так, в каждой группе существует один «эксперт» по определенному аспекту проблемы. По истечению времени образуются новые группы, в которые объединяются эксперты.

3. Фаза экспертной работы по разработке экспертной темы проходит в экспертных группах. Для данной фазы характерным является обмен экспертных мнений, благодаря чему происходит процесс углубления в суть вопроса.

4. Фаза взаимного обучения предусматривает возвращение экспертов в свои группы, а также обмен экспертов полученными знаниями по своей подтеме с участниками учебной группы. Здесь проявляется положительная взаимозависимость и индивидуальная ответственность участников учебной команды, т.к. каждый ее член имеет статус эксперта по своей подтеме и последовательно обучает своих учебных товарищей по заданной экспертной теме.

5. А.Хубер (2004) предлагает фазу углубления, на которой все участники учебных групп работают над дополнительными заданиями, получая более полное и глубокое понимание изучаемых тем, а так же совместно генерируют новые знания в проектной деятельности.

6. По окончанию групповой головоломки все участники группы делятся с классом знаниями по экспертным темам, благодаря чему школьники получают недостающие знания. Для перехода теоретических знаний в область общих школьники под руководством учителя должны связать их с новыми знаниями.

7. На заключительном этапе учитель проверяет уровень понимания всей информации каждым членом группы. Обязательным условием успешного обучения является процесс взаимодействия участников группы, обусловленный обменом знаний и созданием связей с новыми знаниями [3].

Одной из главных задач метода обучения в сотрудничестве является создание благоприятных условий для каждого участника группы. Развитие индивидуальной ответственности определяется способностью каждого участника команды к обучению с помощью совместных усилий всей группы. Для американских школ данный метод направлен на развитие навыков, интерпретацию и анализ понятий, а также работу с информацией. Как правило, неоднородные учебные группы состоят из четырех участников, с постоянным составом, сохраняющимся на протяжении нескольких месяцев, и общей групповой оценкой. Что касается стран Европы и Израиля и стран Британского Содружества, для них характерными являются неструктурированные дискуссии или групповые проекты. По сравнению с американским подходом состав групп является практически всегда непостоянным и меняется в зависимости от проекта. Главная цель организации групповых форм работы заключается, прежде всего, в развитии социализации и критического мышления. При этом самостоятельное изучение или обобщение учебного материала, а также формирование конкретных навыков не являются приоритетными задачами [7].

Выделенные формы являются актуальными во всех странах мира. Тем не менее, в США в учебном процессе больше внимания уделяется структурному подходу, содержательной части, а также навыкам.

Относительно способов организации групп в условиях метода обучения в сотрудничестве, можно рассматривать следующие их разновидности: неформальные, формальные и базовые группы.

Отличительной чертой неформальных групп является их краткосрочность, т.к. они являются временными и создаются в рамках одного занятия. Их цель состоит в том, чтобы настроить обучающихся на совместное осознанное изучение учебного материала. Такие формы организации групп способствуют эффективному проведению дискуссий перед монологом учителем или после него. Благодаря созданию неформальных групп решается одна из главных проблем фронтальной формы занятий, когда информация не затрагивает сознание обучающихся и педагогов.

В отличие от неформальных групп обучения в сотрудничестве, базовые группы относятся к долгосрочным формам существования коллектива и выполняют поддерживающую функцию. Благодаря данным группам обучающиеся добиваются более высоких академических успехов. Состав базовых групп может не меняться годами. Участники базовой группы имеют достаточно тесные контакты между собой, поэтому продолжают общение после учебных занятий. Так, например, в случае возникновения острых вопросов или интересных идей, члены базовой группы предпочитают обсуждать их со своими товарищами по команде. Более того, для обмена информации участники группы пользуются общими папками.

Что касается формальных групп, они являются более структурированными и долгосрочными по сравнению с неформальными группами. В связи с чем, данные группы получают задания повышенного уровня сложности.

Метод обучения в сотрудничестве основан на базе научно-теоретических и практических разработках таких выдающихся психологов, как: Л.С. Выготского, Ж.Пиаже, А.Бандуры, Б.Ф. Скиннера и др. Термин «обучение в сотрудничестве» используется в качестве общего названия, объединяющего большую группу методов обучения, а именно:

К основным признакам метода обучения в сотрудничестве принято относить следующие особенности:

1. Позитивная взаимная зависимость (positive interdependence) проявляется в готовности участников группы к взаимному доверию и взаимопомощи для достижения общей цели.

2. Персональная ответственность (personal accountability) предполагает индивидуальную ответственность каждого участника группы за качественное исполнение своей доли работы, т.к. от этого зависит успех всей команды.

3. Навыки командной работы (appropriate collaborative skills) определяются наличием у обучающихся следующего набора умений и навыков: взаимодоверие, лидерские качества, решительность, коммуникабельность, готовность к конструктивному разрешению конфликтных ситуаций.

4. Командное взаимодействие (group processing) означает совместное выявление учебных целей внутри команды, систематическое оценивание индивидуального вклада каждого участника в достижение общей цели, анализ ошибок и неудач группы для дальнейшего их устранения.

5. Разнородность группы (heterogeneous groups) дает преимущество каждому члену команды, благодаря тому, что все участники группы обладают индивидуальными особенностями и имеют свои сильные стороны.

При этом только формирование групп и обеспечение их готовыми учебными заданиями не гарантирует успех. Намного важнее создать условия для самостоятельной учебной деятельности обучающихся, когда они в состоянии принимать активное участие в конструировании собственных знаний. В соответствии с этим повышается значение проблемы мотивации школьников к обучению в сотрудничестве.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что метод обучения в сотрудничестве является универсальным для формирования у обучающихся целого комплекса основополагающих умений, навыков и компетентностей, способствующих академическому и жизненному успеху. К позитивным изменениям можно отнести: способность к четкой аргументации, развитое критическое мышление, высокий уровень учебной мотивации, готовность к выстраиванию уважительных отношений с окружающими вне зависимости от религиозных, национальных и социальных различий. Еще одним преимуществом метода обучения в сотрудничестве является формирование самостоятельности и сплоченности классного коллектива. Систематическое применение приемов метода обучения в сотрудничестве позволяет не только разнообразить учебный процесс, но и обогатить познавательный опыт обучающихся. Для педагогов важно приобрести опыт организации коммуникативной и творческой деятельности школьников. Именно поэтому метод обучения в сотрудничестве представляет особый интерес для современной школы.

Заключение, выводы

Современный социум предъявляет высокие требования выпускникам начальной школы, которые определяются набором теоретических знаний, практических навыков и таких личностных качеств, как: коммуникабельность, критическое мышление, креативность, работа в команде. Для успешной самореализации младших школьников возникает необходимость в формировании у них гибких компетенций. Эффективное формирование данных компетенций возможно благодаря использованию метода обучения в сотрудничестве и специально разработанной содержательно-процессуальной модели. В качестве компонентов формирования гибких компетенций младших школьников в условиях обучения в сотрудничестве были выбраны: когнитивный (знания в сфере компетентной деятельности), функциональный (умения и навыки), психологический (мотивационная составляющая, готовность личности к разнообразной деятельности) и социальный (способность и готовность взаимодействовать с другими людьми, выполнять различные социальные роли в группе и коллективе).

В контексте процесса формирования гибких компетенций младших школьников ключевым фактором успеха метода обучения в сотрудничестве является интерактивное

поведение обучающихся. Среди основных особенностей обучения в сотрудничестве были выделены 5 признаков: позитивная взаимозависимость членов группы, индивидуальная ответственность отдельных лиц, социальные навыки обучающихся, поддерживающее интерактивное поведение членов группы, рефлексия после процесса работы группы. Эффективность данного метода во многом зависит от личности педагога, от его способности к профессиональному самосовершенствованию. При такой форме организации учебного процесса повышается мотивация обучения, формируются коллективистские отношения, развивается самостоятельность. Учитель приобретает важную для учебного процесса роль – роль организатора самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности обучающихся. Именно поэтому метод обучения в сотрудничестве представляется наиболее интересным в условиях современной школы.

Список источников

1. Абашкина О. Soft skills: ключ к карьере. – URL: http://www.pro-personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere (дата доступа: 13.05.2020).
2. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 6 Педагогическая симфония. Ч. 3 Единство цели / Шалва Амонашвили. – 2-е изд. – М.: Свет, 2017. – 304 с.
3. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода / В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2014. – 30 с.
4. Баринова О.В. Формирование ключевых компетенций (общекультурные и профессиональные) // NovaInfo. – №19. – 2014. – URL: https://novainfo.ru/article/1942 (дата обращения: 14.06.2020).
5. Булынин А.М. Аксиологический подход в современном высшем образовании / А. М. Булынин // Научный альманах. – 2015. – № 2 (4). – С. 48- 52.
6. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества // М.: Педагогический поиск, 2010. – 144 с.
7. Волков П.Б. Формирование сотрудничества у детей младшего школьного возраста через подвижные игры // Педагогические науки. – 2015.– С. 126-127.

УДК 371

Батолина О.А., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Внеурочная деятельность как условие формирования

Аннотация

В данной статье теоретически обоснована эффективность педагогических условий формирования исследовательских умений младших школьников. В статье выявлены теоретические аспекты формирования умений учебной исследовательской деятельности в начальной школе: раскрыта сущность понятий «учебная исследовательская деятельность», «учебные исследовательские умения»; структура учебно-исследовательской деятельности учащихся младших классов, а также педагогические условия их развития.

Ключевые слова

Внеурочная деятельность, исследовательская деятельность.

Введение

Актуальность. В условиях социально-экономической жизни современного общества возрастает потребность в самостоятельных людях, способных быстро

адаптироваться к изменяющимся ситуациям, творчески подходить к решению проблем. Современному школьнику предстоит стать активным участником социального и духовного развития страны, что потребует от него самостоятельности в процессе приобретения новых знаний и умений в школе, в вузе и на протяжении всей жизни.

Исследовательская деятельность младших школьников - это творческая деятельность, направленная на постижение окружающего мира, открытие детьми новых для них знаний. Она обеспечивает условия для продуктивного развития их ценностного, интеллектуального и творческого потенциала, является средством активизации учащихся, формирования у них интереса к изучаемому материалу, позволяет существенно расширить рамки изучаемого материала, формирует предметные и общие умения.

Объект исследования: педагогические условия процесса формирования исследовательских умений младших школьников на специально организованных учебных занятиях.

Научная новизна исследования:

1. Выявлены и обоснованы педагогические условия формирования исследовательских умений младших школьников (учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, мотивированность учебно-исследовательской деятельности).

2. Разработана в соответствии с установленными педагогическими условиями технология формирования исследовательских умений младших школьников, подразумевающая организацию коллективных, групповых, индивидуальных детских исследований, алгоритмизацию исследовательских действий, использование проблемных, исследовательских, эвристических методов в процессе обучения.

Обор литературы

Опираясь на указанные научные труды, творчески работающие педагоги стремятся организовывать в практике обучения исследовательскую деятельность школьников. Однако это касается в первую очередь организации исследовательской деятельности учащихся старшего и среднего звена, а в отношении начальной школы теория и подобная практика не получила достаточного освещения. Поскольку исследовательская деятельность достаточно сложна, она изучается в подавляющем большинстве случаев на подростках. Считается, что младшие школьники к ней не готовы. В то же время в отечественной психологии существует богатый опыт изучения и формирования познавательной, исследовательской деятельности детей (П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец, А.Н.Поддьяков, А.И.Савенков, Н.Ф.Талызина). Однако в педагогике проблема организации исследовательской деятельности младших школьников является слабо разработанной. Таким образом, становится очевидными противоречие между гуманистической ценностью исследовательской деятельности сообразной возрасту младших школьников и недостаточной разработанностью в педагогической теории и практике условий и технологии для ее практического применения в образовательном процессе массовой начальной школы.

Основная часть

Методы исследования:

- теоретические методы: анализ философской, психолого-педагогической литературы, учебно-методической документации; анализ государственных образовательных стандартов и учебников;

- эмпирические методы: педагогическое наблюдение; диагностические беседы; педагогический эксперимент; анализ продуктов учебной и педагогической деятельности.

В современном обществе востребованы такие качества личности как умение творчески мыслить, находить способы решения проблем. Эта задача решается посредством организации творческой деятельности, которой является учебно-исследовательская работа учащихся. В настоящее время внимание ученых обращено на разработку различных аспектов формирования учебно-исследовательской деятельности учащихся: развитие познавательной активности школьников, развитие научного стиля

мышления, развитие исследовательской инициативы в детском возрасте, формирование исследовательской культуры учащихся, психологические аспекты развития исследовательской деятельности учащихся.

Основной принцип личностно-ориентированного обучения - это признание индивидуальности ученика, учет его субъективного опыта, психофизиологических особенностей, создание необходимых и достаточных условий для его развития, налаживание взаимодействия согласно субъектно-субъектной парадигме.

Обобщив труды ученых (И.А.Зимняя, В.В. Сериков), мы выделили следующие аспекты реализации деятельностно-ориентированного подхода:

- деятельностно-ориентированный подход подразумевает создание условий для личностной самоактуализации и личностного роста учеников. Подобные педагогические условия мы выявили, описали и обосновали в нашем опыте;

- этот подход формирует познавательную активность личности путем включения в продуктивную деятельность - в нашем случае в учебно-исследовательскую;

- подход подразумевает создание сотрудничества и сотворчества в учебной деятельности, в том числе и в учебно-исследовательской деятельности. Сотрудничество реализуется в нашем опыте по следующим направлениям: в группе учеников, в коллективе (весь класс), в парах ученик-ученик, ученик-учитель, ученик-родитель, ученик-помощник.

- деятельностно-ориентированный подход предполагает единство внешних и внутренних мотивов: широким внешним мотивом является мотив достижения цели исследования, расширение своих возможностей по отношению к другим достижениям, а внутренним — познавательный мотив (овладение новыми знаниями, способами действий). Единство мотивов обеспечивается формированием ценностного отношения к знаниям, к исследованиям, к науке в целом и включением учащихся непосредственно в исследовательскую работу.

Технология предусматривает следующие виды деятельности педагога:

1) учебная (занятия по исследовательской деятельности в рамках спецкурса «Исследовательская деятельность в начальной школе», организация учебных исследований детей, консультирование учащихся, диагностические процедуры, направленные на определение уровня сформированности умений исследовательской деятельности);

2)образовательная (организация конференций и других форм презентации результатов исследовательской деятельности, разъяснительная работа педагога с родителями учащихся экспериментальных классов, в которых осуществлялось ведение учебных исследований).

Преобладающими методами обучения являются игровые, проблемные, эвристические, исследовательские. Игровые методы - это специально созданные ситуации, которые позволяют стимулировать познавательный процесс. В начальной школе использование игр необходимо, как доказывает опыт учителей-практиков и наш собственный.

Подробнее остановимся на рассмотрении проблемного метода.

Проблемный метод требует от учителя постановки, выдвижения проблемы и организацию совместного пути решения данной проблемы. В начальной школе (первый-второй классы) дети еще затрудняются решать проблемные задачи самостоятельно, поэтому учитель играет главную роль в разворачивании хода размышления в процессе решения проблемы.

В основе проблемных методов лежит проблемная ситуация - это специфический вид взаимодействия субъекта и объекта. Она характеризует определенное состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения задания [1].

В нашем опыте на уроках и занятиях по исследовательской деятельности при обучении детей использовались следующие способы и приемы создания проблемных ситуаций:

1. Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающему противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах. Например, учитель предлагает объяснить какое-либо понятие («исследование», «наблюдение» и т.д.). В процессе работы выясняется, что у детей имеются разные представления о выясняемом материале, что активизирует дальнейшую познавательную деятельность. Далее эти представления могут сопоставляться с определением в толковом словаре.

2. Использование ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий. К примеру, на самом первом занятии по спецкурсу «Исследовательская деятельность» педагог предлагает учащимся подготовить сообщение по определенной теме. В результате выполнения задания дети сталкиваются с множеством проблем, анализ и обсуждение которых становиться отправной точкой для последующих занятий.

3. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает проблемная ситуация. Пример: учащимся предлагаются отрезки из бумаги различной длины и разные мерки для их измерения. В процессе измерения и сравнения отрезков дети получают противоречивые результаты (визуально и при наложении один отрезок больше другого, однако результат измерения заданными мерками показывает обратное). В процессе решения возникшей проблемы дети делают вывод о том, что при сравнении величин необходимо использовать одну мерку.

4. Ознакомление учащихся с фактами, носящими как будто бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке научной проблемы. Обычно эти факты и явления как бы противоречат сложившимся у учеников представлениям и понятиям, что объясняется неполнотой, недостаточностью их прежних знаний.

5. Предварительные домашние задания и постановка предварительных заданий на уроке. Например, педагог предлагает учащимся домашнюю работу: найти в справочной литературе материал на конкретную тему. На следующем занятии дети, анализируя свои действия по выполнению этого задания, создавали «памятки для работы с книгой».

6. Создание ситуации выбора. Можно привести такой пример: ученикам предлагалось несколько тем на выбор для учебного исследования. Выбирая одну и исключая другие, ребята выявляли и формулировали требования к выбору темы.

Для создания проблемной ситуации можно использовать проблемную задачу или проблемный вопрос. По нашим наблюдениям, данные приемы позволяют педагогу научить ребенка осознавать вопросы, уметь выделять в них противоречия, давать правильную формулировку любого вопроса.

Существует две точки зрения на сущность проблемного изложения.

1. При проблемном изложении учитель сам формулирует проблему и сам решает ее, давая и результат решения, и способ его достижения.

2. При проблемном изложении учитель сообщает только часть материала, а другая его часть (обобщения, законы, теории, правила) учащиеся выводят сами.

Данные условия, как мы убедились, способствуют эффективности процесса формирования исследовательских умений учащихся начальной школы.

Содержание обучения младших школьников умениям и навыкам учебного исследования рассчитано на обеспечение:

- усвоения знаний и представлений об исследовательской деятельности, ее особенностях, значении в жизни людей;

-освоения учениками исследовательских умений и использование их при последующем изучении школьных дисциплин;

-применения полученных знаний и умений в реализации собственных интересов;

-развития интересов младших школьников к процессу познания в целом.

Важно подчеркнуть, что 1) умения формируются, развиваются и реализуются в определенных условиях; 2) умения являются необходимыми для реализации какой-либо деятельности и развиваются посредством реализации данной деятельности; 3) эффективность формирования умения находится в зависимости от системы сформированных знаний. «Знания направляют и регулируют практическую деятельность субъекта, обеспечивая этой деятельности целенаправленный характер» [2]. Таким образом, обобщая широкий круг рассмотренных дефиниций, мы определяем умения как способность выполнять умственные и практические действия на основе системы сформированных знаний при наличии определенных условий деятельности.

Обобщая взгляды ученых, мы выделяем следующие положения: исследовательские умения - это интеллектуальные и практические умения, подразумевающие:

- выбор и применение приемов и методов исследования на доступном детям уровне;

- соответствие этапам учебного исследования;

- направленность на проведение самостоятельного исследования или его части.

А.И.Савенков [3] в качестве умений исследовательской деятельности детей младшего возраста называет: умения видеть проблемы, умения вырабатывать гипотезы, умения наблюдать, умение проводить эксперименты, умение давать определения понятиям, добывать информацию, проводить самостоятельное исследование, делать сравнения, давать оценку, доказывать правильность точки зрения, составлять внутренний план умственных действий, формулировать суждения. Мы полностью поддерживаем автора, считая, что подобные умения, на соответствующем возрастным особенностям уровне, необходимо формировать в начальной школе.

В описании уровней развития умений учебной исследовательской деятельности А.Г.Иодко перечисляет умения, которые необходимы при проведении исследования школьниками. К ним относится: умения сравнивать, наблюдать, находить причинно-следственные связи и др. Однако, по ее мнению, для проведения исследования недостаточно обладать теми или иными единичными исследовательскими умениями. Необходимо научить ученика пользоваться ими в совокупности. Поэтому А.Г.Иодко представлены объединения конкретных умений исследовательской деятельности в группы, характеризующие последовательность формирования и развития у школьников умений проводить исследования. Она предлагает описание следующих групп исследовательских умений: первая группа исследовательских умений характеризуется выполнением единичных операций исследования: наблюдение, сравнение фактов, свойств, явлений, нахождение причинно-следственных связей, формирование выводов на основе единичных операций исследования. Вторая группа исследовательских умений характеризуется сочетанием различных умений первой группы и включает следующие: умения сформулировать цели работы, умения выразить зависимость между фактами, явлениями и изобразить это в виде графика, схемы, таблицы, умение высказывать суждения, умение провести опыт и сформулировать вывод. Третья группа исследовательских умений характеризуется комплексным использованием различных умений первой и второй групп и включает: умение увидеть проблему, умение построить гипотезу, умение составить план исследования, умение найти способ экспериментального подтверждения гипотезы, умение провести эксперимент, обработать его результаты и сформулировать вывод.

Перечисленные умения характерны именно для осуществления исследовательской деятельности, реализуемой школьниками средней школы. Мы считаем, что данные умения возможно начать формировать уже в начальной школе, используя средства, адекватные возрасту учащихся. Но, на наш взгляд, классификацию исследовательских умений учащихся можно представить шире, основываясь не только на исследовательских

методах, но и учитывая все действия, необходимые для осуществления исследования, а также общелогические умения (анализ, синтез, классификация, обобщение, сравнение), речевые умения (работа с текстом, коммуникативные умения).

На наш взгляд, предложенные уровни сформированности исследовательских умений могут быть использованы и в начальной школе, с учетом некоторых корректив относительно возраста, но они показывают лишь одну сторону осуществления исследовательской деятельности - связанную с выполнением конкретных действий. Мы же считаем, что существует возможность более многостороннего рассмотрения уровней сформированности умений исследовательской деятельности.

Опираясь на определение уровней, данный Л.П.Козловой, на анализ данных о творческих способностях младших школьников, учитывая возрастные особенности возможности проявления их креативности [4], мы выявили в собственном эксперименте следующие уровни сформированное умений исследовательской деятельности относительно проявления творческого начала в исследовании:

1. Работа в основном по аналогии, проявление редких элементов творчества.

2. Ученик с помощью учителя осуществляет выбор путей поиска решений возникшей проблемы.

3. По определенной взрослым цели ученик может самостоятельно выбрать оригинальный путь решения проблемы, представления результата.

4. Ребенок способен поставить цель своей деятельности, самостоятельно, с новых для него позиций начать поиск решений проблемы.

Таким образом, Макотровой Г.В. описаны уровни, представляющие собой последовательность фаз формирования у учащихся учебно-исследовательской культуры. Рассмотрим их. Адаптивный уровень характеризуется неустойчивой мотивацией к исследованию, неосознанностью целей и задач исследования, отсутствием плана, низким уровнем умений познания, отсутствием творческого начала, низкой активностью исследовательских действий, неумением исследовать без алгоритмов деятельности, представленных учителем.

Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы, позиций ученых-теоретиков и собственного опыта, мы разработали описание уровней развития исследовательских умений младших школьников, фундаментом чего послужила оценка следующих критериев:

Практическая готовность учащегося к осуществлению учебного исследования. Под практической готовностью мы понимаем степень сформированности умений осуществления исследования; то, какими знаниями и умениями исследовательской деятельности овладел учащийся и как он применяет их в практике исследования. Критерий проявляется во владении умениями пяти блоков, которые описаны в нашей работе выше и включают поисковые, информационные, организационные умения; умения, связанные с представлением результатов своего труда; оценочные умения. Данными умениями учащиеся начальных классов могут овладеть в процессе специально организованного обучения [5].

Практическая готовность учеников, выражающаяся в применении имеющихся знаний и умений исследовательской деятельности, может быть оценена следующим образом:

1. Ученик затрудняется в выполнении действий на каждом из этапов учебной исследовательской деятельности при отсутствии помощи; испытывает трудности в применении общелогических приемов (при анализе материала, классификации), при работе с информацией, при предоставлении результатов свой деятельности.

2. Хорошо проявляются умения при коллективном, групповом управляемом поиске; умения выбирать пути решения поставленной педагогом задачи, рассматривать свойства предметов и явлений, делать выводы на основе наводящих вопросов; способен осуществлять исследование по аналогии;

3. Ученик способен с некоторой помощью взрослых определить тему исследования, владеет такими умениями, как постановка задач, выбор и реализация методов исследования на доступном уровне, оформление и представление результатов исследования.

4. Учащийся демонстрирует владение знаниями и умениями, позволяющими проводить самостоятельное исследование на возрастосообразом уровне (выбор и определение темы, постановка цели, использование методов исследования, поиск информации, ведение наблюдений, опрос и др.), владение способами представления результатов.

Мотивированность учащихся по отношению к исследовательской деятельности. Этот критерий предполагает наличие у ребенка мотива к ведению исследовательской деятельности. Определение мотива - это ответ на вопрос, ради чего совершается эта деятельность [6]. Мотивированность деятельности особенно важна для исследовательской деятельности, так как мотивация регулирует, контролирует осуществление деятельности, определяет направленность исследования. Кроме того, мотивационное отношение к исследовательской деятельности является непременным условием и процесса формирования исследовательских умений. Потребность в познании, основанная на возбуждении исследовательского рефлекса, является для ребенка естественной и необходимой для полноценного существования [7].

Проявление креативности учащихся в осуществлении исследовательской деятельности. Разные исследователи выделяют примерно один круг параметров для оценки креативности: это оригинальность (способность выдвигать новое, отличное от общеизвестного), гибкость (способность быстро устанавливать связи, находить решения), продуктивность мышления (или беглость - способность к продуцированию большого числа идей), способность видеть и решать проблемы [8]. Основываясь на данных собственных наблюдений, на представленных различными авторами описаниях уровней сформированности исследовательских умений с точки зрения проявления творческих способностей и возможностей учащихся, мы считаем возможным оценить проявление креативности учащихся начальных классов в исследовательской деятельности по оригинальности выбранной темы, проблемы исследования, формы представления результатов исследования, по продуктивности в подходах и выборе методов при решении поставленных задач, разработанности темы. В соответствии с этим мы можем описать следующие уровни проявления креативности младших школьников в исследовании:

1. Проявляются редкие элементы креативности при поиске решений; учебно-исследовательская деятельность, как правило, осуществляется по аналогии;

2. Ученик проявляет оригинальность в подходах к решению проблем, способность видеть предмет, явление с разных сторон, способен формулировать оригинальные проблемные вопросы при осуществлении коллективного исследования;

3. Ребенок выказывает способность творческого подхода к выбору темы, методов исследования, при решении проблем в коллективных исследованиях и самостоятельных исследованиях;

4. Ученик характеризуется умением самостоятельно и творчески подойти к выбору темы, методов и способа представления результатов при реализации самостоятельного исследования; способностью с новой, интересной (возможно, новой для себя) позиции рассмотреть проблему; в процессе исследования отходит от образца.

Проявление самостоятельности учащихся при осуществлении исследовательской деятельности. Под самостоятельностью мы понимаем умение обеспечить возможность собственного действия. Это способность учащегося выполнять определенные операции, действия, осуществлять деятельность без помощи других. «Самостоятельность как личностное свойство предполагает независимость суждений и действий, ответственность за свои действия, внутреннюю уверенность в том, что такие действия верны» [9, с.75]. Тем не менее, наш опыт показывает, что учащиеся младшего школьного возраста нуждаются в

систематической разнонаправленной помощи при осуществлении исследования. Помощниками могут быть педагоги, родители, другие дети и т.д. Помощь может быть оказана на любом из этапов выполнения исследования: при выборе темы, поиске информации и т.д. И если при первых исследовательских пробах возможна и даже необходима помощь, то со временем, когда степень сформированности исследовательских умений повышается, доля помощи должна заметно сократиться. В современной педагогике по степени самостоятельности ребенка выделяется три уровня реализации «исследовательского обучения»: взрослый ставит проблему, сам намечает стратегию и тактику её решения.

Основываясь на научных исследованиях [23], мы можем утверждать, что организация исследовательской деятельности в начальной школе уместна, но она должна соответствовать возможностям детей младшего школьного возраста. Бытует мнение, что собственный исследовательский поиск не доступен детям. Но, как мы уже указывали, для детей исследование является не только естественной деятельностью, но и средством личностного развития.

На основе данных положений нами определено условие соответствия уровня организации исследовательской деятельности в начальной школе возрастным особенностям учащихся: особенностям восприятия, внимания, памяти, мышления, развития речи, ведущей деятельности и др.

Мы можем дополнить рекомендации следующими положениями: важно установить отношения сотрудничества, сотворчества в процессе исследовательской деятельности. Это возможно при реализации субъектно- субъектных отношений. Желательно акцентировать внимание на достижениях детей, подчеркивать их успешность. Это будет способствовать побуждению позитивных эмоций, возникновению желания действовать дальше, реализовывать творческие планы.

На наш взгляд, описание данных идей указывает на необходимость создания ситуации «успеха»; создания условий психологического комфорта для учащихся, а также направляет деятельность педагога на формирование мотивов исследовательской, творческой деятельности и вооружение детей необходимыми знаниями для реализации этой работы.

Творческую активность побуждает соответствующая организация обучения, что мы уже упоминали выше - это проблемное или исследовательское обучение. Можно утверждать, что исследовательский подход в обучении предполагает создание условий, при которых учащиеся имеют возможность самостоятельно подходить к решению интересующих их задач, планировать свою деятельность, выбирать способы и пути достижения результата, а учителю отводится роль организатора, направляющего деятельность в нужное русло, «подсказывающего» ходы, оказывающего помощь в выборе средств, в отличие от традиционной школы, где даже исследование жестко регламентируется установленными правилами и четким инструктажем, руководством учителя. Это указывает на огромное значение позиции учителя, его подготовки, его ориентации на создание творческой, исследовательской атмосферы, на применение активных методов в обучении младших школьников. Педагог должен сам обладать богатым творческим потенциалом, уметь подойти к процессу обучения с новых позиций и организовывать исследование на уроках с целью развития исследовательских умений учащихся средствами предмета.

Ученые, разрабатывающие проблему развития исследовательской деятельности учащихся подчеркивают необходимость четкой ее организации и направленности [4]. Многие современные педагоги говорят о том, что обучение должно быть проблемным, то есть должно содержать элементы исследовательского поиска. Организовывать его надо по законам проведения научных исследований, строиться оно должно как самостоятельный творческий поиск. Тогда обучение уже не репродуктивная, а творческая деятельность, в нем есть все, что способно увлечь, заинтересовать, пробудить познавательную активность.

Мы полностью согласны с данным утверждением и видим его реализацию в нашем опыте. Так выявляется еще одна важная черта организации исследовательской деятельности учащихся необходимость систематически и целенаправленно привлекать учащихся к выполнению исследовательских заданий путем включения в исследовательскую деятельность и в проблемное, исследовательское обучение, вырабатывать у учащихся мотивацию усвоения умений исследовательской деятельности и стремление их совершать.

Эти правила, по нашему убеждению, должны быть взяты на вооружение каждым педагогом, осуществляющим организацию исследовательской деятельности в начальной школе. Исследование - деятельность творческая, и задача педагога - создать и поддерживать творческую атмосферу, способствующую развитию способностей учеников к творческому поиску, решению, изучению. Положения, высказанные Д.Треффингер, представляются нам необходимыми при организации исследовательской деятельности учащихся начальной школы, что мы постарались отразить в нашей работе.

Поэтому следующее условие, выделенное нами - позиция и профессиональная деятельность педагога, организующего учебную исследовательскую деятельность.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и нашего опыта нами были дополнены наработки исследователей и представлены собственные взгляды на условия формирования исследовательских умений младших школьников:

1. Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Обучение, направленное на формирование исследовательских умений, должно соответствовать возрастным особенностям учащихся начальной школы. На наш взгляд, это должно проявляется в следующих аспектах: использование адекватных методов обучения (игровые, проблемные методы); адаптация понятий, связанных с исследовательской деятельностью, к возрасту учеников; доступность исследований, соответствие тематики и методов исследования возрастным особенностям младших школьников. Исследование должно быть посильным, и, главное, интересным для ребенка и полезным для его личностного развития. Индивидуальный подход позволяет учитывать способности, возможности, интересы, темп работы каждого учащегося, регулировать помощь, оказываемую в процессе реализации учебного исследования.

2. Мотивированность исследовательской деятельности учащихся реализуется за счет создания ситуаций затруднения в процессе обучения и во внеучебной деятельности, осознание необходимости, потребности в новых знаниях, расширения круга интересов учащихся.

3.Позиция педагога как организатора учебно-исследовательской деятельности детей и творческой развивающей среды. Для организации исследовательской деятельности педагог должен обладать определенными качествами: владеть знаниями об исследовательской деятельности; стремлением реализовать гуманно-личностный подход к учащимся, включаться в сотрудничество, в сотворчество; обладать творческим потенциалом для создания творческой среды, процесса учебного исследования, соответствующего возрасту и интересам детей; уметь использовать проблемно- поисковые методы, деятельностный метод в обучении.

Творческая среда создается путем организации творческой рабочей атмосферы; поощрения творческих начинаний, действий детей; использования творческих исследовательских заданий, средств активизации познавательной деятельности и воображения; многообразия видов творческой деятельности; создания возможностей для самореализации учащихся, для проявления самостоятельности в творческих инициативах; использование продуктивных методов в обучении.

Заключение, выводы

Важна целенаправленность и систематичность процесса развития исследовательских умений младших школьников - наличие четкой системы, относительно которой будет реализовываться процесс формирования исследовательских умений младших школьников. Важную роль в этом играют выбранные методы преподавания

дисциплин (проблемные) и технология организации исследовательской деятельности, согласно которой выстраиваются учебные занятия.

Нами выявлены и описаны условия эффективного формирования исследовательских умений младших школьников: учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; мотивированность учебной исследовательской деятельности; профессиональная деятельность педагога по организации учебно-исследовательской деятельности и творческой развивающей среды; целенаправленность и систематичность процесса формирования исследовательских умений через организацию специальных учебных занятий в начальной школе.

Теоретический анализ позволил рассмотреть учебную исследовательскую деятельность младших школьников как познавательную, творческую, целенаправленную, активную, мотивированную и сознательную деятельность учащихся, по своей структуре соответствующую этапам научной исследовательской деятельности, позволяющую использовать методы познания на доступном для детей уровне с различной степенью самостоятельности; результатом которой является формирование познавательных мотивов, умений исследовательской деятельности, субъективное, новое для учащегося знание, личностное развитие.

Список источников

1. Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.С., Фомина Л.Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников,- 2012.- №1.- С. 24-33.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и психологического исследования.- М.: Академия.-2014.- 283с.
3. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. - М.:Знание.- 2015. - 80 с.
4. Пономарев Я.А. Психология творчества. - М.: Педагогика, 2016.-280 с.
5. Психология развития / Под ред. Марцинковской Т.Д. - М.: «Академия», 2021 -352с.
6. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. - М.: Педагогика, 2010.-228 с.
7. Философия образования для XXI века (сборник статей) // ред. Н.Н. Пахомов, Ю.В. Тупталов.- М.: Логос, 2012.
8. Фомина Л.Ф. О некоторых тенденциях развития исследовательской деятельности школьников // Исследовательская работа школьников. - 2022. - № 2. -С. 57-72.
9. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики /Сост. А.И.Пискунов-М.: Просвещение, 1981 .-528с.

УДК 94

Бегенов Р.Т., История
Абдуллин Р.Б., профессор

Российско-казахстанское военно-политическое сотрудничество

Аннотация

В данной статье рассмотрено развитие основных параметров интересов России в Центральной Азии. Рассмотрена история российско-казахстанского военно-политического сотрудничества и на основе исторического анализа осмыслены проблемы и перспективы развития российско-казахстанских отношения в сфере оборонного

партнерства. Освещен региональный потенциал российско-казахстанского сотрудничества для сохранения стабильности Центральной Азии.

Ключевые слова

Государство, оборонное партнерство, Центральная Азия, российско-казахстанское военно-политическое сотрудничество.

Введение

Актуальность темы. Несмотря на многочисленные заявления об отказе от глобальной военной и идеологической конфронтации после окончания противоборства, двух мировых полюсов силы, большинство государств мирового сообщества в целях достижения своих национальных интересов делают главный упор на укрепление военной безопасности. Обеспечение военной безопасности продолжает оставаться актуальной задачей сегодняшнего дня. В этих условиях эффективная система военной безопасности основу которой составляют Вооруженные Силы (ВС), продолжает оставаться одной из важнейших составляющих комплекса средств, обеспечивающих защиту интересов страны.

Глобальные геополитические, трансформации последних двух десятилетий в значительной степени повысили: роль и значение военного фактора и, следовательно, Вооруженных Сил в современных международных отношениях. Сегодня безопасность государства во многом зависит от готовности и способности его ВС самостоятельно или во взаимодействии с союзниками противодействовать военным угрозам национальной безопасности.

Мало того, что российско-казахстанская граница — самая протяженная на всем постсоветском пространстве, она еще и проходит таким образом, что практически не имеет естественных природных прикрытий. В этом смысле Россия и Казахстан образуют единое геополитическое пространство, что изначально ставит их в сильнейшую взаимозависимость, придает высокую значимость развитию добрососедских отношений между ними.

Поэтому вопрос о степени готовности Казахстана выстраивать углубленные, носящие стратегический характер отношения военно-политического сотрудничества с Россией становится чрезвычайно актуальным.

Объектом исследования, является тема оборонного сотрудничества Казахстана с различными мировыми центрами силы (в первую очередь — с Российской Федерацией) в постсоветский период в увязке с проблемой стабильности Центральной Азии.

Научная новизна работы. Современный Казахстан – современное государство, механизмы формирования его внешней (в том числе военного сотрудничества) политики просто не могли быть еще исследованы в полной мере. Попытка целенаправленного комплексного анализа механизмов выработки значимых решений военно-политическим руководством Казахстана в связи с геополитическими трансформациями вокруг Центральной Азии предпринята в настоящем исследовании, и в этом, прежде всего, заключается его научная новизна.

Обор литературы

Роль Вооруженных Сил Казахстана в обеспечении национальной безопасности, их влияние на выработку и реализацию внешнеполитического курса государства, проблемы и перспективы международного военного сотрудничества РК с РФ в научной литературе освещены, по нашему мнению, слабо. Специальных исследований этой темы не существует. Имеется значительное количество разрозненных, несистематизированных информационных материалов. Экспертные и аналитические работы, посвященные казахстанской армии, редки и часто взаимно противоречивы.

В России же традиционно большое внимание исследователи уделяют вопросам безопасности центрально-азиатского региона, но тема военного партнерства с постсоветскими азиатскими республиками рассматривается, по большей части, схематично, либо не рассматриваются вовсе. Гораздо больше внимания уделяется

разносторонним проблемам экономического сотрудничества, этнополитическим проблемам, вопросам социальной стабильности и вопросам перспектив российско-казахстанских отношений.

Казахстанские авторы, в своем абсолютном большинстве оценивают армию республики в неизменно превосходных степенях. В этом они серьезно отличаются от казахстанских журналистов, рассматривающих ситуацию в ВС РК, уровень оборонного партнерства с зарубежными государствами, проблематику конфликтного потенциала в центрально-азиатском регионе, условно говоря, «снизу». Представляется, что именно материалы СМИ позволяют наиболее полно и разносторонне рассмотреть и оценить реальное положение дел в сфере оборонного строительства Казахстана.

Основная часть

Исследование потребовало междисциплинарного подхода, применения и политологических, и исторических методов анализа. Использовались формально-правовые, институциональные методы, метод структурно-функционального анализа, сравнительный и системный методы и метод исторического анализа.

В последние два десятилетия произошли революционные изменения в развитии человеческой цивилизации. Сложившаяся в эпоху геополитического баланса сил система международных отношений и принципы международной безопасности стали разрушаться, заменяться стандартами силы и превосходства.

Основной причиной войн и вооруженных конфликтов XXI века явится стремление получить доступ к дополнительным экономическим и природным ресурсам и контроль над путями их транспортировки. Медленное, но неуклонное истощение запасов природных ресурсов и, прежде всего, углеводородного сырья инициирует обострение борьбы за контроль над ними и маршрутами их транспортировки. Победа в этой борьбе обеспечивает более выгодные условия существования и дальнейшего развития, а также противодействия противоборствующей стороне.

В качестве основания активного применения Западом военной силы в международных отношениях продвигаются концепции "ограниченного суверенитета" и "гуманитарной интервенции", которые не только оправдывают агрессию, но и обязывают государства "либеральной демократии" с помощью военной силы "распространять демократические ценности".

В 2002 году вступила в силу внешнеполитическая доктрина США, часто называемая «доктриной упреждающих действий». В ней закреплено право лидера демократии на «опережающее военное нападение» при малейших подозрениях о возможности возникновения угрозы американской безопасности.

Вместе с тем ситуация в Ираке и Афганистане показывает, что абсолютное военно-техническое превосходство коалиции западных стран не гарантирует им ни победы, ни стратегической стабильности. В последние годы военно-политическое руководство России пытается изменить угрожающую тенденцию. Возвращается и понимание того, что безопасность Российского государства и международная безопасность могут быть обеспечены, в первую очередь, за счет международного баланса сил и активизации военно-политического сотрудничества с государствами, связанными с РФ отношениями стратегического партнерства.

Политика России в Центральной Азии - важнейшем в геополитическом и геоэкономическом плане регионе - окончательно еще не сформировалась, хотя в ней и появились новые тенденции. С рубежа 2005 г. в российской внешней политике произошел «важный идеологический сдвиг: оглашение концепции суверенной демократии означало безусловную приоритетность суверенитета страны над всеми иными внешнеполитическими константами и начало отказа от безоговорочного следования западным либерально-демократическим принципам».

Присутствие американских военных ослабляет влияние России, Китая и Ирана не только на центрально-азиатскую экономику, но и на политику. Сейчас РФ сотрудничает с

США и в основном разделяет их цели борьбы с «террористическим интернационалом», однако по мере того, как война в Афганистане переходит в «хроническую форму», все более обоснованным становится беспокойство в связи с продолжающимся присутствием Соединенных Штатов в регионе, который объективно является сферой непосредственных интересов таких ведущих государств Евразии как Россия, Китай, Ирани Индия.

Центрально-азиатский регион является стратегическим буфером против внешних угроз, и множественные интересы вынуждают Россию сохранить Центральную Азию в сфере своего влияния.

Защита экономических интересов России — одна из важнейших целей российской политики в Центральной Азии. Чтобы защитить свои интересы, РФ все более ориентируется на сохранение контроля в странах, которые считает наиболее значимыми. Для России политически и экономически наиболее важным государством региона остается Казахстан.

Здесь находятся построенные в советские годы военные и промышленные объекты, включая Байконур. Россия имеет широкие экономические и политические связи с Казахстаном, возобновила соглашение об аренде Байконура на 50 лет. Достигнуто соглашение об экспорте казахского газа в Европу через «Газпром». Контроль над этими энергетическими ресурсами и средствами транспортировки дает важнейшие стратегические и экономические рычаги.

Кроме того, через казахстанскую территорию проходит один из основных газопроводов Средняя Азия - Центр, позволяющий поставлять узбекский и туркменский газ в Россию, на Украину, в страны Закавказья.

Другим значимым для России государством Центральной Азии является Узбекистан. После отказа США помогать Исламу Каримову из-за нарушений прав человека его правительством Россия использовала возможность формализовать экономические и военные соглашения, с Узбекистаном, которые укрепляют российские позиции не только в РУ, но и во всей Центральной Азии. По условиям соглашения, две страны будут разрабатывать масштабную - систему безопасности, включающую в себя министерства обороны, иностранных дел и внутренних дел, а также советы безопасности.

Россия и Казахстан уже создали как минимум три российско-казахстанских СП в сфере ядерной энергетики: центр по обогащению урана в Ангарске (Иркутская область) и зарегистрированные в» Алма-Ате «Атомные станции» и «Акбастау».[1]

В целом в экономическом секторе существует огромное количество взаимосвязей между Россией и ЦАР. Регион обладает большими сырьевыми резервами, и Москве следует всегда и при любых условиях ориентироваться на свою экономическую выгоду. Россия не стремится к политическому давлению на центрально-азиатские власти и ставит их в зависимость, прежде всего, от своих транспортных и «добычных» технологий. Российские инвестиции в разведку и добычу углеводородов, предоставление крупных кредитов, участие в модернизации транспортной инфраструктуры, продвижение российских компаний, создание СП по транспортировке и добыче энергоносителей усиливают влияние Москвы в ЦАР и повышают лояльность местных элит.

Соперничество за энергетические ресурсы Центральной Азии и за геополитическое влияние в регионе вступает в очередную фазу обострения. Ситуация с амбициозными коммуникационными проектами, как уже реализуемыми, так и пребывающими пока в стадии проектов, служит лучшим тому подтверждением.

Таким образом, из трех основных существующих проектов экспорта энергоресурсов Центральной Азии два предусматривают их транспортировку в обход России, причем особенную настойчивость в проталкивании антироссийских политизированных проектов проявляет Вашингтон.

Европейский подход к проблемам безопасности центрально-азиатского региона является, техническим и бессистемным, тогда как эти проблемы по своей сути являются долговременными и требующими систематических и комплексных подходов. В итоге,

повсюду в ЦАР в отношении оценок западной активности налицо отторжение. Западные модели как образец преобразования в Средней Азии, оказались дискредитированы практикой неудачных реформ, социальной дифференциацией, бедностью и политическим расколом. Осознание этого обстоятельства в элитах ИНГ Азии стало выгодным фоном для российской региональной активизации.

Утратив позиции в Узбекистане, США пытаются выстроить новые линии своей стратегии в Центральной Азии. Сейчас на роль «стратегического регионального партнера» США усиленно зазывают Казахстан. Вашингтон лоббирует идею казахстанского руководства об особой роли Казахстана как страны, призванной стать региональным лидером в ЦАР, а также в Прикаспийском регионе. Параллельно во всем регионе Вашингтон продолжает активную практику формирования и финансовой поддержки различных НПО и аналитических центров. Как ясно формулирует З.Бжезинский, «Для соединенных Штатов евразийская геостратегия включает «целенаправленное руководство динамичными с геостратегической точки зрения государствами-катализаторами в геополитическом плане».[2]

Не вызывает сомнений то, что США и НАТО в целом намерены укреплять свое военно-стратегическое присутствие в Центральной Азии на долгосрочную перспективу. Однако это достаточно сложный процесс, включающий в себя много факторов (в первую очередь, российский, китайский и иранский). В соответствии с таким курсом можно-ожидать от США применения или угрозы применения в авторитарных республиках региона различного рода «демократических трансформаций».

Россия заинтересована в том, чтобы обеспечить долгосрочную стабильность в регионе, вовлекая в качестве партнеров в процесс модернизации центрально-азиатских режимов те государства или международные бизнес-элиты, которые не склонны нагнетать дестабилизацию положения в ЦАР посредством экспорта различных непродуманных новаций. В этом, по нашему мнению, и должна состоять одна из главных сущностей российской региональной стратегической программы. Основанная на «двойных стандартах» политика США в Средней Азии дала России дополнительную возможность вернуть себе часть региональных союзников: геополитический разворот, совершенный руководством Узбекистана — это не только знак разочарования в западных подходах, но и показатель того, что Россия созрела, для участия в альтернативных западным глобальных проектах. Еще основательнее в данном качестве РФ укрепилась после августовского, «пятидневного» конфликта в Закавказье.

Поэтому сближение центрально-азиатских республик с Россией и Китаем и тяготение других азиатских стран к этому союзу, вызывает раздражение в Белом доме. Соединенные Штаты уже давно объявили Центральную Азию зоной своих стратегических интересов и через присутствие здесь преследуют в первую очередь собственные цели.

Обеспокоенность ведущих стран-членов ШОС возможным ухудшением ситуации в ЦАР имеет объективные причины: в ННГ Азии за последнее десятилетие устойчиво рос внутренний протестный потенциал. Отсутствие реформ и разгул коррупции привели к высокому уровню безработицы, ухудшению здоровья населения и качества образования.

Ситуация усугубляется еще и тем, что постсоветская модернизация в регионе сопровождалась негативными процессами "клановой" приватизации, деиндустриализации, архаизации социальных отношений, массовой безработицей и высоким уровнем бедности. По оценке ООН, 70-80% населения Таджикистана и Киргизии живет за чертой бедности. Не намного лучше обстоят дела в Казахстане, Туркмении и Узбекистане (особенно, в сельских районах). Сложные условия существования и коррумпированности власти, создают для исламистских групп возможности пополнять свои ряды все новыми членами.[3]

"Исламский вызов" внутриполитической стабильности центрально- азиатских республик представляет собой один из заметных факторов давления на политические режимы, способный взорвать ННГ Азии. Его мобилизующая сила велика, особенно в

кризисных условиях, когда власть теряет в глазах населения свою легитимность. Степень влияния "исламского фактора" в каждом из ННГ различна, что, впрочем, не снимает его актуальность.

Национальная безопасность постсоветских республик Азии до настоящего времени находится на низком уровне. Этот факт наглядно продемонстрировали вторжения исламистских боевиков Исламского движения Узбекистана (ИДУ) в киргизо-узбеко-таджикское приграничье. В 1999 и 2000 г. сравнительно небольшим вооруженным бандам едва не удалось «поставить на колени» Киргизию, а через территорию Таджикистана они вообще перемещались беспрепятственно.[4]

Отсутствие идеологической базы, соответствующей реальным потребностям развития общества, делает ННГ региона неустойчивыми. Поэтому задачей российской политики в регионе, наряду с поддержкой суверенитета партнеров, является стимулирование процессов их внутриполитической трансформации, обеспечения их большей устойчивости. Внутриполитическая стабильность в любом из ННГ ЦАР является и фактором собственной безопасности для России.

Наиболее естественной точкой соприкосновения интересов России и республик Центральной Азии является, по нашему мнению, сфера коллективной безопасности. Ни Запад, ни Китай не возьмут на себя, всю ответственность за обеспечение безопасности государств региона. Американцы находятся в ЦАР лишь для решения собственных национальных задач. КНР медленно и очень осторожно начинает осваивать для себя тактику взаимодействия с азиатскими ННГ, делая при этом упор на экономическое сотрудничество.

Республика Казахстан, с момента получения независимости, активно пытается наладить взаимоотношения с ведущими государствами Запада, вовлечь их в процесс укрепления своей государственности через передачу в собственность иностранным компаниям основных производственных мощностей республики. В первую очередь это относится к добывающей промышленности. С точки зрения реализации национальных интересов России в Казахстане и всем Центральной Азии, активное стремление государств Запада упрочить свое влияние в этом регионе способно породить для российской власти и бизнеса самые серьезные трудности.

Запад создал мощные лоббистские структуры в правительстве РК. Это ярко проявилось в высоком влиянии американских и, в несколько меньшей мере, европейских корпораций на политическую элиту страны. Западные корпорации используют различные рычаги влияния на казахстанскую власть, сообразуясь с финансово-экономическим могуществом и политическим влиянием своих метрополий.

В итоге, ряд крупных и наиболее перспективных месторождений оказались вне контроля государства. Так, в шести проектах нефтегазовой промышленности Казахстана, включая все главные месторождения республики - Тенгиз, Кашаган и Карачаганак, а также транспортную магистраль Тенгиз - Новороссийск работают американские компании." Впрочем, в последние два-три года руководство РК стремится увеличить долю своего контроля над наиболее крупными и перспективными проектами (например, на.Кашагане после долгих и трудных переговоров доля национальной кампании «КазМунайГаз» увеличилась вдвое и превысила 16%).

По данным ряда источников (ИА «Росбалт», информированные казахстанские источники автора и пр.), западные "партнеры" вообще очень внимательно отслеживают ситуацию в казахстанской армии. Рассматривается не только организационно-штатная структура ВС РК, но анализируется каждое назначение вплоть до командира дивизии. Причем обязательно дается развернутая справка о причинах назначения, личностных качествах, слабостях и т.д. Легальному сбору информации и установлению контактов способствуют часто проводимые в Казахстане конференции научных организаций напрямую-связанных с разведкой - Корпорацией РЭНД, Браунским Университетом и др.

Военных инструкторов США в Казахстане сегодня можно встретить на Каспии, на востоке и юге республики. При этом американцы постоянно подчеркивают, что стремятся передать казахстанским военным свой опыт в борьбе с международным терроризмом. Обращает на себя внимание основательность и системность, с которыми США расширяют почву для своего военного присутствия в Казахстане. Ясно, что такое положение противоречит декларациям о российско-казахстанском стратегическом партнерстве.[5]

Самое серьезное влияние Соединенные Штаты оказали на создание в Вооруженных Силах Казахстана института сержантов-профессионалов, призванных, по замыслу военно-политического руководства, республики стать «становым хребтом» армии РК. Именно сержанты-профессионалы должны квалифицированно обучать и воспитывать своих подчиненных. От них, по замыслам руководства казахстанского Минобороны во многом будут зависеть «дисциплина и правопорядок в войсках.

Изучение действий США в регионе, появление в Госдепартаменте Соединенных Штатов новых проектов центрально-азиатской интеграции «без России и Китая» (т.н. «Большая Центральная Азия») позволяет сделать вывод о том, что Вашингтон, безусловно, намерен усиливать свое военно- стратегическое и экономическое присутствие в регионе и доминировать здесь в обозримой перспективе, противодействуя России и Китаю.

Утратив позиции в Узбекистане, США пытаются выстроить - новые линии своей стратегии в Центральной Азии. «Белому дому необходима замена Ташкента, помахавшего ему ручкой. А наиболее желанный для всех партнер в регионе - Казахстан - продолжает вести тонкую игру, основывающуюся на внешнеполитическом лавировании».

Сейчас на роль «нового стратегического регионального партнера» США усиленно зазывают Казахстан. Вашингтон расточает многочисленные комплименты Астане и даже лоббирует идею казахстанского руководства (появившуюся накануне президентских выборов в РК в декабре 2005 г.) об особой роли Казахстана как страны призванной стать лидером в ЦАР, а также в Прикаспийском регионе.

Говоря о потенциальном доминировании в регионе Казахстана, Соединенные Штаты стремятся к собственному доминированию. Желание американцев контролировать ситуацию на Каспии и в ЦАР подается под, весьма привлекательной для казахстанских властей оберткой: «Прозрачный, стабильный и предсказуемый инвестиционный климат в Казахстане не только сможет привлечь дополнительные инвестиции, но и станет источником новых рабочих мест, — высказался во время визита в Казахстан министр энергетики США Сэмуэль Бодман, — в ближайшие пять лет объем инвестиций Республику Казахстан может удвоиться».[5]

Для Вашингтона интерес в превращение Казахстана в «лидера Центральной Азии» объясняется - не только энергетическими проблемами. Республика потенциально способна стать «форпостом; Запада», базой демократии и рыночных отношений в регионе.

По оценкам ряда российских аналитиков; «как только США почувствуют, что пребывание нынешнего президента и его окружения у власти несет в себе больше проблем, чем пользы; Штаты избавятся от них... Стабильность Казахстана на самом деле представляет собой колосс на глиняных ногах. Ее основой являются два фактора: экономика, специализирующаяся исключительно на экспорте природных богатств страны за рубеж и отсутствие сильной оппозиции. Устранение двух этих факторов грозит Казахстану не только экономическим, но и политическим коллапсом».

Вопрос о границах: является другим сильным раздражителем во взаимоотношениях центрально-азиатских государств Административные границы; созданные в рамках СССР союзным центром стали настоящим яблоком раздора между региона. В отличие от других регионов Советского; Союза, этническая, ситуация в Центральной Азии была крайне неопределенной. Здесь практически; не было четко сформировавшихся этнических групп. Отсутствовали также четкие границы проживания различных этнических групп. Центральное руководство в Москве предприняло в 1924 г. (а также и позднее) попытку

разграничить территории каждой из национальных республик. Однако на протяжении всего существования азиатских советских республик,в рамках СССР между ними не прекращались споры за отдельные территории, которые с новой силой возобновилась после обретения ими независимости. Территориальная неопределенность, усиленная дефицитом водных и земельных ресурсов, способствует эскалации напряженности, особенно в приграничных районах государств ЦАР. В, то же время, следует отметить, что, несмотря на все вышеперечисленные моменты, серьезных конфликтов, ведущих к разрыву отношений и военному противостоянию, между странами Центральной Азии пока не произошло.

Характерной чертой взаимоотношений между вновь образовавшимися; государствами является то, что они во многом: определяются взаимными чувствами между их лидерами. Гарантий сохранения этих чувств, при смене лидеров не существует. Аграрно-сырьевая направленность экономик стран региона ведет не к кооперации, а к внутри-региональной конкуренции. Каждое государство озабочено, прежде: всего, своими национальными интересами, которые все чаще выходят за пределы Центральной Азии. Это» «усиливает обособление стран и формирует у них порой диаметрально противоположные представления о безопасности».[6]

Из вышеизложенного можно сделать следующие выводы: . 1) отношения стран постсоветской Азии далеки от взаимопонимания по целому ряду оборонных, экономических и политических вопросов;

2) наиболее остро обозначили себя противоречия связанные с водо- и землепользованием, делимитацией и демаркацией государственных границ;

3) указанные противоречия носят объективный характер и имеют; историческую причинно-следственную связь, а значит, могут проявить себя в ближайшем будущем;

4) распад центрально-азиатских государств на различные геополитические лагеря помимо того, что серьезно: подрывает еще слабый интеграционный процесс в регионе, в перспективе может спровоцировать возникновение межгосударственных конфликтов в Центральной Азии;

5) это ставит под угрозу возможности полноценной реализации многоплановых российских интересов в регионе.

Заключение, выводы

Обозначенные тенденции не могут не внушать тревоги за сохранение мира и стабильного развития Центральной Азии - слишком большое количество противоречий и взаимоисключающих интересов сплелось в клубок в регионе, представляющем для России зону особых интересов.

1). Россия и Казахстан в силу многочисленных объективных и субъективных причин остаются чрезвычайно взаимоувязанными государствами. Борьба РФ и США за сферы влияния на постсоветском пространстве в последние годы все более усиливается военной составляющей. Хотя оборонный потенциал этих держав далеко не равен, у Москвы есть шанс сдерживать до определенных границ амбиции США, в том числе и своей военной активностью. Москва способна серьезно девальвировать усилия Вашингтонапо расширению своего стратегического влияния в Центральной Азии, для чего РФ достаточно увеличить поставки вооружений и расширить программы подготовки офицерского состава для ННГ Азии.

2). Для Казахстана российская территория остается главным транзитным пространством, российский внутренний рынок - основным потребителем казахстанской продукции, а экономика РФ - ведущим экономическим партнером. Серьезный казахстанский сырьевой экспорт и товарный импорт республики пока остаются под контролем Москвы. В последние три - четыре года российско-казахстанское военное сотрудничество заметно окрепло и может показаться, что и в перспективе серьезных проблем в оборонном сотрудничестве двух стран не предвидится. Это, однако, не совсем так, потому что военное сотрудничество РФ и РК далеко не беспроблемный вопрос, и до

сих пор оно состоялось, в основном, пока только де-юре, но не де-факто. Вместе с тем нет сомнений в том, что военное сотрудничество между Россией и Казахстаном будет развиваться по пути: прогресса. В пользу этого прогноза свидетельствует анализ объективной ситуации как внутри двух государств, так и вокруг них.

3). Республика Казахстан относится к категории «проблемно обороноспособных» государств; Экономические, демографические и военные возможности Казахстана не позволяют симметрично реагировать на возможные военные угрозы. Какие бы Вооруженные Силы; не были: созданы, они не будут сопоставимы с ВС любого гипотетического государства-агрессора. Война, в какую может быть втянута республика, будет столкновением, с противником, многократно превосходящим ее армию по любым количественным и качественным параметрам; что делает бессмысленными попытки самостоятельно отразить агрессию и удержать территорию. В этих условиях военная безопасность РК может обеспечиваться лишь средствами дипломатии, основываясь на комплексе договорных гарантий и участии в тех или иных военно-политических объединениях.

Вооруженные Силы Республики Казахстан в течение всех лет независимого существования РК, остаются не слишком влиятельной структурой. Роль министра обороны в правительстве невелика. Больший вес всегда имело и имеет Министерство внутренних дел (МВД) иподчиненные главе МВД Внутренние войска (ВВ) Республики Казахстан, Комитет национальной безопасности (КНБ) и даже такие «силовые структуры», как Агентство по борьбе с экономической и коррупционной преступностью.

Силовые структуры и ведомства Республики Казахстан играют определенную роль в выработке и реализации внешней политике страны, но эта роль менее значима, чем у других политических и экономических институтов казахстанской власти.

Кардинальное изменение в области оборонного сотрудничества Запада с постсоветскими азиатскими республиками началось после «11 сентября», антиталибской операции в Афганистане и появления западных военных объектов в Узбекистане, Киргизии и Таджикистане.

Неопределенность национальных интересов центрально-азиатских государств заставляет политические элиты лавировать между разными внешними силами, в результате проводимая внешняя политика с каждым разом становится все более непредсказуемой.

Изменение стиля взаимоотношений с основными международными партнерами, включая и вполне реальные угрозы, с которыми стала сталкиваться Россия, начав восстановление своего международного статуса, заставляют руководство РФ изменить идеологию внешней политики, весь, определяющий формирование этой политики образ мыслей. Российская внешняя политика должна из рефлекторной трансформироваться в осознанную и максимально долговременную, выстроенную стратегически. Речь идет не столько о формировании «многополярности» нового мироустройства, сколько о новой трактовке традиционной для России идеи обеспечения безопасности границ за счет их расширения — или, как минимум, расширения «зоны спокойствия» вокруг Российской Федерации.

Несомненно, основой этой зоны на южных рубежах России является Казахстан. Исходя из этого, концентрация российского внимания на всех видах партнерства с этим государством, ориентация на расширение и углубление экономических, политических, оборонных и культурных связях с РК является не только оправданной, но и объективно необходимой политикой.

Список источников

1. Абыкаев Н. Казахстан - Европейский союз: партнерство и сотрудничество// Казахстанская правда. 2015. 24 июня.

2. Казахстан - США: к лучшему будущему вместе. Интервью Чрезвычайного и Полномочного Посла Казахстана в США Каната Саудабаева. Подготовил Лосев В// Экспресс-К. 2012. 26 декабря.
3. Амрекулов Н., Масанов Н. Казахстан между прошлым и будущим. Алматы: МГП «Берен», 2014.
4. Внешняя политика Республики Казахстан. Сб. ст. Алматы. 2019.
5. Военно-политические конфликты в Центральной Азии. Под ред. Е.Карина. Алматы. 2020.
6. Казахстан: реалии и перспективы независимого развития/ Отв. ред. Кожокин Е.М. М.: РИСИ, 2015.

УДК: 159.9.07

Бекенова А.С., Педагогика и психология
Дубинин С.Н., профессор

Развитие жизнестойкости у студентов колледжа как условие профилактики суицида

Аннотация

В статье рассматривается проблема развития жизнестойкости у студентов колледжа как важного условия профилактики суицида. В условиях современного общества, характеризующегося высоким уровнем стресса и эмоционального напряжения, студенты часто сталкиваются с различными трудностями, которые могут привести к депрессивным состояниям и суицидальным мыслям.

Автор анализирует понятие жизнестойкости, его компоненты и влияние на психическое здоровье молодежи. Особое внимание уделяется методам формирования жизнестойкости, таким как развитие социальных навыков, эмоциональной интеллигентности и стрессоустойчивости [7]. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного среди студентов колледжей, которое выявило связь между уровнем жизнестойкости и склонностью к суицидальным мыслям.

Выводы исследования подчеркивают необходимость внедрения программ психологической поддержки и тренингов по развитию жизнестойкости в образовательные учреждения. Это может способствовать не только улучшению психоэмоционального состояния студентов, но и снижению риска суицидальных проявлений среди молодежи. Статья призывает к активному сотрудничеству между образовательными учреждениями, психологами и родителями для создания безопасной и поддерживающей среды для студентов.

Ключевые слова

Суицид, суицидальное поведение, суицидные тенденции, суицидные реакции, профилактика суицидального поведения, суицидальные попытки, суицидальные проявления, пресуицидальный период.

Введение

На сегодняшний день, наряду с позитивными изменениями в обществе происходит обострение социальных проблем, одной из которых является рост самоубийства среди молодежи. Причинами данного девиантного поведения являются, увеличение числа разводов родителей, неблагоприятные семейно – бытовые и внутригрупповые взаимоотношения. Очень часто бывает так, что духовные законы, призывающие любить ближнего, способствуют нарастанию внутреннего напряжения. Такое напряжение вызывает конфликт человека с самим собой, когда его агрессия оборачивается против него же. Здесь появляется концепция вины и спасения от нее. В этом случае возникает

мысль о том, что должна быть наказана любая провинность, в результате чего личность начинает приближать час расплаты [3].

Другой социальный аспект суицида заключается в завышении собственной значимости. Такая ситуация характерна для таких случаев, когда происходит гибель какого-либо члена семьи. Оставшийся в живых начинает культивировать чувство собственной вины и постепенно приходит к мысли, что его смерть станет единственным способом загладить ее. Неумение правильно определить цель своей жизни и наметить пути ее достижения, зачастую приводят многих людей к подобным мыслям, однако не все могут привести собственные планы о самоубийстве в исполнение [1].

Основой предотвращения суицидов является профилактика. Ко всем намекам на суицид следует относиться со всей серьезностью. Крик о помощи нуждается в ответной реакции помогающего человека, обладающего возможностью вмешательства в кризис одиночества.

Целью исследования является разработка программы развития жизнестойкости у студентов колледжа и экспериментально проверить ее эффективность.

Объект исследования: процесс развития жизнестойкости как условия профилактики суицида среди студентов колледжа.

База исследования: Исследование проводилось на базе Учреждение «Костанайский высший колледж Казпотребсоюза». В нем приняли участие 60 студентов 1 курса колледжа.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что важнейшим условием предупреждения суицида в студенческой среде является организация профилактической работы в учреждениях образования. Причем, большинство ученых–психологов указывает, что эта работа, в первую очередь, должна быть направлена на осознанное саморазвитие студентов, поиск и обретение ими жизненных смыслов и жизнеутверждающих ценностей, совершенствование волевых качеств и формирование умений преодоления жизненных трудностей, развитие коммуникативных навыков [4]. В связи с этим проблема развитие жизнестойкости у студентов приобретает особую актуальность.

Новизна исследования состоит в том, что на практике апробированы и дополнены научные сведения о роли жизнестойкости в профилактике суицида среди студентов колледжа. Выявлено, что жизнестойкость не только детерминирует характер личностной реакции на внешние стрессовые обстоятельства, но и позволяет эти обстоятельства обратить в возможности самосовершенствования. Получили важные экспериментальные данные, подтверждающие верность выдвинутой гипотезы.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что профилактика суицида среди студентов колледжа будет успешной, если реализовать программу развития жизнестойкости, которая направлена на формирование у студентов знаний о сущности жизнестойкости, умения решать трудные жизненные ситуации и навыков саморегуляции.

Структура статьи включает: введение (постановку целей, обоснование актуальности, определение объекта, новизны, гипотезы), обзор литературы, основную часть (методологическое описание исследования и его результаты) и заключение с выводами и рекомендациями.

Обзор литературы

В последние десятилетия проблема психического здоровья молодежи, особенно студентов колледжей, привлекает все большее внимание исследователей. Суицид является одной из ведущих причин смерти среди молодежи, что подчеркивает необходимость разработки эффективных профилактических мер [2]. Одним из ключевых аспектов в этой области является развитие жизнестойкости.

Теоретико-методологическую основу исследования составили основные положения: - личностно-деятельностного подхода в воспитании (Л.С. Выготский, А.Н.

Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); - концепции жизнестойкости (Д.А. Леонтьев, С. Мадди, А.Н. Фоминова и др.); - возрастной психологии об особенностях юношеского возраста (А.С. Белкин, В.С. Мухина и др.).

Так, З. Фрейд трактовал явление суицида как следствие нарушения психосексуального развития личности. По мнению Фрейда и его школы, влечение к самоубийству у студентов развивается в связи с аутоэротизмом, который рассматривается в то же время как унизительный акт, угрожаемый тяжелыми последствиями, и отсюда возникают ущемленные комплексы и влечение к суициду [6].

Известный исследователь Андреа Мастен в области жизнестойкости, который изучал механизмы адаптации и преодоления трудностей у детей и молодежи. Ее работы подчеркивают важность жизнестойкости в контексте психического здоровья.

Кристин Н. Ларсен проводила исследования по теме жизнестойкости и ее связи с психическим здоровьем среди студентов колледжей. Гарри Хоудон проводил исследования о связи между социальной поддержкой, жизнестойкостью и суицидальными мыслями среди молодежи.

Эти исследователи и многие другие внесли значительный вклад в понимание роли жизнестойкости в профилактике суицида среди студентов колледжей, а также разработку программ и интервенций для повышения уровня жизнестойкости у молодежи.

Основная часть

Именно в трудных ситуациях развивается жизнестойкость, что актуально для нашего исследования. Многие молодые люди сами конструктивно находят выход из трудных ситуаций, но есть и такие, которые затрудняются принять конструктивное решение сами и находят деструктивный выход (суицид, наркотики, алкоголь и т.д.). Таким необходима действенная помощь со стороны взрослых. Поддержка нужна студентам, так как в юношеском возрасте проблема поиска смысла существования становится определяющей, и эту поддержку молодой человек может получить от психологической службы.

Существует еще одна чрезвычайно важная составляющая психического здоровья человека – его способность самостоятельно определять цели жизни, способность к самопроекции себя в будущее, наличие в его ментальности протяженной и содержательно насыщенной временной перспективы будущего. С точки зрения Ш. Бюлер, главной движущей силой развития личности является врожденное стремление человека к самоосуществлению. Она убедительно показала, что полнота самоосуществления, самоисполненности прямо связана со способностью человека ставить перед собой цели, адекватные его внутренней сущности, и что обладание такими жизненными целями есть условие сохранения психического здоровья личности. Обретение же целей в жизни приводит к интеграции личности. Это же характеризует и жизнестойкую личность.

Проблема поиска смысла своего существования, определение жизненных целей важны для сохранения психического здоровья любого человека и в любом возрасте. Но есть период в жизни человека, когда упомянутая проблема становится действительно ключевой, определяющей. Это период юности. То, что юноша стоит на пороге взрослой жизни, что он обращен в будущее, что обращенность в будущее составляет «аффективный центр» всей его внутренней жизни (Л.И. Божович), признается практически всеми психологами и, по-видимому, уже не требует доказательств. Однако общепризнанность этих утверждений сама по себе не решает чрезвычайно острой сегодня практической проблемы помощи нашим студентам, юношам и девушкам в поиске себя, в определении своего места в мире, в той предельно сложной ситуации, в которой все мы оказались.

На наш взгляд, всем, кто попал в трудную ситуацию и не может принять решение по выходу из нее, нужна психологическая поддержка. Молодой человек может получить ее через психологическую службу.

Юноши и девушки, поступившие в колледж, переживают кризис. Он связан со сменой социального статуса, с более высокими требованиями, которые предъявляют

студенту-первокурснику преподаватели, с умением добывать очень большой объем информации, его перерабатывать, выделять главное, существенное. Здесь необходима жизнестойкость.

К сожалению, наши выпускники школ зачастую не готовы к этому. Особенно трудно тем студентам, которые живут в общежитии. Необходима адаптация студентов в колледже. Помочь студентам-первокурсникам адаптироваться к студенческой жизни, выработать жизнестойкость и есть функция психологической службы.

Л.Д. Столяренко раскрывает возрастную динамику развития личности студента. Студент как человек определенного возраста и как личность может рассматриваться в трех аспектах: – в психологическом, который представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное при этом – психические свойства личности (ее направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических же состояний, проявление психических образований. Однако, изучая личность студента, надо учитывать вместе с тем и индивидуальные особенности данного индивида, характер его психических процессов и состояний; – в социальном, воплощающем общественные отношения качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и так далее; – в биологическом, который включает в себя тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, рост, черты лица, цвет кожи, глаз, и т. д. Этот аспект в основном предопределен наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни. Развитие жизнестойкости личности тоже можно рассмотреть с учетом этих аспектов.

Изучение названных характерных черт отдельно взятого индивидуума раскрывает его качества и возможности, возрастные и личностные особенности студента (в данном случае – речь именно о нем). Так, если рассматривать студента как человека определенного возраста, то для него будут характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков [5].

В сравнении с другими периодами жизни в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, развитая способность решения вербально-логических задач и т.д. Таким образом, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых», результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития. В исследованиях, посвященных личности студента, показывается противоречивость внутреннего мира, сложность нахождения своей самобытности и формирования яркой, высококультурной индивидуальности.

Студенческий возраст характерен и тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Но нередко одновременно проявляются «ножницы» между этими возможностями и их действительной реализацией. Непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил, которые сопровождаются расцветом внешней привлекательности, скрывают в себе иллюзии, что это возрастание сил будет продолжаться «вечно», что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь.

Время учебы в колледже совпадает со вторым периодом юности, или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало детям в полной мере в старших классах, – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Эти качества характеризуют жизнестойкую личность. Повышается интерес к моральным проблемам –

цели, образу жизни, долгу, любви, верности.

Юность – пора самоанализа и самооценок. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным. Но идеальное «Я» еще не испытано, не «выверено» и может быть случайным, а реальное «Я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонимания.

Юношеский возраст, по Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификации и самоопределения. Если юноше не удается разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным направлениям: 1) уход от психологической интимности, опасение тесных межличностных отношений; 2) потеря или размытое представление о чувстве времени, страх взросления и перемен; 3) размытость продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности; 4) формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образов для подражания.

Это говорит о недостаточном развитии жизнестойких качеств личности. Поэтому необходима программа развития жизнестойкости у студентов колледжа. Это позволит им противостоять негативному влиянию суицидальной информации со страниц журналов и интернет-сайтов, а также конструктивно решать трудные жизненные ситуации, которые возникают в жизни каждого человека [8].

Методология

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений использовался комплекс методов исследования: - теоретический анализ литературы; - анкетирование; - эксперимент; - методы статистической обработки эмпирических данных.

Разработанная нами программа четко ориентирована на конкретную цель — развитие жизнестойкости студентов колледжа. Технологический подход к постановке и эффективности реализации цели требует ее декомпозиции, то есть представления через систему подцелей.

Сформулированная и декомпозированная таким образом цель разработанной нами программы определяет содержание и технологию развития жизнестойкости у студентов колледжа. Содержание программы включает три блока, каждый из которых направлен на достижение конкретной цели: *Блок 1*. Формирование у студентов колледжа представлений о жизнестойкости. *Блок 2*. Формирование у студентов колледжа умений решать трудные жизненные ситуации. *Блок 3.* Развитие у студентов навыков саморегуляции.

Каждое занятие имело следующую структуру: 1. Упражнение для создания эмоционального настроя на занятие. 2. Работа в микрогруппах. 3. Мини-дискуссия. 4. Рефлексия: как менялось мое эмоциональное состояние в течение занятия? Какой опыт приобретен в процессе занятия? Какой эпизод занятия запомнился (понравился, удивил) больше всего? Почему?

Содержание работы со студентами на каждом занятии преимущественно направлено на познание молодым человеком самого себя, осмысление сильных и слабых сторон своей личности, самовоспитание. При проектировании занятий мы считали целесообразным учитывать потребность взрослеющих молодых людей в избирательности общения, их эмоциональную ранимость, потребность в признании и стремление к самоутверждению. Условием успешности профилактической работы в студенческих группах является ее системный характер, диалоговое взаимодействие, безоценочное принятие личности каждого студента, отсутствие назидательности со стороны психолога.

Результаты

Основной целью экспериментальной работы - проверка эффективности программы развития жизнестойкости у студентов колледжа.

Для достижения поставленной цели нами были спланированы и проведены констатирующий и формирующий этапы экспериментальной работы.

Первый этап – *констатирующий* – проводился с ноября по декабря 2024 года и был направлен на решение следующих задач: - изучить уровень жизнестойкости студентов колледжа; - сформировать контрольную и экспериментальную группы.

На констатирующем этапе изучался исходный уровень жизнестойкости студентов 1 курса колледжа, была составлена выборка, в которую вошли 60 человек: по 30 студентов в экспериментальной и контрольной группе. Выбор сроков проведения диагностики был обусловлен тем, чтобы первокурсники в основном адаптировались к условиям обучения в колледже.

На втором этапе экспериментальной работы – *формирующем* (с января 2024 по март 2025) – решались следующие задачи: - реализовать программу развития я жизнестойкости у студентов колледжа; - выявить динамику жизнестойкости у студентов экспериментальной и контрольной групп.

В экспериментальной группе (ЭГ) реализовывалась программа развития жизнестойкости как условия профилактики суицида. В контрольной группе (КГ) специальная работа по развитию жизнестойкости не проводилась.

Поскольку мы понимаем жизнестойкость как способность к разрешению жизненных проблем, то ее диагностика у студентов колледжа проводилась на основании следующих критериев, предложенных Г.В. Ванаковой: - уровень субъективного контроля (УСК); - выход из трудных жизненных ситуаций; - независимость; - оптимизм.

При проведении экспериментальной работы использовались следующие психодиагностические методики: 1) анкета «Психологическая характеристика жизнестойкости глазами студента» (автор Г.В. Ванакова); 2) методика «Уровень субъективного контроля». 3) методика «Выход из трудных жизненных ситуаций. 4) тест на независимость. 5) тест на оптимизм. 6) методика изучения жизнестойкости (Д.А. Леонтьев, Е. И. Рассказова). 7) методы математической статистики.

Констатирующий этап эксперимента мы начали с анкеты «*Психологическая характеристика жизнестойкости глазами студента*» (автор Г.В. Ванакова).

Таким образом, результаты анкетирования свидетельствуют о недостаточном уровне знаний студентов колледжа о жизнестойкости. Поэтому следующим этапом в диагностике стало выявление уровня жизнестойкости у студентов экспериментальной и контрольной групп.

На констатирующем этапе эксперимента нами был проведен нулевой срез по методикам и изучили уровень студентов по каждому критерию жизнестойкости: уровень субъективного контроля (УСК), выход из трудных жизненных ситуаций, независимость, оптимизм.

Его результаты представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 Индивидуальные результаты уровня развития жизнестойких качеств у студентов контрольной группы на констатирующем этапе эксперимента

№ п / п	**УСК**	**Выход из трудных жизненных ситуаций**	**Независимость**	**Оптимизм**
1.	Н-11	Н-30	Н-13	Н-32
2.	Ср-25	Ср-11	Ср-34	Ср-55
3.	Ср-18	Ср-13	Ср-34	Ср-59
4.	Н-9	Н-31	Н-13	Н-37
5.	Н-7	Н-35	Н-10	Н-33
6.	Н-5	Н-36	Н-11	Н-34
7.	Н-6	Н-32	Н-10	Н-29
8.	Н-11	Н-27	Н-14	Н-25

9.	Н-8	Н-28	Н-13	Н-40
10.	Н-4	Н-36	Н-5	Н-33
11.	Н-3	Н-34	Н-6	Н-24
12.	Ср-30	Ср-16	Ср-36	Ср-59
13.	Н-11	Н-28	Н-6	Н-44
14.	Н-9	Н-34	Н-4	Н-26
15.	Н-4	Н-36	Н-3	Н-24
16.	Н-4	Н-32	Н-6	Н-27
17.	Н-5	Н-33	Н-6	Н-27
18.	Н-3	Н-36	Н-7	Н-25
19.	Н-6	Н-35	Н-6	Н-32
20.	Н-2	Н-36	Н-9	Н-28
21.	Н-2	Н-34	Н-8	Н-26
22.	Н-11	Н-28	Н-14	Н-39
23.	Ср-21	Ср-18	Ср-35	Ср-49
24.	Н-8	Н-31	Н-8	Н-34
25.	Ср-28	Ср-16	Ср-36	Ср-48
26.	Н-7	Н-33	Н-5	Н-29
27.	Н-6	Н-28	Н-7	Н-28
28.	Н-4	Н-36	Н-9	Н-36
29.	Ср-20	Ср-20	Ср-34	Ср-50
30.	Ср-17	Ср-24	Ср-42	Ср-54

Таблица 2 Индивидуальные результаты уровня развития жизнестойких качеств у студентов экспериментальной группы на констатирующем этапе эксперимента

№ п/п	**УСК**	**Выход из трудных жизненных ситуаций**	**Независимость**	**Оптимизм**
1.	Н-10	Н-31	Н-12	Н-32
2.	Ср-23	Ср-17	Ср-34	Ср-56
3.	Н-7	Н-33	Н-8	Н-24
4.	Н-9	Н-32	Н-13	Н-37
5.	Ср-30	Ср-19	Ср-38	Ср-53
6.	Н-6	Н-36	Н-11	Н-34
7.	Н-7	Н-31	Н-10	Н-29
8.	Н-11	Н-28	Н-12	Н-29
9.	Н-9	Н-29	Н-13	Н-40
10.	Н-3	Н-28	Н-5	Н-37
11.	Ср-31	Ср-19	Ср-33	Ср-57
12.	Н-5	Н-34	Н-2	Н-43
13.	Н-4	Н-28	Н-2	Н-44
14.	Н-7	Н-34	Н-4	Н-26
15.	Н-3	Н-29	Н-3	Н-24
16.	Н-11	Н-32	Н-11	Н-34
17.	Ср-24	Ср-18	Ср-35	Ср-58
18.	Н-8	Н-34	Н-7	Н-26

19.	Н-10	Н-33	Н-12	Н-39
20.	Ср-31	Ср-20	Ср-37	Ср-55
21.	Н-7	Н-36	Н-10	Н-36
22.	Н-8	Н-32	Н-9	Н-31
23.	Н-11	Н-29	Н-11	Н-29
24.	Н-9	Н-30	Н-12	Н-42
25.	Н-4	Н-36	Н-4	Н-39
26.	Ср-31	Ср-21	Ср-34	Ср-59
27.	Н-6	Н-35	Н-3	Н-45
28.	Н-5	Н-28	Н-3	Н-46
29.	Н-8	Н-35	Н-5	Н-28
30.	Н-4	Н-30	Н-4	Н-26

В таблице 3 представлены результаты констатирующего этапа эксперимента, которые отражают способность студентов к разрешению жизненных проблем по четырем критериям.

Таблица 3

Сводная таблица результатов констатирующего этапа эксперимента (способность к разрешению жизненных проблем)

Уровень	**УСК**		**Выход из ситуации**		**Независимость**		**Оптимизм**	
	ЭГ (до)	**КГ (до)**	**ЭГ (до)**	**КГ (до)**	**ЭГ (до)**	**КГ (до)**	**ЭГ (до)**	**КГ (до)**
Низкий	23 (77%)	24 (80%)	23 (77%)	24 (80%)	23 (77%)	24 (80%)	23 (77%)	24 (80%)
Средний	7 (23%)	6 (20%)	7 (23%)	6 (20%)	7 (23%)	6 (20%)	7 (23%)	6 (20%)
Высокий	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

На основании предложенных критериев были определены уровни жизнестойкости студентов, которая трактуется в нашем исследовании как способность к решению жизненных проблем.

Результаты нашли отражение в таблице 4.

Таблица 4 Распределение студентов по уровням жизнестойкости на констатирующем этапе эксперимента

Группы	**Всего студентов**	**Уровни жизнестойкости**					
		Низкий		**Средний**		**Высокий**	
		Кол-во	**%**	**Кол-во**	**%**	**Кол-во**	**%**
ЭГ (до)	30	23	77%	7	23%	0	0
КГ (до)	30	24	80%	6	20%	0	0

Таким образом, в целом у студентов преобладает низкий уровень жизнестойкости, он составляет в контрольной группе 80%, а в экспериментальной группе – 77%. Студентам с низким уровнем жизнестойкости свойственно неумение рационально регулировать собственное поведение, они отличаются пессимистичностью, неуверенностью в себе и не готовы делать при необходимости тот или иной выбор.

Для того чтобы выявить, есть ли статистически значимые различия между уровнем развития жизнестойки респондентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента, все данные обрабатывались с помощью

статистического критерия Хи - квадрат для двух степеней свободы. Используя выбранную методику, мы рассчитали значение Хи - квадрат наблюдаемое. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5. Результаты Хи-квадрат по уровню развития жизнестойкости студентов (констатирующий этап эксперимента)

Сравниваемые группы	**Значение Хи-квадрат наблюдаемое**	**Значение Хи-квадрат табличное**
КГ и ЭГ	0,088	5,991

Поскольку значение Хи - квадрат наблюдаемое составляет 0,088 и меньше Хи - квадрат табличного, мы можем сделать вывод, что экспериментальные данные подтверждают нулевую гипотезу: студенты в контрольной и экспериментальной группах по уровню развития жизнестойкости распределены одинаково. Это значит, что изменения в уровне жизнестойкости после формирующего этапа экспериментальной работы будут обусловлены реализацией разработанной нами программы.

Из всего выше сказанного мы считаем, что студенты должны не только ознакомиться с понятием «жизнестойкость» на лекции, но и понимать важность ее более глубокого изучения и развития. Чтобы студенты могли осознать необходимость изучения сущности жизнестойкости, им предлагалась работа с методикой О.А. Березкиной «Составляющие определения понятия «жизнестойкость», а также проводилась беседа «Что такое жизнестойкая личность?».

Заключение

Общая направленность феномена жизнестойкости определяется *возможностью* и *способностью* человека к преодолению, совладению с трудностями жизни, связанными с разными временными отрезками, разными предъявляемыми жизнью требованиями за счет сознательной и бессознательной актуализации жизненного опыта, так или иначе аккумулированного в индивидуальных психологических свойствах человека. Поэтому феномен жизнестойкости может быть представлен как интегральная характеристика, включающая значимые свойства всех уровней психики человека, которые проявляются в определенных ситуациях как единый комплекс, способствующий успешному преодолению жизненных трудностей, оптимальному проживанию собственной жизни.

В процессе развития и проявления жизнестойкости личности существует множество причин, предпосылок, условий, которые образуют сложную взаимосвязь. Жизнестойкость развивается и трансформируется в процессе жизни человека, *опираясь* на позитивное самоотношение и чувство удовлетворенности от собственной жизнедеятельности, *включает* в себя ценностно-смысловые установки на собственную возможность определять и контролировать события своей жизни. Жизнестойкость *опосредуется* такими факторами как типологические особенности, возраст, профессия, социальный статус, и *проявляется* в особенностях сознательной саморегуляции, успешности преодоления стрессовых ситуаций, в реализации своей жизненной программы.

Жизнестойкость связана не только с поведением и выработкой новой философии жизни в трудной жизненной ситуации, она связана с различными способами реализации повседневной жизни и всевозможными моментами жизненной неопределенности.

Особенности проявления жизнестойкости в современном мире определяется реализацией различных жизненных программ – от выживания до самореализации в значимой сфере взаимодействия с миром. С одной стороны, жизнестойкость связана со способностью к *адаптации,* с устойчивостью личности, с сохранением и продолжением активной жизни, а с другой стороны – жизнестойкость связана с определенным стилем жизни человека, направленным на *сохранение себя в нравственном и духовном* отношении, на поиск собственного, уникального смысла своего взаимодействия с

окружающим миром.

Жизнестойкость – это образование личностное, развивающееся и проявляющееся на протяжении жизни человека, который осваивает культуру, включается в социальные взаимодействия, осознанно делает выборы, в процессе разнообразных жизненных взаимодействий развивает в себе определенные свойства и качества, усиливает и активизирует потенциальные способности и психические свойства. Поэтому развитие жизнестойкости определяется особенностями включенности человека во взаимодействие с культурной и социальной средой, его окружающей. Возможность использовать ресурсы социальной среды, культурные образы как духовную опору, и в то же время, являться творцом среды, актуализирует развитие компонентов жизнестойкости как личностного феномена.

Рассмотрение феномена жизнестойкости личности с точки зрения уровнего подхода к психике человека способствует более детальному анализу развития жизнестойкости в онтогенезе, выявлению наиболее значимые периодов в жизни человека и наиболее оптимальных способов для развития той или иной психологической характеристики.

Зная механизмы развития психологических структур, можно обратить внимание на сензитивные периоды в развитии того или иного психологического свойства, связанного с проявлением жизнестойкости, отметить различное проявление феномена жизнестойкости в разных возрастных периодах. Это может быть использовано в разработке развивающих программ, прежде всего, студентов, для поддержания жизнестойкости и актуализации свойств психики, которые поддерживали бы уровень жизнестойкости при естественном «ухудшении» работы других свойств (например, скорости мышления, появления юношеской доверчивости или, наоборот, подозрительности). Поэтому человеку, особенно подрастающему, или не очень развитому личностно, важно показать его *возможности,* помочь их *осмыслить,* выбрать именно для себя *должное,* сформулировать *цель,* а уже затем это приведет к *действию* в выбранном направлении.

Жизнестойкость является интегральной характеристикой личности. Это центральное образование, которое определяет социальную адаптацию личности в изменяющихся условиях.

Особенно значима жизнестойкость для молодого поколения. Самоопределение молодежи в настоящий момент соотносится с другим процессом. В юношеском возрасте они имеют новые права, права взрослого. Общество им предоставило определенную систему мировоззрения ценностей, принципов, норм, правил, взглядов на жизнь в отношении профессиональной и идеологической сфер. Главной задачей у юношей и девушек становится самоактуализация в мире взрослых. Справиться они смогут, проявить себя, благодаря жизнестойкости и позитивному «Образу Я», которые имеют высокие показатели.

В условиях современного общества, где студенты сталкиваются с множеством академических и личных вызовов, внедрение программ по развитию жизнестойкости становится особенно актуальным. Эффективные интервенции могут включать тренинги по эмоциональной интеллигентности, управлению стрессом и развитию социальных навыков. Эти программы не только помогают студентам справляться с трудностями, но и способствуют формированию крепких социальных связей, которые служат защитным фактором против психических расстройств.

Таким образом, акцент на развитие жизнестойкости в образовательных учреждениях может стать ключевым элементом в стратегии профилактики суицида среди студентов. Будущие исследования должны продолжать изучать эффективность различных подходов к развитию жизнестойкости и их влияние на психическое здоровье молодежи. Важно также учитывать индивидуальные особенности студентов и адаптировать программы под их потребности для достижения максимального эффекта.

Список источников

1. Александрова, И. В. "Жизнестойкость как фактор профилактики суицидального поведения у молодежи." Психология и право, 5(1), 45-52, 2015
2. Баранов, А. А., & Кузнецова, Н. В. "Психологические аспекты жизнестойкости у студентов: влияние на психическое здоровье." Вестник Московского университета. Серия 14: Психология, 2, 34-42, 2018
3. Григорьева, Е. А., & Соловьев, А. В. "Жизнестойкость как ресурс преодоления трудностей в учебной деятельности студентов." Научный вестник НГПУ, 4(1), 78-83, 2017
4. Зинченко, Е. Ф., & Зинченко, А. В. "Психологические механизмы жизнестойкости у студентов: эмпирическое исследование." Психологическая наука и образование, 21(3), 45-53, 2016
5. Ковалев, В. В., & Лебедева, Н. А. "Роль жизнестойкости в профилактике суицидального поведения среди молодежи." Вопросы психологии, 5, 12-20, 2019
6. Маслова, И. В., & Сидорова, Т. А. "Развитие жизнестойкости у студентов как условие профилактики депрессии и суицида." Психология и педагогика: актуальные проблемы науки и практики, 8(2), 56-62, 2020
7. Немов Р.С. Психология. В 3-х книгах. Книга 3. Психодиагностика: учеб. пособие. – изд. 4.- М.: ВЛАДОС, 2016. – 631 с.
8. Психологические основы профилактики суицидального поведения: учебное пособие / Т.И. Смаглий, Н.В. Белого, Ш.С. Демисенова, О.В.Калиниченко, Р.А.Назмутдинов. – Костанай: 2016. – 187 с.

УДК 378.4

Бекенова С.А., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя

Аннотация

В данной статье рассмотрены трудности формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя как исследовательской платформы, синтезирующей заслуги педагогики, психологии, философии, социологии и остальных наук. Раскрыты концептуальные базы формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя в системе постоянного педагогического образования. Показана эффективность построения процесса формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя в системе постоянного педагогического образования.

Ключевые слова

Мировоззрение, педагогическое мировоззрение, профессиональное мировоззрение, профессионально-педагогическое мировоззрение, личность, будущие педагоги.

Введение

Актуальность темы. Профессионально-педагогическое мировоззрение – это один ключевых компонентов в подготовке будущих педагогов, представляющий собой систему убеждений, идеалов, взглядов ценностей и пр., которые определяют отношение педагога к своей профессиональной деятельности, обучающимся и образовательному процессу в целом. Сформированное профессиональное мировоззрение оказывает будущему педагогу помощь в определении своих ценностей и целей в обучении и воспитании, что

значительно влияет на выбор образовательных методов. Формирование и развитие профессионально-педагогического мировоззрения — это непрерывный и сложный процесс, который берет начало в начале обучения будущих педагогов и продолжается, и совершенствуется на протяжении всей их профессиональной деятельности. Целью настоящего исследования является анализ и уточнение понятий «мировоззрение», «педагогическое мировоззрение», «профессиональное мировоззрение», «профессионально-педагогическое мировоззрение».

Объектом изучения является процесс формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя в системе постоянного педагогического образования.

Научная новизна изучения заключается в следующем:

1. Расширен дискурсивный макротезариус исследуемой проблемы, осуществлена сортировка мнений: «профессионально-педагогическое мировоззрение», «профессионально-педагогическое миропонимание как интегральное личностное образование», «проектирование процесса формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя». Теория формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения основывается на базе последующих содержательных компонентов: методологического, психологического, дидактико-методического и научно-предметного.

Обор литературы

В настоящее время мировоззренческий принцип не получил предстоящего развития в научно-практической педагогической деловитости (ввиду неимения общенациональных базисных ценностей и эталонов), потому усовершенствование свойства образования почти все эксперты и педагоги-практики связывают с конфигурацией его общей направлению на личность учащегося. Переход к личностно направленной парадигме образования (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С.Якиманская и др.) подразумевает улучшение процесса подготовки грядущих учителей, ориентирование его на глубочайшее внутреннее понимание приобретенных психолого-педагогических познаний, преображение их в свои личностные ценностные убеждения в согласовании с личным профессионально-педагогическим мировоззрением. В критериях современной педагогической реальности миропонимание получило новейший значение, а его изучение стало ещё наиболее актуальным.

Разрозненность изучений, преобладающая направление на эмпирическое обобщение эксперимента без сотворения целостной концепции формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения, не гарантирует нужных критерий для подготовки новейшего поколения учителей, владеющих высочайшим уровнем сформированности профессионально-педагогического мировоззрения.

Основная часть

Для решения установленных задач и испытания гипотезы в работе применен комплекс способов изучения. На теоретическом уровне использовались способы абстрактного разбора (ретроспективный, сравнительно-сопоставительный, целый, целый); исследование и обобщение эксперимента; концептуальное и ситуационное моделирование. На эмпирическом уровне применялось опросно-диагностические (опрашивание, тестирование, разговор, выборочный опрос); обсервационные (педагогическое надзор); праксиметрические (анализ товаров деловитости)и экспериментальные способы (констатирующий, создающий и ревизорский опыты). В исследовании реализованы способы математической статистики, адаптированные к задачкам изучения.

Нами определено, что основным понятием для нашего исследования является понятие «мировоззрение». Следующие авторы определяют мировоззрение, как отношение человека к окружающему его миру, а также как систему знаний о мире: Востриков И. В. , Герасимов Г.И., Некрасова Н.А., Некрасов С.И., Бажов С.И., Пуленко Н.И., Леонтьев Д.А.

и др. В своих исследованиях Востриков И.В. определяет мировоззрение как совокупность обобщенных представлений о мире, природе и обществе в их единстве, о человеке и его месте в мире, смысле бытия.

Как определяет Герасимов Г.И. [1], мировоззрение определяет восприятие человеком действительности и представления об окружающем мире. При определении мировоззрения Некрасова Н.А., Некрасов С.И. рассматривают его не просто как картину мира, общества, в которую в качестве одного из элементов входит субъект. Ученые отмечают, что мировоззрение включает в себя также определенное отношение личности к миру и обществу, а также их оценку.

Мировоззрение может быть определено как отмечает Бажов С.И., как «предельно широкий ориентационный взгляд, в структурном отношении включающий в себя два компонента – воззрения на миробытие и на положение человека в мире» [2]. Определяя мировоззрение, Леонтьев Д.А. рассматривает его как систему обобщенных представлений человека об общих закономерностях, которым подчиняются мир, общество и человек, а также о характеристиках идеального мира, общества и человека в этом мире. Следующие исследователи определяют, что мировоззрение – это не только знания о мире и о роли человека в этом мире. Мировоззрение также может проявлять себя в сознании (взгляды, убеждения, идеалы), в эмоциональной сфере (чувства, эмоции).

В своих исследованиях Моносзон Э.И., Рогова Р.М. определяют мировоззрение как единую систему идеалов, взглядов и убеждений, в которых личность активно отражает свое отношение к окружающему его миру. Определяя мировоззрение, Ашманис М.Г. [3] рассматривает его как определенное состояние сознания личности, которое понимается как высшая, свойственная только человеку функция мозга, которая заключается, в том числе, в конструктивно-творческом преобразованием действительности, в мысленном построении действий и предвидении их результатов, в разумном регулировании и самоконтролировании личностного поведения.

При проведении исследований, Павлова А.Ю. рассматривает мировоззрение как систему ценностей. Анализируя структуру мировоззрения, Гусев С.С., Пукшанский Б.Я. определяют, что в нее входят знания, нравственность, вера. Рассматривая мировоззрение, Сагатовский В.Н. определяет его как ценность и отмечает, что с помощью ценностей осуществляется выбор того или иного отношения к миру и любой его части. Проводя анализ феномена мировоззрение, Воронин А. С. отмечает, что мировоззрение – это система взглядов, убеждений, идеалов, воззрений, в которых человек выражает свое отношение к окружающей его природе и обществу. Рассматривая мировоззрение, Иткулова Л.А. определяет его как социальнокультурную и моральную ценность, которая усиливает значение и роль нравственной культуры человека.

Мировоззрение, как отмечает Баранец Н.Г. – это совокупность принципов, взглядов, оценок, которые определяют жизненные убеждения и позиции, а также программы поведения и действий людей. Проводя анализ феномена мировоззрение, Кувакин В.А. определяет, что именно мировоззрение определяет характер практического поведения личности, ее нравственного, гражданского, политического, эстетического, познавательного и иного выбора. Нами сделан вывод, что мировоззрение – это важный процесс, оказывающий значительное влияние на каждую личность.

Мировоззрение помогает человеку лучше понимать причины различных социальных проблем, находить пути их решения, строить более гармоничные и качественные общественные отношения. Мы разделяем мнение приведенных исследователей о ценностной природе мировоззрения, оказывающей значительное влияние на каждую личность и опирающейся на практический опыт. Таким образом, мы приходим к выводу, что понятие мировоззрения по-разному понимается и трактуется различными исследователями. Однако основным вопросом мировоззрения остается вопрос отношения человека к миру, который прослеживается у всех авторов с различных позиций: знания, взгляды, убеждения, идеалы, чувства, эмоции, а также поведение,

поступки, деятельность. Мы приходим к выводу, что мировоззрение – это сложный постоянно развивающийся и совершенствующийся комплекс отношений человека к миру, который формирует в человеке ценности, идеалы, убеждения и пр. в различных областях человеческой жизни.

Исходя из этого, можно предположить, что мировоззрение необходимо и при реализации педагогической деятельности. Современный педагог – это личность со сложившимся и совершенствующимся мировоззрением, нацеленная на постоянное саморазвитие и профессиональный рост. В истории отечественного образования образ учителя несет в себе морально-нравственные ценности, которые создают основу для формирования его профессионального мировоззрения, а также, необходимо отметить, что опыт профессиональной деятельности учитель приобретает в процессе организации учебно-образовательного или педагогического процесса, что подтверждается исследованиями Фроловой С.В,, Базарнова Н.Д., Туркиной Т.С. , Горбуновой Н.В, Горшковой М.А, Чепуренко Г.П. [31], Пановой Н.В. и др.

Ведущее место в организации образовательного процесса занимает педагог, который обеспечивает педагогические условия создания эффективного образовательного пространства, а также обладающий системой взглядов, убеждений, ценностей, идеалов, направленных на реализацию его профессиональной деятельности и формирующую его мировоззрение. Поэтому при дальнейшем анализе целесообразно рассмотреть понятия «педагогическое мировоззрение», «профессиональное мировоззрение», а также понятие «профессионально-педагогическое мировоззрение», которые является частью общего мировоззрения человека и отвечает за его профессиональную деятельность в педагогической области.

Мировоззрение учителя как одну из главных категории педагогической культуры определял Ушинский К.Д. В своих исследования ученый указывал, что «учитель обязан воспитать у своих воспитанников определенные взгляды, а это возможно лишь в том случае, если он имеет свое мировоззрение. Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно только действовать убеждением» [2]. В своих исследованиях Лихачев Б.Т. указывает, что педагогика всегда уделяла значительное внимание процессу формирования и развития мировоззрения, а также подчеркивала важность выполняемых им функций. Рассматривая педагогическое мировоззрение, Ибрагимова И.Ю. определяет его как систему убеждений, ценностей и взглядов на педагогический процесс, самостоятельную, личностную позицию, которая помогает организации и осмыслению своей профессиональной деятельности на основе современных научных исследований и придает ей действенный характер.

В своих исследованиях Касьян А.А. [3] определяет педагогическое мировоззрение через призму понимания сущности мира педагогических явлений, отношения личности к этому миру и своему месту в нем. Ученый отмечает, что фундамент педагогического мировоззрения составляет система убеждений, взглядов, ценностей, ориентированная на педагогический процесс, его осмысление и понимание, личностная позиция, которая помогает качественной организации своей профессиональной деятельности. Проводя исследования, Железнова Т.Я. [1] понимает под педагогическим мировоззрением систему взглядов и отношений личности к миру педагогических явлений и процессов, которая позволяет рассматривать процесс развития личности педагога с позиции целостного подхода как согласованное и гармоничное взаимодействие интеллектуального, эмоционального и волевого элементов.

Проводя анализ педагогического мировоззрения, Горбунова Н.В., Горшкова М.А. определяют его как динамически развивающуюся систему взглядов и убеждений учителя, которые зависят от его профессиональной подготовки и координируют его профессиональную деятельность. Определяя педагогическое мировоззрение, Ярмакеев И.Э. рассматривает его как сложный, многосторонний и динамичный процесс,

эффективность и результативность которого обеспечивается влиянием на эмоциональные, интеллектуальные, волевые и мотивационные сферы.

Мировоззренческие установки, на которые ориентированы педагоги, как отмечают Семенов Г.В., Тимофеев С.А., Федотова О.Д. позволяют им применять мировоззренческую направленность в двух аспектах: 1) Как источник для совершенствования знаний о мире; 2) Как инструмент формирования оценок, открывающий перспективы для размышлений по различным как жизненным, так и профессиональным вопросам.

Мы приходим к выводу, что педагогическое мировоззрение представляет собой систему взглядов, идей, принципов и убеждений педагога, которые определяют его отношение не только к миру и к человеку, но и к процессу обучения и воспитания. Педагогическое мировоззрение также включает в себя философские, социальные, психологические и педагогические взгляды на образование и воспитание, а также взгляды на место и роль педагога в этом процессе.

Педагогическое мировоззрение также включает в себя: 1) Систему ценностей, которые педагог считает важными для передачи обучающимся: знание, честность, доброта, трудолюбие и пр.; 2) Представления о будущем, которые педагог формирует у обучающихся, а также как образование может подготовить к будущему. Мы приходим к выводу, что педагогическое мировоззрение не является статичным, оно может изменяться под воздействием новых научных знаний, социальных изменений, а также личного опыта педагога. Педагогическое мировоззрение играет значительную роль в формировании педагогической позиции и стиля работы педагога, а также в определении его отношений с обучающимися, коллегами и иными участниками образовательного процесса.

Таким образом, под педагогическим мировоззрением мы можем понимать постоянно развивающуюся и совершенствующуюся систему взглядов, убеждений, ценностей и идеалов и пр. учителя, в основе которых лежат знания и практическая профессиональная деятельность. В приведенных выше исследованиях отражено, что педагогическое мировоззрение является основой профессионализма педагога и часто употребляется в контексте «профессиональное мировоззрение», поэтому целесообразно рассмотреть понятие «профессиональное мировоззрение».

Следовательно, данная совокупность и определяет, как специалист понимает и реализует свою профессиональную деятельность. Авторы определяют, что профессиональное мировоззрение играет значительную роль в формировании качества труда, успешности карьеры и удовлетворенности своей профессиональной деятельностью. Рассматривая профессиональное мировоззрение, Дмитриева Е.В. определяет его как динамически развивающуюся систему убеждений, взглядов, ценностей и идеалов учителя, в основе которых лежат психолого-педагогические, философские, экономические, правовые научные знания, устанавливающие направленность его профессиональной деятельности и находящие свое выражение в личностной позиции.

Описывая профессиональное мировоззрение, Туркина Т.С. определяет его как совокупность ценностных ориентаций, специальных научных знаний, идей и убеждений, которые оказывают существенное воздействие на профессиональное становление человека, а также содействуют формированию готовности человека к обучению через всю жизнь, вырабатывая способность к самоорганизации в профессиональной сфере.

В своих исследованиях Лопушенко А.Я. [6] понимает под феноменом профессионального мировоззрения систему взглядов на мир, в которой главную и важную роль выполняют социальные ценности конкретной профессиональной деятельности. Исследуя феномен профессионального мировоззрения, Белозеровов М.Н. [7], Вербицкий А.А. [5], Слободчиков В.И., Якиманская И.С. [32] определяют, что процесс формирования и развития профессионального мировоззрения является значимым также и для системы образования и подчеркивают важность профессионального развития на основе мировоззрения человека в процессе обучения и воспитания.

Определяя профессиональное мировоззрение, Андросова Ю. В. рассматривает его как ведущее звено профессиональной культуры, которое отражает все аспекты специалиста как личности и профессионала, что служит регулятором и координатором его деятельности и поведения.

Мы приходим к выводу, что формирование профессионального мировоззрения происходит в процессе профессионального образования, социализации, практической деятельности, общения с коллегами и наставниками. Существенную роль при этом играют личные качества человека, его жизненный опыт, ценности, идеалы и пр. Профессиональное мировоззрение — это непрерывный процесс, связанный с постоянным обновлением знаний, совершенствованием умений и навыков, освоением новых технологий, анализом личностного опыта, взаимодействием с профессиональным сообществом и наставниками.

Анализ научной литературы по проблеме формирования профессионального мировоззрения личности показал, что данная проблема является значимой и в педагогической науке, а также то, что исследователями чаще употребляется понятие «профессионально-педагогическое мировоззрение. Авторы определяют, что профессионально-педагогическое мировоззрение – это неотъемлемая часть личности педагога, играющая важную роль в его профессиональной деятельности. Исследуя феномен профессионально-педагогического мировоззрения, Вершинина Л.В. [6] отмечает, что проблема формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения студентов – будущих учителей представляется важной и значимой как социальной, так и педагогической проблемой, так как возникающие и происходящие в современном российском обществе изменения и преобразования требуют, чтобы учитель школы обладал определёнными моральными качествами, был нравственно развитым. В своих исследованиях Романова В.О. отмечает, что профессионально-педагогическое мировоззрение наиболее результативно складывается в условиях целенаправленного обучения, акцентирующего внимание на содержании знаний, психологическом обеспечении образовательного процесса, консультировании и просвещении педагогов и родителей, нацеленного на актуализацию процессов профессионально-личностного развития, самосовершенствования и профессиональной адаптации. Автор подчеркивает, что профессионально-педагогическое мировоззрение формируется под влиянием знаний и практического опыта. Рассматривая профессионально-педагогическое мировоззрение, Тестов В.А. определяет его как «системное личностное образование, динамически развивающуюся систему взглядов, убеждений, ценностей и идеалов, которые основаны на научных знаниях, определяющих направленность профессиональной педагогической деятельности и находящих свое выражение в увеличении профессионального самовыражения» [8].

Проводя исследования, Реутова Л.П. под профессионально-педагогическим мировоззрением учителя понимает постоянно развивающуюся и совершенствующуюся систему представлений, идеалов, позиций, которые основаны на философских, психолого-педагогических, экономических, правовых и иных научных знаниях. Определяя профессиональное педагогическое мировоззрение, Дмитриева Е.В. рассматривает его как научное мировоззрение, в основе которого лежат фундаментальные знания философских, психолого-педагогических, а также экономических и правовых дисциплин, ориентированные на защиту вопросов семьи.

Анализируя феномен профессионально-педагогического мировоззрения, Фролова С. В., Базарнова Н.Д., Саватеева Д.А. определяют его как форму духовно-деятельного освоения мира в контексте профессионального самоопределения, профессионально-личностного развития, образующую неразрывное единство мировоззренческих элементов (гносеологический, религиозный, социально-политический, социально-повседневный, профессиональный), мировоззренческих функционалов (миропонимание, миросозерцание, мировосприятие), мировоззренческих сфер (интеллектуальная, эмоционально-волевая,

поведенческая), мировоззренческих форм (профессиональные ценности, идеалы, убеждения, принципы, идеи, приоритеты, модели поведенческих реакций, поступок).

Рассматривая определение профессионально-педагогического мировоззрения, Лопушенко А.Я. понимает под этим феноменом «систему взглядов на мир, в которой главную роль выполняют социальные ценности педагогической профессии». Рассматривая понятие профессионально-педагогическое мировоззрение, Гусев С.С., Пукшанский Б.Я. определяют его как научную категорию, которая определяется в результате выделения педагогической составляющей в любой профессиональной деятельности.

Определяя профессионально-педагогическое мировоззрение, Семак В.В. [5] рассматривает его как научную категорию, которая: 1) Включает философский, социальный и профессиональный компоненты; 2) Представляет собой постоянно развивающуюся систему взглядов, убеждений, ценностей и идеалов, в основе которых находятся знания, умения, опыт и личностные качества личности, направленные на достижение и совершенствование уровня профессиональной педагогической компетентности в течение всей жизни; 3) Является значимым содержательным компонентом компетентностной модели современного педагога.

Рассматривая феномен профессионально-педагогического мировоззрения, Туркина Т.С. определяет его как совокупность специальных знаний, ценностных ориентаций, принципов, оценок и убеждений, оказывающих значительное влияние на профессиональное становление индивида, формирование готовности к обучению через всю жизнь, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда.

Определяя профессионально-педагогическое мировоззрение, Манецкая С.В. говорит о нем, как о системном понятии, отражающим следующие уровни знания о мире, социальной и профессиональной практике:

1) Фундаментальные мировоззренческие знания и умения, характерные для любой личности (философский аспект);

2) Мировоззренческие представления, предусматривающие освоение профессиональных мировоззренческих понятий и готовность к их реализации и защите в качестве убеждений и идеалов (общепрофессиональный аспект);

3) Специально-предметные, профессионально-ориентированные мировоззренческие идеи и способы их достижения и реализации (специально-предметный аспект).

Развитие профессиональной идентичности - осознание себя как представителя педагогической профессии; - принятие профессиональных ценностей и норм.

Определение личной педагогической позиции - формирование собственного подхода к обучению и воспитанию;

- развитие индивидуального стиля педагогической профессиональной деятельности.

Стимулирование профессионального роста - мотивация к постоянному самообразованию и саморазвитию;

- стремление к совершенствованию педагогического мастерства. Формирование гуманистической направленности - признание ценности каждого обучающегося;

- ориентация на развитие потенциала каждой личности. Развитие критического мышления - способность анализировать педагогические ситуации;

- умение принимать обоснованные решения в профессиональной деятельности.

Формирование ответственности за результаты своей деятельности - осознание влияния своих действий на обучающихся и образовательный процесс;

- готовность нести ответственность за свои профессиональные решения.

Мы приходим к выводу, что профессионально-педагогическое мировоззрение для будущих педагогов представляет собой комплексную систему взглядов, убеждений и

ценностей, которая определяет их профессиональную позицию, влияет на качество педагогической деятельности и способствует личностному и профессиональному росту.

Заключение, выводы

Нами определено, что сформированное профессионально-педагогическое мировоззрение играет значительную роль в подготовке будущего педагога и выражается в следующем:

– формирование педагогической философии (определение целей, задач, принципов и подходов к обучению и воспитанию; определение роли учителя в обществе);

– влияние на методику преподавания (определение выбора методов и технологий обучения, подходов к организации учебного процесса);

– развитие профессиональной этики (отношения к профессиональным обязанностям, нравственные ориентиры в работе);

– стимулирование профессионального роста (мотивация к постоянному самообразованию и саморазвитию, развитие критического мышления, инновационная деятельность);

– формирование отношения к обучающимся (индивидуализация обучения, понимание и принятие обучающихся, эмпатия и толерантность);

– влияние на оценку образовательных результатов (критерии успешности обучения, подходы к оцениванию достижений обучающихся, отношение к ошибкам и неудачам в процессе реализации учебного процесса);

– развитие педагогической рефлексии (анализ личной деятельности, осмысление педагогического опыта, поиск путей совершенствования своей деятельности);

– формирование отношения к изменениям в образовании (готовность принятия изменений, адаптация к изменениям);

– влияние на межпредметные связи (формирование целостной картины мира у обучающихся, междисциплинарный подход в обучении);

– формирование личного примера (учитель как образец для подражания, способность вдохновлять и мотивировать обучающихся, авторитет учителя);

– развитие гражданской позиции (понимание социальной роли образования, ответственность за воспитание будущих поколений, активная гражданская позиция у обучающихся);

– влияние на разрешение конфликтных ситуаций (способность к сотрудничеству и компромиссам). Мы приходим к выводу, что для эффективного формирования профессионально-педагогического мировоззрения необходимы не только теоретические знания, а еще и постоянная практическая деятельность.

Список источников

1. Андросова Ю.В. Ценности и их место в структуре мировоззрения современного учителя и ученика // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 7-9. URL: https://elibrary.ru/tkrnup

2. Арифулина Р.У., Беляева Т.К., Белогорская Л.В Формирование педагогического мировоззрения у обучающихся психолого-педагогического класса // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психологопедагогические науки. 2020. № 2(52). С. 48-50. URL: https://elibrary.ru/fixtrc

3. Ашманис М.Г. Мировоззрение и условия его формирования. - Рига: Зинатне, 2017. - 118 с.

4. Бажов С.И. Философия, наука, мировоззрение // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 12. URL: https://elibrary.ru/rsdtod

5. Вершинина Л.В. Теоретические основы формирования ценностного сознания будущего учителя: монография. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2019. - 258 с.

6. Герасимов Г.И. История и мировоззрение // Социально-политические науки. 2017. № 4. С. 160-163. URL: https://elibrary.ru/zfdinp
7. Горбунова Н.В., Горшкова М.А. Формирование педагогического мировоззрения будущих учителей на основе антропологического подхода // Гуманитарные науки. 2020. №1 (49). С. 78-83. URL: https://elibrary.ru/ziuhiu
8. Железнова Т.Я. Педагогическое мировоззрение как основа становления профессиональной компетентности будущего учителя // Нижегородское образование. 2013. № 2. С. 4-11. URL: https://elibrary.ru/rfmgft
9. Иткулова Л.А. Мировоззрение как социокультурный феномен // Теория и практика общественного развития. 2015. № 21. С. 209-211. URL: https://elibrary.ru/uyjujh

УДК 373.3

Бектемисова С.Т., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы

Аннотация
В данной статье теоретически обоснованы педагогические условия формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы. В статье раскрыто содержание основных видов познавательных универсальных учебных действий младших школьников. Определены показатели, в соответствии с которыми охарактеризованы уровни сформированности познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Ключевые слова
Начальная школа, учебные действия, младший школьник, стандарт начального образования, учебная цель, учебная задача.

Введение

Актуальность. Современное образование предполагает системное развитие ученика как субъекта познавательной деятельности. Обучение в школе в соответствии с государственным образовательным стандартом начального общего образования должно быть направлено на становление системы познавательных универсальных учебных действий, овладение обучающимся метапонятиями и метаумениями. При этом для воспитания у обучающихся ценностного отношения к познавательной деятельности важно соблюдение ряда условий: предметный материал рассматривается как средство развития школьника, в том числе, и интеллектуально-речевого; основной целью урока является развитие школьника как субъекта познания; ученику предоставлена интеллектуальная свобода, которая обеспечивает осознанный выбор способов деятельности и развитие рефлексии.

Возрастание требований общества и государства к учителю начальных классов, изменение требований к содержанию обучения в начальной школе, связанное с реализацией системно-деятельностного подхода, провозглашенного как основного в государственном образовательном стандарте начального общего образования второго поколения, ставят перед педагогической наукой задачу о необходимости исследования теоретических основ формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы. Вместе с тем в педагогической теории и практике остается недостаточно изученным вопрос о педагогических условиях эффективного формирования познавательных универсальных

учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы, что и обусловливает актуальность настоящего исследования.

Объектом исследования является процесс обучения младших школьников в общеобразовательной школе.

Научная новизна заключается в следующем:

1. Выявлено содержание основных видов познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

2. Выявлены и обоснованы показатели уровня (высокого, среднего, низкого) сформированности познавательных универсальных учебных действий, соответствующие видам познавательных учебных действий.

3. Определены организационные и методические направления работы по достижению предметных результатов образования в процессе формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в условиях реализации государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Обор литературы

Анализ научной литературы по проблеме исследования показывает, что в науке представлены подходы к формированию универсальных учебных действий учащихся (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова и др.); разработаны психолого-педагогические теории познания и деятельности и положения деятельностного подхода в обучении и др. Отдельные аспекты проблемы формирования познавательных универсальных учебных действий школьников изучались в трудах российских ученых: формирование универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности (И.Е. Сюсюкина); формирование познавательных и регулятивных универсальных учебных действий учащихся 5-х классов (Т. М. Шахова); формирование познавательных универсальных действий учащихся профильных классов (С. В. Чопова); формирование универсальных учебных действий как основы метапредметных образовательных результатов в процессе решения задач по информатике (Д. А. Хомякова), биологии (М. А. Королева).

Несмотря на значительное количество работ, посвященных отдельным аспектам данной проблемы, вопросы формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе обучения остаются недостаточно исследованными.

Основная часть

Все трансформации, проистекающие в современной общественной жизни, породили необходимость научного обоснования обновленных тенденций к системе обучения и воспитания. Современные дети изменились по сравнению с тем периодом, когда формировалась ранее действующая система образования. Бесспорно, начались некоторые проблемы в обучении и воспитании современного школьника. Итак, успешное обучение в начальной школе возможно при сформированных у младших школьников учебных умений, которые существенно определяют развитие его познавательной деятельности: учебные умения являются общеучебными и не зависят от конкретного содержания предмета. Например, на уроках обучения грамоте младшие школьники осваивают сначала вместе с учителем, а затем самостоятельно последовательность учебных операций (действий), которые осуществляет для их решения. Для этого они должны знать все действия, необходимые для решения этой учебной задачи: определить количество звуков в слове, установить их последовательность, проанализировать «качество» каждого звука (гласный, согласный, мягкий, твердый согласный), обозначить каждый звук соответствующей цветовой моделью. В начале обучения все эти действия выступают как предметные, но пройдет немного времени, и ученик будет использовать алгоритм действия, работая с любым учебным содержанием.

Теперь главным результатом обучения становится то, что школьник, научившись строить план выполнения учебной задачи, уже не сможет работать по-другому» [1, с. 68].

Основными результатами обучения и воспитания в отношении достижений социального, личностного, познавательного и коммуникативного развития могут стать обширные возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями, способностью и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию. В соответствии с этим процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности.

Таким образом, руководствуясь положениями учения о поэтапном формировании умственных действий, мы отмечаем, что успешное формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся осуществляется, в первую очередь, при условии создания и использования ориентировочной основы действия. Для ее создания необходимо выделить опорные моменты деятельности, причем опорные пункты должны быть стабильными: не должны зависеть от условий, в которых деятельность выполняется, от характера выполняемого задания, от особенностей изучаемого материала. По сути, речь идет о создании алгоритма выполнения деятельности, который выступает в роли ее ориентировочной основы.

Рефлексия учащимся своих действий предполагает осознание им всех компонентов учебной деятельности: учебной задачи; цели учебной деятельности; оценка учащимся способов действий, специфичных и инвариантных по отношению к различным учебным предметам. Развитие рефлексивности ученика проявляется в умении анализировать собственные действия, видеть себя со стороны и допускать существование других точек зрения.

Логические действия имеют наиболее общий характер и направлены на установление связей и отношений в любой области знания. В рамках школьного обучения под логическим мышлением обычно понимается способность и умение учащихся производить простые логические действия (анализ, синтез, сравнение и др.), а также составные логические операции (построение отрицания, утверждение и опровержение как построение рассуждения с использованием различных логических схем – индуктивной или дедуктивной).

Следовательно, рассматривая понятие универсальности учебных действий младших школьников, мы будем понимать ее как совокупность способов действий, а также связанных с ними способов учебной работы, обеспечивающих способность субъектов к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, к сознательному и активному присвоению нового социального опыта, к саморазвитию и самосовершенствованию.

Анализ структуры познавательных универсальных учебных действий младших школьников позволил уточнить их содержательное наполнение и учебно-методические аспекты их формирования по последовательной реализации государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения по достижению предметных и метапредметных результатов. Перечислим часть из них по работам Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолова, С. К. Гуськовой и др.:

* в пространстве начальной школы осуществляется постепенная замена видов деятельности на занятия учебного типа, а игра перестает занимать ведущее место, что усугубляет развитие произвольности поведения, образного мышления, мотивационной сферы и затрудняет формирование психологической готовности к школьному обучению;

* ориентация педагогов и родителей исключительно на умственное развитие ребенка в противовес личностному развитию, привело к снижению интереса младших школьников к учению;

* значительно возросла осведомленность детей: если в своё время учитель был источником получения информации о мире, человеке, обществе, природе, то сегодня СМИ и Интернет значительно воздействуют на формирование мировоззрения ребенка;

* резко уменьшилось время на чтение детьми классической и художественной литературы; телевидение вытеснило литературное чтение, что вызвало проблемы в обучении в школе: сложности в смысловом анализе текстов, несформированность внутреннего плана действий, трудность логического мышления и воображения [2; с.34].

Признавая все названные проблемы, отметим, что многим учителям необходимо перестраивать свое мышление, отталкиваясь из тех новых задач, которые устанавливает современное образование. При обосновании педагогических условий формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы мы, прежде всего, определим понимание образовательного пространства.

Инновационные процессы в образовании актуализировали вопросы наполнения образовательного пространства школы. Неоспоримую важность завоевывает способ организации образовательного пространства школы для детей младшего школьного возраста.

В общем виде пространственное строение учебного класса можно описать в виде самостоятельных зон: учебной, игровой, личностно-ориентированной. В учебной зоне располагаются учебные парты учащихся и педагога, доска. Игровое пространство выполняет в начальных классах важную роль амортизатора возрастного кризиса, который может оказать содействие в быстрой адаптации ребенка к школе. Создание условий, гармонично совмещающих игровые типы деятельности, позволяет младшим школьникам реализовать потребность в самоутверждении и самореализации, что обеспечивает педагогический эффект совершенствования личности. Игровое пространство способствует созданию обособленного пространства для «внутренней социализации» каждого ученика, и становиться школой получения практики социальной жизни и общественной инициативности.

Учет образовательного пространства начального звена обучения объясняется тем, что стремление личности младшего школьника к успеху в учении и любой другой деятельности, качественный рост его личностных достижений зависит не только от его способностей, навыков, знаний, но и от его мотивации достижения, придающей развитию личности учащегося целенаправленность. Мы считаем, что именно постоянная мотивация достижения учебных успехов у младших школьников может содействовать его к решению установленных целей и получения значительных результатов в учебе.

В качестве дополнительных условий, влияющих на процесс целеполагания и функционирование данной методической системы, выступают: «эмоциональный фон», т.е. баланс положительных и отрицательных эмоций со стороны учащихся и педагога в процессе обучения; мотивационные направления стремления к успеху и избегания неудач, которые влияют на процесс целеполагания и определение функциональных взаимосвязей компоне

Исходя из вышеизложенного отметим, что при управлении учебным процессом в образовательном пространстве начальной школы учителю важно учесть то обстоятельство, что формирование деятельности обучения учащихся взаимосвязано с получением возможностей для более эффективного достижения лучших результатов в формировании новых предметных знаний, навыков и способностей, воздействующих на саморазвитие [3]. Тем не менее, отсутствие у обучающихся постоянной мотивации достижения (не желание самоизменяться и саморазвиваться) является принципиальным фактором, который препятствует эффективности образовательной деятельности субъектов и их успешности в учебных ситуациях.

Итак, формирование у школьников младшего звена мотивации достижения как интегративного психологического качества личности, характеризуется желанием

выполнять работу на высоком уровне, проявить свои умения, навыки, индивидуальные способности и влияющие на характер перспективного планирования намерения и жизненные цели, способствует повышению успешности учебной деятельности, заинтересованности к учению, достижению успеха в различных жизненных ситуациях.

Продолжая рассматривание особенностей образовательного пространства начальной школы и вопросов мотивации к обучению, перейдем к характеристике практики процесса оценивания младших школьников. В этих вопросах на практике существуют трудности, поэтому положительное отношение педагога к учебной деятельности обучающегося и готовность содействовать ее эффективному осуществлению становятся принципиально необходимыми. Педагог может осуществить реальную поддержку школьника в решении личностно значимой для него проблемы лишь тогда, когда между ними наступают «помогающие отношения» (К. Роджерс) [4].

Особый интерес для нашего исследования представляет точка зрения К. Роджерса о возможностях и условиях формирования помогающих отношений. Он сформулировал пять основных условий для оказания эффективной педагогической поддержки в любой проблемной для учащегося ситуации: 1) восприятие ребенком себя как человека, умеющего и желающего решать собственные проблемы; 2) открытость личности и поведения педагога во взаимодействии со своими учениками; 3) положительное отношение педагога к ребенку; 4) эмпатийное (чувственное) понимание ребенка педагогом, ощущение обучающимися открытости, принятия и эмпатии педагога [4].

Педагогическая поддержка школьников, как предполагает Т.В. Анохина [8], возможна лишь тогда, когда в качестве принципов педагогического взаимодействия учитель применяет следующее: желание школьника принять помощь и поддержку; опора на индивидуальные возможности и потенциальные перспективы личности школьника; вера в эти возможности; ориентированность на способность школьника индивидуально преодолевать трудности; коллективность, взаимодействие, поддержка; конфиденциальность; доброжелательность; безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства; реализация принципа «не навреди»; рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату [5].

Присутствие теоретических знаний об особенностях и принципах педагогической поддержки позволяет учителю более обоснованно, четко и корректно осуществлять практические действия по оказанию помощи школьнику в трудной обстановке [6]. Основными приемами и методами педагогической поддержки могут быть выбраны такие как педагогическое наблюдение; размышления в парах и малых группах; активное слушание (невербальная эмоциональная поддержка); проговаривание и т.д. В процессе такой работы осуществляется взаимообучение, взаимоподдержка, происходит изменения в мотивационной сфере школьников. Осуществление педагогической поддержки в плане развития субъектной позиции и взаимодействия школьников в учебном процессе разрешает сделать процесс оценивания систематичным, осознанным и обоснованным, который направлен на раскрытие его реальных возможностей и потребностей. Далее важно принять, как показывает наш многолетний эмпирический опыт, чтобы собственное знание о незнании воспринималось детьми как ценный результат урока и становилось стимулом дальнейшего освоения содержания.

Характеризуя цель формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников, отметим, что она должна достигаться путем реализации социального заказа, которым в настоящее время является их развития, способности к самообразованию и самореализации. При этом результатом достижения данной цели считается повышение уровня сформированности универсальных учебных действий школьников с имеющегося на более высокий.

Кроме того, стимулирование оценочной деятельности младших школьников осуществляется при помощи наглядного продвижения по пути познания на основе применения только положительной шкалы оценивания качества знаний. Это позволяет

детям чувствовать себя успешными, у них формируется высокая самооценка, повышается самостоятельность, интерес к учебной деятельности, инициатива и мотивация к учению и на некий результат, который им достижим. Существенным фактором мотивации учебной и познавательной деятельности младших школьников становится использование учителем всего многообразия возможных оценочных суждений.

Идея учебного сотрудничества и совместной продуктивной учебной деятельности ориентирует обучающихся на успех, что дает возможность изучать учебный материал в системе, ориентировать школьников на цель учебной деятельности, определять систему ученического самоконтроля и самооценки, и, что очень важно, благодаря учебному взаимодействию обучающиеся учатся учиться. Эта идея может быть принята за основу в организации процесса формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в образовательном пространстве начальной школы.

Формулируя первое педагогическое условие, мы исходили из того, что, несмотря на провозглашение новой образовательной парадигмы (которая находит отражение в переходе от определения цели обучения как «усвоения знаний, умений, навыков» к определению цели как «формирования умения учиться»; в переходе от стихийности учебной деятельности ученика к стратегии ее целенаправленной организации; в переходе от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию учебного сотрудничества необходимым условием развития обучающихся и т.д.), современная система школьного образования по-прежнему ориентирована на традиционную «знаниевую» парадигму образования обучающихся, препятствующую самостоятельному добыванию и пополнению учениками знаний. Причина данного факта скрыта в недостаточной теоретико-методологической и содержательно-методической разработанности проблемы формирования у обучающихся умения учиться.

В виду того, что педагог привык работать в традиционном режиме обучения, в котором способы овладения знаниями базируются на сообщении готовой информации, на машинальном запоминании, репродуктивном воспроизведении, мы разработали комплекс программно-методических материалов, обеспечивающих функционирование педагогических условий по формированию познавательных универсальных действий младших школьников. В настоящее время внедрение в образовательную практику активных форм и методов обучения вызывает значительные затруднения у учителя и подразумевает скорее несистемный, эпизодический характер. Мы полагает, что это взаимосвязано с неумением учителя отстраниться от традиционной системы обучения, ему тяжело перестроиться, т.к. он не обладает необходимым методическим инструментарием.

Рассмотрим особенности указанных методов обучения и соответствующих им приемов.

1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности – путь передачи, восприятия, осмысливания, запоминания учебной информации и практического применения получаемых при этом знаний и умений. Организаторские влияния педагога сочетаются с осуществлением и самоорганизацией деятельности учащихся.

Поскольку организация и сам процесс осуществления учебно- познавательной деятельности предполагают передачу, восприятие, осмысливание, запоминание учебной информации и практическое применение получаемых при этом знаний и умений, то к данной группе методов относятся следующие подгруппы: методы словесной передачи и слухового восприятия информации (словесные методы: рассказ, беседа и др.); методы наглядной передачи и зрительного восприятия учебной информации (наглядные методы: иллюстрация, демонстрация и др.), методы передачи учебной информации посредством практических, трудовых действий и тактильного, кинестетического ее восприятия (практические методы: упражнения, трудовые действия и др.). Поскольку процесс учебного познания обязательно предполагает организацию осмысления учебной

информации и логического ее усвоения, то в данной группе методов выделяется подгруппа методов организации индуктивной и дедуктивной, а также репродуктивной и проблемно-поисковой деятельности учащихся.

Восприятие, осмысление и применение знаний может протекать под непосредственным руководством педагога, а также в ходе самостоятельной работы учеников. Исходя из чего, выделяют методы самостоятельной работы.

2. Методы стимулирования и мотивации учения – путь побуждения, направленный на формирование и закрепление положительного отношения к учению, и стимулирование активной познавательной деятельности обучаемых, т.е. стимулирующие влияния педагога ведут к развитию мотивации учения у школьников (самообучение, проблемное изложение учебного материала; применение различных заданий, стимулирующих учебно-познавательную деятельность учеников; создание доброжелательной обстановки, ситуации успеха и эмоционального благополучия, положительного настроя на учение; подбадривание отстающих учеников).

3. Методы контроля и самоконтроля – путь получения информации об эффективности педагогических воздействий; предполагает, что контролирующие действия учителя сочетаются с самоконтролем учащихся (использование четких оценочных показателей и соответствующих им оценочных суждений; применение только положительной шкалы оценивания; осуществление педагогом систематического и точного учета учебного труда школьников)[7].

Стоит отметить, что методы, выбранные нами для формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников, относительно целостно учитывают основные структурные элементы деятельности (ее организацию, стимулирование, контроль).

Исследовательская работа в начальной школе сейчас особенно актуальна, поскольку именно на этом этапе учебная деятельность является ведущей и определяет развитие главных познавательных особенностей развивающейся личности. В этот период развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления.

Организация проектно-исследовательской деятельности младших школьников требует от педагога высокого уровня знаний, хорошего владения методиками исследования объектов, наличия солидной научной библиотеки, желания углубленно работать с обучающимися в области тех или иных наук.

Стимулирование исследовательской активности, поддержка любознательности, стремления экспериментировать позволит привить детям начальные навыки исследовательского поведения и сформирует у них следующие умения: видеть проблему; задавать вопросы; выдвигать гипотезы; давать определения понятиям; классифицировать; наблюдать; проводить эксперимент; делать выводы и умозаключения; структурировать материал; корректно полемизировать с докладчиком на конференции; аргументировать, защищать выдвинутую гипотезу.

Итак, поддерживать стремление ребенка к самостоятельной деятельности, способствовать развитию интереса к экспериментированию, создавать условия для проектно-исследовательской деятельности – важные задачи, которые стоят перед начальной школой. Следовательно, проектно-исследовательская деятельность – это специально организованная творческая деятельность учащихся, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений.

Заключение, выводы

В ходе проведенного исследования было выявлено содержание познавательных универсальных учебных действий младших школьников, включающих обще-учебные универсальные действия, логические универсальные действия, действия по постановке и

решению проблемы; определены организационные и методические направления работы учителя, направленные на достижение предметных и метапредметных результатов в процессе формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в условиях реализации государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения.

Уровень сформированности познавательных универсальных учебных младших школьников (высокий, средний, низкий) позволяют определить показатели, соответствующие видам познавательных учебных действий: наличие знаний школьной программы и умение их использовать в учебной деятельности (общеучебные универсальные действия); наличие знаний, необходимых для осуществления самостоятельной познавательной деятельности на основе таких умственных действий, как анализ, синтез, сравнение, обобщение (логические универсальные действия); способность использовать знания при решении проблемных задач (действия по постановке и решению проблемы).

Достижение предметных и метапредметных результатов образования в процессе формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников обеспечивается организационным и методическим направлениями. Организационное направление предполагает воздействие на разные сферы личности обучающегося (личностную, регулятивную, познавательную, коммуникативную), методическое – разработку научно-методического обеспечения данного процесса. Содержание данных направлений раскрыто в разработанной авторской программе формирования познавательных универсальных учебных действия младших школьников.

Успешному формированию познавательных универсальных учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы способствуют выявленные, теоретически и экспериментально обоснованные педагогические условия: организация работы по формированию познавательных универсальных учебных действий обучающихся на основе учебно-методического комплекта в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения; разработка и внедрение программы формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников, которая реализует организационные и методические направления работы по достижению предметных и метапредметных результатов образования; использование в процессе формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся в начальной школе активных форм и методов обучения, основанных на системно-деятельностном подходе; систематическая диагностика уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Полученные результаты подтверждают успешность решения поставленных задач, достижения цели и правомерности выдвинутой гипотезы. Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий характер всех вопросов поставленной проблемы. Перспективы дальнейшей работы могут быть связаны с изучением особенностей формирования регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Список источников

1. Аверин, В.А. Психология личности: учебное пособие [Текст] / В.А. Аверин. – СПб.: Издательство Михайлова В.А., 2019. – 89 с.

2. Авдулова, Т.П. Семья как фактор морального развития дошкольника [Текст] / Т.П. Аверин // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2018. – № 2 (2). URL: http://psystudy.ru.

3. Асмолов, А.Г., Бурменская, Г.В., Володарская, И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2018. – 151 с.

4. Бабанский, Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Знание, 2011. – 96 с.
5. Балл, Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект [Текст] / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 2010. – 184 с.
6. Беликов, В.А. Педагогические условия как цель педагогических исследований [Текст] / В.А. Беликов // Проблемы образования и развития личности: сборник научных трудов. – Магнитогорск: МаГУ, 2011. – С. 69-73.
7. Борытко, Н.М. Современный урок: система, процесс, деятельность [Текст] / Н.М. Борытко. – Волгоград: ТЦ «ОПТИМ», 2016. – 128 с.

УДК 371

Бердник-Колесник М.М., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Мультикультурное образование младших школьников

Аннотация
В статье научно обоснованы педагогические условия формирования качеств личности человека культуры у школьников на основе реализации культурологического подхода. В статье дан сущностный смысл понятия «человек культуры», определены критерии, показатели и уровни сформированности качеств личности человека культуры у школьников. Рассмотрен процесса формирования качеств личности человека культуры у школьников на основе реализации культурологического подхода в инновационном общеобразовательном учреждении.

Ключевые слова
Мультикультурное образование, младшие школьники, человек культуры, образование, творчество, культура.

Введение

Актуальность. В последние десятилетия культура стала определять события жизни людей, их безопасность, взаимоотношения и благополучие. В этой связи изменился идеал образования, которое ориентируется в настоящее время на формирование личности человека культуры: активного, самостоятельного, духовно и нравственно развитого, творческого, способного адаптироваться в быстро изменяющемся мире, самореализоваться в социуме. Особую значимость приобретают качества способности к диалогу, к творчеству.

Образование – есть возможность осуществления человека в культуре. Оно предполагает не только освоение школьниками дидактически преобразованного социального опыта («ставшей» культуры) и развитие личности на этой основе, но и сотворение образа мира и своего собственного образа в этом мире.

В то же время социологические и педагогические исследования обнаруживают нечёткость намерений современной школы относительно формирования личности, сообразной своему времени. Это приводит к неподготовленности выпускников к самоопределению в социокультурном пространстве жизни, деятельности, общения. Есть следствие недопонимания школьниками значимости в их жизни культуры как накопленного опыта предыдущих поколений, отражённого в содержании образования, необходимости выработки в себе качеств личности человека культуры.

Объектом исследования являются педагогические условия формирования качеств личности человека культуры у школьников на основе реализации культурологического подхода.

Научная новизна исследования заключается в том, что выявлены и систематизированы исходные предпосылки исследования проблемы формирования качеств личности человека культуры у школьников: уточнено понятие «человек культуры». В нашем толковании – это носитель общей и индивидуально-личностной культуры в их единстве и гармонии; личность, разносторонне развивающаяся на основе усвоения национального и общекультурного опыта предыдущих поколений, живущая по гуманистическим принципам, обладающая комплексом качеств, необходимых в современных социокультурных условиях: духовность, нравственность, самостоятельность, способность к диалогу и творчеству. Определена структура понятия «человек культуры» применительно к школьникам, включающая: целостное представление о культуре; понимание необходимости овладения культурой; осознание связи культуры и собственного развития; отношение к культуре как ценности и потребность в её практическом усвоении; ценностные ориентации на социальное и индивидуально-личностное развитие; качества личности: духовность, нравственность, способность к творчеству, самостоятельность, способность к диалогу.

Обзор литературы

Анализ литературных источников показал, что проблема формирования личности человека с новыми качествами разрабатывается в личностно-ориентированной педагогике и практике инновационных образовательных учреждений и решается в науке в различных аспектах.

Вопросы духовно-нравственного воспитания личности исследуют в своих трудах С. Абрамова, В. В. Бобров, В. М. Видгоф, В. Е. Гурин, А. А. Изгарская, Н. Д. Никандров и др. В исследованиях Т. И. Баклановой, Е. П. Белозерцева, А. В. Каменец, Л. Н. Пауковой и др. рассматриваются культурно-национальные аспекты развития современного человека.

Единство проблем гуманизации, личности, культуры в образовании раскрывается в трудах Ш. А. Амонашвили, Т. А. Баздеровой, Л. Буевой, Н. С. Розова, Ю. В. Сенько, Е. Н. Шиянова и др. И. Ф. Гончаровым, Н. Е. Щурковой и др. сделана попытка воссоздания образа человека культуры через определение его качественных составляющих.

Вместе с тем, анализ теории и практики по теме исследования свидетельствует о недоработках в формировании качеств личности человека культуры у школьников, недостаточном использовании культурологического подхода в решении данной проблемы. Выявленные недостатки объясняются наличием объективно складывающихся противоречий: между потребностями современного общества в человеке культуры и уровнем сформированности его качеств у школьников; между необходимостью формирования качеств личности человека культуры у школьников и недостаточной разработанностью педагогических условий их формирования.

Основная часть

Для решения поставленных задач применялся следующий комплекс методов исследования: изучение и анализ философской, культурологической, социологической и психолого-педагогической литературы по теме исследования; моделирование; изучение и обобщение педагогического и методического опыта; анализ учебно-методической, педагогической документации, продуктов деятельности учащихся; наблюдение педагогического процесса; педагогический эксперимент.

Для разработки модели формирования качеств личности человека культуры у школьников, а также, для наиболее эффективной её реализации на данном этапе исследования перед нами встала задача выявить исходный уровень сформированности качеств личности человека культуры у школьников. Для этого необходимо выделить критерии и показатели их сформированности.

Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-то; мера суждения, оценки какого-либо явления. Р.Ф. Берзина критериями сформированности творческих способностей младших школьников называет

определенную систему показателей, представленную тремя группами: наличие ценностного отношения к творческой деятельности; успехи в творческой учебно-познавательной и практической деятельности; знание способов творческой деятельности [1].

Определяя уровни сформированности качеств личности человека культуры, мы ориентировались на степень и полноту их проявления, отражённые в показателях.

В процессе самореализации у школьников вполне проявляются качества:

1)духовности (проявление гражданской зрелости: любовь к Родине, патриотизм, стремление приносить пользу, наличие качества эмпатии);

2)нравственности (проявление качеств: гуманности в отношениях, вежливости, трудолюбия, культуры поведения, честности, активности, ответственности);

3)способности к творчеству (направленность на самосовершенствование, стремление к творческому самовыражению, к познанию нового, к саморазвитию);

4) самостоятельности (наличие у личности инициативности, критичности, адекватной самооценки, ответственности за свои поступки);

5)способности к диалогу (наличие положительного, отношения к миру, людям, школе, самому себе, качества коммуникативности). В целом, для учеников высокого уровня сформированности качеств личности человека культуры характерно стремление к разносторонней самореализации.

Прежде чем выяснять уровни сформированности качеств личности человека культуры у школьников, мы сочли необходимым охарактеризовать контингент учащихся, их семьи, местоположение школы в малом городе. Эти характеристики мы учитывали в дальнейшем в ходе опытно-экспериментальной работы.

Исследование сформированности нравственных качеств у учащихся среднего звена осуществлялось по методике Л.М.Фридмана. Анализ результатов, полученных на основе указанных методов диагностики, по когнитивному критерию показал, что больше половины учащихся (55,3%), дали такие ответы: «культура – это умение общаться, быть своим в любой компании»; «культура для меня – это музыка, живопись, скульптура и др.»; «это то, во что человек вкладывает свою душу»; «культура включает в себя науку, творчество, в общем, всё, что создано человеком»; «на мой взгляд, понятие «культура» включает в себя многое, но, в первую очередь, это индивидуальное развитие». Приведённые примеры свидетельствуют о том, что представления учеников о культуре фрагментарны и не носят целостного характера, однако учениками (каждым по-своему) отмечается её гуманистическая, духовная, диалогическая и творческая основа, что соответствует в принятой нами системе критериев и показателей среднему уровню сформированности качеств личности человека культуры у выпускников.

Около одной трети выпускников (28,9%) ответили общими фразами, что говорит об отстранённости школьников от характеризуемого понятия. К примеру, такой ответ: «Культура для меня – это культурные выражения, поступки, произведения, созданные человечеством за свою историю. Другими словами, культура – это достояние следующих поколений». 15,8% учеников не дали ответ на вопрос о понимании культуры. Такие результаты показывают безразличное отношение учеников к культуре, несформированость целостного представления о ней, что соответствует низкому уровню сформированности качеств, соответствующих когнитивному критерию. Высокого уровня сформированности представления учеников о понятии «культура» не показал ни один школьник.[2]

При определении наличия у школьников понимания связи культуры и собственного развития обнаружилось, что мнения учеников разделились на три группы. В первой группе школьники (36,8%) выразили согласие с тем, что их развитие зависит от культуры: «конечно же, зависит, ведь понимая её, я могу выбрать путь своего дальнейшего развития»; «зависит, потому что я просто хочу быть человеком культурным и образованным, а не просто «хорошим собутыльником»; «зависит, потому что я хочу

впитать в себя опыт предков и передать его будущему поколению». Отсюда видно, что учащиеся чувствуют зависимость своего развития от знаний и понимания культуры, свою сопричастность к ней как субъектов развития. Эти ответы соответствуют высокому уровню сформированности понимания связи культуры и собственного развития.

Во второй группе (29%) одни ученики высказывали сомнение о связи культуры и их собственного развития («возможно и зависит, только вокруг её слишком мало, чтобы об этом говорить»; «может, зависит, в чём я сомневаюсь»; «развитие – это профессию получить, при чём здесь культура?»). Другие выражали мнение, что «теоретическое знание культуры, конечно, возвышает личность, ещё картины там, искусство, но в жизни-то её нет». Из таких ответов видно, что ученики воспринимают культуру как нечто идеальное, абстрактное, - существующее в мире, значимое, но не связанное с их жизнью и развитием. Эти ответы указывают на средний уровень сформированности у учеников понимания связи культуры и собственного развития.

Мотивационно-ценностный критерий сформированности качеств личности человека культуры у школьников предполагал выявление наличия у них отношения к культуре как ценности, а также, ценностных ориентаций на социальное и индивидуально-личностное развитие. Анализ результатов исследования показал, что мнения школьников разделились на две группы. Первая группа – примерно две трети учащихся (60,5%) – считала, что культуру необходимо изучать и усваивать: «для того, чтобы не возвращаться к пройденному этапу культурного развития и двигать прогресс вперёд»; «необходимо не только и не столько для нас, сколько для грядущих поколений»; «необходимо, так как опыт – это есть мудрость, накопляемая в течение жизни человека (локально) и со сменой поколений (глобально), и если отказываться от принимания опыта культуры, то можно просто деградировать как личность». [3]

Как видно, у учащихся есть понимание ценности культуры для человека и необходимости её изучать, однако, они не связывают её с собственным развитием, в ответах не показаны их личная заинтересованность и потребность в её практическом усвоении. Эти ответы соответствуют среднему уровню сформированности качеств личности человека культуры у школьников.

Негативные ответы дали 23,7% учеников: «опыт культуры не нужен, а зачем, ведь каждый человек – это типа «личность», и у каждого человека своё понятие культуры»; «не нужен, в нём много горя и войн»; «не нужен, конечно, что-то хорошее в нём есть, но предыдущие поколения – алкаши» и тому подобное. Из этих ответов видно, что опыт культуры отождествляется учениками со своим непростым жизненным опытом. Такие ответы школьников соответствуют низкому уровню сформированности качеств личности человека культуры у школьников.

На следующем этапе исследования необходимо было выяснить, какие ценности являются для выпускников наиболее предпочтительными. Важно было узнать внутренние установки учащихся выпускных классов, их духовные ориентиры в жизни. С этой целью нами была использована методика М. Рокича «Ценностные ориентации» [18]. Автор методики различает два класса ценностей: терминальные и инструментальные. К терминальным относятся убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. К инструментальным – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.[4]

Сопоставляя результаты ценностных приоритетов выпускников и характеристику человека культуры, мы обнаружили, что ученики выделяют как важные для них многие его качества: честность, чуткость, воспитанность, ответственность, образованность. В то же время они не считают особо важными творчество, здоровье, развитие, что говорит о недопонимании учащимися их понимании учащимися важности

в жизни современного человека. Мы связываем данный пробел с тем, что эти качества не были актуализированы во время их обучения в школе как ценные для их развития.

Полученные данные позволили представить иерархическую систему основных жизненных ценностей, характерных для учащихся выпускного класса школы. В общей иерархии терминальных ценностей абсолютно доминирует ценность «счастье других» (81,6%). Следующая – «значимость друзей» (65,8%). Это говорит о том, что для большинства школьников на первом месте стоят социальные ценности. Далее по значимости идут «материально-обеспеченная жизнь» (57,9%), «счастливая семейная жизнь» (52,6%). Данный факт мы связываем с тем, что большинство учащихся из рабочих семей, которые испытывают нищенское материальное состояние в условиях общего снижения уровня жизни населения, а также наличием неблагополучных семей. Для одной трети выпускников (34,2%) имеет ценность интересная работа, почти одна четверть (23,7%) школьников считают важным для себя образование и познание. Из анализа видно, что основная масса выпускников (около 70%) в своём сознании не связывают образование и познание с обеспечением их материального и семейного благополучия, с успехом в профессиональной сфере.

«Общественное признание» важно лишь для 18,4% выпускников, а «активная деятельная жизнь» - для 13,2% учащихся. Ещё менее значимыми для школьников в иерархии ценностей-целей оказались: «здоровье» (10,5%), «уверенность в себе», «творчество», «продуктивная жизнь», «красота природы и искусства», «развлечения», «любовь», «развитие», «свобода», «жизненная мудрость», которые получили самый низкий рейтинг в данном исследовании (5,3%). Важно отметить, что развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей) не являются приоритетом для школьников школы.

Беседа, проведённая с выпускниками по поводу низкого рейтинга данных ценностей, показала, что школьники никогда не задумывались над их ценностью для человека, и никто не обращал внимание учеников на их значимость. Поэтому такие результаты есть следствие недопонимания школьниками значимости в их жизни культуры как накопленного опыта предыдущих поколений. [5]

В ходе анализа мы обратили внимание на то, что выпускники, ставя на второе место образованность (65,8%), понимая важность его для себя, при этом недооценивают путь к нему (образование и познание – 23,7%). Это говорит о том, что в сознании учащихся не сформировано целостное видение своего развития, не сведены воедино его цели (что делать) и задачи (как делать).

Анализ ценностных ориентаций учащихся позволил сделать вывод, что большинство выпускников школы социально и гуманистически ориентированны в своем развитии. В то же время ими недооцениваются качества, относящиеся к индивидуально-личностной сфере и взаимоотношениям в социуме.

В соответствии с логикой исследования мы провели отслеживание по личностному критерию, раскрывающему сформированность у школьников качеств человека культуры.

Особое место в структуре качеств личности человека культуры занимает духовность. Понятие «духовность» исследователи вкладывают различное содержание, в целом, обозначающее «обладание богатым внутренним миром». В психологическом словаре данное понятие толкуется как высшие стороны внутреннего мира, которые проявляются в человечности, сердечности, доброте и т.п. Духовность основывается на широте взглядов, эрудиции, культуре, общем развитии личности. Потеря духовности равнозначна потере человечности и ведёт к деградации человека [6]. В педагогической энциклопедии это понятие рассматривается как выраженность в системе мотивов личности двух фундаментальных потребностей: потребность познания и потребность жить и действовать для других.

Для выявления проявленности гражданской зрелости у школьников мы предложили им ответить на вопрос анкеты: «Как вы планируете жизнь после школы?».

Анкетирование выявило, что получить образование соответственное своим учебным успехам и работать высказали намерение все школьники (100%). При этом анализ результатов исследования показал, что мнения школьников разделились на три группы. Первая группа – примерно четверть учащихся (22,2%) – считала, что нужно получить образование и жить в своём городе и «вообще, жить и работать в своей стране». Видно, что ими движет любовь к Родине, к своему городу, к друзьям («люблю Родину, благодарна ей, верю в неё», «здесь мои друзья и родные», «здесь мой дом, ни за что не променяю»); а также, патриотизм, гражданская ответственность за неё: «люблю Родину, хочу стать военным и защищать её», «должна принести что-то доброе», «хочу, чтобы наша страна и мой город стали лучше, и хочу сделать для этого всё возможное», «жить для людей, чтобы остался какой-то след»; «стремиться к серьёзным познаниям, чтобы стать необходимой обществу». [7]

Следующими в отслеживании сформированности качеств личности человека культуры у школьников по личностному критерию мы измеряли способность к творчеству. Для определения уровня развития способности к творчеству нами были использованы адаптированные для школьников опросники В.И. Андреевой «Творческий потенциал личности» и Г. Девиса на креативность. Под креативностью понимается «способность порождать новые идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации» [20]. Данные опроса подвергались числовой обработке, по суммарному числу набранных баллов подсчитывался уровень сформированности способности к творчеству.

Факт стремления школьника к продолжению образования – показатель направленности личности на саморазвитие, характеризующей способность к творчеству. В этой связи мы провели анализ результатов поступления выпускников школы в профессиональные учебные заведения. Основная масса учащихся вне зависимости от года выпуска продолжала обучение в соответствии со своими учебными успехами в профессиональных образовательных учреждениях различного уровня, что свидетельствует о стремлении их к получению профессии, не останавливаться в своём развитии. В то же время треть выпускников не захотели овладевать профессией, что говорит об отсутствии нацеленности на продолжение образования – реализацию возможности саморазвития.[8]

Стремление к саморазвитию отдельных школьников подтверждается и учебными, творческими достижениями. Наблюдение за развитием учащихся, беседы с ними, показывают, что, в общем, учащиеся нацелены на творческое развитие, достижение высоких результатов. В то же время, желание успешности не подкрепляется необходимыми знаниями. К примеру, в указанном учебном году 19 учеников школы принимали участие в городских олимпиадах по учебным предметам, но только один учащийся занял призовое третье место в городской олимпиаде по черчению.

Такие данные свидетельствуют о недостаточном развитии способности к творчеству у выпускников.

Самостоятельность – ещё одно важное качество личности человека культуры у школьников. Самостоятельность ученика выражается прежде всего в потребности и умении самостоятельно мыслить, в способности ориентироваться в новой ситуации, самому видеть вопрос, задачу и найти подход к их решению. Она проявляется, например, в умении по-своему подойти к анализу сложных учебных задач и выполнению их без посторонней помощи. Самостоятельность школьника характеризуется известной критичностью ума, способностью высказывать свою собственную точку зрения, независимую от суждения других. На взаимосвязь и взаиморазвитие качеств самостоятельности и способности к творчеству указывали Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Г. И. Сухобская, что мы и учитывали при проведении формирующего эксперимента.

Самым значимым, на наш взгляд, показателем способности к диалогу выступает позитивное отношение человека к другому. Поэтому на констатирующем этапе эксперимента мы, прежде всего выяснили уровень сформированности данного качества у школьников. Для этого мы использовали ряд методик. Так, нами, в результате анкетного оценивания видов общения школьников по методике И. П. Шаховой и в индивидуальных беседах с ними, их родителями, одноклассниками, учителями выявлено, что общение является важной областью самоосуществления старших школьников, но затруднено и ограничено рамками семьи. В трудных жизненных ситуациях 52,6% учеников прежде всего посоветуются с родителями, 36,8% - с друзьями, 5,3% - с самим собой, 2,6 % - с учителями, 2,6% - с близким человеком. Эти варианты ответов свидетельствуют как о приоритете семьи в сфере общения, так и о сложных отношениях школьников с учителями, одноклассниками, об отсутствии между ними доверительных отношений. Хотя учащиеся считают, что наибольшую радость они получают от общения с друзьями - 76,3%, а не с родителями – 18,2%, с книгами – 5,3%, с учителями – 2,6%, они в то же время подчеркивают, что имеют сложности в общении, в первую очередь, со взрослыми – 47,4 %; со сверстниками – 34,2%. Лишь 21 % школьников отмечают, что не имеют трудностей в общении. [9]

Причину сложностей в общении с родителями они объясняют непониманием: со стороны родителей («не понимают меня, тяжело с ними разговаривать»); со сверстниками («неуверенностью в себе», отсутствием «общих тем для разговоров»); «разницей во вкусах». Мы отметили, что у школьников, имеющих трудности в общении с родителями, не складывались и отношения с учителями, одноклассниками. Механизм защиты проявлял себя в замкнутом, неприветливом, агрессивном поведении.

Анализ состояния сформированности качеств личности человека культуры у школьников свидетельствует о недостаточном уровне их развития в этом направлении, что является исходной предпосылкой для разработки модели формирования качеств личности человека культуры у школьников, основанной на культурологическом подходе.

Современное состояние проблемы формирования качеств личности человека культуры свидетельствует о её актуализация в результате смены социально-экономической системы в нашей стране, когда появилась необходимость в человеке с новыми качествами.

На основе их обобщения установлено, что человек культуры – это личность, разносторонне развивающаяся на основе усвоения национального и общекультурного опыта предыдущих поколений, живущая по гуманистическим принципам, обладающая комплексом качеств, необходимых в современных социокультурных условиях: духовность, нравственность, самостоятельность, способность к диалогу и творчеству. Данные качества являются обобщёнными и включают в себя многие другие положительные качества личности человека культуры.

Выделены следующие критерии сформированности качеств личности человека культуры у школьников: когнитивный, мотивационно-ценностный и личностный, соответствующие им показатели, а также, определены уровни сформированности личности человека культуры у школьников, с учётом выделенных критериев: высокий (продуктивный), средний (репродуктивно-творческий) и низкий (репродуктивный).

Результаты исходного констатирующего эксперимента свидетельствуют о преобладании в основном среднего уровня сформированности качеств личности человека культуры у учащихся: 53,5%. Школьники с высоким уровнем сформированности качеств личности человека культуры составляют 20,3%. Низкий уровень зафиксирован у 26,2% учеников.

Заключение, выводы

Проблема формирования качеств личности человека культуры у школьников является весьма актуальной, так как в изменившихся социокультурных условиях жизни

востребован человек с новыми качествами. В этой связи изменился идеал образования, которое ориентируется на воспитание личности человека культуры.

Анализ теории и практики по теме исследования свидетельствует о её недостаточной разработанности: в полной мере не определён и не исследован образ человека культуры, не разработаны механизмы формирования качеств личности человека культуры у школьников, в том числе, на основе реализации культурологического подхода.

Выявлено, что в современных исследованиях учёные-педагоги касаются формирования отдельных качеств личности человека культуры: воспитания ценностного отношения к опыту предыдущих поколений и на этой основе выработки смыслов его усвоения для разностороннего развития личности; формирования мотивации познания и овладения опытом культуры для самоопределения личности в современном социуме и культуре; использование деятельности, творчества и диалога как средства развития личности и другие.

Предпосылками формирования качеств личности человека культуры у школьников явились: ориентация образования, общества и личности на перспективу; потребность личности в совершенствовании, овладении культурным опытом предыдущих поколений; ориентир на человека как субъекта собственного развития, на его активность и самостоятельность; внедрение в практику образования принципов интеграции, природо- и культуросообразности, личностно-деятельностного подхода, опоры на культуру.

Выявлено, что культурологический подход как общенаучный метод предполагает понимание и объяснение изучаемого объекта как культурного явления или процесса. Являясь методологической основой и методом проектирования личностно ориентированного образования, он позволяет трактовать: образование как процесс овладения культурой, направленный на развитие человека; содержание образования как обобщённую культуру, предназначенную для овладения ею; творчество и диалог как способы саморазвития и самореализации личности.

Формирование качеств личности человека культуры у школьников на основе реализации культурологического подхода характеризуется нацеленностью на развитие его культуры и субъектности во время учебно-воспитательного процесса, который имеет культуроформирующую направленность. Это есть процесс поэтапного овладения учениками содержанием культуры – ценным опытом предыдущих поколений во всех сферах жизнедеятельности, творчества, общения, поведения в ходе изучения школьных предметов, активного участия в школьной жизни. Формирование качеств личности человека культуры у школьников происходит на основе приобретения собственного культурного опыта.

Список источников

1. Алтынсарин, И. Собрание сочинений / И. Алтынсарин. - Алма-Ата: Наука, 2016.-Т. 2.-423 с.

2. Алябьева, Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста / Е.А. Алябьева. - М.: ТЦ Сфера, 2014.

3. Ю.Алябьева, Е.А. Нравственно-этические беседы и игры с дошкольниками / Е.А. Алябьева. — М.: ТЦ Сфера, 2013. — 128 с.

4. Амирова, А.С. Нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста средствами казахской детской литературы: Дис. ... канд. пед. наук / А.С. Амирова. - Алматы, 2014. - 212 с.

5. Аралова, М.А. Формирование коллектива ДОУ / М.А. Аралова. - М.: ТЦ Сфера, 2015.

6. Зубра, А. С. Культура личности как духовная ценность: пособие для педагогов, воспитателей и студентов [Текст] / А. С. Зубра – Мн.: Университетское, 2011. – 184с.

7. Ильин, В. С. Формирование личности школьника [Текст] / В. С. Ильин – М.: Педагогика, 2014. – 144с.
8. Карпов, В. В. Зарубежные образовательные технологии: Учебное пособие [Текст] / В. В. Карпов – Спб., 2017. – 64с.
9. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике [Текст] / М. В. Кларин – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2015. – 176с.

УДК 372.3

Биржанова Н.Т., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Формирование познавательных интересов младших школьников в учебной деятельности

Аннотация

В данной статье теоретически обоснованы педагогические условия формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы. В статье раскрыто содержание основных видов познавательных универсальных учебных действий младших школьников. Определены показатели, в соответствии с которыми охарактеризованы уровни сформированности познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Ключевые слова

Начальная школа, учебные действия, младший школьник, стандарт начального образования, учебная цель, учебная задача.

Введение

Актуальность. Современное образование предполагает системное развитие ученика как субъекта познавательной деятельности. Обучение в школе в соответствии с государственным образовательным стандартом начального общего образования должно быть направлено на становление системы познавательных универсальных учебных действий, овладение обучающимся метапонятиями и метаумениями. При этом для воспитания у обучающихся ценностного отношения к познавательной деятельности важно соблюдение ряда условий: предметный материал рассматривается как средство развития школьника, в том числе, и интеллектуально-речевого; основной целью урока является развитие школьника как субъекта познания; ученику предоставлена интеллектуальная свобода, которая обеспечивает осознанный выбор способов деятельности и развитие рефлексии.

Возрастание требований общества и государства к учителю начальных классов, изменение требований к содержанию обучения в начальной школе, связанное с реализацией системно-деятельностного подхода, провозглашенного как основного в государственном образовательном стандарте начального общего образования второго поколения, ставят перед педагогической наукой задачу о необходимости исследования теоретических основ формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы. Вместе с тем в педагогической теории и практике остается недостаточно изученным вопрос о педагогических условиях эффективного формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы, что и обусловливает актуальность настоящего исследования.

Объектом исследования является процесс обучения младших школьников в общеобразовательной школе.

Научная новизна заключается в следующем:

1. Выявлено содержание основных видов познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

2. Выявлены и обоснованы показатели уровня (высокого, среднего, низкого) сформированности познавательных универсальных учебных действий, соответствующие видам познавательных учебных действий.

3. Определены организационные и методические направления работы по достижению предметных результатов образования в процессе формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в условиях реализации государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Обор литературы

Анализ научной литературы по проблеме исследования показывает, что в науке представлены подходы к формированию универсальных учебных действий учащихся (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова и др.); разработаны психолого-педагогические теории познания и деятельности и положения деятельностного подхода в обучении и др. Отдельные аспекты проблемы формирования познавательных универсальных учебных действий школьников изучались в трудах российских ученых: формирование универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности (И.Е. Сюсюкина); формирование познавательных и регулятивных универсальных учебных действий учащихся 5-х классов (Т. М. Шахова); формирование познавательных универсальных действий учащихся профильных классов (С. В. Чопова); формирование универсальных учебных действий как основы метапредметных образовательных результатов в процессе решения задач по информатике (Д. А. Хомякова), биологии (М. А. Королева).

Несмотря на значительное количество работ, посвященных отдельным аспектам данной проблемы, вопросы формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе обучения остаются недостаточно исследованными.

Основная часть

Все трансформации, проистекающие в современной общественной жизни, породили необходимость научного обоснования обновленных тенденций к системе обучения и воспитания. Современные дети изменились по сравнению с тем периодом, когда формировалась ранее действующая система образования. Бесспорно, начались некоторые проблемы в обучении и воспитании современного школьника. Итак, успешное обучение в начальной школе возможно при сформированных у младших школьников учебных умений, которые существенно определяют развитие его познавательной деятельности: учебные умения являются общеучебными и не зависят от конкретного содержания предмета. Например, на уроках обучения грамоте младшие школьники осваивают сначала вместе с учителем, а затем самостоятельно последовательность учебных операций (действий), которые осуществляет для их решения. Для этого они должны знать все действия, необходимые для решения этой учебной задачи: определить количество звуков в слове, установить их последовательность, проанализировать «качество» каждого звука (гласный, согласный, мягкий, твердый согласный), обозначить каждый звук соответствующей цветовой моделью. В начале обучения все эти действия выступают как предметные, но пройдет немного времени, и ученик будет использовать алгоритм действия, работая с любым учебным содержанием. Теперь главным результатом обучения становится то, что школьник, научившись строить план выполнения учебной задачи, уже не сможет работать по-другому» [1, с. 68].

Основными результатами обучения и воспитания в отношении достижений социального, личностного, познавательного и коммуникативного развития могут стать обширные возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями, способностью и готовностью к познанию мира, обучению,

сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию. В соответствии с этим процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности.

Таким образом, руководствуясь положениями учения о поэтапном формировании умственных действий, мы отмечаем, что успешное формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся осуществляется, в первую очередь, при условии создания и использования ориентировочной основы действия. Для ее создания необходимо выделить опорные моменты деятельности, причем опорные пункты должны быть стабильными: не должны зависеть от условий, в которых деятельность выполняется, от характера выполняемого задания, от особенностей изучаемого материала. По сути, речь идет о создании алгоритма выполнения деятельности, который выступает в роли ее ориентировочной основы.

Рефлексия учащимся своих действий предполагает осознание им всех компонентов учебной деятельности: учебной задачи; цели учебной деятельности; оценка учащимся способов действий, специфичных и инвариантных по отношению к различным учебным предметам. Развитие рефлексивности ученика проявляется в умении анализировать собственные действия, видеть себя со стороны и допускать существование других точек зрения.

Логические действия имеют наиболее общий характер и направлены на установление связей и отношений в любой области знания. В рамках школьного обучения под логическим мышлением обычно понимается способность и умение учащихся производить простые логические действия (анализ, синтез, сравнение и др.), а также составные логические операции (построение отрицания, утверждение и опровержение как построение рассуждения с использованием различных логических схем – индуктивной или дедуктивной).

Следовательно, рассматривая понятие универсальности учебных действий младших школьников, мы будем понимать ее как совокупность способов действий, а также связанных с ними способов учебной работы, обеспечивающих способность субъектов к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, к сознательному и активному присвоению нового социального опыта, к саморазвитию и самосовершенствованию.

Анализ структуры познавательных универсальных учебных действий младших школьников позволил уточнить их содержательное наполнение и учебно-методические аспекты их формирования по последовательной реализации государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения по достижению предметных и метапредметных результатов. Перечислим часть из них по работам Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолова, С. К. Гуськовой и др.:

* в пространстве начальной школы осуществляется постепенная замена видов деятельности на занятия учебного типа, а игра перестает занимать ведущее место, что усугубляет развитие произвольности поведения, образного мышления, мотивационной сферы и затрудняет формирование психологической готовности к школьному обучению;

* ориентация педагогов и родителей исключительно на умственное развитие ребенка в противовес личностному развитию, привело к снижению интереса младших школьников к учению;

* значительно возросла осведомленность детей: если в своё время учитель был источником получения информации о мире, человеке, обществе, природе, то сегодня СМИ и Интернет значительно воздействуют на формирование мировоззрения ребенка;

* резко уменьшилось время на чтение детьми классической и художественной литературы; телевидение вытеснило литературное чтение, что вызвало проблемы в обучении в школе: сложности в смысловом анализе текстов, несформированность внутреннего плана действий, трудность логического мышления и воображения [2; с.34].

Признавая все названные проблемы, отметим, что многим учителям необходимо перестраивать свое мышление, отталкиваясь из тех новых задач, которые устанавливает современное образование. При обосновании педагогических условий формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы мы, прежде всего, определим понимание образовательного пространства.

Инновационные процессы в образовании актуализировали вопросы наполнения образовательного пространства школы. Неоспоримую важность завоевывает способ организации образовательного пространства школы для детей младшего школьного возраста.

В общем виде пространственное строение учебного класса можно описать в виде самостоятельных зон: учебной, игровой, личностно-ориентированной. В учебной зоне располагаются учебные парты учащихся и педагога, доска. Игровое пространство выполняет в начальных классах важную роль амортизатора возрастного кризиса, который может оказать содействие в быстрой адаптации ребенка к школе. Создание условий, гармонично совмещающих игровые типы деятельности, позволяет младшим школьникам реализовать потребность в самоутверждении и самореализации, что обеспечивает педагогический эффект совершенствования личности. Игровое пространство способствует созданию обособленного пространства для «внутренней социализации» каждого ученика, и становиться школой получения практики социальной жизни и общественной инициативности.

Учет образовательного пространства начального звена обучения объясняется тем, что стремление личности младшего школьника к успеху в учении и любой другой деятельности, качественный рост его личностных достижений зависит не только от его способностей, навыков, знаний, но и от его мотивации достижения, придающей развитию личности учащегося целенаправленность. Мы считаем, что именно постоянная мотивация достижения учебных успехов у младших школьников может содействовать его к решению установленных целей и получения значительных результатов в учебе.

В качестве дополнительных условий, влияющих на процесс целеполагания и функционирование данной методической системы, выступают: «эмоциональный фон», т.е. баланс положительных и отрицательных эмоций со стороны учащихся и педагога в процессе обучения; мотивационные направления стремления к успеху и избегания неудач, которые влияют на процесс целеполагания и определение функциональных взаимосвязей компоне

Исходя из вышеизложенного отметим, что при управлении учебным процессом в образовательном пространстве начальной школы учителю важно учесть то обстоятельство, что формирование деятельности обучения учащихся взаимосвязано с получением возможностей для более эффективного достижения лучших результатов в формировании новых предметных знаний, навыков и способностей, воздействующих на саморазвитие [3]. Тем не менее, отсутствие у обучающихся постоянной мотивации достижения (не желание самоизменяться и саморазвиваться) является принципиальным фактором, который препятствует эффективности образовательной деятельности субъектов и их успешности в учебных ситуациях.

Итак, формирование у школьников младшего звена мотивации достижения как интегративного психологического качества личности, характеризуется желанием выполнять работу на высоком уровне, проявить свои умения, навыки, индивидуальные способности и влияющие на характер перспективного планирования намерения и жизненные цели, способствует повышению успешности учебной деятельности, заинтересованности к учению, достижению успеха в различных жизненных ситуациях.

Продолжая рассматривание особенностей образовательного пространства начальной школы и вопросов мотивации к обучению, перейдем к характеристике практики процесса оценивания младших школьников. В этих вопросах на практике

существуют трудности, поэтому положительное отношение педагога к учебной деятельности обучающегося и готовность содействовать ее эффективному осуществлению становятся принципиально необходимыми. Педагог может осуществить реальную поддержку школьника в решении личностно значимой для него проблемы лишь тогда, когда между ними наступают «помогающие отношения» (К. Роджерс) [4].

Особый интерес для нашего исследования представляет точка зрения К. Роджерса о возможностях и условиях формирования помогающих отношений. Он сформулировал пять основных условий для оказания эффективной педагогической поддержки в любой проблемной для учащегося ситуации: 1) восприятие ребенком себя как человека, умеющего и желающего решать собственные проблемы; 2) открытость личности и поведения педагога во взаимодействии со своими учениками; 3) положительное отношение педагога к ребенку; 4) эмпатийное (чувственное) понимание ребенка педагогом, ощущение обучающимися открытости, принятия и эмпатии педагога [4].

Педагогическая поддержка школьников, как предполагает Т.В. Анохина [8], возможна лишь тогда, когда в качестве принципов педагогического взаимодействия учитель применяет следующее: желание школьника принять помощь и поддержку; опора на индивидуальные возможности и потенциальные перспективы личности школьника; вера в эти возможности; ориентированность на способность школьника индивидуально преодолевать трудности; коллективность, взаимодействие, поддержка; конфиденциальность; доброжелательность; безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства; реализация принципа «не навреди»; рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату [5].

Присутствие теоретических знаний об особенностях и принципах педагогической поддержки позволяет учителю более обоснованно, четко и корректно осуществлять практические действия по оказанию помощи школьнику в трудной обстановке [6]. Основными приемами и методами педагогической поддержки могут быть выбраны такие как педагогическое наблюдение; размышления в парах и малых группах; активное слушание (невербальная эмоциональная поддержка); проговаривание и т.д. В процессе такой работы осуществляется взаимообучение, взаимоподдержка, происходит изменения в мотивационной сфере школьников. Осуществление педагогической поддержки в плане развития субъектной позиции и взаимодействия школьников в учебном процессе разрешает сделать процесс оценивания систематичным, осознанным и обоснованным, который направлен на раскрытие его реальных возможностей и потребностей. Далее важно принять, как показывает наш многолетний эмпирический опыт, чтобы собственное знание о незнании воспринималось детьми как ценный результат урока и становилось стимулом дальнейшего освоения содержания.

Характеризуя цель формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников, отметим, что она должна достигаться путем реализации социального заказа, которым в настоящее время является их развития, способности к самообразованию и самореализации. При этом результатом достижения данной цели считается повышение уровня сформированности универсальных учебных действий школьников с имеющегося на более высокий.

Кроме того, стимулирование оценочной деятельности младших школьников осуществляется при помощи наглядного продвижения по пути познания на основе применения только положительной шкалы оценивания качества знаний. Это позволяет детям чувствовать себя успешными, у них формируется высокая самооценка, повышается самостоятельность, интерес к учебной деятельности, инициатива и мотивация к учению и на некий результат, который им достижим. Существенным фактором мотивации учебной и познавательной деятельности младших школьников становится использование учителем всего многообразия возможных оценочных суждений.

Идея учебного сотрудничества и совместной продуктивной учебной деятельности ориентирует обучающихся на успех, что дает возможность изучать учебный материал в

системе, ориентировать школьников на цель учебной деятельности, определять систему ученического самоконтроля и самооценки, и, что очень важно, благодаря учебному взаимодействию обучающиеся учатся учиться. Эта идея может быть принята за основу в организации процесса формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в образовательном пространстве начальной школы.

Формулируя первое педагогическое условие, мы исходили из того, что, несмотря на провозглашение новой образовательной парадигмы (которая находит отражение в переходе от определения цели обучения как «усвоения знаний, умений, навыков» к определению цели как «формирования умения учиться»; в переходе от стихийности учебной деятельности ученика к стратегии ее целенаправленной организации; в переходе от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию учебного сотрудничества необходимым условием развития обучающихся и т.д.), современная система школьного образования по-прежнему ориентирована на традиционную «знаниевую» парадигму образования обучающихся, препятствующую самостоятельному добыванию и пополнению учениками знаний. Причина данного факта скрыта в недостаточной теоретико-методологической и содержательно-методической разработанности проблемы формирования у обучающихся умения учиться.

В виду того, что педагог привык работать в традиционном режиме обучения, в котором способы овладения знаниями базируются на сообщении готовой информации, на машинальном запоминании, репродуктивном воспроизведении, мы разработали комплекс программно-методических материалов, обеспечивающих функционирование педагогических условий по формированию познавательных универсальных действий младших школьников. В настоящее время внедрение в образовательную практику активных форм и методов обучения вызывает значительные затруднения у учителя и подразумевает скорее несистемный, эпизодический характер. Мы полагает, что это взаимосвязано с неумением учителя отстраниться от традиционной системы обучения, ему тяжело перестроиться, т.к. он не обладает необходимым методическим инструментарием.

Рассмотрим особенности указанных методов обучения и соответствующих им приемов.

1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности – путь передачи, восприятия, осмысливания, запоминания учебной информации и практического применения получаемых при этом знаний и умений. Организаторские влияния педагога сочетаются с осуществлением и самоорганизацией деятельности учащихся.

Поскольку организация и сам процесс осуществления учебно- познавательной деятельности предполагают передачу, восприятие, осмысливание, запоминание учебной информации и практическое применение получаемых при этом знаний и умений, то к данной группе методов относятся следующие подгруппы: методы словесной передачи и слухового восприятия информации (словесные методы: рассказ, беседа и др.); методы наглядной передачи и зрительного восприятия учебной информации (наглядные методы: иллюстрация, демонстрация и др.), методы передачи учебной информации посредством практических, трудовых действий и тактильного, кинестетического ее восприятия (практические методы: упражнения, трудовые действия и др.). Поскольку процесс учебного познания обязательно предполагает организацию осмысления учебной информации и логического ее усвоения, то в данной группе методов выделяется подгруппа методов организации индуктивной и дедуктивной, а также репродуктивной и проблемно-поисковой деятельности учащихся.

Восприятие, осмысление и применение знаний может протекать под непосредственным руководством педагога, а также в ходе самостоятельной работы учеников. Исходя из чего, выделяют методы самостоятельной работы.

2. Методы стимулирования и мотивации учения – путь побуждения, направленный на формирование и закрепление положительного отношения к учению, и стимулирование активной познавательной деятельности обучаемых, т.е. стимулирующие влияния педагога ведут к развитию мотивации учения у школьников (самообучение, проблемное изложение учебного материала; применение различных заданий, стимулирующих учебно-познавательную деятельность учеников; создание доброжелательной обстановки, ситуации успеха и эмоционального благополучия, положительного настроя на учение; подбадривание отстающих учеников).

3. Методы контроля и самоконтроля – путь получения информации об эффективности педагогических воздействий; предполагает, что контролирующие действия учителя сочетаются с самоконтролем учащихся (использование четких оценочных показателей и соответствующих им оценочных суждений; применение только положительной шкалы оценивания; осуществление педагогом систематического и точного учета учебного труда школьников)[7].

Стоит отметить, что методы, выбранные нами для формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников, относительно целостно учитывают основные структурные элементы деятельности (ее организацию, стимулирование, контроль).

Исследовательская работа в начальной школе сейчас особенно актуальна, поскольку именно на этом этапе учебная деятельность является ведущей и определяет развитие главных познавательных особенностей развивающейся личности. В этот период развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления.

Организация проектно-исследовательской деятельности младших школьников требует от педагога высокого уровня знаний, хорошего владения методиками исследования объектов, наличия солидной научной библиотеки, желания углубленно работать с обучающимися в области тех или иных наук.

Стимулирование исследовательской активности, поддержка любознательности, стремления экспериментировать позволит привить детям начальные навыки исследовательского поведения и сформирует у них следующие умения: видеть проблему; задавать вопросы; выдвигать гипотезы; давать определения понятиям; классифицировать; наблюдать; проводить эксперимент; делать выводы и умозаключения; структурировать материал; корректно полемизировать с докладчиком на конференции; аргументировать, защищать выдвинутую гипотезу.

Итак, поддерживать стремление ребенка к самостоятельной деятельности, способствовать развитию интереса к экспериментированию, создавать условия для проектно-исследовательской деятельности – важные задачи, которые стоят перед начальной школой. Следовательно, проектно-исследовательская деятельность – это специально организованная творческая деятельность учащихся, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений.

Заключение, выводы

В ходе проведенного исследования было выявлено содержание познавательных универсальных учебных действий младших школьников, включающих обще-учебные универсальные действия, логические универсальные действия, действия по постановке и решению проблемы; определены организационные и методические направления работы учителя, направленные на достижение предметных и метапредметных результатов в процессе формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в условиях реализации государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения.

Уровень сформированности познавательных универсальных учебных младших школьников (высокий, средний, низкий) позволяют определить показатели, соответствующие видам познавательных учебных действий: наличие знаний школьной программы и умение их использовать в учебной деятельности (общеучебные универсальные действия); наличие знаний, необходимых для осуществления самостоятельной познавательной деятельности на основе таких умственных действий, как анализ, синтез, сравнение, обобщение (логические универсальные действия); способность использовать знания при решении проблемных задач (действия по постановке и решению проблемы).

Достижение предметных и метапредметных результатов образования в процессе формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников обеспечивается организационным и методическим направлениями. Организационное направление предполагает воздействие на разные сферы личности обучающегося (личностную, регулятивную, познавательную, коммуникативную), методическое – разработку научно-методического обеспечения данного процесса. Содержание данных направлений раскрыто в разработанной авторской программе формирования познавательных универсальных учебных действия младших школьников.

Успешному формированию познавательных универсальных учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы способствуют выявленные, теоретически и экспериментально обоснованные педагогические условия: организация работы по формированию познавательных универсальных учебных действий обучающихся на основе учебно-методического комплекта в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения; разработка и внедрение программы формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников, которая реализует организационные и методические направления работы по достижению предметных и метапредметных результатов образования; использование в процессе формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся в начальной школе активных форм и методов обучения, основанных на системно-деятельностном подходе; систематическая диагностика уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Полученные результаты подтверждают успешность решения поставленных задач, достижения цели и правомерности выдвинутой гипотезы. Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий характер всех вопросов поставленной проблемы. Перспективы дальнейшей работы могут быть связаны с изучением особенностей формирования регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Список источников

1. Аверин, В.А. Психология личности: учебное пособие [Текст] / В.А. Аверин. – СПб.: Издательство Михайлова В.А., 2019. – 89 с.

2. Авдулова, Т.П. Семья как фактор морального развития дошкольника [Текст] / Т.П. Аверин // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2018. – № 2 (2). URL: http://psystudy.ru.

3. Асмолов, А.Г., Бурменская, Г.В., Володарская, И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2018. – 151 с.

4. Бабанский, Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Знание, 2011. – 96 с. 69

5. Балл, Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект [Текст] / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 2010. – 184 с.

6. Беликов, В.А. Педагогические условия как цель педагогических исследований [Текст] / В.А. Беликов // Проблемы образования и развития личности: сборник научных трудов. – Магнитогорск: МаГУ, 2011. – С. -73.
7. Борытко, Н.М. Современный урок: система, процесс, деятельность [Текст] / Н.М. Борытко. – Волгоград: ТЦ «ОПТИМ», 2016. – 128 с.

УДК 373.2

Бисалина Б.Б., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Проблемы формирования основ экологической культуры средствами игровой деятельности

Аннотация
В данной статье рассмотрены педагогические возможности формирования основ экологической культуры у старших дошкольников средствами игровой деятельности. В статье проанализированы состояние проблемы формирования основ экологической культуры у старших дошкольников средствами игровой деятельности в педагогической теории и практике и на данной основе определено содержание основ экологической культуры старших дошкольников.

Ключевые слова
Начальная школа, экологическая культура, школьный возраст, навыки, игровая деятельность.

Введение

Актуальность. Одной из важнейших причин экологического неблагополучия является низкая экологическая культура людей, отсутствие у них экологического самосознания и четкой позиции на природоохранную деятельность. Поэтому одним из значимых путей изменения современной экологической ситуации в стране является экологическое образование.

Человека, наделенного экологической культурой, отличает, прежде всего, умение достигать гармонии как со своим внутренним, так и с внешним миром. В детские годы это умение формируется за счет специальных знаний, развития эмоциональной сферы и практических навыков экологической деятельности.

Индивидуальные возрастные различия детей в качестве знаний, опыте эмоциональных переживаний и практического участия в природоохранной деятельности обусловливают разный уровень их экологической культуры, разную меру способности гармонизировать свои отношения с окружающим миром. Формирование основ экологической культуры детей требует развития у них не только конкретных знаний и умений, но и общего понимания природы, меры ответственности за жизнь в конкретном месте и на планете в целом.

Объектом исследования является процесс формирования основ экологической культуры у старших дошкольников средствами игровой деятельности.

Научная новизна исследования заключается в том, что на основе системного, культурологического и деятельностного подходов разработана система формирования основ экологической культуры у старших дошкольников, особенностью которой является взаимосвязь когнитивного, эмоционально-мотивационного и творческо-деятельностного компонентов рассматриваемого процесса, реализуемых средствами игровой деятельности.

Обзор литературы

Существенное значение в разработке проблемы развития основ экологической культуры имеют труды педагогов, исследовавших во второй половине XIX и начала XX

веков процессы ознакомления детей с предметным миром и природой (Е.Н. Водовозова, Е.Н. Тихеева, К.Д. Ушинский и др.). Их исследования во многом определили характер современных научных поисков, изучающих влияние ознакомления с окружающим миром на психическое развитие ребенка (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддъяков и др.).

Особое значение для нашего исследования имеют концепции воспитания экологической культуры, в которых сформированы положения о самоценности экологической культуры личности развивающейся на основе ее интеллектуальной, эмоционально-чувственной и деятельностной сфер и выражающейся в системе отношений ребенка к природе, людям и самому себе (И.Л. Беккер, Э.В. Гирусов, И.Д. Зверев, Т.Д. Коростелева, И.Н.Пономарева).

Анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, изучение работы в дошкольных образовательных учреждениях позволили выделить несоответствия, противоположности и противоречия между:

- возросшими требованиями, предъявляемыми обществом к проблеме формирования основ экологической культуры у старших дошкольников, и недостаточной ее теоретической и практической разработанностью;
- потенциальными возможностями игровой деятельности в формировании основ экологической культуры у старших дошкольников и степенью их теоретической обоснованности;
- обозначенной в нормативных документах необходимостью построения процесса формирования основ экологической культуры у старших дошкольников средствами игровой деятельности и недостаточным использованием педагогических возможностей режиссерской игры в данном процессе.

На основе выявленных противоречий была сформулирована проблема исследования, которая заключается в поиске и определении педагогических возможностей формирования основ экологической культуры у старших дошкольников средствами игровой деятельности.

Основная часть

В исследовании применялись соответствующие методы: теоретические - теоретический анализ научной литературы, нормативно-правовых актов, классификация, сравнение, теоретическое моделирование; эмпирические - опытно-поисковая работа, наблюдение, анкетирование, экспертное оценивание результатов деятельности дошкольников.

На всех этапах развития человеческой цивилизации проблема взаимодействия человека и природы была и остается одной из самых актуальных. В отличие от других живых систем человек играет активную роль в своей среде обитания, он все более модифицирует ее, адаптирует и приспосабливает к себе.

В настоящее время (начиная с 50-х г. XX века) рассогласование в жизни людей и природы приобретает катастрофические масштабы. Стремительное развитие производительных сил вызвало такие изменения в природе, которые ведут к уничтожению биологических основ жизни человека.

На одно из первых мест выдвинулась проблема усиления экологической грамотности каждого жителя нашей планеты. Именно поэтому задачи изменения мировоззрения человека и экологического развития ребенка представляются первоочередными.

Деятельность дошкольников протекает в условиях, при которых взрослые больше стремятся их воспитывать, чем обучать, а ребенок выступает как субъект, которому нравится действовать именно так, а не иначе (например: дошкольники играют только по собственному желанию - «заставить» их играть невозможно). Все это способствует проявлению и развитию их творческих возможностей, т.е. их личности. В то же время важно отметить, что личность развивается на основе своеобразного синтеза разных видов деятельности и разных психологических образований, которые имеют неодинаковый

удельный вес в тот или иной возрастной период.

На основании периодизации формирования ответственного отношения к природе дошкольный период характеризуется как период первоначального становления личности. Происходит обогащение и упорядочение чувственного опыта ребенка, овладение формами восприятия и мышления, развития воображения, формирования произвольного внимания и смысловой памяти.

Проведем анализ составляющих компонентов эффективности формирования основ экологической культуры у старших дошкольников средствами игровой деятельности.

Когнитивный компонент.

Интерес дошкольника к познанию выступает как залог успешного обучения и эффективности образовательной деятельности в целом. Благодаря познавательному интересу, и сами знания, и процесс их приобретения могут стать движущей силой интеллекта и важным фактором воспитания личности ребенка.

На протяжении ряда десятилетий XX века ведущие исследователи и практики дошкольного воспитания (А.П.Усова, С.Ф.Веретенникова, А.К.Бондаренко, А.Н.Давидчук, Н.А.Ветлугина) уделяли большое внимание занятиям как ведущей форме обучения. В экологическом образовании дошкольников занятия выполняют совершенно определенную и очень важную функцию: чувственные представления детей, получаемые повседневно, могут быть качественно преобразованы - расширены, углублены, объединены и систематизированы.

Применительно к формированию основ экологической культуры у дошкольников экологические знания регулируют, направляют и контролируют деятельность и поведение ребенка в природе, в значительной мере определяют и отношение к ней, делая его осознанным, экологически оправданным. Сформированность умений осуществить разнообразную экологически направленную деятельность позволяет ребенку применить в поведении экологические знания, осознанно и активно выразить отношение к природе. Когнитивный компонент в разработанной нами системе проявляет себя в необходимости определения достаточного уровня экологических знаний у дошкольников. В структуре данного компонента можно выделить интерес к окружающей природе.

Эмоционально-мотивационный компонент.

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является ее мотивация. В «Большой современной энциклопедии» так трактуется «мотивация» - вся совокупность различных побуждений: мотивов, потребностей, интересов, стремлений, целей и т.п.

В старшем дошкольном возрасте получают дальнейшее развитие мотивы общения, в силу которых ребенок стремится установить и расширить контакты с окружающими людьми. Детям дошкольного возраста уже свойственно окрашивать свои успехи и неудачи в любой деятельности соответствующими эмоциональными реакциями.

Следует помнить, что процесс познания дошкольника отличается от процесса познания взрослого. Взрослые познают мир «умом», дети - эмоциями. Для взрослых людей информация первична, отношение вторично. У детей, наоборот, отношение первично, информация вторична. Эмоционально-чувственное постижение мира природы имеет первостепенное значение в развитии познавательной сферы ребенка, в процессе формирования у него определенного мировоззрения, для развития его личности.

Эмоционально-мотивационный компонент в разработанной нами системе характеризует уровень развития экологической культуры ребенка, мотивы его поведения, установки по отношению к окружающей природе в чувственном проявлении.

Творческо-деятельностный компонент системы формирования основ экологической культуры у старших дошкольников средствами игровой деятельности предполагает проявление творчества.

Творческий процесс, выражающийся в способности преобразовывать окружающий мир, создавать что-то новое, берет свое начало в дошкольном детстве. Творческие

способности у детей проявляются не только в техническом и художественном творчестве, но и в игровой деятельности. Во время игры развиваются познавательные процессы, объединяющиеся в единую деятельность.

В процессуальном блоке разработанной нами системы режиссерская игра рассматривается как средство формирования основ экологической культуры у старших дошкольников.

Процесс режиссерской игры представляет собой последовательную реализацию этапов освоения ребенком позиции субъекта режиссерской игры, который позволит личности:

- проявить активность (разыгрывание экологических сюжетов);
- творить (создавать игровые образы, развивать экологические сюжеты по ходу игры);
- создавать собственный стиль осуществления игровой деятельности.

Режиссерская игра как средство формирования основ экологической культуры будет эффективно реализовываться и развиваться только при наличии определенного комплекса педагогических условий.

В комплекс педагогических условий входят:

- создание эколого-игровой среды;
- руководство игрой;
- формирование умения сюжетосложения, ролевого взаимодействия и мотивации на творчество.

Игра как процесс, развивающая творческие способности ребенка, начинается в созданной игровой среде. Педагоги организуют условия для обогащения детей впечатлениями, которые они будут использовать в игре: чтение вместе с детьми книг о природе, прослушивание аудиозаписей голосов природы, рассматривание альбомов и книг о жизни различных живых существ, обращение внимания детей на деятельность человека в природе.

Важно создавать условия и для развития творческой активности детей в игре. Использование в режиссерской игре не только стихотворений, но и проблемных ситуаций на экологические сюжеты позволяет избежать воспроизведения детьми однообразных действий и приемов. Детям предоставляют возможность выбора (сюжета, партнеров, игрушек), их необходимо поощрять к импровизации (придумыванию своих сюжетов, смене и совмещению ролей).[1]

На всех этапах игра должна сохраняться как свободная самостоятельная деятельность детей, в которой они будут использовать все доступные им игровые средства, взаимодействовать друг с другом.

Воспитатель может дать детям образцы общения человека с миром природы, эталоны эмоциональных проявлений, внимательно следить за реакциями детей и пытаться направлять их коммуникации, способствуя адекватному и эмоциональному режиссированию в процессе игры.

Руководство игрой предполагает естественное эмоциональное поведение воспитателя, принимающего любые детские замыслы, гарантирует свободу и непринужденность, удовольствие ребенка от игры. Это способствует возникновению у детей стремления самим овладеть игровыми способами и действиями.

Для воспитателя важен доигровой этап. Его цель - ВЫЯВИТЬ игровые предпочтения детей, создать эколого-игровую среду, обеспечить формирование экологических знаний, необходимых для содержательной игры.

Созданная нами система предполагает наличие корректирующего блока. Корректирующая работа базируется на целенаправленной помощи детям с низким и средним уровнями сформированности экологической культуры.

Основная роль в корректировке процесса отводится педагогу, который:

- поможет организовывать эколого-игровое пространство;

- будет создавать эмоционально-положительный настрой, который вызовет у детей интерес к игре;
- с помощью этюдов и упражнений поможет детям моделировать экологические сюжеты (по картинкам, отражающим жизнь природы);
- окажет помощь в затруднительных ситуациях (забывание сюжета, его трансформация, смешение ролей, деструктивное направление игры, трудности в ее завершении и т.п.;
- направит завершение игры на гуманное разрешение проблемы и эмоциональную разрядку детей.

«Педагогика сотрудничества» поможет воспитателю оказаться «внутри игровых ситуаций», возникающих в режиссерской игре детей, представить соответствующие действия и переживания детей, а затем адекватно их оценить с педагогической точки зрения.[2]

Анализ научной литературы позволил прийти к выводу, что результативным аспектом реализации разработанной нами системы формирования основ экологической культуры у старших дошкольников в игровой деятельности может стать изменение уровня сформированности экологической культуры. Результативный блок нашей системы подразумевает выявление определенных параметров при определении уровней сформированности основ экологической культуры у дошкольников:

I База знаний: полнота знаний - объем, количество знаний, мера соответствия знаний разделу программы.

II Мыслительные процессы: анализ - умение находить причины наблюдаемых в природе явлений.

III Эмоционально-ценностное развитие: интерес к природе, желание и намерение реализовать свои потребности в поступках; эмоциональное отношение к природе и природным явлениям.

Построенная система формирования основ экологической культуры у старших дошкольников средствами игровой деятельности позволила нам обеспечить конкретность в накоплении эмоционально-чувственных впечатлений и совершенствование образного восприятия мира природы через игровую деятельность, формирование элементарных экологических знаний и мышления, являющихся основой субъектного отношения к природе.

Одна из целей экологического образования - формирование основ экологической культуры у дошкольников, которая невозможна без участия в экологической деятельности.

В дошкольном возрасте ребенок легко включается в различные виды экологической деятельности: трудовую, художественно-творческую, опытно-экспериментальную, моделирующую, игровую.

В связи с этим необходимо акцентировать внимание на экологическую направленность игровой деятельности, которая будет основываться на:

- предпочтение игр с экологическим содержанием, в которых ребенок может выступить защитником природы, выполнять социально- детерминированные правила поведения в природе в соответствии с нормами экологической этики;
- наполнение игр экологическим содержанием;
- отказ от игр, связанных с деструктивным воздействием на мир природы.[3]

Педагоги и психологи уделяют большое внимание игровой деятельности, ибо она выполняет ряд важных функций в развитии личности ребенка. Компенсаторная функция игры основана на том, что для ребенка игровое пространство становится новой реальностью в реальности, созданной взрослыми. Игра - это альтернатива действительности, и поэтому она обладает терапевтическим свойством, используется для коррекции состояния и поведения ребенка. Но главная функция игры - развивающая: она повышает интеллект, способствует чувственному восприятию мира, природы и

эмоциональному благополучию ребенка.

Эффективность освоения любого вида деятельности зависит от наличия у ребенка мотивации. Она протекает более успешно, дает качественные результаты, если у ребенка сильные и глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно. Игровая деятельность протекает более продуктивно, если у ребенка сформирован определенный интерес и потребность к деятельности.

Пройдя все стадии развития детской игры, ребенок 6 лет находится на самой высокой ступеньке - режиссерской игры.

Одной из наиболее острых психологических проблем, с которыми приходится сталкиваться специалистам, работающим в детских садах, является «вымирание» режиссерской игры как выражение способности ребенка к адекватным действиям в воображаемой ситуации, созданной его собственной фантазией и отраженной в его словах и поступках.

С учетом нашего предмета исследования, мы бы хотели изобразить свое видение методики формирования основ экологической культуры у старших дошкольников средствами игровой деятельности, основанной на режиссерской игре.

Методика основана на корреляции форм, методов, средств развития режиссерской игры, что будет стимулировать формирование основ экологической культуры на постепенном погружении и «вживлении» ребенка в мир природы.

Методика может применяться в дошкольных учреждениях для детей 6-7 лет. Методика позволяет учитывать уровень развития каждого ребенка: игра организуется индивидуально или малыми группами, сформированными по уровню развития детей. Мы считаем, что режиссерскую игру можно использовать для формирования основ экологической культуры у старших дошкольников, что окажет влияние на развитие познавательных способностей детей и активизации их в игровой деятельности в свободное время.

Структурные компоненты режиссерской игры предполагают:

- интерпретацию ребенком литературного произведения (сюжета, понимание идеи постановки);
- комбинирование замысла (литературных сюжетов, педагогических ситуаций, придумывание новых сюжетов);
- проектирование декораций и предположение необходимого игрового реквизита;
- построение единой сюжетной линии;
- изображение характерных образов в разыгрываемой постановке;
- передачу смысла образа через использование средств выразительности (слова, действия, мимики(;
- передачу содержания текста с различными интонациями;
- импровизацию.

Применение режиссерской игры как разновидности сюжетной игры в экологическом образовании детей заключается в том, что ребенок может организовать экологически направленную игровую деятельность на полифункциональном поле, как режиссер строить и развивать экологические сюжеты, управляя фигурками, игрушками и комментировать их действия.

Любая игра, в том числе и режиссерская, не возникает у детей сама по себе, спонтанно. Игровые умения передаются другими людьми, уже «умеющими играть». [4] Но взрослые, пытаясь передавать игровые умения, как правило, находятся в позиции «над» ребенком. Поэтому необходимо изменить позицию взрослого: он должен стать партнером по игре.

На всех этапах игру необходимо сохранять как свободную самостоятельную деятельность детей, в которой они будут использовать все доступные им игровые средства, взаимодействовать друг с другом. Воспитатель может дать детям образцы общения человека с миром природы, эталоны эмоциональных проявлений, внимательно

следить за реакциями детей и пытаться направлять их коммуникации, способствуя адекватному и эмоциональному режиссированию в процессе игры.

Разработанная нами методика представляет систему, состоящую из ряда взаимосвязанных элементов:

- определенных экологических знаний;
- эмоционально-чувственного восприятия природы;
- нравственных качеств (забота о животных, растениях и т. д.), понимание того, что в природе все взаимосвязано;
- личностных качеств (добрый, чуткий, заботливый, активный, ответственный).[5]

Вышеперечисленные элементы будут трансформироваться в режиссерской игре, что поможет сформировать основы экологической культуры у старших дошкольников.

Цель методики: способствовать формированию основ экологической культуры у старших дошкольников в режиссерской игре, как общей культуры взаимоотношений людей друг с другом и отношения человека к природе.

Задачи методики:

- в процессе режиссерской игры знакомить дошкольников с экологическими проблемами, явлениями и процессами окружающей природы;
- учить овладевать правилами грамотного поведения в природе в режиссерской игре.

В представленной выше методике целесообразно рассмотреть содержание ее компонентов.

Содержание, как компонент методики, мы рассмотрим через этапы формирования основ экологической культуры.

На первом подготовительном этапе одной из основных задач, поставленной воспитателем является развитие у детей способности эмоционально-чувственно воспринимать природу.

Еще с младшего дошкольного возраста ребенка необходимо научить выделять свойства и признаки тех предметов природы, с которыми он встречается с первого дня жизни. Чем больше этих свойств и признаков ребенок различает, тем глубже идет познание. Развивая органы чувств ребенок рассматривает предметы природы, вслушивается, трогает, пробует на вкус, нюхает. Педагоги и психологи называют эти процессы «обследовательскими действиями». Именно с помощью органов чувств дошкольник познает природу.

Следует отметить, что ребенок начинает примерять на себя «одежды» различных природных персонажей, выступая в роли и «режиссера» и «актера». Неодушевленные предметы будут способны одушевляться, животные смогут думать и чувствовать как человек. Таким образом, у ребенка появится способность воспринимать изучаемый персонаж как существо, не зависимое от воли других.

В результате у старшего дошкольника сформируются определенные нравственные качества:

- чувство сострадания и предвидения угрожающей природе опасности, стремления предотвратить эту опасность;
- понимание того, что все в природе взаимосвязано; нет «полезного», «вредного», «неисчерпаемого» [6, с. 78].

Методика формирования основ экологической культуры у старших дошкольников средствами игровой деятельности предполагает сотрудничество, сотворчество педагога и ребенка и исключает авторитарную модель взаимодействия. Задача педагога так организовать игровой процесс, чтобы ребенок имел возможность выдвигать свои гипотезы, не боясь при этом сделать ошибку. Предполагается, что правила поведения в повседневной жизни, в природе дети формулируют сами, на основе полученных знаний и эмоциональной оценки явлений, педагог только подводит их к необходимых выводам. Как

показывает опыт работы, на начальном этапе становления индивидуальной игры ребенку необходима помощь со стороны педагога, т.к. ребенок может находиться во власти одного сюжета. Процесс формирования основ экологической культуры у старших дошкольников чрезвычайно сложен, поэтому важно не только поставить цели, смотивировать детей, сформулировать задачи и продумать весь процесс до мелочей, но и хорошо овладеть методами соответствующих воспитательных воздействий на детей.

Методы обучения индуктивные - методы, направляющие умственную деятельность обучающихся на познание чего-либо от частных, единичных к более общим. Это путь познания от частного к общему. К таким методам относятся: сравнение, доказательство, обоснование, пример и другие.

Метод обучения - важнейший компонент урока, представляющий собой рычаг, приводящий в действие его внешние, внутренние ресурсы; ключ к достижению триединой цели урока, содержащий необходимые для этого сведения. В зависимости от избранного принципа выделяются следующие методы обучения:

- по источникам знаний (словесные, наглядные, практические);
- по степени взаимодействия учителя и учащегося (изложение, беседа, самостоятельная работа);
- в зависимости от конкретных дидактических задач (подготовка к восприятию, объяснение, закрепление материала);
- по характеру познавательной деятельности учащихся и участия учителя в учебном процессе (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, частично-поисковый, исследовательский);
- по принципу расчленения знаний (аналитический, синтетический, сравнительный, обобщающий, классификационный);
- по характеру движения мысли от незнания к знанию (индуктивный, дедуктивный, интрадуктивный) [7, с. 35].

Ценность любого метода зависит от того, в какой степени она вызывает вообще познавательную, эмоциональную и практическую активность ребенка, так необходимую в исследовании действительности и воздействия на нее.

Согласно логике нашего исследования, следующим компонентом разработанной нами методики будут рассмотрены методы:

Метод формирования сознания личности ребенка (эколого-игровая среда). Среда жизни современных дошкольников содержит в себе много стрессовых факторов, в частности, излишне интенсивный и монотонный ритм работы и жизни, отсутствие условий для свободного волеизъявления, скученность, неэстетичность окружающей среды, оторванность от мира природы и многое другое. При этом следует отметить, что дети, в отличие от взрослых, больше подвержены вредным влияниям среды и нуждаются в большей защите от них, поэтому одной из задач современной науки о среде, является задача создания окружающей среды для гармоничного развития ребенка.[8]

Уровень проявления творческой активности у ребенка целесообразно рассматривать через отношения личности с внешней средой. Эти отношения настолько значимы, что невозможно представить развитие творческих способностей ребенка без осознания им взаимовлияния «мира» на «индивидуальность» и наоборот. В режиссерской игре ребенок выступает в роли творца, поэтому необходимо поощрять в ребенке инициативу, изобретательность, уверенность в себе, своих силах и способностях. Если в процессе игры необходимо развивать у ребенка умение сочувствовать, сопереживать людям, животным, растениям, то в дальнейшем это умение ребенок может применить в различных видах созидательной экологической деятельности.

Таким образом, предложенная нами методика формирования основ экологической культуры у старших дошкольников средствами игровой деятельности, позволила нам:

1) Обеспечить целостность и гармонию в освоении детьми мира природы в условиях интеграции познавательной, творческой, эмоциональной и игровой

направленности педагогического процесса.

2) Разработанная методика является необходимой и достаточной для формирования основ экологической культуры у старших дошкольников в режиссерской игре.

3) Практическая значимость методики определяется возможностью использования содержащихся в ней теоретических положений и выводов, научно-методических материалов и предложенных рекомендаций в процессе развития режиссерской игры для формирования основ экологической культуры у старших дошкольников.

Заключение, выводы

Выявлена актуальность проблемы формирования основ экологической культуры у старших дошкольников средствами игровой деятельности, что обусловлено признанием экологического образования как междисциплинарного во всей системе образования на всех уровнях и для всех возрастов, способная вооружить каждого индивидуума умениями решать жизненные задачи, опираясь на природосберегающий подход к ним.

На основе анализа философской, психолого-педагогической и методической литературы, нормативных документов уточнено понятие «формирование основ экологической культуры дошкольника», под которым мы понимаем процесс, направленный на синтез элементов: экологических знаний, экологического отношения к природе и культуры экологически оправданного поведения.

Эффективность реализации разработанной системы обеспечивается внедрением методики, предусматривающей развитие у детей способности эмоционально-чувственно воспринимать природу, побуждение детей к осознанно-правильному поведению в природе, отношению ко всему живому и развитие способности у ребенка к самостоятельному активному природо- сообразному поведению.

Перспективными направлениями дальнейших научных исследований, на наш взгляд, могут стать следующие: разработка мониторинга формирования основ экологической культуры у старших дошкольников; совершенствование процесса формирования основ экологической культуры у старших дошкольников на основе других теоретико-методологических подходов.

Список источников

1. Маневцова Л.М. Мир природы и ребенок / Л.М. Маневцова. - СПб.: Детство-пресс, 2013. - 319 с.
2. Петросова Р.А. Методика обучения естествознанию и экологическому воспитанию в начальной школе: учеб. пособие для сред. пед. учеб. заведений Р.А. Петросова и др. - М.: Академия, 2010. - 176 с.
3. Климентьева О.В. Дидактическое обеспечение экологического образования младших школьников / О.В. Климентьева, Л.В. Моисеева. - Екатеринбург: УрГПУ, 2014. - 280 с.
4. Клюева Е.В. Развиваем режиссерскую игру младших дошкольников / Е.В. Клюева, Г.А. Евстюшина, Л.Н. Повалова // Детский сад от А до Я. - 2013.-№6.-с. 43-48.
5. Деркунская В.А. Воспитываем, обучаем, развиваем дошкольников в игре / В.А. Деркунская. - М.: Пед. об-во России, 2015. - 128 с.
6. Игнатова В.А. Экологическая культура: учеб. пособие / В.А. Игнатова. - Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2022. - 212 с.
7. Когай Е.А. Экология культуры: предметное поле исследования / Е.А. Когай // Соц.-гуманит. знания. - 2022. - № 5. - с. 136-145.
8. Коломина Н.В. Воспитание основ экологической культуры в детском саду: сценарии занятий / Н.В. Коломина. - М.: ТЦ «Сфера», 2013. - 143 с.

УДК 504.064.2:556.5

Бодруг И.А., Педагогика и психология
Мурзаманова А.М., преподаватель

Психолого-педагогические особенности формирования эмоционального интеллекта у студентов вузов

Аннотация

Эмоциональный интеллект (ЭИ) становится одним из ключевых факторов профессионального и личностного успеха в условиях современной образовательной среды. Его развитие у студентов высших учебных заведений приобретает особую актуальность в связи с возрастанием требований к способности личности эффективно взаимодействовать в коллективе, адаптироваться к быстро меняющимся условиям, а также управлять собственными эмоциями и понимать эмоциональные состояния окружающих. В данной статье рассматриваются психолого-педагогические подходы к формированию ЭИ, его структура и функции в учебном процессе, а также практические методы и технологии, применяемые для его развития. На основе анализа теоретических и эмпирических источников выделены ключевые компоненты эмоционального интеллекта: самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия и социальные навыки. Отражено влияние ЭИ на академическую успеваемость, эмоциональное благополучие, уровень тревожности, а также профессиональное самоопределение студентов. Приведены результаты анкетирования и наблюдения за студентами в образовательной среде, что позволило сделать вывод о необходимости системного педагогического подхода к формированию эмоциональных компетенций. Также предлагаются конкретные рекомендации для преподавателей по организации учебного взаимодействия, способствующего развитию ЭИ, а именно — включение эмоционально-насыщенных заданий, интерактивных методик, ролевых игр и ситуационного анализа. Обоснована потребность в целенаправленном педагогическом сопровождении эмоционального развития личности как важнейшего ресурса успешной социализации и будущей профессиональной реализации студентов

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, студенты, психология, педагогика, образовательная среда, эмоции, развитие личности, межличностное общение, педагогические технологии, эмоциональные компетенции.*

Введение

В условиях стремительно развивающегося мира ключевыми становятся не только профессиональные знания и навыки, но и способность понимать, регулировать и выражать собственные эмоции, а также эффективно взаимодействовать с другими людьми. Эмоциональный интеллект (ЭИ) всё чаще рассматривается как необходимый компонент успешного функционирования личности в профессиональной и социальной сферах. Особенно важно формирование ЭИ в период обучения в вузе, когда личность активно развивается, а будущее профессиональное становление находится в стадии формирования.

Современные вызовы требуют пересмотра образовательных стратегий, включающих развитие не только когнитивных, но и эмоционально-коммуникативных навыков. Учащиеся сталкиваются с высоким уровнем стресса, информационной перегрузкой, конкуренцией и необходимостью быстрого принятия решений, что делает актуальным развитие у них способности к эмоциональной устойчивости, эмпатии и саморегуляции. Эмоциональный интеллект помогает эффективно справляться с этими задачами, обеспечивая основу для здоровой самооценки, конструктивного поведения в конфликтных ситуациях и формирования прочных межличностных связей.

Педагогическая практика нуждается в инструментах и методиках, способствующих формированию эмоциональной зрелости и устойчивости студентов. Учебный процесс должен включать в себя элементы, направленные на развитие эмоционального сознания, способности к рефлексии, сопереживанию, а также конструктивному выражению эмоций. Это особенно важно для будущих специалистов, которым предстоит работать в условиях командной деятельности, взаимодействовать с клиентами, пациентами, учащимися или коллегами.

Целью данной статьи является изучение психолого-педагогических условий, способствующих формированию ЭИ у студентов, а также анализ эффективных методов и технологий его развития. В ходе исследования рассматриваются основные теоретические подходы к понятию ЭИ, особенности его проявления у молодежи, а также педагогические средства, направленные на развитие эмоциональных компетенций в образовательной среде.

Задачи исследования включают:

- Анализ существующих научных представлений о структуре и функциях эмоционального интеллекта.
- Определение специфики формирования ЭИ в условиях вузовского обучения.
- Выявление педагогических условий, способствующих развитию эмоциональных компетенций студентов.
- Разработка практических рекомендаций для преподавателей по внедрению методов эмоционального обучения в учебный процесс.

Актуальность темы обусловлена необходимостью подготовки специалистов нового поколения, обладающих не только профессиональными компетенциями, но и высоким уровнем эмоционального интеллекта, способствующего их успешной социализации, устойчивому профессиональному развитию и адаптации к быстро изменяющимся условиям современного общества.

Обзор литературы

Понятие эмоционального интеллекта (ЭИ) было впервые введено П. Саловей и Дж. Майером в 1990 году и с тех пор стало предметом широкого обсуждения в научной и педагогической среде. В дальнейшем работы Д. Гоулмана (1995) способствовали популяризации этого феномена, особенно в контексте образования и профессионального развития. По определению Гоулмана, ЭИ — это способность распознавать свои и чужие эмоции, управлять ими, а также использовать эмоциональную информацию для мотивации, принятия решений и установления межличностных связей.

В последние десятилетия отечественные и зарубежные ученые все больше внимания уделяют исследованию роли ЭИ в образовательном процессе. Эмоциональный интеллект рассматривается как фактор, существенно влияющий на академическую успешность, уровень мотивации, психическое здоровье, а также развитие ключевых коммуникативных и личностных качеств студентов.

Так, Ветрова А.В. (2019) подчеркивает, что ЭИ является интегральной характеристикой личности, формирующейся под влиянием социального опыта, стиля воспитания, культурных норм и условий образовательной среды. Она рассматривает ЭИ как системный феномен, включающий в себя когнитивные, мотивационные и поведенческие компоненты.

Ульянова И.М. (2018) утверждает, что включение эмоционально ориентированных практик в процесс обучения способствует формированию позитивной учебной мотивации и снижению уровня тревожности у студентов. Автор обращает внимание на важность рефлексии и обратной связи как инструментов, стимулирующих развитие эмоционального самосознания.

Существенный вклад в разработку вопросов, связанных с ЭИ, внесли и работы Петровой Л.А. (2020), в которых обоснована необходимость создания эмоционально благоприятной среды в вузе. По её мнению, преподаватель играет ключевую роль в

формировании эмоциональных компетенций, выступая не только источником знаний, но и моделью эмоционального поведения.

Исследование Гусевой Н.С. (2021) подтверждает, что высокий уровень эмоционального интеллекта способствует лучшей социальной адаптации студентов, повышает их способность к эмпатии, стрессоустойчивости и конструктивному разрешению конфликтов.

Кузнецова Т.Н. (2022) делает акцент на том, что формирование ЭИ должно начинаться уже в школьном возрасте, а в вузе — носить системный характер, включающий как теоретическую подготовку, так и практическую работу, направленную на осознание и проработку эмоциональных состояний.

Баранов П.Л. (2019) предлагает комплексные методики диагностики и развития эмоционального интеллекта, включая психологические тренинги, ролевые игры, ситуационный анализ и арт-терапевтические практики. Он также отмечает, что ЭИ тесно связан с когнитивными способностями, и его развитие позитивно влияет на аналитическое мышление и креативность студентов.

Иванова Е.П. (2023) указывает на необходимость междисциплинарного подхода к изучению ЭИ, включая в него аспекты психологии, педагогики, нейронаук и менеджмента. Она акцентирует внимание на том, что развитие эмоционального интеллекта должно быть интегрировано в образовательные стандарты и программы подготовки специалистов.

Таким образом, анализ литературы свидетельствует о том, что эмоциональный интеллект — это неотъемлемый компонент успешного обучения и профессионального становления студентов. Его развитие требует комплексного, целенаправленного и научно обоснованного педагогического подхода, ориентированного на личностно-ориентированное взаимодействие, создание поддерживающей образовательной среды и включение специальных методик эмоционального обучения.

Основная часть

Развитие эмоционального интеллекта у студентов является важной и многогранной задачей, которая охватывает различные аспекты личностного роста, коммуникации и социальной адаптации. Эмоциональный интеллект играет ключевую роль в образовательном процессе, влияя на общую успешность студентов, их способности к взаимодействию с окружающими и профессиональное становление. Для эффективного формирования ЭИ необходим комплексный подход, который включает как теоретические основы, так и практические методы и инструменты.

Одним из важнейших условий для формирования эмоционального интеллекта у студентов является создание благоприятной и поддерживающей образовательной среды. Атмосфера в учебной группе напрямую влияет на эмоциональное состояние студентов, их способность открыто выражать свои чувства и переживания, а также на готовность воспринимать новые знания. Важно, чтобы студенты ощущали безопасность, поддержку и признание со стороны преподавателей и коллег.

Эмоциональная атмосфера в группе может стать катализатором для активного личностного роста, улучшения самооценки и развития навыков саморегуляции. Преподаватели, которые способны создавать атмосферу доверия, открытости и уважения, способствуют формированию у студентов чувства принадлежности к академическому сообществу. Психологическая безопасность в образовательной среде повышает вероятность того, что студенты будут проявлять инициативу, задавать вопросы, обсуждать идеи и в полной мере раскрывать свой потенциал.

Особое внимание следует уделить студенческим группам, где возможны межличностные конфликты, стрессовые ситуации и различия в восприятии информации. В таких случаях педагогическое сопровождение и поддержка особенно важны, чтобы сохранить гармонию в коллективе и помочь студентам адаптироваться к образовательным вызовам.

Внедрение в образовательный процесс интерактивных методов обучения позволяет развивать эмоциональный интеллект студентов через практическое взаимодействие и активное участие в различных заданиях. Одним из наиболее эффективных инструментов являются ролевые игры и моделирование реальных ситуаций. Они позволяют студентам переживать различные эмоциональные состояния, разыгрывать социальные и профессиональные сценарии, анализировать поведение и реакции как собственные, так и окружающих.

Ролевые игры дают возможность участникам пройти через жизненные и профессиональные ситуации, в которых они должны продемонстрировать свою способность к адаптации, принятию решений и эффективному взаимодействию с другими людьми. Эти задания способствуют развитию таких навыков, как разрешение конфликтов, принятие компромиссов, проявление эмпатии, управление эмоциями в стрессовых ситуациях.

Кроме того, эмоционально насыщенные задания, такие как групповые дискуссии, дебаты, анализ художественных произведений, помогают студентам углубленно работать с собственными чувствами, переживаниями и эмоциями. Они учат анализировать ситуации с разных точек зрения, что способствует развитию когнитивной эмпатии и улучшению межличностных отношений.

Письменные задания, такие как эссе, анализы чувств и эмоций в различных жизненных ситуациях, являются мощным инструментом для развития эмоционального интеллекта. Эти задания способствуют глубокой рефлексии, помогают студентам осознавать собственные эмоции, понимать их причины и влияние на поведение.

Кроме того, письменные работы стимулируют студентов к самоанализу, что важно для развития самосознания. В процессе написания эссе и других рефлексивных заданий студенты имеют возможность глубже разобраться в своих переживаниях, осознать влияние эмоций на их повседневную жизнь, а также найти способы их регулирования.

Устные задания и обсуждения в группе также помогают в развитии ЭИ, так как они предоставляют возможность для студентов высказывать и осмыслять свои эмоции в безопасной и поддерживающей среде. Это, в свою очередь, способствует лучшему пониманию и признанию эмоций других людей, что является основой для успешных межличностных коммуникаций.

Эмоциональное развитие студентов не может быть успешным без активного участия преподавателей, которые должны играть роль не только наставников в области знаний, но и фасилитаторов в процессе формирования эмоционального интеллекта. Преподаватели, обладая высоким уровнем эмоциональной компетентности, могут создавать эффективные педагогические практики, которые способствуют развитию самосознания, саморегуляции и социальных навыков у студентов.

Важно, чтобы преподаватели уделяли внимание не только академическим успехам студентов, но и их эмоциональному состоянию, помогали справляться с эмоциональными трудностями, возникающими в процессе обучения. Например, педагоги могут использовать различные техники активного слушания, позитивного подкрепления, а также применять методы эмоциональной поддержки, которые способствуют снижению уровня стресса и повышению уверенности студентов.

Особое значение имеет использование педагогического подхода, ориентированного на индивидуальные особенности каждого студента. Преподаватели должны учитывать уровень эмоциональной зрелости студентов, их потребности и сложности в эмоциональной сфере, что позволит максимально эффективно влиять на развитие их ЭИ.

Формирование эмоционального интеллекта требует интеграции знаний и методов из различных областей науки, таких как психология, педагогика, социология, нейробиология. Психология помогает глубже понять механизмы эмоциональных процессов, нейробиология — физиологические основы восприятия и обработки эмоций, а социология — влияние социальной среды на эмоциональное развитие.

Междисциплинарный подход позволяет создать более полное и точное представление о том, как эмоции влияют на учебную деятельность и социальное взаимодействие студентов. Это понимание является основой для разработки эффективных методов педагогического воздействия и создания новых образовательных программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта.

Программы, включающие элементы психологических тренингов, нейробиологических техник, а также методов социальной адаптации, могут значительно повысить эффективность образовательного процесса. В таких программах студенты обучаются не только когнитивным и академическим знаниям, но и развивают навыки саморегуляции, эмоциональной осознанности, управления стрессом и межличностного взаимодействия.

Внеучебная деятельность студентов оказывает значительное влияние на развитие их эмоционального интеллекта. Участие в волонтерских проектах, культурных мероприятиях, студенческом самоуправлении и других формах социальной активности способствует формированию важнейших социальных и эмоциональных навыков. В таких ситуациях студенты учат понимать и уважать чувства других, управлять собственными эмоциями в коллективных действиях и принимать ответственность за свои поступки.

Активное участие в этих видах деятельности позволяет студентам осваивать навыки лидерства, разрешения конфликтов, а также учиться работать в команде. Эти навыки крайне важны для профессиональной карьеры, где эмоциональная компетентность и способность эффективно взаимодействовать с людьми становятся необходимыми для успеха.

Таким образом, формирование эмоционального интеллекта у студентов является многогранным процессом, который должен быть встроен в общую образовательную стратегию вуза. Это требует использования различных методов и подходов, как в учебном процессе, так и в процессе внеучебной активности, а также активного участия преподавателей и студентов.

Результаты

В ходе исследования, проведённого среди 120 студентов, были использованы анкетирования и наблюдения, которые позволили выявить основные тенденции в формировании эмоционального интеллекта в образовательной среде. Анкетирование включало вопросы, направленные на оценку уровня самосознания, эмпатии, стрессоустойчивости, коммуникативных и социальных навыков студентов до и после внедрения педагогических технологий, ориентированных на развитие ЭИ.

Результаты анкетирования показали значительное улучшение показателей эмоциональной осознанности и саморегуляции. 78% участников заявили о повышении осознания собственных эмоций и способности управлять ими в стрессовых ситуациях. Особенно высокие результаты были продемонстрированы студентами, участвовавшими в тренингах и ролевых играх, направленных на развитие эмпатии и социальных навыков. 85% студентов отметили, что научились лучше воспринимать эмоциональные сигналы других людей и выстраивать более гармоничные взаимодействия с коллегами и преподавателями.

В ходе наблюдения за студентами было установлено, что эмоционально насыщенные задания, такие как групповые дискуссии, анализ фильмов, ролевые игры, значительно увеличивают уровень вовлечённости студентов в учебный процесс. Студенты, принимавшие участие в таких мероприятиях, продемонстрировали рост уровня доверия и поддержки внутри группы, что свидетельствует о положительном влиянии на развитие социальной адаптивности и взаимодействия в коллективе.

Кроме того, результаты показали, что студенты, которые активно применяли полученные знания в межличностных ситуациях, стали более уверенно вести себя в стрессовых ситуациях, что было подтверждено как самооценкой студентов, так и наблюдениями преподавателей.

Особое внимание было уделено влиянию ЭИ на академическую успеваемость. 74% студентов, принявших участие в образовательных тренингах, отметили улучшение своей успеваемости благодаря лучшей способности концентрироваться, управлять эмоциями и снижать уровень стресса при сдаче экзаменов и выполнении заданий. Эти студенты также показали более высокий уровень удовлетворенности процессом обучения и мотивации к дальнейшему профессиональному развитию.

Исследование выявило также положительное влияние на эмоциональное благополучие студентов, участвующих в учебных тренингах. Студенты, у которых повысился уровень эмоциональной осознанности и саморегуляции, отметили снижение тревожности, улучшение настроения и повышение удовлетворенности личной и профессиональной жизнью.

Таким образом, результаты исследования подтверждают высокую эффективность педагогических технологий, направленных на развитие эмоционального интеллекта у студентов. Эмоционально насыщенные задания, ролевые игры, тренинги, моделирование реальных ситуаций оказывают значительное влияние на улучшение ключевых компонентов ЭИ, таких как самосознание, эмпатия, самооценка и коммуникативные навыки.

Заключение

Развитие эмоционального интеллекта у студентов является важной и актуальной задачей современного образовательного процесса. В условиях высоких требований, предъявляемых к будущим специалистам, особенно в быстро меняющемся и конкурентном профессиональном мире, формирование таких личностных качеств, как эмоциональная осознанность, способность к саморегуляции, эмпатии и эффективному межличностному общению, становится необходимым для успешной адаптации и достижения успеха в карьере.

Психолого-педагогические подходы, направленные на развитие эмоционального интеллекта, играют ключевую роль в образовательной среде. На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что успешное развитие ЭИ в образовательном процессе способствует не только улучшению академической успеваемости, но и повышению уровня социальной адаптации, эмоционального благополучия и уверенности в собственных силах. Применение эмоционально насыщенных заданий, ролевых игр, тренингов и других инновационных педагогических технологий даёт студентам возможность более эффективно взаимодействовать в коллективе, развивать критическое мышление и укреплять личностные компетенции.

Полученные результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что эмоциональный интеллект тесно связан с успехами студентов в учебной деятельности и их общей социальной адаптацией. Включение в учебный процесс упражнений и методик, ориентированных на развитие ЭИ, способствует созданию поддерживающей образовательной среды, в которой студентам легче выражать свои эмоции, осознавать их и находить оптимальные способы их регулирования.

Преподаватели, обладающие высоким уровнем эмоциональной компетентности, играют ключевую роль в создании атмосферы, способствующей развитию эмоционального интеллекта студентов. Таким образом, педагогическое сопровождение процесса формирования ЭИ требует от преподавателей не только педагогических знаний, но и высокого уровня самоосознания и способности к эмпатии, что позволяет эффективно работать с эмоциями студентов и формировать благоприятную атмосферу в учебной группе.

Важным аспектом является междисциплинарный подход к обучению, который включает элементы психологии, педагогики, социологии и нейронаук, создавая тем самым комплексный подход к обучению и развитию эмоционального интеллекта. Эмоциональное развитие студентов может и должно быть органичной частью общей образовательной стратегии, направленной на всестороннее развитие личности.

Кроме того, внеучебная деятельность, включая участие в волонтерских проектах, культурных мероприятиях и общественной жизни, оказывает значительное влияние на развитие ЭИ. Студенты, активно участвующие в таких проектах, демонстрируют высокий уровень социальной ответственности, эмпатии и способны к эффективному взаимодействию в разных социальных ситуациях.

Таким образом, для повышения уровня эмоционального интеллекта студентов необходимо интегрировать методы и подходы, направленные на его развитие, в различные аспекты учебного процесса. Это, в свою очередь, позволит повысить адаптивность студентов к социальной и профессиональной жизни, повысить их конкурентоспособность на рынке труда и подготовить к успешной профессиональной реализации.

Необходимы дальнейшие исследования, направленные на углублённое изучение факторов, влияющих на развитие ЭИ в разных образовательных контекстах. В будущем следует разрабатывать новые методики и подходы, которые смогут ещё более эффективно интегрировать эмоциональное развитие студентов в учебный процесс, учитывая разнообразие их потребностей и особенностей.

Таким образом, успешная социализация студентов, их профессиональная подготовка и конкурентоспособность на рынке труда во многом зависят от уровня развитости их эмоционального интеллекта, и включение его формирования в образовательную практику является важным шагом на пути к созданию гармоничной и успешной личности.

Список источников

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2010.
2. Ульянова И.М. Эмоциональный интеллект в образовательной среде: теория и практика. — Казань: Казанский университет, 2018.
3. Ветрова А.В. Эмоциональный интеллект как фактор личностного развития студента. — Вестник Томского государственного университета, 2019.
4. Петрова Л.А. Педагогические условия формирования эмоционального интеллекта у студентов. — Образование и наука, 2020.
5. Гусева Н.С. Эмоциональный интеллект и социальная адаптация студентов. — Вопросы психологии, 2021.

УДК 371.3

Болатова А.Т., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Формирование учебной самостоятельности младших школьников в процессе речевой деятельности

Аннотация

В данной статье исследованы педагогические условия формирования учебной самостоятельности младших школьников в процессе речевой деятельности. В статье доказано что, речевая деятельность является основой формирования учебной самостоятельности младших школьников. Теоретически выявлены педагогические условия успешного формирования учебной самостоятельности младших школьников в процессе речевой деятельности;

Ключевые слова

Самостоятельность, компетенции, обучение, личностные качества, интеллектуальные способности, учебные ситуации.

Введение

Актуальность. Практика показывает, что большинство современных дошкольников проходят достаточную подготовку к процессу обучения, поэтому в первом классе младшие школьники бегло читают, эмоционально пересказывают прочитанное, умеют сравнивать, обобщать, однако испытывают значительные трудности при необходимости самоорганизации, при работе в индивидуально ориентированном режиме. Это обстоятельство вызывает необходимость ориентации образовательных программ на формирование учебной самостоятельности младших школьников, повышения их субъектной роли в учебном процессе. Однако из-за отсутствия целенаправленной спланированной работы в данном направлении учителя не могут добиться больших результатов в формировании самостоятельной учебной деятельности учащихся. Все они отмечают, что ученики начальной школы чаще всего не умеют планировать свою учебную деятельность, формулировать цель урока, выполнять учебные действия, осуществлять контроль и рефлексию. Это происходит вследствие того, что младшие школьники не обучены самостоятельности в реализации всех компонентов учебной деятельности.

В школьном преподавании сохраняется тенденция к стихийному формированию учебной самостоятельности. Поскольку подготовка к такому роду деятельности должна начинаться в начальной школе, вопрос о том, как именно педагогически обеспечить формирование учебной самостоятельности младшего школьника, остается наиболее актуальным в педагогической теории и практике. Следует также выяснить, что является основой формирования учебной самостоятельности, каковы педагогические условия ее формирования.

Объект исследования составляют педагогические условия формирования учебной самостоятельности младших школьников на основе совершенствования их речевой деятельности.

Научная новизна исследования заключается в раскрытии сущности и структуры учебной самостоятельности младших школьников как интегративного качества личности, проявляющегося в способности самостоятельно ставить учебные цели, планировать собственную учебную деятельность, находить и использовать необходимые средства и способы достижения поставленных целей, контролировать и оценивать процесс и результат учебной деятельности; структура учебной самостоятельности включает следующие компоненты: мотивация и целеполагание, планирование, выполнение учебных действий, контроль и рефлексия.

Обор литературы

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод о том, что вопросу формирования учебной самостоятельности младших школьников посвящена обширная психолого-педагогическая и научно-методическая литература. Проектирование педагогами уроков в начальной школе, направленных на формирование учебной самостоятельности, требует новых подходов к выбору содержания обучения, методов и форм организации учебного процесса. Чтобы целенаправленно и методически обоснованно их выбрать, учителю важно знать, какие методические функции они выполняют, какие виды упражнений и заданий необходимо использовать при реализации разных компонентов учебной деятельности. Это определяет потребность в создании новых подходов в системе учебного взаимодействия «учитель-ученик», разработке соответствующего дидактического обеспечения данного процесса.

Основная часть

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие методы исследования: теоретические (анализ психологической, педагогической, научно-методической литературы по теме исследования; изучение и обобщение передового педагогического опыта; анализ, синтез, сравнение, обобщение; моделирование); эмпирические (педагогический эксперимент, наблюдение,

анкетирование, опрос); математические (количественный и качественный анализ, статистическая обработки данных).

Становление учебной самостоятельности школьников составляет одну из главных задач современного образования. Стратегической задачей модернизации системы образования является подготовка «самостоятельных, инициативных и ответственных людей, способных ориентироваться в меняющихся социально-экономических условиях, быстро и правильно находить свое место в современном обществе» [1, с.7].

Данные задачи возникли в ситуации стремительных изменений, при которых современное общество вынуждено предъявлять к своим гражданам требование быть инициативными, способными самостоятельно принимать решения и точно, эффективно, разумно действовать в современном мире, реализовывать свои потребности, успешно достигать намеченных целей. Новые социальные запросы обусловили обращение к идеям развивающего обучения, в центре которого стоит познавательное и личностное развитие ребенка. В итоге направленностью общего образования становится процесс «общекультурного, личностного и познавательного развития учащихся, обеспечивающих такую ключевую компетенцию, как умение учиться» [2, с.27]. Формирование самостоятельной учебной деятельности школьников обусловлено высокой скоростью обновления системы научных знаний, возрастанием объема и плотности информационного потока, усложнением содержания учебного материала школьных предметов, что без переориентации целей образования неизбежно приводит к перегруженности учащихся. В этой ситуации обучение как усвоение знаний, умений и навыков должно соотноситься с обучением, цель которого – формирование умения учиться в течение всей жизни.

Применительно к результатам деятельности начальной школы можно актуализировать образ идеального выпускника таким образом: любознательный, активный, познающий и умеющий адаптироваться в динамично меняющемся мире человек; владеющий основами умения учиться, умеющий организовывать собственную деятельность. Это человек, готовый самостоятельно принимать решения по отношению к организации своей учебной деятельности, готовый слушать собеседника и вести диалог, признавать существование различных точек зрения, аргументировать свою точку зрения, а также определять общую цель и пути ее достижения. Это человек, умеющий договариваться о распределении ролей и функций в совместной деятельности [3, с.6-7]. Однако есть требование сформировать такую ключевую компетентность, как умение учиться за счет овладения учеником комплекса универсальных учебных действий. На наш взгляд, одно из универсальных учебных действий, позволяющих ученику учиться, - это учебная самостоятельность.

Прежде чем сформулировать определение учебной самостоятельности, следует рассмотреть содержание понятий «самостоятельность» и «учебная деятельность», которые значимы для нашего исследования.

В современном педагогическом словаре слово «самостоятельность» трактуется как «ведущее качество личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами» [2, с.667].

Ведущим видом деятельности младшего школьника является учебная деятельность. В современной дидактике учебная деятельность трактуется как разновидность познавательной деятельности, связанная с целенаправленным усвоением социально-выработанного опыта в виде научных знаний, умений, навыков, способов познания и использованием их при решении новых теоретических и практических задач в условиях организованного обучения.

Важно отметить, что сущность самостоятельной деятельности ученика заключается не в том, что этот ученик перестает нуждаться в помощи учителя, а в том, что содержание цели его деятельности (целеполагание) совпадает с целью управления этой деятельностью (целеосуществлением).

Следовательно, учебная самостоятельность подразумевает способность к рефлексии (как способность осознать недостающее, понять, что неизвестно, опознать задачу как новую) и умение искать (либо самостоятельно продвигаясь вперёд, либо спрашивая умеющего и знающего человека, либо обращаясь к информационным источникам) [4; с.167].

Формирование рефлексивной деятельности – требование Образовательного стандарта начального общего образования. Цель рефлексии – выявить и осознать основные компоненты учебной деятельности: ее смысл, способы, проблемы, пути решения и получаемые результаты эффективности учебного процесса.

Мотив и целеполагание – источники любой деятельности. Их функция заключается в побуждении к действию и в формировании внутреннего смыслообразования. Характеризуя мотив, можно определить значение и смысл деятельности для конкретного ученика. Правильно сформулированный смысл определяет всю дальнейшую деятельность, делает ее осознанной и присвоенной, а не навязанной учителем. Благодаря мотиву деятельность не замыкается сама на себе, а выходит за ее пределы. Поэтому за пределами деятельности должно быть что-то значимое, важное для личности. Чем сильнее значимость, тем сильнее мотив; и, наоборот, от силы мотива зависит интенсивность деятельности. Мотив выступает своеобразным толчком для дальнейшей деятельности. Причина – ориентация ученика непосредственно на процесс решения поставленных учебных задач. Учебно-познавательный интерес может проявляться у учеников младших классов по- разному: в большей или меньшей степени, принимать различные формы проявления, актуализироваться с большей или меньшей степенью легкости, в зависимости от конкретной учебной ситуации и т.д. При проверке уровня сформированности учебной самостоятельности, в первую очередь, учитывается уровень сформированности мотива, что прослеживается в дальнейшей диагностике исследования. С другой стороны, способность самостоятельно сформулировать свой мотив определяет готовность школьника двигаться дальше, становиться все менее зависимым от учителя, от указаний и инструкций, поступающих извне. А это означает, что способность в речевой форме осмыслить мотив деятельности есть первая ступенька формирования учебной самостоятельности.

Планирование – следующий компонент учебной самостоятельности. Оно представляет собой практическое осмысление учеником своей деятельности с точки зрения построения плана и его реализации (достижения) наиболее оптимальными средствами. Планирование учебной деятельности не может возникнуть у ученика автоматически. На первых этапах обучения планирование обязательно должно быть определено и осознанно учеником с помощью учителя. Если ученики осознанно участвуют в планировании деятельности обучения, то, несомненно, возрастает продуктивность учебной деятельности, качество обучения, эффективность образовательного процесса, и как результат, повышается учебная самостоятельность.

Учебные действия формируются в процессе приобретения способности ученика самостоятельно находить способы решения учебных задач. Такие возможности определяются, прежде всего, условиями, которые будет созданы в процессе обучения. За счет усвоения различных способов решения разнообразных учебных задач ученик может получить развитие способности к самостоятельному нахождению способа. Для этого нужно овладеть некими общими принципами решения учебных задач определенных классов, ученик должен открыть внутренние свойства и отношения объектов действия, другими словами, те свойства, которые определяют закономерности их функционирования и преобразования. Для того чтобы общий способ действий был осознан учеником, ученик должен действовать с объектом, выявляя изменения свойств объекта, анализировать и обобщать условия задачи, фиксируя их в форме понятия. Это совершенно особая деятельность, которая отличается от обычных действий при усвоении готовой системы понятий, предлагаемой традиционным обучением. Такая деятельность

требует критического сопоставления процесса и результата с методами и результатами других членов учебного процесса, поэтому необходимо включать ученика в учебное сотрудничество с другими учениками и учителем-наставником.

В общей структуре учебной самостоятельности значительное место отводится действиям контроля и рефлексии. Это обусловлено тем, что всякое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и рефлексии в структуре деятельности.

Действия контроля позволяют ученику определить, правильно ли он осуществляет действие, соответствующее образцу. Исправляя ошибку, ученик может обосновать свои действия, ссылаясь на ранее усвоенную и осознаваемую им схему действия (итог работы и ход ее выполнения), сверять совершаемые действия с готовой схемой, контролировать не только соответствие выполняемых действий обобщенной схеме, но и соответствие самой этой схемы изменившимся условиям учебной задачи.

Сначала процедура рефлексии – исключительно прерогатива учителя, но при выстраивании педагогического процесса, нацеленного на формирование учебной самостоятельности, обязательно должен осуществляться постепенный переход от рефлексивного оценивания учителем в самооценивание как качество, в характеристику субъекта деятельности. Рефлексии подвергается не только результат деятельности, но и отдельные ее компоненты, этапы, что, несомненно, намного сложнее, чем рефлексия полученного результата. Способность к рефлексии является основой для формирования учебной самостоятельности.

Развитие рефлексии основывается на следующих действиях: сравнение учеником своих достижений вчера и сегодня и выработка на этой основе предельно конкретной дифференцированной самооценки; предоставление ученику возможности осуществления рефлексии своих действий на уроке (умение анализировать собственные действия, видеть себя со стороны, допускать существование других точек зрения).

Формы рефлексии могут быть устными и письменными, индивидуальными и групповыми. Индивидуальная рефлексия представлена в виде вопросов (как может ученик оценить свою работу на уроке, беседа педагога с учеником по результатам учебной работы). Групповая рефлексия предполагает обсуждение вопроса о ценности деятельности каждого члена группы для достижения максимального результата в решении поставленной задачи. Наиболее употребима форма работы: учитель специально организует данный этап урока для осмысления системы учебных действий в решении конкретной учебной задачи на уроке. Для этого используется специальный план, по которому осуществляется самонаблюдение и ставятся определенные рефлексивные вопросы. Школьникам предлагается сравнить полученные результаты в процессе рефлексии с данными других учеников, что невозможно сделать без повторной рефлексии. В итоге такой многоуровневой рефлексии ученики обобщают систему учебных действий с помощью устного или письменного речевого оформления.

Самостоятельность предусматривает ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, в том числе, требующих принятия нестандартных решений. При этом самостоятельность детей младшего школьного возраста сочетается с их высокой зависимостью от взрослых, что делает данный возраст потенциально переломным, критическим для формирования самостоятельности. С одной стороны, доверчивость, послушание и открытость, если на них обращается особое внимание и они выражены чрезмерно, могут сделать ребенка зависимым, несамостоятельным, задержать развитие его самостоятельности как качества личности. С другой стороны, слишком ранний упор только на самостоятельность и независимость может породить непослушание и закрытость, осложнить для ребенка приобретение значимого жизненного опыта через доверие и подражание другим людям. Для того чтобы ни та, ни другая из этих нежелательных тенденций не проявилась, задачей педагога и школы как целостной

образовательной системы становится построение образовательного процесса таким образом, чтобы воспитание самостоятельности и зависимости было взаимоуравновешенным.

Для того чтобы выяснить механизм формирования учебной самостоятельности младших школьников в процессе речевой деятельности, необходимо знать, что такое речевая деятельность, как протекают процессы порождения и восприятия речевого высказывания, как организован процесс перехода от внутреннего осознания к высказыванию, от мысли к слову, от внутреннего замысла к продуктивной деятельности, направленной на реализацию данного замысла.

Речевая деятельность – связующее звено между языком и речью. Язык служит тем материалом, на основе которого человек строит речь в процессе речевой деятельности. Школа является единственным проводником действительно сознательного поэтапного и целенаправленного вмешательства в развитие языка [5].

Психологическая сторона изучения речевой деятельности опирается на идеи психолога С.Л. Рубинштейна. Он рассматривал проблему речи в контексте с мышлением. По его мнению, речь – это деятельность посредством языка или «речь – это язык в действии» [1, с. 439]. Она может быть выражена в действиях человека: взаимодействие, общение, сообщение, говорение. Речь является формой обобщенного отражения действительности или форма существования мышления.

Каждый возрастной этап вносит что-то новое в речевое развитие ученика. Наиболее важные ступени в овладении речью приходятся на детский возраст – его дошкольный и особенно школьный периоды. Стихийно усвоенная речь примитивна, не всегда правильна. В учебном заведении можно и нужно создавать благоприятные условия для формирования речевой культуры и развития речевой деятельности. В школе есть необходимые условия реализации потребности ученика в общении, есть речевая среда, есть языковой материал, без которого не может успешно развиваться мышление.

Речь в системе учебной деятельности может занимать различное место: выступать как орудие планирования действий в речевой форме, как орудие контроля, сопоставления полученного результата с намеченной целью, как средство оформления выполнения учебных действий речевым высказыванием.

Понимая ценность и значение речевой деятельности для формирования учебной самостоятельности, можно сознательно использовать процессы создания речевого высказывания, педагогически правильно организовывать речевую деятельность, чтобы конструировать такие учебные ситуации или их систему, которые бы параллельно с развитием речи формировали учебную самостоятельность младших школьников.

Для нас важно увидеть в речевой деятельности не только общение, но, прежде всего, учебное взаимодействие. Речь выступает как орудие планирования действий в речевой форме, как орудие контроля, сопоставления полученного результата с намеченной целью. Когда речевое взаимодействие имеет определенную цель и управляется мотивом или системой мотивов, это характеризует речь как деятельность. Так, отвечающий на уроке ученик мотивирован правильным и уместным в данном случае высказыванием. Это пример того, когда мотив лежит в области речевой деятельности. При этом высказывание инициирует учебные действия. В случае, когда при учебном взаимодействии ученик-учитель или ученик-ученик возникает необходимость скоординировать свои действия, изменить ход выполнения учебных действий, выполнить проверку цели и результата и т.д., мотив лежит уже не в речевой деятельности, а в практической, учебной. Реализация этапов учебной деятельности вызывает необходимость высказываний, т.е. инициирует речевую деятельность.

Реализация фаз речевой деятельности (ориентировка, планирование, реализация плана, контроль) идет параллельно с реализацией компонентов учебной деятельности, которые являются основой учебной самостоятельности. Учет каждого из компонентов в

структуре учебного занятия, организация целенаправленной работы над ними – задача учителя в современных условиях.

Точность – передача в тексте не только фактов, наблюдений, чувств, но и, прежде всего, мыслей, идей, которые делают речь отвечающей целям и условиям общения.

Богатство – богатство языковых средств, их разнообразие (синонимы, сравнения). Наличие разнообразных синтаксических конструкций предложений, передающих содержание текста.

Правильность – соответствие текста литературным нормам, грамматическая (образование форм слова, построение предложений), орфографическая (допущенные орфографические ошибки), пунктуационная (наличие пунктуационных ошибок при построении предложений) грамотность текста.

Для развития умения определить цели своей деятельности ученик должен обладать способностью формулировать свои мысли об этом. Если школьник не может формулировать свои мысли, то осознавать, что с ним происходит, он не в состоянии. Поэтому для того, чтобы ученик смог осмыслить и сформулировать представления о цели своей деятельности, необходимо сформировать у него способность строить высказывания и писать тексты, обладающие точностью, так как точность – это соответствие сказанного коммуникативному намерению говорящего.

Для того чтобы ученик освоил деятельность по планированию своих действий, ему необходимо научиться строить высказывания и писать тексты, обладающие логичностью и ясностью, так как логичность определяется последовательностью переходов от одной мысли к другой, а ясность текста возникает только в результате продуманности его композиции.

Освоение способности самостоятельно производить учебные действия неразрывно связано со способностью строить высказывания и писать тексты, обладающие богатством языковых форм. Это объясняется тем, что богатство речи неразрывно связано с богатством вариантов, которые готов использовать ученик. Так же, как при написании текста ученик перебирает различные языковые конструкции и выбирает из них наиболее ценные и уместные, так и при организации своей деятельности школьник перебирает те операции, которыми он владеет, и выбирает наиболее адекватные и ценные для реализации стоящей перед ним учебной задачи. Следовательно, по структуре эти качества оказываются также схожими, и сформированность одного влечет за собой развитие другого.

Следующий компонент учебной самостоятельности – способность выполнять функции контроля. Эта способность формируется в процессе анализа высказывания или текста на предмет правильности, соответствия текста неким литературным нормам. Освоив процедуру контроля текста на правильность, мы автоматически переносим это умение на другие объекты. Привычка контроля текста перерастает в навык контроля любой своей деятельности.

Наконец, самый важный и сложный компонент учебной самостоятельности – способность к рефлексии, способность «заглянуть в себя» и увидеть свою деятельность со стороны. С точки зрения речевой деятельности это способность строить высказывания и писать тексты, обладающие содержательностью, т.е. передавать неравнодушие, интерес автора к тому, что он говорит и пишет, показывать заинтересованность автора в раскрываемой теме, его компетентность в обсуждаемом вопросе, личный опыт и творческое воображение.

Заключение, выводы

Проведенное теоретическое и опытно-экспериментальное исследование помогло актуализировать проблему формирования учебной самостоятельности младших школьников, выявило содержание данного педагогического феномена, обосновало процесс его развития с точки зрения формирования речевой деятельности.

Изучение состояния проблемы в системе школьного образования показывает, что, несмотря на продекларированные в государственном образовательном стандарте начального общего образования идеи метапредметности, массовая практика ориентирована, прежде всего, на освоение предметного содержания, методы обучения в значительной мере имеют репродуктивный характер. Ученики начальной школы не достаточно владеют способностью работать в индивидуально-ориентированном режиме, не имеют необходимого опыта самостоятельной организации своей учебной деятельности, а соответственно и самостоятельной обучаемости.

Сопоставление речевой и учебной деятельности соответствует представлению автора о структуре речевой деятельности как о единстве трех фаз: ориентировка, создание схемы, плана выполнения учебной задачи; исполнения программы, построенной в результате ориентировки; контрольное сличение процесса действия и эффекта действия с намерением, внесение необходимых корректив. Речевая деятельность есть активный, целенаправленный, мотивированный, предметный процесс выдачи и (или) приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли, направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной и организационно-деятельностной потребности человека в процессе взаимодействия с другими людьми.

В основе модели лежит цель - поэтапное формирования учебной самостоятельности младших школьников в процессе речевой деятельности. Достижение данной цели возможно посредством решения задач: формирование у младших школьников мотивации к овладению учебной самостоятельностью, ознакомление учащихся с компонентами учебной самостоятельности, вооружение учащихся умениями и навыками самостоятельной деятельности. Основная идея – формирование учебной самостоятельности младших школьников происходит в процессе поэтапного формирования показателей успешной речевой деятельности.

Реализация мотивов и целей учебной деятельности должна осуществляться в процессе выполнения учеником системы учебных действий. В упражнениях дидактических материалов предусмотрена работа по формированию универсальных способов деятельности на конкретном речевом материале (языковых понятиях, предложениях, текстах). Выполняя задания, младшие школьники на первом этапе учатся выполнять учебные задания, построенные на основе образца; на втором этапе учатся описывать способ и применять на учебном материале; на третьем – самостоятельно подбирают способ под учебную задачу урока. На уроке русского языка это могут быть действия по анализу текста, по обобщению изученного материала, по выделению существенного в новом понятии, по синтезу изучаемого объекта (например, плана текста), по применению конкретных орфографических правил для записи предложений и т.д.

Для эффективного протекания учебных действий необходимо наличие контроля за их выполнением. В дидактических материалах к каждому уроку составлены таблицы для самоконтроля. При выполнении контроля ученик прослеживает ход выполнения учебных действий, своевременно выявляет погрешности и по возможности вносит необходимые коррективы. Для уроков русского языка это может быть оценка составленного плана текста, оценивание получившегося текста сочинения по картине, логичность и последовательность построения повествования, орфографические и пунктуационные умения и т.д.

На данном этапе были определены и охарактеризованы уровни (высокий, средний, низкий) учебной самостоятельности младших школьников.

Высокий уровень учебной самостоятельности. Младший школьник имеет устойчивую мотивацию к общему способу решения системы учебных задач. Самостоятельно формулирует познавательную цель, строит учебные действия в соответствии с целью, часто выходя за пределы требований учебной ситуации. Определяет последовательность своих учебных действий, строит новый способ действия без помощи учителя. Обнаруживает несоответствие между целью и результатом работы,

самостоятельно их исправляет. Без помощи учителя оценивает свои возможности в решении учебной задачи и осознает вариации способов действий.

Средний уровень учебной самостоятельности. Ученик сначала с помощью учителя, затем самостоятельно формулирует познавательную цель и строит учебные действия, определяет их последовательность во взаимодействии с учителем. Обнаруживает несоответствие новой учебной задачи и усвоенных им способов деятельности с помощью учителя, способен самостоятельно описать причины затруднений. С помощью наводящих вопросов соотносит выполнение учебных действий с поставленной целью. Может самостоятельно или с периодической помощью со стороны учителя оценить свои действия и результат.

Низкий уровень учебной самостоятельности. Ученик требования учебной ситуации осознает частично, нуждается в контроле учителя, может выполнить простейшие действия. Не может самостоятельно определить последовательность учебных действий. Выполняет отдельные операции или копирует учителя. Учебные действия контролируются учеником частично, с указанием учителя. Не испытывает рефлексии своих учебных действий, оценку производит только совместно с учителем.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов данной проблемы. Перспективным направлением может стать изучение компонентных показателей в структуре интегрального показателя учебной самостоятельности и речевой деятельности учащихся.

Список источников

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Г.С. Абрамова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт; серия «Авторский учебник», 2014. – 811 с.
2. Андреев, А.А. Педагогика высшей школы: Новый курс: учеб. Пособие для студ. вузов / А.А. Андреев. – М.: МЭСИ, 2012. – 264 с.
3. Архангельский, С.И. Вопросы измерения, анализа и оценки результатов в практике педагогических исследований / С.И.Архангельский, В.Н. Михеев, Ю.М. Перельцвайг // – М.: Знание, 2010. – 142 с.
4. Байбородова, Л.В. Технология педагогической деятельности. 2 часть. Организация деятельности: учеб. пособие / Л.В. Байбородова, Е.Б. Кириченко, С.А. Паладьев. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012, - 316 с.
5. Современные научные исследования. Выпуск №3. - [Электронный ресурс] АРТ 85776. – URL: http://e-koncept.ru/2015/85776.htm. ISSN 2304-120X.

УДК 373

Бралина Д.С., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Педагогическое обеспечение создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы

Аннотация

В данной статье рассмотрены содержание педагогического обеспечения создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы. В статье определены качественные характеристики современной образовательной среды начальной школы. Выявлены особенности создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы.

Ключевые слова

Успех, начальная школа, школьный возраст, методика уроков, метод.

Введение

Актуальность. Актуальность исследуемой темы аргументируется важностью проблемы в философском, психологическом, педагогическом и практическом плане, а так же недостаточной разработанностью данной проблемы для учебного процесса в образовательной среде начальной школы.

В современном обществе в целом и в педагогическом сообществе, в частности, обострился интерес к вопросам, связанным с общим развитием человека, к детству как значимому и самоценному периоду жизни, образовательной среде как фактору, от которого во многом зависит судьба каждого ребенка и страны, происходит осмысление социальными группами и отдельными гражданами собственных специфических интересов в сфере образования.

Объект исследования: процесс педагогического обеспечения создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- выявлены качественные характеристики современной образовательной среды начальной школы и особенности процесса формирования личности ребенка в ней; уточнено содержание понятий «образовательная среда начальной школы», «создание ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы»;

определены особенности процесса создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы;

- определена совокупность комплексных организационных форм (образовательные, исследовательские проекты, мастер-класс, тренинги, родительские собрания, комплексные творческие дела, авторские консультации, уроки-конференции, уроки взаимного обучения).

Обзор литературы

Само понятие образовательной среды разрабатывается рядом ученых, как в нашей стране, так и за рубежом. Коллективом педагогов и психологов-практиков (В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, Н.Б. Крылова, М.М. Князева и др.) разрабатывались философские аспекты понятия «образовательная среда», приемы и технологии ее проектирования.

В применении к практике обучения и воспитания вопросы конструирования образовательной среды рассмотрены в ряде работ (О.С. Газман, М.В. Кларин, И.Д. Фрумин, В.А. Ясвин и др.).

Данная проблема рассмотрена в трудах основоположников систем развивающего обучения. В.В. Давыдов ввел в образовательную практику понятие «школа взросления».

Значительный вклад в осмысление психологии образовательной среды внесли: В.В. Авдеев, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Л.Ф. Бурлачук, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.А. Климов, Б. Краус, Б.Ф. Ломов, В.А. Левин, М.В. Осорина, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Э. Фромм, Д.Б. Эльконин, В.А. Ясвин и др. Они изучали проблему создания условий, при которых образовательная среда будет психологически наиболее безопасной, анализировали роль наследственных и социальных факторов в процессе формирования личности.

В зарубежной науке успех рассматривается в рамках вопросов самореализации, уровня притязаний и мотива избегания неудачи (К. Левин, А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Ряд отечественных исследователей Л.В. Бороздина, А.В. Мудрик, А.К. Маркова, Г.Л. Тульчинский и др. рассматривают «успех» в контексте понятий «самоуважение», «самооценка», «мотивация достижения» и «уровень притязаний».

Основная часть

Решение поставленных задач осуществлялось посредством использования совокупности взаимосвязанных и взаимодополняющих методов исследования: теоретических (анализ, синтез, сравнение, сопоставление, систематизация, классификация, моделирование); эмпирических (изучение и обобщение передового

педагогического опыта, анализ школьной документации, ретроспективное осмысление собственной педагогической деятельности, включенное и дискретное пролонгированное наблюдение за происходящими изменениями в изучаемом объекте, анкетирование, тестирование).

Понятие «образовательная среда» подчеркивает факт множественности воздействий на человека и объемлет широкий спектр факторов, определяющих воспитание, обучение и развитие личности. Термин «образовательная среда» в конце XX в. под влиянием идей экологической психологии прочно вошел в обиход и российских психологов.

Вместе с тем, несмотря на актуальность рассматриваемого феномена, в современных исследованиях нами не выявлено однозначного толкования сущности понятия «образовательная среда», у разных специалистов нет единой позиции в его определении, в понимании структуры образовательной среды, еѐ функций, методов проектирования и экспертизы.

В работе В.А. Ясвина «Образовательная среда: моделирование и проектирование» впервые были приведены в определенную систему педагогические представления о школьной (воспитательной) среде, психологические и эколого-психологические представления об образовательной среде, что позволило дать определение именно понятию «образовательная среда», определить ее структуру и, соответственно, параметры ее проектирования, моделирования и экспертизы [1].

Тем не менее, несмотря на значительное количество психологических и педагогических исследований, которые посвящены проблемам образовательной среды в школе, единая позиция в определении понятия «образовательная среда» и ее структуры, в понимании функций образовательной среды, методов ее проектирования и экспертизы и других аспектов этой проблемы пока еще находится на стадии формирования.

В среде творческого типа основные черты личности, формирующейся это, фальшь и лицемерие «искусная игра» и «точно пригнанная маска», стремление к карьере за счет хитрости, подкупа, высоких связей и т. п.

Наиболее эффективной для развития учащихся является такая образовательная среда, которая построена на неразрывной связи целей и задач образования и самой технологии обучения, а также задач возрастного развития учащихся. Причем одна из причин возникновения проблем с развитием детей заключается в том, что учебную работу, обычно начинают с уровня реализации технологии обучения, а не с организации реализующей эту технологию образовательной среды. Такой подход к пониманию образовательной среды по-иному высвечивает предмет и смысл образования.

- во-первых, оно становится развивающим, когда знания-умения- навыки по учебным предметам передаются педагогом не сами по себе, а встроенными в форму сотрудничества, составляющего основу данной общности.

- во-вторых, образование приобретает смысл развивающихся общностей учащегося и педагога, самих учащихся, причем в зависимости от возраста учащихся эти общности должны создавать условия для решения различных задач возрастного развития учащихся [2].

Ключевым и значимым для каждого обучающегося является тенденция на систематическое обновление содержания образования и адаптация школьников к данному обновлению. Движение теоретической мысли в усовершенствовании индивидуализации педагогического процесса средствами дифференциации приводит к личностно-ориентированному обучению, где построение образовательных процессов обучения и учения идет от личности школьника, от значимости его индивидуального субъектного опыта (изначально признаваемого, независимо от возраста), от сформированности его познавательных способностей.

Учебно-воспитательный процесс осуществляется в определенном социальном и пространственно-предметном окружении, которое в педагогической психологии

получило название «образовательная среда». Качество данного окружения является существенным фактором, влияющим на развитие и становление участников образовательной среды [3].

Возможный путь решения обозначенных выше проблем за счѐт

- разработки и внедрения интегрированных проектов и программ, повышающих рейтинг образовательного учреждения в социуме,

- разнообразия открытых презентаций результатов образовательной деятельности обучающихся, предполагающих свободное общение субъектов интеграции,

- эффективного использования дополнительных интегрированных ресурсов социальных (выбор базы для выполнения учебных проектов; привлечение специалистов других учреждений, расширение тематики кружков, секций, студий дополнительного образования детей; тематики экскурсий и т. д.).

Итак, общим в большинстве теоретических подходов к определению педагогической категории «среда» является признание значимости данного феномена для качественной организации сопровождения обучающихся, их личностного развития: «Особенности среды должны учитываться педагогом, поскольку педагогическое влияние на ребѐнка всегда «опосредуется», т. е. воспринимается ребѐнком двояко: и как относительно автономным индивидом, и как частью вполне конкретной социокультурной среды» [4].

Исследователей всегда интересовала возможность создания такой образовательной среды, которая будет служить «магнитом внутренней мотивации» [1], ведь качественное преобразование в самой личности ребѐнка происходит «на основе его собственной активной деятельности и его собственного активного отношения к среде», а все формирующиеся у индивида способности и функции по их составу и качеству суть прижизненные образования, возникающие только в определенной общественной среде, только путѐм деятельного воспроизведения еѐ опыта [5].

Однако педагогическая сущность феномена «образовательная среда» имманентно обращает внимание специалистов системы образования на оптимальное использование возможностей образовательной среды как воспитывающей системы отношений.

Наше исследование построено на изучение особенностей создания ситуации успеха в образовательной среде младшего школьника. При изучении психолого-педагогической, социально-философской литературы и анализе опыта педагогов-практиков мы не встретили описания широкого раскрытия в литературе такой дефиниции как «образовательная среда младшего школьника» и поэтому считаем актуальным после рассмотрения более широкое понятие «образовательная среда» обратиться к частному - «образовательная среда начальной школы».

Образовательная среда начальной школы является чрезвычайно важным фактором развития учащихся, т. к. именно к ней дети в силу возрастных особенностей наиболее сензитивны. Она помогает ребенку воспринять образование как личностно-значимую ценность, овладеть способами эффективного взаимодействия с другими людьми, осмыслить задачи своей жизни; удовлетворяет основные потребности личности (физиологические, идеальные, в безопасности, уважении, самоактуализации и пр.).

Так как понятие «образовательная среда младшего школьника» более узкое понятие, то необходимо обратить внимание на то, что образовательная среда это часть социо-культурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов [6].

А если говорить об образовательной среде младшего школьника, то можно сформулировать следующее: что образовательная среда начального звена школы тоже является частью социо-культурного пространства учащегося и является зоной конструктивного взаимодействи субъектов образовательного процесса.

Необходимо отметить тот факт, что она должна формироваться в соответствии с индивидуальными особенностями младшего школьника, способствовать раскрытию еще

не проявившихся интересов и способностей личности обучающегося, развитию уже проявившихся способностей во всех сферах психики (физической, эмоциональной, познавательной, личностной, духовно-нравственной). Особенно важным является формирование субъектных качеств личности, еѐ самоутверждение и стремление к самосовершенствованию.

Таким образом, можно сделать вывод, о том, что все эти функции будут реализованы при условии соблюдения требований к организации образовательной среды школы, а в частности образовательной среды начального звена. Только при их учете влияние образовательной среды может достигнуть положительных результатов. К таковым можно отнести:

- соответствие применяемых средств, методов и приемов образовательной цели и личностным особенностям учащихся;

- проблемность;

- вариативность, т. е. образовательная среда и применяемые педагогом методы, приемы, технологии и т. п. должны создавать возможности для развития каждому учащемуся в зависимости от его индивидуальных особенностей и интересов;

- системность, целостность, т. е. все компоненты образовательной среды взаимосвязаны и взаимозависимы и оказывают комплексное воздействие на личность учащегося; о активность субъектной позиции, как учителя, так и ученика [1].

Создание и совершенствование развивающей образовательной среды начальной школы возможно и необходимо в современных условиях. Этот процесс требует всеохватывающей и коренной перестройки всей жизни школы, но начинать ее надо с переосмысления педагогической общественностью новых целей и условий работы школы.

Таким образом, можем сделать вывод, что образовательная среда начальной школы это часть социокультурного пространства, оптимизирующего процесс организованного целенаправленного формирования личности обучающегося по социально обусловленному образцу на основе конструктивного взаимодействия всех элементов и субъектов образовательного процесса.

В данном случае под саморазвитием младшего школьника мы будем понимать раскрытию интересов, способностей личности обучающегося (физических, эмоциональных, познавательных, личностных, духовно- нравственных), формирование мотивации достижения успеха, развитие познавательной деятельности и т. д.

В современном обществе в целом и в педагогическом сообществе, в частности, обострился интерес к вопросам, связанным с общим развитием человека, к детству как значимому и самоценному периоду жизни, образовательной среде как фактору, от которого во многом зависит развитие личности каждого ребенка, происходит осмысление всеми субъектами образовательного процесса собственных интересов, мотивов, целей деятельности и саморазвития. В качестве субъектов образовательного процесса мы рассматриваем школьников, педагогов, родителей. Но наше исследование направлено в первую очередь на создание ситуации успеха для каждого младшего школьника.

В современных педагогических исследованиях, связанных с проблемами совершенствования функционирования образовательной среды, повышения эффективности образовательного процесса, одним из аспектов, вызывающих наибольший интерес, является педагогическое обеспеченье успешности осуществляемой деятельности [7].

Анализ учебной, методической литературы и диссертационных исследований второй половины XX в., начала XXI в. позволяет констатировать, что вопросы обеспечения педагогического процесса с целью повышения его эффективности находились в поле зрения многих авторов.

Содержание педагогического обеспечения долгое время в основном рассматривалось в дидактике как разработка материалов, облегчающих решение конкретных задач обучения, способствующих активизации деятельности учащихся и

достижения ими более высоких результатов в образовании (Ч. Куписевич). Обоснование программ по отдельным предметам и рекомендациям, конкретным разделам, описание умений и навыков у учащихся во внеурочной деятельности и на уроке, способов рационального анализа достижений и затруднений как обучающего, так и обучаемого, принято было считать педагогическим обеспечением образовательного процесса. При таком подходе оно было ориентировано на повышение эффективности учебно-воспитательной работы в учреждениях дошкольного воспитания и в общеобразовательной школе [8].

Историческое развитие термина «обеспечение» позволяет вести речь об информационном, материально-техническом, правовом, организационном, кадровом, педагогическом, социально-педагогическом видах обеспечения.

Под материально-техническим обеспечением понимается процесс снабжения предприятия необходимыми ему материальными ресурсами.

Педагогическое обеспечение можно рассматривать в контексте ресурсного подхода и через совокупность педагогических условий осуществления данного процесса. В рамках первого подхода педагогического обеспечение можно представить в контексте социально-педагогического обеспечения и рассматривать как управление функционированием и развитием системой совокупности ресурсов, привлекаемых для осуществления воспитательного процесса. Под ресурсом здесь мы понимаем средства, которые могут быть задействованы для достижения цели. Содержание обеспечивающей деятельности предполагает разрешение противоречия между наличием ресурса как такового и актуализацией его потенциальных и реальных возможностей в определенных организационных формах [8].

Особый интерес для нашей работы имеют научные материалы ряда авторов, в которых, по нашему мнению, феномен педагогического обеспечения раскрыт достаточно полно.

В исследовании И.В. Протасовой, посвященном педагогическому обеспечению процесса накопления учащимися социального опыта в условиях школы гимназии, дается следующая трактовка данного термина.

Кроме того, педагогическое обеспечение предполагает наличие следующих компонентов: образовательной среды, обогащенной многообразием видов деятельности, их преемственностью и возможностью для самореализации личности, взаимодействия участников образовательного процесса на основе диалогичности общения, рефлексивной деятельности, партнерских отношений.

Педагогическое обеспечение может осуществляться в трех основных направлениях.

1. проблемно-ориентированный анализ учебно-воспитательного процесса предполагает формирование устойчивого положительного имиджа заведения в глазах общественности и соответствующего содержания образовательного процесса, которые гарантируют накопление учащимися социального опыта;

2. система подготовки педагогов предусматривает работу по включению в реализацию содержания и технологий обеспечения педагогического коллектива. Данное направление представлено в следующих организационных формах: методическом семинаре, исследовательских лабораториях, совместной проектной деятельности, лекциях и других. Данные формы позволяют не только определить содержание социального опыта учащихся, путей его формирования, выделения направлений, принципов, способов педагогического обеспечения процесса накопления учащимися социального опыта, но и совершенствовать профессиональную компетентность педагогов;

3. мониторинг успешности накопления учащимися социального опыта. И.В. Протасова для осуществления мониторинга предлагает следующие критерии успешности накопления учащимися социального опыта: ориентацию в окружающей действительности, предметном материале, ценностях культуры; качество межличностных отношений (умение сотрудничать, готовность оказать помощь, принятие других);

готовность к самоизменению, определение границ своего поведения; удовлетворенность жизнедеятельностью в образовательном учреждении в соответствии с личными притязаниями; обеспечение творческого характера любой деятельности [2].

В соответствии с вышеизложенным, такой мыслью выступила, прежде всего, идея антропологичности, которая опирается на представление о человеке как высшем продукте природы, о его связи с окружающей средой, ориентирует на учет внутренних сил индивида, при помощи которых могут преодолеваться естественные трудности в развитии человека, на анализ стратегий действий людей в социальных группах (П. Бурдье, Н. Элиас), в повседневных практиках (Э. Гоффман), в результате чего воспроизводится и производится определенных тип социальности (М. Мосс), достигается готовность личности к жизни в определенных социокультурных условиях, способность индивида продуктивно действовать в интересах своих и окружающих, что нередко трактуется как его личностная (социальная) зрелость (М. Фуко).

Реализация этой идеи достигается при помощи принципов природосообразности и возрастосообразности, которые диктуют отбор Содержательных, организационных и технологических элементов педагогической деятельности, ее обеспечения.

Первый из них указывает на признание того факта, что в любом педагогическом процессе ведущим звеном выступает школьник со своими конкретными особенностями развития (состоянием здоровья, сформированными свойствами и качествами, степенью развитости жизненных умений и навыков, характером социального опыта). Следовательно, в своей практической деятельности педагоги призваны учитывать, что любой человек может развиваться, совершенствоваться, самоизменяться в соответствии со своими природными возможностями и данный процесс у разных школьников может протекать с различной скоростью [1].

По мнению А.В. Мудрика, трактовка этого принципа предполагает опору на научное понимание взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласование с общими законами развития природы и человека, развитие у него ответственности за самого себя как человека, за дальнейшую эволюцию ноосферы [9].

Другой идеей, которая заложена в основу концепции педагогического обеспечения процесса создания ситуаций успеха в образовательной среде ребенка, является системность. В этом случае система это целое, созданное из частей, соединенных связями, отношениями, строгой последовательностью действий, сочетанием структурных и функциональных компонентов, подчиненных конкретным целям, взаимосвязь различных ресурсов, организационных и содержательных единиц, способствующих реализации гуманистических ценностей [2].

Таким образом, целостность достигается посредством обеспечения связанности и непротиворечивости знаний о природе, обществе, человеке, опыта осуществления деятельности, творческой самореализации, эмоционально-ценностных отношений.

Следующей идеей, заложенной нами в концептуальные основы педагогического обеспечения выступает социокультурная обусловленность его содержания, которая указывает на то, что любая деятельность протекает на определенном фоне. С одной стороны, им являются особенности социально-экономического развития страны и региона, функционирования социальных институтов, характер социального заказа общеобразовательному учреждению со стороны общества, государства, личности, подкрепленность соответствующими мерами в социальной политике. С другой стороны, такой фон создается средой обитания ребенка, которая с экологической, социально-психологической, предметно-эстетической точек зрения может оцениваться как благоприятная или неблагоприятная для развития. [2].

Общечеловеческие ценности в контексте современной интерпретации принципа культуросообразности «полагают признание человека как самоценности, семьи как естественной среды существования, труда как основы жизнедеяльности, мира на земле как условия существования, знания как основы деятельности, культуры как исторически

сложившегося социального опыта» [4]. Педагогическое обеспечение, следовательно, должно быть на это ориентировано через своеобразие содержания форм и методов обучения и воспитания.

Таким образом, использование идей праксиологии, ориентирующей на инструментализацию действий, создание выгодного соотношения условий и средств при решении практико-ориентированных задач, одно из направлений содержания педагогического обеспечения любого процесса и прежде всего создания ситуации успеха в образовательной среде ребенка начальной школы.

Осмысление указанных принципов делает возможным объяснение и специфического назначения педагогического обеспечения процесса формирования социальной зрелости у школьников, то есть описания его функций. Их, по-нашему мнению может быть несколько:

1. Стимулирующая. Она имеет своим назначением побуждение субъектов образовательного процесса к активизации собственной деятельности, к динамическому развитию, к проявлению инициативы и творчества, к поддержанию заинтересованности в реализации планов, к формированию позитивного отношения у детей и взрослых к познанию, повышению компетентности в различных сферах жизнедеятельности, к улучшению поведения и предупреждению негативных проявлений у школьников в деятельности и общении.

2. Охранно-защитная. Она предполагает, что соответствующим образом спроектированное педагогическое обеспечение будет способствовать претворению в жизнь права участников образовательного процесса на свободу поиска, самоопределения, экспериментирования, поиск нового опыта и самостоятельного ответственного действия в его рамках, право «выхода за пределы» (О.С. Газман), при котором не ограничиваются интересы, потребности, возможности других, то есть, когда развивается способность к самоограничению, допускается право на ошибку и право на успех, на собственное мнение и его защиту, на учет интересов других людей. Реализация этой роли педагогического образования предусматривает использование совокупности методов и приемов информирования, проблематизации, объективирования и рефлексии [8].

3. Посредническая. Она ориентирована на предупреждение и содействие в преодолении дефицитарности в развитии отдельных элементов гуманистической системы образовательного учреждения. Она характеризуется привлечением дополнительных ресурсов, позволяющих недопустить или минимизировать влияние тех или иных негативных факторов, их негативное замещение или актуализацию новых.

4. Корректирующая, смысл которой в переводе неявного знания (мироощущения) в систему конкретных образов, образцов и понятий, таких как: способность оценивать события окружающей реальности в условиях их постоянных трансформаций (В.П. Зинченко), нацеленность содействия на готовность жить и действовать в реальных условиях, гармонизацию потенциалов образовательной среды учреждения, поля для самореализации и собственного ресурса личности, восстановление потерянного доверия к себе, к окружающим.

На основании теоретического анализа психолого- педагогических исследований педагогическое обеспечение можно рассматривать как управление и развитие системной совокупности следующих элементов: целеполагания; определения содержания и способов его реализации на разных этапах, организации условий, оптимизирующих формирование социальности как интегративного качества личности, обоснования конкретных способов взаимосвязи, взаимообусловленности и взаимоактуализации имеющихся ресурсов через структурирование определенным образом времени, пространства, количественного и качественного состава участников и их взаимодействия.

Заключение, выводы

Анализ философской и психолого-педагогической литературы и результаты опытно-экспериментальной работы позволили сделать нам следующие выводы:

- Образовательная среда начальной школы это часть социокультурного пространства, оптимизирующего процесс организованного целенаправленного формирования личности обучающегося по социально обусловленному образцу на основе конструктивного взаимодействия всех элементов и субъектов образовательного процесса. Формирование личности обучающегося осуществляется в соответствии с ее индивидуальными особенностями, способствует раскрытию еще не проявившихся интересов, способностей, саморазвитию и обусловливается системой взаимосвязей, определяемых стандартами образования, интегрирующих содержание учебных программ, образовательных средств и образовательного материала нового качества, взаимоотношениями между субъектами образования, складывающимися на основе конструктивного взаимодействия.

- Ситуация успеха это субъектное эмоциональное переживание удовлетворения собой в ходе и результате совершения деятельности. Нами были выделены особенности при работе над выбором приемов создания ситуации успеха: смена ведущего вида деятельности – игровую на учебную, смена социального статуса младшего школьника и вида взаимоотношений с родителями. Ориентация на оценку учителя и расширение области социальных контактов. Важным является смена ведущей психической саморегуляции и смещение мотива деятельности

- Педагогическое обеспечение создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы это деятельность по управлению совокупностью ресурсов, предполагающая активизацию и использование личностных и институциональных ресурсов, обоснование конкретных способов взаимосвязи, взаимообусловленности и взаимоактуализации имеющихся ресурсов через структурирование определенным образом времени, пространства, количественного и качественного состава участников и их взаимодействия, необходимых для эффективного развития/саморазвития ребенка в образовательной среде начальной школы.

Список источников

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2019. – 376 с.
2. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева // СПб. : СОЮЗ, 2012. – 364 с.
3. Барт, К. Трудности в обучении: раннее предупреждение/ К. Барт. – М. : Издат. центр «Академия», 2016. – 208 с.
4. Бывшева, М.В. Преемственность и адаптация в образовании: организационно-педагогические подходы / М.В. Бывшева, С.В. Хворова // Современные проблемы науки и образования. – М. : Учитель, 2011. - № 2. – С. 59 – 68.
5. Вачков, И.А. Смена приоритетов / И.А. Вачков // Школьный психолог. – М. : Издательский дом «Первое сентября», 2013. - №8. – С. 4-7.
6. Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2019. – 376 с.
7. Асмолов, А.Г. Практическая психология как фактор конструирования образовательного пространства личности / Психология с человеческим лицом / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл,2017. – С. 239-249.
8. 12. Атюнина, В.С. К вопросу о профессиональной успешности современного руководителя: философский и психологический аспекты / В.С. Атюнина // Психология и социология. – СПб. : Наука и студия, 2015. – С. 21-25.

УДК 371

Валеева Е.В., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Педагогические основы формирования учебной мотивации и готовности детей к обучению в школе

Аннотация

В данной стать выявлены особенности формирования учебной мотивации детей школьного возраста в новых социально-экономических условиях. Изучены особенности мотивации детей младшего школьного возраста. В статье выявлены социально-психологические факторы, влияющие на формирование мотивации учения школьников начальных классов

Ключевые слова

Учебная мотивация, готовность детей к обучению в школе, мотивы учения.

Введение

Актуальность темы. Социально-экономические преобразования, происходящие сейчас в стране, создали определенные условия для перестроечных процессов в сфере образования. Школы приобрели значительную свободу и самостоятельность, появилось много различных типов школ, произошла дифференциация и вариатизация учебных заведений, возросло число специфических внутренних задач, которые теперь может ставить и решать каждая конкретная школа. Активно внедряются различные педагогические инновации, формы организации учебного процесса, разрабатываются авторские программы.

Чрезвычайно актуальной стала проблема формирования учебной мотивации детей школьного возраста. Также отмечается слабое здоровье, низкая сопротивляемость вредным факторам окружающей среды, снижение показателей развития познавательных психических процессов, падение у школьников интереса к учебным занятиям, изменение общего уровня культуры учебного труда. И как следствие, увеличивается процент детей, не посещающих школу, не получивших неполное среднее образование, а также, имеющих проблемы асоциального характера. Дети подвержены болезням более чем когда-либо. Имеющаяся образовательная система расшатывает нервную систему детей. Агрессия и тревожность стали "нормальным" явлением образовательной среды. Изменения, которые происходят в организме ребенка, соотносят со "школьным шоком". 43% детей требуется не просто психологическая, а психиатрическая помощь. 10% выпускников имеют 1 группу здоровья по окончании школы. С каждым годом накапливаются формы нездоровья. Источником такого зарождения является школьная среда. На сегодняшний день выделяют: патологию зрения, позвоночника, расстройство нервной и психической сферы, болезни опорно-двигательного аппарата.

Объект исследования: структура мотивации учебной деятельности, индивидуально-психологические и личностные характеристики школьников, обучающихся в новых социально-экономических условиях.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в том, что в ходе выполнения были выявлены особенности формирования учебной мотивации и установлены закономерности психического развития школьников, обучающихся в общеобразовательных школах в новых социально-экономических условиях.

Обор литературы

Теоретической основой данного исследования являются: теория системного подхода в изучении различных сторон психического развития детей младшего, среднего и старшего школьного возраста А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского,

теоретические и экспериментальные подходы к изучению развития мотивационной сферы Л.И. Божович.

Основная часть

Одна и та же учебная деятельность имеет различный смысл для разных школьников. Одним в школе нравится общаться с ребятами, другие - ходят потому, что так надо, а третьим - нравится сам процесс учения, нравится учиться. Смысл учения, его значимость лежат в основании мотивационной сферы школьника, наполняет содержанием мотивы.

Мотивы учения - это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности. Именно они являются смыслообразующим началом деятельности ученика. Базируются мотивы на внутренних побуждениях, которые являются результатом связей и отношений школьника с предметной средой, возникающих в учебной деятельности.

Многочисленные исследования в области мотивации учения доказывают, что в основе учения школьника лежит не один, а несколько мотивов. В структуре мотивации один из них играет доминирующую роль, а другой - второстепенную, подкрепляющую. Таким образом, значимые мотивы определяют значимость учения для самого ученика.

Существует научная классификация мотивов:

1. Социальные мотивы - широкие, отдаленные, перспективные. Активность ученика направлена в ходе учения на отношения с другими людьми. В свою очередь они делятся на:

- широкие социальные мотивы - стремление получить знания, чтобы быть полезным обществу, желание выполнить свой долг (или мотив долженствования);

- узкие социальные мотивы - стремление занять определенную позицию, место в отношениях с другими людьми;

Следует учитывать, что внешние проявления этих мотивов, под правильным воспитанием, при благоприятных условиях, могут перерасти во внутренние побуждения к учению у школьника.

2. Моральные мотивы - в них выражены существенные стороны формирования личности: нравственные отношения прежде всего к людям, к деятельности, к своему месту в обществе и в коллективе.

3. Мотивы общения - еще одна группа, которая реально побуждает школьников к учению, лежит в основе благополучного отношения к школе в целом. Важным условием является то, что атмосфера в классном коллективе притягивает ребенка к учению. Но существуют опасения на тот факт, если этот мотив перекрывает все остальные. В таком случае у ученика главным побуждением будут разговоры со сверстниками, а не сам процесс учения.

4. Познавательные мотивы предполагают активность ученика, направленную на работу с самим изучаемым объектом. Выделяют несколько уровней этого мотива:

- широкие познавательные мотивы обеспечивают овладение новыми знаниями;

- учебно-познавательные мотивы обеспечивают усвоение способов добывания знаний;

- мотивы самообразования характеризуются направленностью школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Важное значение имеет знание о мотивах учения школьников. Это помогает построить процесс обучения детей.

Этап прихода ребенка в школу характеризуется тем, что он впервые включается в новую социально-значимую деятельность, важную не только для него, но и для окружающих. К концу дошкольного детства у ребенка складывается достаточно сильная мотивация к обучению в школе. Психологи Л.И. Божович (1968), Л.С. Славина (1972) и мн. др. определяют это новое личностное образование как "внутреннюю позицию школьника". Она состоит в потребности ребенка посещать школу, включиться в новую для него деятельность учения, занять новое положение среди окружающих. На рубеже

дошкольного и школьного детства происходит впервые осознаваемое самим ребенком расхождением между его объективным положением и его внутренней позицией.[1]

Поступление ребенка в школу знаменует собой начало перехода познавательных процессов на новые условия для личностного роста человека. В этот период времени ведущей для ребенка становится учебная деятельность.

С появлением новой деятельности к ребенку предъявляются новые требования. В связи с этим возникают противоречия между потребностями, стремлениями и интересами школьника, обусловленные требованиями общества и возможностями ребенка.

Основным мотивом младшего школьника на первых порах является интерес к школе вообще, к тому, что в ней делают, интерес новому виду деятельности, к учению. Постепенно развивается интерес к приобретению новых знаний.

Сначала у первоклассника формируется интерес к самому процессу учебной деятельности. Интерес к результату деятельности формируется очень быстро, как только ученик получит первый результат своей деятельности. Только лишь после получения результатов и возникновения интереса к ним, формируется у первоклассника интерес к содержанию учебной деятельности, потребности приобретать знания. Как только младший школьник приобретает небольшой опыт в учебной деятельности, складываются предпосылки для оформления мотивации достижения успехов. Было показано, что у человека с достижением успеха связаны не один, а два разных мотива: мотив достижения успехов и мотив избегания неудач. Эти две противоположно-направленные тенденции формируются в младшем школьном возрасте.

Мотивация неуспевающих школьников резко отличается от мотивации успевающих школьников. Дети с высокой успеваемостью ориентируются на качество и результативность учебных действий независимо от этой внешней оценки.

Дети же с низкой успеваемостью ориентируются лишь на процесс выполнения, склонны к облегченной учебной работе. Такие дети, как правило, интеллектуально-пассивные.

Мотивация достижения успеха наиболее характерна для начального периода обучения. Наряду с мотивацией достижения проявляется и вторая ее сторона - мотивация избегания неудач. Наиболее яркое ее проявление обнаруживается с момента выставления оценок.

Страх получить "двойку" влечет за собой последствия - недовольство родителей, учителя и т.д. У "слабых" школьников к концу обучения в младших классах, закрепляется мотив избежания неудачи и начинает приобретать значительную силу.[2]

Большое значение в развитии мотивов учения имеет успех в учебной работе. Успех порождает чувство уверенности в себе, интерес и стремление к активной деятельности.

ак только дети овладевают навыками чтения, письма и грамоты, у них начинают изменяться мотивы учебной деятельности. Они начинают приобретать характер познавательных интересов. Ученикам во второй половине 1 класса интересно научиться «хорошо» писать, читать, чтобы узнать много нового о животных, о звездах, о путешественниках и т.д. Следует констатировать тот факт, что в течение первого года учения меняются мотивы, побуждающие ребят к учебной деятельности.[3]

Во втором классе основными становятся познавательные мотивы. Некоторые психологи считают, что познавательные мотивы продолжают формироваться и в 3 классе. Но существует мнение, что мотивация снижает свою силу действия. Положительное отношение к учению несколько снижается к концу начальной школы. В качестве причин снижения интереса к учению в начальной школе В.А. Сухомлинский называл «злоупотребление учителя плохой отметкой, снижающее стремление ребенка учиться и его уверенность в своих возможностях».[4]

В младшем школьном возрасте под влиянием обучения происходят серьезные сдвиги в психическом развитии в мотивационной сфере личности, что подготавливает их к вступлению в ответственный период их жизни - подростковый возраст.

Подростковый возраст считается наиболее трудным для обучения и воспитания, чем младший возраст. Связано это с серьезной перестройкой психики, изменение условий жизни и деятельности.

В подростковом возрасте происходит коренная перестройка мотивационной сферы школьника. Основным побуждением, обусловливающим поведение подростка, становится его стремление, определить свое место в мире взрослых, найти свое место в жизни. Мотивационно-личностная сфера приобретает иерархический характер, мотивы возникают на основе сознательного решения. Интересы имеют устойчивую силу.

Существенные преобразования происходят в характере мотивации учебно-познавательной деятельности подростков. В средних классах ведущими мотивами является стремление завоевать определенное положение среди сверстников, добиться их признания. Именно этот период является особенно важным, когда подростков волнуют общечеловеческие ценности, начинаются складываться моральное сознание, намечаются общие контуры, жизненные позиции.

Впервые мотивы, связанные с отдаленным будущим, начинают непосредственно определять деятельность растущего человека в 7-9 классах. В подростковый период происходит существенная перестройка учебной деятельности. На фоне общего снижения мотивации учения у подростков происходит повышение интереса к одному предмету. Изменяется, таким образом, поведение школьника. Ответственность за выполнение домашних заданий снижается. Происходит подмена мотива посещения школы. Школа становится обузой для ребенка: "хожу учиться, потому что надо".

Особое внимание в этот период уделяется развитию самосознания у подростка. Происходит формирование чувства собственного достоинства и уверенности в себе, укрепление чувства взрослости, а также формирование интересов и мотивации учения.[5]

Отличительной особенностью мотивации детей младшего школьного возраста от других возрастных групп школьников является наличие социальных установок на обучение. Прежде всего, это проявляется ввыраженной социальной мотивацией у младших школьников. Несмотря на то, что «желание занять достойное положение» проявлялось также у первоклассников предыдущих поколений, то сейчас позиционный мотив дополняется социальными мотивами самоопределения, благополучия. Эти мотивы стали характерной особенностью детей начальной школы в период новых социально-экономических условий. Раннее взросление детей привело к тому, что уже на данном этапе развития ребенок умеет ставить цели на отдаленную перспективу, что не было характерно для детей предыдущих поколений. Стремление ребенка «стать грамотным» и «быть хорошим учеником» является движущей силой в развитии, и определяет мотивацию учебной деятельности. Появившиеся социальные мотивы и установки закрепляются на последующих этапах возрастного развития и составляют основу мотивации учения современных школьников. В подростковом возрасте происходит выделение мотивов не учебного характера, т.е. таких мотивов, которые несвязанны с интеллектуальной сферой. В старшем школьном возрасте содержание мотивации состоит из мотивов социального и учебного плана, выраженная направленность на получение профессионального образования.

В новых социально-экономических условиях в структуре мотивации особенно значима роль мотива благополучия "учусь, чтобы потом зарабатывать деньги". Этот мотив занимает одно из ведущих мест в мотивации учебной деятельности современных школьников. Матюхина М.В., исследуя мотивацию ученической деятельности в начале 80-х годов, обнаружила следующую особенность: для учеников 6-10 классов социальный мотив благополучия входил в число значимых мотивов. Однако для детей младшего школьного возраста мотив благополучия относился к числу плохо осознаваемых. При сопоставлении результатов 20-летней давности с результатами, полученными в ходе исследования, обращает на себя внимание тот факт, что школьники разных поколений одинаково придают особую важность материальному состоянию, вне зависимости от того,

к какой социальной группе принадлежит ребенок. Отличительной особенностью мотивации современных школьников является более ранний выбор мотива благополучия, начиная уже с начальных классов. Заметим, что мотивы, связанные с познавательным поиском к знаниям, обнаружению любопытных и интересных фактов, как и 20 лет назад относятся к числу менее значимых.[6]

Возникает вопрос, почему разными категориями учащихся уделяется особое внимание проблеме материального благополучия. Вероятно, в новых социально-экономического условиях, уверенность в завтрашнем дне отсутствует одинаково у различных категорий населения. Возможно, актуальность выбора данного мотива благополучия обусловлена именно этой причиной.

В ходе исследования был проведен сравнительный анализ особенностей мотивации учебной деятельности мальчиков и девочек. Результаты исследования показали существование различий между данными категориями школьников. Вероятно, существующие отличия обусловлены особенностями индивидуального развития мальчиков и девочек. При анализе динамики мотивации учения в период младшего школьного возраста, как мальчики, так и девочки огромное значение придают мотивам: «стать грамотным и умным человеком», «приобрести глубокие и прочные знания», «стать хорошим учеником», «учусь, чтобы потом зарабатывать деньги». Также следует отметить, что, несмотря на существование общих для мальчиков и девочек характерных черт, были выявлены различия в мотивации учебной деятельности детей по половому признаку. Эти отличия обусловлены, вероятно, особенностями развития психо-эмоциональной сферы. Анализ эмоционального состояния детей младшего школьного возраста показал, что наиболее тревожными выступают девочки. Ярко выраженные проблемы, связанные с ситуацией проверки знаний, низкой физиологической сопротивляемости стрессу приводят к тому, что у девочек в ситуациях, требующих быстрого реагирования, в условиях ограниченного времени, результаты деятельности значительно ухудшаются.[7]

Можно предположить, что уровень школьной тревожности детей младшего школьного возраста, возможно, определенным образом сказываются на процессе формирования учебной мотивации. Менее тревожные мальчики 7-10 лет отличаются от тревожных девочек такого же возраста по мотивации достижений, а, как известно, в учебной деятельности мотивация достижения успеха играет важную роль. Ориентация ребенка на успех формирует в нем чувство ответственности за выполненную работу, учит преодолевать препятствия, повышая продуктивность деятельности. В отличие от девочек, мальчики имеют устойчивую мотивацию на достижение успеха.

Изучение особенностей структуры учебной мотивации у мальчиков и девочек младшего школьного возраста свидетельствует о наличии мотивов «одобрения» в числе предпочитаемых мотивов. Мотив «одобрения» в различной степени выбирается младшими школьниками. Ярче он выражен у мальчиков.

Таким образом, можно предположить, что устойчивость в психоэмоциональной сфере по фактору школьной тревожности обусловлена потребностью в получении одобрения, которая, видимо, удовлетворяется. Тем самым происходит благоприятное воздействие на процесс формирования мотивации учебной деятельности и на отдельные характеристики мотивационной сферы, таких, как мотивация достижения успеха.

В период подросткового возраста социальная мотивация становится наиболее выраженной. Происходит актуализация социальных установок на обучение за счет изменения сферы интересов. После начальной школы, где учение было интересным и увлекательным, а учитель создавал атмосферу поддержки и понимания, в среднем звене школы происходит разрыв между устоявшейся системой отношений "учитель-ученик". Эмоциональная сфера ребенка в переходный период наиболее чувствительна к различному роду внешним проявлениям. Снижение показателей выраженности мотивации достижения успеха, вероятно, в значительной степени обусловлено именно этой причиной. Поэтому мотивация учебной деятельности в период подросткового возраста

имеет неустойчивый характер. Предугадать дальнейшее развитие мотивации учебной деятельности подростков очень сложно в новых социально-экономических условиях. Исходя из общего понятия "мотивации", которое включает в себя не только мотивы, установки, интересы, но и эмоции, сопровождающие деятельность, эмоциональное отношение учеников к школе в подростковом возрасте является неотъемлемым условием формирования мотивации учения.[8]

Также следует отметить, что результаты сравнительного анализа школьников с учетом пола показывают, что интерес к получению знаний снижается быстрее у девочек. Вероятно, во многом это связано с ранними особенностями полового созревания.

Критическое замечание многих психологов по поводу снижения роли взрослых, оказывающих влияние на организацию учебной деятельности подростков в новых социально-экономических условиях, опровергается данными исследования. В ходе осуществления исследования были выявлены отличия в выборе и значении мотивов «одобрения» у подростков-мальчиков и девочек. В период подросткового возраста у детей отмечается потребность во внимании со стороны взрослых. Различия наблюдаются в том, что для девочек на данном возрастном этапе значимыми являются учителя, а у мальчиков - взрослые «вообще». Вероятно, снижение показателей мотивации учения выражаются в том, что нарушения школьных взаимоотношений типа «учитель-ученик» вызывают неудовлетворение потребности в одобрении значимых взрослых. Таким образом, можно предположить, что на снижение показателей мотивации достижения успеха сказываются, прежде всего, характер межличностных отношений, т.е. условия микросреды. Имеющаяся неблагоприятная тенденция нарушения взаимоотношений в школьной среде может быть связана с состоянием психо-эмоциональной сферы самих педагогов вследствие снижения уровня экономической и социальной жизни учителей.

По нашему мнению, снижение показателей выраженности мотивации достижения обусловлено еще и тем, что с одной стороны, взрослые в период социально-экономических преобразований мало уделяют времени детям, с другой стороны, существует непонимание закономерностей личностного развития современных школьников людьми, непосредственно участвующих в их воспитании и обучении.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что в старшем школьном возрасте мотивация учебной деятельности имеет направленность на получение профессионального образования. Причем значимых отличий в мотивации юношей и девушек не обнаружены. Старшие школьники все более осознают важность своих взглядов, мнений, благодаря сформировавшемуся мировоззрению. Однако юноши и девушки вкладывают различный смысл необходимости образования. Так, юноши считают, что получение образования необходимо для материального благополучия, а девушки выделяют мотивы ответственности.[9]

Таким образом, мотивация учебной деятельности школьников в ходе возрастного развития трансформируется мало. Однако отмечается неблагоприятная тенденция снижения мотивационного полюса, отражающего стремление ребенка к достижению в учебной деятельности.

В последнее время снизился процент детей, самостоятельно проявляющих учебно-познавательную активность. Такая черта как учебная самостоятельность, вероятно, не свойственна современным школьникам. В новых социально-экономических условиях, с одной стороны, продуктивность и успешность в деятельности проявляется у тех детей, которые получают больше внимание со стороны взрослых. С другой стороны, отсутствие индивидуального подхода к ребенку, требующего внимания взрослого, может приводить к тому, что нереализованные мотивы, цели блокируют потенциальные возможности и способности самого ребенка.

Как принято считать, успешность учебной деятельности, складывается из мотивации учебной деятельности, уровня интеллектуального развития, состояния физического и психического здоровья. Современные представители педагогической

психологии отмечают высокую роль позитивной мотивации, обеспечивающей успешность учебной деятельности. В экспериментальных исследованиях студентов высших учебных заведений, проводимых в конце 80-х годов Реаном А.А., Якуниным В.А. и Мешковым Н.И., было доказано, что успех в учебной деятельности достигается за счет мотивов, которые ставит перед собой каждая конкретная личность.

Вместе с тем полученные результаты данной исследовательской работы ставят под сомнение идею о влиянии уровня мотивации на успешность в учебной деятельности. Установлено, что нет значимых различий между мотивацией у " успешных" и "среднеуспешных" учеников (t=0,497). Это означает с одной стороны, что дети с устойчивой мотивацией к учению могут иметь низкие результаты по успеваемости. С другой стороны, дети с той же устойчивой мотивацией достигают высоких результатов. Такая тенденция, вероятно, подразумевает наличие какое-то другого механизма, отвечающего за успешность в учебной деятельности. Объективным фактором выступает уровень интеллектуального развития.[10]

Следует отметить, что новая социально-экономическая обстановка оказывает влияние на все подсистемы личности школьников. Так, уровень школьной тревожности имеет тенденцию к возрастанию показателей по факторам "социальный стресс", "проблемы с учителями", "страх проверки знаний". В этой ситуации следует обращать внимание на выборе иного подхода при взаимодействии с детьми. Ребенок в школе проводит большую часть своего времени, поэтому должны быть созданы благоприятные условия для развития и формирования личности. Но социально-психологическая атмосфера в школе оставляет желать лучшего.

При анализе результатов отношений к школе, отмечается снижение показателей заинтересованности детей школьной жизнью. Присутствуют у школьников и такие эмоции как равнодушие и скука. Причем следует отметить, что школе современные дети отводят роль не только как к источнику знаний. Дети хотят видеть в ней "надежного друга", с которым легко, спокойно и чувствуешь защиту. Но, к сожалению, проведенные исследования психологического состояния детей школьного возраста показали, что одной из причин тревожности выступает школа.

Изучение общего интеллектуального развития и характеристик личности современных школьников, проведенного в рамках определения факторов, влияющих на процесс формирования учебной мотивации, позволило обнаружить некоторые отличительные особенности развития познавательных психических процессов у школьников младшего, подросткового и старшего школьного возраста в новых социально-экономических условиях.

Изучение мотивации учебной деятельности школьников с различным уровнем интеллектуального развития позволило выявить тенденции, характерные для детей, обучающихся в новых социально- экономических условиях. В период младшего школьного возраста уровень интеллектуального развития, в основном, не влияет на структуру мотивации учебной деятельности. Однако только на этапе обучения в первом классе мотивация достижений может выступать в роли движущей силы, определяющей успешность в учебной деятельности и развитие познавательных психических процессов. В целом в младшем школьном возрасте компенсаторная роль мотивации в определении успешности учебной деятельности в новых социально-экономических условиях не подтверждается.

На средней ступени обучения были обнаружены некоторые различия в мотивации учебной деятельности детей, с разным уровнем интеллектуального развития. Для детей, показатели интеллекта которых находятся на низком уровне развития, характерна социальная (позиционная) мотивация, а для детей, с вышесредним уровнем интеллектуального развития, является наличие в структуре мотивации, прежде всего социальные мотивы самоопределения и благополучия, а также мотива «приобрести глубокие и прочные знания». Однако отсутствие значимых связей между показателями

мотивации достижений и уровнем развития познавательных психических процессов дает основание предполагать, что успешность в учебной деятельности не всегда будет отражать реальный уровень интеллектуального развития. Сравнительный анализ групп детей с разным уровнем интеллектуального развития показал отсутствие достоверных различий по фактору мотивации достижений успеха.

Поэтому социальная мотивация учебной деятельности современных школьников, обучающихся в новых социально-экономических условиях определяется прежде всего условиями Макросреды и состоянием личностного развития. Таким образом,

Основываясь на результатах, полученных в ходе изучения особенностей психического развития школьников в новых социально-экономических условиях, следует выделить следующие проблемы:

1. Проблема психического и физического здоровья детей;
2. Падение у школьников интереса к учебным занятиям;
3. Низкий уровень мотивации достижений;
4. Снижение показателей адаптационного потенциала современных школьников.

Выявленные негативные тенденции в ряде развития психологических характеристик современных детей младшего, среднего и старшего школьного возраста требуют разработки эффективных мероприятий психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса.

Решая вышеуказанные проблемы, в первую очередь следует уделить особое внимание физическому и психическому здоровью детей. Любая деятельность будет продуктивной, если ребенок себя хорошо чувствует. Слабое физическое и психическое состояние приводит к быстрому утомлению, к неспособности выдерживать нагрузки и т.д.

В первый класс дети приходят с различными формами нездоровья. На протяжении одиннадцатилетнего школьного обучения имеющиеся проблемы еще более усугубляются. Система обучения построена таким образом, что большую часть времени в школе ребенок проводит сидя. Скованность в движениях приводит ко многим проблемам, которые появились к настоящему времени и которые уже рассматривались. Необходимо включать в урок физкультминутки, позволяющие обеспечивать организм движением. Если ранее они проводились один раз за урок, то сейчас их количество должно быть увеличено (от 2 до 3 раз). Цель таких упражнений направлена на физическую и психическую активность. В этом случае лучше всего включать упражнения, активизируя мышечный тонус, а также на зрительную координацию в пространстве.

Любая программа, которая нацелена на предупреждение или коррекцию школьных проблем будет иметь результат, если она затрагивает прежде всего эмоциональную сферу.

Список источников

1. Давыдов В.В. Основные проблемы возрастной и педагогической психологии на современном этапе развития образования. - Вопр. психологии, 2020, №4.
2. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. - М., 2017.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. - М., 2019. -384с.
4. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2011. С. 642-667.
5. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2017. - 672 с.
6. Мандрикова Е.Ю Личностный потенциал в организационном контексте // В кн.: Личностный потенциал: структура и диагностика. Москва: Смысл, 2011. С. 469— 490.
7. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., Просвещение, 2013.
8. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 2014. 150 с.

9. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. СПб.: Питер, 2022.
10. Плигин А.А. Познавательные стратегии школьников. М.: Профит Стайл, 2017.

УДК 378

Василькова О.А., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Подготовка будущих учителей к использованию игровых технологий в процессе изучения педагогических дисциплин

Аннотация

В данной статье теоретически обоснованы модели эффективной подготовки будущих учителей в процессе изучения психологических и педагогических дисциплин к использованию игровых технологий. В статье уточнено понятие «игровые технологии» в контексте профессионально-педагогического образования; исследованы понятие «игровая компетентность» как результат подготовки будущего учителя к применению игровых технологий. Определены психолого-педагогические и организационно-педагогические условия внедрения разработанной модели в образовательный процесс.

Ключевые слова

Игровые технологии, игровая компетентность, учитель, будущие педагоги, педагогические дисциплины.

Введение

Актуальность темы. В современном обществе возрастает потребность в социально и профессионально активной и ответственной личности учителя, готовой к творческому поиску, к инновационным гуманистическим преобразованиям. Реальное воплощение в школьную повседневность идеи гуманизации образования в значительной степени определяется технологической компетентностью сегодняшних выпускников педагогических вузов.

Результаты многочисленных социально-педагогических и психолого-педагогических исследований убеждают: для современной школы характерна ярко выраженная тенденция сокращения применения учителями игровых технологий, постоянного уменьшения времени на игровую деятельность школьников.

Пространство игровой деятельности в современной школе постоянно сокращается: даже в младшем школьном возрасте игра на уроке занимает не более 12% -15% учебного времени, в подростковых классах уменьшается до 8% - 10%, а в старших классах дидактические игры практически не используются. Низкое качество большинства компьютерных игр, игровых программ на телевидении, их агрессивный натурализм при отсутствии психологической, педагогической и медицинской экспертиз, рост игровой зависимости среди людей различного возраста - всё это приводит к дискредитации идеи обучающих игр и конкретных игровых технологий в учительском сообществе. Однако, сокращая удельный вес игровой деятельности учащихся в образовательном процессе школы, общество несет существенные потери в нравственном, интеллектуальном, эмоционально-волевом развитии ребенка, в его физическом и психическом здоровье. Поскольку игровые технологии обладают обучающим, воспитывающим, развивающим, коррекционным, психотерапевтическим потенциалом, гуманизация образовательного процесса с необходимостью акцентирует их значимость. Проблему применения игры также актуализирует внедрение инновационных здоровьесберегающих технологий в образовательные учреждения.

Объектом исследования является образовательный процесс, подготовка будущих учителей к эффективному применению игровых технологий в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин.

Научная новизна исследования заключается в том, что игровая компетентность учителя рассматривается как результат подготовки студентов к применению игровых технологий; обоснованы уровни развития игровой компетентности: низкий (нормативно-репродуктивный), средний (ситуативно-поисковый), высокий (творческий).

Обор литературы

Анализ психолого-педагогических исследований, изучение практической деятельности школ показали, что учителя недостаточно готовы к выбору, адаптации, а тем более к проектированию и грамотному применению на своих уроках различных игровых технологий. Эффективное внедрение в образовательный процесс школы игровых технологий мы связываем с целенаправленной подготовкой выпускников в педагогических университетах, с развитием их игровой компетентности.

В педагогике высшей школы периодически и ситуативно возникает интерес к использованию игровых технологий в профессиональной подготовке будущего учителя. Вопросы психолого-педагогической подготовки будущих учителей к использованию игры частично освещаются в трудах В.П. Бездухова, Е.П. Белозерцева, В.Л. Борзенкова, А.А. Вербицкого, Л.К. Гребенкиной, М.В. Кларина, В.Г. Мамигонова, Н.В. Самоукиной, В.А. Сластенина, А.И. Тимонина, В.И. Хазана, Г.П. Щедровицкого и других. Методические аспекты применения игры в процессе вузовской подготовки нашли отражение в работах О.Ю. Богдановой, Н.А. Демидовой, Е.А. Жадан и других.

Игра как психолого-педагогическое средство развития личности ребенка, реализации его потенциалов исследовалась в работах В.И. Андреева, Н.П. Аникеевой, Н.К. Ахметова, Л.С.Выготского, О.С. Газмана, Т.Е. Конниковой, А.С. Макаренко, Ж. Пиаже, П.И. Пидкасистого, А.С. Прутченкова, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сухомлинского, Ж.С. Хайдарова, Д.Н. Узнадзе, С.А. Шмакова, Д.Б. Эльконина и многих других.

Несмотря на ценность представленных исследований, возможности развития игровой компетентности у будущих педагогов остаются мало разработанными, отсутствуют научные труды, посвященные процессу подготовки будущего учителя к применению игровых технологий в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин.

Основная часть

Методы исследования: логика исследовательской работы обусловила применение системы методов, взаимно дополняющих и обогащающих друг друга: теоретический анализ философской, психологической, педагогической и методической литературы; изучение педагогического опыта; анализ государственных стандартов, учебных пособий по психологическим и педагогическим дисциплинам; анкетирование, педагогическое наблюдение; тестирование; педагогический эксперимент.[1]

Для рассмотрения процесса подготовки будущего учителя к эффективному использованию игровых технологий целесообразно проанализировать категориальный аппарат исследования. Понятие «игровые технологии» находится на пересечении смысловых полей «педагогические технологии» и «игровая деятельность», поэтому мы исследовали генезис категорий: «педагогические (образовательные)», «дидактические технологии», «игра», «игровая деятельность», «обучающие игры», «дидактические игры», «игровые технологии».

В наиболее общем виде под педагогической (образовательной) технологией понимается система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве, и приводящая, с высокой долей вероятности, к намеченным результатам.

Большинство исследователей подчеркивает, что педагогические технологии характеризует упорядоченная система процедур, точное, последовательное выполнение

которых с большей долей вероятности приводит к достижению запланированного результата.

Среди наиболее существенных признаков педагогических технологий принято выделять следующие: технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, ее основу составляет определенная методологическая, философская позиция автора (например, различают знание центристские и личностно ориентированные технологии);технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками (цель - проект конкретного ожидаемого результата), технология предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и обучающихся с учетом принципов индивидуализации, дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических ресурсов; элементы педагогической технологии должны, с одной стороны, быть воспроизводимы любым учителем, а с другой, - гарантировать с высокой степенью вероятности, достижение планируемых результатов (в соответствии с государственным стандартом) всеми обучающимися; органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели, а также инструментарий для измерения результатов образовательной деятельности.

При анализе игровых технологий особое внимание мы уделяли личностно-ориентированным антропоцентрическим технологиям, которые ставят в центр образовательной системы личность обучающегося, обеспечение комфортных и безопасных условий его развития, реализации его природных потенциалов. Личность студента в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (как в авторитарных и дидакто-центрических технологиях). Игровые технологии по целевым установкам относятся к группе личностно-ориентированных, антропоцентрических, они отличаются гуманистической и психотерапевтической направленностью, имеют целью развитие субъектных характеристик личности.

Игровые технологии также могут быть отнесены к группе технологий сотрудничества, поскольку предполагают демократические, партнерские отношения педагогов и студентов, совместное согласование цели, содержания, правил, процедур игровой деятельности, участие в групповой рефлексии.

Игровые технологии, наряду с тренинговыми, компьютерными, диалоговыми, проектными, относятся также к группе активных (или интерактивных): ориентированы на взаимодействие (интеракцию), кооперацию, сотрудничество равноправных субъектов образовательного процесса (Т.Ю. Аветова, Б.Ц. Бадмаев, С.С. Кашлев, М.В. Кларин, Е.В. Коротаева, Е.Л. Руднева и др.).[2]

Профессионально-ориентированную технологию рассматривают как целостную дидактическую систему, позволяющую педагогу наиболее эффективно с гарантированным качеством решать профессионально-ориентированные педагогические задачи.

Для нас также важна мысль о том, что профессионально-ориентированные технологии должны обеспечивать потенциальную избыточность информации, необходимую для обобщенного усвоения представляемых знаний, формирования профессионально-значимых качеств личности.

Рассмотрение игровых технологий с необходимостью требует обращения к смысловому полю игры. Феномен игры чрезвычайно сложен, многообразен, однако определение игры как понятия, включающего субстанциальную, содержательную и функциональную ее сущность отсутствует. Известный голландский ученый Йохан Хейзинга под сущностью игры понимал «действие, протекающее в определенных границах времени, пространства и смысла в очевидном порядке, по добровольно принятым правилам, вне сферы полезности или необходимости…Действие игры приводит к радостности и разрядке».[3]

В педагогическом процессе игра выступает как педагогическое явление: как фактор социализации, как средство воспитания и коррекции, как форма организации деятельности, как метод обучения, как способ изменения положения индивида в группе сверстников. В процессе психического развития личности те или иные типы репродуктивной деятельности по мере их освоения свертываются и становятся основой различных видов продуктивной деятельности.

Американская ассоциация управления еще в 1957 году ввела в учебный процесс подготовки менеджеров первую деловую игру. Деловые игры доказали свою высокую результативность и стали неотъемлемым элементом подготовки, повышения квалификации и аттестации руководящих, инженерно-технических и экономических кадров в США, Англии, Франции и других странах.[4]

После длительного перерыва, обусловленного идеологическим запретом игровых технологий, понятие «технология игрового обучения» вновь вошло в педагогическую теорию и практику только в 70-80-е годы двадцатого столетия, что связано с процессами гуманизации и демократизации высшей и средней школы.

Особенности игровых технологий связаны с общими характеристиками технологий: постановка целей игры на диагностической основе; поэтапность, алгоритмизированность, воспроизводимость, определенная степень гарантированности результатов. Спектр конкретных игровых технологий, применяемых в высшей профессиональной школе, достаточно широк и включает дидактические, деловые, имитационные, ролевые и другие. Каждая модификация игры имеет свое целевое назначение, особенности организации, проведения и коррекции.

Игровые технологии включают целеполагание, проектирование, организацию, коррекцию первоначального замысла, рефлексию. Дидактическая задача при использовании различных игровых технологий реализуется чаще всего через игровую задачу: при этом знания усваиваются ситуационно, без особого интеллектуального напряжения. Взаимоотношения между студентами и преподавателем определяются не учебной, а игровой ситуацией. Игровые технологии значительно расширяют возможности проектирования и разрешения проблемных ситуаций, способствуют созданию атмосферы взаимного доверия, педагогического сотрудничества, целенаправленной коррекции поведения будущего учителя.[5]

Возможности игровых технологий выражены в совокупности их основных функций: диагностическая, обучающая, развивающая, воспитывающая, стимулирующая, коммуникативная, организационная, коррекционной, функция релаксации, социализации и других.

В высшей профессиональной школе игра является важнейшим средством постижения, освоения студентами будущей профессиональной реальности, насыщения ее новыми смыслами и ценностями, адекватным представлениям личности о стандартах и нормативах избранной профессии. В этом случае игра становится не только сферой проектирования будущего, но и продуктивным средством становления (и самовоспитания) будущего специалиста. Применение игровых технологий создает благоприятные предпосылки для адресной коррекции профессионально необходимых личностных качеств.

Как любая педагогическая игра, ролевая игра обладает существенным признаком - четко поставленной образовательной целью, соответствующим педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде, но ролевая игра - это также яркий пример двуплановости, когда педагогическая цель скрыта и выступает в завуалированной форме. Ролевая игра-это активная форма экспериментального поведения, обладающая социализирующим эффектом, который зависит от мировоззренческих позиций играющего.

В основе ролевой игры часто лежит межличностная, конфликтная ситуация: студенты принимают на себя роли и в процессе диалогового общения пытаются

разрешить конфликт. Хотя действия игроков не регламентируются и формально свободны от правил, сюжет игры может содержать общее указание о форме их реализации, а сама игра всегда содержит «скрытые» правила. Такими правилами служит указание основных ролевых характеристик, должностного положения по роли, цели и реальные ролевые прототипы или их общепринятая трактовка, функциональные обязанности, этические нормы профессии. Все это накладывает на участников требования, от выполнения которых зависит конечный результат их участия в игре.

Технология применения ролевой игры связана со стимулированием участия студентов в игре. Присвоение каждому участнику определенной социальной роли и постоянное внимание к его индивидуальной значимости помогают снять психологические барьеры общения, что является необходимым условием успешного обучения. Роль-маска помогает студенту проявлять те стороны своей личности, которые он хотел бы продемонстрировать в коммуникации, и, с другой стороны, условность игры позволяет скрыть те стороны индивидуальности, которые студент не хотел бы делать достоянием группы. Значительным развивающим потенциалом обладают роли «эрудита», «критика», «исполнителя», «эксперта», «координатора» и другие.

Применение игровых технологий выступает важнейшим элементом пропедевтики, предверия реальности, средством подготовки к профессиональной деятельности.

В технологии организации сюжетно-ролевой игры принято выделять следующие этапы:

1. Ориентационный этап. Преподаватель представляет проблему, раскрывает характер имитации, объясняет игровые правила, делает обзор общего хода игры. Правила обсуждаются и согласовываются со студентами.

2. Подготовительный этап. Преподаватель излагает сценарии, останавливаясь на игровых задачах, правилах, описание основных ролей, игровых процедурах, примерном типе решении в ходе игры. При необходимости готовится игровой материал, атрибуты, символы.

3. Распределение ролей между участниками осуществляется преподавателем или студентом, обсуждение и согласование игровой процедуры.

4. Проведение игры, корректировка первоначального замысла.

5. Рефлексивный групповой и индивидуальный анализ. Студенты соотносят содержание игры с конкретной практикой функционирования образовательного учреждения, вносят коррективы в первоначальный сценарий. Происходит обсуждение точности, выразительности исполнения студентами различных ролей, эффективности решения игровой задачи.[6]

Ролевая игра может содержать различное количество игровых ситуаций, процедур, приемов для реализации отдельных задач. Игровые ситуации средством выполнения конкретных задач и не имеют формальной структуры, правил поведения, регламента. Примером игровой ситуации могут быть дискуссионные включения в игру, с незапланированными выступлениями и оппонированием, когда заранее неизвестно кто и в каком качестве (докладчика, критика, провокатора) будет участвовать в обсуждении.

Реализация игровых технологий позволяет студентам накопить опыт будущей профессиональной деятельности, развить компетенции, необходимые для самостоятельного решения возможных проблем. Особенно важно, что студенты учатся переносить знания и опыт из учебной ситуации в квази профессиональную и далее в реальную производственную деятельность.

Результатом эффективной подготовки выпускника педагогического вуза к использованию игровых технологий в будущей практической профессионально-педагогической деятельности должна стать его игровая компетентность. Понятие игровая компетентность является видовым относительно понятия профессионально-педагогическая компетентность будущего учителя.

Профессиональная компетентность учителя - это основной показатель его профессионализма как особого интегративного образования личности, проявляющегося в многообразной и многогранной педагогической деятельности.

Компетенция - «круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом», а компетентность - «обладание компетенцией, т.е. знаниями, позволяющими судить о чем-либо». Таким образом, различие в понятиях компетенция и компетентность состоит в том, что последняя из этих дефиниций носит субъективированный характер. То есть компетентный специалист - это субъект, владеющий определенными компетенциями (знаниями, умениями, способами действия, моделями поведения, опытом), позволяющими ему результативно осуществлять профессиональную деятельность в определенной области. Субъектность профессионально-педагогической компетентности определяет особую специфику данного явления, зависящего от личностных качеств носителя педагогической профессии. Анализ различных подходов к определению сущности профессионально-педагогической компетентности стал той базой, которая позволила нам рассмотреть в качестве видового понятия «игровую компетентность» учителя.[7]

Исследователи утверждает, что компетентность - это состояние адекватного выполнения задачи; для компетентного специалиста характерно наличие аналитического мышления, позволяющего ему критически относиться к содержанию и характеру деятельности, способам ее осуществления, принятию решения; компетентность подразумевает постоянное расширение общекультурного и профессионального кругозора; предполагает содержательный и процессуальный компоненты.

Реализация игровых технологий предполагает ответственность будущего учителя не только за качество усвоения предметного материала, но и за самочувствие ребенка, группы школьников в игровой ситуации, за реализацию их потенциальных возможностей, за предупреждение конфликтов и личностных деформаций.

В состав личностного компонента игровой компетентности включена также эмпатия, как способность наиболее адекватно отзываться на чужие эмоциональные переживания. Игровая ситуация всегда связана с эмоциональным напряжением, с открытостью, с незащищенностью участников, поэтому, естественно, только учитель, у которого сформирована эмпатия на достаточно высоком уровне, способен помочь ребенку установить гуманистические межличностные отношения. Эмпатия происходит от греческого «pathos» - сильное и глубокое чувство, и в дословном переводе означает вчувствование внутрь. Понять сущность эмпатии можно только на основе синтеза педагогической информации с информацией, полученной из курсов общей, возрастной, педагогической, социальной психологии. Эмпатия как способность почувствовать состояние, настроение, чувства другого человека, понять его нужды, установки, ожидания, необходима для предупреждения конфликтных ситуаций, возникающих в игре, для создания доброжелательной атмосферы, для принятия учителем особой игровой позиции. Эффективное использование игры предполагает выразительность, эмоциональность, гибкость поведения студента.

Для игровой деятельности особенно значима субъектная позиция студента, его активность, инициативность, самостоятельность, критичность, креативность. Обеспечить субъектную позицию помогает учет особенностей студенчества как особой социально-психологической группы, а также включение в образовательный процесс личностного опыта каждого студента (что нашло отражение при проведении нами опытно-экспериментальной работы). В ходе опытно-экспериментальной работы осуществлялось стимулирование креативности студентов, поощрение их инициатив по изменению, доработке, коррекции игры, по созданию своих собственных вариантов игровых технологий.

Создание комфортной образовательной среды - необходимое условие гуманизации профессиональной подготовки в университете. Вместе с тем, это условие имеет особую значимость при подготовке студентов к реализации игровых технологий. Игра - свободная

деятельность, невозможна игра по приказу учителя, по его команде, всякая авторитарность разрушает игровую атмосферу. Реализация этого условия предполагает обучение студентов конкретным приемам создания располагающей, доброжелательной атмосферы, выбору и использованию наиболее адекватного «психологического веса», соответствующей «пристройки».

Реализация разработанной нами модели подготовки студентов к использованию игровых технологий связана также с осуществлением следующих организационно-педагогических условий: интеграция содержания педагогических, психологических, предметно-методических дисциплин; вариативность заданий; преемственность в использовании игровых технологий; модернизация заданий производственных практик.

В качестве одного из ведущих организационно-педагогических условий, обеспечивающих становление игровой компетентности студентов, мы предложили интеграцию. Интеграция способствует повышению системности и осознанности студентами психолого-педагогических знаний, формированию эмоционально-ценностного отношения к ним. Интеграция выступает важнейшей характеристикой профессионального мышления учителя.

В процессе формирования игровой компетентности студентов в нашем исследовании интеграция была связана: с выявлением и усилением внутрипредметных и междисциплинарных связей педагогических, психологических, методических дисциплин; с созданием комплексного спецкурса «Психолого-педагогические основы использования игровых технологий в современной школе».[8]

Необходимость интеграции содержания психологических, педагогических, предметно-методических дисциплин обусловлена тем, что учитель в реальном образовательном процессе одновременно выполняет функции методиста, преподавателя математики (информатики), практического психолога, педагога. Мышление учителя имеет комплексный синтетический характер.

Вариативность заданий по психологическим и педагогическим дисциплинам является обязательным условием реализации модели подготовки студентов к применению игры. Вариативность заданий к семинарским, практическим занятиям, а также для самостоятельной работы студентов создает для будущих учителей пространство выбора, приучает их действовать в ситуации неопределенности, учитывать свои собственные интересы, потребности, оценивать потенциальные возможности. Студент, привыкший выбирать и отвечать за сделанный выбор, готов предоставить возможность выбора и своим ученикам. Использование игровых технологий связано с многообразными ситуациями выбора: выбор ролей, игровой процедуры, игрового материала, моделей игрового поведения и т.д. С одной стороны, применение игры предполагает готовность студентов осуществлять выбор, с другой стороны, подобная готовность постоянно развивается и корректируется в игре.

Заключение, выводы

В высшей профессиональной школе игровые технологии являются средством постижения, освоения студентами будущей профессиональной реальности, насыщения ее новыми смыслами и ценностями, адекватными представлениям личности о стандартах и нормативах избранной профессии. Применение игровых технологий создает благоприятные предпосылки для адресной коррекции профессионально необходимых личностных качеств. В профессионально-педагогическом образовании целесообразно использование различных игровых технологий: ролевой, деловой, технологии имитационного моделирования и других. Технология деловых игр представляется достаточно сложной и предполагает серьезную и многоэтапную подготовку преподавателя. Деловые игры, сочетая социальный и предметный контекст, моделируют профессиональную деятельность, воспроизводят системы многоплановых отношений и взаимодействия, позволяя студентам приблизиться к будущей профессии, освоить сферу

субординационных отношений в педагогическом сообществе, понять разнообразные барьеры, конфликты.

В высшем профессионально-педагогическом образовании особенно значимы также ролевые (сюжетно-ролевые) игры. Технология ролевых игр проста, понятна, не требует длительной подготовки студентов и преподавателей. Основу роли составляют отношения между субъектами образовательного процесса. Дидактическая ценность исполнения ролей заключается в том, что позволяет моделировать будущую профессиональную деятельность специалистов, обучая студентов на основе синтетический моделей учебной и профессиональной деятельности.

В профессионально-педагогическом образовании применяются также организационно-деятельностные игры. Эта технология наиболее интересна, однако требует значительно больших затрат труда как от преподавателя и от студентов, а также специальной подготовки преподавателя вуза. Конечный результат организационно-деятельностной игры обладает высокой степенью неопределенности. Особенно важно, что студенты учатся переносить знания и опыт из учебной ситуации в квази-профессиональную и далее в реальную производственную деятельность. В педагогической деятельности невозможно исключить действие субъективного личностного фактора. Определенная неоднозначность, некоторая вариативность - отличительные черты игровых технологий: успех их реализации в значительной степени определяется уровнем педагогической техники конкретного учителя.

Особую значимость имеет конативный компонент, предполагающий готовность выпускника принять игровую позицию, освоить модели поведения, связанные с сокращением дистанции между учителем и школьниками, активизацию «внутреннего ребенка».

Игровая компетентность также может носить потенциальный или реальный характер, быть открытой или латентной.

Определяя совокупность положений, составляющих теоретико-методологическую основу подготовки студентов к применению игровых технологий, мы обосновали целесообразность использования системного, деятельностного, аксиологического, культурологического подходов.

Игровую компетентность мы рассматриваем как многоуровневое образование, выделяя следующие уровни развития: низкий (нормативно-репродуктивный), средний (ситуативно-поисковый), высокий (творческий).

Список источников

1. Воронина, Т. Играя, обучаем и воспитываем [Текст] / Т. Воронина // Воспитание школьников. - 2012. - №8. - С. 62-65.

2. Загвязинский, В. И. Педагогическое предвидение [Текст] / В. И. Загвязинский. - М.: Педагогика, 2011.

3. Калашников, В.Э. Интеллектуальные игры. [Текст] // В.Э. Калашников. - М.: Инновационно-образовательный центр, 2020.

4. Категории мышления и индивидуальное развитие [Текст] - Алма-Ата, 2021. - 215 с.

5. Коменский, Я.А. Великая дидактика [Текст] / Я.А. Коменский // Избр. пед. соч.: В 2 т.-М.: Педагогика, 2012. - Т. 1.

6. Кухарев, Н.В. На пути к профессиональному совершенству. [Текст] / Н.В. Кухарев- М.: Просвещение, 2010.

7. Левитес, Д.Г. Практика обучения. Современные образовательные технологии [Текст] / Д.Г. Левитес. - Мурманск, 2017.

8. Лендрет, Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений [Текст] / Г.Л. Лендрет. - М., 2015.

УДК 373.31

Вильда Д.В., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Формирование познавательной активности у младших школьников

Аннотация

Формирование учебных действий у младших школьников играет ключевую роль в их адаптации и саморазвитии, обеспечивая усвоение новых знаний и умений. Учебные действия, включающие общеучебные, логические и проблемно-решающие действия, способствуют успешному обучению и социализации. Основываясь на системно-деятельностном подходе, учебные действия помогают учащимся управлять своей познавательной деятельностью, развивать логику, мышление и коммуникативные навыки. Особое внимание уделяется предмету математики, где учебные действия формируются через метапредметное содержание и логические операции. Память, мышление и воображение, развивающиеся в младшем школьном возрасте, играют важную роль в формировании учебных действий.

Ключевые слова

Формирование учебных действий, младшие школьники, социализация, познавательная деятельность, логическое мышление, метапредметное содержание, Математика, коммуникативные навыки, саморазвитие.

Введение

Современный мир, насыщенный новыми информационными технологиями, требует высокой подготовки молодежи. Формирование познавательных учебных действий играет ключевую роль в умственном, творческом воспитании и развитии интеллекта младших школьников, становясь основой для совершенствования всех остальных видов учебных действий. Эффективное формирование познавательных учебных действий требует грамотной организации учебного процесса, что, по мнению известных исследователей, способствует быстрому приобретению учащимися необходимых знаний, умений и навыков. Именно познавательные учебные действия, включающие общеучебные, логические действия и действия постановки и решения проблем, готовят учеников к правильному и оперативному решению поставленных перед ними задач.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить противоречие между потребностью современного общества в хорошо подготовленных, компетентных учениках и недостаточным уровнем сформированности познавательных учебных действий у выпускников начальной школы. Это противоречие и обусловливает актуальность темы настоящего исследования.

Центральной задачей исследования является определение психолого-педагогических условий, наиболее благоприятных для эффективного формирования познавательных учебных действий у учащихся младшего школьного возраста.

Целью данного исследования является экспериментальная проверка эффективности комплекса психолого-педагогических условий, направленных на содействие формированию познавательных учебных действий у младших школьников в образовательном процессе.

Объектом исследования является процесс формирования познавательных учебных действий у учащихся младших классов.

Предметом исследования является процесс формирования познавательных учебных действий у учащихся младшего школьного возраста на уроках математики, рассматриваемый в контексте специфики данного учебного предмета.

В качестве основной гипотезы исследования выдвигается предположение о том, что формирование познавательных учебных действий у младших школьников будет

протекать более эффективно при соблюдении следующих условий:

1. Разработка четких и объективных показателей и критериев, позволяющих оценить уровни сформированности познавательных учебных действий у учащихся.

2. Разработка и последовательное внедрение в учебный процесс комплекса специализированных уроков по математике, целенаправленно ориентированных на формирование познавательных учебных действий.

3. Создание в классе благоприятной и поддерживающей образовательной среды, способствующей активному формированию познавательных учебных действий у всех учащихся.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы были определены следующие задачи исследования:

1. Провести всесторонний анализ научной психолого-педагогической литературы, посвященной теоретическим и практическим аспектам проблемы формирования познавательных учебных действий у учащихся младшего школьного возраста.

2. Определить и обосновать выбор показателей и критериев, позволяющих объективно оценить уровни сформированности познавательных учебных действий у младших школьников.

3. Разработать и апробировать комплекс специализированных уроков по математике, направленный на формирование познавательных учебных действий у учащихся младших классов.

4. Проанализировать, систематизировать и обобщить полученные в ходе исследования результаты, сформулировать научно обоснованные выводы и рекомендации.

В процессе проведения исследования были использованы следующие методы: теоретические методы, включающие изучение и анализ научной психолого-педагогической литературы по проблеме формирования познавательных учебных действий у младших школьников; а также эмпирические методы, включающие проведение педагогического эксперимента (с выделением констатирующего, формирующего и контрольного этапов), количественный и качественный анализ полученных данных.

Научная новизна исследования заключается в разработке и внедрении в образовательный процесс комплекса педагогических методов и приемов, а также специальных заданий, используемых на уроках математики с целью эффективного формирования познавательных учебных действий у учащихся младшего школьного возраста.

Базой для проведения исследования послужили начальные классы общеобразовательной школы.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что полученные результаты и разработанные методические рекомендации могут быть использованы в практической деятельности учителей начальных классов для повышения эффективности формирования познавательных учебных действий у учащихся.

Обзор литературы.

Казахстанские педагоги, в том числе доктор педагогических наук, профессор КазНПУ им. Абая А.К. Кусаинов, подчеркивают важность формирования не просто знаний, а функциональной грамотности, позволяющей применять знания в реальных жизненных ситуациях [1]. Кандидат педагогических наук, доцент ЕНУ им. Л.Н. Гумилева А.Т. Ибраева отмечает, что формирование учебных действий является ключевым фактором успешной социализации и адаптации ребенка, обеспечивая эффективное обучение на протяжении всей жизни [2].

В основу классификации учебных действий положены теоретические положения А.Г. Асмолова. Л.П. Доблаев считает самостоятельную постановку вопросов и поиск ответов важнейшим фактором формирования познавательных учебных действий у младших школьников. По мнению кандидата педагогических наук, профессора

Алматинского государственного университета им. Абая Г.К. Балтабаевой, развитие познавательной активности и самостоятельности – залог успешного обучения и формирования компетентной личности [3]. Таким образом, результативность формирования познавательных учебных действий во многом зависит от сотрудничества учителя и ученика.

Эффективное формирование познавательных учебных действий требует грамотной организации учебного процесса и способствует приобретению необходимых знаний, умений и навыков. Познавательные учебные действия, включающие общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем, готовят учеников к оперативному решению задач. Доктор педагогических наук, академик НАО им. Ы. Алтынсарина А.А. Жолдасбекова считает, что современный урок должен быть направлен не только на усвоение знаний, но и на развитие умений и навыков, необходимых для адаптации к быстро меняющемуся миру [4].

Основная часть

Формирование учебных действий у младших школьников играет ключевую роль в их адаптации и саморазвитии, обеспечивая усвоение новых знаний и умений. Учебные действия, включающие общеучебные, логические и проблемно-решающие действия, способствуют успешному обучению и социализации. Основываясь на системно-деятельностном подходе, учебные действия помогают учащимся управлять своей познавательной деятельностью, развивать логику, мышление и коммуникативные навыки. Особое внимание уделяется предмету математики, где учебные действия формируются через метапредметное содержание и логические операции. Память, мышление и воображение, развивающиеся в младшем школьном возрасте, играют важную роль в формировании учебных действий.

Основные симптомы кризиса семи лет включают утрату непосредственности, появление манерничанья и замкнутости, что может приводить к проблемам в поведении у младших школьников. Переход от игровой к учебной деятельности, отмеченный Н. В. Рождественской и А. В. Толшиным, подчеркивает важность младшего школьного возраста для формирования учебных действий [5].

Для успешного обучения важно мотивировать учеников на изучение новых знаний и умений. Учебные действия, включающие общеучебные, логические и проблемно-решающие действия, формируются постепенно и способствуют самостоятельному управлению познавательными процессами. Известные исследователи, такие как Л. С. Выготский и Л. Г. Петерсон, подчеркивали важность самостоятельной постановки вопросов и осмысления понятий для формирования учебных действий [6].

Классификация учебных действий, представленная Блумом, помогает младшим школьникам задавать вопросы и развивать аналитические навыки. Познавательные учебные действия, включающие анализ, синтез, сравнение и моделирование, формируются на уроках математики, где учащиеся изучают определения, правила и этапы решения задач. Логические задачи способствуют развитию мышления и познавательной активности [7].

Математика, как основной предмет, играет ключевую роль в формировании познавательных учебных действий, необходимых для социальной адаптации и успешного обучения [8].

При поступлении в школу дети учатся различать знаки, символы и цифры, заучивая различные понятия. Основной целью начального математического образования является развитие познавательных действий. Математика считается ведущим предметом в образовательной программе, предоставляющим ученикам знания, которые они могут применять в реальной жизни. Хотя и другие предметы также участвуют в формировании познавательных учебных действий.

Для формирования этих действий на уроках математики используются различные упражнения, направленные на развитие логики, мышления, памяти, самостоятельности и

самообразования. Учащимся предлагаются задачи, способствующие развитию логического и абстрактного мышления, а также проведению анализа и рефлексии. Важную роль играют практические задачи, помогающие представить социальные ситуации.

Логические задачи способствуют формированию мыслительных операций, таких как анализ, синтез, сравнение, и поддерживают интерес к предмету. Нестандартные задачи, полезные как для классных, так и для внеурочных занятий, помогают ученикам легче справляться со стандартными задачами, развивая логическое мышление и познавательную активность.

На уроках математики важно учитывать возрастные особенности младших школьников и использовать разнообразные методы и формы организации учебного процесса. Словесные методы, такие как рассказы и беседы, помогают знакомить учащихся с явлениями и объектами, которые они не могут наблюдать непосредственно. Рассказ учителя должен быть ярким и информативным, способствующим формированию образов у детей.

Математика, будучи основным предметом, наилучшим образом способствует формированию познавательных учебных действий. Несмотря на возможные трудности, этот предмет необходим для полноценного развития личности, так как с его помощью дети приспосабливаются к социальной сфере и учатся создавать логику своих действий, решать и анализировать жизненные ситуации, а также искать способы решения различных проблем.

Анализ теоретических основ показывает, что учебные действия образуют целостную образовательную систему, где развитие каждого вида действия связано с его взаимодействием с другими видами и возрастными особенностями учащихся. Формирование познавательных учебных действий происходит наряду с развитием личностных, коммуникативных и регулятивных действий, способствуя всестороннему развитию ребенка и его адаптации в социальной среде. Наиболее эффективно учебные действия формируются в начальной школе.

После анализа теоретических основ, мы определили необходимость проведения опытно-экспериментальной работы по формированию познавательных учебных действий у младших школьников. Исследование состояло из трех этапов: констатирующего эксперимента, выявляющего начальный уровень сформированности познавательных действий; формирующего эксперимента, включавшего разработку и внедрение комплекса уроков по математике; и контрольного эксперимента, оценивавшего итоговый уровень сформированности познавательных действий.

На констатирующем этапе были применены методики, такие как «Нахождение схем к задачам» (Рябинкина), «Логические закономерности» (У. Липпман), «Определение количества слов в предложении» (Карпова) и «Кодирование» (субтест Векслера в версии Панасюка). Результаты показали, что большинство учащихся находились на среднем уровне, но также присутствовали ученики с низким уровнем, что подтвердило необходимость формирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент включал разработку и внедрение комплекса уроков по математике, направленных на формирование познавательных учебных действий. Комплекс уроков состоял из вводного блока (2 урока), основного блока (7 уроков) и заключительного блока (1 урок). Уроки были разработаны с учетом возрастных особенностей младших школьников и предусматривали выполнение различных заданий, направленных на развитие самостоятельности и познавательных действий.

Контрольный эксперимент показал, что разработанный комплекс уроков оказался эффективным: высокий уровень сформированности познавательных действий повысился на 15% в экспериментальной группе против 5% в контрольной, средний уровень повысился на 5% в экспериментальной группе, а низкий уровень понизился на 20%. Результаты подтвердили, что формирование познавательных учебных действий в

процессе обучения математике будет более эффективным при разработке показателей, внедрении специализированных уроков и создании благоприятного климата для их формирования.

Заключение

В заключении, опираясь на проведённую работу по теме формирования познавательных учебных действий у младших школьников, можно сделать следующие выводы.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить показатели формирования познавательных учебных действий. Одной из сложных и актуальных проблем современной педагогики остаётся эффективное формирование этих действий, что соответствует образовательным запросам общества и направлено на развитие у учеников способности к самореализации и самостоятельному приобретению знаний.

В младшем школьном возрасте наиболее эффективно формируются учебные действия, включая познавательные, поскольку у детей активно развиваются познавательные и психические процессы. Учитывая возрастные особенности, педагог должен целенаправленно содействовать этому процессу.

В ходе теоретического и экспериментального исследования были решены все поставленные задачи. Основой работы стала классификация учебных действий А. Г. Асмолова. Эффективным способом формирования познавательных действий является использование системы заданий, в частности нестандартных логических задач, которые повышают познавательный интерес и создают зону ближайшего развития для всех учащихся.

Вся исследовательская работа базировалась на гипотезе, согласно которой процесс формирования познавательных учебных действий на уроках математики будет успешным при регулярной и систематической работе в этом направлении.

На констатирующем этапе было обнаружено, что большинство детей находятся на среднем и низком уровнях, что подтвердило необходимость формирующего этапа. На контрольном этапе результаты оказались выше, чем на констатирующем, что свидетельствует об эффективности разработанного комплекса уроков по математике.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов подтверждает, что математика положительно влияет на формирование познавательных учебных действий у младших школьников. Гипотеза исследования подтверждена: формирование познавательных учебных действий будет более эффективным при разработке показателей, внедрении соответствующего комплекса уроков и создании благоприятного климата для их формирования.

Список источников

1. Кусаинов А.К. “Современные тенденции развития образования в Казахстане” // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». - 2023. - №2(78). - С. 12-18

2. Ибраева А.Т. “Формирование учебных действий у младших школьников в контексте обновления содержания образования” // Материалы международной научно-практической конференции “Современные тенденции развития педагогической науки и образования”. - Астана, 2017. - С. 85-90

3. Балтабаева Г.К. “Актуальные проблемы развития познавательной активности учащихся в современной школе” // Вестник АГУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». - 2015. - №3(47). - С. 23-28.

4. Жолдасбекова А.А. “Инновационные подходы к организации современного урока” // Педагогический поиск. - 2019. - №1(3). - С. 34-40

5. Рождественская Н. В., Толшин А. В. Креативность: пути развития и тренинги. СПб: Речь, 2016. 320 с.

6. Петерсон Л. Г. «Мир деятельности»: программа надпредметного курса по формированию учебных действий и умения учиться / Л.Г. Петерсон. М, 2017, 42 с.

7. О классификации учебных действий // Народное образование, № 8, 2015. 117-120 с.

8. Формирование учебных действий в основной школе. От действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская]; под ред. А. Г. Асмолова. М: Просвещение, 2016. 159 с.

УДК: 81-25

Вюст (Атжанова) А., Иностранная филология
Алибекова Н.М., доцент

Investigating the Effects of Online Language Learning Platforms on English Proficiency

Annotation

Learning a foreign language in our modern world is hard to imagine without the use of the Internet and computer technology. Not a single person who studies or teaches a foreign language does it without online trainers, electronic dictionaries, educational platforms, mobile applications or many other Internet resources. And this trend has a certain impact on the level of language.

Online language platforms serve as a tool for immersing students in the linguistic reality in which they may find themselves when communicating with native speakers. Access to high-quality authentic materials is one of the advantages of Internet platforms, for the sake of which their active introduction into the educational process can be considered.

Keywords

Internet resources, Online platforms, Online language platforms, computer technology, Internet

Introduction

Learning a language in an environment that is interactive and digital seems more interesting and dynamic for students of the modern generation, since they actively use digital technologies on a daily basis and this form of learning becomes understandable and even “native” to them in a sense. [2]

«Students who are currently studying at universities belong to the “digital natives”, who are “native speakers” of the digital language and for whom it is a normal practice to continually resort to the help of information and communication technologies (ICTs), associated primarily with computers, the Internet, social media, broadcasting technologies and mobile phones. » [3]

«Due to ICTs’ importance in education, identifying the potential effects and implementation challenges of these technologies in foreign language teaching (FLT) and foreign language learning (FLL) would be an important step in improving the quality of learning environment. »

«Educational institute around the world has been taking critical procedures to redesign the EFL classroom to adapt to the new normal of education to enable students to be self-directed and independent to expand their knowledge rather than follow the traditional learning methods like the grammar translation method. Today’s classrooms need to be arenas for innovative teaching practices that are not easily implemented in more traditional classrooms» [4]

In this work, we will study the relevance of online language learning platforms as one of the means of teaching English language and its impact on the language proficiency. We will also explore the possibility of using these resources in the classroom, demonstrate various exercises and activities using the platforms, and offer guidelines for using these tools.

Relevance of the topic is due to the fact that modern English language teaching must meet the criteria of a rapidly changing world and be engaging so that a new generation of students can effectively develop their skills and using productive multimedia tools, and learn the language in the environment that is interactive and as close to the authentic as possible. And it is supported by the above quotations

Problem despite of the fact that some authors have studied the problem of learning and teaching language using internet resources we couldn't find any researches that would specifically consider online platforms and their impact on the level of foreign language proficiency, as well as their practical use in the classroom at school

Topic of the research is teaching and learning English using online language-learning platforms

Object of the research is the process of teaching and learning English using online language learning platforms

Subject of the research is the influence of online platforms on learning English

Hypotesis of the research is to demonstrate that online language learning platforms used to teach English should increase the effectiveness of the process of learning

Goal of the research is to evaluate the effectiveness of online language learning platforms while considering their practical application in the eduational process of teaching English.

Objectives of the research include the following:

- To study the phenomena of online language learning platforms and its history and concepts
- To determine the advantages and possible disadvantages to teach English using online platforms
- To explore the most popular online language learning platforms
- To identify factors influencing the effectiveness of online language learning.
- To conduct research using multimedia resources in practice, analyze the results
- Develop author's application and recommendations to improve the efficiency of learning English on online platforms.

Research methods include survey, testing, method of data processing and interpretation, study of scientific recourses, lesson modeling, observation, comparison.

Review of literature

Methodological basis of the research is the works of Popov Eugene, Burdina E.S., Shykun, A, Niaz, S., Buriro, G. A., & Soomro, N. H., Hussien Mohamad Alakrash, Ovinova Lana N., Markus Anna M., Schreiber Elena G., Volchenkova Ksenia N., Pimonova S.A., Fomina E.M., Isaeva P.A., Vorozhbieva L.P., V. M. Bogachevsky, T. V. Kuprina, Pukhova A.V., Kinga Stecuła, Radosław Wolniak, Kasym, Z. B, Ткачёва Е.П., Храмова К.А., Рогова Г. В., Верещагина, Тимощенко, А. С., Rifai, Irfan & Jhon, Alex & Oktriono, Kristianus & Marion, Elisa.

Probably the biggest and largest breakthrough in the history of online learning was the opening of Jones International University (JIU), the first educational institution operating fully in online regime in the United States of America.[9] The school was founded by Glenn Jones in 1999, a pioneer in cable television and online learning who saw the potential of distance education to give access to higher education for working adults and non-traditional students.

In 2002, we had another innovation in the field of distance education. The Massachusetts Institute of Technology has introduced a new project called "OpenCourseWare". This project provided an opportunity to study at the courses through free materials and educational lectures. We often use approximately the same scheme of learning to this day.

Since 2008, a term like "MOOC" has been firmly embedded in our lives, which was first used by Dave Cormier, Canadian connectionist from the University of Prince Edward Island.

In 2012, the most successful star of online platforms and MOOC "Coursera" (founded in by Andrew NG and Daphne Koller, graduates of Stanford university) ascended and became a

giant in the field of online education. Besides Coursera, there were two additional productive distance education services that showed up that year – edX and Udacity. And this is exactly why 2012 turned out to be the year known as "The Year of the MOOC".

Main part

Overview of the most popular online language learning platforms

1) Puzzle English is the most famous online platform for learning English, both among students and teachers. This digital tool allows you to improve your ability to listen, knowledge of vocabulary, and grammar. A large base of training exercises consists of tasks constructed with authentic video and audio materials.

The platform is a comprehensive language resource, offering a wide range of activities and educational materials for English language learners.

Task sections: Audio and video puzzles are speech comprehension exercises that require the combination of individual audio or video fragments.

Listening: Audio recordings with questions and answers that test listening comprehension.

Written translation: Tasks requiring translation of text from English into Russian or vice versa.

Grammar: Exercises to learn grammar rules and exceptions.

Interactive Courses: The platform provides structured interactive courses at a variety of levels, including beginner and advanced. Grammar, vocabulary, pronunciation, and communication are among the topics covered in language courses.

2) Lingualeo - we believe that this is one of the most famous platforms for learning English. This resource provides a large-scale database of materials, capabilities and an interesting interface.

This resource allows you to qualitatively improve grammatical and lexical skills, increase reading speed, improve pronunciation, and listening comprehension.

There is quite a lot of material on the platform, there is a large volume of text materials, both adapted and authentic audio and video tracks, in addition to all this, there is a database of multi-level tasks, from which the program selects individual tasks on a daily basis in accordance with the individual level of the user.

This platform also has a huge number of game-based training exercises that will help you improve your skills. The material for these exercises consists of words that you translated incorrectly or marked as unknown in the training text. The downside for some users may be only paid access to a large selection of grammar courses and exercises.

3) BBC Learning English

Just an excellent website with many useful features for learning English; this platform is working simultaneously.

This is the official website of the British Broadcasting Corporation. As previously stated, one of its most notable and significant advantages is multitasking, which manifests itself in the fact that this resource performs cognitive, educational, and entertainment functions all at the same time. The database includes audio and video materials, control tests, animated material, and simply engaging and very interesting materials on a variety of non-standard topics, such as office vocabulary, or you may come across a topic that will consider the issue of banning chewing gum in the country of Singapore, known for its clean streets.

The training is structured in such a way that many materials are taken from popular programs or podcasts. In the educational materials themselves, you can recognize famous presenters, which in turn allows you to effectively get involved in the educational process, since we tend to pay more attention to those things that somehow resonate with our interests or are already familiar to us. For those whose level does not yet allow them to perceive English speech well by ear, it is possible to turn on subtitles.

The website's constant use of the principle of repetition is an excellent opportunity for us. As you study new topics and complete assignments in various sections, you will be asked to take

an assessment of your mastery of the material in the form of a test, which will include elements of the material previously covered. This allows a person studying a foreign language to put what they have learned so far into practice, rather than forgetting it.

This platform's mobile version includes all of this, as well as access to thematic topics such as business English, news reviews, and quizzes.

4) **Learn English British Council**

Another quite interesting resource, which also contains a lot of materials for learning English. An interesting and distinctive feature of this site is a section for preparing for the international language exam in English - IELTS.

The PremierSkills section related to football, one of the most popular sports, will also be very interesting and engaging in the learning process for many. Here you can find various news, articles or results and reviews about past matches and football clubs. As can be seen from practice, a large number of students, especially boys, are actively interested in the topic of football, therefore, to maintain motivation and a burning desire to learn, you can use this section as an auxiliary one for drawing up a curriculum.

5) **Tandem**

Tandem is an easy application that helps you find an international spouse to practice your foreign language skills. It is believed that once you have found a partner, you are going to master the language "in tandem," which implies that you are going to assist your counterpart learn the language you speak while your interlocutor will assist you as you learn English. Since the application lacks a web-based version, it is capable of being utilized on mobile devices rather than computers.

To pass verification and confirm your identity, you must first register here using an existing social media account.

Search for a partner based on their profile. There is a function that allows you to select the country from which your partner will be. In addition, you can use a filter to find only native speakers of the language you're learning.

You can chat via text or voice. You can only call after exchanging at least one message at a time.

Voice messages. Tandem supports voice messages, which can be dictated and sent via chat. Unlike similar instant messenger functions, this one has a feature that allows you to record a message, listen to it, dictate it again, correct any errors, and send it. In touch with.

6) Busuu

Busuu delivers online language lessons in a straightforward, enjoyable format, complete with clearly expressed phrases, visuals, engaging tasks, and a chance to communicate with other individuals. Busuu.com enables you to master not only the English language but additionally 11 different languages. Certain functions are provided at no cost, whereas others (like the ones for the majority of languages) call for an extra-cost membership.

There's an offline mode. This could seem irrelevant in the world where everyone has internet access on their phones, but it is extremely useful when traveling and the connection is not always obtainable.

Like other platforms, Busuu has paid and free plans. For even more in-depth language learning, you can buy a premium subscription, where the functionality of the platform will be more expanded.

You can also completely enrich your vocabulary here because each new lesson will present you with new words to study, which will then be used in other exercises to reinforce new information.

There are also voiced tasks, which are an interesting and useful format, but only at a low level of difficulty because the voice acting is quite simple - the announcers pronounce everything very clearly and as easily as possible to understand, which is not how it happens in a real-life dialogue, so at a higher level it may not be as interesting. This category's tasks require you to insert missing words or match phrases made up of words.

7) ESOL Courses is a free platform that provides a variety of materials for learning

English, such as crossword challenges and quizzes for learning new words, articles for exercising reading skills, and even self-study books to help students prepare for Foreign Language International exams.

However, we recommend paying attention to the listening section. These exercises are particularly beneficial because listening to song lyrics is frequently more difficult than understanding speech on The CNN network or the British Broadcasting Corporation.

The tasks to be completed vary by clip: some require you to fill in the empty spaces in the text, while others require you to decide on the correct answer. In addition to the exercises, the songs include explanations to help learners comprehend common and unfamiliar English phrases.

8)EngVid.com provides video lessons on a variety of topics, most of which are subtitled. More than 800 lessons cover grammar, cultural differences, language nuances, vocabulary, idioms, pronunciation, accent, TOEFL and IELTS preparation, and other topics. There is probably no topic in English education that EngVid.com teachers would not cover.

The lessons on EngVid.com are organized into three difficulty levels Beginner - Intermediate - and Advanced.

The vocabulary and culture lessons are really engaging. Teachers in Vocabulary lessons discuss words and expressions on various topics, as well as their characteristics and subtle differences in usage. Culture lessons, for example, can teach you about the nuances of British street slang, how to navigate customs, and what Halloween is. EngVid.com is a helpful tool for English language learners.

9) News In Levels is a resource for learning English through news reports. An experienced announcer reads the news at a steady pace, making it simpler to comprehend. Every single news story exposes Level 1, which teaches you how to listen, read, and learn new vocabulary.

News in Levels includes videos from legitimate news channels. Basic topics are chosen and conveyed in simple language. The News in Levels staff simplifies and rewrites the same news stories in a fairly straightforward language. And what we have here is three levels of diffiulty.

News In Levels doesn't position itself to as a global and comprehensive source of linguistic knowledge, but it serves an essential and vital purpose. News In Levels is a website that provides practical English learning through reading and listening to the news. Each news item is carefully chosen so that it can be understood by students of varying levels. The site's three levels can be listened to, and the third level can often be viewed in its original text. However, we recommend that you carefully read the transcripts and consult a dictionary to clarify any unfamiliar terms. Here are explanations for the most difficult words (according to the site team). In English, but with simple language. Once everything is clear, you can begin listening to the news. Each ad includes three buttons for selecting your knowledge level. News In Levels will help you understand real-world English sentences and conversations.

10) Youglish- is an online platform designed to assist English learners in strengthening their listening skills. Youglish allows users to search to find and watch English videos containing specific phrases or words. The primary concept behind Youglish is that users are able to observe and hear how native speakers pronounce certain expressions, allowing them to better understand pronunciation and intonation.

The benefits of this approach are that the words we want to study are presented to us immediately in context, rather than separately, and we can see how they are used in a sentence.

This resource is also useful for learning about different accents, dialects, and language variations so that when you hear a word in its various variations, you won't be confused because you already know it's pronounced differently here. YouGlish allows you to check the compatibility and frequency of use of a specific expression in spoken language. For example, if you are unsure whether a specific phrase exists, you can use the site's search function to find out.

Although this is not an independent resource for study, it is still quite useful, which both

students can easily use on their own, and teachers can use this tool effectively during the lesson.

The approbation of online language learning platforms in the process of teaching English

To achieve the goals of our thesis, we conducted a survey during which we used online learning language platforms in English lessons in 9th grade.

First of all, at the initial stage of the approbation we faced the following objectives:

- determine whether students previously had an idea of what an online language platform is, identify whether they are familiar with such an educational tool, whether they had experience using online learning platforms to learn English independently or with a teacher in class, whether they satisfied with the use and application of these platforms.

- find out how often teachers at school used Internet resources of this type, what platforms they were, and how interested and ready teachers were to use such platforms.

To collect data and solve our problems, a survey was conducted among English teachers and students of the city of Kostanay".

The questionnaire for students consisted of the following five questions:

1) "Have you heard of the term "online language learning platform before?"

(Слышали ли Вы ранее об онлайн-платформах для изучения языков?)

2) "Have you previously used the online language learning platforms to learn English?"

(«Использовали ли Вы ранее онлайн-платформы для изучения языков?)

3) If you have used such platforms to learn English before, were you satisfied with the results?

(Если Вы уже использовали такие платформы для изучения английского языка, были ли Вы удовлетворены результатами использования и применения этих платформ?)

4) If your answer is "No" - why?

(Если "нет", то почему?)

5) "Would you like to see such platforms actively used during the educational process in English lessons?"

(Хотелось бы вам, чтобы такие платформы активно использовались во время учебного процесса на уроках английского языка?)

Students took part in the survey for students. The survey was conducted during spring practical training in April 2025. The results of the survey were analyzed and reflected in diagrams.

Students were shown an example of what an online language platform looks like and the term was presented and explained for familiarization.

Question №1 was aimed at finding out the level of students' awareness of this topic. When asked this question, 92.9% of students responded that they had already heard this term before.

In answer to **question №2**, some students answered

- Yes, independently – 2 people (14.3%)
- Yes, during lessons – 11 people (78.6%)
- No, never – 2 (14.3%)

Based on the answers to the second question, we can see that the majority of students used online platforms in lessons with a teacher, only two resorted to independent learning on this type of resources, and only two people noted that they did not use these platforms at all, this is due to the omission of such interactive lessons and with only a recent transition to this school.

Question №3 revealed that:

-only 57.1% of students were completely satisfied with the results after using the platform

- 28.6% were not completely satisfied

- 14.3% of students could not answer this question due to the fact that they had never used this resource

Question №4 required a written explanation of why children were not satisfied with the results of using online language platforms.

We received only five comments on this question:

- "Lacked discipline"
- "Boring"
- "I couldn't keep up with the class and didn't complete the assignments properly"
- "I didn't fully understand how to use it and lost interest"
- "But I didn't have Internet on my phone and had to do it with a neighbor, it wasn't very convenient, but it was fun"
- **Question №5** was aimed at finding out the percentage of students' interest in the subsequent use of this kind of educational tools.
- The results were quite positive and indicate increased interest in this type of innovation:
- - 92.9% - interested
- - 7.1% (one person) – do not want to use such resources

In our approbation, we decided to focus on listening and reading skills. In order to track the results of our experiment, we decided to first test the level of these skills among ninth-grade students, since during a frontal survey and conversation with children, we found that these two skills are more difficult for them to understand.

A test was conducted for this purpose, but not in a standard format. We did not take ready-made tasks from learning platforms and did not use tests offered by other educational resources as a basis, since most often tests of this format involve audio recordings dictated by speakers in order to determine the level of students on a world-famous scale.

1) Listening. We chose an authentic, independent video from YouTube because we felt it was the best way to engage teens in the experiment. This video is a fragment from a television show in which guests are interviewed, the main characters of this fragment are famous actors Tom Holland and Robert Downey Jr., one of the most popular youth idols. This is a clip from Jimmy Kimmel Live called "Robert Downey Jr." & Tom Holland on Spider-Man: Homecoming."

As a result, most of the class did not cope very well with the listening task, which was expected and is a normal result, since this is completely different format of materials to which they are accustomed and it was quite difficult and unusual for students to listen so carefully to the speaker's speech, when they usually listen to the voice of the announcer from the school curriculum.

In the first task, the answers were completely different and all students grasped the essence to varying degrees, but we were pleasantly surprised that many still understood the meaning and main idea of the conversation, and some students even translated some of the remarks as close to the original as possible.

In the second task, only two girls (14.3%) had 5 out of 7 possible correct answers; 4 students (28.6%) answered three questions correctly; Three students gave two correct answers (21.4%); 2 people received one point (14.3%); Three students (21.4%) did not answer any question correctly;

In the third task two girls (14.3%) had 4 out of 6 possible correct answers; 3 students (28.6%) answered 3 questions correctly; 5 students gave 2 correct answers (35.7%); 3 people received one point (21.4%);

2) Reading.

To evaluate this skill, we also chose an authentic text, or rather an article published in the BBC newspaper. The headline reads: "The barely visited US national park that requires a passport." For the first stage of our analysis, we used only the first three paragraphs of this article.

Based on the results of the testing, we could see that the topic of the text was clear to many of the students; 6 out of 14 people were able to convey the main idea correctly.

In the second “True-False” task, 5 people answered 4 out of 6 questions correctly (35.7%); 4 people answered 3 out of 6 questions correctly (28.6%); 3 students answered correctly only 2 out of 6 questions (21.4%); two people gave no correct answer (14.3%);

In the third task, 4 people answered 4 out of 6 questions correctly (28.6%); 4 people answered 3 out of 6 questions correctly (28.6%); 3 students answered correctly only 2 out of 6 questions (21.4%); two people gave no correct answer (14.3%);

As a result, for this test, out of 14 students, two learners received an “Excellent” rating - 8 points, 4 learners received a “good” rating - 7 points, 6 students received a “satisfactory” rating, 2 learners received a “not satisfactory” grade.

In order to track the progress and impact of our lessons with use of the platforms, we conducted another test in this class and compared the results.

1) Listening. We chose the same approach again so the results are more clear. We took another fragment from the clip from Jimmy Kimmel Live called "Robert Downey Jr." & Tom Holland on Spider-Man: Homecoming”.

In the first task, most of the students gave correct answers, grasped the meaning and idea of the material and emphasized correct details.

In the second task, 5 students (35.7%) had 5-6 out of 7 possible correct answers; 5 students (35.7%) answered 4-5 questions correctly; Three students gave 3 correct answers (21.4%); 1 student gave 1 correct answer (7.1%);

In the third task 5 learners (35.7%) had 5-6 out of 6 possible correct answers; 3 students (42.9%) answered 3-4 questions correctly; 2 students gave 2 correct answers (14.3%); 1 student gave 1 correct answer (7.1%);

2) Reading.

To evaluate this skill, we again chose an authentic text, or rather an article published in the BBC newspaper. The headline reads: “The barely visited US national park that requires a passport.” For the second stage of our analysis, we used three left paragraphs of this article.

We asked students to read the text carefully and summarize the content of the text in 2-3 sentences in their own words. A task of the “True or False” type was also proposed, which will allow us to see and evaluate the depth of understanding of the information read.

Based on the results of the testing, we could see that the topic of the text was clear to most of the students; 9 out of 14 people were able to convey the main idea correctly.

In the second “True-False” task, 9 people answered 5-6 out of 6 questions correctly (60%); 4 people answered 3-4 out of 6 questions correctly (26.7%); 1student answered correctly only 2 out of 6 questions (13.3%);

In the third task, 6 people answered 5-6 out of 6 questions correctly (42.9%); 4 people answered 4 out of 6 questions correctly (28.6%); 2 students answered correctly 3 out of 6 questions (14.3%); two people gave 1-2 correct answers (14.3%);

As a result, for this test, out of 14 students, 6 students received an “Excellent” rating – 8-10 points, 4 learners received a “good” rating - 7 points, 3 students received a “satisfactory” rating, 1 learner received a “not satisfactory” grade.

Conclusion

Summarizing all of the above, we mention that the goal of this study which was to explore the influence of online language learning platforms on English proficiency and consider the application of platforms in the educational process of teaching English - was definitely achieved.

We also looked at the many advantages and possible disadvantages of online platforms. As we have found out, the use of such online resources in the course of learning helps students compensate for the lack of an authentic language environment, stimulates interest in learning, contributes the involvement of students in the learning process and diversifies lessons, making them more interactive and dynamic. Also, online platforms help to establish closer and more

trusting relationships between teacher and students and improve the atmosphere in the classroom, making it more comfortable.

To summarize the results of this study, we can conclude that using such an interactive tool as online language learning platforms has a positive impact on English proficiency and can definitely make the educational experience more productive and enjoyable for students, which fully confirms our hypothesis.

List of sources

1 Shykun, A. Mobility and language learning: using online platforms for learning foreign languages. Human Studies. Series of Pedagogy No 16 (48), 224–228, 2022 – URL: https://typeset.io/papers/mobility-and-language-learning-using-online-platforms-for-3337f8m7.

2 Popov, Eugene. Opportunities And Challenges Of Information And Communication Technologies In Foreign Language Teaching / Popov, Eugene. 10.15405/epsbs.2020.04.02.23., 2020. – 208 page –URL: https://www.researchgate.net/publication/340800509_Opportunities_And_Challenges_Of_Information_And_Communication_Technologies_In_Foreign_Language_Teaching.

3 Hussien Mohamad Alakrash, Norizan Abdul Razak, and Pramela Krish. The Application of Digital Platforms in Learning English Language / International Journal of Information and Education Technology, Vol. 12, No. 9, September 2022, 2022 – URL: https://www.ijiet.org/vol12/1699-IJIET-4290.pdf.

4 Ortikov, Uktamjon Khudoyberdi Ugli THE EFFECTIVENESS OF TECHNOLOGY-ENHANCED LANGUAGE LEARNING METHODS // ORIENSS. 2024. №3., 2024 – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/the-effectiveness-of-technology-enhanced-language-learning-methods.

5 Sander Tamm. Take a Trip Through the History of E-Learning / e-student.org, 2019 – URL: https://e-student.org/history-of-e-learning/.

6 Elizabeth Hanson-Smith. A Brief History of CALL Theory / The CATESOL Journal 15.1, 2003 – URL: http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ15_hanson-smith-2.pdf.

7 Розина И.Н. Эволюция CALL-методов обучения английскому языку // ОТО. 2017. №3., 2017 – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-call-metodov-obucheniya-angliyskomu-yazyku.

8 Niaz, S., Buriro, G. A., & Soomro, N. H. (2022). Web-based English language learning: A review from web 1.0 to web 3.0. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 10(2)., 2022 – URL: https://doi.org/10.52131/pjhss.2022.1002.0246.

9 Timetoast Timeline. History of Educational Technology in Language Learning., 2022 – [Electronic resource]. –Access mode: https://www.timetoast.com/timelines/history-of-educational-technology-in-language-learning.

10 Jones International University. [Electronic resource]. – Access mode: https://www.stateuniversity.com/universities/CO/Jones_International_University.html.

УДК: 159.9.07

Гарипова А.Т., Педагогика и психология
Дубинин С.Н., профессор

Диагностика и коррекция уровня стрессоустойчивости учащихся подросткового возраста

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы стрессоустойчивости у подростков, а также методы диагностики и коррекции данного уровня. Подростковый возраст

характеризуется значительными психологическими и физиологическими изменениями, что делает учащихся уязвимыми к стрессовым ситуациям [2]. Авторы анализируют существующие подходы к оценке стрессоустойчивости, включая психологические тесты и опросники, а также предлагают практические рекомендации по коррекции выявленных проблем. В работе представлены результаты эмпирического исследования, проведенного среди учащихся, что позволяет выявить основные факторы, влияющие на уровень стрессоустойчивости. Особое внимание уделяется методам психокоррекции, направленным на развитие навыков управления стрессом и эмоциональной регуляции. Статья будет полезна педагогам, психологам и родителям, стремящимся поддержать подростков в преодолении трудностей и повышении их психологической устойчивости.

Ключевые слова

Стрессоустойчивость, образовательные технологии, подросток, эмоциональное состояние.

Введение

На сегодняшний день в Республике Казахстан социально-экономические и политико-правовые реформы проведены в значительной мере, но все, же проблемы в сфере образования, на наш взгляд, существуют, среди которых следует выделить: освоение инновационных образовательных технологий, не всегда прошедших экспериментальную апробацию и позитивно воздействующих на личность подростка, постоянно усложняющаяся школьная программа, зачастую некорректно реализуемая дифференциация в обучении, разделение школьников по престижным классам, школам, гимназиям - все это способствует увеличению количества стрессовых факторов, влияющих на эмоциональное состояние, как взрослых, так и детей [4].

Стрессоустойчивость - интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности человека, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке [2].

В научной литературе данная проблема отражена в разных аспектах. Исследованы особенности взаимосвязи деятельности в жизни индивида и развития личности, роли трудных ситуаций в этом процессе [6]. Выявлены компоненты индивидной, личностной и субъектно-деятельностной сфер психики и их связь со стрессоустойчивостью [1].

В ряде работ установлено, что подростковый возраст характеризуется повышенной чувствительностью к средовым факторам, из которых наиболее стрессовым является деформация системы отношений развивающейся личности [5]. Исследована взаимосвязь между дезадаптацией и акцентуациями характера, возникающих у подростков, их избирательной чувствительностью к некоторым факторам (эмоциональное отвержение со стороны взрослых, недостаток внимания со стороны педагогов к личностным особенностям подростков).

Таким образом, в психологии подробно рассматриваются проблемы стресса, и стрессоустойчивости подростков. Однако анализ психолого - педагогической литературы показывает, что проблема стрессоустойчивости учащихся подросткового возраста мало изучена, недостаточно исследованы стрессовые факторы, имеющие место в современном учебном процессе, характерологические особенности подростков имеющих низкий уровень стрессоустойчивости, взаимосвязь их личностных свойств и возрастных особенностей со стрессоустойчивостью.

Целью исследования является исследование стрессоустойчивости учащихся подросткового возраста.

Объект исследования: уровень стрессоустойчивости учащихся подросткового возраста.

База исследования: КГУ «Денисовская общеобразовательная школа № 2» отдела образования акимата Денисовского района».

Исследование проводилось с января по март 2025года. В исследование было задействовано 43 учащихся 9-х классов с традиционным и профильным типом обучения.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что проблемы стрессоустойчивости школьников подросткового возраста и поиск путей предотвращения стрессов в учебном процессе возрастает по многим причинам, среди которых следующие: наличие сложнейших возрастных проблем у подростков (новые отношения с взрослыми и сверстниками, особенности Я-концепции, подростковый пубертат), недостаточная эффективность системы психолого-педагогической помощи и поддержки учащихся с низкой стрессоустойчивостью в условиях школьного обучения; отсутствие в учебной программе занятий по профилактике стрессовых состояний школьников и формированию стрессоустойчивости как необходимого компонента их здоровья [3].

Новизна исследования состоит в том, что исследованы особенности профиля стресса в подростковом возрасте, атрибутивные свойства устойчивости к стрессу учащихся подросткового возраста, особенности стрессоустоичивости учащихся подросткового возраста. Рассмотрена психодинамическая характеристика реагирования на стрессор.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что психокоррекционное воздействие с помощью специально разработанной коррекционной программы снижает уровень стрессоустойчивости учащихся подросткового возраста.

Обзор литературы

Вопросами диагностики и коррекции уровня стрессоустойчивости учащихся подросткового возраста занимались различные исследователи в области психологии, педагогики и социальной работы.

В зарубежной литературе обобщен огромный психотерапевтический опыт работы в решении эмоциональных отношений детей и взрослых, разработаны принципы открытого выражения эмоций в коррекционной работе.

А. В. Петровский исследовал вопросы возрастной психологии и стресса. Е. А. Климов работал над вопросами адаптации и стрессоустойчивости. Л. И. Божович занималась проблемами подросткового возраста. Е. А. Климов работал над вопросами адаптации и стрессоустойчивости.

Методологическую основу исследования составляют положения исследования проблемы психической регуляции функционального состояния человека, стресса и стрессоустойчивости личности, представленные в трудах ряда психологов (В.А. Бодров, А.А. Обознов, Л.Г. Дикая, В.Л. Марищук, А.О. Прохоров, А.В. Махнач, С.А. Шапкин, А.М. Боковиков и др.), а так же теория общего адаптационного синдрома Г.Селье.

Основная часть

Проблема психической регуляции функционального состояния человека (психологической напряженности, стресса, утомления, монотонии, десинхроноза и т.д.) является предметом изучения многих специалистов. Исследования механизмов зарождения, развития, проявления и преодоления этих неблагоприятных состояний позволяют обосновать и разработать методы их профилактики и коррекции, основанные на знании особенностей патогенетических процессов, функциональных нарушений [6].

Существенный вклад в развитие теории и методологии изучения этой проблемы сделан Л.Г. Дикой. Согласно разработанной ею системно - деятельностной концепции саморегуляции психофизиологического состояния человека, психическая саморегуляция рассматривается одновременно и как психическая деятельность, и как системное свойство субъекта. Представление о деятельностной сущности этого процесса было обосновано и экспериментально подтверждено на основе использования концептуального аппарата теорий психологической системы деятельности, функциональных систем и психической деятельности. Показано, что специфическая особенность саморегуляции заключается в том, что активность субъекта при регуляции функционального состояния в условиях стресса носит целенаправленный, произвольный характер и становится деятельностью,

включающей в себя все ее психологические блоки (мотив, цель, программу, информационную основу и т.д.).

Следует отметить, что на процессы регуляции психических состояний и их преодоления, включая и стресс, влияет степень несоответствия между субъективным восприятием трудной ситуации и ее объективной сложностью. Положение о роли этого рассогласования получило развитие в концепции проблемности как явления психической деятельности, влияющего на механизмы регуляции функциональных состояний.

В современной науке не существует общепринятой классификации процессов преодоления стресса, и большинство исследователей использует для ее решения два основных подхода. Один подход подчеркивает направленность этого процесса - его ориентацию на саму личность или на деятельность в ответ на воздействующий стрессор. Человек может или предпринять активные действия для решения возникшей проблемы, или попытаться уйти от нее и сосредоточиться только на преодолении вызванных ею эмоций. Другой подход делает акцент на используемом способе преодоления, рассматривая, какая сфера психики привлекается первично - когнитивная или поведенческая. К. Олдвин сравнила два этих подхода и попыталась создать интегрированную концепцию процессов преодоления. Она положила в основу этой концепции индивидуальную ориентацию на стрессор и разделила стратегии преодоления на избегающую и детализирующую. Каждая из двух стратегий, в свою очередь, разделены на категории, которые отражают когнитивное и поведенческое преодоление. С учетом этих дифференцирующих категорий автором предложены четыре базовых типа процессов преодоления: детализирующий-когнитивный, детализирующий-поведенческий, избегающий-когнитивный, избегающий-поведенческий.

Одно из современных направлений в развитии теории психологического стресса связано с разработкой концепции о роли ресурсов человека в зарождении, проявлении и преодолении этого состояния. П. Вонг отмечает, что "...преодоление стресса является эффективным в той степени, в какой человек располагает и может использовать соответствующие ресурсы и стратегии преодоления".

Развитие и реализация ресурсов преодоления стресса служат, пожалуй, основным фактором противодействия ему. Ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса.

Таким образом, концепция проявления ресурсов основана на том положении, что человек использует все возможности для правильного распределения своих ограниченных ресурсов. Эффективность использования этих ресурсов зависит от параметров, характеризующих как саму задачу (величина нагрузки) или ситуацию (степень угрозы, ответственности и т.д.), так и возможности человека.

Проблема психологического стресса с позиций ресурсного подхода нашла отражение в соответствующей модели, согласно которой стресс возникает в результате реальной или воображаемой потери части ресурсов, включающих поведенческую активность, вегето-соматические, психические и профессиональные возможности, личностные характеристики.

Анализ современных концептуальных подходов к изучению процессов зарождения и проявления психологического (профессионального) стресса проведен А.Б. Леоновой. Она выделила три основных направления, объединяющих различные теории, модели, концепции развития стресса, а именно: экологическое, трансактное и регуляторное. «В первом из них стресс понимается как результат взаимодействия индивида и окружающей среды; во втором - как индивидуально-приспособительная реакция человека на осложнение ситуации; в-третьих, как особый класс состояний, отражающий механизм регуляции деятельности в затруднительных условиях».

Методология

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы исследования использован комплекс методов, включающих в себя: анализ научной литературы по проблеме исследования, метод наблюдения, формирующий эксперимент, эмпирический метод: методика «Опросник школьной тревожности Филлипса», методика «Опросник нервно-психического напряжения Т.А.Немчина» методика «Тест-опросник «PEN» Айзенка», методы статистической обработки данных исследования (t-критерий Стьюдента).

Опросник школьной тревожности Филлипса относится к стандартизированным психодиагностическим методикам и позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и качественное своеобразие переживание тревожности, связанной с различными областями школьной жизни.

Для диагностики уровня нервно-психического напряжения нами был выбран опросник «Определение нервно-психического напряжения» разработанный Т. Немчиным.

Для диагностики уровня эмоциональной устойчивости нами был использован тест-опросник Айзенка «PEN». Тест-опросник EPI, создан английским психологом Г. Айзенком.

Результаты

Возраст испытуемых - 14-15лет, т.е. старший подростковый возраст. Подростковый возраст был выбран потому, что именно в этот период дети максимально подвержены стрессовым ситуациям.

Общая выборка изначально была разделена на две группы. В первой группе было задействовано 22 учащихся, обучающихся по традиционному типу обучения. Во второй группе участвовал 21 учащийся, обучающийся попрофильному типу обучения.

Эксперимент носил формирующий характер и состоял из нескольких этапов: 1) организационный; 2) первичное исследование, 3) формирующая деятельность; 4) вторичное исследование; 5) сравнительный анализ результатов первичного и вторичного исследования, формулирование экспериментального вывода.

На первом этапе осуществлялась первичная диагностика уровня стрессоустойчивости школьников первой и второй групп.

Вторичная диагностика проходила после проведения психокоррекционной работы.

Сравнительный анализ результатов осуществлялся до и после формирующей работы.

Первичная и вторичная диагностика включала использование одних и тех же психодиагностических методов исследования.

В ходе данного этапа исследования проводилась диагностика уровня стрессоустойчивости школьников подросткового возраста.

Для диагностики уровня тревожности испытуемых первой и второй групп мы использовали методику «Опросник школьной тревожности Филлипса». Полученные нами результаты диагностики уровня тревожности испытуемых первой и второй групп представлены в таблице 1.

Таблица 1. Статистические показатели методики «Опросник школьной тревожности Филлипса» (1 и 2 группа)

Уровень тревожности	**X**	**D**	**As**
1 группа (22 чел.)	29,1	148	0,343
2 группа (21 чел.)	34,4	109	0,466

По данным таблицы 1 выборочное среднее значение (X) в первой группе составляет 29,1, во второй группе 34,4. Отклонения от среднего значения(Э) в первой группе составляют 148 во второй 109. Асимметрия (As) в первой группе составляет 0,343во второй группе 0,466.

Разница между средними показателями групп дает нам основания предполагать, что у испытуемых первой группы уровень тревожности ниже, чем у испытуемых второй группы.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики «Опросник нервно-психического напряжения Т.А.Немчина». Полученные нами результаты диагностики уровня

нервно-психического напряжения испытуемых первой и второй групп представлены в таблице 2.

Таблица 2. Статистические показатели методики«Опросник нервно-психического напряжения Т.А.Немчина» (1и 2 группа)

Уровень нервно-психического напряжения	**X**	**D**	**As**
1 группа (22 чел.)	49,4	207	0,87
2 группа (21 чел.)	56,3	227	-0,168

Выборочное среднее значение (X) в первой группе испытуемых составляет 49,4 во второй группе 56,3. Отклонения от среднего значения (D) для первой группы составляет 207 во второй группе 227. Ассимметрия(As) составляет для первой группы 0,87 для второй группы составляет -0,168. Опираясь на разницу между средними показателями групп, мы предполагаем, что у испытуемых первой группы уровень нервно-психического напряжения ниже чем у испытуемых второй группы.

Рассмотрим результаты диагностики уровня эмоциональной устойчивости испытуемых первой и второй групп, полученные с помощью методики«Тест-опросник «PEN» Айзенка». Полученные нами результаты диагностики эмоциональной устойчивости испытуемых первой и второй групп представлены в таблице 3.

Таблица 3. Статистические показателиметодики «Тест-опросник «РЕЫ»Айзенка» (1 и 2 группа)

Уровень эмоциональной устойчивости	**X**	**D**	**As**
1 группа (22 чел.)	11	23,7	0,466
2 группа (21 чел.)	11,7	22,7	0,311

По данным таблицы 3 выборочное среднее значение (X) в первой группе составляет 11 во второй группе 11,7.Отклонение от среднего значения (D) для первой группы составляет 23,7 во второй группе 22,7.Асимметрия (As) в первой группе составляет 0,466, во второй группе составляет 0,311.

На основании полученных данных проведем статистическое сравнение уровня тревожности, нервно-психического напряжения, эмоциональной устойчивости, испытуемых первой и второй групп используя математический метод t-критерий Стьюдента.

Произведем расчет по следующей формуле:

$$t_{\text{эмп}} = \frac{|\overline{X} - \overline{Y}|}{Sd} \quad \textbf{(1);} \quad Sd = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \overline{x})^2 + \sum (y_i - \overline{y})^2}{(n_1 + n_2 - 2)} \times \frac{(n_1 + n_2)}{(n_1 \times n_2)}} \quad \textbf{2)}$$

Подсчет числа степеней свободы рассчитаем по формуле:

$$k = (n_1 - 1) + (n_2 - 1) = n_{1+} n_2 - 2 \quad \textbf{(3)}$$

Результаты статистического сравнения приведены в таблице 4.

Таблица 4. Результаты статистического сравнения уровня тревожности, нервно-психического напряжения, эмоциональной устойчивости (1 и 2 группа).

t-критерий Стьюдента для уровня тревожности	t-критерий Стьюдента для уровня нервно-психического напряжения	t-критерий Стьюдента для уровня эмоциональной устойчивости	Количество степеней свободы
1,53	1,55	0,454	41

По результатам таблицы 4 t-критерий Стьюдента для уровня тревожности испытуемых первой и второй групп составляет 1,53, для уровня нервно-психического напряжения 1,55, для уровня эмоциональной устойчивости 0,454. Количество степеней свободы составляет 41 $t_{кр}$ для данных степеней свободы составляет: $t_{кр}$= 2,02 для P<0,05; $t_{кр}$= 2,70 для P<0,01; $t_{кр}$= 3,55 для P<0,001

Таким образом, обнаруженные нами различия в уровне тревожности испытуемых первой и второй групп статистически незначимы, так как $t_{эмп}$(l,53)< $t_{кр}$ (2,02). Различия в уровне нервно-психического напряжения испытуемых первой и второй групп так же

статистически незначимы, $t_{эмп}(1,55)<t_{кр}(2,02)$. Обнаруженные нами различия в уровне эмоциональной устойчивости испытуемых первой и второй групп статистически незначимы, так как $t_{эмп}(0,454)<t_{кр}(2,02)$.

На следующем этапе нашего исследования с испытуемыми первой и второй групп будет проведена психокоррекционная работа по снижению уровня тревожности, нервно-психического напряжения, повышению эмоциональной устойчивости, их уровня стрессоустойчивости в целом.

Коррекционная работа по повышению уровня стрессоустойчивости учащихся подросткового возраста.

Предложенная Емельянцевой Т.Н. модель групповой коррекционной работы направленной на повышение уровня стрессоустойчивости учащихся подросткового возраста может служить для профилактики и коррекции тревожности, нервно-психического напряжения, эмоциональной устойчивости, «отсроченных» нарушений (девиантного, агрессивного и аутодеструктивного поведения).

Психокоррекционная работа состояла из последовательных взаимосвязанных шагов, которые были разбиты на 3 этапа:

Первый этап: предварительная подготовка, включал следующие шаги:

- Прояснение индивидуальных целей участников группы;
- Подготовка «проекта» групповой работы.

На этом этапе учащимися были определены индивидуальные цели групповой работы.

Второй этап: проведение групповых занятий. Продолжительность каждого занятия составляла 90 минут. План занятий предусматривал 3 основные части: 1) вводная часть (разогрев); 2) рабочее время; 3) обсуждение(шеринг).

Третий этап: завершение работы, включал:

- Проведение заключительной встречи группы;
- Определение итоговой оценки результатов.

Третий этап коррекционной работы был посвящен проведению заключительной встречи группы, коллективному подведению итогов групповой работы.

На следующем этапе нашего исследования мы проведем повторную диагностику уровня тревожности, нервно-психического напряжения, эмоциональной устойчивости учащихся первой и второй групп, проведем статистическое сравнение результатов до и после проведенной нами психокоррекционной работы.

Результаты вторичного исследования и их интерпретация

На этом этапе исследования проводилась повторная диагностика уровня тревожности, нервно-психического напряжения, эмоциональной устойчивости испытуемых первой и второй групп после проведения психокоррекционной работы.

По результатам повторной диагностики уровня тревожности выяснилось, что в первой группе после проведения психокоррекционной работы выборочное среднее значение (x) составляет 26,4, во второй группе 28,1. Отклонения от среднего значения) в первой группе составляют 54,7 во второй 107. Асимметрия (As) в первой группе составляет 0,175 во второй группе - 0,11.

Результаты повторной диагностики уровня тревожности первой и второй групп после проведения коррекционной работы наглядно представлены в таблице 5.

Таблица 5. Статистические показатели методики «Опросник школьной тревожности Филлипса» (1 и 2 группа)

Уровень тревожности	**X**	**D**	**As**
1 группа (22 чел.)	26,4	54,7	0,175
2 группа (21 чел.)	28,1	107	-0,11

Повторная диагностика уровня нервно-психического напряжения испытуемых первой и второй групп после проведения коррекционной работы показала, что выборочное среднее значение (x) в первой группе испытуемых составляет 45,9 во второй группе 52,6.

Отклонения от среднего значения (О) для первой группы составляет 130 для второй группы 194. Асимметрия (Аз) составляет для первой группы 0,732 для второй группы 0,0494.

Полученные нами результаты повторной диагностики уровня нервно - психического напряжения испытуемых первой и второй групп после проведения коррекционной работы наглядно представлены в таблице 6.

Таблица 6. Статистические показатели методики «Опросник нервно-психического напряжения Т.А.Немчина» (1и 2 группа)

Уровень нервно-психического напряжения	**X**	**D**	**As**
1 группа (22 чел.)	45,9	130	0,732
2 группа (21 чел.)	52,6	194	0,0494

По данным повторной диагностика уровня эмоциональной устойчивости по методике «Тест-опросник PEN Айзенка» испытуемых первой и второй групп после проведения коррекционной работы, выборочное среднее значение (x) в первой группе составляет 9,45 во второй группе 10,2. Отклонение от среднего значения (D) для первой группы составляет 13 во второй группе 15,1. Асимметрия (As) в первой группе составляет 0,474, во второй группе составляет 0,356. Полученные нами результаты диагностики эмоциональной устойчивости испытуемых первой и второй групп после проведения коррекционной работы наглядно представлены в таблице 7.

Таблица 7. Статистические показатели методики «Тест-опросник «PEN Айзенка» (1 и 2 группа)

Уровень эмоциональной устойчивости	**X**	**D**	**As**
1 группа (22 чел.)	9,45	13	0,474
2 группа (21 чел.)	10,2	15,1	0,356

На основании полученных данных повторной диагностики проведем статистическое сравнение уровня тревожности, нервно-психического напряжения, эмоциональной устойчивости, испытуемых первой и второй групп после проведения коррекционной работы используя математический метод Х-критерий Стьюдента. Результаты статистического сравнения уровня тревожности, нервно психического напряжения, эмоциональной устойчивости испытуемых первой и второй групп после проведения коррекционной работы приведены в таблице 8.

Таблица 8. Результаты статистического сравнения уровня тревожности, нервно-психического напряжения, эмоциональной устойчивости после проведения коррекционной работы (1 и 2 группа)

t-критерий Стьюдента для уровня тревожности	**t-критерий Стьюдента для уровня нервно-психического напряжения**	**t-критерий Стьюдента для уровня эмоциональной устойчивости**	**Количество степеней свободы**
1,1	1,41	1,25	41

t-критерий Стьюдента для уровня тревожности испытуемых первой и второй групп составляет 1,1, для уровня нервно-психического напряжения 1,41, для уровня эмоциональной устойчивости 1,25. Количество степеней свободы составляет 41.$x_{кр}$ для данных степеней свободы составляет: $t_{кр}$= 2,02 для P<0,05; $t_{кр}$= 2,70 для P<0,01; $t_{кр}$= 3,55 для P<0,001

Таким образом, обнаруженные нами различия в уровне тревожности испытуемых первой и второй групп статистически незначимы, так как $t_{эмп}(1,1) < t_{кр}(2,02)$. Различия в уровне нервно-психического напряжения испытуемых первой и второй групп так же статистически незначимы $t_{эмп}(1,41) < t_{кр}(2,02)$. Обнаруженные нами различия в уровне эмоциональной устойчивости испытуемых первой и второй групп статистически незначимы, так как $t_{эмп}(1,25) < t_{кр}(2,02)$.

Результаты статистического сравнения уровня тревожности, нервно-психического напряжения, эмоциональной устойчивости испытуемых первой и второй группы, как до, так и после проведения коррекционной работы показывают, что различий в уровне

тревожности, нервно-психического напряжения, эмоциональной устойчивости испытуемых первой группы и второй группы нет.

На основании полученных данных проведем соотношение уровня тревожности, нервно-психического напряжения, эмоциональной устойчивости испытуемых первой и второй групп до и после психокоррекционной работы.

Соотношениеуровня тревожности, степени нервно-психического напряжения, эмоциональной устойчивости испытуемых первой группы до и после психокоррекционной работы наглядно представлено в таблицах 9, 10, 11.

Таблица 9. Статистические показатели методики «Опросник школьной тревожности Филлипса»до и после коррекционной работы.(1 группа)

Уровень тревожности	**X**	**D**	**As**
До коррекционной работы	29,1	148	0,343
После коррекционной работы	26,4	54,7	0,175

Таблица 10. Статистические показатели методики «Опросник нервно-психического напряжения Т.А.Немчина» до и после коррекционной работы. (1 группа)

Уровень нервно-психического напряжения	**X**	**D**	**As**
До коррекционной работы	49,4	207	0,87
После коррекционной работы	45,9	130	0,732

Таблица 11. Статистические показатели методики «Тест-опросник «PEN Айзенка» до и после коррекционной работы.(1 группа)

Уровень эмоциональной устойчивости	**X**	**D**	**As**
До коррекционной работы	11	23,7	0,466
После коррекционной работы	9,45	13	0,474

Соотношение уровня тревожности, степени нервно-психического напряжения, эмоциональной устойчивости испытуемых второй группы до и после психокоррекционной работы наглядно представлено в таблицах 12, 13, 14.

Таблица 12. Статистические показатели методики «Опросник школьной тревожности Филлипса»до и после коррекционной работы.(2 группа)

Уровень тревожности	**X**	**D**	**As**
До коррекционной работы	34,4	109	0,466
После коррекционной работы	28,1	107	-0,11

Таблица 13. Статистические показатели методики «Опросник нервно-психического напряжения Т.А.Немчина» до и после коррекционной работы. (2 группа)

Уровень нервно-психического напряжения	**X**	**D**	**As**
До коррекционной работы	56,3	227	-0,168
После коррекционной работы	52,6	194	0,049

Таблица 14. Статистические показатели методики «Тест-опросник «РЕШАйзенка» до и после коррекционной работы (2 группа)

Уровень тревожности	**X**	**D**	**As**
До коррекционной работы	11,7	22,7	0,311
После коррекционной работы	10,2	15,1	0,356

На основании полученных данных проведем статистическое сравнение уровня тревожности, нервно-психического напряжения, эмоциональной устойчивости испытуемых первой группы до и после коррекционной работы.

Для этого мы используем формулу вычисления t-критерия Стьюдента для равночисленных выборок.

Результаты статистического сравнения уровня тревожности, нервно-психического напряжения, эмоциональной устойчивости испытуемых первой группы представлены в таблице 15.

Таблица 15. Результаты статистического сравнения уровня тревожности, нервно-психического напряжения, эмоциональной устойчивости после проведения коррекционной работы (1 группа)

t-критерий Стьюдента для уровня тревожности	**t-критерий Стьюдента для уровня нервно-психического**	**t-критерий Стьюдента для уровня эмоциональной**	**Количество степеней свободы**
	напряжения	устойчивости	
2,22	2,3	2,19	42

По результатам таблицы 15 t-критерий Стьюдента для уровня тревожности испытуемых первой группы составляет 2,22, для уровня нервно-психического напряжения 2,3, для уровня эмоциональной устойчивости 2,19. Количество степеней свободы составляет 42.t_{kp} для данных степеней свободы составляет: t_{kp} = 2,02 для P<0,05; t_{kp} = 2,70 для P<0,01; t_{kp} = 3,55 для P<0,001

Таким образом, обнаруженные нами различия в уровне тревожности испытуемых первой и второй групп статистически значимы, так как $t_{ЭМ}$n(2,22)> t_{kp} (2,02). Различия в уровне нервно-психического напряжения испытуемых первой и второй групп так же статистически значимы $t_{эмп}$(2,3)> t_{kp}(2,02). Обнаруженные нами различия в уровне эмоциональной устойчивости испытуемых первой и второй групп статистически значимы, так как $t_{эмп}$ (2,19)> t_{kp} (2,02).

Таким образом, проведенное нами статистическое сравнение уровня тревожности, нервно-психического напряжения, эмоциональной устойчивости, испытуемых первой группы до и после проведенной коррекционной работы показывает, что проведенная нами коррекционная работа оказала положительное влияние на уровень стрессоустойчивости учащихся подросткового возраста обучающихся по традиционному типу обучения.

На основании полученных данных проведем статистическое сравнение уровня тревожности, нервно-психического напряжения, эмоциональной устойчивости испытуемых второй группы до и после коррекционного воздействия. Результаты статистического сравнения уровня тревожности, нервно - психического напряжения, эмоциональной устойчивости испытуемых второй группы приведены в таблице 16.

Таблица 16. Результаты статистического сравнения уровня тревожности, нервно-психического напряжения, эмоциональной устойчивости до и после проведения коррекционной работы (2 группа)

t-критерий для уровня тревожности	**t-критерий для уровня нервно – психического напряжения**	**t-критерий для уровня эмоциональной устойчивости**	**Количество степеней свободы**
2,8	2,57	2,85	40

По результатам таблицы t-критерий Стьюдента для уровня тревожности испытуемых первой и второй групп составляет 2,8, для уровня нервно - психического напряжения 2,57, для уровня эмоциональной устойчивости 2,85. Количество степеней свободы составляет 40. t_{kp} для данных степеней свободы составляет: t_{kp}= 2,02 для P<0,05; t_{kp}= 2,70 для P<0,01; t_{kp}= 3,55 для P<0,001

Таким образом, обнаруженные нами различия в уровне тревожности испытуемых второй группы статистически значимы, так как $t_{эмп}$(2,8)>t_{kp}(2,02). Различия в уровне нервно-психического напряжения испытуемых первой и второй групп так же статистически значимы $t_{эмп}$ (2,57)> t_{kp} (2,02). Обнаруженные нами различия в уровне эмоциональной устойчивости испытуемых первой и второй групп статистически значимы, так как $t_{эмп}$ (2,85)>t_{kp}(2,70).

Как показывает статистическое сравнение уровня тревожности, нервно - психического напряжения, эмоциональной устойчивости испытуемых второй группы до и после проведения

психокоррекционной работы, проведенная нами психокоррекционная работа по специально разработанной психокоррекционной программе оказывает положительное влияние на уровень стрессоустойчивости учащихся с профильным типом обучения.

Опираясь на результаты проведенного нами исследования мы можем утверждать, что психокоррекционное воздействие с помощью специально разработанной коррекционной программы снижает уровень стрессоустойчивости учащихся подросткового возраста обучающихся как по традиционному, так и по профильному типу обучения, следовательно, выдвинутая нами гипотеза исследования доказана.

Заключение

На сегодняшний день, несмотря на огромное количество проведенных исследований, проблема стресса и стрессоустойчивости не теряет своей актуальности. Постоянное реформирование системы образования, усложняющаяся школьная программа, предъявляют огромные требования к психической устойчивости подростка. Подростковый возраст один из самых сложных возрастных этапов человека. Масштабы происходящих перестроек значительны и касаются организма, самосознания, способов социального взаимодействия, интересов, познавательной и учебной деятельности, нравственных позиций. Основным фактором развития личности подростка является его собственная социальная активность, направленная на вхождение в мир взрослых. Увеличение числа стрессовых факторов на этом возрастном этапе и неспособность подростка адекватно противостоять им приводит к серьезным психическим расстройствам. Именно поэтому диагностическая и психокоррекционная работа, направленная на повышение уровня стрессоустойчивости учащихся, должна стать одним из приоритетных направлений работы психологической службы школы. Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие *выводы*:

- Стресс - психическое и физиологическое состояние, которое возникает в ответ на разнообразные экстремальные воздействия. Стресс вызывается ситуацией опасности, возрастания ответственности, необходимостью быстро принять важное решение, большими умственными и волевыми нагрузками и т.д.

- Стрессоустойчивость - является интегральным качеством личности, основой успешного социального взаимодействия человека, характеризующееся эмоциональной стабильностью, низким уровнем тревожности, высоким уровнем саморегуляции, психологической готовностью к стрессу, это совокупность индивидуальных психологических свойств, выступающих в качестве базовых психологических механизмов коррекции стрессовых состояний.

- Подростковый возраст - это стадия развития личности, которая начинается с 11-12 и продолжается до 16-17 лет. Характеризуется интенсивными психологическими и физическими изменениями, бурной физиологической перестройкой организма. Подростковый возраст является одним из самых сложных этапов возрастного развития человека. Увеличение числа стрессовых факторов на организм в отдельных случаях проявляются в таких признаках как депрессия, неусидчивость и плохая концентрация внимания, раздражительность. У подростка могут появиться тревога, агрессия и проблемное поведение. Это может выражаться в конфликтных отношениях с взрослыми.

- Стрессоустойчивость подростка - представляет собой совокупность его личностных качеств, позволяющих ему переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья.

Список источников

1. Шевченко, Т. В., & Костюкова, Н. А. Психологические аспекты формирования стрессоустойчивости у подростков. Психология и педагогика: актуальные проблемы науки и практики, 3(1), 12-18, 2015

2. Смирнова, Н. В., & Соловьев, А. И. Стрессоустойчивость как компонент

психологической готовности к обучению в школе. Современные проблемы науки и образования, 6(1), 23-29, 2018

3. Ковалев, В.В., & Ковалевская, Н.В. Психологическая помощь подросткам в условиях стресса: методы и подходы. Москва: Издательство МГУ, 2019

4. Шевченко, Т. В., & Костюкова, Н. А. (2015). Психологические аспекты формирования личности подростка. Психология и педагогика: актуальные проблемы науки и практики, 3(1), 12-18, 2015

5. Ковалев, В.В., & Ковалевская, Н.В. Подростковый возраст: особенности развития и коррекция поведения. Москва: Издательство МГУ, 2019

6. Федорова, Е.А., & Федоров, С.В. Подростковая психология: теория и практика. Санкт-Петербург: Питер, 2020

УДК 372

Геберт К.Ю., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Современный аспект изучения нарушений письма у младших школьников

Аннотация

В данной статье проведен анализ теоретической и методической литературы как отечественных, так и зарубежных авторов по теме исследования, рассматриваются специфические ошибки моторного характера во всех письменных работах (диктанте, списывании с печатного и рукописного текстов) учащихся начальных классов общей образовательной школы. Изучить навыки письма учащихся начальных классов общей образовательной школы и выявлены дисграфические ошибки моторного характера.

Ключевые слова

*Нарушения письма**,** печатный и рукописный текст, диктант, начальная школа, учебные действия, младший школьник.*

Введение

Трудности овладения письмом нередкое явление в наше время в начальной школе. Они обнаруживаются в первом классе и в значительном числе случаев, без проведения специальной коррекционной работы, сохраняются и позднее, отчетливо проявляясь при повышении требований к письму учащихся. Нарушения в формировании навыка письма, приобретаемого в начальных классах, в дальнейшем отрицательно сказываются на формировании познавательных процессов и личности ребенка [1].

Для обозначения трудностей письма отечественные и зарубежные ученые используют термины, обозначающие разные состояния, усложняя этим проводимые исследования.

Нарушение письма у детей (дисграфия) является предметом изучения специалистов разных областей наук (логопедии, психологии, нейропсихологии, педагогики). Однако на сегодняшний день не существует единого мнения о механизмах возникновения и развития данного нарушения. В настоящее время учеными выдвинуты две основные теории возникновения дисграфии у детей: теория фонологического дефицита (трудность обработки детьми с дисграфией звуковой стороны речи) и теория зрительного дефицита, связанная с различными зрительными нарушениями [2, С. 5].

Объект исследования - письмо учащихся начальных классов общей образовательной школы.

Предмет исследования - ошибки моторного характера в письме учащихся начальных классов общей образовательной школы с дисграфией.

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что: представлены основные признаки моторной дисграфии у учащихся начальных классов общей образовательной школы, характеризующиеся разными видами ошибок моторного характера, что свидетельствует о недостаточности развития моторного компонента функциональной системы письма; доказана эффективность проделанной коррекционно-педагогической работы.

Обор литературы

Теоретико-методологической основой исследования являются: философские и психологические представления и положения о языке как важнейшем средстве общения и познания (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия); фундаментальные научно-теоретические учения о функциональных системах, о системной организации высших психических функций (П.К. Анохина, А.Р. Лурия); современные представления о письме как о сложной функциональной системе, имеющей многозвеньевое строение (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия); положения общей и специальной психологии и педагогики о единстве речевого и психологического развития и комплексном подходе к его изучению (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия); положения психологии и логопедии о теории формирования и нарушении навыка письма (Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия); принцип системного подхода к диагностики и коррекции нарушений речевого онтогенеза (Л.С. Выготский, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина).

Основная часть

Методы исследования были выбраны с учетом специфики предмета и объекта исследования, соответствовали цели, задачам и гипотезе работы и включали теоретические, эмпирические и организационные методы исследования.

Письмо, по мнению многих исследователей, является одной из величайших культурных ценностей человека. Возникло письмо позже звуковой речи в результате развития общества, когда устная речь престала удовлетворять потребности людей в общении [2]. Письмо, как сложная форма знаковой деятельности, служит отражением устной речи с помощью графических знаков [3].

Обучение в начальной школе письму начинается с графики, программный материал для списывания и письма под диктовку содержит слова, написание которых соответствует их произношению. Это пример фонетического принципа. Однако у многих детей на этом этапе возникают специфические трудности при овладении навыком письма.

Необходимо отметить, что развитие письменной речи не может происходить без овладения самой техники письма. Л.С. Выготский указывал, что формирование полноценной письменной речи возможно только при условии, если в первые школьные годы ребенок усвоил и выработал ряд приемов, которые вплотную подвели его к процессу письма, подготовили и облегчили для него овладение идеей и техникой письма [4].

Почему же процесс формирования навыка письма так сложен для многих детей? Анализ результатов исследований трудностей усвоения навыка письма показывает, что обусловлены они, в первую очередь, природой психофизиологического механизма письма как вида речевой деятельности.

По мнению А.Р. Лурия, процесс письма - это наиболее сложная, осознанная форма речевой деятельности, резко отличающаяся от устной речи [4]. Он выделял в акте письма три этапа:

Первый этап - анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Этот этап включает несколько специальных операций.

Выделение последовательности звуков, составляющих слово, является первой операцией в расчленении речевого потока. Иначе говоря, в превращении его в серию членораздельных звуков.

Второй операцией является уточнение звуков, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки - фонемы. Гораздо

большие трудности связаны с задачей дифференцировать стечения согласных и различить отдельные элементы, входящие в сложные звуковые комплексы.

Анализ и сохранение последовательности звучаний, выделение и превращение звуковых вариантов в четкие фонемы являются первыми необходимым этапом для осуществления сложного процесса письма.

2 этап - выделенные фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую схему.

Каждая фонема должна быть переведена в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана. Если предварительный звуковой анализ был проведен достаточно четко, то перешифровка звуков речи в буквы, фонем в графемы, не вызывает особых трудностей. Только смешивание начертания редко встречающихся букв и «зеркальное письмо», указывают на то, что удержание в памяти нужной графемы не всегда является простым. Нужно отметить, что всегда необходимо учитывать возможные затруднения: как в запоминании нужной буквы, так и в ее графическом начертании [6].

Опытные педагоги начальных классов знают, что учащиеся начальных классов нередко при письме путают Е и З или б и д, пишут ш как т или и как п, затрудняясь в различении этих букв, сходных по форме и отличающихся только различным пространственным расположением элементов [7].

Иногда у некоторых школьников, чаще всего у левшей, такие затруднения принимают более резкие формы: ребенок не сразу может выделить ту сторону, с которой нужно начинать писать, путая письмо слева направо с записью в обратном направлении и иногда записывая зеркально целые слоги.

3 этап - превращение подлежащих написанию оптических знаков или букв в нужные графические начертания.

Исследования, проведенные Е.В. Гурьяновым, позволяют видеть, что этот последний этап, входящий в состав письма, не остается неизменным и именно он отчетливо отражает то неодинаковое строение, которое характеризует письмо на различных стадиях овладения языком.

Если, как мы видели ранее, на первых шагах развития навыка движение, нужное для написания каждой буквы, а еще ранее - каждого элемента буквы, является предметом специально осознанного действия, в то последующем эти отдельные элементы объединяются, и ребенок, хорошо владеющий письмом, начинает записывать объединенным знаком целые комплексы привычных звучаний.

Та плавность, которая характеризует всякое развитое письмо и за которой легко увидеть объединение отдельных привычных звуковых сочетаний, убедительно показывает, что процесс развитого письма приобрел сложный автоматизированный характер и что написание целых звуковых комплексов стало постепенно автоматизированной подсобной операцией.

Методом исследования мозговых поражений А.Р. Лурия доказал, что осуществление процесса письма обеспечивается совместной работой ряда участков мозговой коры, каждый из которых имеет свою функцию и обеспечивает то или другое условие, необходимое для осуществления письма.

Таким образом, письмо является одним из сложных двигательных актов, опирающимся на работу определенных компонентов. Современные исследования позволяют уточнить представления о сложности функциональной системы письма, о входящих в ее состав компонентах и о мозговой организации данного навыка, что необходимо для понимания различных нарушений письма у младших школьников.

Функциональная система письма характеризуется постоянным составом знаков. В норме процесс письма осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций (правильное их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи и др.),

лежащих в основе принципов правописания [7]. Таким образом, сложились разные взгляды на причины специфических ошибок письма.

Однако вопрос взаимосвязи механизмов трудностей письма изучен недостаточно. В последние годы эта проблема рассматривается в рамках нейропсихологии [7].

Таким образом, каждый структурный компонент функциональной системы письма локализуется в определенном участке коры головного мозга и входит в состав одного из трех блоков мозга, описанных А.Р. Лурия. Ученый выделяет три функциональных блока мозга, которые необходимы для осуществления любого вида психической деятельности [6].

1 блок - блок регуляции тонуса и бодрствования. Основной задачей первого блока мозга является поддержание активного тонуса коры при письме, который обеспечивается работой стволовых и подкорковых отделов мозга. Особое нервное образование, которое осуществляет роль механизма, регулирующего состояние мозговой коры, было названо ретикулярной формацией [1].

2 блок - блок приема, переработки и хранения информации. В состав второго блока мозга входят такие компоненты как:

-переработка слухо-речевой информации:

-фонемное распознавание;

-опознание лексем;

-слухоречевая память.

Переработка слухо-речевой информации происходит в височной (слуховой) коры головного мозга. Первоначальный прием слуховой информации осуществляется первичными зонами, которые располагаются в глубине височной коры. Согласно А.Р. Лурия, «Нейроны этих зон высоко дифференцированы и модально специфичны. Реагируют они только на те или иные звуковые раздражители» [6, с. 103].

Переработка кинетической информации осуществляется в теменной коре. Над первичной зоной надстраиваются вторичные зоны. По мнению А.Р.

Многие исследователи утверждают, что переработка зрительной информации осуществляется двумя полушариями мозга неодинаково: левое полушарие имеет характер аналитического способа восприятия (обеспечивает тонкий анализ воспринимаемых деталей), правое полушарие - холистический способ восприятия (объединение деталей в целостный образ.

Переработка полимодальной информации осуществляется в третичных полях второго функционального блока. Эти зоны находятся на границе височной, затылочной и заднетеменной области, их значительную часть составляют образования нижнетеменной области («зона ТПО») [6]. Поражение зоны ТПО приводит к нарушению слухо-моторных и зрительно-моторных координаций, пространственного анализа и синтеза. По мнению О.С. Адрианова, Ахутиной Т.В., Величенковой О.А., при левополушарной недостаточности пространственные нарушения носят менее выраженный характер: при сохранности целостного образа отмечаются изменения или пропуск деталей [9].

Таким образом, прием, переработка и хранение информации осуществляется благодаря совместной работе двух полушарий мозга. Левое полушарие обеспечивает аналитический способ получения информации (сукцессивный анализ), а правое - синтетический способ переработки информации (симультанное восприятие).

Важной особенностью этого блока становится то, что процессы здесь происходят в нисходящем направлении - от центра к периферии.

Таким образом, письмо, как сложная форма психической деятельности, опирается на совместную работу компонентов, входящих в три функциональных блока мозга, обеспечивающие необходимые операции для осуществления процесса письма.

Нарушения письма

Процесс письма имеет многоуровневую структуру и включает в себя большое число операций. При овладении письмом эти операции представляются в развернутом

виде. Начинается письмо с побуждения, мотива и задачи. Происходит мысленное составление плана письменного высказывания, смысловой программы и общей последовательности мыслей. Начальная мысль соотносится с определенной структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он написал и что предстоит ему написать. Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова.

Чтобы правильно написать слово, необходимо определить звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслуховых и речедвигательных анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание - громкое, шепотное или внутреннее.

Соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для этого необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Моторная операция процесса письма воспроизводит с помощью движений руки зрительный образ буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов, кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем - чтением написанного. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций. Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом.

Нарушения письма на сегодняшний день являются наиболее распространенными трудностями среди младших школьников. В нашей стране и за рубежом используются термины, обозначающие разные состояния. Так, например, за рубежом ученые-исследователи употребляют термин «dyslexia». Они относят к этому термину трудности операций и считывание нотных знаков.

Наши отечественные ученые разделяют понятие «дисграфия» и «дислексия». Под термином «дислексия» они понимают одну из форм затруднений в усвоении навыка чтения. Термином «дисграфия» обозначают трудности овладения навыком, связанные с нарушением фонематического принципа письма.

Несмотря на большое количество исследований, посвященных проблеме дисграфии у младших школьников, на сегодняшний день нет четкого определения данного явления. Так, Р.И. Лалаева определяет дисграфию «как частичное нарушение процесса письма, которое выражается в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций» [8, с. 15]. По мнению И.Н. Садовниковой, дисграфия проявляется в трудностях овладения письменной речью младшими школьниками [8, с. 20]. А.Н. Корнев утверждает, что дисграфия - это «стойкая неспособность овладеть навыками письма по правилам графики» (фонематический принцип письма), при сохранном интеллектуальном и речевом развитии и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [6, с.133].

Часто в научной литературе термины «дисграфия» и «нарушение письма» приравнивают. Происходит это по причине того, что границы термина «дисграфия» недостаточно отчетливые. В настоящее время определение «нарушение письма» обозначает более глобальное значение, так как включает в себя такие явления как «дисграфия», «дизорфография» и «аграмматическая дисграфия». Согласно О.Б. Иншаковой, не корректно употреблять термин «аграмматическая дисграфия». «Дисграфия» предполагает нарушение фонематического принципа письма, то есть наличие в письме ошибок в сильной позиции слова (предударная и ударная позиция). Если ошибки допускаются в написании окончаний в словах или словосочетаниях, то они

будут связаны со слабой позицией в слове. По этой причине целесообразно использовать для обозначения таких ошибок термин «аграмматические ошибки» [8, с. 40].

Другой вид нарушения письма «дизорфография» в современной логопедии рассматривается как стойкое нарушение усвоения орфографических знаний, умений и навыков, отступая от морфологического и традиционного принципа письма.

Таким образом, термин «дисграфия» обозначает расстройство письма, которое связано с нарушением фонематического принципа письма и имеет более узкое значение. Однако дисграфия не является изолированным нарушением, а сочетается с расстройствами устной речи и других вербальных и невербальных психических функций.

Согласно существующей логопедической практике заключение о наличии у школьников дисграфии ставится при обнаружение в письменных работах ребенка стойких, частоповторяющихся, специфических ошибок, которые не связаны с нарушением слуха, зрения, интеллекта и регулярностью школьного обучения.

К дисграфическим ошибкам относятся ошибки в виде замен, смешений, пропусков букв и слогов в сильных позициях как ударных, так и предударных, связанные с нарушениями фонематического принципа письма (нарушение соотношения между звуками и обозначающими их буква [8].

Однако А.Н. Корнев считает, что правильно называть специфическим само расстройство, так как такие же ошибки учащиеся допускают на начальном этапе обучения письму. Ученый отмечает, что критерием выделения специфических нарушений письма принят количественный критерий - отставание в формировании навыка письма на две или более стандартных ошибки от уровня усвоения остальных предметов при отсутствии нарушений интеллекта, зрения и слуха [6].

Таким образом, такие критерии оценки наличия дисграфических ошибок в письменных работах учащихся как: нарушение фонематического принципа письма, стойкость и частота являются основными критериями выделения дисграфических ошибок, что позволяет четко отделять дисграфию от других нарушений письма.

По мнению многих ученых, наличие специфических ошибок является не единственным критерием для определения дисграфии. Необходимо учитывать их стойкость и частотность.

В настоящее время систематика дисграфических ошибок разработана недостаточно. Этим, вероятно, объясняется отсутствие единой общепринятой классификации дисграфий.

За основу систематики симптоматических классификаций принята типология ошибок. К данному типу классификаций относится классификация ошибок И.Н. Садовниковой, где описаны три группы дисграфических ошибок:

- ошибки на уровне буквы и слога, включают в себя:

-ошибки звукового анализа (пропуски, перестановки, вставки букв либо слогов);

-ошибки фонематического восприятия для которых характерно смешение по акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные, лабиализованные гласные, сонорные, свистящие и шипящие аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов, заднеязычные;

- смешение букв по кинетическому сходству, дети смешивают буквы, у которых совпадает начертание первого элемента или ошибочно выбирают последующий элемент;

- персеверации, антиципации в этом виде ошибок происходит застревание и упреждение, предвосхищение, то есть согласный, а реже гласный заменяет вытесненную букву в слове;

- ошибки на уровне слова, наблюдается слитное написание смежных слов либо раздельное написание частей слова. В грубых случаях нарушения языкового анализа находят выражение в контаминациях слов;

- ошибки на уровне предложения, на начальном этапе обучения дети с трудом усваивают членимость речевых единиц, что отражается в отсутствии обозначения границ предложений - заглавных букв и точек. Основная масса специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения выражается в аграмматизмах, то есть в нарушении связи слов: согласования и управления [8].

В этиопатогенетических классификациях выделяются первичное нарушение письма и вторичные формы нарушений письма. По классификации А.Н. Корнева [6], выделены специфические и неспецифические нарушения письма. Специфические ошибки - это ошибки косноязычия в письме и фонематические, а также ошибки вследствие нарушений языкового анализа и синтеза и диспраксические (моторные) ошибки. Неспецифические ошибки возникают вследствии задержки психического развития, умственной отсталости, педагогической запущенности (дидактогенные).

Рассмотрим группы специфических ошибок, которые описывает большинство исследователей:

Смешение букв, обозначающих близкие по артикуляционно- акустическим признакам звуки:

замены и смешение букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки в сильной позиции в слове: «собака» - «сопака», «пароход» - «бароход»;

замены и смешения сонорных согласных (р - л) : «крюч» вместо «ключ» [7], «рубашка» - «лубашка», «лодка» - «родка» [10];

ошибки обозначения на письме твердости или мягкости согласный звуков написание:

после мягкого согласного гласной буквы первого ряда а, о, у, э, ы;

после твердого согласного гласной буквы второго ряда я, ё, ю, е, и;

*неправильное употребление или отсутствие мягкого мягкого знака, как показателя мягкости согласных:«патка» вместо «пятка»;

«тортая» вместо «тёртая»; «любит» - «лубит», «письмо» - «писмо»;

замены и смешения букв, обозначающих некоторые гласные звуки в сильной позиции в слове: [а] - [о], [о] - [у]: «часто» -«чосто», «туча» - «точа».

Смешение букв, сходных по внешнему виду и написанию:

Л.Ф. Хватцев, О.Л. Токарева называют их оптическими, Л.Ф. Спирова, И.В. Троицкая - графическими. Наиболее точное обозначение данных ошибок дала Р.И. Лалаева - «смешение графически сходных букв»:

ошибки в написании букв по оптическому сходству (замены и сшения букв с - е, о - е, у - д - з, л - ш, в - д): «уом» вместо «дом»;

ошибки в написании графически сходных букв или ошибки кинетического запуска (замены и смешения букв о - а, б - д, и - у, п - т, л - м, х - ж, и - ш, л - я, а - д.

По И.Н. Садовниковой, «решающую роль играет тождество графомоторных движений «на старте» каждой из смешиваемых букв. А буквы оптические сходные имеют разные отправные точки при их начертании»: «людит» вместо «любит», «спанция» вместо станция, «золопился» вместо «золотился;

зеркальные ошибки: «Зжик» вместо «Ёжик» [6].

Антиципация букв и слогов: «на деревьях» - «на девевьях», «дод крышей» вместо «под крышей»;

Персеверация букв и слогов: «магазин» - «магазим», «Ггрибы»;

Нарушения обозначения границ предложения:

отсутствие заглавной буквы в начале предложения;

отсутствие точки в конце предложения.

Нарушения обозначения границ слов: «наступила» - «на ступила»;

Аграмматизмы: «большая белая пятно», «на столом».

Однако, по мнению О.Б. Иншаковой, проявление данных ошибок не связано с нарушением фонематического принципа письма, поэтому было бы неправильным называть данные ошибки дисграфическими.

Так, например, Т.В. Ахутина, О.А. Величенкова, О.Б. Иншакова полагают, что смешения определенных букв (ш и щ) могут возникать по причине несформированности слухового, зрительного и кинестетического анализаторов. Р.И. Лалаева смешение букв о и а к заменам и смешениям гласных букв, а И.Н. Садовникова называет их графически сходными буквами.

Заключение, выводы

С момента первого описания нарушений письма (дисграфии) прошло примерно около ста лет. За этот период времени учеными было проведено огромное количество исследований, на основании которых накоплен теоретический и практический материал о данном нарушении. Однако, несмотря на накопленный опыт знаний по данному вопросу, проблема дисграфии по-прежнему остается одной из более актуальных и сложных проблем в современной логопедии [5].

Повышенный интерес исследователей к проблеме дисграфии не случаен. Объясняется он тем, что дисграфия в настоящее время - распространенное явление для многих стран (например, в Бельгии - 5%, Британии - 4%, Греции - 5%, Финляндии - 10%, Соединенных Штатах Америки - 8, 5%, в России - 25%). Такие нарушения письма серьезно препятствуют освоению школьного материала, являясь одной из основных причин школьной неуспеваемости.

На сегодняшний день исследователями выдвинуты две основные теории возникновения дисграфии: теория фонологического дефицита (трудности обработки звуковой стороны речи) и теория, связанная со зрительными нарушениями (нарушения зрительной маскировки, офтальмогенеза, работы физического и тонического каналов). Данные теории всесторонне изучаются, однако, кажется, уже никто не отрицает их совместное существование [3].

По мнению О.Б. Иншаковой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, основным критерием диагностики дисграфии является наличие в письменных работах школьников большого количества специфических ошибок, возникающих в результате фонетического принципа письма в сильной позиции в слове во всех видах письменных работах младших школьников (диктанте, списывании с печатного и рукописного текстов). Реализация фонетического принципа письма осуществляется всеми сформированными компонентами функциональной системы письма.

Все дисграфические ошибки классифицируются на: ошибки фонематического восприятия, моторные, зрительно-моторные, зрительно-пространственные ошибки и ошибки звукового анализа и синтеза [4].

Наибольший интерес для теории и практики логопедии представляет моторная дисграфия, при которой число ошибок моторного характера не уменьшается с возрастом, а наоборот увеличивается или остается на прежнем уровне. Таким образом, недостаточная изученность данной проблемы определили актуальность данного исследования.

Среди моторных ошибок письма в письменных работах учащихся преобладают ошибки кинетического запуска, персеверации букв и слогов , написание лишних элементов букв, что свидетельствует о несформированности графической программы письма, трудностях серийной организации движений, характеризующих непоноценность построения двигательной программы при начертании букв.

Использование специальной разработанной коррекционно-развивающей методики, направленной на формирование и совершенствование моторного компонента письма в традиционном коррекционном процессе, помогает преодолеть специфические нарушения письма при моторной форме дисграфии.

Список источников

1. Музыка в начальной школе / Под ред. Д.Б. Кабалевского М.: НИИ школ. – 2020. – 142 с.
2. Музыкальное воспитание в школе. Сборник статей в помощь учителям пения. Сост. О.Апраксина. Вып. 8 – М., «Музыка». – 2012.
3. Балтабаев М.Х., Мухамбетжанова А. Развитие нравственно-эстетического воспитания на основе программы «Елим-ай». //Музыка әлемінде. В мире музыки: преподавание в школе, колледже и ВУЗе - 2017, №5 -6 (24). - 6-7 с.
4. Мухамбетова А. О массовом музыкальном образовании в Казахстане.// Казахская традиционная музыка и XX век.- Алматы: Дайк-Пресс., 2012.
5. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Просвещение. – 2018. – 415 с.
6. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. — М.: МГК, ИП РАН, Центр "Искусство и Наука". – 2012. – 496 с.
7. Музыка в начальной школе / *Под ред.* Д.Б. Кабалевского М.: НИИ школ. – 2010. – 142 с.
8. М.Осеннева, В.Самарин. Хоровой класс и практическая работа с хором. – М. – 2013.
9. Величенкова О.А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников / О.А. Величенкова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции: Учебное пособие / Под общей редакцией О.Б. Иншаковой. - М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2021. - С. 45 - 51.
10. Величенкова О.А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы / О.А. Величенкова О.А.: Дисс…канд.пед.наук. М., 2022 г. - 184 с.

УДК 81’25

Гонзалес Т.В., Переводческое дело
Куантаева М.Б., доцент

Актуальные вопросы технического перевода: лексическая точность и восприятие целевой аудиторией

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы технического перевода в IT-сфере с акцентом на лексическую точность и адаптацию текста для целевой аудитории. Целью исследования является выявление лексико-стилистических трудностей при переводе специализированной IT-лексики и технических инструкций, а также определение методов их преодоления. Научная значимость работы заключается в анализе терминологической согласованности и стилистической адаптации технических текстов. Методологическая основа исследования включает сопоставительный анализ оригинальных и переведённых IT-текстов, контент-анализ и изучение влияния контекста на переводческие решения. В результате выявлены типичные ошибки, связанные с несоответствием терминологии и стилистическими расхождениями, предложены рекомендации по их устранению с применением глоссариев. Исследование вносит вклад в развитие методологии технического перевода, подчеркивая необходимость профессиональной адаптации текста. Практическая значимость работы заключается в её применимости для подготовки технических переводчиков и разработки IT-документации, ориентированной на пользователя.

Ключевые слова

Технический перевод, IT-документация, терминология, лексическая точность, адаптация перевода, профессиональный стиль, переводческие ресурсы.

Введение

В условиях стремительного развития информационных технологий и регулярного обновления программных продуктов потребность в качественном техническом переводе возрастает. Современная англоязычная IT-документация требует от переводчика не только точной передачи профессиональной терминологии, но и учета специфики интерфейсов, структуры документа, а также потребностей конечных пользователей.

Объектом настоящего исследования являются англоязычные технические тексты в сфере информационных технологий, включая фрагменты пользовательских руководств, описания функций, интерфейсов и системных требований.

Цель статьи — выявить основные особенности технического перевода в IT-сфере, определить трудности, связанные с терминологической точностью, и обосновать подходы к адаптации текста с учетом контекста и целевой аудитории.

Актуальность работы обусловлена растущим спросом на локализацию программных продуктов и необходимостью обеспечения терминологической согласованности при переводе. В условиях нехватки единых стандартов перевода в IT-отрасли переводчику важно опираться на профессиональные ресурсы, глоссарии и учитывать пользовательский опыт.

Новизна исследования заключается в акценте на практическом аспекте перевода — взаимодействии лексической точности и адаптивности с требованиями технического стиля. *В статье представлен подход к систематизации наиболее частых лексических и стилистических трудностей перевода IT-документов, а также предложены пути их преодоления.* Статья состоит из нескольких разделов: сначала рассматриваются ключевые теоретические аспекты технического перевода, затем проводится анализ конкретных фрагментов IT-документации, и, наконец, делаются выводы относительно стратегий и инструментов, повышающих качество перевода в данной отрасли.

Обзор литературы

Вопросы технического перевода остаются предметом активного научного интереса, особенно в условиях стремительного развития информационных технологий и расширения профессиональной коммуникации в технической сфере. В научной литературе подчёркивается, что успешный перевод технических текстов требует не только владения языковыми навыками, но и глубокого понимания предметной области, а также способности адаптировать текст под целевую аудиторию.

Ряд авторов, такие как Schubert [1], Bowker [2], Чужакин [3], обращаются к проблеме адаптации технической информации в условиях цифровизации. В частности, подчёркивается, что с развитием информационных технологий меняется и сам характер технической документации: она становится более ориентированной на пользователя, требует ясности, структурности и терминологической точности. Эти тенденции отражены в работах, посвящённых переводу IT-документации, где акцент делается на user-centric подход, важность когнитивной доступности и функциональную эквивалентность.

Среди исследователей, уделяющих внимание лексической точности и терминологической консистентности, выделяются авторы, рассматривающие применение CAT-инструментов (Computer-Assisted Translation) и систем памяти перевода. Использование таких ресурсов, как SDL Trados Studio, MemoQ, Smartcat и DeepL, рассматривается не только как способ повышения эффективности, но и как фактор стандартизации переводов и обеспечения терминологической согласованности. Статья подтверждает эти выводы, указывая на необходимость цифровой компетенции переводчика.

Отдельного внимания заслуживает подход, согласно которому успешный технический перевод невозможен без учёта когнитивных стратегий восприятия информации. В работах по техническому дискурсу подчёркивается, что переводчик должен учитывать не только лексический состав и грамматические конструкции, но и особенности структурирования информации, типы инструкций, визуальное оформление текста. Эти аспекты особенно важны при переводе интерфейсов, справочной информации и спецификаций.

Таким образом, обзор современной литературы позволяет утверждать, что ключевыми требованиями к техническому переводу сегодня являются точность терминологии, ориентация на конечного пользователя и умелое использование цифровых инструментов. Указанные теоретические положения легли в основу настоящего исследования и подтвердились в анализе примеров из IT-сферы.

Основная часть

Настоящее исследование основано на применении **описательного анализа, сопоставительного метода**, а также элементов **контент-анализа**. Эти методы позволили комплексно рассмотреть изменения в профессиональной деятельности переводчика под влиянием информационных технологий, а также выявить особенности перевода IT-документации как одного из приоритетных направлений технического перевода, включая аспекты лексической точности и восприятия терминов целевой аудиторией.

В качестве исходного материала были использованы актуальные примеры IT-документации, включая инструкции, справочные материалы и описания API, переведённые вручную и с помощью автоматических систем. Анализ проводился по четырём ключевым параметрам:

1. структура текста (заголовки, блоки инструкций, интерфейсные элементы);
2. частотность и использование ключевых технических терминов;
3. уровень терминологической согласованности;
4. влияние цифровых компетенций на качество перевода.

Также в исследовании использовались научные и методические публикации [5–8, 9–10], а также обзор программных решений для перевода: Translation Memory, электронные терминологические базы и системы автоматического перевода.

Информационные технологии как фактор трансформации переводческой профессии

Современная переводческая деятельность неразрывно связана с применением информационных технологий, которые трансформировали как организацию труда переводчика, так и систему подготовки специалистов [4].

Одним из важнейших изменений стало широкое распространение **машинного и автоматического перевода**. Платформы вроде Google Translate, DeepL, PROMT и других позволяют обрабатывать значительные объёмы типовой технической информации. Несмотря на рост качества таких переводов, они требуют последующей лингвистической и терминологической редактуры [5].

Важное значение приобрели **системы Translation Memory (TM)** — SDL Trados, MemoQ, Wordfast и др. Эти решения способствуют повышению терминологической согласованности и сокращению времени на перевод за счёт повторного использования переведённых сегментов [5], [10].

Дополнительно анализ показал, что **электронные терминологические базы** (IATE, Linguee, Termium Plus) играют ключевую роль в обеспечении точности и актуальности переводов. Они позволяют отслеживать лексическую динамику, особенно в быстроразвивающихся областях.

Информационные технологии также сформировали новые требования к переводчику. Сегодня специалист должен обладать навыками работы с форматами XML, HTML, DOCX, PDF, а также уметь управлять интерфейсами и проектами перевода. Это

требует модернизации образовательных программ, включая практическое освоение цифровых инструментов [4].

Вывод: Информационные технологии не только расширили инструментарий переводчика, но и изменили само представление о его компетенциях, сделав цифровую грамотность неотъемлемым элементом профессионального профиля.

Специфика IT-документации и её переводческие особенности

IT-документация представляет собой особый тип технических текстов, предназначенных для описания работы программного обеспечения, интерфейсов, сетей и систем. Среди них: руководства пользователя, справки, инструкции по установке, документация API и технические требования [8], [9].

Особенностью таких текстов является высокая **лексическая плотность** и **англоязычное происхождение терминов**: frontend, backend, deployment, bug tracking, user flow и др. Переводчику необходимо учитывать контекст, адаптировать термины, выбирая между калькой, транслитерацией и описательным переводом [9].

Синтаксис IT-документов, как правило, лаконичен, содержит императивные формы (click, configure, select), чёткую структуру и стандартизированные выражения. Автоматические системы помогают распознать эти шаблоны, однако для качественного результата требуется лингвистическая правка [5].

Дополнительную сложность представляет **локализация интерфейсов,** включающая адаптацию форматов дат, единиц измерения, сообщений, кнопок и названий. Переводчик должен учитывать культурные и технические реалии целевой аудитории.

Для организации процесса перевода IT-документов активно применяются **локализационные платформы**: Crowdin, Lokalise, Phrase, Smartling и др. Они позволяют управлять проектами, распределять задачи, поддерживать консистентность терминологии и работать с различными форматами.

Вывод: Перевод IT-документации требует от переводчика высокой технической и лингвистической компетенции, а также владения инструментами локализации и автоматизации, что отличает данный тип текстов от других разновидностей технической документации.

Анализ перевода терминов и структурных элементов в IT-документации

Анализ реальных фрагментов документации позволил выделить особенности перевода ключевых конструкций и терминов. В приведённых ниже таблицах сравниваются оригинальные фразы, их переводы и выявленные особенности адаптации. Так как перевод IT-документации требует не только точности, но и соответствия синтаксическим нормам русского языка, особое внимание уделяется адаптации интерфейсных фраз.

Примеры в таблице 1 иллюстрируют особенности перевода реальных фрагментов IT-документации, отобранных из открытых пользовательских интерфейсов и инструкций. При переводе таких элементов важна не только точность, но и соответствие синтаксису, нормам речевой культуры и ожиданиям пользователей. Для таких текстов характерны высокая частотность повелительного наклонения, лаконичные фразы, а также заимствованные или калькированные термины.

В технических текстах информационных технологий переводчику приходится сталкиваться с рядом специфических трудностей, обусловленных как лексическими, так и прагматическими особенностями. Основные проблемы касаются терминологической многозначности, отсутствия устойчивых эквивалентов, стилистических различий и необходимости адаптации под пользователя. Особенно это заметно в документации, связанной с интерфейсами, генеративным искусственным интеллектом, разработкой программного обеспечения и облачными решениями [5, 6].

Значительная часть IT-терминов не имеет закреплённых эквивалентов в русском языке, особенно в случаях, когда речь идёт о новых концепциях и инструментах. Переводчику приходится выбирать между транслитерацией, описательным переводом или

подбором функционального аналога. Например, термин *prompt*, активно используемый в сфере генеративного ИИ, может быть передан как «текст запроса», «инструкция» или «команда» в зависимости от контекста. Неверный выбор способен исказить содержание оригинального текста и повлиять на его интерпретацию [4, 6].

Таблица 1. Перевод и адаптация терминов и конструкций в IT-документации

Оригинал (англ.)	Перевод (рус.)	Комментарий
Sign in to your account	**Войдите в свой аккаунт**	Используется глагол в повелительном наклонении. Термин *account* переводится как *аккаунт* — заимствованное слово, закрепившееся в ИТ-лексике.
Reset your password	**Сбросить пароль**	Краткая конструкция, глагол *reset* переводится инфинитивом. Часто используется в заголовках кнопок или инструкций.
Check for updates	**Проверить наличие обновлений**	Типичная формулировка для пользовательских интерфейсов. Используется нейтральный официальный стиль.
Enable notifications	**Включить уведомления**	Прямая калька, соответствует стандартной русской терминологии.
System error occurred	**Произошла системная ошибка**	Перевод с сохранением структуры пассива. Слово *error* переведено как *ошибка* — стандартное соответствие.
Download failed	**Не удалось загрузить**	Сжато и функционально. Русский перевод более экспрессивен, передаёт факт неудачного действия.
Open the settings menu	**Откройте меню настроек**	Повелительное наклонение, структура предложения адаптирована под пользовательскую инструкцию.
Contact support	**Свяжитесь со службой поддержки**	Термин *support* переводится через описательную конструкцию. Используется глагол совершенного вида.
This field is required	**Это поле обязательно для заполнения**	Расширенный перевод. Термин *required* требует адаптации под синтаксис русского языка.
Invalid username or password	**Неверное имя пользователя или пароль**	Стандартная формулировка, используется в интерфейсах авторизации.

Дополнительные трудности вызывает перевод часто употребляемых многозначных единиц. Например, слово *feature* может означать «функция», «возможность» или «особенность», что требует от переводчика не только контекстуального анализа, но и соблюдения терминологической согласованности на протяжении всего документа [5].

Сложности возникают также при переводе синтаксических конструкций. Англоязычные IT-документы, особенно инструкции и руководства пользователя, часто используют краткие команды и инфинитивные формы (*click, select, enter*), тогда как в русском языке в официально-деловом стиле требуется использовать развернутые конструкции с соблюдением нормативных стандартов [4, 7].

Кроме того, перевод интерфейсных элементов ограничен по длине, что влияет на выбор формулировок. Например, слово *settings* традиционно переводится как «настройки», однако в мобильных версиях может быть сокращено или заменено другим вариантом, в зависимости от контекста и рекомендаций по дизайну пользовательского

интерфейса. Такие решения часто регулируются корпоративными гайдлайнами и предпочтениями заказчика [6].

Для повышения точности и единообразия перевода рекомендуется использовать утверждённые глоссарии и учитывать отраслевые стандарты, включая ГОСТ 2.105–2019 и ISO 7200:2004 [10, 11]. Эффективная локализация невозможна без взаимодействия между переводчиком, редактором и специалистом по UX-дизайну (проектированию пользовательского опыта), что особенно актуально в условиях ускоренного выпуска цифровых продуктов [4, 7].

Таблица 2. Типичные термины и подход к их переводу

Категория терминов	Английский термин	Возможный перевод	Комментарий по переводу
Устоявшиеся термины	user interface (UI)	пользовательский интерфейс	Закреплён в практике, используется без изменений
	bug	ошибка	Возможен вариант «баг» — заимствование из ИТ-среды
Многозначные понятия	feature	функция / возможность	Зависит от контекста; желательно уточнение в глоссарии
	prompt (в ИИ)	текст запроса / инструкция	Новый термин, требует пояснения
Новые технологии	blockchain	блокчейн	Транслитерация с пояснением при первом упоминании
	NFT	NFT	Сохраняется оригинал, требуется определение
"Ложные друзья"	cookie	файл cookie / куки	Не переводится дословно, проверяется по контексту
	driver	драйвер / устройство управления	Требует уточнения назначения (ПО или аппаратное обеспечение)
Интерфейсные элементы	settings	настройки	Адаптируется в зависимости от интерфейса и платформы
	submit	отправить / подтвердить	Перевод подбирается по ситуации (форма, кнопка и т. п.)
Технические процессы	deploy	развертывание	Закреплённый термин, желательно точное употребление
Архитектура ПО	backend	серверная часть	Часто не переводится; желательно пояснение для широкого круга пользователей

Помимо отдельных интерфейсных элементов, в IT-документации часто встречаются термины разной природы: устоявшиеся выражения, новые концепции и так называемые «ложные друзья переводчика». Рассмотрим их классификацию и особенности перевода.

Особую сложность в техническом переводе представляют «ложные друзья переводчика» — термины, внешне схожие с русскими словами, но имеющие иное значение в IT-контексте. Их некорректный перевод может привести к смысловым ошибкам и нарушению логики текста. В таблице 3 представлены примеры таких терминов и их корректные эквиваленты.

Таблица 3. Примеры малоочевидных «ложных друзей» в IT

Оригинал	Ложный эквивалент	Корректный перевод	Область применения
Bloom	Цветение	Эффект размытия	Game Dev
Droplet	Капля	Виртуальный сервер	Cloud-сервисы
Spool	Катушка	Буфер печати	Системное ПО
Taint	Пятно	Маркер безопасности	Kubernetes
Wick	Фитиль	Механизм отката	FinTech

Как показывает анализ Microsoft Language Portal [12], работа с подобными терминами требует особого внимания к трем аспектам. Во-первых, необходима контекстная проверка значения в конкретной подотрасли. Во-вторых, важно согласовывать перевод с визуальными элементами интерфейса. В-третьих, обязательно использование авторитетных отраслевых глоссариев. Кроме того, стандарты, такие как ГОСТ 2.105-2019 [10] и ISO 7200:2004 [11], играют важную роль в формировании терминологической базы и обеспечении единообразия перевода. Таким образом, перевод IT-документации требует не только точности, но и глубокой терминологической проработки, что особенно важно при работе с многозначными единицами и «ложными друзьями переводчика».

Заключение

В ходе исследования была достигнута поставленная цель — анализ особенностей перевода технических текстов в сфере информационных технологий. Проведенный анализ подтвердил, что такие тексты обладают высокой терминологической насыщенностью, строгой структурной логикой и ориентацией на конечного пользователя, что требует от переводчика не только языковой, но и функциональной адаптации материала.

Рассмотрены ключевые трудности перевода IT-документации, включая терминологические несоответствия, влияние контекста на выбор эквивалентов и проблемы автоматического перевода. Особое внимание уделено роли терминологических ресурсов и стратегии обеспечения точности перевода.

Полученные результаты имеют практическую значимость для профессиональной деятельности переводчиков, а также могут быть использованы в обучении техническому переводу. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение переводческих стратегий в других технических отраслях, разработку методик улучшения автоматического перевода и анализ влияния нейросетевых технологий на точность передачи технических данных.

Список источников

1. Bowker L. (2020). *Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction.* Ottawa Press.
2. Schubert, K. *Technical Translation*. John Benjamins. 2016.
3. **Чужакин А.П.** "Теория и практика технического перевода" (2018)

4. Паршина Т.В. О модели учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков // Вестник СПбГУ. Сер. 9. 2015. № 3. С. 120-130.
5. Сорока Н. Компьютерные технологии в переводческой деятельности // Альба. 2022. № 1(15). с. 34-40.
6. **Алексеева И.С. (2021)** *"Цифровая трансформация подготовки переводчиков"* // Вестник МГУ. Сер. 22. 2021. № 4. С. 18–25.
7. PROMT Translation Factory: новые возможности для обучения переводу // Lengu.ru. 2021. № 4(12). с. 45-52.
8. Лингвиста. Проекты по письменному/техническому переводу. 2023. URL: https://linguista.kz (дата обращения: 22.03.2025).
9. Языковые тенденции в переводе IT-текстов // КиберЛенинка. 2020. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 24.03.2025).
10. ГОСТ 2.105-2019. Единая система конструкторской документации. Общие требования к текстовым документам. — М.: Стандартинформ, 2019. — 31 с.
11. ISO 7200:2004. Technical product documentation - Data fields in title blocks and document headers. — Geneva: ISO, 2004. — 24 p.
12. Microsoft Language Portal: IT-терминология [Электронный ресурс]. — URL: https://www.microsoft.com/language (дата обращения: 25.03.2025).
13. AWS Style Guide [Электронный ресурс]. — URL: https://docs.aws.amazon.com/styleguide (дата обращения: 25.03.2025).

УДК 376.112.4

Горшковозенко М.П., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Организация инклюзивного обучения в малокомплектной школе

Аннотация

В статье рассматриваются особенности организации инклюзивного обучения в малокомплектной школе с использованием индивидуального маршрутного листа. Анализируются возможности адаптации образовательного процесса для учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях ограниченного кадрового и материально-технического обеспечения. Автор уделяет особое внимание разработке и внедрению индивидуального маршрутного листа как инструмента персонализации обучения, позволяющего учитывать особенности развития, темп освоения материала и потребности каждого ученика. Рассматриваются методические подходы, роль педагога, а также взаимодействие с родителями и специалистами. Работа будет полезна педагогам, администраторам образовательных учреждений и исследователям в области инклюзивного образования.

Ключевые слова

Инклюзивное образование, малокомплектная школа, интеграция, технология инклюзивного обучения, дифференцированное обучение, маршрутный лист.

Введение

Известно, что количество малокомплектных школ растет с каждым годом после обретения независимости. Особенности социально-экономического развития страны, миграция сельского населения в город, нестабильность молодежи на селе обусловливают большое количество малых школ. Исследование показало, что каждый седьмой учащийся Казахстана обучается в условиях малокомплектных школ, и каждый четвертый учитель

проводит занятия в малокомплектных школах [4]. Обеспечение оптимальных условий обучения, воспитания и развития, учащихся с особыми образовательными потребностями является актуальной задачей современных малокомплектных сельских школ.

В рамках социализации детей с особыми образовательными потребностями приоритетными направлениями являются познавательное и речевое развитие ребенка, представляющие необходимое условие вхождения ребенка в социум [5].

Образовательный процесс даже с учетом грамотного внедрения учебных инклюзивных образовательных курсов, будет затрудненно восприниматься детьми с ограниченными возможностями здоровья, и, в первую очередь, обучение будет в несколько раз сложнее для детей, имеющих проблемы в развитии коммуникативной компетенции за счет нарушенного темпа развития речевого аппарата [7].

Актуальность темы. Инклюзивное образование (от франц. Inclusive – включающий в себя) – термин, который право каждого ребенка на обучение, независимо от его физических, социальных, языковых, интеллектуальных особенностей, дает возможность «включать» его в процесс развития, социализации. Целью инклюзивного образования является готовность общеобразовательной организации принять детей с разными возможностями [1].

Вместе с тем отсутствие необходимых условий для полноценного участия в образовательном процессе данной категории учащихся, отвечающих их индивидуальным потребностям и возможностям, а также применение недостаточно эффективных методов обучения, приводят к тому, что большинство людей этой категории не могут получить хорошее образование, профессию и подготовиться к жизни в обществе. Ситуация усугубляется тенденцией ежегодного увеличения количества данной категории среди подрастающей молодежи в сельской местности, которая получает среднее образование в малокомплектных сельских школах [1]. Именно школа играет важную роль в социальной адаптации детей с инвалидностью и предоставляет им возможность развить навыки общения, самовыражения и взаимодействия со сверстниками. Несмотря на отсутствие условий в малокомплектных сельских школах для полноценной инклюзии, наш опыт показывает, что детям с инвалидностью больше негде адаптироваться к жизни в обществе.

В инклюзивном образовании все дети – это уникальные личности, которые имеют разные возможности и потребности в обучении.

Известно, что количество малокомплектных школ растет с каждым годом после обретения независимости. Особенности социально-экономического развития страны, миграция сельского населения в город, нестабильность молодежи на селе обусловливают большое количество малых школ. Исследование показало, что каждый седьмой учащийся Казахстана обучается в условиях малокомплектных школ, и каждый четвертый учитель проводит занятия в малокомплектных школах [4]. Обеспечение оптимальных условий обучения, воспитания и развития, учащихся с особыми образовательными потребностями является актуальной задачей современных малокомплектных сельских школ.

В рамках социализации детей с особыми образовательными потребностями приоритетными направлениями являются познавательное и речевое развитие ребенка, представляющие необходимое условие вхождения ребенка в социум [5]. Речевое развитие рассматривается нами как одно из средств формирования личности ребенка. Данный подход соотносится с положением Л. С. Выготского, согласно которому становление личности непосредственно связано с овладением речью, в процессе чего изменение взаимоотношений с окружающими перестраивает отношение ребенка к людям и самому себе [6], что отвечает сущности инклюзивного образования.

Образовательный процесс даже с учетом грамотного внедрения учебных инклюзивных образовательных курсов, будет затрудненно восприниматься детьми с ограниченными возможностями здоровья, и, в первую очередь, обучение будет в несколько раз сложнее для детей, имеющих проблемы в развитии коммуникативной компетенции за счет нарушенного темпа развития речевого аппарата [7].

Данный процесс требует особого внимания педагогов, необходимо педагогическое, логопедическое, родительское наставничество и использование многообразных приемов речевой социализации детей с нарушениями речи. При этом малокомплектные школы не обладают педагогическими и методическими ресурсами для решения этих задач.

Соответственно, исследование вопросов, связанных с обучением детей с речевыми нарушениями в малокомплектных школах приобретает особенную актуальность в свете последних событий на уровне государственной образовательной системы.

Исходя из обозначенной актуальности, можно вывести следующее ***противоречие,*** которое проявляется между необходимостью создания благоприятных условий, способствующих развитию детей с особыми образовательными потребностями, с учетом их возрастных, типологических и индивидуальных особенностей, а также обеспечивающих их социализацию через речевые навыки, и невозможностью организации такого инклюзивного образовательного процесса в условиях малокомплектной школы.

Выделенное противоречие обусловило ***проблему*** исследования, которая заключается в недостаточной разработанности теоретико-педагогических основ реализации инклюзивного подхода к обучению детей с особыми образовательными потребностями и созданию специальных условий их обучения в малокомплектной школе.

Цель исследования: рассмотреть теоретические и практические основы организации инклюзивного обучения детей с нарушениями речи в малокомплектной школе.

Задача:

Описать особенности процесса обучения в малокомплектной школе, на примере зарубежного и отечественного опыта;

Рассмотреть методы и технологии обучения детей с особыми образовательными потребностями в малокомплектной школе;

Изучить особенности и проблемы организации инклюзивного обучения на примере малокомплектной школы;

Провести констатирующий эксперимент по изучению уровня речевого развития детей с особыми образовательными потребностями в малокомплектной школе;

Разработать и апробировать индивидуальные образовательные программы для детей с особыми образовательными потребностями, по его итогам провести контрольный эксперимент и проанализировать его результаты.

Какие условия и технологии организации инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями в малокомплектной школе будет эффективными?

Объект: процесс инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями в малокомплектной школе.

Методы исследования: В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ психологической литературы по проблеме исследования, ко вторым – экспериментальные методы констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент. В исследование также включены методы количественной и качественной обработки данных, интерпретационные методы.

Научная новизна: Одним из способов реализации задач индивидуализации дифференциации образовательного процесса является разработка и внедрение индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) для детей с ограниченными возможностями здоровья. Для оптимизации работы педагогов по адаптированной образовательной программе, в школе составляется индивидуальный образовательный маршрут на каждого ребенка с особыми образовательными потребностями. Индивидуальный образовательный маршрут определяет последовательность этапов реализации индивидуальной образовательной программы с учетом конкретных условий образовательного процесса. Он может изменяться в зависимости от динамики обучения, условий.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования

материалов исследования как источника теоретических и практических знаний для педагогов малокомплектных школ (воспитателей, учителей, педагогов-психологов, учителей-логопедов), работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, имеющими нарушения речи.

Обзор литературы.

Первые научные труды казахстанского исследователя, осветившего научно-методологические аспекты организационно-педагогических условий включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы Казахстана, является А. А. Байтурсынова [2]. В современной психолого-педагогической литературе к анализу проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья обращались А. А. Ербягина, О. Н. Ертанова, Т. Е. Лифанова, К. И. Султанбаева, Л. М. Шипицина и др. В 2013 году в рамках проекта «СОРОС Казахстан» авторами А. Т. Искаковой, З. А. Мовкебаевой, Г. З. Закаевой, А. Б. Айтбаевой, А. А. Байтурсыновой было разработано учебное пособие «Основы инклюзивного образования» [5]. Методические рекомендации по организации учебного процесса в малокомплектных школах, имеющих совмещенные классы - г. Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина [9].

Основная часть

На основании проведенной коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования мы можем сделать следующие выводы:

Для детей с ограниченными возможностям здоровья с нарушениями речи, обучающихся в малокомплектной школе, необходимо составлять индивидуальные образовательные программы, включающие работу по коррекции и развитию неречевых функций.

Реализация индивидуальной адаптированной образовательной программы и индивидуального образовательного маршрута способствует решению задач индивидуализации и дифференциации образовательного процесса детей с особыми образовательными потребностями, помогает систематически отслеживать эффективность психолого-педагогического сопровождения школьника с особыми образовательными потребностями в динамике его развития, создавать социально-психологические и педагогические условия для эффективной адаптации детей и обеспечения успешности в воспитании и обучении [10].

Коррекционно-педагогическая работа была построена с учетом полученных данных констатирующего эксперимента, включала работу над коррекцией как речевых, так и неречевых функций. Логопедическая работа строилась с учетом общепедагогических и специальных принципов и проходила в 3 этапа: подготовительный, основной, заключительный.

Составление и реализация индивидуальной адаптированной образовательной программы и индивидуального образовательного маршрута для детей с ограниченными возможностями здоровья способствует преодолению речевого дефекта.

На основе данных, полученных в ходе контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что специально созданные условия в малокомплектной школе для детей с ограниченными возможностями здоровья и нарушениями речи имеют положительный эффект на компенсацию и коррекцию нарушений во всех сферах развития ребенка. Адаптированная образовательная программа и индивидуальный образовательный маршрут способствуют не только устранению проблем со речью, но и позволяют достичь нормативных возрастных показателей в других областях развития.

Одним из важных аспектов успеха такой школы является взаимодействие всех участников образовательного процесса – учителей, родителей, специалистов и, конечно же, самих детей. Работа в команде и сотрудничество между всеми заинтересованными сторонами способствует не только росту ребенка, но и его позитивной социализации.

Школа создает индивидуальные условия, ориентированные на особенности каждого ребенка. Педагоги адаптируют образовательные программы и методики в соответствии с потребностями каждого ученика. Такой подход позволяет ребенку не только преодолевать свои трудности, но и раскрывать свой полный потенциал. Важным компонентом успеха является также психологическая поддержка и внимание, которые уделяются каждому ребенку. Объективная оценка и коррекция нарушений в речи помогают ребенку развиться и достичь желаемых результатов. Дополнительные занятия и индивидуальные занятия с логопедом или специалистами помогают устранить проблемы со звукопроизношением, лексикой и грамматикой.

В заключение, можно уверенно сказать, что специальные условия в малокомплектной школе для детей с ограниченными возможностями здоровья и нарушениями речи действительно способствуют компенсации и коррекции нарушений во всех сферах развития ребенка. Такая школа не только предоставляет образование на высоком уровне, но и создает возможности для позитивной социализации и достижения нормативных возрастных показателей. Важную роль в этом процессе играет взаимодействие всех участников образовательного процесса, а также индивидуальный подход к каждому ребенку

Заключение

Я считаю, что для детей с психофизическими нарушениями и задержками в развитии для обеспечения их развития и социальной адаптации созданы специальные психологопедагогические условия. В этом процессе сельские школы опираются на национальные традиции и заимствуют лучший мировой опыт малокомплектных школ из США, Великобритании, Дании, Испании, Финляндии, Германии, Италии, Австралии и других стран. В этих странах успешно практикуется обучение детей с психофизическими нарушениями и задержками в развитии вместе со своими нормальными сверстниками в общеобразовательных учреждениях.

Малокомплектные и сельские общеобразовательные школы стремятся к созданию такой инклюзивной среды, где каждый ребенок будет получать поддержку и возможность реализовать свой потенциал. Для этого проводятся различные мероприятия, в том числе обучение педагогов, создание специальных классов или групп, адаптация учебных материалов и технологий.

Организация инклюзивной среды в сельских школах имеет большое значение для социальной адаптации детей с особыми потребностями. Они могут получать образование и развиваться вместе с другими детьми, что способствует их интеграции в общество и созданию равных возможностей для всех. Это не только благоприятно влияет на развитие детей, но и способствует формированию толерантного и инклюзивного общества в целом.

Организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в сельских малокомплектных школах Казахстана требует особого подхода.

Обеспечение максимально благоприятных условий для полноценного обучения таких детей – это совместная задача педагогов-специалистов и родителей. Современным сельским образовательным учреждениям необходимы педагоги, которые обладают квалифицированными навыками и способностями для реализации инклюзивного образования на высоком профессиональном уровне, а также имеют психолого-педагогические и медико-биологические знания. Важность и актуальность этих проблем требуют широкого обсуждения в профессиональной образовательной среде и внедрения конкретных организационных решений.

Учебный процесс в малокомплектной школе имеет ряд важнейших особенностей, обусловленных тем, что уроки в них проводит один учитель одновременно с двумя, тремя, а то и четырьмя классами в одном помещении. Одновременные занятия с несколькими классами в условиях инклюзии требуют от учителя малокомплектной школы более тщательной подготовки, правильной организации учебной работы, рационального составления расписания уроков, а также умелого проявления педагогического такта. В

инклюзии должны быть представлены технологии, которые помогают корректировать нарушения в развитии детей, улучшать их способности к обучению, появляться и закрепляться новые навыки, позволяющие им лучше адаптироваться к учебной деятельности. Отдельные технологии и подходы направлены на социальную сторону интеграции, поддерживают учеников с особыми образовательными потребностями в их включении в среду здоровых сверстников и ставят своей целью социальное развитие, т.е. формирование социальных навыков и поведения, которое соответствует принятым в обществе нормам, гласным и негласным правилам.

В процессе констатирующего эксперимента нами было установлено, что исследуемая группа детей характеризуется наличием нарушений в реализации речевых и неречевых функций, полиморфным нарушением звукопроизношения, нарушением фонематических процессов, лексики и грамматики, речевого общения с взрослыми и детьми, процесса практического овладения нормами речи. У всех детей отмечается органическое поражение центральной нервной системы.

В процессе формирующего эксперимента на основе анализа теоретической и методической литературы, а также с учетом полученных данных констатирующего эксперимента были разработаны индивидуальные адаптированные образовательные программы и индивидуальные образовательные маршруты, которые включали работу над коррекцией как речевых, так и неречевых функций. Логопедическая работа строилась с учетом общепедагогических и специальных принципов и проходила в 3 этапа: подготовительный, основной и заключительный. Программы также включали обязательные разделы по организации взаимодействия с семьями и с педагогами, реализующими программы.

В результате логопедических занятий наблюдалась положительная динамика в развитии всех структурных компонентов речевой системы, а также неречевых функций. Благодаря проведенной работе родители, педагоги и специалисты выступили полноценными субъектами коррекционно-образовательного процесса; у них повысилась теоретическая и практическая логопедическая и психолого-педагогическая компетентность, увеличилась конструктивная активность в коррекции, развитии, воспитании и образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

На основе данных, полученных в ходе контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что работа по коррекции нарушений речи у детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования в малокомплектной школе эффективна при использовании индивидуальной образовательной программы.

Таким образом, наличие положительной динамики у обучающихся с особыми образовательными потребностями позволяет сделать вывод о том, что в исследовании достигнута поставленная цель.

По моему мнению в сельских школах Казахстана особое внимание уделяется организации инклюзивной среды. Инклюзивное образование предполагает принятие всех детей, в том числе и тех, у которых есть особенности развития или инвалидность. Важно создать условия, которые позволяют каждому ребенку Казахстана полноценно учиться, развиваться и осваивать новые знания, обеспечивающие высокий уровень образования.

Список источников

1.Альмурзаева, Б. К. Социокультурная направленность процесса обучения в сельских школах Республики Казахстан (на примере малокомплектных школ) / Б. К Альмурзаева, А. А. Жайтапова, О. А. Шункеева, Д. Г. Наурызалина, К. Т. Сатыбалдина, Ш. И. Тулегенова // Международный журнал экспериментального образования. - 2015. - № 8-3. - С. 384-387.

2.Байтурсынова, А. А. Организационно-педагогические условия включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы: дис. … канд. пед. наук: 13.00.03. - «Коррекционная педагогика» / Байтурсынова, А. А. - Алматы,

2010. - 266 с.

3.Горбунова, Л. М. Инклюзивное образование в сельской малокомплектной школе / Л. М. Горбунова, О. С. Сусуйкина // Инклюзивное образование : теория, практика, перспективы : Сборник статей участников Международной научно-практической конференции, Арзамас, 26–27 ноября 2018 года / Научный редактор Т. Т. Щелина. – Арзамас : Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, 2018. - С. 294-298

4.Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 – 2025 годы. Утверждена постановлением Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 988. - URL : https://online.zakon.kz/Document/?link_id=1007340027 (дата обращения : 05.02.2024)

5.Искакова, А. Т. Основы инклюзивного образования: учебное пособие / Искакова, А. Т., Мовкебаева З. А., Айтбаева А. Б., Байтурсынова А.А. - Алматы: L-Pride, 2013. - 280 с.

6.Константинова О. А., Кощеева О. В., Крючков В. П. Проблема формирования межличностного взаимодействия учащихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования: коммуникативноречевой аспект / О. А. Константинова, О. В. Кощеева, В. П. Крючков // Вестник ТГПУ. - 2020. - №6 (212). - С. 99-105.

7. Кусаинов, Г. М. Организация работы в малокомплектной школе в рамках обновления содержания среднего образования: Практическое руководство: Учебно-метод. пособие. / Г. М. Кусаинов, А. К. Игибаева, К. К. Шалгынбаева. – Алматы: Изд-во «New book», 2021. - 184 с.

8.Лебедева, Л. А. Теория и технология педагогического процесса в малокомплектной начальной школе: Учебное пособие / Л. А. Лебедева, А. Б. Акпаева. – Алматы : Казахский Национальный Педагогический Университет им. Абая, 2010. – 65с.\

9.Методические рекомендации по организации учебного процесса в малокомплектных школах, имеющих совмещенные классы - г. Астана : Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2023. – 151 с.

10.Методические рекомендации по реализации индивидуального образовательного маршрута ученика с ОВЗ в массовой школе / Составитель: Л. В. Жарикова ; авторский коллектив : Е. Е. Буренина, В. А. Дударева, Е. А. Кузнецова. - Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2023. - 156 с.

УДК: 159.9.07

Гришина А.Х., Педагогика и психология
Дубинин С.Н., профессор

Условия формирования представлений о сверстнике у подростков

Аннотация

В статье рассматриваются условия формирования представлений о сверстниках у подростков, которые играют ключевую роль в их социальном развитии и самоидентификации [2]. Подростковый возраст характеризуется активным поиском идентичности, что делает взаимодействие с ровесниками особенно значимым. Исследуются факторы, влияющие на восприятие сверстников, такие как семейное окружение, социальные сети, образовательная среда и культурные особенности. Анализируются механизмы формирования стереотипов и предвзятостей, а также влияние групповой динамики на самооценку подростков. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного среди учащихся старших классов, которое выявило основные тенденции в формировании представлений о сверстниках [7].

Выводы подчеркивают важность создания поддерживающей социальной среды для гармоничного развития подростков и снижения уровня конфликтов в их межличностных отношениях. Рекомендации по улучшению взаимодействия между подростками могут быть полезны для педагогов и родителей в процессе воспитания и социализации молодежи.

Ключевые слова

Подросток, познание мира, потребность в общении, каузальная атрибуция, социальный интеллект, адаптивные установки у подростков, самоотношение, когнитивная психология, внутренний конфликт, экстремальные условия, сенсорная изоляция, социальная депривация.

Введение

Подростковый возраст — это период, насыщенный изменениями и трансформациями, когда молодые люди активно ищут свою идентичность и место в обществе. В этом контексте взаимодействие со сверстниками становится одним из ключевых факторов, влияющих на формирование самооценки, социальных навыков и представлений о мире [5]. Представления о сверстниках не только отражают личные убеждения подростка, но и формируются под воздействием различных социальных факторов, таких как семья, школа, культурные нормы и медиа.

Согласно современным исследованиям, именно в подростковом возрасте происходит интенсивное усвоение социальных ролей и норм поведения, что делает этот период критически важным для формирования межличностных отношений. Подростки начинают осознавать свою принадлежность к определённым группам, что может, как способствовать развитию положительных социальных связей, так и приводить к возникновению конфликтов и предвзятостей [4].

Важным аспектом является влияние технологий и социальных сетей на восприятие сверстников. Виртуальное общение зачастую заменяет традиционные формы взаимодействия, что может, как обогащать опыт общения, так и создавать новые вызовы в понимании социальной динамики.

Таким образом, исследование условий формирования представлений о сверстниках у подростков представляет собой актуальную задачу для психологов, педагогов и социологов. Понимание этих условий поможет разработать эффективные стратегии поддержки подростков в их социальном развитии и минимизации негативных последствий межличностных конфликтов. В данной статье мы рассмотрим ключевые факторы, влияющие на формирование представлений о сверстниках у подростков, а также предложим рекомендации для создания более благоприятной социальной среды.

Целью исследования является определение условий формирования представлений о сверстнике в подростковом возрасте.

Объектом исследования являются условия формирования адекватных представлений само- и межличностного познания у старших подростков.

База исследования: Исследование проводилось в старших классах КГУ «Гаршинская средняя школа» Управления образования акимата Северо-Казахстанской области.

Актуальность исследования условий формирования представлений о сверстниках у подростков обусловлена несколькими факторами, отражающими современные социальные и культурные реалии.

Во-первых, подростковый возраст является критическим периодом для формирования личности и социальной идентичности. В условиях быстро меняющегося мира, где технологии и социальные сети играют значительную роль в общении, понимание того, как подростки воспринимают своих сверстников, становится особенно важным [3]. Это восприятие влияет на их самооценку, эмоциональное состояние и способность к взаимодействию с окружающими.

Во-вторых, наблюдается рост числа социальных конфликтов и проблем с психическим здоровьем среди подростков. Стереотипы, предвзятости и негативные представления о сверстниках могут приводить к буллингу, социальной изоляции и другим формам деструктивного поведения. Исследование условий формирования этих представлений может помочь выявить коренные причины таких явлений и разработать меры по их предотвращению.

В-третьих, в условиях глобализации и культурного разнообразия важно понимать, как различные факторы — такие как этническая принадлежность, социальный статус и культурные традиции — влияют на восприятие сверстников. Это знание может быть использовано для создания инклюзивной образовательной среды, способствующей уважению и принятию различий.

Наконец, результаты данного исследования могут быть полезны для педагогов, психологов и родителей в разработке программ поддержки подростков. Понимание механизмов формирования представлений о сверстниках позволит создать более эффективные стратегии для улучшения межличностных отношений в школьной среде и вне её.

Таким образом, исследование условий формирования представлений о сверстниках у подростков является актуальным не только с теоретической точки зрения, но и с практической целью — содействия гармоничному развитию молодежи в современном обществе.

Новизна исследования заключается в комплексном подходе к анализу условий формирования представлений о сверстниках у подростков, который учитывает как традиционные, так и современные факторы влияния. На эмпирическом уровне определенные стороны когнитивного, эмоционального и мотивационного компонентов межличностного восприятия и самопознания рассмотрены в их взаимосвязи [7].

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что условиями формирования представлений о сверстнике у подростков являются особенности эмоционально-ценностного отношения к себе и интереса к самопознанию.

Структура статьи включает: введение (постановку целей, обоснование актуальности, определение объекта, новизны, гипотезы), обзор литературы, основную часть (методологическое описание исследования и его результаты) и заключение с выводами.

Обзор литературы

Формирование представлений о сверстниках у подростков является важным аспектом их социального и эмоционального развития. В этом обзоре рассматриваются ключевые исследования и теоретические подходы, которые освещают условия, влияющие на формирование этих представлений.

Методологическую основу исследования составляют учение о социальной детерминации личности, деятельностный подход к развитию психических свойств (Выготский Л.С., Гальперин Г.Я., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Эльконин Д.Б.). Одним из основных факторов, влияющих на формирование представлений о сверстниках, является социальное взаимодействие. Исследования показывают, что общение с ровесниками способствует развитию социальных навыков и формированию идентичности. По словам Выготского (1983), взаимодействие с другими людьми является основой для когнитивного и социального развития ребенка. Подростки учатся понимать и интерпретировать поведение сверстников через совместные действия и обмен мнениями.

Группа сверстников играет ключевую роль в формировании самооценки и представлений о других. Исследования показывают, что подростки часто сравнивают себя с ровесниками, что влияет на их восприятие себя и окружающих (Harter, 1999). Групповая динамика может как поддерживать положительные представления о сверстниках, так и способствовать возникновению стереотипов и предвзятости.

Необходимо учитывать индивидуальные различия среди подростков в процессе

формирования представлений о сверстниках. Личностные характеристики, такие как уровень самооценки или тип темперамента, могут влиять на то, как подросток воспринимает своих ровесников (Roberts et al., 2007). Например, подростки с низкой самооценкой могут иметь более негативные представления о других.

Основная часть

Проблема изучения феноменов само- и межличностного познания является одной из наиболее исследуемых в психологии. Существует большое количество теоретических и эмпирических работ, посвященных исследованию структуры, механизмов, функций, процессов развития и условий формирования этих процессов [5].

Мы употребляем термин "самопознание" и "самопонимание" как синонимы. Чаще всего, в литературе эти понятия также не разводятся, однако, некоторые авторы считают, что их следует различать.

Такие же трудности возникают и при употреблении терминов "межличностное восприятие (перцепция)" и "межличностное познание". По сути дела, эти два термина часто употребляются в одном и том же смысле - понимания людьми друг друга, где происходит расшифровка внешних данных человека, угадывание его черт личности, построение суждений о нем и т.д. Однако, как отмечает Г.М. Андреева, термин "восприятие" "... не в состоянии обозначить весь круг возникающих проблем... при восприятии одним человеком другого". Поэтому с самого начала исследований был предложен термин "познание", которое включает в себя не только собственно восприятие, но и эмоциональный отклик, и мотивацию к дальнейшему взаимодействию с этим человеком и потребность понять его личность и причины поведения. Таким образом, речь уже идет о понимании одного человека другим. Помимо этого, еще одним синонимом данного понятия межличностного познания является понятие "социальная перцепция". Однако, Г.М. Андреева отмечает, что это понятие включает в себя не только познание людей, но и познание различных социальных объектов, прежде всего, социальных групп [6].

В настоящее время само- и межличностное познание рассматриваются как сложные психические образования, состоящие из ряда компонентов, каждый из которых также обладает сложной структурой. Как известно, продуктами взаимодействия, общения людей друг с другом являются образ самого себя и образ другого человека. Под образом Я часто понимается целостная «Я-концепция», которая определяется как совокупность всех представлений о себе, сопряженная с их оценкой, под образом другого - также весь спектр представлений о другом, сопряженных с отношением к нему. Однако, такое определение образа Я, многими авторами рассматривается как слишком широкое, поскольку оно охватывает все структурные компоненты самосознания. Фактически образ Я, в таком случае, тождественен Я-концепции. Однако «образ Я» имеет свою отличительную особенность и является лишь одним из структурных образований, входящих в целостную Я-концепцию [1].

Существуют некоторые трудности в определении содержания эмоционально-ценностного компонента. Под ним понимают и самоотношение, и самооценку, и самоуважение, и самопринятие, и эмоционально-ценностное отношение. В нашей работе эмоционально - ценностный компонент рассматривается как эмоционально-ценностное отношение к объекту познания, имеющее два основных аспекта: самоуважение и самопринятие (или аутосимпатия).

Кроме того, многие исследователи включают мотивационную составляющую в структуру самопознания, выступающую как один из факторов, активизирующих процесс самопонимания. В нашей исследовании мы рассматриваем мотивационный аспект как интерес к познанию себя.

Таким образом, с нашей точки зрения, основными компонентами самосознания являются: образ Я - комплекс знаний о себе, своих характеристиках, чертах личности, качествах, самоотношение - имеющее два основных аспекта: самоуважение и

самопринятие (или аутосимпатия), и интерес к себе.

Как известно, в подростковом возрасте развиваются такие потребности как потребности в сочувствии, сопереживании, признании, уважении, самосовершенствовании. На их основе у подростков возникает более или менее выраженный интерес к пониманию и осмыслению своих внутренних состояний и свойств, а также личностных качеств других людей. Это дает нам основание полагать, что изучение мотивационной составляющей само- и межличностного познания на подростковой выборке позволит получить новые эмпирические данные о его месте и функциях в процессах, определяющих понимание себя и другого человека.

Методология

В исследовании были использованы следующие **методы** исследования**:** анализ литературы по проблеме исследования; наблюдение; констатирующий эксперимент, метод статистической обработки данных [7].

Исследование проводилось в старших классах КГУ «Гаршинская средняя школа» Управления образования акимата Северо-Казахстанской области.

В исследовании принимало участие 50 учащихся.

Для практического изучения интересующей нас проблемы в программу исследования были включены следующие методики:

1. Тест Кетелла (адаптированный вариант для подростков), без фактора В. Тест использовался для получения объективных показателей свойств личности каждого исследуемого подростка.

2. Методика самооценки личностных свойств и оценки качеств другого человека, разработанная на основе методики В.В. Столина, в которой применялся метод полярного профиля. Данная методика использовалась для выявления содержания образа «Я» и представлений подростков о свойствах личности двух одноклассников.

3. «Методика исследования самоотношения (МИС)» Пантилеева С.Р. (Пантилеев, 1993). Использовалась для выявления отношения к себе по параметрам "самоуважение", "аутосимпатия", "самоуничижение" (обобщенные факторы).

4. Методика управляемой проекции В.В. Столина - модифицированный вариант. Данная методика направлена на изучение отношения подростков к себе и к сверстникам по параметрам "уважение-неуважение", "симпатия-антипатия", "близость-отдаленность".

5. Проективная методика исследования интереса к познанию себя и другого человека. Данная методика направлена на выявление интереса к познанию себя и сверстника. Давалась в едином блоке с методикой управляемой проекции.

6. Опросник на изучение интереса к себе. Кроме проективной методики исследования интереса мы использовали в своей работе 2 опросника, составленных нами с целью выявления наличия или отсутствие интереса к познанию себя и другого человека. С помощью этих методик можно исследовать проявления интереса вне зависимости от отношения. В опросник на изучение интереса к себе вошли 34 различных по типу вопроса, характеризующих, на наш взгляд, разную глубину и уровень интереса, проявляемого человеком по отношению к себе. Часть вопросов относится к простому любопытству, присущему любому человеку, что о нем думают другие люди.

7. Опросник на изучение интереса к другому.

Перед тем как начать работу, в каждом классе были проведены мотивирующие занятия, на которых объяснялась цель исследования, количество встреч с каждым классом, проговаривалось получение обратной связи после окончания всех процедур. Целью исследования объявлялось изучение способности, умения подростками понимать самого себя и другого человека.

Результаты

Для измерения адекватности образа «Я», т.е. степени понимания подростками собственной личности, мы сравнили объективные показатели свойств личности каждого

подростка, полученные с помощью теста Кетелла, и оценки, которые этот подросток давал сам себе, отмечая баллы на оценочном листе (методика самооценки личностных свойств).

Адекватность образа «Я» рассчитывалась как мера близости (эвклидово расстояние) измерений между самооценкой черты и ее выраженностью по тесту Кетелла по каждому фактору по формуле:

$$R_{1-2} = \sqrt{\sum_{i=1}^{15}\left(C_i^1 - C_i^2\right)^2}$$

где: R- мера близости (эвклидово расстояние) между результатом измерения по методике 1 (тест Кетелла) и по методике 2 (методика самооценки личностных свойств); $C^1 j$ - баллы 1-го фактора, измеренные по методике 1; C^2 j - баллы 1-го фактора, измеренные по методике 2.

Для того, чтобы можно было сравнивать данные с разным диапазоном по шкалам, производилась нормировка этих данных. Нормировка осуществлялась путем линейного преобразования шкалы так, чтобы нормированные данные имели нулевое среднее и единичную дисперсию (Сидоренко, 2001). Применялась формула:

$$X_{i\,норм.} = \frac{X_i - \bar{X}}{\sigma}, \text{ где}$$

$\bar{X} = (\sum X_i)/n$

$\sigma = (\sqrt{\sum (X_i - \bar{X})^2}) / (n-1)$, где

X_i - каждое наблюдаемое значение признака,

$\bar{X}$ - среднее арифметическое значение признака,

n – количество наблюдений.

Оценка характера распределения нормированных данных производилась на основе категоризации с шагом, численно равным дисперсии. При этом естественным образом выделялось 5 категорий.

В таблице 1 представлены границы категорий и их характеристики.

Таблица 1. Границы категорий и их характеристики

Условное обозначение категории	Характеристика категории	Интервал категоризации	
		Нижняя граница	Верхняя граница
-2	Ярко выраженная отрицательная	-2,5	-1,5
-1	Неярко выраженная отрицательная	-1,5	-0,5
0	Невыраженная	-0,5	0,5
1	Неярко выраженная положительная	0,5	1,5
2	Ярко выраженная положительная	1,5	2,5

Категория «-2» означает, что подросток совершенно не знает своей личности, образ Я у него искажен на противоположный. Из общей выборки это составило 2%, или 1 человек.

Категория « -1» - слабое понимание себя, значительное несоответствие объективным показателям. Из общего количества респондентов таких оказалось 18% - 9 человек. Категория «1» означает адекватное представление о себе - 8% - 4 человека. Категория «2» - уникальный, на наш взгляд, случай абсолютно точного знания собственной личности, редко встречающееся даже у взрослых людей. Сюда относятся 4% - 2 человека от общего количества подростков, участвующих в исследовании. И, наконец, самая многочисленная группа, входящая в категорию «О», занимающая 68% всего объема на графике это подростки, которые какие-то черты своего характера знают достаточно хорошо, а какие-то стороны своей личности не осознают или не видят. Таким образом, подавляющее большинство подростков может достаточно объективно оценить некоторые стороны своей личности, но есть и области, недоступные их пониманию.

Следующим нашим шагом было выявление отношения данного ученика к себе, которое мы определяли с помощью опросника МИС Пантилеева (МИС).

Методика МИС, позволяет выявить не только наличие или отсутствие различных аспектов самоотношения, но и проследить распределение их значений по категориям выраженности.

Категория «-2» означает полное отсутствие уважения, симпатии к себе и наличие высокой степени самоуничижения. Категория «-1» показывает в основном отсутствие уважения, симпатии к себе и наличие самоуничижения. Категория «О» соответствует среднему уровню самоуважения, симпатии и самоуничижения, когда подросток за что-то себя уважает, а за что-то нет. в чем-то симпатизирует себе, а в чем-то нет, и имеет некоторые области внутренней конфликтности и отрицательные эмоции в адрес собственного «Я» (фактор «самоуничижение»). Категории «1» и «2» означают наличие самоуважения, аутосимпатии и отсутствие самоуничижения, и различаются по степени выраженности. Категория «2» самый высокий показатель, означающий наивысшую степень самоуважения, аутосимпатии и полное отсутствие самоуничижения.

Ниже в таблице 2 представлено процентное распределение значений, разбитое по категориям выраженности, и количество респондентов, входящих в ту или иную категорию по всем аспектам самоотношения.

Таблица 2. Сводные значения параметров «самоуважение», «аутосимпатия» и «самоуничижение»

Категории	**Самоуважение**	**Аутосимпатия**	**Самоуничижение**
-2	2% - 1 чел.	4% - 2 чел.	4% - 2 чел.
-1	20% - 10 чел.	12% - 6 чел.	18% - 8 чел.
0	54% - 27 чел.	60% - 30 чел.	60% - 30 чел.
1	18% - 9 чел.	22% - 11 чел.	18% - 8 чел.
2	6% - 3 чел.	2% - 1 чел.	4% - 2 чел.

Таким образом, мы получили данные по трем аспектам самоотношения: «самоуважению», «аутосимпатии» и «самоуничижению».

Наличие или отсутствие интереса к познанию себя выявлялось с помощью двух методик: проективной методики исследования интереса к познанию себя и опросника на изучение интереса к себе.

Категория «1» - 19.7% означает наличие интереса к себе: категория «О» - 59.9% - средний уровень интереса; категория «-1» отсутствие интереса к познанию себя - 16.3% категория -2 означает полное отсутствие интереса к познанию себя -4.1%.

Далее мы провели корреляционный анализ с целью выявления связи между тремя аспектами самоотношения и адекватностью образа Я.

Результаты корреляционного анализа (см. табл. 3) показали, что адекватность восприятия себя связана с отношением к себе следующим образом:

с уважением к себе $r = 0,43$. $p < 0,01$ (по проективной методике) и $r = 0,32$. $p < 0,01$ (по методике МИС).

с симпатией к себе $r = 0,12$. $p < 0,05$ не значимо (по проективной методике) и $r = 0,15$. $p < 0,05$ не значимо (по методике МИС).

с самоуничижением $r = - 0, 32$. $p < 0,01$ (по методике МИС).

Из полученных данных видно, что адекватность образа «Я» значимо коррелирует с двумя аспектами эмоционально-ценностного компонента «самоуважением» и «самоуничижением», которые также находятся между собой в корреляционных отношениях: «самоуважение» отрицательно коррелирует с «самоуничижением» $r = -0,60$. $p < 0,01$ (по методике МИС); $r =-0,40$. $p < 0,01$ (по проективной методике). Получается, что наличие уважения к себе у подростков обратно пропорционально наличию внутренних

конфликтов и отрицательных эмоций в адрес собственного «Я». Другими словами, чем больше подросток себя уважает, тем меньше у него общий негативный фон по отношению к себе, тем меньше недовольства собой и внутренних противоречий.

Таблица 3. Матрица корреляции параметров, измеренных по различным методикам.

Название переменных	Адекватность образа Я	Самоуважение (МИС)	Аутосимпатия (МИС)	Самоуни-чижение (МИС)	Самоуважение (МУП)	Аутосимпатия (МУП)	Интерес к себе (опросн.)	Интерес к себе (проект)
Адекватное ть образа Я	1,00	0,43**	0,15	-0,32**	0,32**	0,12	0,03	0,12
Самоуваже ние (МИС)	0,43**	1,00	0,11	-0,60**	0,36**	0,10	-0,05	0,07
Аутосимпа тия (МИС)	0,15	0,11	1,00	0,01	0,07	0,22*	-0,05	0,30**
Самоуничи Жение (МИС)	-0,32**	-0,60**	0,01	1,00	-0,40**	0,05	-0,34**	-0,04
Самоуваже ние (МУП)	0,32**	0,36**	0,07	-0,40**	1,00	-0,09	-0,09	-0,03
Аутосимпа тия (МУП)	0,12	-0,10	0,22*	0,05	-0,09	1,00	0,11	0,38**
Интерес к себе (опроси.)	0,03	-0,05	-0,05	-0,34**	-0,09	0,11	1,00	0,05
Интерес к себе (проект.)	0,12	0,07	0,30**	-0,04	-0,03	0,38**	0,05	1,00

** Значимо при p <0,05; ** **Значимо при p** <0,01*

Следующей задачей нашего исследования было изучение соотношения когнитивного, эмоционального и мотивационного компонентов межличностного познания. Соответственно анализу подвергались переменные: адекватность понимания респондентами личностных особенностей сверстника, уважение, симпатия и интерес к нему.

Адекватность образа сверстника определялась по аналогии с изучением адекватности образа «Я». Объективные данные о личностных особенностях каждого респондента, полученные с помощью теста Кетелла, сравнивались с оценками, которые давал этому ученику другой респондент - субъект познания.

Анализ результатов показал, что в подавляющем большинстве случаев, подростки какие-то черты характера выбранного сверстника видят хорошо, а какие-то нет. Лучше понимают сверстника подростки, входящие в категорию «1» - 11,2%. Всего в 3,6% случаях - оценивающие сумели разобраться в личности другого практически полностью (категория «2»). В 14,9% случаях - была показана слабая способность понимания своих одноклассников (категория «-1»), И, наконец, всего в 4 случаях -1,3% подростки продемонстрировали совершенное незнание человека, которого взялись оценивать (категория «-2»).

Таким образом, также как и в случае с адекватностью образа Я, большинство подростков какие-то черты характера видят и понимают в своих сверстниках, а какие-то не видят, не замечают, или неправильно оценивают степень их выраженности

Изучение адекватности образа сверстника при декларируемом положительном и отрицательном отношении к нему.

Далее мы изучали показатели адекватности образа сверстника при декларируемом положительном отношении к нему, а также показатели адекватности образа другого при декларируемом отрицательном отношении к нему. Большинство респондентов оценивают сверстников и при декларируемом положительном и при декларируемом отрицательном отношении в чем-то адекватно, а в чем-то - нет, то есть какие-то черты подростки ясно видят в сверстниках, а какие-то не замечают. Либо неправильно оценивают степень выраженности этой черты у другого. Здесь это категория «0» (66.9%) при декларируемом положительном отношении и 71,1% при декларируемом отрицательном отношении. В категорию «1» означающую способность достаточно адекватно оценивать сверстника 13.9% и 8.6% - соответственно. Категория «2» - очень хорошее знание личностных свойств оцениваемого одноклассника - 2.6% при положительном и 4.6% - при отрицательном отношении. Плохо разбираются в личности сверстника - категория «-1» - 15.9% - при декларируемом положительном отношении и 13.8% - при декларируемом отрицательном отношении. И, наконец, категория «-2» - 2% в первом случае или 1 человек и 6% или 3 человека во втором

Таблица 4. Значения параметра «адекватность образа другого» при декларируемом положительном и отрицательном отношении к сверстнику

Категории	Адекватность образа сверстника В	Адекватность образа сверстника С
-2	2% - 1 человек	6% - 3 человека
-1	14% - 7 человек	12% - 6 человек
0	60% - 30 человек	64% - 32 человек
1	12% - 6 человек	16% - 8 человек
2	10% - **5** человек	8% - 4 человек

На первый взгляд, нам показалось очевидным, что те подростки, которые точно оценивают личность одного человека, с таким же успехом могут разобраться и в характере другого. Однако дальнейший анализ показал, что хотя между показателями адекватности при декларируемом положительном отношении и показателями адекватности при декларируемом отрицательном отношении и существует взаимосвязь = 0,20, при $p < 0,05$, она довольно слабая.

Остальные участники либо в обоих случаях показывали средний уровень понимания выбранного одноклассника, либо кого-то из них оценивали точнее, чем другого. Из этого следует, что адекватность понимания личности другого человека у подростков не является чем-то присущим им как данность, неким интегральным свойством, а зависит от некоторых других факторов. Это влияние отношения к объекту на характер его познания.

Анализ протоколов, характеризующих отношение респондентов к персонажам В и С показал, что у них практически не было безразличных ответов, все были эмоционально заряжены. Это понятно, так как портреты основывались на реальных характеристиках людей, выбранных самими подростками. Напомним, что под портретом В скрывался одноклассник, которого испытуемый в предыдущей методике оценивал как человека, к которому он относится хорошо, а под портретом С - тот сверстник, отношение к которому высказывалось как отрицательное.

Итак, полученные нами ответы на вопросы, касающиеся личности оцениваемого сверстника, показал, что иногда одна черта характера могла вызвать у подростка-респондента столь сильные чувства, что она как бы заслоняла от него все остальные черты, что и отражалось в ответах на вопросы за данного персонажа.

Заключение

Установлена положительная корреляционная связь между самоуважением и отрицательная с самоуничижением и образом «Я». Таким образом, адекватный образ «Я» имеют подростки с высоким уровнем самоуважения и низким уровнем самоуничижения (внутренней конфликтности). При низких значениях

адекватности образа «Я» у подростков наблюдается низкий уровень самоуважения и высокий уровень самоуничижения, сопровождающийся внутренними конфликтами.

В исследовании не установлены прямые корреляционные связи между адекватностью образа «Я» и интересом к самопознанию. Вместе с тем, с помощью кластерного анализа обнаружено, что, определенная, опосредованная, связь между этими переменными имеется - наличие интереса в незначительных пределах повышает адекватность образа «Я» при прочих равных условиях. Это выражается в том, что при наличии интереса у подростков с высоким уровнем самоуважения и низким уровнем самоуничижения, адекватность образа «Я» выше, чем при отсутствии интереса. Также и в случае с низким самоуважением и высоким уровнем самоуничижения, наличие интереса повышает адекватность образа «Я».

Интерес к самопознанию у подростков связан с двумя аспектами эмоционально-ценностного отношения к себе. У одних подростков интерес к себе проявляется, когда они испытывают чувство симпатии к себе, у других - при наличии внутренних конфликтов и высоких показателей по шкале самоуничижение.

В исследовании также показано, что у старших подростков адекватность понимания сверстника определяется несколькими факторами. В ситуации оценки сверстника, о котором подросток отзывается *положительно*, адекватность его образа положительно коррелирует с наличием уважения к нему. Интерес лишь незначительно повышает адекватность образа сверстника. В тех случаях, когда наблюдается отсутствие уважения к сверстнику, его понимание адекватно только при наличии у подростка интереса к данному сверстнику. При выраженности низких показателей по шкалам уважения и интереса образ сверстника неадекватен.

В ситуации оценки сверстника, о котором подросток отзывается *отрицательно*, адекватность его образа связана со скрытым чувством симпатии к нему и интересом к его познанию. При отсутствии и интереса, и симпатии к сверстнику он воспринимается неадекватно.

Интерес к познанию сверстника у подростков связан и в случае декларируемого положительного и в случае декларируемого отрицательного отношения со скрытым чувством симпатии к нему.

Проявляя интерес к сверстнику, подростки в ответ ожидают положительного к себе отношения и интереса к собственной личности со стороны этого сверстника.

Установлено, что подростки, которые адекватно оценивают себя, также адекватно оценивают и своих сверстников. Однако, положительные корреляции между образом «Я» и образом другого человека выше в случаях, когда подростки оценивают сверстников, о которых они отзываются положительно.

Совершенствование у старшеклассников адекватности образов «Я» и сверстника связано с расширением представлений подростков о личностных особенностях людей, развитием интереса к само- и межличностному познанию формированием положительных эмоций, порождающих самоуважение и уважение к другим людям, а также психологической коррекцией негативных эмоциональных переживаний, обусловленных внутренней конфликтностью и самоуничижением.

Список источников

1. Берне Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. - М.: Прогресс, 2010. - 421 с.

2. Зимняя, И.А., & Соловьева, Н.В. Социальные факторы формирования самооценки у подростков в условиях образовательной среды. Вестник психологии и педагогики, 3(1), 12-20, 2016

3. Иванова, Е. А. Интернет-среда и психологическое здоровье подростков: монография / Е. А. Иванова. — М.: Пси-Пресс, 2019. — 156 с.
4. Коваленко, Т. Ю. Методические подходы к диагностике депрессивных состояний у подростков / Т. Ю. Коваленко // Психологическая наука и образование. — 2021. — № 2. — С. 49–57.
5. Лебедева, С. В. Влияние образовательной среды на формирование личности подростка / С. В. Лебедева. — Омск: ОмГПУ, 2017. — 140 с.
6. Смирнова, Е.В., & Кузнецова, А.А. Влияние социальных сетей на формирование представлений о сверстниках у подростков: эмпирическое исследование. Психология и педагогика, 4(2), 45-52, 2015
7. Соболев, А. Н. Психодиагностические методики в работе школьного психолога / А. Н. Соболев. — М.: Вершина, 2018. — 210 с.

УДК: 159.9.07

Гулиенко О.П., Педагогика и психология
Дубинин С.Н., профессор

Педагогические условия физического развития детей в условиях начальной школы

Аннотация

Здоровье - это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.

Современное состояние общества, экономики, экологии во всем мире неблагоприятно отражается на здоровье, в связи, с чем растет число детей, которым необходима специализированная медицинская помощь и обучение по специальным программам. Для нашей страны в современной ситуации эта проблема ещё более очевидна. Очевидно также и то, что здоровье детей не может быть ведомственной проблемой только Министерства здравоохранения, что зафиксировано множеством правительственных документов и документами различных ведомств.

Формирование здорового поколения – одна из главных стратегических задач развития страны [3]. Это регламентируется и обеспечивается рядом нормативно-правовых документов: Законом РК «Об образовании», «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения», Указом Президента Казахстана «О неотложных мерах по обеспечению здоровья населения в РК», «Конвенцией о правах ребенка».

Ключевые слова

Здоровье, реформа образования, физическое воспитание, физическая культура, здоровое поколение.

Введение

В настоящее время происходит реформа образования, выражающаяся в гуманизации и демократизации процесса обучения и воспитания учащейся молодежи, однако в области физического воспитания несмотря на то, что уже в 70-80 годах была установлена недостаточная эффективность программ по физическому воспитанию в общеобразовательных школах (ВВ. Кузнецов, А.А. Новиков, 1971; В.М. Зациорский, 1976; А.А. Гужаловский, 1979; Л.В.Волков, В.П. Филин, 1983; В.С. Мерлин, 1986; В.К. Бальсевич, 1987; Л.П. Матвеев, 1991; и др.), положение не меняется.

Все программы по физическому воспитанию учащихся (В.И. Лях, Г.Б. Мейксон, 1993; Н И. Алексеев и др., 1995; Е.Н. Литвинов, М.Я. Виленский, Б.И. Туркунов, 1996) одной из своих задач определяют укрепление здоровья учащихся, однако, эта задача

практически не решается. Средний прирост показателей физической подготовленности, достигнутый за год обучения (при двух уроках физической культуры в неделю), составляет только 3% у мальчиков и 2,2% - у девочек (Ю.Н. Вавилов, 1990), что не позволяет даже выполнять нормативы. Очевидно, что за два урока физической культуры, проводимых традиционными методами, невозможно ни оздоровить учащихся, ни значительно повысить уровень их физической подготовленности.

Трудно переоценить роль движений, которую они играют в повседневной жизни человека и, особенно в развитии детей. Как раз посредством движений ребенок уже с самого раннего возраста начинает познавать окружающий его мир, взаимодействует с ним, выражает свое отношение к нему. Движения входят составным компонентом в различные виды человеческой деятельности, являются внешним выразителем и характеристикой поведения человека. Двигательные возможности могут достигать высокого уровня совершенства: человеку доступны такие тонкие и точные движения (двигательные действия), как письмо, рисование, игра на музыкальных инструментах и многое другое.

При значительной и ежедневной умственной нагрузке, хронической усталости большинства школьников, около половины учащихся, кроме как на учебных обязательных занятиях по физическому воспитанию, к физическим упражнениям больше не обращаются, и среди школьников только примерно каждый седьмой выходит на оптимальный уровень двигательной активности. Существующая система физического воспитания не полностью восполняет генетическую потребность школьников в движении и отрицательно сказывается на их здоровье [6].

Здоровье - одна из главных ценностей человеческой жизни, источник радости. Здоровье учащихся начальных классов, его сохранение и поддержка, укрепление является одной из высших ценностей школы как гуманной организации. Сохранение здоровья влияет на качество работы, на качественное изменение самого образовательного процесса, поэтому одним из направлений деятельности педагогического коллектива должно являться здоровьесбережение школьников. И если недостаток образования еще как-то можно восполнить, то подорванное здоровье восстановить труднее, а нарушенное в детском возрасте, зачастую уже невозможно. В школе каждый ребенок проводит 11 лет своей жизни и именно здесь он теряет свое здоровье. Так, за время обучения в школе число детей с близорукостью возрастает в 5 раз, с нарушениями опорно-двигательного аппарата - в 1,5 раза, с заболеваниями нервной системы - в 2 раза.

Проблема сохранения здоровья подрастающего поколения приобретает особую значимость в настоящее время, когда возрастает число факторов, неблагоприятно действующих на детский организм. Влияние ряда экзогенных и эндогенных факторов, таких как низкий уровень социально-экономических условий жизни, ухудшение экологической обстановки, резко возросшее внимание к телевидению, видеоиграм, массовая компьютеризация, расширение школьной программы, увеличение умственных нагрузок на фоне относительно невысокой двигательной активности, высокая заболеваемость, гиповитаминозы, наличие очагов хронических инфекций, длительная холодная зима и короткое жаркое лето, резкие перепады температуры и атмосферного давления, охлаждение открытых частей тела и лица, в равной мере отрицательно сказывается на процессах роста и общего развития ребенка, и проявляется в снижении адаптационных возможностей растущего организма.

По данным Казахстанского детского фонда и специальных исследований, из-за непосильных нагрузок только половина нынешних школьников доживут до пенсии: за год обучения в наших школах здоровье каждого ребенка ухудшается минимум в 5 раз. Лишь 5% ребят заканчивают школу совершенно здоровыми. 80% выпускников школ имеют хронические заболевания, 70% - нервно-психические расстройства. По данным Министерства здравоохранения РК уровень здоровья воспитанников образовательных учреждений свидетельствует о том, что 50% младших школьников заканчивают учебный день с признаками выраженного и резко выраженного переутомления. Возрастающий

поток информации, постоянная модернизация и интенсификация программ, широкое использование новых средств обучения, увеличивающих объем учебной нагрузки, создают ощутимое давление на организм ребенка (нарушение осанки, зрения, речевого развития, слуха), вызывая напряжение и перенапряжение, способствуя ухудшению состояния соматического здоровья.

Ни в какой другой период жизни физическое воспитание не связано так тесно с общим воспитанием, как в начальных классах [9]. В период обучения у ребенка закладываются основы здоровья, долголетия всесторонней двигательной подготовленности и гармонического физического развития. Болезненный, отстающий в физическом развитии ребенок быстрее утомляется, у него неустойчивое внимание, память. Эта общая слабость вызывает и самые различные расстройства в деятельности организма, не только ведет к понижению способности, но и расшатывает волю ребенка. У этих детей значительно худшее, чем у сверстников качество адаптационных механизмов, что делает их уязвимыми, обуславливают предрасположенность к патологическим реакциям на перегрузки и социально-психологическим.

Недаром выдающийся педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что от здоровья, жизнерадостности детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность в знаниях, вера в свои силы. Поэтому крайне важно организовывать занятия физической культурой именно в детстве, что позволит организму накопить силы и обеспечить в дальнейшем всестороннее гармоническое развитие личности.

Поэтому учитель обязан охранять и укреплять психическое и нервно психическое здоровье детей и знать особенности физического воспитания младших школьников в системе коррекционно-развивающего образования.

Целью исследования заключается в необходимости определить педагогические условия физического развития, а также повышение двигательной активности детей младшего школьного возраста в процессе физического воспитания.

База исследования: КГУ «Джангильдинская общеобразовательная школа отдела образования Мендыгаринского района» Управления образования акимата Костанайской области.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что проблема повышения эффективности занятий, прежде всего с младшими школьниками, путем изменения их содержания, использования не только общепринятых физических упражнений, но и нетрадиционных оздоровительных средств, позволяющих усилить воздействие как на физические кондиции, так и на улучшение состояния здоровья, является весьма актуальной.

Новизна исследования состоит в том, что в разработке педагогической концепции воспитания личной физической культуры у младших школьников и в экспериментальном обосновании конкретных средств, методов и методик ее воспитания в реальных условиях работы общеобразовательных школ.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что повышение двигательной активности детей младшего школьного возраста будет результативнее, если будут выявлены, отобраны и систематизированы средства физического воспитания и внедрены различные режимы двигательной активности в процесс физического воспитания. Согласно нашей гипотезе, внедрение различных режимов двигательной активности в процесс физического воспитания будет способствовать повышению интереса у детей к удовлетворению потребностей и мотивов в физической активности, развитию познавательной сферы.

Обзор литературы

Вопрос педагогических условий физического развития детей в условиях начальной школы изучали различные исследователи.

Методологической основой данного исследования являются: деятельностный подход к развитию и обучению школьников (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев); учение о

функциональных системах (П.К. Анохин); концепция обучения движениям на принципах биологической обратной связи (В.С. Фарфель); методические подходы применения нетрадиционных оздоровительных средств (В.С. Лобзин, А.Н. Стрельникова, В.С. Чугунов, С.Н. Кучкин, М.Р. Гейч, А.М. Тюрин).

Известный советский психолог, А. В. Запорожец, который исследовал вопросы развития детей, включая физическое развитие и его влияние на общую активность и учебную деятельность. Н. А. Бернштейн исследовал вопросы двигательной активности и ее влияние на развитие детей, включая аспекты физического воспитания. Л.С. Выготский подчеркивал важность физической активности для общего развития ребенка. А работы Т.А. Кудрявцевой посвящены вопросам физического воспитания и здоровья детей, а также педагогическим условиям для их развития.

В последние годы многие ученые и практики продолжают исследовать эту тему, включая аспекты интеграции физической активности в образовательный процесс, влияние технологий на физическое развитие и другие современные подходы [2].

Эти исследователи внесли значительный вклад в понимание педагогических условий, необходимых для эффективного физического развития детей в начальной школе, а также разработали различные методики и подходы к организации физической активности в образовательном процессе.

Основная часть

Двигательная активность является важнейшим компонентом образа жизни и поведения школьников, она определяется как социально-экономическими условиями и уровнем культуры общества, так и организацией физического воспитания, а также и индивидуально-типологическими особенностями высшей нервной деятельности, особенностями телосложения и функциональными особенностями и возможностями школьников [8].

Уровень привычной двигательной активности может не соответствовать биологической потребности организма в движениях и существующим возрастно-половым гигиеническим нормам (гармоническое физическое развитие, повышение функционального состояния ведущих адаптивных систем организма, сохранение и укрепление здоровья).

Все факторы, определяющие тот или иной уровень привычной двигательной активности школьников, условно делятся на три группы: биологические, социальные и гигиенические.

Биологические факторы. Ведущие биологические факторы, формирующие потребность организма человека в движениях, - возраст и пол.

Среднесуточная активность школьников, выраженная числом локомоций и объемом физической работы, выполненной при ходьбе, с возрастом увеличивается. Например, если мальчики 8-9 лет при свободном режиме делают за сутки 21±0,6 тыс. шагов, а в 10-11 лет - 24±0,5, то в 14-15 лет уже 28,7±0,3 тыс. шагов. Объем работы при ходьбе у мальчиков 8-9 лет равен 560 кДж/сут, а в 14-15 лет - 1470 кДж/сут, т.е. он увеличивается почти в 3 раза.

Уровень двигательной активности девочек 8-9 лет практически такой же, как и мальчиков. Однако с возрастом различия приобретают существенный характер. Например, у девочек 14-15 лет среднесуточное число шагов меньше на 4,9 тыс., а объем выполненной работы - на 217 кДж.

С возрастом увеличиваются энергетические потребности школьников. У мальчиков 9 и 10 лет они не отличаются и составляют 9000 кДж/сут, а у девочек - отличаются и составляют соответственно 4940 и 8900 кДж/сут. В период так называемого пубертатного скачка показатели основного обмена и среднесуточные величины энергозатрат чрезвычайно изменчивы. У мальчиков они прогрессивно увеличиваются с возрастом (особенно в пубертатном периоде), тогда как у девочек они достигают максимума в 11 лет и в дальнейшем практически не меняются или даже несколько снижаются.

Возрастные изменения количественных показателей суточной двигательной активности обусловлены генетическим кодом и являются биологической особенностью растущего организма.

Другой биологический фактор, формирующий привычную двигательную активность, - постоянство внутренней среды организма.

Уровень суточной двигательной активности, способствующей нормальному росту, биологическому развитию и сохранению и укреплению здоровья, считается физиологической нормой и применяется в качестве гигиенического критерия для оптимизации организации физического воспитания школьников разных возрастно-половых групп.

Социальные факторы влияют на величину привычной двигательной активности школьников: образ жизни, организация учебно-воспитательного процесса, физическое воспитание.

У школьников, не занимающихся спортом или другими дополнительными формами физического воспитания, наименьшая двигательная активность. Особенно резко она снижается у первоклассников. У них на 30-40% число локомоций меньше, чем у сверстников, не посещающих школу. Уровень суточной двигательной активности снижается у старшеклассников во время выпускных экзаменов в школе, а у выпускников школ - при подготовке к вступительным экзаменам в вуз.

Формированию устойчивой положительной мотивации школьников к активной двигательной деятельности способствует в первую очередь образ жизни семьи, ее двигательный режим. В подростковом возрасте одним из важнейших социальных факторов, формирующих привычную двигательную активность, становятся массовые физкультурно-спортивные мероприятия и создание благоприятных условий для регулярных тренировочных занятий различными видами спорта с учетом интересов самих школьников. Установка на регулярные занятия физической культурой - обязательное условие формирования и поддержания здорового образа жизни [4].

Гигиенические факторы. К важнейшим гигиеническим факторам, формирующим привычную двигательную активность школьников, относятся:

а) *благоприятные гигиенические факторы*: - рациональный суточный режим; - правильное чередование труда и отдыха, физической и умственной работы; - разнообразие используемых средств и форм физического воспитания; - нормальные гигиенические условия окружающей среды; - наличие достаточных гигиенических навыков; правильный образ жизни семьи;

б) *неблагоприятные гигиенические факторы*: - учебная перегрузка в школе и дома; - нарушение режима дня; - отсутствие условий для правильной организации физического воспитания; - наличие вредных привычек; - неблагоприятный психологический климат в семье и классе.

Сочетание неблагоприятных социальных, биологических и гигиенических факторов, формирующих привычную двигательную активность школьников, приводит к формированию у них очень низкого ее уровня и, как следствие, к увеличению риска различных нарушений морфологического и функционального развития, возникновению различных хронических заболеваний [5].

Основные гигиенические принципы оптимизации двигательной активности школьников. Гигиенически оптимальная двигательная активность школьников может быть достигнута при соблюдении двух основополагающих принципов: 1) целенаправленной коррекции суммарной суточной двигательной активности средствами физического воспитания в пределах гигиенических возрастно-половых норм; 2) использования такой гигиенически обоснованной модели процесса физического воспитания, которая бы в наибольшей мере соответствовала возрастным, половым и индивидуальным функциональным особенностям и возможностям школьников.

Реализовать эти гигиенические принципы можно, используя комплексную модель

физического воспитания школьников, содержащую разные средства, формы и методы физического воспитания (утреннюю гигиеническую гимнастику, гимнастику до уроков, физкультминутки на уроках, динамический час, внеклассные и внешкольные формы массовой физкультурно-оздоровительной работы, урок физической культуры).

Методология

Методы исследования: анализ, обобщение, беседа, изучение школьной документации, метод экспертных оценок, наблюдение, беседа, метод тестирования, опроса, математико - статистические методы обработки исследования, а также педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий).

В исследовании был использован ряд методик:

- методика определения уровней становления интереса, целью которой является изучение мотивации и интересов у школьников, студентов и работающих;

- методика самооценки интереса; методика экспертных оценок интереса, а также "ситуация выбора". Метод самооценки интереса ("шкала интереса"); метод «ситуации выбора», учащимся предлагалось выбрать тот или иной снаряд, оборудование, тренажер, игру и т.д. по желанию (что интереснее); методика диагностики уровня уверенности и удовлетворенности собой (В.Г. Маралов), опросник В.Г. Маралова для учителей по выявлению типов социальной активности, социальной реактивности детей младшего школьного возраста.

Для получения достоверного результата применялся метод математической статистически обработки данных по t-критерию Стьюдента и коэффициента корреляции Пирсона.

Эмпирическое исследование проводилось в течение 2024 - 2025 гг. на базе КГУ «Джангильдинской общеобразовательной школы отдела образования Мендыгаринского района» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании приняли участие 39 детей в возрасте 11 лет.

В качестве испытуемых в эмпирическом исследовании приняли участие 39 детей в возрасте 11 лет. Из них 20 детей составили контрольную группу (4 "Б" класс), 19 детей – экспериментальную группу (4"В" класс). Возрастной и половой состав школьников в обоих классах идентичный.

Для дальнейшей качественной и количественной обработки информации в ходе эмпирического исследования использовались такие методы математической статистик, как критерий углового преобразования Фишера (φ*), дихотомический коэффициент корреляции (φ).

Дальнейшая экспериментальная работа строилась с целью описания и анализа индивидуально-типических особенностей школьной дезадаптации подростков в зависимости от типа личностной направленности.

Таким образом, на основе вышеуказанных методов и методик нами была собрана количественная и качественная информация по изучаемой проблеме. Теперь перейдем к непосредственному представлению результатов экспериментального исследования.

Результаты

Теоретический анализ и обобщение литературных источников позволили нам выдвинуть предположение о том, что повышение двигательной активности детей младшего школьного возраста будет результативнее, если будут выявлены, отобраны и систематизированы средства физического воспитания и внедрены различные режимы двигательной активности в процесс физического воспитания.

Для исследования эффективных форм и методов физического воспитания учащихся, оптимизации их двигательной деятельности была составлена следующая программа исследования.

Для проверки гипотезы о случайных различиях (сходствах) параметров использовали группу математических методов компьютерной программы, включающая в себя описательную статистику и метод корреляции, который позволяет выяснить связь

или зависимость между изучаемыми факторами коэффициент корреляции показывает, каким образом одно явление влияет на другое или связанно с ним в своей динамике.

Формула расчета коэффициента корреляции Пирсона.

$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}\left[\left(x_1 - \bar{x}\right)\bullet\left(y_1 - \bar{y}\right)\right]}{n\bullet\sqrt{S_{x^{-2}}\bullet S_{y^{-2}}}}$, где, r_{xy} - коэффициент корреляции; $\bar{x}, \bar{y}$ - средние выборочные значения сравниваемых величин; x_i, y_i - частные выборочные значения сравниваемых величин; n - общее число величин в сравниваемых рядах; $S_{x^{-2}}, S_{y^{-2}}$ - дисперсии, отклонения сравниваемых величин.

Расчет средней выборочной

X_B - средняя выборочная значения X рассчитывалась по формуле:

$X_B - \frac{1}{n \cdot X_i n_i}$, где, X_B - средняя выборочная значения *X; n* - число выборки; X_i - зафиксированные варианты эксперимента; n_i - частота вариантов.

Расчеты проводились по следующим формулам:

$X_B = \frac{1}{n\sum x_i n_i}$ где, X_B - среднее выборочное значение *X*; *n* - число выборки; x_i - зафиксированные варианты эксперимента; y_i - частота вариантов.

$D_B = \frac{1}{n\sum\left(x_i - x_B\right)^2 x_n}$ где, $G_B = \sqrt{ДЗ}$: D_B - выборочная дисперсия значений *X* около X_B; δ - среднее квадратное отношение значений *X* около X_B

Для сравнения выборочных средних величин, принадлежащих к двум совокупностям данных, и для решения вопроса о том, отличаются ли средние значения друг от друга, мы использовали t - критерий Стьюдента.

$T = \frac{\left(x_1 - x_2\right)}{\sqrt{\left(m_1 - m_2\right)}}$, где, x_1 - среднее значение переменной по одной выборке данных; x_2 - среднее значение переменной по другой выборке данных; m_1, m_2 - интегральный показатель частных значений из двух сравнительных выборок от соответствующей им средней величины.

Таким образом, были получены данные: A_s - асимметрия - это параметр, выражающий скошенность графика распределения случайной величины; E_x - эксцесс - параметр, выражающий крутость графика, распределение случайных величин.

Организация исследования (констатирующий этап эксперимента).

Перед нами стояла задача провести эксперимент по выявлению уровня двигательной активности младших школьников, поэтому для этого нам необходимо определить общий уровень развития двигательных качеств ребят. Мы воспользовались определением индекса Шаповаловой (ИШ). Индекс характеризует развитие силы, быстроты, скоростной выносливости мышц спины и брюшного пресса, по данному индексу мы и будем определять общий уровень двигательной активности учащихся младшего школьного возраста. Сначала у ребят были измерены необходимые параметры для нахождения ИШ, это масса тела, длина тела и количество подъемов туловища из положения лежа за 60 сек. После чего, произвели подсчет ИШ по формуле:

ИШ = (масса тела(г): длина тела(см)) * (подъемы за 60 сек: 60)

После этого по таблице Индекса Шаповаловой (Таблица 1) определили количество баллов, а затем по баллам – уровень двигательной активности. После проведения в

контрольном 4"Б" классе диагностики на констатирующем этапе эксперимента, были получены следующие результаты ИШ:

Таблица 1. Индекс Шаповаловой (таблица баллов).

возраст	Оценка в баллах									
	1		2		3		4		5	
	низкий		ниже среднего		средний		выше среднего		высокий	
	м	д	м	д	м	д	м	д	м	д
6	<=59	<=39	60-69	40-58	70-92	59-74	93-103	75-90	>=104	>=91
7	<=63	<=51	64-74	52-63	75-97	64-88	98-108	89-100	>=109	>=101
8	<=63	<=62	64-88	63-76	89-99	77-105	100-110	106-119	>=111	>=120
9	<=69	<=90	70-92	91-103	93-139	104-130	140-162	131-143	>=163	>=144
10	<=97	<=113	98-112	114-127	113-153	128-156	154-168	157-170	>=169	>=171
11	<=101	<=113	102-117	114-129	118-158	130-164	159-170	165-200	>=171	>=201
12	<=114	<=132	115-137	133-157	138-182	158-194	183-204	195-253	>=205	>=254
13	<=114	<=132	115-137	133-157	138-182	158-230	183-204	213-258	>=205	>=259
14	<=128	<=193	129-157	194-216	158-216	217-253	217-245	254-276	>=246	>=277
15	<=134	<=193	135-169	194-216	170-240	217-260	241-275	261-293	>=276	>=294
16	<=194	<=212	195-219	213-245	220-270	246-312	271-295	313-345	>=296	>=346
17	<=199	<=212	200-224	213-245	225-275	246-296	276-300	297-324	>=301	>=325
18	<=199	<=212	200-224	213-245	225-275	246-296	276-300	297-324	>=301	>=325

Из данной таблицы видно, что преобладающим в классе является средний уровень двигательной активности – 40% (8 чел.), чуть меньше – 35% класса уровень двигательной активности ниже среднего (7 чел.), у 15% учеников уровень выше среднего, и по 5% (по 1 чел.) набрали высокий и низкий уровни двигательной активности.

После проведения в экспериментальном 4"В" классе диагностики на констатирующем этапе эксперимента, были получены следующие результаты.

Для большинства детей характерен также средний уровень двигательной активности – 47,4% (9 чел.), чуть меньше – 26,3% класса уровень двигательной активности ниже среднего (5 чел.), у 10,5% учеников уровень выше среднего и низкий (2 чел.) и 5,3% учащихся (1 чел.) набрал высокий уровень двигательной активности.

Из данных результатов можно сделать следующий вывод: если мы сравним показатели, то увидим, что различия между наблюдаемыми группами на констатирующем этапе эксперимента не существенны. В обоих классах имеются большие перспективы для работы по развитию двигательной активности. Повторная работа по диагностике двигательной активности была проведена в тех же 4"Б" и 4"В" классах, спустя 3 месяца после констатирующего этапа эксперимента. В течение этого времени на уроках физической культуры в экспериментальном 4"В" классе осуществлялся разработанный нами комплекс игр и упражнений, направленный на развитие двигательной активности. В

контрольном же 4"Б" классе проводились уроки физического воспитания по школьной программе. И снова для определения уровня общей двигательной активности учащихся мы использовали ту же методику "Определение индекса Шаповаловой". Задание то же. Полученные результаты контрольного эксперимента в контрольном 4"Б" классе занесем в таблицу 3, эти данные дают возможность выявить процентное соотношение уровней двигательной активности учеников класса.

Высокий и низкий уровни двигательной активности остался прежним у 5% (1 чел.) учащихся, выше среднего у 25% (5 чел.), средний у 45% (9 чел.), уровень ниже среднего у 20% (4 чел.).

Выявляем процентное соотношение уровня двигательной активности учеников класса – высокий уровень двигательной активности – 15,8% учащихся (3 чел.), уровень выше среднего также стал выше – 21% (4 чел.), средний уровень двигательной активности – 42,1% класса (8 чел.), у 15,8% учащихся класса (3 чел.) уровень ниже среднего, а показатели с низким уровнем двигательной активности равен 5,3% учащихся (1 чел.).

Исходя из вышеизложенного, можно сравнить уровень двигательной активности учащихся контрольного 4"Б" класса и экспериментального 4"В" класса на контрольном этапе. Хорошо видна разница - у ребят экспериментального класса все показатели уровней двигательной активности значительно выше, чем у учащихся контрольного класса.

Если сравнить в контрольном классе результаты на констатирующем этапе эксперимента и на контрольном этапе, то легко заметить, что показатели изменились не значительно: преобладающим был средний уровень двигательной активности, как до, так и после эксперимента. А вот в экспериментальном классе результаты констатирующего этапа эксперимента и контрольного существенно различаются, видно, что положительные показатели повысились.

Заключение

Первой задачей нашего исследования было изучить теоретический аспект формирования двигательной активности младших школьников в процессе физического воспитания. В процессе её решения мы получили следующее: движение - фундамент настоящего и будущего здоровья детей, их гармонического физического развития. Это важнейшее условие и средство общего развития ребенка, формирования его психики, способностей, жизненной активности. Двигаясь, ребенок познает окружающий мир, учится любить его и целенаправленно действовать в нем. Движения - первые истоки смелости, выносливости, решительности маленького ребенка, а у более старших детей - форма проявления этих важных человеческих качеств.

Комплексы упражнений общеразвивающего воздействия с применением различных пособий и предметов будут содействовать укреплению разных групп мышц и мышечного тонуса.

В процессе обучения элементам спортивных игр, а также спортивным упражнениям создается особая обстановка, требующая от детей умения согласованно решать задачи двигательного характера, подчиняться определенным правилам, а также находить самостоятельно разные способы выполнения задания. Целесообразный подбор и рациональное использование физкультурного оборудования и пособий в разных формах двигательной активности способствует развитию физических качеств и творческих способностей, формированию разнообразных двигательных умений и навыков, воспитанию нравственно-волевых качеств, повышению интереса к спортивным играм и физическим упражнениям. Наряду с этим решаются задачи укрепления здоровья детей и их полноценного психофизического развития. Второй задачей нашего исследования было изучить особенности изменения двигательной активности учащихся младших классов при реализации системы игровых упражнений, направленной на её повышение на уроках физической культуры. Для её решения мы использовали методику "Определение индекса групповой сплоченности Сишора". В эксперименте принимали участие 39 человек. Из них 20 человек составили контрольную группу, 19 - экспериментальную группу. Возрастной и

половой состав школьников в обоих классах идентичный. Результаты показали, что в контрольном классе преобладающим является средний уровень подвижной активности. Результаты экспериментального класса были примерно подобными - преобладающим в классе является также средний уровень двигательной активности. Таким образом, в обоих классах имелись большие перспективы для работы по повышению двигательной активности. После чего, систематично на уроках физической культуры, в течение определенного времени, широко пользовались комплексом игр и упражнений, направленных на повышение двигательной активности младших школьников, что в итоге дало определенные результаты контрольного эксперимента. Полученные данные показали, что, если сравнить результаты в контрольном классе и экспериментальном - определенно видна разница между уровнями двигательной активности учащихся – у ребят контрольного класса различия не значительны до и после эксперимента, а у учащихся экспериментального класса уровень двигательной активности повторного диагностирования существенно отличается от первоначальных показателей. Можно с уверенностью сказать, что у ребят экспериментального класса наблюдались улучшения в развитии двигательной активности по средствам игры, как в учебном процессе, так и во всех видах их деятельности. Выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение за счет проведенного нами исследования.

Из в сего выше сказанного можно сделать следующие *выводы* о том, что, была проведена работа по диагностике уровня двигательной активности младших школьников. В эксперименте принимали участие 39 человек. Из них 20 человек составили контрольную группу (4"Б" класс), 19 – экспериментальную группу (4"В" класс). Возрастной и половой состав школьников в обоих классах идентичный.

Сначала мы с помощью методики выявили индекс Шаповаловой у учащихся контрольного и экспериментального классов. Получили: в контрольном классе преобладающим является средний уровень подвижной активности. Результаты экспериментального класса были примерно подобными – преобладающим в классе является также средний уровень двигательной активности.

После чего, в течение 3 месяцев систематически на уроках физической культуры в экспериментальном классе мы проводили игры и упражнения, наблюдая, как они влияют на двигательную активность, а контрольный класс продолжал обучение по школьной программе.

Результаты контрольного эксперимента показали, что если сравнить результаты в контрольном классе и экспериментальном - определенно видна разница между уровнями двигательной активности учащихся – у ребят контрольного класса различия не значительны до и после эксперимента, а у учащихся экспериментального класса уровень двигательной активности на контрольном этапе существенно отличается от показателей на констатирующем этапе эксперимента.

Можно с уверенностью сказать, что у ребят экспериментального класса наблюдались улучшения в развитии двигательной активности по средствам игр и упражнений, направленных на развитие общей двигательной активности, как в учебном процессе, так и во всех видах их деятельности.

Список источников

1. Александрова, И. А., & Фролова, М. Ю. Возрастная психология: учебное пособие для студентов. Москва: Издательство РГПУ, 2019.
2. Баранов, А. В., & Соловьев, В. И. Педагогические условия физического развития детей в начальной школе // Научный вестник Московского государственного областного университета, 2018.
3. Бурлачук, А. В., & Соловьева, Т. В. Возрастная психология: теория и практика. Москва: Академический проект, 2015.

4. Петрова, Н. Н., & Смирнова, Е. А. Интеграция физической активности в образовательный процесс начальной школы // Вестник образования, 2019.
5. Петрова, Н. Н., & Смирнова, Е. А. Психологические особенности младших школьников // Вестник психологии, 2019.
6. Сидорова, О. В. (2017). Педагогические условия формирования двигательной активности у младших школьников [диссертация]. Москва: МГПУ, 2017.
7. Смирнова, Е. А., & Тихомирова, Л. В. Психология развития в детском возрасте. Москва: РГПУ им. А.И.Герцена, 2020.
8. Тихомирова, Л. В., & Фролова, М. Ю. Роль физической активности в развитии детей младшего школьного возраста // Проблемы современного образования, 2021.
9. Тихомирова, Л. В., & Фролова, М. Ю. Социальное развитие младших школьников в условиях образовательной среды // Проблемы современного образования, 2021.

УДК: 81-26

Джакупова Ж.М., Переводческое дело
Алибекова Н.М., доцент

Press headlines translation problems and their solutions

Annotation

The research is devoted to the problems of press headlines translation. This work considers the points concerning peculiarities, difficulties of headlines translation and classifications of press headlines. The first part examines the theoretical aspects of translation, definitions of the basic notions. The second part contains the analysis of headlines translation that is taken from such periodicals as "The Independent", "The Daily Mail", "The Times" and others. Also, the work includes new classification of press headlines and provides the solutions of press headlines translation problems.

Keywords

Headline, newspaper, headlines translation, press headline, translation peculiarities.

Introduction

A modern society cannot be imagined without mass media. Its role is so important that sometimes mass media (especially print journalism or "the press") is called "fourth estate"[1].

Newspapers are the world's mirrors. They are the lifeline of society, and our greatest friends [2].

Besides, nowadays information is one of the most important things in the world. Every day people exchange different news and events and in order to be up to date, people should read newspapers. The first thing that people see in newspapers is headlines. On the one hand, there are enormous volumes of information in newspapers that is why people scan them; surveying headlines to decide if they want to commit more time to read the stories that interest them. But people will not understand what is article about, if they cannot translate the headline correctly. The comprehension of headlines translation can help readers save their time, while reading: they do not have to read the whole article, they can read only a headline and decide whether this article is worth reading or not. On the other hand, a headline must convey accurate information for headline scanners, a person who get most or much of their information on current affairs from the headlines only.

Moreover, according to the State program for the development and functioning of languages in the Republic of Kazakhstan, "one of the key goals of the programme is studying English and other foreign languages" [3]. It is a fact, that in order to know a language, it is necessary to know the culture. Newspapers can help us get more information about the country,

nation; newspapers reflect the face of culture, its essence. Also, the importance of newspaper has been increased greatly by the spread of education. Education sharpens one's curiosity about events in distant lands and makes one conscious of the necessity to maintain reading habits [4].

Usually people read newspapers in their native language, but readers want to know not only their local news, but also worldwide news. That is why people turn to translated periodicals in order to know news from different countries.

The relevance of the research: A headline is an important part of newspapers. Readers usually read only the headline in order to decide whether they will go on to read the article or not. That is why it is important to know the structural peculiarities and peculiarities of headlines translation. In the course of this work, we have tried to analyze one of the main components of newspapers; we refer to headlines. This work emphasizes peculiarities of headlines translation, and describes difficulties and problems that can appear in translating headlines.

The problem that there are many peculiarities and difficulties of headlines translation that can even distorts the meaning of article.

The object of our research is translation from English into Russian.

The subject is problems of headlines translation from English into Russian and their solutions.

The aim of the research: to study the peculiarities and problems of headlines translation from English into Russian and find solutions for them.

The following **objectives** are established:

- to investigate theoretical basis of headlines translation;
- to reveal the problems of press headlines' translation;
- to find and analyze difficulties of headlines' translation;
- to suggest solutions to overcome these difficulties.

The hypothesis: understanding of peculiarities and difficulties of English headlines translation can contribute considerably to the adequate text comprehension and can help the translator to choose appropriate options for the solutions of concrete difficulties when translating English headlines into Russian.

In our investigation, we use the following research methods:

- theoretical analysis and synthesis;
- analogy;
- classification;
- newspapers content analysis;
- comparison;
- generalization

Review of literature

This research mainly based upon the works of the following scientists: G. Steiner, M. Snell-Hornby, Federov A.V., Slepovich V.S., Barannikova E. B. [5-9].

A literature review in a paper on the problems of translating newspaper headlines from English into Russian may include the following aspects: the works on general principles of translation, such as theories of equivalence, adequacy, and dynamic translation. Important authors may include N. I. Formanovskaya, Yu. N. Karaulov, and others; the studies that analyze the specifics of newspaper style, the functions of headlines, and their role in attracting the reader's attention; existing classifications of headlines based on various criteria (e.g., type of information, emotional coloring, etc.). Studies by authors such as A. V. Baranov or T. A. Levina may be useful.

The literature review should include works that describe specific difficulties in translating headlines, such as wordplay, cultural features and connotations. It is also important to mention studies that analyze specific examples of translating headlines from English-language media into Russian and identify typical mistakes or successful solutions.

Thus, the literature review covers a wide range of topics related to the translation of newspaper headlines, including translation theory, the specifics of the media language and the

practical aspects of the translator's work.

Main part

Defining the Press Headline

The general definition of Headline is the name of literature, scientific or musical produce. Many dictionaries define Headline as a short summary of the most important items of news read at the beginning of a news programme on the radio or television. Also, we would like to give some more definitions of headlines. Headline is one of the basic newspaper features. The headline is the title given to a news item or newspaper article. [1]

Headlines very often contain emotionally colored words and phrases. To produce a strong emotional effect, broken-up set expressions and deformed special terms are commonly used.

The Headline of news items apart from giving information about the subject-matter, also carry a considerable amount of appraisal. Headlines are usually written in bold and in a much larger size than the article text. Front page headlines are often in upper case so that they can be easy read by the potential customer. Headlines in other parts of the paper are more commonly in sentence case though title case is often used in the USE. [2]

Most newspaper features a very large Headline on their front page, dramatically describing the biggest news of the day.

Headline is the most basic text organizing tool used to invite the reader to become involved with the publication. Limit headlines to no more than three lines.

A headline is text at the top of a newspaper article, indicating the nature of the article below it, a headline which is called banner headline.

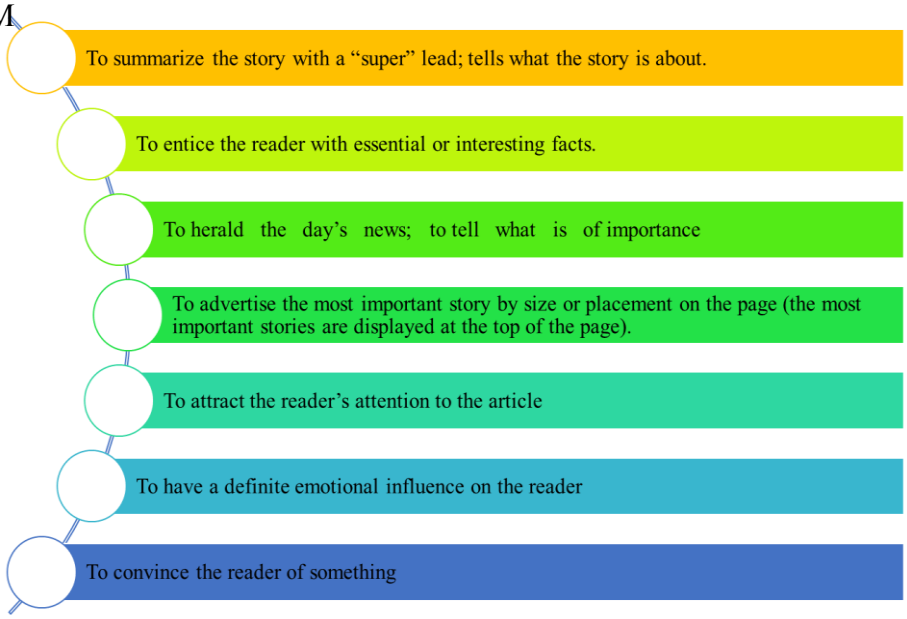
The Headline (the title given to a news item or an article) is a dependent form of newspaper writing. It is in part of a large whole. The specific functional and linguistic features of the headline provide sufficient ground for isolating and analyzing it as a specific ‘genre’ of journalism. [3]

English headlines are short and catching; they “compact the gist of news stories into a few eye-snaring words. A skillfully turned out headlines tells a story, or enough of it, to arouse or satisfy the reader’s curiosity.”

The functions of a headline are the following (See Picture 1): [4]

Picture 1. Functions of a headline

M



The Headlines in English language newspapers can be very difficult to understand. One reason for this is that newspaper headlines are often written in a special style, which is very difficult from ordinary English. In this style there are special rules of grammar and words are often used in unusual ways. Below there are some more details:

First we will speak about grammatical peculiarities

a) Headlines are not always complete sentences. Many headlines consist of noun phrases with no verb.

– *More wage cuts.*

–*Holiday Hotel Death.*

b) Headlines often consist of string of three, four or more nouns; nouns at the beginning of the string modify those that follow.

– *Furniture factory pay cut row.*

Headlines like these can be difficult to understand. It sometimes helps to read them backwards. Furniture Factory Pay Cut Row (disagreement) about a Cut (reduction) in Pay at a Factory that makes Furniture.

c) Headlines often leave out articles and the verb 'be'.

– *A woman walks on moon.*

d) In headlines, simple tenses are often used instead of progressive or perfect forms. The simple present is used for both present and past events.

–*Blind girl climbs Everest (=…has climbed…).*

– *Student fight for course changes (=…has fighting …).*

The present progressive can be used, especially to talk about changes. He is usually dropped.

– *Britain getting warmer, say scientist.*

–*Trade figures improving.* [8]

e) Many headline words are used both as nouns and verbs, and nouns are often used to modify other nouns. So it is not always easy to work out the structure of a sentence. Compare:

–*We cuts aid to third world* (= The Us reduced its help…cuts is a verb, aid is a noun).

–*Aid Cuts Row* (= There has been a disagreement about the reduction in aid. Aid and Cuts are both nouns).

–*Cuts Aid Rebels* (= the reduction in aid is helping the revolutionaries. Cuts is a noun, Aid is a verb).

f) Headlines often use infinitives to refer to the future.

–*PM to visit Australia.*

–*Hospitals to take fewer patients.*

"For" is also used to refer to future movements or plans.

–*TROOPS FOR GLASGOW*? (= Are soldiers going to be sent to Glasgow?).

g) Auxiliary verbs are usually dropped from passive structures, leaving past participles.

–*Murder Hunt: Man Held* (=…a man is being held by police.)

–*Six killed In Explosion* (=Six people have been killed…).

Note that forms like held, attacked are usually part participles with passive meanings, not past tenses (which are rare are newspaper headlines). Compare:

–*AID ROW: PRESIDENT ATTACTED* (=…The President has attacked.)

–*AID ROW: PRESIDENT ATTACTED CRITICS* (=…The President has attacked her critics.)

–*Boy Found Safe* (= The missing boy had been found safe.)

–*Boy Find Safe* (= A boy has found a safe.)

h) Quotation marks ('…') are used to show that words were said by some else

–*Crash Driver 'Had been drinking'*

i) A question mark (?) is often used when something is not certain.

–*Crisis over by September?*

j) The characteristics features of Headlines are the most condensed piece of information on minimum of space. [9]

- Full declarative sentences.

e.g. *'China lifts price of domestic oil products'*. (Financial Times).

- Interrogative sentences.

e. g. '*It the kitchen finished*? (The Sun).

- Nominative sentences.

e.g. '*Cautious start for bourses'* (Financial Times).

- Elliptical sentences.

e.g. *Child drunk griever banned'* (The Sun).

- Sentences with articles omitted.

e. g. '*PM warns against hostility to US'*. (Daily Express).

- Phrases with verbal- infinitive and gerundial.

e.g. '*Keeping it in the family pays off for baker'*.(The Times).

- Questions in the form of statements.

e.g. *'Health food?'*(The Times).

- Headlines including direct speech.

e. g. '*Blair: I should never have revealed I was quitting'*. (Mirror).

There are also some lexical peculiarities:

a) Short words are very common in newspaper headlines. Some of the short words in headlines are unusual in ordinary language *(e.g. curb, meaning 'restrict' or 'restriction')*, and some are used in special senses which they do not often have in ordinary language *(e.g. big, meaning 'attempt').*

b) Other words are chosen not because they are short, but because they sound dramatically (e.g. blare, which means 'big fire', and is used in headlines to refer to any fire). The following is a list of common headline vocabulary. [10]

Act - take action: do something.

-*Foot Crisis: Government to act.*

Aid – military or financial help: to help

-*More aid for poor countries.*

-*Unions aid hospital strikers.*

Alert – alarm, warning.

-*Flood alert on east coast.*

Allege – make on accusation.

- *Woman alleges unfair treatment.*

Appears – appear in court accused of a crime.

- *MP to appear on drugs charges.*

Axe – abolish, close down: abolition, closure.

- *Country bus services axed.*

- *Small schools face axe.*

And we can't help speaking about stylistic peculiarities:

Analysis of newspaper headlines translation peculiarities

We are going to analyze the headlines that are taken from the newspapers such as "The Nation", "Wall Street Journal", "The Financial Times", "The New York Times", "The Guardian", "The Times", "Daily Mail", "New Scientist", "The Sun", "The Independent", "BBC News".

We have analyzed 125 headlines in English and 125 headlines in Russian

According to the periodical, the number of headlines is:

- The Daily Nation – 38
- The Financial Times – 21
- The independent – 20
- The Daily Mail – 15
- Wall Street Journal – 13
- The Times – 7

- The Guardian – 3
- BBC News – 2
- The Nation – 2
- The Sun – 2
- The New York Times – 2

Grammatical peculiarities

1) *Headlines in Present simple*. They say that someone has made any action.

Sometimes they are translated into Russian with present tense, in spite that they mean past action.

Examples:

-- "Violent protests in Jakarta over Islamic tomb" – Сильные протесты в Джакарте на Исламские могилы (Daily Nation, p.26)

The full version of the headline: The violent has protested in Jakarta over Islamic tomb. In headline we have not the article "the" and the auxiliary verb "has".

-- "Villagers build on glory of school they burnt 57 years ago" – Сельские жители основываются на славе школы, которую они сожгли 57 лет назад (Daily Nation, p.33)

The full version of the headline: The villagers have built on the glory of school, which they burnt 57 years ago.

-- "Revenue triples after return of displaced families" – Доход утраивается после возвращения перемещенных семей (Daily Nation, p.48)

The full version of the headline: The revenue has tripled after return of the displaced families.

-- "Adebayor says bye-bye to international soccer" – Адебайор говорит пока международному футболу (Daily Nation, p.51)

The full version of the headline: Adebayor has said bye-bye to the international soccer.

-- "Champion seeks to set new record in London" – Чемпион стремится установить новый рекорд в Лондоне (Daily Nation, p.9)

2) *Headlines with the omission of Perfect tenses auxiliaries*.

In this case, Perfect tenses auxiliaries are taken into account in translation into Russian, and they are translated as a past tense (passive or active).

Examples:

-- "Six killed in rail accident" – В железнодорожной аварии погибло шестеро (Daily Nation, p.15)

The full version of the headline: Six people have been killed in a rail accident. In headline we have not "have been" the auxiliary verb, which indicates the past time, and the article "a".

-- "New Shakespeare play discovered"- Найдена новая пьеса Шекспира (Daily Nation, p.77)

The full version of the headline would sound so: A new Shakespeare play has been discovered. Also in it we have not articles and auxiliary verbs. In the same way the ordinary offer "The White House has been damaged by a bomb" turns to laconic headline:

-- "White House damaged by bomb"- Здание правительства пострадало от взрыва бомбы.(Daily Nation, p.55)

-- "Four die in crashes on highway" - В аварии на шоссе четверо погибло (Daily Nation, p.17)

The full version of the headline: Four people have been dead in the crashes on highway.

-- "Hawker held after killing of trader" – Уличного торговца задержали после убийства торговца (Daily Nation, p.67)

The full version of the headline: The hawker has been held after killing of trader.

-- "Stadium handed over to Zimbabwe after repairs" – Стадион передали Зимбабве после ремонта (Daily Nation, p.41)

3*) Headlines with an infinitive*. They express the future action, which yet has not happened, but should happen. They are translated into Russian with Future tense.

--"Mayor to Open Shopping Mall" – Мэр откроет новый торговый комплекс (Daily Nation, p.53)

The full version of the headline: The mayor is going to open a new shopping mall.

-- "US to assist Angolan returnees from Congo" - США собирается помочь ангольцам, вернувшимся из Конго (Daily Nation, p.51)

The full version of the headline: The USA is going to assist Angolan returnees from Congo.

-- "Bashir's party to offer opposition posts" – Сторона Бэшира предложит должности оппозиции (Daily Nation, p.87)

The full version of the headline: Bashir's party is going to offer opposition posts.

-- "Goodluck yet to see Yar'Adua" - Гудлак все же, собирается увидеть Ярадуа. (Daily Nation, p.71)

The full version of the headline: Goodluck yet is going to see Yar'Adua

-- "EU to monitor Ethiopia elections" - ЕС, наблюдет за проведением выборов Эфиопии (Daily Nation, p.15)

The full version of the headline: EU is going to monitor Ethiopia elections.

-- "Harare to press on with local control" – Хараре продолжает с местным контролем (Daily Nation, p.116)

Stylistic peculiarities

Stylistic peculiarities are used to colour up headlines. For instance, in the following examples well-known phrases are used:

- *From Russia with Love: Former spy Anna Chapman channels Catwoman as she returns to Moscow fashion week – Из России с любовью: экс-шпионка Анна Чапман в образе "Женщины-кошки" вернулась на подиум* (Daily Mail)
- *Some day my prince will come... to Ukraine: Russian-Scottish 'royal' seeks love match on TV's The Bachelor - Когда-нибудь мой принц приедет... на Украину: "потомок Романовых" ищет невесту в телешоу*(Daily Mail)
- *From Russia without love! Newsreader makes one-finger gesture to camera when she mentions Obama's name – Из России без любви! Произнося имя Обамы, телеведущая показала в камеру средний палец* (Daily Mail)

These phrases are translated into Russian without any changes, their structure stays the same.

In the following example the periphrasis is used (man's best friend – dog). It is translated without any changes.

- *Medical marijuana for man's best friend - Лучших друзей человека будут лечить марихуаной* (Daily Mail)

The next example presents the headline where the title of a well-nkown movie "Fight club" is used. It is also translated without changes:

- *The new 'fight club' where the young and the wealthy pay thousands to smash anything they want - with any weapon they choose - Новый "бойцовский клуб"* (Daily Mail)

Lexical peculiarities

There is an example of headline that cannot be understood without subtitle:

- *READY FOR DOOMSDAY. Buying asteroid-proof bunkers, killing their pets and planning mass suicide, the families convinced this ancient calendar predicts the world will end in 2012 - К СУДНОМУ ДНЮ ГОТОВЫ. Те, кто верит в предсказанное древним календарем на 2012 год светопреставление, закупают противоастероидные бункеры, готовятся умерщвлять домашних животных и совершать массовые самоубийства* (Daily Mail)

The usage of abbreviation also presents one of the lexical peculiarities of headlines:

- *Are the BRICs built on shaky foundations? - А что если страны BRIC зиждутся на песке?* (Daily Mail)

Conclusion

Nowadays printed press is one of the most important means to convey information to people all around the world. Every day a lot of people around the world read newspapers. Newspapers play a significant role in our daily lives since they present different information and events that take place in the world, locally, nationally and internationally. They have become part of everyday life of millions of people. Moreover, newspaper is one of the ways of international communication. We can learn news and events, study culture and peculiarities of other countries through newspapers.

Headlines constitute one of the most important features of newspapers. They are the first what we see and this is the headline what helps us decide which article to read in a particular newspaper. They are the most important element in newspapers with a great impact on readers. They inform, summarize the whole story of a certain article and make people read it or even buy the newspaper. Thanks to technological progress, readers today have the choice between reading the printed version of their favorite daily newspaper or they can browse hundreds of electronic newspapers on the internet in many languages.

In our work we have studied different aspects of headlines: structure, peculiarities, and difficulties of translation. Also, we have scrutinized the classification that helped us to understand the structure and types of headlines better. Then we analyzed all the types and gave our own examples of headlines taken from such newspapers as “The Daily Mail”, “The Independent”, “New York Times” and others. Besides, we have studied grammatical, lexical and stylistic peculiarities of English headlines. While analyzing we made a decision that peculiarities cause problems that translators face and tried to give solutions to obviate these difficulties.

Taking into account all facts we can say that our goal is achieved, objectives are executed and hypothesis is proved.

List of sources

1. Schultz, Julianne. Reviving the fourth estate. Cambridge, England: Cambridge University Press. 1998 – 304 p. 49.
2. A.K.Pillai. School Essays, Letters & Phrases, , Lotus Press, 2016 - 204 (71)
3. **The State program for the development and functioning of languages in the Republic of Kazakhstan. Astana. 2015**
4. http://language123.blogspot.com/2018/05/importance-of-newspaper.html
5. Steiner, George. After Babel : Aspects of Language and Translation, 2nd ed., Oxford University Press. 1992 – 538
6. M. Snell-Hornby, The Turns of Translation Studies: New Paradigms or Shifting Viewpoints? Philadelphia, John Benjamins, 2015 – 279
7. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). – СПб., ИД Филология-Три., 2022. – 416
8. В.С. Слепович. Курс перевода (английский-русский язык).Translation course– Мн. «ТетраСистемс» 2017. 272
9. Баранникова Е.Б. Совершенствование коммуникативно-речевых умений учащихся в процессе изучения заголовочного комплекса газет и журналов. — Дисс. канд. филол. наук. - М., 2002. – 197
10. Yves Gambier, Luc Van Doorslaer. Handbook of translation studies. Том 2 John Benjamins Publishing, 2015 – 197

УДК 159.9

Джамекеева А.Д., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Педагогические условия развития общения в процессе игровой деятельности

Аннотация

В данной статье раскрываются психолого-педагогические условия развития общения у детей старшего дошкольного возраста со сверстниками посредством игры. В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы раскрыты особенности развития общения в старшем дошкольном возрасте и условия, обеспечивающие его успешность. В статье рассмотрена методика развития общения у старших дошкольников посредством игры.

Ключевые слова

Мировоззрение, педагогическое мировоззрение, профессиональное мировоззрение, профессионально-педагогическое мировоззрение, личность, будущие педагоги.

Введение

Актуальность темы. Полноценная жизнь каждого человека невозможна без контактов с другими людьми. Потребность в общении - одна из самых важных человеческих потребностей. Сфера общения всегда привлекала внимание исследователей. Именно в процессе общения с другими людьми ребенок усваивает человеческий опыт. Без общения невозможно установление психического контакта между людьми.

Психическое развитие ребенка начинается с общения. Это первый вид социальной активности, который возникает в онтогенезе и благодаря которому ребенок получает необходимую для его индивидуального развития информацию. Общение - один из важнейших факторов общего психического развития ребенка.

Вся жизнь дошкольника связана с игрой. Освоение окружающих его вещей, отношений между людьми, понимание тех значений, которые несет общественная жизнь, труд и обязанности взрослых, - со всем этим он знакомится, играя, воображая себя в роли мамы, папы и так далее. Изучение развития детей показывает, что в игре эффективнее, чем в других видах деятельности, развиваются все психические процессы. [1]

Объектом исследования являются особенности развития общения у детей старшего дошкольного возраста со сверстниками посредством игры.

Научная значимость исследования заключается в:

- разработке и научном обосновании программы развития общения со сверстниками у старших дошкольников посредством игры, включающей в себя цель, задачи, психолого-педагогические условия, методические стороны организации игр;

- результаты исследования, теоретические выводы и методические рекомендации носят общепедагогический характер и могут быть использованы при разработке технологий развития разных личностных сфер детей дошкольного возраста (познавательной, эмоциональной и др.) посредством организации развивающих игр.

Обор литературы

Природа общения, его возрастные и индивидуальные особенности, механизмы протекания и изменения стали предметом изучения философов и социологов (И.С. Кон, Б.Д. Прагин,), специалистов в области социальной, детской и возрастной психологии (А.А. Леонтьев, В.С. Мухина).

В исследованиях ведущих отечественных психологов доказано, что потребность в общении у детей является базисом для дальнейшего развития всей психики и личности уже на ранних этапах онтогенеза. (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.С. Рузская и др.).

Многие ведущие психологи Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, А.Н.

Леонтьев, а также А. Валлон, Р. Заззо отмечают, что дошкольный возраст - это возраст, когда фактически закладываются основы личности. В это время у ребенка формируется первая модель мира - система представлений об окружающей действительности, о себе самом, своих отношениях с окружающими. Малая общительность, неуверенность в себе могут оказаться серьезным тормозом в развитии активности и инициативности ребенка. [2, с.96]

Несмотря на достаточную теоретическую проработанность данной проблемы, следует сказать о недостаточном развитии на сегодняшний день навыков общения у детей старшего дошкольного возраста как такого личностного качества, которое бы обеспечило ребенку благоприятные возможности для полноценного взаимодействия с окружающими.

Основная часть

Для решения поставленных задач, достижения цели исследования, а также проверки гипотезы использовались следующие методы исследования:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы.
2. Эмпирические методы: наблюдение, беседа, педагогический эксперимент.
3. Социометрический анализ
4. Методы математической обработки данных: количественный и качественный анализ результатов исследования.

Несмотря на многообразие и вариативность исследований, посвященных общению, в настоящее время отсутствует единый подход к определению и характеристике этого феномена. Среди исследователей существуют различные точки зрения на сущность, функцию общения:

1) общение - это коммуникация, коммуникативный процесс (Р. А. Максимова, Б. А. Родимов, Н. Винер и др.) или обмен информацией (Осгуда)

2) общение - один из видов деятельности (А. А. Леонтьев и др.); которому компоненты, свойственные деятельности вообще.

3) общение может существовать в различных формах: в своей исходной форме, в форме совместной деятельности, в форме общения речевого или мысленного (А. Н. Леонтьев, Г. М. Андреева и др.). Все эти подходы отражают многоплановость, сложность феномена общение.

Г. М. Андреева предлагает наиболее общее определение общения, которое в наибольшей степени отражает все его стороны и компоненты: общение - сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Именно этого определения мы будем придерживаться в своем исследовании.

Субъектами общения являются живые существа, люди. В принципе общение характерно для любых живых существ, но лишь на уровне человека процесс общения становится осознанным, связанным вербальными и невербальными актами. Человек, передающий информацию, называется коммуникатором, получающий ее - реципиентом.

В общении выделяются следующие аспекты: содержание, цель и средства. Содержание - это информация, которая в межиндивидуальных контактах передается от одного живого существа к другому. Цель общения - это то, ради чего у человека возникает данный вид активности. Средства общения можно определить как способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения одного живого существа другому.

В зависимости от содержания, целей и средств общение можно разделить на несколько видов. По содержанию оно может быть представлено как материальное (обмен предметами и продуктами деятельности), когнитивное (обмен знаниями), кондиционное (обмен психическими или физиологическими состояниями), мотивационное (обмен побуждениями, целями, интересами, мотивами, потребностями), деятельностное (обмен действиями, операциями, умениями, навыками).

По целям общение делится на биологическое и социальное в соответствии с

обслуживаемыми им потребностями. Биологическое - это общение, необходимое для поддержания, сохранения и развития организма. Социальное общение преследует цели расширения и укрепления межличностных контактов, установления и развития интерперсональных отношений, личностного роста индивида.

По средствам общение может быть непосредственным и опосредованным, прямым и косвенным. Непосредственное общение осуществляется с помощью естественных органов, данных живому существу природой: руки, голова, туловище, голосовые связки и т. п. Опосредованное общение связано с использованием специальных средств и орудий для организации общения и обмена информацией.

Прямое общение предполагает личные контакты и непосредственное восприятие друг другом общающихся людей в самом акте общения, например, телесные контакты, беседы людей друг с другом и т. п.

Косвенное общение осуществляется через посредников, которыми могут выступать другие люди (скажем, переговоры между конфликтующими сторонами на межгосударственном, межнациональном, групповом, семейном уровнях).

Среди видов общения можно выделить также деловое и личностное. Деловое общение обычно включено как частный момент в какую-либо совместную продуктивную деятельность людей и служит средством повышения качества этой деятельности. Его содержанием является то, чем заняты люди, а не те проблемы, которые затрагивают их внутренний мир.

А. А. Леонтьев отмечает, что в отличие от делового, личностное общение, напротив, сосредоточено в основном вокруг психологических проблем внутреннего характера, тех интересов и потребностей, которые глубоко и интимно затрагивают личность человека: поиск смысла жизни, определение своего отношения к значимому человеку, к тому, что происходит вокруг, разрешение какого-либо внутреннего конфликта и т. п.

Важнейшими видами общения у людей являются вербальное и невербальное. Невербальное общение не предполагает использования звуковой речи, естественного языка в качестве средства общения. Невербальное - это общение при помощи мимики, жестов и пантомимики, через прямые сенсорные или телесные контакты. Вербальное общение присуще только человеку и в качестве обязательного условия предполагает усвоение языка. По своим коммуникативным возможностям оно гораздо богаче всех видов и форм невербального общения, хотя в жизни не может его полностью заменить.

По типу связей, которые устанавливаются между участниками взаимодействия, различают два вида общения монологическое и диалогическое.

Монологический вид общения характеризуется односторонним направлением информации. То есть один из участников взаимодействия излагает свои мысли, идеи, чувства, не испытывая при этом необходимости в получении обратной связи от партнера. Такая ситуация может привести позиционное неравноправие партнеров по общению: один участник является лицом влиятельным, которое наделено активностью, осознаваемыми целями и правом их реализовать, а другой - рассматривается первым как лицо пассивное, то, которое, хотя и имеет цели, но не столь значимые, чем его собственные. При таких условиях мы имеем дело с "субъект-объектным" общением.

Диалогическое общение - форма общения, основывающаяся на априорном внутреннем принятии друг друга как ценностей самих по себе и предполагающая ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов. Диалогическое общение открывает возможность подлинного взаимораскрытия, взаимопроникновения, личностного взаимообогащения. На эмоциональном фоне такого общения возникает стремление к самообразованию и самосовершенствованию, что особенно важно в процессе обучения и воспитания. Диалогическое общение педагога предполагает восприятие им учащегося как активного субъекта взаимодействия, как равноправного партнера по общению. Педагогу нужно понять и почувствовать, как обучаемый понимает

и оценивает его самого, как к нему относится. Следствием такого общения являются доброжелательные личностные взаимоотношения. Содержательным моментом диалогического общения является его влияние на мотивы учения и ценностные ориентации обучаемого. [3]

Диалогический вид общения помогает человеку открыть реальность, которая отличается от собственной: реальность другого человека, его чувств, представлений, мнений, в общем - реальность окружающего мира таким, каким его видит партнер по взаимодействию.

Будучи адекватным субъект-субъектному характеру самой человеческой природы, диалог является приемлемым для организации производительных межличностных контактов между людьми. [4]

К структуре общения можно подойти по-разному. В данном случае будет охарактеризована структура путем выделения в общении трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной. Эти стороны общения определяются в качестве функций, которые общение реализует в совместной жизнедеятельности людей.

Коммуникативная сторона общения или коммуникация, состоит в обмене информации между общающимися индивидами.

Интерактивная сторона заключается в организации взаимоотношений между общающимися индивидами, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями.

Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установки на этой основе взаимопонимания.

В рамках своего исследования мы также рассмотрели коммуникативные навыки, как навыки, обеспечивающие эффективность общения личности с другими личностями.

Н. В.Клюева, Ю. В.Касаткина определяют коммуникативные навыки как индивидуально - психологические особенности личности, обеспечивающие эффективность ее общения и совместимость с другими людьми [5].

Л.Д. Столяренко рассматривает коммуникативные навыки как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации[5, с.204].

В работах Ю.И. Емельянова, Л.А. Петровского и др. под коммуникативными навыками понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. В состав навыков включают некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что общение - важное средство и функция социализации, фактор успешности личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Психологическая теория деятельности в рамках теоретических воззрений. Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева выделяет три основных вида человеческой деятельности - трудовую, игровую и учебную. Все виды тесно взаимосвязаны. Анализ психолого-педагогической литературы по теории возникновения игры в целом позволяет представить спектр ее назначений для развития и самореализации детей. Немецкий психолог К.Гросс, первым в конце XIXв. предпринявший попытку систематического изучения игры, называет игры изначальной школой поведения. Для него, какими бы внешними или внутренними факторами игры не мотивировались, смысл их именно в том, чтобы стать для детей школой жизни. Игра объективно - первичная стихийная школа, кажущийся хаос которой предоставляет ребенку возможность ознакомления с традициями поведения людей, его окружающих. [6]

Дети повторяют в играх то, к чему относятся с полным вниманием, что им доступно наблюдать и что доступно их пониманию. Уже потому игра, по мнению многих ученых, есть вид развивающей, социальной деятельности, форма освоения социального опыта, одна из сложных способностей человека.

Блестящий исследователь игры Д.Б.Эльконин полагает, что игра социальна по

своей природе и непосредственному насыщению и спроецирована на отражение мира взрослых. Называя игру "арифметикой социальных отношений", Эльконин трактует ее как деятельность, возникающую на определенном этапе, как одну из ведущих форм развития психических функций и способов познания ребенком мира взрослых.

Отечественные психологи и педагоги процесс развития понимали как усвоение общечеловеческого опыта, общечеловеческих ценностей. Об этом писал Л.С. Выготский: "Не существует исходной независимости индивида от общества, как нет и последующей социализации". [7]

Игра воспроизводит стабильное и инновационное в жизненной практике и, значит, является деятельностью, в которой стабильное отражают именно правила и условности игры - в них заложены устойчивые традиции и нормы, а повторяемость правил игры создает тренинговую основу развития ребенка. Инновационное же идет от установки игры, которая способствует тому, чтобы ребенок верил или не верил во все, что происходит в сюжете игры. Во многих играх "функция реального" присутствует то ли в виде срезовых условий, то ли в виде предметов - аксессуаров, то ли в самой интриге игры. А.Н. Леонтьев доказал, что ребенок овладевает более широким, непосредственно недоступным ему кругом действительности, только в игре. Играя, ребенок обретает себя и осознает себя личностью. Для детей игра - сфера их социального творчества, общественного и творческого самовыражения. Игра необычайно информативна. Игра - путь поиска ребенком себя в коллективе сверстников, выход на социальный опыт, культуру прошлого, настоящего и будущего, повторение социальной практики, доступной пониманию. [1]

Игра является для детей средством коммуникации, прежде всего, в игре дети учатся полноценному общению друг с другом. Игра - главная сфера общения детей: в ней решаются проблемы межличностных отношений, совместимости, партнерства, дружбы. В игре познается и приобретается социальный опыт взаимоотношений людей.

Игра имеет различные функции: социальную, коммуникативную, функцию самореализации ребенка в игре, диагностическую, игротерапевтическую, развлекательную, коррекционную.

Социальная функция игры заключается в том, что игра - сильнейшее средство социализации ребенка, включающее в себя социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на становление личности, усвоение детьми знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу или конкретной социальной общности. [8, с.117]

Игра выполняет коммуникативную функцию. Она вводит ребенка в реальный контакт сложных человеческих отношений. Любое игровое общество (кратковременное или долговременное) - коллектив, выступающий применительно к каждому игроку, как организующее и коммуникативное начало, имеющее огромное количество коммуникативных связей. Игра - победа товарищеского создания. Игры дают возможность моделировать разные ситуации жизни, искать выход из конфликтов, учат разнообразию эмоций в восприятии всего существующего в жизни, в огромной гамме чувствования.

Функция самореализации ребенка в игре является одной из основных. Для ребенка игра важна как сфера реализации себя как человека, как личности. Именно в этом плане ребенку важен сам процесс игры, а не ее результат, или конкурентность, или возможность победы, или достижение какой-либо цели.

Диагностическая функция игры заключается в том, что диагностика - способность распознать процесс постановки диагноза. Диагноз - определение не только существа и особенностей болезни, но и отклонений в поведении ребенка и вместе с ним, в нормативном поведении. Игра обладает предсказательностью, она диагностичнее, чем любая другая деятельность человека. [8, с.120]

Так же игра выполняет игротерапевтическую функцию. Лечение игрой - серьезная

перспектива психологии и педагогики, т.к. игра и должна быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих у ребенка в поведении, в общении с окружающими, в учении. Игра стимулирует в ребенке органы, ранее бездействующие, и тем самым восстанавливает равновесие его сил.[8, с.132]

Функция коррекции в игре заключается в том, что игра закрепляет приобретенные способности, как внеситуативные. Процесс коррекций в игре происходит естественно, если все дети усвоили и правило игры, если каждый участник игры хорошо знает не только свою роль, но и роли своих партнеров, если процесс и цель игры объединяют детей, создают условия согласованности действий. Сам механизм коррекции необходим в практике уже потому, что значительной части детей свойственны непоседливость, вспыльчивость, замкнутость, утомляемость, застенчивость, истощаемость, конфликтность, капризность и т.д. Негативные проявления порождают несовместимость в общении, разрушают внутриколлективные отношения, важные формы взаимодействия в группе. Кроме того, в связи с социальным напряжением в обществе, конфликтами в семье, экономическими проблемами резко увеличилось количество детей с легкими задержками психического развития, неврозами и другими заболеваниями.

Развлекательная функция игры связана с созданием определенного комфорта, благоприятной атмосферы, душевной радости как защитных механизмов, т.е. стабилизация личности, реализация уровней ее притязаний. Развлечь - означает, во-первых, доставить удовольствие, удовлетворить стремление индивида к каким-либо потребностям. Развлечь - это, во-вторых, организовать проведение веселого приятного времени, в-третьих, воодушевить, пробудить интерес к чему-либо. Развлечение в играх - это поиск.

Существует несколько групп игр, развивающих общение, интеллект, познавательную активность ребенка. группа - предметные игры, как манипуляции с игрушками и предметами. Через игрушки - предметы - дети познают форму, цвет, объем, материал, мир животных, мир людей и т.п.группа - игры творческие, сюжетно-ролевые.

Детям дошкольного возраста присуще желание подражать всем сложным формам деятельности взрослого, его поступкам, его взаимоотношениям с другими людьми. Однако реально ребенок еще не способен осуществить свое желание. Как указывает Л.И. Божович, именно этим объясняется расцвет в период дошкольного возраста творческой ролевой игры, в которой ребенок воспроизводит разнообразные ситуации из жизни взрослых, берет на себя роль взрослого и в воображаемом плане осуществляет его поведение и деятельность.

Становление отдельных компонентов и уровни развития игры охарактеризованы Д.Б. Элькониным.

Каждой игре присущи свои игровые условия - участвующие в ней дети, игрушки, другие предметы. Подбор и сочетание их существенно меняет игру в дошкольном возрасте, игра в это время в основном состоит из однообразно повторяющихся действий, напоминающих манипуляции с предметами. Например, ребенок "готовит обед" и манипулирует тарелочками и кубиками. Если игровые условия включают другого человека (куклу или ребенка) и тем самым приводят к появлению соответствующего образа, манипуляции имеют определенный смысл. Ребенок играет в приготовление обеда, даже если он забывает потом накормить им сидящую рядом куклу. Но если ребенок остается один и убраны игрушки, наталкивающие его на этот сюжет, он продолжает манипуляции, потерявшие свой первоначальный смысл. Переставляя предметы, раскладывая их по величине или форме, он объясняет, что играет "в кубики", "так просто". Обед исчез из представлений ребенка вместе с изменением игровых условий.

Игра - ведущая деятельность в дошкольном возрасте, она оказывает значительное влияние на развитие ребенка. Прежде всего, в игре дети учатся полноценному общению друг с другом. Младшие дошкольники еще не умеют по-настоящему общаться со сверстниками и, по выражению Д.Б. Эльконина, младшие дошкольники "играют рядом, а

не вместе". Постепенно общение между детьми становится более продуктивным и интенсивным. В среднем и старшем дошкольном возрасте дети, несмотря на присущий им эгоцентризм, договариваются друг с другом, предварительно распределяя роли, а также и в процессе самой игры. Содержательное обсуждение вопросов, связанных с ролями и контролем за выполнением правил игры, становится возможным благодаря включению детей в общую, эмоционально насыщенную для них деятельность. Если по какой-то серьезной причине распадается совместная игра, разлаживается и процесс общения. Игра способствует становлению общения со сверстниками у старших дошкольников. [1, с.128]

Из раскрытия понятия игры педагогами, психологами различных научных школ можно выделить ряд общих положений:

1.Игра выступает самостоятельным видом развивающей деятельности детей дошкольного возраста.

2.Игра детей есть самая свободная форма их деятельности, в которой осознается, изучается окружающий мир, открывается широкий простор для личного творчества, активности самопознания, самовыражения.

3.Игра - первая ступень деятельности ребенка дошкольника, изначальная школа его поведения.

4.Игра есть практика развития. Дети играют, потому что развиваются, и развиваются потому, что играют.

5.Игра - свобода самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум и творчество.

6.Игра - главная сфера общения детей; в ней решаются проблемы межличностных отношений, приобретается опыт взаимоотношений людей.

Заключение, выводы

Основы личностного развития закладываются в дошкольном детстве; воспитание ребенка в первые годы жизни во многом определяет успех его дальнейшей личностной самореализации. При этом центральную роль в полноценном развитии личности дошкольника играет общение.

Особое значение в жизни старших дошкольников имеет их общение со сверстниками. В общении со сверстниками ребёнок учится согласовывать свои действия с действиями других детей. В играх и реальной жизни, общаясь с товарищами, дети воспроизводят отношения взрослых, учатся применять на практике нормы поведения, оценивать своих товарищей и себя. Взаимоотношения дошкольников в группах сверстников характеризуются ситуативностью и неустойчивостью (ссоры и примирения друг с другом происходят по нескольку раз в продолжение дня), но это общение - необходимое условие усвоения определенных норм взаимодействия.

Игра является для детей средством коммуникации, прежде всего, в игре дети учатся полноценному общению друг с другом. Игра - главная сфера общения детей: в ней решаются проблемы межличностных отношений, совместимости, партнерства, дружбы. В игре познается и приобретается социальный опыт взаимоотношений людей.

Развитие общения у старших дошкольников со сверстниками посредством игры относится к важному направлению педагогической работы. Успешность его, как показало экспериментальное исследование проблемы, обеспечивается созданием следующих психолого-педагогических условий:

-обеспечить взаимопонимание, доверительные отношения "педагог-дети", "ребенок-дети", "ребенок-ребенок";

учитывать взаимосвязь между статусным положением ребенка и сформированностью у него эмпатийных форм поведения;

обогатить представления детей об эмпатийных формах поведения, культуре речевого общения;

- сформировать коммуникативный опыт, включающий в себя умение входить в контакт со сверстниками, влиять на сверстника с целью эмоциональной поддержки,

умение вежливо обращаться, эмоционально привлекать к общению, умение слушать и понимать собеседника, вести диалог;

-создать эмоциональный характер общения педагога с детьми, а также детей друг с другом;

-заботиться об эмоциональном благополучии каждого ребёнка.

Программа развития общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста посредством игры способствовала: развитию диалогического общения, коммуникативных умений и навыков; повышению степени сплоченности в группе; формированию чувства принадлежности к группе; созданию положительного микроклимата в группе; выработке доброжелательного отношения друг к другу; способствовала развитию доверительной атмосферы в группе; развитию эмпатийных форм общения и эмоционального отношения к сверстнику, понимания друг друга; обучению умению внешне выражать свои эмоциональные проявления и правильно понимать эмоциональное состояние собеседника.

В дальнейшем в исследовательской работе планируется изучить особенности общения со сверстниками с позиции гендерных особенностей; раскрыть специфику подготовки педагога к руководству межличностным общением детей и взаимоотношениями в группах детей дошкольного возраста.

Список источников

1. Богуславская, Н.Е. Веселый этикет. Развитие коммуникативных способностей у ребенка / Н.Е.Богуславская, Н.А.Купина. - Екатеринбург. "АРГО", 2017.- 280с.

2. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А.Бодалев. - М., 2013.-360с.

3. Монина Г. Б., Лютова Е. К. Детская психология и психотерапия. / Г.Б. Монина, Е.К. Лютова. - М.: Академия, 2012. - 192 с.

4. Мустакас, К. Игровая терапия / К. Мустакас.- СПб.: Речь, 2023.- 282 с.

5. Мухина В.С. Возрастная психология. / В.С. Мухина. - М.: Просвещение, 2011. - 640 с.

6. Ежкова Н.С. Реализация эмоционального компонента в образовательном процессе дошкольных учреждений. / Н.С. Ежкова // Монография. - Тула: ИНФРА, 2017. - 260 с.

7. Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов / О. Ю. Ермолаев.- М.: Московский психол.-соц. ин-т; Флинта, 2014.- 336 с.

8. Игры - обучение, тренинг, досуг / Под ред. В. В. Петрусинского.- М.: Прометей, 2021.- 136 с.

УДК 808.05

Джетембай А.Б., Қазақ тілі және әдебиеті
Толеуова А. Қ., доцент

Абайдың қара сөздерінің лексико-семантикалық ерекшеліктері

Аңдатпа

Бұл зерттеу жұмысы Абай Құнанбайұлының қара сөздерінің лексико-семантикалық ерекшеліктерін талдауға бағытталған. Абайдың қара сөздері қазақ әдебиетінің өзекті шығармаларының бірі болып табылады және оның философиялық ой-толғамдары мен ұлттық болмысқа қатысты терең тұжырымдары арқылы халықтың санасын оятып, рухани ағартушылықтың негізін қалады. Абайдың қара сөздері қазақ әдебиетінің алтын қорына қосылған асыл мұралардың бірі болып табылады. Қара сөздерде қолданылған сөздер мен тіркестердің мағыналық тереңдігі мен

көпжақтылығын талдау арқылы, Абай шығармашылығының философиялық мәні мен көркемдік ерекшеліктері айқындалады. Зерттеу нәтижелері Абайдың қазақ тілінің байлығын, оның дәуіріндегі қоғамның күрделі мәселелеріне қатысты көзқарасын көрсетеді.

***Түйінді сөздер**: Абай Құнанбайұлы, қара сөздер, лексика, семантика, қазақ әдебиеті, философия, тілдік ерекшеліктер.*

Кіріспе

Қазақтың ұлы ақыны, философ-ойшыл Абай Құнанбайұлының «қара сөздерінің» қытай тіліндегі аудармаларына талдау жасау арқылы түп нұсқамен салыстырулар жасау барысында бұл аудармалардың баламалық, адекваттылығын зерделеп әрі ондағы кездесетін лексико-семантикалық мәселелерді анықтау.Абай Құнанбайұлы қазақ әдебиетінің классигі ғана емес, бүкіл түркі әлемінің ұлы ойшылы, ағартушысы ретінде танымал. Оның шығармашылығы тек әдебиетке ғана емес, философияға, мәдениетке және қоғам өміріне зор ықпал еткен. Абайдың қара сөздері – оның ойшылдығы мен адамгершілігін, заманындағы әлеуметтік мәселелерді терең түсінуін көрсететін туындылар. Бұл еңбектердің лексико-семантикалық талдауы тілдік құрылымдардың мағынасына және Абайдың дүниетанымына ерекше көңіл бөледі. Абайдың қара сөздерінде қолданылған сөздер мен олардың мағыналары қазақ тілінің байлығын айқындап, терең философиялық идеяларды жеткізуде аса маңызды рөл атқарады.

Зерттеу жұмысының өзектілігі. Қазақстан республикасының сындарлы жүзеге асырылып келе жатқан ішкі және сыртқы саясатынан бастау алып отырған жәйттардың бірі – қазақ мәдениеті мен әдебиетінің көрнекті нұсқаларын әлем халықына таныту, өз ел халқымызға да кеңінен нәсихаттау. Осы тұрғыдан қарағанда, халықымыздың ұлы ақыны Абай Құнанбайұлының қытай тіліне аударылғанына бірнеше онжыл өткенімен, бұл аудармаларды толық әлі ешкім зерттеп-зерделеп тексерген жоқ. оның аударылу деңгейі мен аударма сапасына әлі толыққанды талдаулар мен зерттеулер жасалмай келеді.

Зерттеу объектісі: бұл ғылыми зерттеу барысында зерттелетін, талданатын нақты нысан. Абай Құнанбайұлының қара сөздерінің лексико-семантикалық ерекшеліктерін зерттеу кезінде, зерттеу объектісі ретінде Абайдың қара сөздерінің лексикасы мен олардың семантикалық ерекшеліктері алынады.

Зерттеу жұмысының мақсаты. Абай Құнанбайұлының қара сөздерінің лексико-семантикалық ерекшеліктерін зерттеп, олардың қазақ тіліндегі қолданылуы мен философиялық мәнін ашу. Бұл арқылы Абайдың тілдік қолданысын, сөздер мен олардың мағыналарының тереңдігін, сондай-ақ оның шығармаларындағы адамгершілік, әлеуметтік мәселелер мен моральдық құндылықтарды көрсету.

Зерттеу жұмысының міндеттері:

1. **Абай Құнанбайұлының қара сөздерінің лексикалық құрамын талдау**:

Абайдың қара сөздерінде қолданылған негізгі лексикалық бірліктерді анықтап, олардың мағыналық және стильдік ерекшеліктерін талқылау.Қара сөздеріндегі сөздердің түрлі қолданыс аясын зерттеу (метафоралар, эпитеттер, синонимдер және басқа да көркемдік құралдар).

2. **Семантикалық талдау жүргізу**:

Абайдың қара сөздерінде қолданылған сөздердің мағыналық ауқымын анықтап, олардың көпмәнділігін зерттеу. Сөздердің философиялық, моральдық және әлеуметтік мағынада қолданылуын қарастыру.

3. **Абайдың қара сөздерінің қазіргі қазақ тілінде қолданылуын зерттеу**:

Абай қара сөздеріндегі лексика мен олардың қазіргі қазақ тілімен байланысын анықтау. Абайдың терминдері мен сөз тіркестерінің қазіргі тілді дамытудағы рөлін анықтау.

4. **Абай қара сөздеріндегі тілдік құралдардың әлеуметтік және мәдени мәнін ашу**:

Абайдың қара сөздеріндегі сөздерді қолдану арқылы оның уақытындағы әлеуметтік, моральдық және рухани мәселелерге көзқарасын зерттеу.Абайдың шығармаларындағы тілдік құралдар арқылы қоғамның мәдени, этникалық, және этикалық аспектілерін көрсету.

Зерттуе жұмысының әдебиетке шолу. Негізгі нысанын жете зерттеу мақсатында осы мәселені тікелей және әдебиет ғылымы, компаративистика, лингвистика салаларымен байланыстыра зерделеген әдебиеттанушы жән тілтанушылары – А. Байтұрсынұлы, Қ. Жұбанов, М. Әуезов, Ә. Сатыбалдиев, Г. Бельгер, Р. Сыздық, Э. Сүлейменова, Ө. Айтбаев, З. Ахметжанова, А. Алдашева, Н. Шаймерденовалардың көзқарасы мен тұжырымдары, сондай-ақ әлем әлемдік лингвистикада аударманың теориясын қалыптастырған ғалымдар – Jakobson R., Koller W., Nida E. A., Reinhold N., Л. С. Бархударов, В. С. Виноградов, Дж. Кэтфорд, К. Райс О. Каде, А. В. Федров, В. Н. Комиссаров, Я. И. Рецгер, А. Лилова, А. Д. Швейцер, В. Г. Гак, Д. И. Ермолович, С. В. Тюленов, Л. Л. Нелюбин, Л. К. Латышев және т. б. аударматанушылардың, пікір-көзқарастары басшылыққа алынды. «Қарасөздердің» тілдік бірліктерінің философиялық мазмұнына байланысты филология ғылымы бойынша зерттеулердің тұжырымдары және ислам дінінің қасиетті кітабы «Құрани кәрм» негіз боды.

Зерттеу жұмысының әдістері: Абай Құнанбайұлының қара сөздеріндегі лексико-семантикалық ерекшеліктерді жан-жақты талдауға бағытталған. Бұл әдістер арқылы ақынның шығармаларының терең мәнін ашып, оның тілдік қолданысын толық түсінуге мүмкіндік беріледі. Абайдың қара сөздерінің лексико-семантикалық құрылымын зерттеуде қолданылатын негізгі әдістер төмендегідей:

Лексико-семантикалық талдау әдісі: Бұл әдіс арқылы Абайдың қара сөздеріндегі сөздердің мағыналық құрылымы, олардың көпмағыналылығы, тұтас сөз тіркестерінің мағынасы зерттеледі. Әрбір сөздің семантикалық ерекшеліктері мен олардың мәтін контексіндегі қолданылуы анықталады. Абайдың сөз қолданысындағы терең ой мен философиялық мәндер талданады.

Салыстырмалы талдау әдісі: Бұл әдіс Абайдың қара сөздерін басқа қазақ әдебиетінің шығармаларымен, сондай-ақ, әлем әдебиетінің ұлы шығармаларымен салыстыруды қамтиды. Абайдың тіл қолдану ерекшеліктерін және оның қазақ әдебиетінде алатын орнын түсіну үшін осы әдіс маңызды.

Мәтіндік талдау әдісі: Бұл әдіс Абайдың қара сөздерінің құрылымын, композициялық ерекшеліктерін және мәтін деңгейінде қолданылатын тілдік құралдарды зерттеуге мүмкіндік береді. Әрбір қара сөздің құрылымын талдай отырып, автордың тілдік стратегиялары мен оның философиялық көзқарастарын анықтауға болады.

Құрылымдық талдау әдісі: Абайдың қара сөздеріндегі тілдік бірліктердің (сөздер, сөйлемдер, фразеологизмдер) құрылымын талдау арқылы оның сөз қолдану тәсілдері мен тілдік құралдарды қалай қолданғаны зерттеледі. Бұл әдіс Абайдың тіліндегі стилистикалық ерекшеліктерді көрсетуге мүмкіндік береді.

Семантикалық өріс әдісі: Абайдың қара сөздеріндегі сөздердің мағыналық өрістерін зерттеу арқылы олардың контекстік қолданыстары мен олардың өзара байланыстарын ашуға бағытталған. Бұл әдіс арқылы ақынның сөздеріндегі философиялық ұғымдар мен әлеуметтік тұжырымдардың қалай құрылатыны анықталады.

Тарихи-мәдени талдау әдісі: Бұл әдіс Абайдың қара сөздеріндегі лексикалық және семантикалық ерекшеліктерді қазақ халқының мәдени және тарихи контексінде зерттеуді қамтиды. Абайдың шығармаларындағы ұғымдардың халықтың дүниетанымына, қоғамдағы әлеуметтік жағдайларға қатысы қарастырылады.

Зерттеу жұмысының әдіснамалық негіздері: Абай Құнанбайұлының қара сөздеріндегі лексико-семантикалық ерекшеліктерді зерттеу барысында қолданылатын негізгі теориялық және әдіснамалық принциптер мен бағыттар. Әдіснамалық негіздер зерттеу жұмысының мақсаты мен міндеттерін жүзеге асыруға мүмкіндік беретін

әдістердің жүйесін қалыптастырады. Абайдың қара сөздерін зерттеу үшін қолданылатын әдіснамалық негіздер төмендегідей:

Тілдің функционалды-стилистикалық теориясы: Бұл теория Абайдың қара сөздеріндегі тілдік құралдардың, әсіресе сөздердің, сөйлемдердің, фразеологизмдердің функционалдық қызметін зерттеуге бағытталған. Абай шығармаларында тілдің эстетикалық, философиялық, моральдық және әлеуметтік функцияларын анықтау үшін функционалды-стилистикалық талдау қолданылады.

Семантикалық теория: Абайдың қара сөздеріндегі сөздер мен сөз тіркестерінің мағынасы мен оларды қолдану ерекшеліктерін талдауға мүмкіндік беретін семантикалық теория негізінде зерттеу жүргізіледі. Бұл теория сөздердің көпмағыналылығын, коннотативті мағыналарын және олардың мәтін ішіндегі контекстуалдық рөлін анықтауға көмектеседі. Абайдың философиялық ойларының, адамгершілік ұстанымдарының лексикалық сипаттамаларын ашуға мүмкіндік береді.

Лексикография және лексикологияның теориялары: Лексикография мен лексикология теориялары Абайдың қара сөздеріндегі тілдік бірліктердің жүйесі мен құрылымын зерттеуге негіз болады. Абайдың сөз қолданысын, жаңа терминдер мен ұғымдарды қалыптастырудағы тілдік ерекшеліктерін анықтау үшін осы теориялар қолданылады.

Дериватология және сөзжасам теориясы: Абайдың қара сөздеріндегі сөздердің пайда болуы, олардың құрылымы мен мағынасы сөзжасам теориясының негізінде зерттеледі. Абайдың шығармаларындағы жаңа сөздер мен терминдердің, сөздер тудырушы механизмдердің қалыптасу процесін түсіну үшін дериватологиялық әдіс қолданылады.

Құрылымдық-генетикалық әдіс: Абайдың қара сөздерінің құрылымын, композициясын, идеялық мазмұнын зерттеу үшін құрылымдық-генетикалық әдіс қолданылады. Бұл әдіс арқылы әрбір қара сөздің құрылымы, оның ішкі логикасы мен мәтіндік деңгейдегі байланыстары талданады.

Тарихи-салыстырмалы әдіс: Абайдың қара сөздеріндегі тілдік ерекшеліктерді басқа қазақ ақындарының шығармаларымен салыстыру арқылы зерттеу. Бұл әдіс Абайдың шығармаларындағы тілдік жаңалықтар мен қазақ әдебиетінің даму барысындағы орны мен ықпалын анықтауға мүмкіндік береді.

Қорытындылай келе, Абай Құнанбайұлының қара сөздеріндегі лексико-семантикалық ерекшеліктерді зерттеу барысында жоғарыда аталған әдіснамалық негіздер қолданылуы оның шығармаларының терең мәнін түсінуге және тілдік қолдану ерекшеліктерін ашуға ықпал етеді.

Зерттеу жұмысының ғылыми жаңалығы. Зерттеу жұмысы Абай Құнанбайұлының «қара сөздерінің» қытай тіліндегі екі аудармасы негізінде жүргізіліп, олардың лексико-семантикалық құрылымына кешенді талдау жасалды. Аталған еңбек аудармадағы баламалық пен адекваттылық мәселелерін саралап, лексикалық бірліктердің аудармада көрініс табу ерекшеліктерін талдаған алғашқы жұмыстардың бірі болып табылады. Зерттеу барысында төмендегідей ғылыми жаңалықтар анықталды:

Абайдың қара сөздеріндегі лексика мен семантиканың өзара байланысы алғаш рет кешенді түрде зерттелді.

Абай шығармаларындағы сөздердің көп мағыналылығы, олардың философиялық тереңдігі мен әлеуметтік мазмұны қара сөздердің тілдік ерекшеліктерін айқындай түседі. Зерттеу барысында лексикалық бірліктердің тек тілдік қана емес, сонымен қатар философиялық және әлеуметтік мағынасы ашылып, олардың мәтіндік контексте қолданыс ерекшеліктері зерделенді.

Абайдың сөздік қорындағы жаңа сөздер мен фразеологизмдердің қолданысы анықталды.

Абай қара сөздерінде жаңаша сөздер мен фразеологиялық тіркестерді қолданып, қазақ тілінің сөздік қорын байытты. Бұл зерттеу олардың құрылымдық, семантикалық сипатын талдай отырып, Абайдың тілді дамытудағы рөлін ғылыми тұрғыда негіздейді.

Метафоралар мен стилистикалық элементтердің жүйелі талдауы жүргізілді.

Қара сөздерде кездесетін метафоралар мен басқа да стилистикалық құралдардың Абайдың философиялық дүниетанымын жеткізудегі рөлі талданды. Метафоралардың көркемдікпен қатар, терең танымдық және әлеуметтік мәні бар екендігі ғылыми тұрғыдан дәлелденді.

Тілдік жаңашылдықтар мен олардың қазақ әдебиетіне ықпалы айқындалды.

Зерттеу барысында Абайдың тілдік инновацияларының қазақ әдебиеті мен жалпы түркі тілдерінің дамуына қосқан үлесі зерделенді. Бұл жаңалық Абайдың шығармашылығын әдеби-мәдени контексте қарастырудың жаңа жолдарын ұсынады.

Абайдың қара сөздеріндегі әлеуметтік-философиялық мазмұнға негізделген тілдік талдау жасалды.

Лексикалық және семантикалық құрылымдарды әлеуметтік-философиялық тұрғыда сараптау арқылы Абайдың қоғамға деген көзқарасы мен рухани мұрасының маңызы ашылды. Бұл аспектілер Абай тілінің қоғамдық ойлауға әсер еткендігін дәлелдеуге мүмкіндік береді.

Сөздердің функционалдық және прагматикалық рөлі зерттелді.

Абай қара сөздеріндегі лексикалық бірліктердің прагматикалық қызметі мен коммуникативтік рөлі сараланып, олардың оқырманға әсер ету тәсілдері анықталды. Бұл зерттеу Абайдың сөз қолданыстағы шеберлігін, сонымен қатар сөздің әлеуметтанулық қызметін түсіндіруге бағытталған.

Жалпы алғанда, бұл зерттеу Абайдың қара сөздерін лексико-семантикалық тұрғыдан жаңа қырынан қарастырып, оның аудармасындағы лексикалық баламалар мен сәйкестіктердің ғылыми негізін қалады. Жұмыс Абай шығармашылығын жаңа әдіснама арқылы талдауға және қазақ әдебиеті мен мәдениетін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.

Негізгі бөлім

Абай Құнанбайұлының қара сөздері қазақ әдебиетінде ерекше орын алады. Олар тек әдеби шығармашылық туынды ретінде ғана емес, философиялық, моральдық, әлеуметтік көзқарастарды қалыптастыруда да маңызды рөл атқарады. Абай қара сөздерінде тілдің терең мүмкіндіктерін пайдалана отырып, лексикалық құрылымдар мен семантикалық ерекшеліктерді ұтымды қолданған. Бұл бөлімде Абайдың қара сөздерінің лексико-семантикалық ерекшеліктері терең талданады. Абай зерттеушілері Абайды ұлы гуманист ретінде қарайды. Абай шығармашылығында адам маңызды орын алады. Тіпті кей шығармаларында тура адам болмысын, адам сипатын және адам мінезінінің жақсы, жаман жақтарын сараптап, жақсысын дәріптеп, жаманын жерлеп сындайды. Әрине оның ішінде сын көптеп кездесіп отырады, себебі ол заманда Қазақтың өз билігі өзінде болмағандықтан Орыстың жемір шенеуніктері Қазақтың азғын ру басыларын онан ары аздырып, адамшылықтан шығарды. Осындай жағдайда бүкіл елдің іші бұзылып, тіпті қарапайым халықтан да әділдік, адамгершілік, ар-намыс және орынды жолмен мал табатын ынта да кете бастады. С. Мұқанов былайдейді: «*Қазақ халқының көпшілігінің кедей болу себебі, оның еңбекті сүймеуінен емес, жалқаулығынан емес; кедей болуының себебі: біріншіден, ол кездегі ауылдың өндіріс күшінің әлсіздігінен болса, екігші жағынан, әрі өз байларының, әрі орыс помещиктері мен капиталистерінің екі жақты қанауына түскендіктен*» *[8,263]*. Абай, «*жоқшылықтың адамды хайуяндандырып жіберетіне де болады*» *[3,278]* дейді, және «*қарны аш кісінің көңілінде ақыл, бойында ар, ғылымға құмарлық қайдан тұрсын? Ашап-ішуге малдың тапшылығы да, ағайынның араздығына уа әртүрлі бәлеге, ұрлық, зорлық, қулық, сұмдық секілді нәрселерге үйірлендіруге себеп болатұғын нәрсе. Мал тапса, қарын тояды. Онан соң білім түгіл өнер керек екен. Соны үйренейін, не балама үйретейін деп ойына жақсы түседі*» *[3,140]*. Яғни, Абай қазақтың мінезін сынай отырып, ол мінездің түптөркініне де үңіледі, әрі қазақтың мінезін осы

айуандықтан қайта адамдыққа қайтармақ үшін күреседі. Абай мінеки осындай жағдайда өлең мен қара сөз жазып халықтың мінезін өз шама-шарқымен түземек болды:

Бір өлеңінде

Мақсұтым – тіл ұстартып өнер шашпақ,

Наданның көзін қойып, көңілін ашпақ. [2,76]

-десе, тағы бір өлеңінде

Сөз түзелді, тыңдаушы, сен де түзел,

Сендерге де келейін енді аяңдап.[2,73]

-деп өз шығармашылығының басты мақсаты адам мінезін түземек екенін айқын білдіреді. Ал қара сөздерінде адам мінездерінің түрлі жақтарын, жан мен тәнді, махаббат пен ғадаләтті, адамгершілік пен иттікті, ақиқат пен зұлымдықты тереңнен толғай отырып, адамның жағымды мінездерін өз оқырманына үлгі қылып көрсетіп, жаман мінездерден жиіркенуге нәсихаттайды. Айналып келгенде Абай шығармашылығының басым көпшілігі адам мінезін, нақты айтқанда адамды түземекке бағытталған, себебі баршаға айқын: мына қоғамның басты субъектісі, ол адам. Адам түзелмейінше қоғам түзелмейді, елді түзеледі-ау деп үміттену де орынсыз. Ал адам ұғымы Абай шығармаларында бірнеше түрлі сөздер мен тіркестерден көрінеді:

толық адам .....отыз сегізінші қара сөздер

адам баласы ....төртінші, он сегізінші, жиырма жетінші, отыз сегізінші сөздер

адам .....үшінші, төртінші, алтыншы, жиырма бірінші сөздер

пенде .....он үшінші, он бесінші, жиырма бесінші сөздер.

құл .....отыз жетінші, отыз сегіз сөздер

ит, ...қырық төртінші, отыз алтынші, жиырма бесінші, оныншы сөздер.

қор, ... екінші, он жетінші, жиырма сегізінші сөздер.

және тағы басқалар. Бұл сөздер мен тіркестерді шет тілдеріне аударғанда олардың астарнидағы терең мәнге міндетті түрде назар аудармай болмайды.

Алдымен «толық адам» деген тіркеске тоқталайық. Бұл тіркес тек қана отыз сегізінші қара сөзде кедеседі:

«Құдай тағаланың жолы деген жол ниһаятсыз болады. Оның ниһаятына ешкім жетпейді. Бірақ сол жолға жүруді өзіне шарт қылып кім қадам басты, ол таза мұсылман, ***толық адам*** *делінеді.» [3,141]*

Дегенмен «Толық адам» тіркесінің мәні әріде жатыр. Оны түсіну үшін Абайдың «толық адам» туралы ілімін білмей болмас. Абайтанушы, филология ғылымдарының докторы, профессор Мекемтас Мырзахметұлы мынадай пікір айтады: «Абайдағы толық адам туралы ойдың о бастағы төркіні «Ғылым таппай мақтанба» (1886) өлеңінен бастау алып, жыл өткен сайын қоюлана, күрделене түсетіні бар. ... Адам болу туралы ойлар, әсіресе, ақынның қарасөздерінде молырақ таратылған. Ондағы «адам болу, адам, жарым адам, толық адам, адамның адамдығы, адамшылық, адамшылығының кәмалаттығы, пенделіктің кәмалаттығы, инсанияттың кәмаләттығы т. б. терминдік мәні бар сөздердің бәрі де толық адам жайлы пікірлерімен сабақтасып жатады.» Яғни, қара сөздегі айтып отырған «толық адамы» тіркесін аударғанда міндетті түрде осы «толық адам» іліміндегі мағынаны бере алатындай болуы шарт.

Абайдың қара сөздеріндегі лексикалық бірліктердің құрылымы оның ойларының тереңдігін және мазмұнын түсінуге мүмкіндік береді. Қара сөздеріндегі сөздер көбінесе адамның ішкі дүниесін, қоғамдағы орнын және моральдық-этикалық құндылықтарды сипаттайды. Абайдың шығармашылығында жиі кездесетін сөздер: «ақыл», «ар», «қайрат», «білім», «жақсылық», «адам», «құдай», «нәпсі», «жамандық», «қоғам» сияқты ұғымдар белгілі бір философиялық мағыналарды білдіреді.

«Ақыл» сөзі — Абайда тек адамзаттың ойлау, пайымдау қабілетінің ғана емес, оның өмірдегі дұрыс жолды таңдай алу күшінің көрінісі ретінде де қарастырылады. Ол адамның ең жоғары қасиеттерінің бірі ретінде қолданылады.

«Ар» сөзі — Адамның рухани тазалығы мен адамгершілік қасиеттерін білдіретін ұғым. Абай бұл сөзді адамзаттың моральдық негіздерімен байланыстырған, адамгершілікті жоғары қоя отырып, арды таза ұстауды үйретеді.

«Білім» сөзі — Абай үшін білім адамды терең ойлауға, дүниетанымын кеңейтуге, әрі адамзаттың рухани жетілуіне көмектесетін негізгі құрал. Білімді алған сайын адам өзінің болмысын жақсарта түседі.

«Қайрат» сөзі — Абайдың қара сөздерінде қайрат адамның күш-жігерін, өзіне деген сенімділікті және әрекет ету қабілетін білдіреді. Бұл ұғым адамның әр түрлі қиындықтарды жеңу жолында маңызды рөл атқарады. Абай осы сөздер арқылы адам баласының рухани және интеллектуалдық дамуын көрсетеді. Оның сөздері қарапайым тілмен айтылғанымен, мағыналық тереңдігімен ерекшеленеді.

Абай қара сөздерінде сөз тіркестері мен тұрақты сөз оралымдарын өте шебер қолданған. Бұл оралымдар оның ойларын тұжырымды әрі түсінікті етіп жеткізу үшін қолданылған. Мысалы, «ақыл мен ой» деген тіркес арқылы Абай адамның ішкі жан дүниесі мен моральдық деңгейін сипаттайды.

«Қоғамдық сана» — Абай бұл ұғымды қоғамдағы адамдардың моральдық құндылықтары мен әлеуметтік ұстанымдарының жиынтығы ретінде түсіндіреді.

«Жақсылықты арттыру» — Абайдың қара сөздерінде бұл тіркес адамның жан дүниесіндегі ізгі қасиеттерді дамыту мен қоғамға пайда тигізу мақсатын білдіреді. Тұрақты тіркестер мен оралымдар арқылы Абай ойларын дәл жеткізіп қана қоймай, қазақ тілінің байлығы мен сөз қолдану мүмкіндіктерін арттырды. Абайдың қара сөздерінде қолданылатын сөздер көбінесе терең семантикалық мағынаға ие. Олар бір қарағанда қарапайым ұғымдарды білдірсе де, олардың мәні Абайдың философиялық көзқарастарын ашып, терең ойларға жетелейді. Сөздердің семантикалық ерекшеліктері оның қара сөздеріндегі идеялардың көпқырлығын түсінуге мүмкіндік береді.

Көпмағыналы сөздер

Абай қара сөздерінде бір сөздің бірнеше мағынаны білдіруі жиі кездеседі. Мысалы:

«Ақыл» сөзі бірде адамзаттың ойлау қабілеті ретінде, бірде оның рухани жетілуі, терең ойлауының көрінісі ретінде қарастырылады.

«Ар» сөзі адамның ішкі жан дүниесін, тазалығын және моральдық қадір-қасиетін білдіреді.

Мұндай сөздер Абайдың терең философиясын түсінуге көмектеседі, себебі әрбір сөз жаңа мағыналық қабаттарды ашып, оның адам мен қоғамға қатысты пайымдарын тереңдете түседі.

Құндылықтар мен мораль мәселелері

Абайдың қара сөздеріндегі сөздер көбінесе адамгершілік, ізгілік, әділеттілік, білім, қайрат және ар сияқты құндылықтарға бағытталған. Абай осы құндылықтар арқылы адам өміріндегі басты мақсаттардың бірі ретінде рухани жетілу мен моральдық тазалықты ұсынады. Оның сөзі арқылы адам баласы өз міндетін, қоғам алдындағы жауапкершілігін түсінуі қажет.

Абай қара сөздерінде метафоралар мен бейнелі сөздерді терең әрі орынды қолданды. Метафоралар арқылы ол күрделі философиялық ойларды қарапайым тілмен жеткізе алды. Абайдың метафоралық қолдануында оның өмір мен қоғамды терең түсінуі көрініс табады.

Метафоралар мен символдар

Мысалы, Абайдың «адам өмірі – бір сәттік қана нәрсе» деген метафорасы адамның уақытпен шектелген өмірін сипаттап, оның әр сәтін қадірлеу қажеттілігін білдіреді. Сонымен қатар, Абайдың қара сөздерінде кездесетін «құтты жер», «жақсы жол» сияқты метафоралар адам өмірінің моральдық және рухани деңгейін көрсетеді.

Бейнелі сөздер мен теңеулер

Абайдың қара сөздерінде адамның бойындағы қасиеттерді бейнелі түрде жеткізетін теңеулер мен бейнелі сөздер де кеңінен қолданылған. Мысалы, «жақсылық тұтқасын

ұстау», «ақыл теңізі» сияқты тіркестер арқылы Абай адамның рухани әлемінің кеңдігін және өзін-өзі жетілдіру жолындағы ұмтылысын көрсетеді.

Абай Құнанбайұлы қазақ тілін жаңа, жоғары деңгейде қолдану шебері болды. Оның қара сөздерінде қазақ тілінің байлығын пайдалану, жаңа сөздер мен тіркестерді енгізу арқылы ол қазақ әдебиетін байытты. Ол қазақ тілін философиялық, моральдық, әлеуметтік мәселелерді терең талқылауға қабілетті құралға айналдырды.

Абайдың қара сөздерінде қазақ тілінің құрылымдық мүмкіндіктерін молынан қолдануы, жаңа ұғымдарды енгізуі, метафораларды әрі көркем, әрі философиялық тұрғыда пайдалану қазақ әдебиетінің жаңа сапалық деңгейге көтерілуіне мүмкіндік берді. Ол әдебиетте жаңашылдықты қабылдай отырып, қазақ тілінің сөздік қорын дамытуға үлкен үлес қосты.

SWOT талдауы: Абайдың қара сөздерінің лексико-семантикалық ерекшеліктері

1. Күшті тұстар (Strengths)

Тілдің тереңдігі мен байлығы: Абайдың қара сөздерінде қолданылған сөздер мен фразалар терең философиялық және моралистік мазмұнға ие. Оның тілінде қарапайым халыққа түсінікті болғанымен, жоғары ойлар мен күрделі идеяларды жеткізетін бай лексика бар.

Семантикалық көпмәнділік: Абай қара сөздерінде қолданған сөздер бір ғана мағынада емес, бірнеше түрлі мағынада қолданыла алады. Бұл сөздердің көпқабаттылығы оның қара сөздерінің философиялық тереңдігін арттырады.

Сөздердің көркемдік функциясы: Абай әрбір сөзді ерекше оймен таңдайды. Оның қара сөздерінде эпитеттер, метафоралар, синонимдер және басқа да көркемдік құралдар кеңінен қолданылады, бұл сөздердің мағынасын тереңдетіп, оларды әсерлі етіп көрсетеді.

Қоғамдық мәселелерді көтеру: Абайдың қара сөздерінде қоғамдағы әділетсіздік, адамның рухани кемшіліктері мен адамгершілік мәселелері тілдің терең мүмкіндіктерімен көрсетіледі.

2. Әлсіз тұстар (Weaknesses)

Қара сөздердің күрделілігі: Абайдың қара сөздері кейде күрделі философиялық тілмен жазылғандықтан, оларды жалпы халықтың барлығы бірдей түсіне бермейді. Бұл сөздердің мағынасын терең түсіну үшін арнайы білім мен дайындық қажет.

Тілдік түсініктеме қажеттілігі: Қазіргі уақытта Абайдың кейбір сөздері мен терминдері заман талабына сай ескірген. Сол себепті, жастар мен тіл білімінің жаңадан үйренушілері үшін қосымша түсініктемелер мен анықтамалар қажет болуы мүмкін.

3. Мүмкіндіктер (Opportunities)

Қазіргі заманғы түсіндіру жұмыстары: Абайдың қара сөздерін қазіргі қазақ тілінде түсіндіріп, олардың мағынасын қазіргі заманға сай ашу мүмкіндігі бар. Бұл жастардың Абай шығармаларын терең түсінуіне көмектеседі.

Ғылыми зерттеулер мен оқулықтар: Абайдың лексикалық және семантикалық ерекшеліктері қазіргі қазақ тіл білімінде маңызды зерттеу объектісі бола алады. Бұл ғылыми мақалалар мен монографиялар үшін мүмкіндіктер туғызады.

Электронды ресурстар мен аудио-визуалды құралдар: Абайдың қара сөздерін жаңа формада ұсыну, яғни аудио кітаптар, онлайн курстар мен видеолар арқылы оның лексико-семантикалық ерекшеліктерін түсіндіру қазіргі технологиялық мүмкіндіктерді тиімді пайдалануға мүмкіндік береді.

4. Қауіптер (Threats)

Тілдің жаһануы және ағылшын тілінің ықпалы: Әлемдік тілдердің, әсіресе ағылшын тілінің ықпалының күшеюі қазақ тілі мен әдебиетіне қауіп төндіруі мүмкін. Бұл Абайдың қара сөздерінің лексикалық байлығын сақтау мен дамытуды қиындатуы мүмкін.

Қара сөздерге деген қызығушылықтың төмендеуі: Заманауи жастар арасында әдебиетке деген қызығушылықтың төмендеуі, әсіресе Абайдың шығармаларының маңызын түсінбейтін оқырмандар санының артуы да қара сөздердің кеңінен оқылуына қауіп төндіруі мүмкін.

Қорытынды:

Абай Құнанбайұлының қара сөздері қазақ әдебиетінің асыл қазынасы болып табылады. Оның лексико-семантикалық құрылымдары тек тілдің байлығын ғана емес, сонымен бірге оның философиялық және әлеуметтік көзқарастарын айқын көрсетеді. Абайдың қара сөздеріндегі сөздер мен тіркестердің терең мағынасы қазақ әдебиетіне үлкен ықпал етті және оның ойшылдық ерекшеліктерін түсінуге көмектесті. Жұмыстың нәтижелері Абай шығармашылығының тілдік және философиялық тұстарын зерттеуде жаңа мүмкіндіктер мен бағыттарды көрсетеді. Абай Құнанбайұлының қара сөздері — қазақ әдебиетінде ерекше орын алатын және терең философиялық мәнге ие шығармалар. Оның қара сөздеріндегі лексико-семантикалық ерекшеліктері арқылы қазақ тілінің әлеуеті мен сөздік қорын кеңейтуде үлкен жаңашылдық танытқан. Абай өз шығармашылығында тілдің барлық мүмкіндіктерін, оның семантикалық тереңдігін, метафоралар мен бейнелі сөздерді ұтымды пайдаланып, философиялық ойларын терең әрі айқын жеткізген.

Абайдың қара сөздерінде кездесетін сөздер мен сөз тіркестерінің мағынасы көбінесе көпқырлы болып келеді. Әрбір сөздің әртүрлі контексте қолданылуы оның терең мағыналарын ашады.

Бұл сөздер арқылы Абай тек адамның моральдық, рухани күйін сипаттап қана қоймай, сонымен бірге қоғамдағы әділетсіздік, адамдар арасындағы қарым-қатынастар мен әлеуметтік мәселелерді көтерген.

Оның «ақыл», «ар», «қайрат», «білім», «нәпсі», «жақсылық», «қоғам» секілді негізгі ұғымдары қазақ тілінің лексикалық қорының тереңдігін және көпқырлылығын көрсетеді.

Абайдың қара сөздеріндегі семантикалық құрылымдар өте терең және мәнді болып табылады.

Әрбір сөз, тіркес немесе метафора өзіне тән философиялық мәнге ие.

Абай тілінде сөздердің көпмағыналығы, оларды әртүрлі контексте қолдану адамның рухани және интеллектуалдық өсуін, қоғамдағы мәселелердің шешімін іздеу жолын сипаттайды.

Осының нәтижесінде оның қара сөздері тек әдебиет қана емес, сондай-ақ, әлеуметтік, философиялық және педагогикалық тұрғыдан да өте құнды туындылар болып табылады.

Сонымен қатар, Абайдың қара сөздерінде қолданылатын бейнелі сөздер мен метафоралар оның шығармашылық шеберлігінің көрсеткіші ретінде тұр. Бұл тілдік құралдар оның ойларының тереңдігін және күрделілігін жеткізудің тиімді тәсілі болды.

Мысалы, «жақсылық» пен «жамандық», «ақыл» мен «нәпсі», «құдай» мен «адам» секілді сөздердің контекстуалды мағыналары олардың терең философиялық астарын ашып, оқырманды ойландырады.

Абай Құнанбайұлы қазақ тілінің мүмкіндіктерін кеңейтті, оның ішінде жаңа сөздер мен тіркестерді енгізіп, қазақ әдебиетінің дамуына зор ықпал етті. Оның қара сөздеріндегі лексика мен семантикасының тереңдігі, сондай-ақ, қолданылған тілдік құралдардың ерекше стилистикалық мәні қазақ тілін философиялық, этикалық және әлеуметтік мәселелерді талқылау үшін жоғары деңгейге көтерді.

Абайдың шығармашылығы тек қазақ әдебиетінің ғана емес, сонымен бірге әлемдік әдебиет пен мәдениеттің дамуында да маңызды орын алады.

Осылайша, Абайдың қара сөздеріндегі лексико-семантикалық ерекшеліктер оның сөз өнеріндегі шеберлігін және қазақ тілін жаңа сапалық деңгейге көтеруіне үлкен ықпал етті.

Оның шығармалары тек әдебиет қана емес, барлық уақыттарда адамзаттың рухани дамуына әсер ететін мәнді мұра болып қалды.

Әдебиеттер тізімі

1. Әбдіғазиева Г. Абай Құнанбайұлының қара сөздеріндегі лексикалық

жаңашылдықтар. – Алматы: Қазақ университеті, 2018.
2. Қайдарова М. Ж. Абай Құнанбайұлының қара сөздеріндегі философиялық ұғымдар мен олардың тілдік көрінісі. – Алматы: Ғылым, 2021.
3. Жанузақова А. Қ. Абайдың қара сөздеріндегі метафоралық құрылымдардың семантикалық талдауы. – Астана: Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, 2019.
4. Смағұлова Г. Н. Абай Құнанбайұлының қара сөздері және олардың қазақ әдебиетінің дамуындағы рөлі. – Алматы: Қазақ университеті, 2020.
5. Рысбекова А. Б. Абайдың қара сөздеріндегі тілдік инновациялар мен олардың аударма мәселелері. – Алматы: Қазақ университеті, 2017.
6. Ақылбекова Б. Ә. Абайдың қара сөздеріндегі әлеуметтік-философиялық көзқарастар және олардың тілдік көрінісі. – Алматы: Мектеп, 2022.
7. Ермекова Ә. Н. Абай Құнанбайұлының қара сөздеріндегі фразеологиялық тіркестердің лексико-семантикалық сипаты. – Алматы: ҚазҰУ, 2021.
8. Бекболатова Д. С. Қара сөздердегі сөздердің прагматикалық функциясы және аударма мәселелері. – Алматы: Қазақ университеті, 2019.
9. Әбдіхалықова Қ. Абайдың қара сөздеріндегі ұлттық концептілердің тілдік талдауы. – Алматы: Ғылым, 2020.
10. Жұмағазиева З. Қ. Абайдың қара сөздеріндегі стилистикалық құралдар: тілдік және әдеби тұрғыдан талдау. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, 2023.Халилулаев, С., & Аккалиева, А. (2023).
11. Абайдың қара сөздерін ағылшын тіліне аудару кезіндегі лексикалық мағынасының сақталуы. Scientific Collection «InterConf», (157), 145–149. Retrieved from https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/3771

УДК 378.14

Досанова Г.Н., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Проблема формирования правовой культуры учащихся в системе научно-педагогического знания

Аннотация

В данной статье рассмотрен процесс формирования правовой культуры младшего школьника. В статье раскрыты сущностные характеристики правовой культуры младшего школьника, выявлены уровни сформированности правовой культуры младшего школьника.

Ключевые слова

Правовая культура, начальная школа, школьный возраст, навыки, методика уроков, правовые знания.

Введение

Актуальность. Формирование основ правовой культуры младших школьников осуществляется за счет обновления содержания образования и разработки новых образовательных стандартов, усиления роли школы в воспитании школьника; инновационной практики, ищущей способы формирования правовой культуры младшего школьника в условиях меняющегося социума.

Данное массовое обстоятельство является следствием:

1) серьезных социально-правовых проблем в современном обществе, решение которых требует повышения роли образовательных учреждений на всех этапах образования;

2) недостаточной направленности программ начального образования на решение проблем правовой социализации подрастающего поколения и отсутствие должного педагогического сопровождения этих процессов;

3) недостаточной реализации учителями начальной школы и общеобразовательных учреждений имеющихся у них возможностей формирования правовой культуры учащихся начальных классов,

Объект исследования - формирование правовой культуры младших школьников в образовательном процессе начальной школы.

Научная новизна результатов работы: обоснован процесс формирования правовой культуры младшего школьника, с приоритетом к правовым знаниям и оценке правовой деятельности себя и других; познавательно-развивающих игр, направленных на формирование представлений о правовых феноменах и приобретение знаний правовой направленности; деловых игр, направленных на формирование правового менталитета, установок и готовности к правовому поведению).

Обзор литературы

Вопросы, связанные с поиском эффективных средств формирования правовой-культуры ребенка, становятся все более актуальными в педагогике, культурологии, правовой социологии, социальной психологии и юриспруденции (В.И. Каминский, И.И. Карпец, В.Н. Кудрявцев, Н.Ф. Кузнецова, В.А. Туманов, С.В.Широ).

Существующие социально-правовые проблемы общества ориентируют педагогов на решение проблем понимания закономерностей, научно-методического обеспечения процессов формирования правовой культуры, и правовой социализации младшего школьника.

Для более эффективного развития системы отечественного образования, важным компонентом которого являются педагогические средства формирования правовой культуры, ряд исследователей предлагает более полно использовать личностный подход, позволяющий создавать условия для индивидуального проявления и саморазвития учащегося, способствовать реализации каждым из них личностных притязаний и способностей (Н.К. Сергеев, профессор М.М. Муканов, доктор психологических наук, профессор В.К. Шабельников, доктор психологических наук, профессорЖ.И. Намазбаева, доктор психологических наук, профессор Х.Т. Шерьязданова, профессор С.Т. Бусурманова, доцент М.Ш.Адилова). До сих пор отсутствует единый подход к пониманию сущности и природы данного социально-правового явления, недостаточно комплексных исследований, рассматривающих эту проблему с широких аксиологических позиций, анализирующих источники ее формирования.

Таким образом, в педагогической литературе представлен большой пласт научных знаний по правовому образованию школьников. Вместе с тем; несмотря на потребности образовательной практики, в имеющихся теоретических исследованиях представления о правовой культуре младшего школьника, педагогических условиях и средствах её формирования пока еще не нашли полного научного осмысления.

Основная часть

При написании статьи был использован комплекс методов исследования:

– анализ психолого-педагогической, методической литературы по теме исследования; обобщение и синтез;

– педагогический эксперимент: констатирующий, формирующий, контрольный этапы; диагностика уровня развития компонентов культуры поведения, педагогическое наблюдение, количественный и качественный анализ полученных данных.

Важнейшим признаком правового государства, обязательным условием его построения является высокий уровень правовой культуры населения. От того, на каком уровне развития находится общая культура, правовая культура принимает определенные формы, наполняется соответственным содержанием, наделяется вполне конкретными функциями. На наш взгляд, правовая культура включает все то, что есть в явлениях права

прогрессивного, социально полезного и ценного. Она не только результат, но и способ деятельности, и в этом смысле правовая культура понимается как образ мышления, нормы и стандарты поведения.

Правовая культура младшего школьника не имеет четко выраженных и эмпирически фиксируемых границ, отделяющих ее от других сфер его деятельности. Она совпадает с границами его собственного правового существования в социальном мире, с его специфическим детским бытием как субъектом, имеющим определенный юридический статус.

Роль правовой культуры в жизни ребенка очень велика в силу того, что она есть своеобразный стимул его гармоничного развития, с помощью которого достигается его прогресс как личности. Она находится в коррелятивных связях с правовой культурой общества, которая является средоточием накопленных человечеством юридических ценностей и практически единственной глобальной формой, через которую воспроизводятся ценность и своеобразие государственности и правопорядка.

Важным компонентом правовой культуры личности выступает совокупная правовая деятельность, которая состоит из духовной и практической ее составляющих. Если практическая деятельность в сфере права представляет собой правотворчество, правовое регулирование, применение и реализацию права, то теоретическая деятельность складывается из продуктивной (научной, творческой) и репродуктивной (деятельность обучающихся правовой теории) ее разновидностей.

Системообразующим элементом в правовой культуре личности младшего школьника является правосознание, выступая в своем особом качественном состоянии не только одним из элементов, но и основным показателем его правовой культуры. Оно во многом детерминируется состоянием правовых отношений в обществе, стилем и методами руководства социальных структур, законодательством и практикой его реализации, доминирующими в социуме духовными ценностями, уровнем социально-экономического прогресса.

Педагог должен понимать, что в менталитете коренятся духовно- нравственные и культурно-исторические истоки жизнедеятельности народа, и учитывать особенности национального характера в процессе формирования правовой культуры ребенка. Использование инновационных педагогических технологий требует учета личностных ментальных особенностей школьника [1, с.7-13]. Правосознание, правовая культура, система общественных отношений, их «самость» в огромной мере обусловлены особенностями менталитета, задающего алгоритм общественно-правовой жизни нации. Понимание, знание, интуитивное чувствование и учет педагогом в своей деятельности национального менталитета своих маленьких подопечных являются необходимым и неизбежным условием успешного развития духовно-правовых качеств младшего школьника как личности.

Все правовые знания строятся постепенно на основе юридического опыта, который может влиять на приобретение знаний как положительно, так и отрицательно. В первом случае опыт ускоряет понимание воспринимаемого материала, во втором, если не переосмыслить ранее неправильно сформированные понятия и установки, новые знания не обретут прочной основы.

Итак, правовая культура младшего школьника структурируется через аксиологический (ценностное отношение субъекта к правовым явлениям, объективность правовой оценки собственных поступков и деятельности других), когнитивный (представление о правовых феноменах, наличие элементарных юридических знаний, креативность правового мышления) и установочно-поведенческий (соответствие правовых установок ребенка принятым в обществе нравственным и легитимным нормам, установка на правовое поведение в социуме) компоненты.

В начальных классах закладываются основы будущей личности, формируются предпосылки физического, умственного и нравственного ее развития. Чтобы это

формирование было полноценным, необходимо постоянное, целенаправленное руководство, помощь со стороны взрослых. Руководить нравственным воспитанием как важным фактором формирования правовой культуры личности - это, значит, знать возрастные и индивидуальные особенности ученика, учить его, ставить перед ним определенные этические задачи и показывать возможные способы их решения, помогать ребенку в осознанном их выборе. Именно воспитание человечности, миролюбия, ответственности, способности сопоставлять свое поведение- с мнением окружающих может предостеречь от совершения опасных и вредных действий, от вступления человека в конфликт с законом. Усваивая легитимные социальные нормы, учащиеся действуют правомерно, уверенно и результативно.

В процессе формирования правовой культуры ребенка педагог должен опираться на характерное для младшего школьника стремление быть хорошим, получать одобрение учителя и добиваться успеха. Здесь также важно учитывать стремление младших школьников к справедливости, действию, желанию найти образец для подражания. В то же время надо помнить об отсутствии у учащихся начальных классов жизненного опыта и связанного с ним чувства опасности, что легко превращает ребенка этого возраста в жертву обмана и даже преступления. А в сочетании с отсутствием четких представлений о добре и зле это делает его добычей криминальных элементов, все чаще вовлекающих детей в деятельность преступных групп [2, с. 89]. Поэтому так важно, чтобы любые сообщения правовой информации основывались на разнообразном материале из окружающей жизни, жизненных примерах.

Педагог, решая свои задачи, в первую очередь должен учитывать психологические особенности младших школьников. Он должен помнить, что в этом возрасте рациональные компоненты сознания не играют еще ведущей роли, в значительной степени ребенок руководствуется в отношении к действительности эмоциями и бессознательными стремлениями. При этом яркость эмоциональных реакций обусловливает глубину и устойчивость впечатлений, получаемых младшими школьниками. Исходя из этого, в сообщении правовой информации, разнесении этических и правовых норм учителю не следует чересчур уповать на доводы рассудка, а искать способы воздействия на чувства учащихся. Надо помнить, что даже самые правильные слова останутся лишь словами, если педагогу не удастся вызвать у учащихся интерес и сопереживание.

Важным условием результативности процесса формирования правовой культуры ребенка является его конкретность. Например, только хорошо зная социально-психологические особенности каждого ученика, можно правильно отобрать правовую информацию, расставить нужные акценты, наметить приоритеты в решении задач формирования правовой культуры ребенка, определить направления и объекты индивидуальной работы. Необходимо также, чтобы и родители школьников хорошо знали, с какими этическими и правовыми нормами знакомятся их дети, для поддержки их своим авторитетом, примером и требовательностью усилия учителей в области нравственного и правового воспитания.

Педагогический опыт показывает, что требуется систематическая индивидуальная работа с родителями по убеждению их в необходимости относиться к детям уважительно, не унижать их, выражать веру в их силы и возможности и в то же время проявлять твердость в требованиях к их поведению дома, на улице, в общественных местах, ориентируясь при этом на существующие нормы права. Необходимо постоянно напоминать родителям о важности для детей личного примера взрослых [3, с. 5].

Необходимо отметить, что начальная "школа имеет ряд отличительных черт, поэтому при выборе принципов и методов формирования правовой культуры требуется особый подход. Важно учитывать возрастные особенности младших школьников, а точнее то важное обстоятельство, что именно в этом возрастном периоде они должны овладеть элементарными правовыми умениями и навыками, основами теории права и

представлений по предметам, на которые они будут опираться в дальнейшем в процессе обучения.

Поступление в школу коренным образом меняет характер жизни ребенка, выдвигает новые, все усложняющиеся требования. С первых дней обучения в школе возникает противоречие между постоянно растущими требованиями, которые предъявляются к личности ученика, его поведению, вниманию, памяти, мышлению, речи, и наличным уровнем развития. Это противоречие является движущей силой развития в младшем школьном возрасте. Ведь личностное развитие человека выступает как своеобразное уравновешивание двух начал — императива и свободы [4, с. 10].

Ученик, особенно младший школьник, не может одновременно усваивать содержание учебного предмета и думать о том, что эти знания ему крайне необходимы в дальнейшем. В принципе воспитывающего обучения можно выделить воспитание морально-правовых качеств личности и волевых черт характера, формирование чувств и эмоций, связанных с учебным процессом. Важно создать у ребенка тенденции личностного развития к тому, чтобы он стремился оценить свои действия и поступки с точки зрения того представления правовых отношений, которые у него складываются в процессе формирования мировоззрения. Противоречие здесь заключается в том, что у младшего школьника уже сложились опыт житейских отношений, определенные обычаи, традиции. Все это регулирует правовое поведение ученика, его отношение к людям, природе, учебной и игровой деятельности. По существу, у него должны сложиться определенная мораль и правовые представления, которые определят течение его жизни.

Исходный уровень правовой культуры опирается на правовые знания, полученные в семье, и характеризуется пассивностью учеников в отношении правового образовательного процесса, слабовыраженной заинтересованностью активной деятельностью по получению юридических знаний и навыков отсутствием потребности в повышении уровня своего правового сознания. На этом уровне развития ребенок еще не обладает необходимым багажом знаний для своей возрастной группы, которые усвоены им лишь частично и носят поверхностный и бессистемный характер. Ученик не может критически относиться к получаемой юридической информации. Поэтому ему особенно необходима опека семьи и школы. У школьника еще неустойчивая самооценка, ему свойственны избирательность в усвоении знаний, узкий подход к овладению необходимой информацией. Юридические умения и навыки у него не развиты, он еще слабо знаком с этическими нормами, лежащими в основе права. У него можно наблюдать эгоизм и деструктивную инфантильность. В подобных случаях нравственные знания детей не оформляются в виде правильных представлений о нормах морали и права, не отличаются устойчивостью и, несмотря на достаточно большой поток юридической информации, недостаточно полны, конкретны и систематизированы.

В настоящее время правовое образование в целом слабо нацелено на содействие и формирование ценностных ориентаций, правовых умений и навыков современного человека в обществе, а центрировано главным образом на трансляцию юридических знаний учащимися. В результате этого выпускник образовательного учреждения зачастую имеет определенные правовые знания, но не готов полностью к успешной социализации в обществе, не вполне наделен важнейшими для жизни в правовом государстве качествами, такими как законоуважение, активная гражданская позиция, способность к социальному творчеству и толерантность. Недостаток данных качеств выпускников школ негативно сказывается на социальной ситуации в обществе: растет количество правонарушений среди молодежи. Чаще встречаются случаи асоциального поведения среди детей. Поэтому сегодня важнейшая задача - формирование правовой культуры учащихся, начиная уже в начальных классах. Важным компонентом повышения правовой культуры является правовое воспитание, под которым обычно понимают целенаправленное систематическое воздействие на личность для формирования правосознания, развития этических чувств,

выработки навыков и привычек правомерного поведения, нетерпимого отношения к правонарушениям [5].

В современных условиях для более эффективного результата в процессе повышения уровня правовой культуры необходим принцип комплексного подхода, под которым следует понимать полное единство и взаимодействие всех направлений воспитательной работы, где правовое воспитание занимает особое и весьма значительное место. Формирование правовой культуры и правомерного поведения с точки зрения принципа комплексного подхода к воспитанию в общеметодическом плане необходимо рассматривать как взаимодействие всех целенаправленных позитивных процессов, в который входит широкий спектр педагогической деятельности: идейно-политический, правовой, эстетический, этический, трудовой и т.д.

Наша практика школьной работы показывает, что в современных условиях успешное осуществление формирования как нравственных качеств, усиленных активностью правовой позиции, так и идейно-правовой убежденности школьников наблюдается там, где в педагогической деятельности большое внимание уделяется взаимосвязи нравственного и правового воспитания, которая определяется особенностями взаимосвязи морали и права, их единства и целостности в духовной жизни общества. Нравственное воспитание обеспечивает широкую и адекватную легитимным социальным нормам основу поведения. Правовое воспитание вооружает школьников более точными сведениями о нормах поведения, о правах и обязанностях, вытекающих из законов, об ответственности за их нарушение. Нравственные требования шире правовых, они осуждают любые формы нечестности, лжи, тогда как правовые нормы пресекают лишь наиболее вредные их проявления в отношениях между людьми, между личностью и государством [6].

Следует также отметить, что занятия по праву и беседы на этические темы, имея нравственно-правовую направленность, несут большой идейный заряд. При проведении учебно-воспитательных мероприятий на темы, связанные с правами и свободами человека в современной РК, особенно успешно достигается это слияние нравственно-правовых и идейно- политических сторон воспитания. Что особенно важно, ведь только достижение высокого уровня правовой культуры может изменить в лучшую сторону поступки всех учащихся, так как оно призвано сделать оценки младшими школьниками своих действий более определенными и четкими в соответствии с осознанными ими требованиями гражданского долга перед обществом. Формирование у школьников четких представлений о высокой нравственности правовых норм, о единстве содержания норм права и нравственности в современном обществе обеспечивает правильность и принципиальность оценки ими сложных юридических фактов окружающей жизни, способствует выработке правильной мотивации правового поведения. Младшие школьники часто путают нравственные и правовые оценки, подменяют правовые категории моральными [7, с. 23].

Одна из основных особенностей процесса формирования правовой культуры ребенка в школе заключается в постоянном, чрезвычайно тесном, нерасторжимом единстве методов формирования юридических знаний и убеждений, а также навыков правомерного поведения с правовой практикой. Ведь правовая практика является не только средством закрепления юридических знаний, их превращения в убеждения, но и сферой их дальнейшего обогащения и углубления, где, соприкасаясь в своей деятельности с юридическими фактами, подлежащими оценке с точки зрения закона, школьники совершенствуют умения связывать правовую теорию с социальной жизнью, конкретизируют и уточняют свои юридические представления.

На наш взгляд, в основу навыков и привычек правомерной деятельности, активного социально полезного правового поведения могут лечь лишь осознанные школьником в сопоставлении с требованиями правовых норм факты окружающей жизни и собственные действия. Поэтому методы формирования правовой культуры, личности должны быть как

бы постоянным «фоном» методов воспитания правомерного поведения. В связи с этим методы формирования правового сознания должны быть составной частью всех деятельно-практических форм работы с учащимися, а также использоваться в процессе осуществления вербальных способов правового воспитания [8, с. 23].

В современных условиях основу правового воспитания младших школьников должно составлять формирование их правовых знаний и убеждений в процессе образовательной деятельности. Ведь учащиеся являются не только объектом, но и субъектом правового воспитания. Как субъект правового воспитания они, прежде всего, выступают в качестве членов учебного коллектива, а значит, например, участвуя в различных школьных объединениях, школьники с высоким уровнем правовой культуры имеют возможность непосредственно позитивно влиять на учащихся, нарушающих нравственные и правовые нормы, тем самым способны активно воздействовать на общественное мнение своих членов, побуждая их следовать в своем поведении нормам внутри школьной жизни.

Следует отметить, что наибольшую роль в повышении уровня правовой культуры младших школьников играет воспитание у них чувства ответственности и долга. В правовом воспитании особенно важно разъяснять ученикам начальных классов принцип личной ответственности обязательно каждого за свои поступки и конкретно показывать степень соответствия последних правилам для учащихся, юридическим и моральным нормам.

Некоторыми инструментами формирования правового воспитания могут являться различные взыскания и поощрения. При этом различные виды поощрений ничуть не меньше стимулируют ответственное поведение учащихся, чем взыскания. Но стоит отметить, что к этим инструментам нужно относиться с большой осторожностью. Очень важно воспитывать у школьников правильное отношение, как к взысканиям, так и к поощрениям.

Используя поощрение в целях повышения правовой культуры, важно знать меру. Необходимо добиваться того, чтобы человек знал, за что его хвалят. Похвала должна быть гласной, причем желательно, каждый раз отмечать нравственный смысл правовых поступков, достойных поощрения.

Необходимо также бороться и искоренять следствие ложного понимания чувства товарищества, так называемую «круговую поруку», которая, с точки зрения правовой культуры, имеет исключительно большое значение. Важно доступно объяснить ребенку, что, покрывая поступки своих друзей, он поступает неправильно и по отношению к своему другу, и к обществу в целом, способствует развитию неумения бороться с собственными недостатками, честно держать ответ за свои действия, лживости, трусости и безответственности. А эти отрицательные черты в результате могут обусловить и противоправную мотивацию поведения.

Основная цель формирования правовой культуры младшего школьника представляет собой общее представление о характере и результате воспитательного воздействия на личность, но не выступает как инструмент педагогической деятельности. Поэтому, очевидно, необходимы конкретизация этой цели и ее разъяснение. Ее конкретизация находит свое выражение в практических задачах, которые расшифровывают предполагаемый результат, указывают, какие качества личности должны быть сформированы у ребенка.

Таким образом, цель повышения правовой культуры ребенка определяет общее направление процесса, практические задачи конкретизируют ее содержание и этапы правовоспитательного воздействия, а оперативные задачи воплощаются в конкретной деятельности педагога.

По нашему мнению, в современных условиях основные оперативные задачи формирования правовой культуры личности на первой ступени среднего учебного заведения могут быть сформулированы следующим образом:

1. Дать учащимся определенную (в соответствии-с возрастными! особенностями и уровнем социализации) сумму необходимых правовых знаний.

2. Сформировать правовые представления, понятия, взгляды и убеждения, выступающие в виде личного правового сознания.

3. Воспитывать веру в справедливость юридических законов, их необходимость и целесообразность, веру в неотвратимость наказания за противоправные поступки.

4. Сформировать привычки поступать в соответствии с требованиями права и морали.

5. Воспитывать нетерпимое отношение к различным нарушениям норм морали и права.

6. Формировать социально-правовую активность, готовность и стремление к участию в борьбе за укрепление законности и правопорядка.

В процессе решения оперативных задач по формированию правовой культуры младших школьников важно учитывать, что образовательная деятельность осуществляется в рамках определенной культуры, представляет собой способ передачи накопленного юридического опыта, образцов правового поведения, мышления, социальных норм, правовых ценностей от одного поколения к другому, что позволяет транслировать культуру. Таким образом, правовое воспитание и обучение транслируют правовую культуру, аккумулируя правовой опыт, механизм правовой деятельности, разрешения конфликтов в обществе. Обладая субъективной направленностью, правовоспитательная работа направлена на развитие самого человека, его правосознания и правовой культуры [4, с. 48].

Современные реалии настоятельно требуют внесения серьезных коррективов в соотношение воспитания и обучения в процессе школьного образования. К сожалению, в последние годы, прежде всего с учетом потребностей высшего образования, в школах особый акцент делался именно на обучении, в то время как воспитательная составляющая образования, связанная с формированием определенных качеств личности, отошла на второй план. Недостаток подобного подхода стал вполне очевидным: сегодня все чаще можно встретить образованных, но не воспитанных, в том числе и в правовом отношении, молодых людей. Вот почему в процессе формирования правовой культуры важно обращать внимание не только на юридическую информированность, когнитивную составляющую правосознания, но и на такие качества, как убежденность в справедливость закона, готовность последовательно руководствоваться его предписаниями, умения защищать не только свои права, но и законные интересы других граждан и государства [4, с. 61].

Кроме того, процесс формирования правовой культуры необходимо выстраивать как многоуровневый и непрерывный. Он должен начинаться еще в дошкольных учреждениях и продолжаться в течение всей жизни. Вот почему для эффективного решения проблем формирования правовой культуры особенно важное значение приобретают координация и методическое руководство правовым воспитанием как населения в целом, так и молодежи, включая младших школьников.

Особое значение в последнее время приобретает внеурочная и внешкольная правовоспитательная работа. Следует признать, что она во многом утратила системный характер и держится в основном за счет усилий энтузиастов правового воспитания - педагогов и юристов. Особенно беспокоит ослабление связей между педагогическими коллективами и сотрудниками правоохранительных органов. И это в то время, когда педагогами (как учеными, так и практиками) настойчиво подчеркивается важная роль воспитания в процессе повышения правовой культуры.

Успешное решение задач правового воспитания неразрывно связано с активной научной разработкой проблем правовой культуры и правового просвещения граждан, внедрением рекомендаций педагогической науки в повседневную практику правовоспитательной работы. В последние годы научному исследованию подвергались

общеконцептуальные проблемы взаимодействия правового воспитания и правовой культуры общества, изучались различные аспекты деформации правосознания молодых граждан [9].

За годы, проведенные в школе, дети должны научиться ориентироваться в правовой жизни, уметь сделать правильный выбор и реализовать его, знать общественные механизмы, необходимые для решения самых разнообразных проблем. И, что еще очень важно, они должны входить во «взрослую» жизнь с желанием изменить ее к лучшему, основанным на вере в свои силы и реальную возможность что-либо сделать [1, с. 101].

В современных условиях правовое образование является одним из важнейших факторов развития правовой культуры личности и становления гражданского общества. Одной из главных задач правового государства является воспитание нового поколения, для которого правовая культура является неотъемлемой частью его жизни. Единственный путь решения этой задачи — это повышение уровня правовой культуры каждого школьника. И кроме всего прочего, наши дети — это тоже будущие родители, которые уже будут подготовлены к тому, чтобы и своим детям передавать жизненно важные правовые знания на достаточном бытовом уровне, как это делается во всем цивилизованном мире; знания о защите своих прав, о возможности их реализации, знания о различных аспектах жизнедеятельности, которые связаны с правовым обеспечением [5, с. 80]. Поэтому внедрение правового образования в школьные программы уже начальных классов позволит решить еще одну достаточно важную проблему: есть надежда, что наши дети будут подсказывать своим родителям, старшему поколению, ориентировать их в вопросах правового пространства, которые будут необходимы.

Заключение, выводы

Правовая культура младшего школьника выступает внутренней основой, детерминирующей правовое поведение ребенка, и совпадает с рамками его собственного правового существования в социальном мире, с его специфическим детским бытием как субъектом, имеющим определенный юридический статус. Важнейшей особенностью формирования правовой культуры младшего школьника, осуществляемой в рамках парадигмы личностной ее ориентации, является то, что духовный мир ученика, его индивидуальность превращаются в важнейшую ценность, значимый компонент собственно содержания процесса повышения культуры, ведущее средство развития личности учащегося.

Основополагающая концептуальная идея исследования состоит в том, что разработанная технология формирования правовой культуры младшего школьника призвана обеспечить такой тип духовного развития учащегося, который традиционной педагогической системой недостижим, так как последняя изначально ориентирована на внешние социальные показатели.

Список источников

1. Богатикова, О.Н. Формирование правовой культуры младших подростков в общеобразовательной школе: [Электронный ресурс] / О.Н. Богатикова. - URL http://www.lawlibrary.ru/author.bgd.
2. Васильев, В. Л. Юридическая психология / В. Л. Васильев. - СПб.: Питер, 2018 - 654с.
3. Дружинина, И. Правовое образование в начальных классах М. 2014
4. Балюк, В. А. Правовое воспитание учащихся / В. А. Балюк. - Новосибирск: Наука, 2016.
5. Баранов, П. П. Правовое сознание и правовое воспитание / П. П. Баранов. - Н. Новгород: НГМИ, 2013. 485 с.
6. Богатикова, О.Н. Формирование правовой культуры младших подростков в общеобразовательной школе: дис: ...канд. пед. наук [Электронный ресурс] / О.Н. Богатикова. - URL http://www.lawlibrary.ru/author.bgd.

7. Борытко, Н. М. Пространство воспитания: образ бытия / Н. М. Борытко. - Волгоград: Перемена, 2020.- 255с.
8. Вопленко, Н. Н. Правосознание и правовая культура / Н. Н. Вопленко. - Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2020.
9. Давид, Р. Основные правовые системы современности / Р. Давид, К. Жорре-Спинози. - М.: Наука, 2017.- 575 с.

УДК 504.064.2:556.5

Дурмағамбетова А., Қазақ тілі және әдебиеті
Толеуова А.К., доцент

Қазақ әдебиетінде ұлттық идеяның бейнеленуі

Аннотация

Қазақ әдебиетіндегі ұлттық идеяның бейнеленуі – бұл қазақ халқының рухани мәдениетінің негізі, ұлттық құндылықтарының айқын көрінісі, тарихи және мәдени санасын қалыптастыратын аса маңызды мәселелердің бірі. Ұлттық идеяның әдебиетке әсері көпқырлы және терең зерттеуді қажет етеді. Бұл зерттеу жұмысында қазақ әдебиетінің әртүрлі кезеңдеріндегі ұлттық идеяның дамуы, оның көрнекті шығармалар арқылы қалай бейнеленгені талданады. Әсіресе, Абай Құнанбаевтың философиялық және поэтикалық шығармаларындағы ұлттық сана мен өзекті әлеуметтік мәселелерді көрсету әдісін және Мухтар Ауэзовтің "Абай жолы" эпопеясындағы қазақ халқының тарихы мен мәдениетін баяндау тәсілдерін қарастыру ерекше маңызды. Қазақ әдебиетінің өткен ғасырлардағы көрнекті тұлғаларының шығармашылығындағы ұлттық идеяның түпкі мәні, олардың қоғам мен адам туралы пікірлерін тереңірек түсіну үшін әдебиеттің тарихи және мәдени қызметін, қоғамдық сананы дамытудағы рөлін зерттеу керек.

Қазақ әдебиетінде ұлттық идеяның бейнеленуі арқылы халқымыздың рухани мұрасы, мәдениетіне деген құрметі, отаншылдық сезімі және патриотизм принциптері насихатталады. Әдебиет ұлттық сананың қалыптасуына зор ықпал етті. Әрбір тарихи кезеңдегі қазақ жазушыларының шығармалары өз халқының болашағы мен бірлігін, ұлттық рухын ояту мақсатында жазылған, сол арқылы қазақ қоғамының идеологиялық негіздері бекітілді. Әдебиет арқылы қоғамдық өзгерістерге, әлеуметтік теңсіздікке, ұлттық құндылықтарға деген көзқарастар да қалыптасты.

Бұл жұмыстың мақсаты – қазақ әдебиетіндегі ұлттық идеяның тарихи тұрғыдан дамуын және оның қазіргі кезеңдегі әдебиетке ықпалын зерттеу, сондай-ақ ұлттық идеяны әдебиет арқылы таратудағы маңызды аспектілерді ашу. Сонымен қатар, әдеби шығармалардағы ұлттық сана мен патриотизмді насихаттау процесін жан-жақты қарастыру және бүгінгі қазақ әдебиетіндегі ұлттық идеяның рөлін анықтау. Ұлттық идеяның қазіргі әдебиеттегі маңызды орнын тереңірек түсіну арқылы, осы идеяның қоғамдағы мәнін және әдебиет саласындағы даму үрдісін болжау мақсатында жүргізілген зерттеу жұмысы қазақ әдебиетінің болашағына да өз үлесін қосады.

Ключевые слова

Қазақ әдебиеті, ұлттық идея, Абай Құнанбаев, Мухтар Ауэзов, патриотизм, ұлттық сана, тарихи сананы қалыптастыру, әдебиет және мәдениет, ұлттық мәдениет, қазақ тарихы, әдебиеттегі ұлттық мұра.

Кіріспе

Қазақ әдебиеті — ұлттың рухани болмысының айнасы, халықтың тарихи жадын, дүниетанымын, мәдени және моральдық құндылықтарын бейнелейтін ерекше көркемдік

кеңістік. Әдебиет арқылы қоғамның дамуы, рухани әлемі, ұлттық сана-сезімі мен дүниетанымы көрініс табады. Әсіресе, ұлттық идея ұғымы — қазіргі кезеңдегі өзекті ұғымдардың бірі ретінде, халықтың болмысын, тәуелсіздікке деген ұмтылысын, мәдени мұраларын сақтауға деген ұстанымын көрсететін күрделі философиялық, мәдени-әлеуметтік құбылыс болып табылады.

Ұлттық идея – бұл белгілі бір ұлттың өзін-өзі тануы мен дамытуға бағытталған тарихи, мәдени және рухани бағдарлар жиынтығы. Бұл ұғым әр кезеңде түрліше сипат алғанымен, оның негізінде ел бірлігі, тіл мен ділдің тұтастығы, тарихи жадыны сақтау, ұлттың тәуелсіздігін, егемендігін нығайту идеялары жатыр. Қазақ халқы үшін ұлттық идея ұғымы ғасырлар бойы елін, жерін қорғау, тілін, дінін сақтау секілді ұлы мұраттармен астасып келген. Осы мұраттар әдебиетте кеңінен көрініс тауып, көрнекті ақын-жазушылардың шығармашылығының негізгі арқауына айналған.

Қазақ әдебиетінің әр дәуірінде ұлттық идеяның көрінісі уақыт талабына сай өзгеріп, жаңа сипат алып отырған. Мысалы, Абай Құнанбаевтың шығармаларында ұлттық сана, адамгершілік, білім мен ғылымға ұмтылу идеялары терең қозғалады. Алаш қайраткерлері мен XX ғасырдың басындағы әдебиет өкілдері қазақ ұлтының тәуелсіздігі, дербестігі үшін күрес жүргізіп, өз шығармалары арқылы халықты оятуға тырысты. Кеңестік кезеңдегі әдебиетте ұлттық идеялар көбіне жанама, астарлы түрде көрініс тапса, тәуелсіздік жылдарынан кейін бұл тақырып әдебиетте ашық әрі терең деңгейде қарастырыла бастады.

Ұлттық идеяның әдебиеттегі көрінісі — тек тарихи-мәдени мәселе ғана емес, ол бүгінгі қазақ қоғамының өзін-өзі тануында, ұлттық бірегейлігін сақтап қалуында, жастарды тәрбиелеуде маңызды рөл атқарады. Әдебиеттегі ұлттық идея арқылы жаңа ұрпаққа рухани-адамгершілік тәрбие беру, отаншылдық сезімін ояту, тіл мен мәдениетті құрметтеу секілді қасиеттер дарытылады. Осы тұрғыда әдебиет тек эстетикалық ләззат беретін құрал ғана емес, ол — ұлттық болмысты қалыптастыратын, тәрбиелейтін және ұлтты біріктіретін қуатты рухани күш.

Бұл ғылыми жұмыстың негізгі мақсаты — қазақ әдебиетіндегі ұлттық идеяның көріністерін тарихи және заманауи контексте талдау, әдеби туындылар арқылы ұлттық сана мен патриотизмді қалыптастыру механизмдерін зерттеу. Сонымен қатар, әдеби шығармалардың ұлттық идеяны жеткізу мен таратудағы рөлін анықтау, көркемдік тәсілдер мен мазмұндық ерекшеліктерді саралау да жұмыстың басты міндеттерінің бірі болып табылады.

Ұсынылып отырған зерттеу әдебиеттану мен ұлттық идеологияның түйіскен тұсында жүзеге асады. Ол тек теориялық тұрғыда емес, практикалық тұрғыдан да маңызға ие, себебі ұлттық идеяны әдебиет арқылы жастардың санасына сіңіру, олардың рухани дүниесін байыту — қазіргі заманғы білім беру мен мәдениет саласындағы маңызды міндеттердің бірі.

Әдебиеттерге шолу

Қазақ әдебиетіндегі ұлттық идеяны зерттеу мәселесі — әдебиеттану мен мәдениеттанудың маңызды бағыттарының бірі. Бұл мәселені әртүрлі кезеңдерде көптеген ғалымдар зерттеп, ұлттық сана, рухани болмыс, елдік мүдде, тарихи жады, тіл мен мәдениетті сақтау сынды категориялар тұрғысынан талдаған. Атап айтқанда, М. Әуезов, Е. Ысмайылов, С. Қирабаев, З. Қабдолов сынды көрнекті ғалымдар ұлттық болмысты әдеби туындылардағы көріністері арқылы саралап, оның халық санасындағы рөлін айқындауға тырысқан.

М. Әуезовтің еңбектері, әсіресе «Абай жолы» эпопеясы — қазақ әдебиетіндегі ұлттық идеяның көркем бейнеленуінің жарқын үлгісі болып саналады. Ол Абайдың тұлғасын халықтық, ұлттық идеялармен байланыстыра отырып, қазақ халқының дамуына үлес қосқан ойшыл ретінде бейнелеген. Осы арқылы ұлттық идеяның философиялық, рухани, мәдени және әлеуметтік деңгейдегі қырларын ашып көрсетті. Ғалымның әдеби зерттеулерінде де ұлттық болмысқа, елдік рухқа ерекше мән берілген.

С. Қирабаев «Ұлт болмысын танытқан әдебиет» еңбегінде ұлттық идея мен әдебиет арасындағы ажырамас байланысты атап өтеді. Ол қазақ әдебиетінің дамуындағы тарихи, қоғамдық және саяси жағдайлардың әдеби туындыларға әсерін жүйелі түрде талдайды. Сонымен қатар, С. Қирабаев Алаш қайраткерлерінің шығармашылығы арқылы ұлттық идеяның әдебиеттегі рөлін көрсетуге ерекше назар аударады. Оның пікірінше, ұлттық идея — тек көркем шығарма мазмұны ғана емес, ол автордың көзқарасын, идеалдарын бейнелейтін маңызды көркем-идеялық компонент.

Алаш қозғалысы және оның әдеби мұрасы ұлттық идеяның әдебиеттегі бейнесін анық түсіндіретін айқын мысал болып табылады. Ә. Бөкейхан, А. Байтұрсынұлы, М. Дулатов, Ж. Аймауытов, М. Жұмабаев сынды зиялылардың шығармаларында ұлттық тәуелсіздік, тіл, дін, білім, мәдениет мәселелері кеңінен қозғалады. Олар өз туындылары арқылы қазақ халқын ояту, ұлттық бірлікті нығайту, отарлық езгіден арылуға үндеді. Бұл идеялар XX ғасыр басындағы әдебиеттің басты бағытына айналды.

Кеңестік кезеңде ұлттық идеяны ашық түрде бейнелеу шектеулі болғанымен, әдебиетте астарлы түрде, символикалық бейнелер арқылы ұлттық идеяға қатысты тақырыптар көрініс тауып отырды. Ә. Нұрпейісов, Т. Ахтанов, Д. Исабеков сынды жазушылар өз шығармаларында тарихи сана, отаншылдық, туған жерге сүйіспеншілік, ұлттық ерекшеліктерді сипаттау арқылы ұлттық идеяны насихаттады. Зерттеушілердің айтуынша, бұл кезеңдегі әдебиетте ұлттық идея көбіне патриотизм, халықтық мінез, туған жерге махаббат сияқты формалар арқылы көрініс берген.

Тәуелсіздік жылдарынан кейін ұлттық идеяның әдебиеттегі көріністерін зерттеу жаңа деңгейге көтерілді. Бұл кезеңде әдебиетте ұлттық жаңғыру, тарихи әділеттілік, тіл мен дінге оралу, қазақы өмір салтын насихаттау, дәстүр мен жаңашылдықтың үйлесімі мәселелері кеңінен жазыла бастады. Қазіргі зерттеушілер — М. Әлімбаев, Қ. Ергөбек, Н. Ғабдуллин, Б. Майтанов, Д. Қамзабекұлы ұлттық идеяны қазіргі әдебиеттегі көрінісімен байланыстыра отырып, оның әдеби-поэтикалық және идеологиялық аспектілерін талдауға ұмтылуда.

Мысалы, Қ. Ергөбектің еңбектерінде ұлттық әдебиеттегі тарихи жады мен рухани сабақтастық мәселесі кеңінен зерттеледі. Ол әдебиетті тек көркемдік құндылық емес, сонымен бірге ұлттық дүниетанымның репрезентанты ретінде қарастырады. Осы көзқарас ұлттық идеяны талдауда маңызды болып табылады, себебі әдеби шығарма арқылы халықтың ішкі рухы мен болмысы көрініс табады.

Сондай-ақ қазіргі әдебиетте де ұлттық идеяның рөлі арта түсуде. Жаңа авторлар — С. Асылбекұлы, Қ. Түменбай, М. Сәрсекей сынды қаламгерлер өз шығармаларында жаһандану жағдайында ұлттық болмысты сақтау, ұлттық құндылықтарды жаңарту, қазақ тілінің рөлін арттыру секілді идеяларды көтереді. Бұл бағыттағы әдебиет қазіргі жастарды ұлттық рухпен тәрбиелеу, тарихи жадыны жаңғырту, рухани мұраға деген құрметті қалыптастыру мақсатын көздейді.

Жалпы алғанда, қазақ әдебиетіндегі ұлттық идея мәселесі — жан-жақты зерттеуді қажет ететін кең ауқымды тақырып. Әдебиеттегі ұлттық идеяның көрінісін талдау арқылы ұлттың рухани дамуын, тарихи эволюциясын, қоғамдық сананың өзгеруін де саралауға болады. Бұл ғылыми зерттеу ұлттық болмысты тану мен сақтау жолындағы әдебиеттің ықпалын анықтауға бағытталған маңызды қадамдардың бірі болып табылады.

Негізгі бөлім:

Қазақ әдебиетінде ұлттық идеяның бейнеленуі халқымыздың тарихы мен мәдениетінің өзіндік ерекшеліктерін сақтау, ұлтты рухани тұрғыдан нығайту, оның болашағын қалыптастыру жолында өте маңызды рөл атқарды. Ұлттық идеяның қалыптасуы мен дамуы әдебиет арқылы жүзеге асып, оның көмегімен ұлт өзінің рухани және мәдени дүниесін қайта жаңғыртуға, ұлттық сана-сезімін оятуға мүмкіндік алды. Бұл идея қазақ әдебиетінде әртүрлі кезеңдерде әртүрлі көріністермен бейнеленіп, уақыт ағымымен өзгеріп отырғанымен, оның негізі өзгеріссіз қалғаны анық.

Қазақ хандығы дәуіріндегі әдебиет ұлттық идеяның тұңғыш іргетасы болды. Жыраулар поэзиясы – қазақ әдебиетінің бастауы, ұлттық идеяның көркем үлгісі ретінде маңызды орын алады. Асан Қайғы, Қазтуған, Доспамбет және Шалкиіз сияқты жыраулар өздерінің шығармаларында ел бірлігін, әділдікті, туған жерге деген сүйіспеншілікті, халықтың болашағына алаңдаушылықты басты тақырып ретінде көтерді. Жыраулардың шығармаларында ұлттық идеяны үнемі «Жерұйық» немесе «Туған жер» түсініктері арқылы бейнелегені байқалады. Асан Қайғының ұлттық утопиясы, туған жердің бейнесі және елдің бақытты өмірі үшін іздеуі сол дәуірдің ұлттық санасын қалыптастырды.

XIX ғасырдағы қазақ әдебиетінің ағартушылық дәуірі ұлттың саяси және әлеуметтік даму жолында маңызды рөл атқарды. Бұл кезеңде ағартушылар мен ойшылдар қазақ халқының білім мен мәдениеттің маңыздылығын түсініп, ұлттық идеяның көкжиегін кеңейту үшін күресті. Шоқан, Ыбырай, Абай сияқты ұлы ойшылдардың шығармашылығында ұлттың рухани жан дүниесін жаңғырту, білімге ұмтылу, әділеттілік, еркіндік сынды қағидаттар басты орында болды. Абай Құнанбаевтың шығармашылығы оның ұлттың интеллектуалдық және рухани дамуына қосқан үлесін көрсетеді. Абайдың «Қалың елім, қазағым, қайран жұртым» деген өлеңінде қазақ халқының артта қалушылық себептері мен оларды шешу жолдары нақты көрсетілген.

Абайдың шығармашылығында ұлттық идея халықтың рухани жаңғыруы, білімді болу арқылы өз тағдырын өзгерту болып табылады. Абай философиясында білім мен мәдениет ұлттың дамуында шешуші рөл атқаратын құралдар ретінде көрсетіледі.

XX ғасырдың басында қазақ әдебиеті ұлттық идеяның көрініс табуы тұрғысынан аса маңызды кезең болды. Ұлттың тәуелсіздігі мен автономиясын талап еткен Алаш қозғалысы осы кезеңде қазақ әдебиетінде ұлттық идеяны көтерудің жаңа сатысына қадам басқан болатын. Ахмет Байтұрсынұлы, Міржақып Дулатов, Мағжан Жұмабаев сынды қазақтың зиялы тұлғалары өз шығармаларында ұлттың тәуелсіздігі, ұлттың рухани, мәдени, экономикалық жағдайы мен білім беру жүйесінің маңыздылығын айқындап көрсетті. Мағжан Жұмабаевтың «Мен жастарға сенемін» өлеңі – ұлттың болашағына деген сенім мен жастар арқылы ұлттық идеяны іске асыруды білдіретін шығармалардың бірі болып табылады.

Бұл кезеңде қазақ әдебиетінде ұлттық тәуелсіздік үшін күрес, тіл мәселесі, мәдениетті сақтау мен дамыту сынды маңызды мәселелер әдебиеттің басты тақырыптарына айналды. Мағжан Жұмабаевтың шығармаларында қазақ халқының өзін-өзі басқаруы мен өзіндік рухани дербестігі алдыңғы қатарда көрінді. Ахмет Байтұрсынұлының шығармашылық мұрасы қазақ тілінің дамуы мен ұлттық мәдениеттің өркендеуіне бағытталған.

Кеңестік кезеңде қазақ әдебиеті көбіне кеңестік идеологияның ықпалында болды, алайда, бұл кезеңде де ұлттық идеяның көрініс табуы үзіліп қалмады. Мұхтар Әуезовтің «Абай жолы» эпопеясы қазақ халқының тарихы мен мәдениетінің тереңдігін, оның ұлттық ерекшеліктерін ұрпақ санасына жеткізу мақсатында жазылған ұлы туынды болып табылады. Бұл шығармасында Әуезов қазақ халқының күрескерлік дәстүрі, ұлттық бірлігі мен рухын көрсетуге ұмтылды. Әуезовтің еңбегі қазақ әдебиетінде ұлттық идеяны көрсетудің бірегей үлгісін қалыптастырды.

Сонымен қатар, Ілияс Есенберлиннің «Көшпенділер» трилогиясы да қазақ халқының мәдени мұрасын, ұлттың тарихын жаңғыртуға қосылған үлкен үлес болып табылады. Бұл туындыда қазақ халқының мемлекеттілік тұрғысынан қалыптасу жолындағы күресі, бірлік пен тәуелсіздікке деген ұмтылысы басты тақырып ретінде орын алды.

Тәуелсіздік алғаннан кейін қазақ әдебиетінде ұлттық идея айрықша күш алып, әдебиетшілер ел тарихы мен мәдениетіне жаңаша көзқараспен қарай бастады. Жазушылар мен ақындар өз шығармаларында тарихтың әділдігін қалпына келтіру, ұлттық сананы ояту, тіл мен мәдениетті сақтап қалу мәселелерін көтерді. Дулат Исабеков, Смағұл Елубай, Бексұлтан Нұржекеев сияқты қаламгерлердің шығармаларында ұлттық идея

басты рөл атқарды. Осы қаламгерлердің туындыларында ұлттық бірегейлікті сақтау, тарихи жадыны жаңғырту, ұлттық құндылықтарды сақтап қалу мәселелері басты орын алды.

Қазіргі қазақ әдебиетінде ұлттық идеяның көрінісі жаңа бағыттармен толықты. Ұлттық дәстүрлер, тіл мен мәдениетке деген құрмет, халықтың рухани болмысын жаңғырту қазіргі жазушылар мен ақындардың шығармашылығында көрініс тапты. Жас ақындар Айдос Әшімұлы, Арман Шеризат, Бауыржан Қарағызұлы сынды тұлғалардың өлеңдерінде ұлттық патриотизм мен ұлттың болашағына деген сенім басым орын алады. Осы ақындардың шығармалары әлеуметтік желілерде кеңінен таралып, жастар арасында ұлттық сана-сезімді қалыптастыруда маңызды рөл атқарады.

Қорытындылай келе, қазақ әдебиетінде ұлттық идеяның бейнеленуі – бұл халықтың рухани құндылықтарын, мәдени мұрасын сақтап, оны келешек ұрпақтарға жеткізудің маңызды құралы. Әдебиет әрқашан ұлтты біріктіруші, оның санасын оятушы және ұлттық болмысын сақтаушы құрал болып табылады. Қазақ әдебиетінде ұлттық идеяның дамуы қазақ халқының тарихи тәжірибесі мен мәдени дәстүрлеріне негізделген, бұл идеяның көрінісі әдебиет арқылы ұрпақтан-ұрпаққа беріледі.

Нәтиже:

Қазақ әдебиетінде ұлттық идеяның бейнеленуі – бұл ұлттық сана мен рухтың қалыптасуында маңызды рөл атқаратын күрделі процесс. Әдебиет әрқашан қоғамның айнасы ретінде қызмет атқарып, уақыттың сындарлы кезеңдерінде халықтың ұлттық рухын, оның өзіне деген сенімін қалыптастырады. Ұлттық идеяны бейнелейтін әдеби шығармалар ұлттың рухани және мәдени құндылықтарын сақтау мен дамытуда үлкен маңызға ие.

Қазақ әдебиеті ұлттық идеяны бейнелеуде әр дәуірде өз ерекшеліктерімен танылды. Қазақ хандығы кезеңіндегі жыраулар поэзиясы ұлттың бірігуі мен еркіндікке деген ұмтылысын паш етті. Асан Қайғы, Қазтуған, Доспамбет жыраулардың шығармаларында елдің бірлігі мен әділеттілікті аңсау идеялары басты орын алды. Олар ұлттық идеяны өз шығармаларында халықтың тарихын, мәдениетін және болашақтағы үмітін арқау ете отырып жеткізді.

XIX ғасырдағы ағартушы-демократ ақындардың шығармашылығы да ұлттық идеяның дамуына үлкен ықпал етті. Абай Құнанбаевтың шығармашылығы қазақ халқының ағартушылық қозғалысының көрнекті үлгісі болып табылады. Абай өз шығармаларында ұлттың рухани жаңғыруы мен білімге, әділеттілікке негізделген қоғамды қалыптастыру идеясын ұсынды. Бұл кезеңдегі әдебиет халықтың ұлттық сана-сезімін оятуға және қазақ халқының дербестігін нығайтуға бағытталған ең маңызды құрал болды.

Ұлттық идеяның келесі кезеңі XX ғасыр басындағы Алаш қозғалысы мен оның өкілдерінің шығармашылығында көрінді. Ахмет Байтұрсынұлы, Міржақып Дулатов, Мағжан Жұмабаев секілді әдебиетшілер қазақ халқының тәуелсіздігі мен ұлттық бірлігін насихаттауда маңызды рөл атқарды. Олардың шығармалары халықты әлеуметтік-саяси тұрғыдан жаңғыртуға бағытталған манифест ретінде қабылданды.

Кеңестік кезеңде әдебиет кеңестік идеологиямен шектелгенімен, ұлттық идея астарлы түрде жалғасты. Мұхтар Әуезовтің «Абай жолы» эпопеясы арқылы қазақ халқының тарихи тағдыры мен мәдениеті бейнеленді. Бұл туындыда қазақ халқының ұлттық бірлігі, рухани болмысы мен жеке тұлғалардың адамгершілік құндылықтары айшықталды.

Тәуелсіздік алғаннан кейін қазақ әдебиетінде ұлттық идея жаңа мән-мағынаға ие болды. Қазақстанның тәуелсіздік жолында әдебиет өз халқына, оның тарихына, тілінің дамуына және мәдениетінің жаңғыруына арқау болды. Қазіргі қазақ әдебиетінде ұлттық идеяны дәріптеу, халықтың тарихи жадын жаңғырту және ұлттың бірегейлігін сақтау мәселелері кеңінен талқылануда. Жазушылар мен ақындар өз шығармаларында қазіргі

қоғамның ұлтты сақтау, оны жаңғырту және ұлттық құндылықтарды насихаттау қажеттігін алға тартады.

Қазіргі қазақ әдебиетінде жас ақындар мен жазушылар да ұлттық идеяның маңыздылығын түсініп, өз шығармаларында ұлттың болашағына сенімді түрде қарауда. Ақындар Айдос Әшімұлы, Арман Шеризат, Бауыржан Қарағызұлы секілді шығармашыл тұлғалар өз өлеңдерінде ұлттық патриотизм, тіл мен дінге деген құрмет, ұлттың тәуелсіздігі үшін жауапкершілік тақырыптарын көтереді. Бұл шығармалар жастар арасында ұлттық идеяны дәріптеу үшін маңызды құрал болуда.

Нәтижесінде, қазақ әдебиетінің әр кезеңіндегі ұлттық идеяның бейнеленуі ұлттың өз болмысын сақтап қалу, өзінің өткенін және қазіргісін терең түсіну, сондай-ақ ұлттың болашағына деген жауапкершілігін сезіну тұрғысынан өте маңызды. Әдебиет әрқашан да ұлттық сана-сезімді көтеріп, халықтың рухани болмысын сақтап, жаңғыртуда маңызды рөл атқарып келеді. Қазақ әдебиеті ұлттық идеяны ұрпақтар санасына сіңіру арқылы, оны ұрпақтан ұрпаққа жеткізуде шешуші фактор бола отырып, болашақта да бұл міндетін жалғастыра бермек.

Ұлттық идеяның әдебиетте көрініс табуы ұлттың мәдени бірегейлігін сақтау мен дамытуға, сондай-ақ ұлттық құндылықтарды болашақ ұрпаққа насихаттауға бағытталған ауқымды және ұзақ мерзімді процессті білдіреді. Ұлттық идеяның көркем әдебиеттегі бейнеленуі ұрпақтар арасындағы байланыстарды нығайтуда, сондай-ақ ұлттық бірлікті сақтап қалуда маңызды роль атқарады.

Қорытынды

Қазақ әдебиетінде ұлттық идеяның бейнеленуі – бұл ұлттың мәдени, рухани, әлеуметтік және саяси болмысын сақтау мен дамытуға бағытталған маңызды құбылыс. Әдебиет әрқашан да қоғамның тарихи дамуын, ұлттық сана мен құндылықтарды нығайтудың айнасы болып табылады. Әсіресе қазақ әдебиетінде ұлттық идея ұрпақтан-ұрпаққа ұласып, халықтың ұлттық санасы мен тарихи жадысын жаңғыртуда маңызды рөл атқарады.

Қазақ әдебиетіндегі ұлттық идеяның көрініс табуы бірнеше кезеңге бөлінеді. Алғашқы кезеңдерде, қазақ хандығы дәуіріндегі жыраулар поэзиясынан бастап, XIX ғасырдағы ағартушы ақындардың шығармаларына дейін ұлттық идея көп жағдайда ел бірлігі, әділеттілік, тәуелсіздік, халықтың рухани және материалдық байлығының сақталуы мәселелерін көтерді. Әсіресе, Абай Құнанбаевтың шығармашылығында қазақ халқының рухани жаңғыруы мен мәдениетін терең түсіну қажеттілігі алға қойылған. Ол өзінің қара сөздері мен өлеңдерінде ұлттың мәдени дамуына, білімге, адамгершілікке баса назар аударды.

XX ғасыр басындағы Алаш қозғалысы мен оның әдеби өкілдері – Ахмет Байтұрсынұлы, Міржақып Дулатов, Мағжан Жұмабаев сияқты тұлғалардың шығармашылығында ұлттық идея айқын түрде әлеуметтік және саяси мазмұнмен толықты. Бұл кезеңде ұлттық идея қазақ халқының тәуелсіздігі мен дербестігіне бағытталды. Алаш зиялылары өз шығармаларында қазақ халқының мәдениеті мен тілін, ұлттың білім мен мәдениетке деген қажеттілігін қорғады.

Кеңестік кезеңде қазақ әдебиеті саясаттың ықпалына ұшыраса да, ұлттық идея астарлы түрде сақталып, әртүрлі көркемдік тәсілдермен жеткізілді. Мұхтар Әуезовтің «Абай жолы» эпопеясы қазақ халқының рухани әлемін, ұлттық құндылықтарын сақтау мен жаңғыртудың маңызды шығармасы болып қалды. Осы тұста ұлттық идея халықтың тарихы мен мәдениетін қайта жаңғырту, ұлттың ішкі рухын көтеру идеяларымен тұжырымдалды.

Тәуелсіздік алғаннан кейін қазақ әдебиеті жаңа деңгейге көтерілді. Ұлттық идеяның өзекті мәселелері, қазақтың рухани болмысы мен мәдениеті, тәуелсіздік үшін күрес, тарихи әділеттілікті қалпына келтіру және халықтың өзін-өзі танытуы әдебиетте маңызды орын алды. Қазақ жазушылары мен ақындары тәуелсіздік алудың өзінде ұлттық идеяның маңызы зор екенін атап өтті. Қазіргі кезеңде әдебиет ұлттық идеяны дәріптеу,

тілдің дамуы, ұлттың тарихын зерттеу, салт-дәстүрді сақтау және ұлттық мәдениетті жаңғырту мәселелеріне басымдық береді.

Жас ақындар мен жазушылардың шығармашылығында ұлттық идеяның көрініс табуы мен патриотизм, ұлттық символика, тіл мен дінге құрмет, ұлт тағдырына деген жауапкершілік мәселелерін көтеруі әдебиеттің дамуында маңызды орын алады. Ақындар Айдос Әшімұлы, Арман Шеризат, Бауыржан Қарағызұлы секілді тұлғалардың өлеңдері жастар арасында ұлттық идеяның кеңінен таралуына ықпал етуде.

Қорытындылай келе, қазақ әдебиеті ұлттың рухани және мәдени құндылықтарын сақтау мен дамытудың ең тиімді құралы болып табылады. Ұлттық идея қазақ әдебиетінде үздіксіз көрініс тауып, әр дәуірде жаңа формада, жаңа мазмұнмен жанданып отырды. Қазақ әдебиетінің бұл бағыттағы ең басты қызметі – ұлттық сананы ояту, ұрпақтар арасындағы сабақтастықты қамтамасыз ету, ұлттың мәдени болмысын сақтап, дамыту болып табылады. Әдебиет арқылы қазақ халқының ұлттық болмысын сақтап, халықтың рухани құндылықтарын ұрпақтан ұрпаққа жеткізу – қазіргі әдебиетшілер мен ақын-жазушылардың басты міндеті болып қала береді. Болашақта да қазақ әдебиеті ұлттық идеяның құндылықтарын дәріптей отырып, қазақ халқының мәдениетінің тереңдігін, тарихының байлығын ұрпақтар жадында сақтап қалатын маңызды құрал болып қалады.

Әдебиеттер тізімі

1. Әуезов М. «Абай жолы» – Алматы: Жазушы, 2012.
2. Байтұрсынұлы А. «Қазақтың бастауыш мектепке арналған оқулығы» – Алматы: Қазақ университеті, 2013.
3. Дулатов М. «Оян, қазақ!» – Алматы: Жазушы, 2015.
4. Есенберлин І. «Көшпенділер» – Алматы: Жазушы, 2014.
5. Исабеков Д. «Әбілқайыр хан» – Алматы: Жазушы, 2016.
6. Мағжан Жұмабаев. «Шолпан» – Алматы: Ғылым, 2011.
7. Қайғы А. «Жеруйық» – Алматы: Ғылым, 2013.

УДК 37

Дыкин А.С., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Развитие творческого потенциала младших школьников в учебной деятельности

Аннотация

В данной статье на основе анализа теоретических данных рассмотрен комплекс мероприятий по развитию творческих способностей у младших школьников посредством художественно-изобразительной деятельности в образовательной организации. Проанализировано содержание понятия «творческие способности». В статье охарактеризована художественно-изобразительная деятельность как средство развития творческие способности у младших школьников в образовательной организации.

Ключевые слова

Младший школьник, начальная школа, школьный возраст, творческие способности, навыки, методика уроков.

Введение

Актуальность. В настоящее время обществу требуются креативные, творческие люди, умеющие нестандартно подходить к решению разного рода социально-экономических, культурных проблем.

Необходимость развития творческих способностей подчеркивается следующими факторами: в современном обществе резко увеличился информационный поток, а объем его таков, что овладеть им полностью очень сложно, в свою очередь творческие способности позволяют реализовывать деятельность и в условиях недостатка информации. Также в условиях все ускоряющегося процесса развития различных сторон общественной жизни большую роль играет способность видеть и находить верные решения регулярно возникающих проблемных ситуаций. В условиях информатизации и научно-технического развития государства, регулярно появляются новые профессии, изменяются и требования к уже имеющимся профессиям, что предполагает определенную мобильность личности и требует развития творческих способностей.

Поэтому сейчас перед образовательными организациями поставлена задача формирования и развития активной, творческой личности начиная с начальной школы. В государственном образовательном стандарте начального общего образования рассматривается обеспечение формирования общей культуры, духовно-нравственного, социального, личностного и интеллектуального развития обучающихся, создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, обеспечивающей социальную успешность, развитие творческих способностей личности школьника.

Объект исследования: процесс развития творческих способностей у младших школьников посредством художественно-изобразительной деятельности.

Научная новизна исследования состоит в актуальности темы, показан комплекс мероприятий по развитию творческих способностей у младших школьников посредством художественно-изобразительной деятельности в образовательной организации, который должен учитывать психолого-педагогические характеристики младшего школьного возраста; художественно-изобразительную деятельность как средство развития творческих способностей у младших школьников.

Обзор литературы

Проблема изучения творческих способностей детей младшего школьного возраста всегда интересовала ученых педагогов и психологов, и сейчас она является актуальной. Это объясняется тем, что в современных социальных условиях идет процесс глобального изменения всех институтов социума, непрерывного реформирования, в результате чего общество проявляет интерес к людям, которые способны нестандартно мыслить, подходить творчески к поставленным задачам, предвидеть конечный результат. Именно такой подход к делу является условием воспитания активной позиции личности в жизни.

Творческие способности в психолого-педагогической литературе рассматривают как стремление (К.К. Платонов), как качество личности (А.Г. Асмолов), как доминирующее отношение (В.Г. Мясищев), как основная жизненная необходимость (Б.Г. Ананьев), как совокупность устойчивых смысло-образующих мотивов (А.Н. Леонтьев), как динамическая тенденция, обусловленная мотивами человеческой деятельности (С.Л. Рубинштейн).

Основная часть

Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение), эмпирические (анализ документов, опрос, тестирование).

Дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, творческом, нравственном и физическом становлении, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их досуга. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизнедеятельности и взаимодействию с социумом, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей и подростков, проявивших выдающиеся способности. Дополнительные общеобразовательные программы для детей обязательно учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся [1].

Дополнительное образование детей является актуальным и необходимым звеном системы непрерывного образования, которое направлено на формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании и организацию их свободного времени.

Специфические условия организаций дополнительного образования детей заключаются, прежде всего, высокой степени вариативности, благодаря которой каждый может образовательное направление, отвечающее его интересам и склонностям, выбирать объем и темп освоения образовательной программы. Добровольно включаясь в образовательный процесс, ребенок и его родители тем самым доверяют педагогам свое самое ценное достояние – свободное время, надеясь, что результатом такой инвестиции станет эффективное развивающейся личности.

Система дополнительного образования в соответствии со своим содержанием охватывает все сферы жизнедеятельности человека и реализуется в неограниченном образовательными стандартами пространстве, в соответствии, с чем оно представляет собой поле расширения возможностей развития личности, а также является совершенно добровольным, не связанным с возрастным цензом обучающихся, с получением образовательных сертификатов, с обязательностью программных требований, с образовательными стандартами, с жестким режимом занятий и т.д.

В организациях дополнительного образования детей достаточно эффективно внедряются и реализуются социально-педагогические модели деятельности, так как традиции, стиль и методы работы данного вида организаций максимально учитывают особенности и потребности социума. В соответствии с этим, накопление детьми и подростками опыта гражданского и социально одобряемого поведения, основ демократической культуры, самоценности личности, осознанного и самостоятельного выбора профессии; получение квалифицированной помощи по различным направлениям социальной жизни, что влияет на социальную адаптацию детей и молодежи к постоянно изменяющимся условиям жизни.

Младший школьный возраст является этапом развития ребенка, соответствующим периоду обучения в начальной школе. В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка. В данный возрастной период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, которое обеспечивает возможность систематического обучения в школе. Прежде всего, совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. По данным физиологов, к 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой. Однако наиболее важные, специфически человеческие отделы головного мозга, отвечающие за программирование, регуляцию и контроль сложных форм психической деятельности, у детей этого возраста еще не завершили своего формирования (развитие лобных отделов мозга заканчивается лишь к 12 годам), вследствие чего регулирующее и тормозящее влияние коры на подкорковые структуры оказывается недостаточным. Несовершенство регулирующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны [2].

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет ряд социально значимых обязанностей, выполнение которых получает общественную оценку. В период младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с социумом. Безусловный авторитет взрослого начинает утрачиваться и к концу данного возрастного периода возрастает значение сверстников и детского сообщества для ребенка [2].

Развитие психических функций младших школьников основывается на ведущей для них деятельности учения. Включаясь в учебную работу, дети данной возрастной

категории постепенно подчиняются ее требованиям, а выполнение этих требований предполагает появление новых качеств психики, отсутствующих у дошкольников. Новые качества возникают и развиваются у младших школьника по мере формирования учебной деятельности [3].

Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, которые происходят в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складывается ряд новообразований, характеризующих значимые достижения в развитии младших школьников.

Ведущая роль учебной деятельности в процессе развития ребенка не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются различные достижения. Постепенно мотивация к учебной деятельности начинает снижаться, что связывают с угасанием интереса к учебе и с тем, что у ребенка уже имеется завоеванная социальная ниша ему нечего достигать [4].

В младшем школьном возрасте активно развивается мотивационная сфера, к примеру, к примеру, мотивы установления и сохранения положительных межличностных отношений с группой сверстников. Ведущими становятся познавательные потребности: потребность четко выполнить требования учителя, потребность в высокой оценке, в похвале со стороны взрослых, потребность быть лучшим учеником в классе, потребность во взаимодействии со сверстниками [5].

Согласно В. С. Мухиной, в младшем школьном возрасте наблюдается возрастающая тенденция к самовыражению и потребности на признание со стороны педагогов, родителей и одноклассников (особенно в связи с успехами в учебной деятельности).

Школьный период характеризуется бурным развитием воображения, обусловленным интенсивностью приобретения и усвоения разнообразных знаний и применением их на практике. Младший школьный возраст квалифицируется как наиболее благоприятный, сенситивный для развития творческого воображения и фантазии. Все это свидетельствует о том, что для развития творческих способностей и воображения необходимо использовать возможности младшего школьного возраста [2].

Также на данном возрастном этапе развивается самопознание и личностная рефлексия как способность самостоятельно установить границы своих возможностей. Очень важно, чтобы ребенок понимал свои способности, видел, что он может и умеет делать, а особенно, лучше всех. Способность делать что-то лучше всех, по мнению И. В. Дубровиной, принципиально важна для младших школьников для развития у них чувства собственной компетентности, умелости [6].

Значительное влияние на формирование эмоций детей данного возраста оказывает учебная деятельность, развивающиеся отношения с учителем и коллективом одноклассников. По мнению Г. М. Бреслава, именно эмоциональное отношение к педагогу является своеобразным «маяком» в эмоциональной сфере учащегося, при этом особенно важной для ребенка является функция учителя как судьи: эмоциональная окраска, возникающая в результате оценки учителя, усиливает или ослабляет мотивы учения, меняет самооценку и уровень притязаний младшего школьника. И поэтому безразличие к учению и, прежде всего, к оценкам учителя в этом возрасте возможно считать показателем отклонения [7].

На период окончания младшего школьного возраста приходится глубокий мотивационный кризис, когда мотивация, связанная со стремлением занять новую социальную позицию, закончилась, а содержательные мотивы учения нередко отсутствуют. К примеру, результаты исследования И. М. Веренкиной показали, что в период от 8 до 10 лет в 5 раз уменьшается число детей, которые хотят учиться по причине интереса. Данный кризис имеет следующие симптомы:

негативное отношение к школе в целом и необходимости ее посещения;
отсутствие желания выполнять учебные задания;
конфликты с педагогами.

Данный факт еще осложняется тем, что в школе складывается достаточно устойчивый негативный статус ученика, который в дальнейшем имеет тенденцию сохраняться при переходе из начальных классов в среднее звено школы.

Проблема творчества и творческих способностей изучалась многими научными работниками. Результатом их многолетних исследований стали выводы, что творчество не является особым дарением для избранных, а творческое мышление начинает работать у любого нормального человека, если сама жизнь, практика наталкивают ее на какие-то трудности, преграды, которые выступают в виде более или менее сложных задач.

С точки зрения Ю.Н. Кулюткина творческий потенциал личности, определяющий эффективность ее деятельности в изменяющемся мире, характеризуется не только сложившимися у человека ценностно-смысловыми структурами, понятийным аппаратом мышления или методами решения задач, но и некоторой общей психологической базой, детерминирующей их. Имеются основания полагать, что такая база (такой потенциал развития) есть системное образование личности, которое характеризуется мотивационными, интеллектуальными и психофизиологическими резервами развития.

Творчество – это способность, вбирающая в себя целую систему взаимосвязанных способностей-элементов: воображение, ассоциативность, фантазию, мечтательность.

Заслуживает интереса взор на творчество передовых учителей-практиков (В. Сухомлинский, А. Захарченко, В. Шаталов, Ш. Амонашвили, В. Иржавцева и др.) В. Сухомлинский определял творчество как особую сферу духовной жизни, самоутверждения, когда развертывается оригинальность и особенность всякого малыша. А. Захарченко разглядывает творчество младших школьников как особую доброкачественную и сразу общественную сферу, так как итоги её конкретно обращены к личности учащегося, оказывают воздействие на интерес действием знания, обучению потребности заниматься, больших нравственных свойств.

Творчество - это розыск, раскрывающий человеку ещё не знаменитое, способствующий расширению пределов знания. Продукт творчества непременно оригинален, индивидуален. Важен и тот факт, что составляющие творчества разрешено повстречать в хоть какой человечной деловитости, в том числе и при исследовании различных образовательных дисциплин.

В будничной жизни творчеством традиционно именуют, во-первых, активность в области художества, во-вторых, проектирование, образование, реализацию новейших проектов, в-третьих, научное знание, образование интеллекта, в-четвертых, мышление в его высшей форме, выходящее за пределы требуемого для решения появившейся задачки уже популярными методами, проявляющееся как фантазия, являющееся условием мастерства и инициативы.

«Творческой мы называем каждую деятельность, которая создает что-то новое. Утверждая, что творчество необходимое условие существования, и все вокруг обязано своим происхождением творческому процессу человека» такова позиция известного психолога Л. Выготский по вопросам творчества.

В. Леви так охарактеризовал ступени творчества «В собственных трудах, где-то в себе он раскрывает новейший, наиболее расчудесный мир. А дальше нужно отыскать себя в сообществе, себя в человеке, себя в мире» [4;с.88-89]..

Раздумывать творчески человек начинает ещё в ребяческом возрасте, так как любая ситуация для малыша была новейшей и требовала новейшего (творческого) подхода, решения. Малыш делает любой день массу дел: маленьких и огромных, обычных и трудных. И любое дело - задачка, то наиболее, то наименее тяжелая. При решении задач проистекает документ творчества, располагаться новейший путь либо формируется что-то новое. Вот здесь-то и требуются особенные свойства разума, такие как внимательность,

знание сравнивать и разбирать, выискать связи и зависимости - все то, что в совокупности и сочиняет творческие возможности.

Творческие способности представляют собой готовность человека к конструктивному и оригинальному мышлению при решении задач в рамках изменяющихся социальных и культурных условий в интересах личности и общества. Они позволяют выполнять преобразование предметов, явлений, наглядных, чувственных и мысленных образов, открывать новое для себя, искать и принимать оригинальные, нестандартные решения. В структуру творческих способностей входят творческое мышление и творческое воображение. Творческие способности включают в себя следующие критерии: беглость, гибкость, оригинальность, точность, склонность к риску.

Творческие способности в младшем школьном возрасте приобретают самостоятельный характер. Этот период характеризуется быстрым и плодотворным развитием и является наиболее благоприятным, сенситивным

В младшем школьном возрасте доминирует потребность овладеть новой социальной ролью, соответствовать требованиям, предъявляемым к ученикам. Эта потребность проявляется в ортодоксальности младших школьников, безусловном авторитете учителя. Вместе с тем младшие школьники с увлечением занимаются творческой деятельностью, активно используют свое воображение. Опыт младших школьников ограничен, к тому же дети склонны сохранять структуру знания в таком виде, в каком оно было преподнесено. Реконструирование и перекомбинирование дается им с трудом [7].

Также младший школьный возраст можно охарактеризовать развитием нравственности, этических положений, основ поведения. В данный период развития ребенок постигает процесс учения, ему интересно все новое, но это не касается только учебной деятельности.. Данный возраст представляет собой благоприятный и значимый период для выявления и развития творческих способностей личности, так как в этом возрасте закладываются основы творческой и образовательной траектории, психологическая база продуктивной деятельности, формируется комплекс ценностей, качеств, способностей, потребностей личности, лежащих в основе ее творческого отношения к действительности.

Художественно-изобразительная деятельность представляет собой вид творческой деятельность, направленный не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и на выражение своего отношения к изображаемому предмету [38].

Художественно-изобразительная деятельность может проявляться в многообразных формах, которые именуются видами, родами и жанрами искусства. В эстетической теории было установлено следующее, что в зависимости от материальных средств, с помощью которых конструируются художественные произведения, объективно существуют три группы видов искусства, относящиеся к художественно-изобразительному:

1. Пространственное или пластическое, к ним относятся следующие подвиды: живопись, скульптура, графика, художественная фотография, архитектура, декоративно-прикладное искусство и дизайн;

2. Временное, к нему относятся следующие подвиды – это словесные и музыкальные;

3. Пространственно-временное искусство включает в себя танец, актерское искусство и, относящиеся к нему театр, киноискусство, телеискусство, эстрадно-цирковое искусство, и др. [6].

В условиях образовательной организации применительно к младшим школьникам принято рассматривать следующие виды художественно-изобразительной деятельности:

1. Изобразительное искусство;

2. Декоративно-прикладное искусство [7].

Как правило, изобразительное искусство включает в себя рисование и живопись, лепку и скульптуру, основы художественной фотографии. Одной из основных особенностей изобразительного искусства является свойственная ему способности передавать многообразие и сложность жизни, ее динамичность через изображение какого-либо события или момента. Изобразительное искусство – это искусство передавать, воспроизводить и воссоздавать зрительно воспринимаемую реальность с помощью различных изобразительных средств с различной степенью условности [6].

Художественно-изобразительная деятельность имеет большое значение в развитии детей младшего школьного возраста. В этом виде деятельности ярко обнаруживается активность личности школьника и, прежде всего, активности познавательно-творческих компонентов сложной структуры личности.

Художественно-изобразительная деятельность имеет большое позитивное влияние на ребенка младшего школьного возраста. В процессе рисования или изготовления продукта декоративно-прикладного искусства, ребенок развивает себя как физически, так и умственно, т.к. осуществляется функционирование мелкой моторики, которое имеет прямое влияние на работу мозга [8].

В процессе работы активизируется развитие психических процессов, совершенствуется моторика (дифференцируются мелкие движения пальцев, кисти), зрительно-двигательная координация, раскрывается творческий потенциал младших школьников. Занятия изобразительным искусством (лепкой, рисованием, аппликацией) тренируют кисть руки и пальцы ребенка, что создает благоприятные условия для становления навыка письма через тренировку мелкой моторики рук, которая определяет также формирование у ребенка сенсомоторной координации – согласованного действия рук и глаз.

Также педагоги и дефектологи утверждают, что уровень развития речи детей находится в зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Тренируя пальцы, оказывается большое воздействие на работоспособность коры головного мозга, что в дальнейшем сказывается на способности руки к письму. При развитии мелкой моторики рук развивается и речевой аппарат.

Делая что-либо своими руками, дети развивают внимание и память, приучаются к аккуратности, настойчивости и терпению. Все это поможет ребенку в школе, особенно при овладении письмом, да и в дальнейшей его жизни эти качества будут нелишними.

Одной из специфических возможностей художественно-изобразительной деятельности является формирование мировоззрения у младших школьников. Оно осуществляется в процессе пяти основных видов занятий, на которых основывается вся система художественного воспитания в школе:

беседы об изобразительном искусстве;
тематическое и декоративное рисование;
рисование с натуры;
создание аппликаций;
лепка.

Занятия творчеством способствуют развитию художественного вкуса и логики, формируют пространственное воображение ребенка. Правильно организованная деятельность в данном направлении дает детям углубленные знания о качестве и возможностях различных материалов, способствует закреплению положительных эмоций, стимулирует желание трудиться и овладевать особенностями мастерства, приобщает к народному декоративному искусству [4].

В процессе художественно-изобразительной деятельности (рисовании или декоративно-прикладном творчестве) происходит развитие эстетического отношения к окружающей действительности и формированию эстетических вкусов. В младшем школьном возрасте это происходит наиболее прогрессивно, ребенок развивает способность получать наслаждение от подлинно прекрасного, потребность воспринимать

и создавать прекрасное в труде, быту, поведении, искусстве. Во время знакомства с декоративно-прикладным искусством дети узнают о культурных традициях своего народа, воспитание любви к Родине, трепетное отношение к ней, развитие чувства патриотизма, гордости за свой народ, желание сохранить и приумножить богатство страны.

В процессе занятий художественно-изобразительной деятельностью у детей младшего школьного возраста воспитываются также нравственно-волевые качества: потребность доводить начатое дело до конца, сосредоточенно и целенаправленно заниматься, преодолевать трудности. При создании коллективных работ у детей формируются умение объединяться для общего дела, договариваться о выполнении общей работы, учитывать интересы друг друга, умение действовать согласованно, формируется умение уступать, выполнять свою часть работы самостоятельно, а если понадобиться, помочь другому [2].

Таким образом, художественно-изобразительная деятельность представляет собой вид творческой деятельность, направленный не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и на выражение своего отношения к изображаемому предмету. Можно выделить спектр возможностей художественно-изобразительной деятельности, к которому относятся: развитие мелкой моторики рук и речевых навыков и словеснообразного мышления, формирование мыслительных операций и математических представлений, воспитание нравственно-патриотических качеств, приобщение к активной творческой деятельности и понимание социальной значимости своей деятельности. Также художественно-изобразительная деятельность как средств развития творческие способности у младших школьников в образовательной организации имеет следующие возможности: самостоятельный выбор цветовых решений, подбор техник рисования, раскрытие темы изображения, выражение своего вкуса и логики изображения.

В своей работе педагоги руководствуется дополнительными образовательными программами, программы является модифицированными, разработанными с учетом требований к содержанию и оформлению образовательных программ в учреждениях дополнительного образования.

Основной целью данных программ является развитие творческих способностей ребенка средствами изобразительного искусства, декоративно-прикладного творчества, пластики, художественного конструирования.

Занятия проходят в форме: занятие-игры, занятие-сказки, занятие путешествие, творческие лаборатории, творческие выставки, вернисаж, интегрированные занятия, учебные занятия.

Построение педагогического процесса происходит с использованием следующих методов:

– объяснительно-иллюстративный (беседа, рассказ), создание проблемной ситуации-направлены на решение познавательных задач;

– методы стимулирования поведения и деятельности (выставочная деятельность, соревновательный компонент);

– методы контроля освоения образовательной программы (выставки, игры, викторины, диагностики).

Следует отметить, что педагогами развития ребенка используются разнообразные формы проведения занятий, что, несомненно, положительно сказывается на развитии художественно-творческих способностей воспитанников. Обучающиеся и педагогические работники становятся победителями и призерами различных конкурсов и фестивалей.

Заключение, выводы

Проблема развития творческих способностей детей младшего школьного возраста в образовательной организации особенно актуальна в современном обществе. Она обуславливается спецификой современного социального опыта, который должны усвоить последующие поколения, а также динамичностью и нестабильностью данного опыта.

Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста в образовательной организации требует комплексного подхода, для этого был разработан комплекс мероприятий по данному направлению. Данный комплекс мероприятий по развитию творческих способностей у младших школьников в образовательной организации на основе художественно-изобразительной деятельности включает в себя организацию учебных занятий (уроков), направленных на развитие творческих способностей на основе художественно-изобразительной деятельности. К условиям, способствующим развитию творческих способностей относится: специальные условия (материально-техническое обеспечение, соблюдение структуры учебного занятия); социально-эмоциональные (роль педагога и обучающегося, эмоциональный отклик в процессе деятельности); психологические условия (комфорт обучающегося в процессе учебных занятий). Организация учебных занятий осуществляется с помощью соблюдения структуры учебного занятия, реализации тематического плана, а также применения приемов и методов для развития творческих способностей детей младшего школьного возраста. Также важным фактором развития творческих способностей детей младшего школьного возраста является совместная деятельность всех участников образовательных отношений (детей, родителей, педагогических работников) в образовательной организации.

Список источников

1. Дьячкова Т. В. Образовательная организация дополнительного образования детей: педагогика событийности // Молодой ученый. — 2014. — №20. — С. 579-581. — URL https://moluch.ru/archive/79/13908/ (дата обращения: 02.02.2019).
2. Жиенбаева Н. Б., Измайлова А. М. Психологические особенности развития личности в младшем школьном возрасте // Молодой ученый. — 2018. — №11. — С. 116-119. — URL https://moluch.ru/archive/197/48818/ (дата обращения: 09.04.2018).
3. Воображение и творческие способности детей в младшем школьном возрасте // Молодой ученый. — 2015. — №8. — С. 850852. — URL https://moluch.ru/archive/88/17144/ (дата обращения: 09.04.2018). .
4. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками.- СПБ: Питер, 2015.
5. Барышева, Т.А. Психолого-педагогические основы развития креативности [Текст]/ Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов. – СПб, 2016. –С. 28.
6. Благова Н.А. Психологическое воздействие изобразительного искусства на развитие детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека. 2015. URL:https://elibrary.ru/item.asp?id=24413941
7. Бондарь М. А. Методологические основы понятия творческой активности школьников // Молодой ученый. — 2015. — №13. — С. 598-601. — URL https://moluch.ru/archive/93/20763/ (дата обращения: 10.04.2018).
8. Бруднов А.А. Внешкольное дополнительное образование – насущное веление времени: проблемы, поиски, решения // Воспитание школьников – 2016. – №3-4.

УДК 371.3

Емельянова М.Н., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Развитие дистанционного обучения в системе начального и среднего образовании

Аннотация

В данной статье проводится изучение дистанционного обучения в системе современного образования. В статье проанализирована цифровизация образования в современном информационном обществе; рассмотрено дистанционное обучение как

тренд развития современного общества. В статье дана оценка мнению студенческой молодежи дистанционного обучения при помощи анкетирования.

Ключевые слова

Компетенции, обучение, личностные качества, интеллектуальные способности, учебные ситуации, компьютерные игры.

Введение

Актуальность. Современное общество по праву может называться информационным. Развитие инноваций и технический прогресс повлияли на все сферы и структуры общества, которые стали пронизаны информационной культурой. Информационные технологии повсеместно вплетаются в жизнь каждого человека. Информационные средства используются для общения, обучения, связи, работе и так далее. Процесс информатизации общества является объективной закономерностью и выступает в качестве одного из условий успешного решения задач социально-экономического развития страны.

Стремительный информационный прогресс и цифровизация диктуют новые правила и тенденции развития общества. С каждым годом все больше внедряются новых цифровых технологий в повседневную жизнь людей, в частности это касается системы образования. Дистанционное обучение стало развиваться с приходом цифровизации [1]. В каждой семье современного человека был компьютер, смартфон и другие устройства, которые позлили человеку быть более мобильным, организованным, рассудительнее и т.д. Все это положило началу обучению с помощью дистанционных технологий.

Мощный скачок развития дистанционного образования произошел в 2019 году по всему миру в связи с заболеваемостью Covid-19 и сопутствующий карантином, который не позволил жить привычной жизнью и продолжать обучаться традиционными методами. В тот момент дистанционное обучение стало вынужденным во всей системе образования, включая младшее, среднее и старшее звено. Всем образовательным организациям пришлось переходить на данную модель обучения и постигать ее основы и все преимущества и недостатки.

Молодежь заинтересована в современных технологиях и новых видениях жизни. Повседневная жизнь молодежи меняется стремительными темпами и то, что было актуально 5 лет назад, сейчас уже утратило свою актуальность. Именно поэтому важно изучить мнение именно молодежи, как более гибкой и заинтересованной части общества.

Все вышесказанное свидетельствует об актуальности изучения дистанционного образования в эпоху современного информационного общества.

Объектом исследования в данной работе выступает система образования, предметом выпускной квалификационной работы являются дистанционное обучение.

Научная новизна. В Республике Казахстан идёт процесс модернизации системы образования. Мировой опыт показывает, что этот процесс невозможен без применения современных информационных и телекоммуникационных технологий. Новизна исследования в том, что рассматривается место дистанционной формы обучения с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий, позволяющих обеспечить реализацию права на образование. Внедрение информационных технологий смогут существенно повысить экономическую эффективность обучения, дадут гражданам нашей страны возможность получить необходимое образование независимо от места жительства, новые технологии в образовании позволять воплотить идеи открытого и непрерывного образования, обучение инвалидов и лиц, оказавшихся в особых условиях жизнедеятельности.

Обзор литературы

Вопросы дистанционного обучения освещены в исследованиях А.А. Андреева, Н.Ю. Воловой, Ж.Н. Зайцевой, С.Л. Лобачева, А.С. Минзова, Е.С. Полат, В.В. Попова, Ю.Б. Рубина, В.И. Солдаткина, В.П. Тихомирова, А.В. Хорошилова, А.В. Хуторского и

др. Так, А.А. Андреев внес большой вклад в развитие дистанционного обучения. Он сконцентрировал понятие и принципы дистанционного обучения, раскрыл роль и место его в системе непрерывного профессионального образования. В зарубежных исследованиях проблемы дистанционного обучения представлены в трудах Р. Табберера, Ч. Моора, М. Кларка, Л.И. Дэйва, Дж. Рамбла, К. Харри, Дж. Вильсона, Д. Мошера.

Основная часть

Достоверность научных положений, выводов и рекомендаций, сформулированных в работе обеспечивается методологией системного подхода, научной концепцией педагогической диагностики, опорой на теоретические и эмпирические методы исследования.

Термин «дистанционное обучение» (ДО) широко используется в международной педагогической терминологии, чтобы указать на метод получения образования, который осуществляется за пределами традиционных учебных заведений.

Внедрение информационных технологий в процесс обучения – это процесс интеграции различных цифровых средств и инструментов в учебный процесс с целью повышения эффективности обучения и расширения возможностей обучающихся. Внедрение информационных технологий в образование может происходить на разных уровнях – от детского сада до высшего образования, и включать различные виды образовательных технологий, таких как электронные учебники, интерактивные образовательные платформы, онлайн-курсы, вебинары, электронные тесты и др. Вот несколько примеров внедрения информационных технологий в процесс обучения [1].

Электронные учебники: Традиционные учебники из бумажной формы могут быть заменены электронными учебниками, которые предлагают интерактивные возможности, такие как видеоуроки, аудио-материалы, гиперссылки, и другие мультимедийные элементы. Это позволяет учащимся получать более разнообразные и интерактивные материалы, а также быстро обновлять учебный контент.

Онлайн-платформы: Онлайн-платформы, такие как электронные учебные платформы, системы управления учебным процессом (LMS) или облачные сервисы, предоставляют учителям и учащимся возможность взаимодействия и совместной работы в виртуальной среде. Они могут включать функции для создания и оценки заданий, обмена материалами, проведения онлайн-тестирования, коммуникации и другие возможности, способствующие эффективному обучению и взаимодействию.

Онлайн-курсы: Онлайн-курсы предоставляют учащимся возможность изучать новые предметы или развиваться в определенной области, используя цифровые материалы и ресурсы. Они могут быть в форме видеолекций, интерактивных заданий, форумов обсуждений и других форматов. Онлайн курсы также позволяют учащимся учиться в своем собственном темпе и в удобное для них время, а также иметь доступ к обучению из любого места с подключением к Интернету. Это особенно актуально для дистанционного обучения или самообразования.

Интерактивные образовательные приложения: Существует множество интерактивных образовательных приложений, которые предлагают учащимся возможность изучать различные предметы или навыки с использованием игровых или интерактивных подходов. Такие приложения могут быть доступны на мобильных устройствах, планшетах или компьютерах и могут предлагать разнообразные задания, тесты, головоломки и другие интерактивные форматы, способствующие эффективному обучению.

Виртуальная и дополненная реальность: Виртуальная и дополненная реальность – это технологии, которые позволяют создавать виртуальные среды или добавлять виртуальные объекты в реальное окружение. В образовании они могут использоваться для создания иммерсивных образовательных сценариев, виртуальных экскурсий, тренировок и других интерактивных образовательных опытов, которые могут обогатить учебный процесс и сделать его более привлекательным для учащихся.

Адаптивные образовательные платформы: Адаптивные образовательные платформы используют алгоритмы и искусственный интеллект для адаптации образовательного контента и процесса обучения в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями учащихся. Это позволяет предлагать персонализированный подход к обучению, учитывая уровень знаний, стиль обучения и другие факторы, что может повысить эффективность обучения и результаты обучения.

Внедрение информационных технологий в процесс обучения имеет множество преимуществ, таких как повышение доступности к образованию, повышение мотивации учащихся, улучшение качества образования и расширение возможностей для индивидуального обучения. Однако, важно учитывать педагогические аспекты при внедрении информационных технологий, такие как подбор качественного контента, организация эффективного взаимодействия учащихся с технологиями, обучение навыкам критического мышления и оценки информации, а также защита данных и обеспечение кибербезопасности.

Кроме того, важно помнить о том, что информационные технологии – это всего лишь инструменты, а не самоцель [2]. Они должны быть встроены в педагогический процесс и использоваться с учетом учебных целей, содержания обучения и потребностей учащихся. Педагоги также должны быть готовы к постоянному обучению и развитию своих компетенций в области информационных технологий, чтобы эффективно внедрять и использовать их в учебном процессе.

В целом, внедрение информационных технологий в процесс обучения предлагает большие возможности для современного образования. Однако оно должно осуществляться с учетом педагогических принципов, потребностей учащихся и ограничений, и быть частью всестороннего подхода к обучению, включающего как технологические, так и педагогические аспекты.

Рассмотрим определения, которые, по нашему мнению, наиболее точно отражают суть дистанционного обучения. Дистанционное обучение подразумевает разделение физического расстояния между преподавателем и учащимися, компенсируемое с помощью использования технологических ресурсов. [3]. Г. Кирсли и М. Мур предлагают следующее определение:

«Дистанционное образование – это организованное в соответствии с учебным планом обучение, которое обычно осуществляется в месте, отличном от месторасположения преподавателя и, как следствие этого, требует особой методики составления учебного плана, специальных приемов преподавания, специальных способов коммуникации и технологий, равно как и специального организационного и административного устройства».

Цифровизация системы образования – это процесс применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для совершенствования процессов обучения и обучения. Внедрение цифровых технологий в систему образования может иметь множество плюсов, вот некоторые из них.

Доступ к образованию: цифровизация системы образования может обеспечить доступ к образовательным ресурсам, курсам и материалам в Интернете, что позволяет учащимся и педагогам получать информацию и знания из различных источников и на разных языках. Это может особенно быть полезным в удаленных или отдаленных районах, где доступ к качественному образованию может быть ограничен.

Индивидуализация обучения: использование цифровых технологий позволяет адаптировать образовательные программы и материалы под индивидуальные потребности учащихся. Это может включать адаптивные обучающие платформы, автоматизированные системы оценивания и обратной связи, а также онлайн-тестирование, которое может помочь учителям и студентам более эффективно оценивать их знания и навыки.

Расширение учебных ресурсов: цифровизация образования позволяет педагогам и учащимся получать доступ к разнообразным учебным ресурсам, таким как электронные

учебники, веб-сайты, приложения и онлайн-курсы. Это расширяет возможности для изучения различных тем и предметов, и может помочь в создании более интерактивной и динамичной учебной среды.

Развитие цифровых навыков: цифровизация системы образования способствует развитию цифровых навыков у учащихся и педагогов, таких как компьютерная грамотность, информационный поиск и анализ данных, критическое мышление, коммуникация и сотрудничество в онлайн-среде. Эти навыки становятся все более важными в современном информационном обществе и могут подготовить учащихся к будущим профессиональным вызовам.

Эффективность и экономия ресурсов: использование цифровых технологий может снизить издержки и повысить эффективность в системе образования. Например, электронные учебники и онлайн-курсы могут быть более доступными и дешевыми в производстве и распространении, чем традиционные учебники и учебные материалы. Автоматизация процессов оценивания и администрирования может также сократить временные и трудовые затраты, освобождая ресурсы для других образовательных нужд.

Гибкость и мобильность: цифровые технологии позволяют гибко организовывать учебный процесс, обучаться и преподавать в любом месте и в любое время. Онлайн-обучение и дистанционные форматы позволяют учащимся выбирать темп и место обучения, что особенно актуально для взрослых студентов, работающих людей и тех, кто не может физически присутствовать в учебных заведениях. Это также способствует расширению доступа к образованию для различных групп населения, таких как люди с ограниченными возможностями, жители отдаленных регионов и мигранты.

Инновации в образовании: цифровизация системы образования способствует внедрению инноваций в образовательном процессе. Новые технологии, такие как виртуальная и дополненная реальность, искусственный интеллект, блокчейн и другие, могут применяться в образовании для создания более интерактивных, привлекательных и эффективных учебных сред.

Увлекательность и мотивация: использование цифровых технологий в образовании может сделать учебный процесс более увлекательным и мотивирующим для учащихся. Интерактивные учебные материалы, мультимедийные ресурсы, игровые элементы и другие цифровые инструменты могут сделать обучение более интересным, визуально привлекательным и взаимодействующим, что способствует увеличению мотивации учащихся и повышению их успеваемости.

Улучшение административных процессов: цифровизация системы образования также может существенно улучшить административные процессы, такие как управление, учебным планом и расписанием, ведение электронных журналов и отчетов, организация онлайн-регистрации и документооборота. Это может снизить бюрократическую нагрузку на педагогов и администраторов, а также улучшить доступность и точность административной информации.

Методы и средства информатики, базовая система ее понятий (информация, объект, модель, алгоритм, система, структура, объектный подход, формализация, моделирование) является, по существу, инвариантным ядром профессиональных знаний, умений и навыков. Усвоение содержания вышеперечисленных дисциплин позволит студентам овладеть специальными знаниями, умениями и навыками, составляющими основу информационной культуры специалиста, в которую входит [4]:

- умение реализовывать разнообразные формы самостоятельной деятельности по поиску, обработке, представления, хранения и передаче информации;
- умение ориентироваться в образовательном процессе и самостоятельно извлекать необходимые знания на основе активного использования современных технологий информационного взаимодействия;
- ориентироваться в возможностях программно-технических средств компьютера;
- выбирать оптимальный для различных ситуаций стиль общения;

- умение пользоваться электронной почтой и поиском нужной информации в сети интернет;

- умение интерпретировать и передавать информацию;

- владеть различными программными средствами общего назначения;

- знать и соблюдать санитарно-гигиенические нормы использования компьютерной техники.

Подводя итог, стоит сказать, что процесс цифровизации системы образование неизбежен. Несмотря на имеющиеся минусы и трудности перехода в цифровую среду, сейчас цифровое образование является попросту необходимостью. Современное общество полностью перестаивается на информационно-цифровое видение, и что каждый человек бал адаптирован к данным условиям, необходима цифровизация образования. Так как именно во время обучения происходит социализация молодого человека, подготовка к его взрослой жизни. И данный переход будет стремительным.

В настоящее время в сферу ДО вошли живые, интерактивные среды, такие как микроволновое телевидение, аудиографика, сжатое видео, телеконференции, аудиоконференции и т.д. Все эти среды привнесли коренное отличие в отношения учащегося и учебного заведения. Печатные материалы, трансляции и даже видеокассеты имели дело с учащимся-одиночкой, новые же интерактивные среды используются преимущественно как расширители учебных аудиторий. В сфере ДО появились новые цифровые технологии. Взрыв технологических новаций изменяет понимание природы ДО. Ныне ДО включает в себя такие разные, даже диаметрально противоположные подходы, как самообучение и учеба в расширенной (виртуальной) аудитории.

Традиционные дидактические принципы образования, безусловно, являются основой для дистанционной формы обучения, но в то же время они должны быть трансформированы, дополнены и адаптированы для новой учебной среды. На основе опыта деятельности образовательных учреждений дистанционного обучения специалистами сформулированы основные дидактические принципы, присущие дидактической (педагогической) системе дистанционного обучения. Они составляют концептуальный фундамент дистанционного образования. Принято выделять следующие дидактические принципы дистанционного образования:

1. Принцип приоритетности педагогического подхода при проектировании образовательного процесса в Системе дистанционного обучения (СДО).
2. Принцип педагогической целесообразности применения новых информационных технологий.
3. Принцип выбора содержания образования.
4. Принцип обеспечения безопасности информации, циркулирующей в СДО.
5. Принцип стартового уровня образования.
6. Принцип соответствия технологий обучения.
7. Принцип мобильности обучения.
8. Принцип неантогонистичности дистанционного образования существующим формам образования.
9. Принцип модульности.
10. Принцип экономической эффективности и доступности различным категориям населения.
11. Принцип интенсификации.

Целью системы дистанционного образования является получение общетеоретических и профессиональных знаний по выбранному учебному курсу посредством технических средств, обеспечивающих передачу учебной информации при дистанционном удалении обучаемых от преподавателя.

Задачами системы дистанционного образования являются обеспечение доступа к знаниям по учебной дисциплине вне персонального общения с преподавателем; организация учебного процесса с использованием обратной связи для оперативного контроля степени усвоения знаний обучаемыми; возможность широкого распространения учебной и иной информации в реальном масштабе времени для любой заинтересованной аудитории; экономия финансовых и временных затрат на повышение квалификации работников различных предприятий;

Виды передаваемой информации в процессе дистанционного обучения. При проведении учебных и иных видов занятий система дистанционного образования должна обеспечивать передачу следующих видов сообщений:

1) аудио-информация
2) текстовая информация
3) статические графические;
4) динамические графические изображения);
5) анимация и мультимедиа
6) видеоизображения преподавателя и обучаемых;
7) учебные видеофильмы.

При планировании и разработке дистанционных учебных курсов необходимо принимать во внимание, что основные три компоненты деятельности педагога, а именно: изложение учебного материала, практика, обратная связь, сохраняют свое значение и в КДО.

Одно из преимуществ используемой модели структурного планирования курса состоит в том, что облегчается выявление сильных и слабых сторон разработанного курса и его усовершенствование.

Для улучшения дистанционного курса важно получить отзывы о курсе от учащихся. Атмосфера дистанционного образования, атмосфера видеоконференции гораздо более сложна, чем атмосфера обучения в классе. Это обусловливает необходимость системного подхода к проблеме развития направления педагогики и методики преподавания, связанного с дистанционными технологиями.

В образовательном процессе дистанционного обучения могут использоваться следующие средства обучения: печатные издания; электронные издания; компьютерные обучающие системы в обычном и мультимедийном вариантах; учебно-информационные аудиоматериалы; учебно-информационные видеоматериалы; лабораторные дистанционные практикумы; тренажеры; базы данных и знаний с удаленным доступом; электронные библиотеки с удаленным доступом; дидактические материалы на основе экспертных обучающих систем; дидактические материалы на основе геоинформационных систем; компьютерные сети.

Дистанционное обучение становится все более популярной тенденцией в развитии современного общества. Это форма образования, которая позволяет студентам учиться на расстоянии, без необходимости физически посещать занятия. Дистанционное обучение существует уже несколько столетий, но в последние годы оно стало более распространенным благодаря достижениям в области технологий и растущей доступности онлайн-курсов.

Данный вид обучения становится все более популярным благодаря своему удобству и гибкости, а также способности охватывать более широкую аудиторию.

Преимущества дистанционного обучения [5].

Одним из главных преимуществ дистанционного обучения является его гибкость. Студенты могут получить доступ к материалам курса в любое время и из любого места,

что позволяет им вписывать свои занятия в свой собственный график. Это облегчает получение образования учащимися, у которых есть другие обязательства, такие как работа или семейные обязанности. Кроме того, дистанционное обучение может быть более эффективным с точки зрения затрат, чем традиционные формы образования, поскольку отсутствуют расходы на транспорт или другие расходы, связанные с посещением занятий лично.

Еще одним преимуществом дистанционного обучения является то, что оно позволяет студентам учиться в их собственном темпе. Студенты могут потратить на написание курсовой работы, изучение определенно материала, выполнения заданий столько времени, сколько им нужно. Кроме того, многие онлайн-курсы предлагают интерактивные элементы, такие как доски обсуждений и видеолекции, которые могут помочь студентам оставаться вовлеченными в материал и сделать процесс обучения более приятным и плодотворным.

Недостатки дистанционного обучения [6].

Несмотря на его многочисленные преимущества, существуют также некоторые недостатки, связанные с дистанционным обучением. Одним из основных недостатков является то, что студентам может быть трудно, сохранять мотивацию при дистанционном обучении, поскольку отсутствует физическое присутствие или взаимодействие с преподавателями или одноклассниками. Кроме того, для некоторых курсов могут потребоваться дополнительные ресурсы, такие как учебники или программное обеспечение, которые могут быть недоступны онлайн или могут быть слишком дорогими для некоторых студентов. Наконец, поскольку большинство онлайн-курсов являются асинхронными, что означает отсутствие установленного времени для проведения обсуждений в классе или лекций, некоторым студентам может быть трудно, следить за материалом, если у них нет надежного подключения к Интернету или постоянного доступа к компьютеру.

Влияние на современное общество.

Растущая популярность дистанционного обучения оказала значительное влияние на современное общество как положительным, так и отрицательным образом. С одной стороны, это сделало образование более доступным, позволив людям из всех слоев общества получать образование независимо от их местонахождения или финансового положения. С другой стороны, это также привело к росту неравенства в образовании, поскольку те, кто не может позволить себе доступ к технологиям, могут не иметь доступа к качественным образовательным ресурсам и возможностям, доступным через онлайн-курсы. Кроме того, некоторые эксперты утверждают, что дистанционное обучение может привести к снижению социального взаимодействия между учащимися, поскольку они физически не присутствуют в классах вместе и вместо этого должны полагаться на виртуальное общение.

Таким образом, хочется отметить, что дистанционное обучение становится все более популярной тенденцией в современном обществе благодаря своей гибкости и экономической эффективности по сравнению с традиционными формами образования. Однако у этой формы образования есть как преимущества, так и недостатки, которые необходимо принимать во внимание при оценке ее потенциального воздействия на современное общество.

Мы выявили, что для молодежи основным источником получения информации является интернет и них есть современные технические устройства в личном пользовании, которые они используют в повседневной жизни. Современная молодежь уделяет интернету большее внимание, чем просто поиску информации. Именно влияние интернета способствовало появлению дистанционного обучения. Почти все респонденты считают, что дистанционные технологии нужны образовательной системе, а набирающие популярность онлайн-школы находя отклик и среди наших респондентов. Главными преимуществами для современной молодежи в электронном обучении это: гибкость

учебного процесса, возможность совмещать учебу с работой и обучение в комфортной и привычной обстановке. Самым главным недостатком дистанционного обучения наши респонденты выделили – сложность выполнения практических заданий без объяснений преподавателя. Общение учитель-ученик остается важным и основным в обучении и получении образования.

Заключение, выводы

Процесс цифровизации повлиял на все сферы жизнедеятельности общества, системы образования не является исключением. В первом параграфе первой главы мы рассмотрели цифровизация образования в современном информационном обществе. Несмотря на имеющиеся минусы и трудности перехода в цифровую среду, сейчас цифровое образование является попросту необходимостью. Современное общество полностью перестаивается на информационно-цифровое видение, и что каждый человек бал адаптирован к данным условиям, необходима цифровизация образования. Так как именно во время обучения происходит социализация молодого человека, подготовка к его взрослой жизни. И данный переход будет стремительным.

Современные студенты являются активными пользователями интернета, и проводят там достаточно много времени. Активность молодежи в интернете разнится, он используется и для учебы, и для досуга, и для работы. Абсолютно все респонденты считают, что интернет в современном обществе необходим для учебы. Так как он очень упрощает процесс поиска информации и позволяет изучить гораздо больше. Все опрошенные респонденты обучались дистанционны и считают, что применение информационных технологий необходимо для обучения в современных ВУЗах, чтобы при выпуске специалист был готов к взрослой жизни в современных условиях информационного общества. Однако очное обучение все-равно остается самым эффективным, по мнению наших респондентов. К дистанционному обучению юноши смотрят более положительно, чем девушки. Свои навыки владением и поиском информации юноши оценили достаточно высоко, когда у девушек мнения были разные. Половина девушек оценивали свои навыки как высокие, а половина как средние. У каждого респондента есть свой ключевой фактов в дистанционном обучении, который является самым важным для него. Девушки больше предпочтение отдавали качеству преподавания и удобству платформы, когда юноши гибкости графика и экономии времени. Для дистанционного формата обучения форма оценки знаний лучше балловая с помощью тестов, видео-конференций и самостоятельных работ.

Список источников

1. Андреев А. А. Очерки дистанционного обучения // Управление образованием: теория и практика. 2015. С. 16–31.
2. Афанасьев С.В. Информационная культура: типологический анализ// Философская мысль. 2018. № 1. С. 59–70.
3. Быченко Ю.Г., Зиновьева Е.А. Саморазвитие информационной культуры у студентов высших учебных заведений// Гуманитарные, социально- экономические и общественные науки. 2022. № 1. С. 19–22.
4. Вольвак С.Ф Особенности внедрения системы дистанционного образования// Вестник науки и образования. 2018. № 2 (38). С. 69–72.
5. Николаева Е. П. Информационная культура личности// Вестник науки и образования. 2020. № 14. С. 59–62.
6. Носуля О.С. Информационная культура будущего специалиста// Дидактика математики: проблемы и исследования. 2018. № 48. С. 13–18.

УДК 94

Ергазыева Д.Р., История
Абдуллин Р.Б., профессор

Этносоциальные проблемы государств Центральной Азии

Аннотация

В данной статье проводится исследование трансформации базовых этно-социальных (этнических, конфессиональных, демографических, социальных, политических) параметров, определявших условия и специфику формирования государств ЦАР. В статье проанализированы причины и последствия ускоренного роста численности коренного населения; изучены межэтнические конфликты второй половины 1980-х - начала 1990-х гг. и их влияние на социально-политическое развитие стран ЦАР. В статье показаны основные тенденции социально-политического и экономического развития новых независимых государств региона.

Ключевые слова

Этносоциальные проблемы, государство, Центральная Азия, политическая борьба.

Введение

Актуальность темы. Распад СССР и появление на постсоветском пространстве новых независимых государств (ННГ) стали точкой отсчета нового этапа их новейшей истории. Суверенизация сопровождалась усилением разнонаправленности протекавших в бывших союзных республиках социальных, экономических и политических процессов. Располагая различными ресурсами, демографическим и экономическим потенциалом, большинство из них приступило к созданию национальных государств. Между тем, реализация этой задачи осложнялась целым рядом объективных трудностей, связанных с отсутствием исторических традиций национальной государственности, полиэтничным и поликонфессиональным составом населения, высокой экономической зависимостью от бывшей метрополии.

В советский период границы между союзными республиками являлись административными, и, в отличие от внешних рубежей, не имели никаких атрибутов государственных границ. В условиях характерной для Центрально-Азиатского региона (ЦАР) этнической «чересполосицы» демаркация границ превратилась в сложную проблему, способную привести к обострению межгосударственных отношений. Географическая изолированность и узость внутреннего рынка препятствовали формированию в странах ЦАР национальной экономики, способной к самоподдерживающемуся росту. Социально-экономическое положение усугублялось отраслевой специализацией республик в рамках единого народнохозяйственного комплекса СССР, следствием которой являлось отсутствие самостоятельного воспроизводственного цикла. К негативным факторам относилось этническое разделение труда, обусловившее зависимость промышленности от некоренного населения, преобладавшего среди занятых на технологически сложных производствах. События, связанные с дезинтеграцией СССР, привели к усилению процессов дифференциации постсоветского пространства, в результате которых государства ЦАР оказались в двойственной зависимости от центра и полупериферии МКС.

Объектом исследования является исторический процесс становления государств ЦАР, специфика которого была следствием привнесенных в советский период европейских форм политико-административного устройства и жесткой интеграции в экономическую и политическую систему СССР, обусловившую их неготовность к самостоятельному развитию. Не имея исторического опыта национальной государственности, страны региона столкнулись с рядом этносоциальных проблем,

поставивших под угрозу их территориальную целостность и существование как суверенных государств.

Научная новизна и значимость определяется исследованием таких этносоциальных проблем становления новых независимых государств Центральной Азии, как формирование клановых авторитарных режимов, социальные последствия экономического кризиса, изменение этно-конфессиональной и этноязыковой ситуации. Сравнительный анализ трансформации этно-конфессиональной структуры и этноязыковой ситуации в странах региона на данном историческом отрезке времени осуществлен комплексно и авторски.

Обор литературы

Этносоциальные проблемы становления новых независимых государств Центральной Азии относятся к числу малоизученных тем. Как правило, этно-социальная ситуация в республиках региона рассматривалась в контексте общественно-политических, социально-экономических или миграционных проблем, не являясь предметом самостоятельного исследования.

В публикациях центрально-азиатских исследователей Н. Амрекулова, Н Масанова (Казахстан), Н. Мамытовой, Д. Джунушалиева, В. Плоских, (Кыргызстан) и Ш. Кадырова (Туркменистан) показана клановая основа формирования оппозиции и политической борьбы в странах региона. Критическая оценка кланового фактора, характерная для данных работ, нередко связана с принадлежностью или симпатиями авторов к оппозиционным родоплеменным или региональным объединениям, интересы которых в результате укрепления позиций правящего клана были ущемлены.

Анализ исследовательской литературы позволяет отнести к сравнительно изученным темам политическое и социально-экономическое развитие постсоветских государств Центральной Азии, а также миграционные процессы. Менее изученной является роль кланового фактора, рассматривавшаяся в основном центрально-азиатскими авторами. К малоизученным вопросам относится изменение этнической структуры и этноязыковой ситуации. В определенной мере исключение составляет казахстанская историография, внимание которой к этнодемографическим проблемам связано с высоким удельным весом славянского населения.

Источники, отражающие этно-социальные аспекты развития республик Центральной Азии, состоят из пяти групп: статистические материалы, данные социологических опросов, нормативно-правовые акты, периодическая печать, мемуары и интервью. Характеризуя разные стороны социальной действительности, в совокупности использованные источники позволяют реконструировать этно-социальные процессы и их влияние на историческую динамику государств региона в постсоветский период.

Основная часть

Методологической основой исследования является принцип историзма, предполагающий рассмотрение этно-социальных проблем государств Центральной Азии в соответствии с конкретно-историческими условиями, в которых происходило их становление под воздействием экономических, политических и культурных изменений в жизни общества.

Национальные республики Средней Азии и Казахстана, созданные в 20-е - 30-е гг. XX в., являлись результатом перенесения на местную почву европейских принципов государственного устройства. В условиях несформированности этнических территорий и смешанного расселения этносов провести границы, соответствующие ареалам их расселения, было невозможно. Несмотря на то, что в границах республик проживала большая часть титульного населения, состав их жителей оставался полиэтничным. Этнический принцип, в соответствии с которым было проведено национально-государственное размежевание, оказался, по словам академика В. В. Бартольда, “совершенно чудж местным историческим традициям”.

Вместе с тем, создание на этнической основе национально-государственных образований и законодательное закрепление за ними территорий привело к тому, что со временем они стали восприниматься титульными этносами в качестве “своих”. Введение паспортной системы с ее обязательным фиксированием этнической принадлежности способствовало формированию м. В сочетании с происходившими в 1950-е -1980-е гг. процессами усиления численного доминирования титульных этносов и укреплением их позиций в органах власти подъем национального самосознания стал важным фактором политической институционализации этничности, заложившей основу для распада СССР.

В основных чертах этнический состав коренного населения Средней Азии и Казахстана сформировался ко времени присоединения региона к Российской империи, завершившегося в последней четверти XIX в. Согласно этнолингвистической классификации большинство коренных этносов принадлежали к тюркской группе алтайской (узбеки, казахи, туркмены, киргизы, каракалпаки, уйгуры) и иранской группе индоевропейской языковой семьи (таджики, белуджи, джемшиды). Несмотря на то, что узловой этап этногенеза основных народов региона пришелся на IX-XI вв. и закончился к XV-XVI вв., этническая консолидация носила незавершенный характер, что предопределило сохранение локальных этнических групп, а также родоплеменной структуры у кочевых и общинной - у оседлых этносов.

С конца XVI в. на территорию современного Казахстана, а со второй половины XIX в. - Средней Азии мигрировало славянское население, представленное в основном русскими и украинцами, принадлежавшими к славянской группе индоевропейской языковой семьи. В течение XVI - середины XIX вв. большинство переселенцев составляли казаки, входившие в состав Уральского и Сибирского, а впоследствии - Семиреченского казачьих войск, обеспечивавших безопасность южных рубежей России. До окончательного присоединения казахских ханств, завершившегося в середине XIX в., число славянских переселенцев было относительно небольшим, что объяснялось военно-политической нестабильностью[1].

Во второй половине XIX - начале XX вв. казачья колонизация сменяется крестьянской, чему способствовала стабилизация военно-политической ситуации и административная интеграция региона в состав России, а также отмена крепостного права и рост аграрного перенаселения в европейских губерниях империи. Особенно активно переселение крестьян происходило во время столыпинской аграрной реформы, когда оно приобрело статус целенаправленной государственной политики.[2].

Славянская колонизация Средней Азии, проходившая во второй половине XIX - начале XX вв., осложнялась тем, что свободных земель здесь было немного, а там, где они существовали, эффективное ведение сельского хозяйства требовало строительства ирригационных сооружений. В общей сложности на территории Средней Азии до 1917 г. было основано 526 русских поселений, включая 34 казачьих и 492 крестьянских. Основными очагами славянской колонизации стали Семиреченская область, первоначально заселявшаяся казаками Сибирского войска, и Голодная степь, где развернулось масштабное ирригационное строительство. Переселение русских на территорию Бухарского эмирата и Хивинского ханства сдерживалось их формальной государственной самостоятельностью. Тем не менее, к 1917 г. в Бухаре уже проживало около 50 тыс. русских.

В отличие от Казахстана, где большинство славянского населения составляли крестьяне, в Средней Азии среди русских преобладали горожане, что было следствием дефицита свободных земель и особенностей колонизации региона, служившего военным форпостом России. К 1917 г. из 787 тыс. славян, составлявших 10,5% жителей Средней Азии, 56% проживало городах и 44% - в сельской местности. В 1897-1915 гг. их количество увеличилось в 3,5 раза, причем в сельской местности - в 2,5, а в городах - почти в 7 раз[3]. В большинстве своем славяне являлись военными, администраторами,

предпринимателями, рабочими и другими лицами городских профессий, что обеспечило их более высокий социальный статус.

В 1920-е - 1930-е гг., ставшие временем активного национально-государственного строительства, на территории региона были образованы союзные республики. В 1918 г. на V съезде Советов Туркестанского края была создана Туркестанская АССР, вошедшая в состав РСФСР. В 1920 г. статус автономной республики в составе России получила Киргизская (Казахская) АССР. В 1920-1921 гг. в границах старых среднеазиатских ханств были образованы Хорезмская и Бухарская советские народные республики. В 1922 г. Туркестанская АССР вошла в состав СССР.

В 1924-1925 гг., после проведения серии масштабных этнографических обследований, было проведено национально-государственное размежевание Средней Азии. В конце 1924 г. образованы Туркменская и Узбекская ССР, последняя из которых включала Таджикскую автономную республику. В том же году в составе Казахской АССР образована Кара-Киргизская (Киргизская), а в 1925 г. - Кара-Калпакская автономная область, впоследствии отошедшая к Узбекистану. В 1929 г. статус союзной республики получил Таджикистан, а в 1936 г. - Казахстан и Киргизия, что завершило формирование политико-административной карты региона.

В первой половине XX в. основной тенденцией изменения этнической структуры региона являлось сокращение удельного веса коренных и увеличение - некоренных этносов. В 1916 г. на территории Средней Азии и Казахстана произошло антиправительственное восстание, спровоцированное мобилизацией коренного населения на тыловые работы. В ходе его подавления часть кочевников бежала на территорию Восточного Туркестана. Массовая эмиграция коренного населения, участвовавшего в басмаческом движении, наблюдалась в межвоенный период. По самым приблизительным оценкам общие миграционные потери Средней Азии составили около 1 млн. чел., большинство которых на прежнее место жительства не вернулось[4].

В первой половине 1930-х гг. резко сократилась численность казахского этноса, который понес огромные потери от возникшего в результате коллективизации голода и массовой эмиграции. Максимальная оценка принадлежит М. Б. Олкотт, по мнению которой общие потери казахов в 30-е гг. составили от 4 до 6 млн. чел., что значительно превышает их официальную численность накануне коллективизации (около 3,9 млн.). По расчетам Л.А. Фридмана убыль казахов в 1931-1934 гг. составила около 1 млн. чел., а согласно оценке А.Н. Алексеенко - 1840 тыс., или 47,3% их численности в 1930 г.. Так или иначе, доля титульного этноса в Казахской ССР в 1926 - 1939 гг. сократилась с 57,1 до 38,2%, в результате чего на территории своей республики казахи стали этническим меньшинством.

Некоренное население региона в 1920-е - 1930-е гг. существенно увеличилось. Значительный приток некоренных жителей наблюдался во время гражданской войны, от которой наиболее сильно пострадали европейские районы страны. В 1930-е гг. проводилось массовое переселение в Казахстан раскулаченных крестьян и ссыльных поселенцев, общая численность которых по данным на 1 апреля 1941 г. составила 180,1 тыс. чел. В 1931 - 1940 гг. проводился «оргнабор» в промышленность, в ходе которого на промышленные предприятия Казахской ССР было привлечено 509 тыс. рабочих. Многие из них прибыли из европейских районов СССР и Сибири[5].

Во второй половине 1930-х - 1940-х гг. в СССР проводились массовые депортации по этническому признаку, во время которых в Среднюю Азию и Казахстан были высланы поляки, немцы, болгары, греки, финны- и германландцы, крымские татары, корейцы, китайцы, калмыки, карачаевцы, балкарцы, чеченцы, ингуши, азербайджанцы, армяне, курды, турки- месхетинцы, хемшиды, евреи-ирани, лазы, а также ряд менее многочисленных этносов . Как следствие, на территории региона появились десятки новых народов, что сделало этнический состав населения гораздо более сложным.

Особенно значительные депортации проводились на территорию Казахстана, располагавшего обширными свободными землями.

В 1950-е - 1980-е гг. тенденции этно-демографического развития региона изменились. Первоначально в Среднюю Азию и Казахстан продолжалась массовая миграция населения из «славянских» республик, стимулируемая кампанией по освоению целины и строительством многочисленных промышленных предприятий. В 1959-1972 гг. на территорию Казахской ССР переселилось 787 тыс. чел., а республик Средней Азии - 539 тыс. чел., что составило, соответственно, 19 и 7% прироста их населения66. Особенно значительным был приток европейского населения в северный Казахстан, где располагались основные массивы целинных земель.

В то же время, начиная с 1950-х гг. уровень естественного прироста коренных этносов региона был значительно выше, чем некоренных. По данным на 1958-1959 гг. суммарный коэффициент рождаемости, отражающий среднее число детей, рожденных женщиной в течение жизни, у титульных этносов Средней Азии и Казахстана был выше, чем у русских в 2,2-2,9 раза. К примеру, у казахов он составлял 7,0, туркмен - 6,0, узбеков - 6,1, кыргызов - 6,0, таджиков - 5,3, а у русских - 2,4. Снижение данного показателя, происходившее у большинства этносов в последующие годы, было неравномерным. Если у казахов он уменьшился в 1,9, то у киргизов, узбеков и туркмен - в 1,3 раза, а у таджиков - в 1,1 раза увеличился.

В 1988-1989 гг. одна казашка в среднем рожала 3,6, узбечка - 4,7, киргизка - 4,8, туркменка - 4,9, а таджичка - 6 детей. Если в конце 50-х гг. по уровню рождаемости лидировали казахи, то в конце 80-х - таджики, темпы прироста которых продолжали увеличиваться. В то же время, у русских суммарный коэффициент рождаемости в этот период снизился с 2,4 до 2, и оказался ниже уровня простого воспроизводства населения (2,2 - 2,3). В целом снижение рождаемости было наиболее значительным у казахов и менее существенным - у киргизов, узбеков и туркмен, вследствие чего различия между ними и русскими сохранились на прежнем уровне.

В городах, где проживало большинство некоренного населения, этнодемографические различия были выражены еще более рельефно. К примеру, в городах Киргизской ССР общий коэффициент естественного прироста титульного этноса в 1979 г. был в 2,2, Казахской - в 1,5, Туркменской и Узбекской - в 1,4, а Таджикской - в 1,3 раза выше, чем всего городского населения. В сельской местности показатели естественного прироста различались только в Казахстане и Киргизии (в 1,2 раза), на территории которых проживало значительное по численности славянское сельское население. В Таджикской, Узбекской и Туркменской ССР, где процент последнего был минимальным, данные различия отсутствовали.

Сложившиеся в послевоенный период этно-демографические различия сохранялись вплоть до конца 1980-х гг., что вело к быстрому увеличению абсолютной и относительной численности титульных этносов. Кроме того, с конца 1960-х гг. из Казахстана, а с 1970-х гг. - из Средней Азии начался миграционный отток некоренного населения. Его основными причинами стали демографический «взрыв», вызвавший усиление напряженности на рынках труда, снижение темпов экономического развития, сократившее спрос на квалифицированных специалистов из «славянских» республик, и нарастание традиционалистских тенденций в общественной жизни региона.

В 1980-е гг. нарастание общественно-политической нестабильности и ухудшение социально-экономической ситуации привело к тому, что миграционный отток некоренного населения значительно увеличился. На протяжении 1980-1988 гг. миграционная убыль региона в обмене с Россией составила 714 тыс. чел., или 1,8% численности населения на 1979 г. Основной поток мигрантов направлялся из Казахстана (62,6%), принявшего в предыдущие годы большинство переселенцев из «славянских» республик.

Среди переселенцев преобладали русские, на долю которых приходилось более половины общей миграционной убыли региона. В 19791988 гг. их отток составил 460 тыс. чел, 41% которых выехали из Казахстана, 28%) - из Узбекистана, 13% - из Киргизии и по 9% - из Таджикистана и Туркменистана70. Между тем, по данным переписи 1979 г. на территории Казахской ССР проживало 64,3%, Узбекской - 17,9%, Киргизской - 9,8%), Таджикской - 4,2%, а Туркменской ССР - 3,7% русского населения региона. Таким образом, эмиграция из Средней Азии, где гораздо сильнее сказывались последствия демографического «взрыва» и усиления традиционалистских тенденций, была в 1,3-2,3 раза выше, а из Казахстана – в 1, 6 раза ниже доли проживавшего на их территории русского населения.

В условиях миграционного оттока некоренного и опережающих темпов естественного прироста коренного населения этническая структура союзных республик Средней Азии и Казахстана быстро изменялась в пользу титульных этносов. На протяжении 1959-1989 гг. численность титульного населения Казахской ССР увеличилась в 2,3, а русского - в 1,6, Киргизской - в 2,7 и 1,5, Таджикской - в 3,0 и 1,5, Туркменской - в 2,7 и 1,3,.Узбекской ССР - в 2,8 и 1,5 раза. В общей сложности титульное население региона за три десятилетия выросло в 2,7, а русское - только в 1,5 раза. Тем не менее, к 1989 г. русские являлись вторым по численности этносом во всех республиках, кроме Таджикистана, где они уступали второе место узбекам.

Классифицируя республики региона по этнической структуре, можно выделить три группы. К первой из них относились Узбекистан, Туркменистан и Таджикистан, где доля титульного этноса составляла 2/3 - 3/4, ко второй - Киргизия, где она достигала немногим более 1/2, а к третьей - Казахстан, на территории которого казахи составляли менее половины населения, незначительно превосходя русских. Если население Узбекской и Туркменской ССР было наиболее, то Казахской ССР - наименее моноэтничным, а Киргизская и Таджикская ССР, где проживало многочисленное узбекское население, занимали промежуточное положение.

Этно-демографические различия усиливались не менее значимыми социальными особенностями, основными проявлениями которых являлись отраслевая структура занятости, уровень урбанизации и образования. Несмотря на многократный рост урбанизации, большинство коренного населения к концу 1980-х гг. проживало в сельской местности. По итогам переписи 1989 г. горожанами являлись всего 38,3% казахов, 33,7% туркмен, 30,5% узбеков, 26,4% таджиков и 21,7% киргизов. Среди русского населения Киргизии доля горожан, напротив, составляла 69,9%, Казахстана - 77,4%, Таджикистана - 94,1%, Узбекистана - 94,9%, а Туркменистана - 96,7%74.

В отличие от некоренных этносов, сконцентрированных в городах, коренное население проживало преимущественно в сельской местности. Особенно ярко эта особенность проявилась в Таджикской, Узбекской и Туркменской ССР, где сельское русское население к концу 1980-х гг. сократилось до минимума. В сельской местности Казахской и Киргизской ССР, где русские проживали от полутора до трех веков, их значительные группы сохранились. По доле сельского русского населения Киргизия (27%) в 1989 г. превосходила, а Казахстан находился на уровне РСФСР (23%), что свидетельствовало о более высокой степени аккультурации русских[6].

Различия по уровню урбанизации коренных и некоренных этносов сложились исторически. В Казахстане и северной Киргизии славянская колонизация носила преимущественно сельский, а в Средней Азии — городской характер. Значительная часть городов создавалась в качестве опорных пунктов российского влияния в регионе. Русскими были основаны почти все города Степного края, Закаспийской и Семиреченской, а также несколько - Сырдарьинской и Ферганской областей. Переселение в города коренных жителей до 1917 г., напротив, сдерживалось административными, культурно-языковыми и религиозными барьерами. Сложившаяся в итоге

дифференцированная система расселения коренного и некоренного населения во многом сохранилась вплоть до распада СССР.

Особенностью расселения русских в Средней Азии являлась их концентрация в крупных городах, где существовала привычная культурно-языковая среда и благоприятные социально-экономические условия. В столичных и областных центрах Узбекской, Киргизской и Таджикской ССР проживало более 2/3 - 3/4 русского городского населения. В столицах концентрация русских была еще более значительной. Так, в Ашхабаде проживало 1/2, в Ташкенте - более 4/10, в Бишкеке и Душанбе - более 1/3 всего русского населения. В отличие от них на долю Алма-Аты приходилось лишь около 1/10 русского населения Казахской ССР, большинство которого проживало на территории северных и восточных областей республики.

В составе городского населения Казахстана и Киргизии преобладали русские, а других республик региона - титульные этносы. По данным переписи 1989 г. соотношение русского и титульного населения среди горожан Казахской ССР составляло, соответственно, более 1/2 и 1/4, Киргизской - 4/10 и менее 1/3, Таджикской, Узбекской и Туркменской ССР - жителей Алма-Аты, Бишкека, Душанбе и Ташкента, и относительное – Ашхабада[7]. Высокий уровень урбанизации русских делал их более уязвимыми для социально-политических и экономических кризисов, сильнее затрагивающих горожан, но в то же время обусловил преобладание в городах русскоязычной культурно-языковой среды и зависимость от некоренных жителей индустриального сектора, где они составляли большинство занятых.

Таким образом, этно-социальная структура региона отличалась ярко выраженной дуальностью. Коренные этносы предпочитали традиционные виды деятельности - сельское хозяйство и торговлю - занятие которыми было санкционировано исламом. Некоренное население работало преимущественно в промышленности, транспорте, связи, образовании, здравоохранении и других современных отраслях экономики. В основе этнической дифференциации труда лежали высокие доходы, получаемые коренным населением от реализации продукции приусадебных хозяйств, а также престижность среди некоренного населения городских профессий.

В советский период по отношению к коренным этносам проводилась протекционистская кадровая политика, значительно усиленная за счет сохранившихся в их среде клановых связей. Коренные жители пользовались преимуществом при приеме на работу, даже если их знания и квалификация были ниже, чем у некоренных. Тем не менее, они предпочитали работу в партийно-государственном аппарате, сфере образования, культуры и гуманитарных наук, а также руководящие должности в сфере экономики, не требовавшие высокой технической квалификации. К примеру, в Узбекской ССР представители титульного населения в 1980-е гг. занимали от 2/3 до ¾ высших партийных, административных и хозяйственных постов.

Сужение социальных возможностей русских вынудило их искать свою экономическую нишу, которой стали промышленность и другие технически сложные виды деятельности. Сопоставление численности коренного и некоренного населения, занятого в различных отраслях экономики, показывает, что на рубеже 80-90-х гг. первое было недостаточно представлено в промышленности, строительстве, транспорте, связи, жилищно-коммунальном хозяйстве, науке и сверх представлено в сельском хозяйстве, а второе сверх представлено во всех отраслях, кроме аграрного сектора.

Несмотря на длительное пребывание в составе СССР, коренные этносы региона сохранили традиционные социальные структуры. Типологически они подразделялись на формы, характерные для кочевых и оседлых народов. Если у казахов, киргизов и туркмен существовала четкая родоплеменная структура, то у таджиков и узбеков был более распространен территориально-общинный тип социальной организации. Казахи, например, делились на Старший, Средний и Младший жузы (племенные союзы), которые состояли из племен и родов. У туркмен сохранилось деление на девять племен, а у

киргизов - традиционное для военной организации кочевников объединение племен в составе правого, левого крыла и центра.

В советский период этнокультурные различия между коренным и некоренным населением региона не были преодолены. Накануне распада СССР коренные этносы были заняты преимущественно в сельском хозяйстве и торговле, а некоренные - в промышленности и других технологически сложных отраслях экономики. У коренных этносов сохранились традиционные клановые структуры, обеспечивавшие им более широкие социальные и экономические возможности. Коренное население, проживавшее главным образом в сельской местности, находилось под сильным влиянием традиционной мусульманской культуры, а некоренное, сконцентрированное в городах - советской секуляризованной культуры. Этносоциальные различия обусловили отсутствие между коренным и некоренным населением, экономические интересы которых пересекались мало, острых межэтнических конфликтов. С одной стороны, социальный с статус некоренных жителей, представленных в основном инженернотехнической интеллигенцией и квалифицированными рабочими, обусловил их слабую связь с территорией региона, а с другой - зависимость от них индустриального сектора экономики. Вместе с тем, доминирование представителей титульных этносов в партийно-государственном аппарате обеспечило быстрый переход власти после распада СССР в руки этнических элит, приступивших к формированию в регионе национальных государств.

Заключение, выводы

В течение советского периода среди коренного населения Средней Азии и Казахстана произошли важные этносоциальные изменения. Национально-государственное размежевание привело к закреплению за титульными этносами территорий, которые стали восприниматься ими в качестве «своих». В 1970-е - 1980-е гг. проявились результаты политики коренизации, направленной на приоритетную подготовку и трудоустройство национальных кадров. Следствием формирования интеллигенции являлся рост национального самосознания, а протекционистской кадровой политики - преобладание титульных этносов в партийно-государственном аппарате.

Распад СССР привел к обретению бывшими союзными республиками исторической субъектности. Став независимыми, страны Центральной Азии получили возможность самостоятельно определять курс своего политического, экономического и культурного развития. В то же время, становление национальных государств осложнялось рядом трудностей, связанных с дуальным характером этносоциальной структуры, нечеткостью этнических ареалов, полиэтничным и поликонфессиональным составом населения, финансово-экономической зависимостью от бывшей метрополии.

В результате социально-экономического кризиса страны ЦАР были отброшены на несколько десятилетий назад. К середине 1990-х гг. по уровню экономического развития Казахстан и Кыргызстан вернулись к началу 1980х, а Таджикистан - к началу 1970-х гг. К концу десятилетия уровень урбанизации Таджикистана, Туркменистана и Кыргызстана соответствовал показателям конца 1950-х, Узбекистана - конца 1970-х гг. Увеличение абсолютной и относительной численности сельского населения, среди которого были сильнее укоренены традиционные институты, ценности и нормы поведения, способствовало усилению регрессивных тенденций. Депопуляция и массовая эмиграция некоренного в сочетании с относительно высокими темпами естественного прироста коренного населения привели к значительному изменению этноконфессиональной структуры. В течение первого десятилетия независимости численность русских в государствах ЦАР сократилась в 1,3 - 5,7 раза, а титульных этносов - увеличилась в 1,2 - 1,5 раза. К концу 1990-х гг. наиболее многочисленная русская община сохранилась в Казахстане (4,5 млн.), за которым следовали Узбекистан (около 1,2 млн.), Кыргызстан (0,6 млн.), Туркменистан (100-200 тыс.) и Таджикистан (68 тыс.), где некоренное население в результате гражданской войны сократилась до минимума. Этноконфессиональная

структура суверенных государств ЦАР быстро менялась в пользу коренных мусульманских этносов. Тенденция возрастания этноконфессиональной однородности населения наметилась еще в 1960-е - 1980-е гг., однако после обретения независимости она значительно усилилась. К концу 1990-х гг. на долю титульного этноса приходилось более 1/2 жителей Казахстана, около 2/3 - Кыргызстана и более 3/4 - Таджикистана, Узбекистана и Туркменистана. Удельный вес этнических мусульман, составлявших более 60% населения Казахстана, 80%) - Кыргызстана и 90% - других государств ЦАР, был еще более значительным. В постсоветских государствах Центральной Азии ухудшилось положение русского языка, имевшее в каждой республике свои особенности. Если в Казахстане и Кыргызстане он являлся официальным, то в Таджикистане - языком межнационального общения, а в Узбекистане и Туркменистане не имел определенного статуса. Сфера применения русского языка в системе образования и средствах массовой информации заметно сузилась, однако изменить этноязыковую ситуацию в сжатые роки оказалось невозможным, вследствие чего его востребованность вновь стала возрастать. Суммируя тенденции этносоциальной трансформации суверенных государств Центральной Азии, можно заключить, что в политической сфере для них было характерно формирование клановых авторитарных режимов, в социально-экономической - деиндустриализация и деурбанизация, в этноконфессиональной - увеличение абсолютной и относительной численности коренного мусульманского населения, в этноязыковой - сужение области применения русского языка. Общее направление этих процессов можно охарактеризовать как традиционализацию, ставшую одним из главных векторов социальной эволюции региона после распада СССР.

Список источников

1. Россия и страны Содружества Независимых Государств. Госкомстат России. М., 2018. 216 с.
2. СНГ и ЕС: факты и цифры. Статкомитет СНГ. Статистическое бюро Европейского сообщества. М., 2015. 167 с.
3. Асылбеков М.Х., Козина В.В. Казахи (демографические тенденции 80-90-х гг.). Алматы: «Оркениет», 2010. 101 с.
4. Вишневский А. Г. Воспроизводство населения и общество: История, современность, взгляд в будущее. М.: Финансы и статистика, 2012. 287 с.
5. Жуков С.В., Резникова О.Б. Центральная Азия в социально-экономических структурах современного мира. М.: Московский общественный научный фонд, 2021. 448 с.
6. Олимова С. Национальные государства и этнические территории // Многомерные границы Центральной Азии. М., 2020. С. 14-26.
7. Переведенцев В.И. Миграция населения в СНГ: опыт прогноза // Полис. 2013. №2. С. 69-79.
8. Постсоветская Центральная Азия. Потери и обретения. М.: Восточная литература, 2018. 349 с.

УДК 37.01

Ергалиева Б.С., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профкссор

Агрессия и формы ее проявления в школьной среде

Аннотация

В данной статье проводится изучение природы вербальной агрессии; определение сущности вербальной агрессии школьников с рассматриваемых позиций. В

статье исследованы основные виды и формы проявления вербальной агрессии в школьной речевой среде. Определены методы, приемы и средства устранения вербальной агрессии из школьной речевой среды.

Ключевые слова

Агрессия школьной среде вербальной агрессии школьной речевой среде младший школьный возраст, коммуникация, культура.

Введение

Актуальность темы. Актуальность изучения данной проблемы определяется малой исследованностью речевой агрессии в отечественной науке и на отечественном материале. Как показывают наблюдения, вербальная агрессия - широко распространенное явление в школьной речевой среде, имеющее место практически на всех социальных уровнях общения: межличностном, внутриколлективном, общешкольном. Причем вербальной агрессией отмечена речь, как учащихся, так и учителей общеобразовательной средней школы. В связи с этим, очевидно, что одной из важнейших воспитательных задач современного школьного образования является социализация учащихся в современном мире через обучение навыкам эффективного общения, не допускающего проявлений вербальной агрессии.

Объектом исследования является речь школьников (учащихся 5-8 классов) и учителей общеобразовательной средней школы.

Предмет изучения - проявления агрессии в речи данной возрастной группы учащихся, а также учителей общеобразовательной средней школы.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

выявлены возможности применения различных научно-методологических подходов к изучению вербальной агрессии в школьной речевой среде;

установлены отличия вербальной агрессии от сходных и смежных психологических явлений и явлений речи;

выделены и описаны различные методы изучения вербальной агрессии в школьной речевой среде;

выделены и описаны основные виды и конкретные формы проявления вербальной агрессии в школьной речевой среде.

Основная часть

Методы, использовавшиеся в процессе исследования, определялись его общими методологическими основаниями, а также спецификой изучаемого аспекта агрессии (вербальные групповые ее проявления) и объективными исследовательскими возможностями разработки данной проблемы.

В теории, объясняющей природу агрессии человека, существует несколько подходов. Все они отражают воззрения и эмпирический опыт конкретных исследователей и психологических школ разного времени, но ни один из них еще не признан универсальным и исчерпывающим. Объясняется это тем, что в современной науке пока не существует единого мнения относительно истоков и сущности агрессии человека.

Психоаналитическая концепция агрессии, или теория влечений

Основоположником этой теории является З. Фрейд - ученый, которому принадлежит заслуга обращения к проблеме человеческой агрессии как к объекту научного анализа ("Три очерка по теории сексуальности", 1905; "Влечения и их судьба", 1915; "Я и Оно"; 1916).

В рамках данной концепции агрессия рассматривается как врожденный инстинкт: "Она происходит из изначального отвержения нарциссическим "Я" внешнего мира" и "всегда связана с инстинктами самосохранения".

З. Фрейд различает два вида человеческих инстинктов - “первичных позывов”: “инстинкт жизни” (сексуальный, либидо) - созидательный, связанный с любовью, заботой;

и "инстинкт смерти" - разрушительный, выражающийся в злобе, ненависти, "приводящий все органически живущее к состоянию безжизненности".

В целом приверженцы психоаналитической концепции придерживаются пессимистического взгляда на возможность преодоления человеком своей агрессии, полагая, что ее можно лишь временно сдерживать или трансформировать ее в безопасные формы, направлять на менее уязвимые цели. Контроль над проявлениями агрессии, согласно теории влечений, определяется необходимостью постоянной разрядки агрессии, например, с помощью наблюдения за жестокими действиями, разрушения неодушевленных предметов, участия в спортивных состязаниях, достижения успеха в бизнесе и пр.

Таким образом, теория влечений создает своеобразную "гидравлическую модель", рассматривая агрессию человека не как реакцию на некий внешний раздражитель, а как постоянно присутствующий в организме подвижный стимул, обусловленный самой природой человека и требующий постоянной разрядки.

Рассматривая вопрос о том, почему возникает речевая агрессия и каковы ее последствия, необходимо различать понятия речевой агрессии как феномен того или иного общества в целом и как конкретные его проявления в определенной ситуации общения. В первом случае, вероятно, следует говорить о причинах вербальной агрессии, во втором - о мотивах агрессивного речевого поведения (или речевой деятельности - в зависимости от степени осознанности и продуманности конкретного агрессивного высказывания).

Вербальная агрессия, вызываемая субъективными причинами (например, умственными или психическими отклонениями), не является предметом изучения в рамках настоящей работы. Что же касается объективных причин проявления вербальной агрессии в современном обществе, то среди них можно выделить, по крайней мере, следующие: 1. Биологические; 2. Социальные; 3. Психологические; 4. Социокультурные; 5. Собственно коммуникативные.

Поскольку данный вопрос предполагает множество аспектов для рассмотрения и может стать темой отдельного научного исследования, в настоящей работе мы лишь ограничимся кратким перечислением важнейших причин широкого распространения вербальной агрессии в современном обществе, в частности, в школьной речевой среде.

Говоря об агрессии человека, в частности о вербальных ее проявлениях, необходимо признать, что возникновение и развитие агрессивности зависит преимущественно от общественных условий, к которым относятся и общественная формация в целом, и ближайшая социальная среда, малая группа.

На этом основании среди социальных причин вербальной агрессии (как главных и определяющих степень и характер ее проявления в том или ином обществе) можно выделить, прежде всего, следующие:

1. Общая социальная нестабильность (особенно в настоящее время и в нашей стране) и в связи с этим - неуклонный рост преступности, случаев асоциального поведения, в частности, детских и подростковых и, как следствие, появление и неуклонный рост числа микрогрупп, где культивируется речевая агрессия, где она выступает как часть кодекса речевого поведения. При этом практически отсутствует строгий юридический контроль над проявлениями вербальной агрессии в современном обществе - четко продуманной и реально действующей системы законов и нормативных актов.

Кроме того, одной из причин распространения вербальной агрессии в современном обществе способствуют искажение в сознании наших соотечественников системы духовных ценностей (культ силы; стремление ко власти; популярность идеи цели, оправдывающей средства и т.п.) и соответствующие социальные установки (представление о мире как о жестоком и полном насилия; ориентация на достижения

высокого социального положения; идеал успешной и уверенной в себе личности как человека, способного "дать словесный отпор" и т.п.).[1]

2. Пропаганда насилия в средствах массовой информации. Масс-медиа, прежде всего телевидение, выступают как источник вербальной агрессии.

Распространению вербальной агрессии способствуют также популярность жанров боевика и триллера в современных литературе и кинематографе с соответствующими моделями речевого поведения персонажей и набором словесных клише; компьютерные игры и музыка агрессивной направленности; нездоровый интерес к подробностям преступлений, связанных с агрессией в прессе и т.п.

3. Утрата или ослабление в связи с длительными социальными потрясениями механизмов, традиционно сдерживавших проявления речевой агрессии.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что широкая распространенность явления вербальной агрессии, обусловлена значительной социальной лояльностью к этой разновидности агрессии, а также отношением в современном языковом сознании к речевой агрессии как к возможной, социально приемлемой и адекватной форме сублимации физической агрессии.

Говоря о психологических причинах проявления вербальной агрессии в исследуемой речевой среде, необходимо, прежде всего, учитывать следующие возрастные психологические особенности средних и старших школьников:

1. Психологический кризис подросткового возраста, отмеченный, как известно повышенным проявлением агрессии вообще и речевой особенно.

2. Обострение в подростковом возрасте психологического дискомфорта при попадании в ситуацию фрустрации и более частое создание таких ситуаций (подробно - см. анализ фрустрационной концепции агрессии).

3. Временная гиперфункция или гипофункция одного из уровней базальной системы эмоциональной регуляции:

Рассмотрим теперь основные мотивы, вызывающие или провоцирующие вербальную агрессию в конкретных речевых ситуациях. При этом следует отметить многообразие этих мотивов, обусловленное, в свою очередь практически неограниченным числом возможных коммуникативных ситуаций; существование в научной литературе различных подходов к анализу мотивов речевой деятельности и речевого поведения. Все это не позволяет классифицировать мотивы речевой агрессии на едином основании.

Согласно предложенной А.Н. Леонтьевым классификации, можно гипотетически предположить, что основными мотивами проявления вербальной агрессии в конкретных речевых ситуациях будут мотивы, связанные со следующими потребностями детей:

потребность в самоутверждении: протест против гиперопеки и ограничения свободы со стороны взрослых; потребность в самостоятельности, независимости; стремление к достижению авторитетного положения в детском коллективе и др.;

потребность в самореализации: возможная экспансия в чужое личностное пространство; стремление к достижению целей через ущемление интересов другого человека, нанесение вреда другим участникам ситуации общения и т.п.;

потребность в самозащите: стремление оградить себя от вербальной агрессии со стороны других участников речевой ситуации - осмеяния, унижения и т.п.

Таким образом, главная опасность речевой агрессии в общественном отношении заключается в недооценке (как самим общественным сознанием в целом, так и конкретными исследователями проблемы) двух его характерных особенностях, которые условно можно обозначить как широкая социальная распространенность и относительная социальная разрешенность.

Вопрос об опасности и последствиях вербальной агрессии необходимо рассматривать и в собственно коммуникативном аспекте, поскольку сферой распространения вербальной агрессии является речевое общение.

Итак, вербальная агрессия препятствует реализации основных задач эффективного речевого общения: затрудняет полноценный обмен информацией, тормозит восприятие и понимание собеседниками друг друга, делает невозможной выработку общей стратегии взаимодействия. Поэтому всестороннее исследование речевой агрессии является сегодня необходимым условием, обеспечивающим коммуникативную безопасность отдельной личности и общества в целом.

К сильным проявлениям речевой агрессии следует, очевидно, отнести брань, ругань, крайне эмоционально и экспрессивно выраженное прямое порицание, грубое требование, произнесенное в резко повышенном тоне ("крик").

Пример такой речевой агрессии - фрагмент диктофонной записи XVII: словесная перебранка крайне агрессивно настроенных по отношению к учителю и друг к другу пятиклассников, поспоривших о том, выполнялось ли ими раньше предложенное учителем задание: "Мы же уже де-е-лали это! - Ты чо?! - Заткнись, подонок!!!".

Однако, по данным наших исследований, к ярко выраженной, сильной вербальной агрессии относятся не только высказывания, произнесенные повышенным тоном и содержащие прямые оскорбления адресата, но и особо враждебные замечания, язвительные насмешки, веские по содержанию (а не только по форме выражения) угрозы.

К слабым проявлениям вербальной агрессии можно отнести, например, не очень грубый, но с отсутствием извинения и необходимых формул вежливости отказ, скрытый упрек, косвенное осуждение, непрямое оскорбление (например, "сам такой", "это ты о себе сказал" - из сочинений учащихся). К сожалению, в речи школьников диагностировались преимущественно сильные проявления вербальной агрессии, что не позволяет привести здесь более разнообразный иллюстративный материал.

Между тем, по справедливому замечанию А.К. Михальской, "такие речевые акты трудно вообще считать агрессивными, так как вовсе не всякая хула или порицание суть агрессия". В этой связи необходимо еще раз подчеркнуть, что вопрос о степени агрессивности того или иного высказывания должен решаться каждый раз индивидуально - в контексте конкретной речевой ситуации; и, очевидно, главным критерием здесь является результат - воздействие высказывания на адресата, его ответная реакция.[2]

Очень важным представляется классификация видов вербальной агрессии по степени их осознанности (рефлектированности) говорящим и целенаправленности, что, как уже отмечалось, в первую очередь позволяет установить присутствие агрессии в том или ином высказывании.

На этом основании необходимо различать осознанную, целенаправленную речевую агрессию и неосознанную или осознанную недостаточно (реактивную).

По характеру, способу выраженности можно выделить явную (открытую) и скрытую (неявную) вербальную агрессию.

Проведенные нами исследования показали, что при изучении открытой вербальной агрессии необходимо учитывать соответствие формального и содержательного планов в пределах одного агрессивного высказывания. На этом основании подобного рода высказывания можно условно разделить на три группы:

1. Высказывания, в которых агрессия выражается и в форме и в содержании. Чаще всего это отдельные реплики, которые характеризуются ярко выраженной восклицательной интонацией и суггестивностью голоса (стремлением воздействовать на собеседника с помощью голоса); часто - повышенным темпом речи как сплошным потоком оскорблений, замечаний, требований, явных угроз (типа "Ты-дурак-идиот-ты-мне-надоел-пошел-вон-отсюда!!!").

2. Высказывания, в которых агрессия выражается только посредством формальных признаков. В таких высказываниях внешне отсутствует агрессивный смысл (сообщение информации, призыв, вопрос, попытка убеждения, оправдания), но при этом агрессия явно содержится в тоне, тембре, темпе речи.[3]

3. Открытая агрессия, заключенная только в содержании высказывания. К такой разновидности речевой агрессии следует отнести высказывания, по содержанию представляющие собой злобные сплетни, очевидную клевету, явный донос, но по формальным признакам (интонации, тембру, темпу речи) являющиеся нейтральными. Вероятно, основные критерии, позволяющие отличать такие высказывания от скрытых форм речевой агрессии (тех же жалоб, сплетен, наветов, только неявного характера) - однозначность агрессивного характера этих высказываний; очевидность агрессивности намерений субъекта; сознавание этой однозначности и очевидности большинством участников ситуации общения.[4]

Данная разновидность речевой агрессии представляется наиболее сложной для исследования, так как для ее диагностики необходимы, во-первых, значительное время, позволяющее установить очень важные в таких случаях причинно-следственные связи, проследить динамику развития явления - его нарастающий или нисходящий характер, степень вовлеченности и число участников речевой ситуации и т.п.. Во-вторых, для изучения подобных высказываний необходимо не всегда доступное исследователю знание специфики межличностных отношений в данном коллективе, особенностей иерархических связей внутри этого коллектива, роли коммуникантов в данной ситуации общения и пр.

Скрытые проявления вербальной агрессии возникают почти всегда на манипулятивном уровне общения, поскольку именно он (в отличие от примитивного) характеризуется косвенным, опосредованным воздействием на адресата, использованием четко продуманных и заранее подготовленных коммуникативных тактик. Поэтому, очевидно, справедливо говорить о том, что скрытые проявления речевой агрессии скорее реализуют различные агрессивные намерения, чем выражают какие-то негативные чувства и эмоции. Хотя справедливым является и то, что отрицательные чувства и эмоции (например, ненависть, зависть, раздражение, презрение) лежат в основе агрессивных намерений (например, жажды мести, желания унижения, замысла оклеветать) и таким образом являются первопричиной агрессии, ее "пусковым механизмом".[5]

Так или иначе, скрытая речевая агрессия реализуется чаще всего во враждебных намеках, иронических замечаниях, скрытых угрозах; иногда - в виде сплетен, доносов, клеветы, маскирующихся под невинное сообщение, информацию об адресате.

4. Массовая вербальная агрессия, направленная на абстрактный, реально не присутствующий объект. Пример, в котором участниками выступают школьники: класс или даже несколько классов, параллель (после школьной линейки, экзамена, коллективного похода, генеральной уборки территории школы и т.п.) очень эмоционально и открыто выражают свое негативное отношение к администрации школы (школе вообще, ко всем "авторам дурацких учебников", в целом плохой организации мероприятия и т.п.). Зачинщиком здесь также является особо недовольный (незаслуженно пострадавший и т.п.) ученик.[6]

Особой разновидностью переходной массовой агрессии в школьной среде, с точки зрения состава участников "раздражающей" ситуации, является, по нашим данным, случай, когда участниками этой агрессии являются и учитель (учителя), и ученики. Пример - речевая ситуация из уже описанной диктофонной записи XVI: действия ищущего стержень школьника подвергаются агрессивному осуждению и насмешкам попеременно то учителем, то одноклассниками.

Спецификой такой ситуации является различие в агрессивной мотивации ее участников. Так, в приведенном примере учитель считает себя в праве открыто осудить ребенка и задержать класс на перемене из-за того, что все они мешает ему вести урок, а ученики ругают одноклассника потому, что из-за него они будут задержаны на перемене (а не из-за того, что он мешает учителю).

Итак, виды речевой агрессии можно классифицировать на разных основаниях, важнейшими из которых, как мы установили, являются интенсивность проявления,

степень осознанности субъектом, характер выраженности, направленность агрессии и количество участников ситуации общения.

Прежде чем приступить к непосредственному описанию речевых жанров, отмеченных вербальной агрессией, попытаемся определить сферу и место этих жанров в речевом общении. Так, в континууме бытового общения можно выделить "два полюса, вокруг которых группируются все жанры повседневной коммуникации". Жанры верхнего уровня (тост, комплимент и др.) предполагают высокий уровень риторических умений. Этим жанрам люди обучаются специально; владение ими демонстрирует достаточно высокую степень языковой компетенции.

"Нижний уровень живого организма бытового общения составляет жанры, которым специально языковая личность не обучается... Они бессознательно, помимовольно впитываются представителем конкретного этноса подобно фактам родного языка".[7] В качестве примера приводится ссора, где, как известно, практически всегда имеют место яркие проявления речевой агрессии.

Сферой бытования вербальной агрессии является устная спонтанная речь, которая, как известно, "происходит в условиях временного дефицита, когда формирование замысла и разворачивание его во внешнюю речь происходит фактически одновременно (симультанно)".

Таким образом, сферой бытования агрессивных высказываний выступает повседневное речевое общение, а их местом в системе речевых жанров является нижний уровень, представляющий собой врожденное автоматизированное речевое поведение, не предполагающее овладения коммуникативными умениями и навыками.

Основными необходимыми компонентами характеристики и целостного описания моделей речевых жанров, где имеет место вербальная агрессия, являются, на наш взгляд, следующие:

Итак, рассмотрим с точки зрения выделенных параметров следующие основные формы проявления вербальной агрессии в школьной речевой среде, выделенные в ходе констатирующего эксперимента:

1. Оскорбление; Враждебное замечание;
2. Угроза; Порицание (упрек, обвинение)
3. Грубое требование; Насмешка (колкость);
4. Грубый отказ; Ссора (как гипержанр).

Оскорбление

Оскорбление является одной из наиболее часто диагностируемых форм вербальной агрессии школьников. Это объясняется, прежде всего, тем, что усвоение инвективы, лежащей в основе оскорбления, происходит в раннем детстве и потому не анализируется, то есть дети часто осознают ее функцию, но не прямой смысл.

В большинстве случаев оскорбление реализует явную и сильно выраженную вербальную агрессию, поскольку практически всегда оно воспринимается как однозначно агрессивное высказывание. Данное положение подтверждают также определения понятия "оскорбление" в различных источниках. Например, в "Словаре русского языка" С.И. Ожегова (1978; С.421) оскорбить означает "тяжело обидеть, крайне унизить". "Словарь синонимов русского языка" З.Е. Александровой (1971; С.292) также соотносит оскорбление с понятиями "обида" и "унижение". Кроме того, оскорбление является, вероятно, наиболее типичным речевым жанром, в котором употребляется инвектива.

Оскорбление является оценочным (по классификации Т.В. Шмелевой) речевым жанром, коммуникативная цель которых - "изменить самочувствие участников общения, соотнося их поступки, качества и все другие манифестации с принятой в данном обществе шкалой ценностей". [8]

Поскольку основным жанрообразующим признаком оскорбления является фактор адресата, то в качестве коммуникативной задачи данного речевого жанра можно

рассматривать изменение (в отрицательную сторону) самочувствия адресата - объекта оскорбления, понижение его социального статуса.

Оскорбление является, вероятно, одним из наиболее типичных речевых жанров, которые в различных речевых ситуациях могут функционировать и как проявления агрессивного речевого поведения, и как целенаправленная речевая деятельность.

Угроза является, вероятно, единственным относительно исследованным речевым жанром, имеющим прямое отношение к вербальной агрессии. Поэтому при описании этого жанра будем опираться на уже имеющиеся разработки.

Однако, признавая адекватность предложенного определения изучаемому явлению, необходимо отметить одну особенность функционирования жанра угрозы именно в школьной речевой среде. Так, дети часто угрожает не по каким-то видимым причинам, а "просто так", испытывая неприязнь к самой личности адресата (его привычкам, образу жизни, внешнему виду и т.п.). Поэтому иногда их целью является не выполнение угрозы, а решение определенной коммуникативной задачи - повысить самооценку, занять доминирующую позицию в конфликте, противостоять предшествующей речевой агрессии и т.п.

Иногда по форме это риторические вопросы или восклицания ("Да я таких знаешь сколько видел!"; “Ты знаешь, с кем говоришь?" и т.п.); по содержанию - напоминание о том, кем является угрожающий (демонстрация доминантной позиции или претензия на нее) и что он способен сделать ("Кончай гудеть, я сказал!" - из диктофонной записи XIV). Как видно из примеров, это часто выражается в форме местоимения и предполагает, что адресат и сам догадывается или даже знает о статусе говорящего.

Поскольку цель угрожающего - вызвать осуществление или неосуществление желательных или нежелательных для адресата событий, то угрозу можно отнести к императивным (по классификации Т.И. Шмелевой) речевым жанрам.

Угроза может иметь разнообразную языковую структуру. Чаще всего она строится как восклицательное по интонации или побудительное предложение с придаточным условия ("Если..., то я не буду с тобой дружить!"; "Если..., я пожалуюсь учителю!"; “Я тебя сейчас ударю, если ты не уйдешь!” - из сочинений шестиклассников). Реже угроза сочетается с императивом, категорическим побуждением ("Уйди с моего места, или я тебя побью!"; "Отстань, а не то получишь!" - из сочинений шестиклассников) или с придаточным следствия ("Еще раз спросишь, за что \ замечание \ пойдешь вон отсюда!" - из записи XX).[9]

Грубое требование

Очевидно, что само по себе требование не является речевой агрессией и для того, чтобы классифицировать его как форму вербальной агрессии, необходимо наличие и совпадение ряда факторов. Такими факторами являются, на наш взгляд, следующие:

1. Особо неприемлемая, обидная для адресата форма требования;
2. Повышенный, грубый, резкий тон высказывания;
3. Отсутствие у говорящего необходимой степени власти над адресатом;
4. Несоответствующий содержанию требования возраст говорящего (говорящий младше адресата или равен ему по возрасту);
5. Демонстрация говорящим враждебного отношения к адресату при помощи предшествующих высказываний и невербальных средств (поза, жесты, мимика).

Выделенные признаки позволяют считать, что грубое требование реализует открытую сильную вербальную агрессию, которая выражается чаще всего в форме побудительного по цели высказывания и восклицательного по интонации предложения: "Ну, быстро рассказывай!" - отвечающему у доски (запись V); "Кончай гудеть!.." - агрессивное требование школьника, адресованное издевающемуся над ним однокласснику (запись XIV) и др.

Главным жанрообразующим признаком категорического побуждения как императивного речевого жанра является образ говорящего, а точнее - межличностные

ролевые отношения коммуникантов. Таким образом, в речи школьников категорическое побуждение выступает как типичный речевой жанр, отражающий стиль отношения коммуникантов.

Враждебное замечание

Как форма вербальной агрессии враждебное замечание выделено А. Бассом. Содержание такого замечания сводится, главным образом, к выражению негативной позиции по отношению к окружающим, реакции отвержения ("Не выношу тебя!"; "Твое присутствие мне противно!"; "Ты меня бесишь" и т.п.).

Таким образом, враждебное замечание является одной из возможных форм проявления открытой ярко выраженной переходной речевой агрессии, как целенаправленно-наступательного, так и реактивно-оборонительного характера.

Бытовая ссора - один из наиболее распространенных и, одновременно, сложных, комплексных жанров (гипержанров), который является ярким отражением ситуации конфликтного взаимодействия индивидов и включает самые разные речевые жанры (жанроиды - в терминологии Горелова-Седова), где имеет место вербальная агрессия.

Участники ссоры почти всегда хорошо знакомые и равные в социальном отношении люди (родственники, друзья, одноклассники и т.п.). Именно социальная и психологическая близость коммуникантов предполагает соблюдение каждым из них определенных норм взаимодействия.

Конфликт, предшествующий ссоре, возникает тогда, когда, по мнению одного из собеседников, другой нарушает эти правила, которые очень часто являются субъективными, принятыми и соблюдаемыми в узкой речевой среде, в определенных ситуациях общения.

По структуре "классическая" ссора представляет собой чаще всего диалог, в котором происходит постоянная, хотя и не всегда быстрая и последовательная смена ролей говорящего и слушающего. Если же один из участников такого диалога по каким-то причинам претендует на доминирующую роль говорящего (чаще всего - "обвинителя"), то ссора приобретает монологический характер.

Заключение, выводы

Представленный в работе системный подход к исследованию вербальной агрессии позволил выявить основные сущностные стороны данного явления: установить истоки, определить причины, оценить степень опасности, выяснить механизмы речевой агрессии вообще, а также выделить и описать агрессивные компоненты школьной речевой среды.

Проведенные изыскания позволяют продолжить эту работу в выделенных направлениях, важнейшим из которых представляется разработка методики преодоления вербальной агрессии в школьной речевой среде, а полученные результаты дают возможность определения комплекса наиболее насущных, первостепенных задач коррекционно-профилактической работы.

Существенно ограничить проявления вербальной агрессии в школьной речевой среде не только возможно, но и необходимо, поскольку данное явление представляет реальную угрозу осуществлению полноценных коммуникативных контактов и эффективного учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной средней школе.

Перспективами дальнейшего изучения вербальной агрессии в школьной речевой среде являются: уточнение определения понятия "вербальная (речевая) агрессия"; разработка дополнительных, более совершенных и разнообразных методов диагностики вербальной агрессии в школьной речевой среде; выделение и описание всего многообразия видов и форм вербальной агрессии и создание целостной их классификации; создание комплекса (системы) методов по предупреждению и устранению вербальной агрессии в школьной речевой среде и разработка частных методических рекомендаций для учителей-практиков. Решение изучаемой проблемы приведет не только к повышению культуры педагогического общения, нормализации психологического климата в школьном коллективе и осуществлению эффективного

учебно-воспитательного процесса, но и в целом к гармонизации общения между людьми, общему оздоровлению современного общества.

Список источников

1. Калинина Н.В. Эмоциональное самочувствие ребенка в школе: диагностика и коррекция. - Ульяновск: ИПК ПРО, 2017. - 205 с.
2. Киселева Л.А. Язык как средство воздействия. - Л.: ЛГПИ, 2021. - 291с.
3. Поведение животных и человека: сходство и различия (сб. науч. трудов). - Пущино: ОПГИ, 2019. - 109 с.
4. Покровская Я.А. Взаимодействие вербальных и невербальных компонентов в речевом жанре оскорбления. // Языковая личность: жанровая речевая деятельность. Тезисы докладов научной конференции. - Волгоград: Перемена, 2018. - С. 71.
5. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. - Казань: КГУ, 2011. - 233 с.
6. Психологические проблемы социальной регуляции поведения. - М.: Наука, 2016. - 284 с.
7. Психология человеческой агрессивности: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченок. - Минск: Харвест, 2019. - 656 с.
8. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. - М.: Прогресс- 308 с.
9. Ремезова И. Проблема агрессии в человеческой природе. // Alma mater, № 3, 2019. С. 11- 19.

УДК 37

Ергалиева М.А., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., профессор

Педагогические условия формирования исследовательских умений во внеурочной деятельности у младших школьников

Аннотация

В данной статье разработаны теоретические основы формирования исследовательских умений детей младшего школьного возраста в условиях внеурочной деятельности. В статье дано научное понимание исследовательских умений младшего школьника как метапредметного результата освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Ключевые слова

Исследовательские умения младшего школьника, внеурочная деятельность, учитель начальной школы.

Введение

Актуальность темы. Современный человек все чаще включается в поисковую, творческую деятельность, а это возможно при наличии исследовательских умений, формирование которых начинается с начальной школы. В этот период максимально активно развивается интеллектуальная сфера ребенка, происходит перемена ведущего вида деятельности, увеличиваются потребности в самовыражении. Однако в современной научно-педагогической литературе не определено научное понимание исследовательских умений как метапредметного результата освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Активное развитие мышления у ребенка к началу обучения в школе является предпосылкой для успешного формирования исследовательских умений. Данные обстоятельства приводят к необходимости выделения критериально-уровневых характеристик данных умений у младшего школьника.

Объект исследования - процесс формирования исследовательских умений у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности.

Научная новизна исследования заключается в нескольких аспектах.

1) разработаны теоретические основы формирования исследовательских умений детей младшего школьного возраста в условиях внеурочной деятельности, и конкретизирующие применительно к младшему школьному возрасту предшествующие выводы об исследовательских умениях как способностях осуществления умственных и практических действий;

2) доказана перспективность использования внеурочной деятельности как особого вида совместной деятельности ребенка и педагога, которая обеспечивает возможность осуществления выбора учеником направления самостоятельного поиска новых способов действия, форм представления результатов;

3) уточнено понимание внеурочной деятельности младшего школьника с позиций ее потенциала в формировании исследовательских умений.

Обор литературы

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

на философском уровне — положения диалектической теории познания о всеобщей связи, взаимодействии и взаимообусловленности явлений; единстве теории и практики; идеи рефлексивной философии (Г. Гегель, Р. Декарт); идеи о ведущей роли деятельности в становлении человека как личности;

на общенаучном уровне положения деятельностного подхода о структуре деятельности и подготовке к ней (А.Н. Леонтьев, С.Рубинштейн и др.) рассматривающие обучение и воспитание как сложную деятельность со структурой «цель— средства— процесс — результат», раскрывающие возможности внутренних механизмов формирования умений, положенные в основу разработки формирующего эксперимента; целостный подход к организации педагогического процесса (научная школа проф. В.С. Ильина), в основе которого лежат идеи о том, что личность существует и развивается как целое, а процесс её становления, поступательного развития целостен по своей природе, применяемый нами при построении процесса формирования исследовательских умений.

Основная часть

Для отслеживания динамики развития исследовательских умений младших школьников и оценки уровня их сформированности необходимо выделить критериальные показатели. В настоящее время в психолого-педагогической литературе представлен ряд исследований по изучению критериев.

Учитывая особенности исследовательской деятельности обучающихся среднего школьного возраста, А.В.Леонтович использует следующие критерии для определения уровня сформированности исследовательских умений:

1) по характеру суждений и выводов, проявляющихся в следующих умениях: умение аргументировать суждение, проектировать «новые» опыты для проверки предположения, умение находить рациональные пути решения проблемы;

2) по степени самостоятельности обучающихся: исследование под непосредственным управлением учителя, исследование, проведенное на основании проблемы и гипотезы, построенной совместно с учителем; самостоятельная постановка проблемы и проведение исследования.

3) по степени сложности и количеству используемых понятий: применение единичных понятий конкретной темы для построения суждений, умозаключений, выводов; привлечение знаний, полученных при изучении конкретной темы, из различных тем курса.

В.П. Бударкевич определил в качестве критериев:

1) степень самостоятельности, которая может соответствовать определенным уровням;

2) творческая активность, оцениваемая отношением учащихся к выполняемой работе;

3) интерес, проявляемый учащимися, который может фиксироваться количеством и характером задаваемых на занятиях вопросов [1].

Автором предложены следующие критерии:

1) мотивация исследования;

2) научный стиль мышления обучающихся;

3) технологическая готовность к исследованию;

4) творческая активность личности;

5) степень знакомства с историей науки и ее современными проблемами.

Готовность младших школьников к реализации исследовательских умений в ходе исследовательской деятельности характеризуется владением обучающимися комплексом умений, позволяющим проводить самостоятельное исследование на уровне, соответствующем возрасту (выбор и определение темы, постановка цели, использование методов исследования, поиск информации, ведение наблюдений, опрос и др.), способами представления результатов.

Учитывая особенности младшего школьного возраста, отметим, что обучающиеся данной возрастной группы нуждаются в систематической помощи педагогов при осуществлении исследования, оказанной на любом из этапов исследования: при выборе темы, постановке цели, поиске информации и т.д. При первых исследовательских пробах возможна и даже необходима помощь, но со временем, когда степень сформированности исследовательских умений повышается, доля помощи должна заметно сократиться. Таким образом, способность ребенка к независимым действиям при организации исследования характеризуется постановкой проблемы, поиском методов ее исследования и разработкой решения без посторонней помощи [2].

Предложенные уровни сформированности исследовательских умений, на наш взгляд, могут быть использованы и в начальной школе, с учетом особенностей младшего школьного возраста. Но мы полагаем, что возможно более многостороннее рассмотрение уровней сформированности исследовательских умений.

Уровни сформированности учебно-исследовательской культуры школьников определяет Г.В.Макотрова. Это адаптивный, репродуктивный, эвристический, креативный уровни.

1) Адаптивный уровень - неустойчивая мотивация к исследованию, отсутствие плана, низкая активность исследовательских действий.

2) Репродуктивный уровень - устойчивая мотивация к исследованию, желание работать в ученическом научном сообществе, интерес к поиску новых решений исследовательских задач.

3) Эвристический уровень - целенаправленность, осознанность применения исследовательских методов, стремление решать нестандартные исследовательские задачи, анализ полученных результатов.

4) Креативный уровень - ориентация на познание как на ценность, высокая степень результативности учебного исследования, проявление творческой активности.

Таким образом, Г.В.Макотровой описаны уровни, представляющие собой последовательность этапов формирования у обучающихся учебно- исследовательской культуры: адаптивный, репродуктивный, эвристический, креативный. Данное представление уровней рассматривается нами как наиболее полное и соотносимое с возможностями обучающихся не только старшей, но и начальной школы.

Опираясь на определение уровней, данное О.И. Митрош, Н.А.Семеновой, учитывая возрастные особенности возможности проявления их креативности, самостоятельности,

мы выявили в собственном эксперименте следующие уровни сформированное исследовательских умений младших школьников:

адаптивный (низкий) уровень - проявление неустойчивого интереса к деятельности, затруднение в выполнении действий на каждом из этапов исследования, работа в основном по аналогии под руководством учителя;

продуктивный (средний) уровень - проявление интереса к деятельности, владение некоторыми умениями, позволяющими проводить исследование с помощью учителя; проявление элементов творчества в выборе темы, методов, представлении результатов;

творческий (высокий) уровень - преобладание внутренних познавательных мотивов, владение комплексом умений, позволяющим самостоятельно проводить исследование, проявление оригинальности на любом из этапов исследования, нестандартное решение проблемы.

На основе вышеописанных критериев представляем исследовательские умения младших школьников соответственно трем уровням: адаптивному, продуктивному, творческому.

Таким образом, нами выделены следующие критерии оценки сформированности исследовательских умений младших школьников: интерес обучающихся к исследовательской деятельности; готовность обучающихся к реализации исследовательских умений; проявление нестандартности в ходе исследования; степень независимости в учебно-поисковых действиях в ходе исследования, послужившие основой для определения уровней сформированное исследовательских умений: адаптивного, продуктивного, творческого.

Формирование исследовательских умений младших школьников в рамках нашего исследования рассматривается во внеурочной деятельности. В настоящее время в педагогической литературе наблюдается отождествление понятий «внеурочная деятельность» и «внеучебная деятельность», что является неоправданным. Поэтому целесообразно проанализировать каждое понятие.

Внеучебная деятельность ориентирована на создание условий для неформального общения школьников, имеет выраженную воспитательную направленность (дискуссионные клубы, вечера встреч с интересными людьми, экскурсии, посещение театров и музеев с последующим обсуждением, социально значимая деятельность, трудовые акции). Внеучебная деятельность - это хорошая возможность для организации межличностных отношений в классе, между обучающимися и классным руководителем с целью создания ученического коллектива. Само понятие «внеучебная деятельность» не предполагает обучение детей в рамках школьных программ. В то время как внеурочная деятельность - составная часть учебно-воспитательного процесса школы, ориентированная на свободный выбор учащимися занятий по интересам. В процессе внеурочной деятельности актуализируются творческие возможности детей, формируется интерес к познанию, осваиваются способы совместной деятельности. Внеурочная деятельность, как и деятельность обучающихся в рамках уроков направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы.

Глобальные изменения во всех сферах современного общества требуют корректировки содержательных, методических, технологических аспектов образования, пересмотра прежних ценностных приоритетов, целевых установок, педагогических средств. Поэтому современная российская школа, работая по новым образовательным стандартам, опирается на принципиально иную функциональную модель своей деятельности, базирующуюся на принципе полноты образования. Это означает, что учебная и внеурочная деятельность школьников становятся равноправными, взаимодополняющими друг друга компонентами и тем самым создают единое образовательное пространство, необходимое для полноценного личностного, (а не только интеллектуального) развития каждого ребенка. В этих условиях школа сможет преодолеть интеллектуальную перенасыщенность в развитии обучающихся и создать основу для

развития творческих способностей, личностных качеств, формирования исследовательских умений, успешной адаптации школьника в обществе. Обеспечение качества, доступности и эффективности начального образования возможно на основе сохранения лучших традиций российского образования, внешкольного воспитания и внеурочной деятельности обучающихся.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [3].

Воспитательные результаты внеурочной деятельности школьников распределены авторами по трем уровням.

Первый уровень результатов нацелен на приобретение школьниками социальных знаний (о формах поведения в обществе, общественных нормах), первичного понимания социальной реальности. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие обучающихся с педагогами как значимыми для них носителями положительного социального знания и опыта. Первый уровень результатов, может быть, достигнут относительно простыми образовательными формами внеурочной деятельности с обучающимися 1 класса.

Второй уровень результатов предполагает получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к главным ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир), ценностного отношения к социальной реальности в целом. Достижение этого уровня результатов возможно при условии взаимодействия школьников между собой на уровне класса, школы с использованием более сложных форм внеурочной деятельности во 2 и 3 классах начальной школы.

Третий уровень результатов предусматривает получение школьниками опыта самостоятельного общественного действия. Взаимодействие обучающихся с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде имеет особое значение для достижения данного результата и обеспечивается самыми сложными формами деятельности с обучающимися 4 классов. Авторы рекомендуют подбирать такие формы деятельности, которые гарантируют достижение результата определенного уровня.

Опираясь на определения внеурочной деятельности, данные в нормативных документах, работах исследователей и собственный опыт, мы рассматриваем внеурочную деятельность как особый вид совместной деятельности ребенка и педагога, которая обеспечивает возможность осуществления выбора учеником направления деятельности, самостоятельного поиска новых способов действия, форм представления результатов; возможности использования педагогом разнообразных организационных форм, методов и средств, варьирования содержания занятий с учетом интересов и потребностей детей, их возрастных особенностей; построения учителем индивидуальной познавательной траектории ребенка с опорой на его субъективный личностный опыт.

Удельный вес в достижении личностных образовательных результатов приходится на внеурочную деятельность: ученик выбирает ее, исходя из своих интересов, мотивов и его способности за пределами урока могут развиваться гораздо быстрее.

Анализ психолого-педагогической литературы, нормативных документов, регулирующих внеурочную сферу школы, и образовательной практики с целью уточнения сущности внеурочной деятельности позволяет нам обозначить ее принципы:

1) Принцип свободного выбора, заключающийся в возможности осуществления выбора учеником направления, вида деятельности, форм представления результатов своего труда, степени участия в коллективных делах. Следует отметить, что в ситуации свободного выбора наиболее ярко и полно раскрываются личностные особенности ребенка. Наблюдая за тем, что выбирает ребенок и почему, устанавливая различные

условия выбора, педагог может многое узнать о его побудительных мотивах, образе мыслей и чувствах каждого ученика.

2) Принцип объективной уникальности основан на обеспечении условий реализации интересов ребенка, потребности к познанию, развитии его индивидуальных способностей. Каждый ребенок уникален и неповторим; задача педагога - учесть особенности ребенка в построении индивидуальной познавательной траектории - персонального пути реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, то есть совокупности его познавательных, творческих, коммуникативных способностей.

3) Принцип взаимодействия направлен на установление партнерства между участниками совместной деятельности с целью выработки стратегии по достижению желаемого результата, который предполагает: установку на ребенка как субъекта образовательного процесса, личность, индивидуальность; позитивное, уважительное отношение к самостоятельности мнений, суждений и выводов школьников; опору на субъективный личностный опыт ребенка; диалогическую позицию в общении; поощрение творческой активности детей; направленность педагога на осознание мотивов собственных действий, поведения, деятельности в ходе педагогического взаимодействия.

4) Принцип психологической комфортности, содействующий созданию условий для дружеского взаимопонимания между взрослым и ребенком, способный снять все стрессообразующие факторы учебного процесса, создать на занятиях такую атмосферу, которая раскрепощает детей. При этом ученик не боится ошибаться, не огорчается неудачам, а вместе с учителем ищет причины своих трудностей и обязательно преодолевает затруднение. Такой стиль общения вызывает у детей положительные эмоции, уверенность в себе, радость при осуществлении того или иного вида деятельности, формирует положительную самооценку [4].

Являясь объектом нашего исследования, внеурочная деятельность, по нашему мнению, перед учебной деятельностью обладает рядом преимуществ: менее регламентированный режим и возможность к построению диалогических, субъект-субъектных отношений; здесь осуществляется взаимное освоение образовательных, профессиональных, культурных ценностей детьми и взрослыми, т. е. детьми и педагогом как равноправными субъектами;

- предоставление обучающимся возможности выбора широкого спектра занятий, направленных на их развитие;
- успешная индивидуализация и дифференциация обучения и воспитания детей;
- закрепление и практическое использование отдельных аспектов содержания учебных программ.

Особое внимание внеурочной деятельности уделяется именно в начальной школе [5]. На этом этапе, на наш взгляд, возможно наиболее эффективное воздействие на интеллектуальную и личностную сферы ребенка. У младших школьников проявляется большой интерес к изучаемым предметам и явлениям, который выражается в активном отношении к знанию, в стремлении овладеть приемами самостоятельного расширения своего кругозора. В младшем школьном возрасте активно развивается потребность в познании, в овладении новыми умениями [6]. Это связано с общим характером школьных занятий, окружением ребенка. Своевременное формирование этой потребности оказывает большое влияние на дальнейшее обучение ребенка. Дети в этом возрасте являются активными исследователями всего нового. У младшего школьника происходят коренные изменения социального статуса. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. В это время ребенок делает свои первые шаги в определении своих личностных интересов, ищет себя в социуме [7].

К моменту поступления в первый класс у ребенка формируется способность к аналитическо-синтетической деятельности не только в отношении непосредственно воспринимаемых предметов, но и на основе представлений. Доминирующее наглядно-

образное мышление дает ребенку возможность усваивать обобщенные знания о предметах и явлениях действительности. Пользуясь образным мышлением, изучая заинтересовавший их объект, первоклассники могут обобщать свой собственный опыт, устанавливать новые связи и отношения вещей, если ребенок действительно заинтересован в данном объекте, то он может без особого труда усваивать полученные понятия о нем и научиться использовать их в исследовательской деятельности. Отсюда начинают закладываться основы логического мышления. В тесной связи с мышлением развиваются все познавательные процессы. Именно с развитием мышления складываются такие важные новообразования младшего школьного возраста, как внутренний план действий и рефлексия. Успешность овладения учащимися младших классов исследовательскими умениями во многом зависит от того, насколько развит у детей внутренний план действий, то есть от того, насколько успешно умеет он действовать в уме, планировать свои действия, строить их программу. Начало обучения в школе позволяет ребенку выйти за пределы своего детского периода жизни, занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой учебной деятельности, которая предоставляет богатый материал для удовлетворения познавательных интересов ребенка. Эти интересы выступают как психологические предпосылки возникновения у ребенка потребности в усвоении теоретических знаний и формированию практических умений [8]. Стремление ребенка к получению новых знаний, с одной стороны, и острейшая необходимость в этих знаниях - с другой, создают благодатную почву для начала исследовательской деятельности именно в младшем школьном возрасте.

Овладевая исследовательской деятельностью, ребенок усваивает эталоны, вырабатывает свои правила поведения, свои способы действий и приобретает внутренний опыт, что приводит к формированию исследовательских умений [9].

Результаты диагностики являются тревожным сигналом, во-первых, потому, что педагоги, не осознают значимость внеурочной деятельности в реализации стандартов второго поколения, во-вторых, выявлена тенденция сведения внеурочных занятий к классным часам.

В связи с этим, наметился ряд проблем, без решения которых реализация в начальной школе не даст положительных результатов: соблюдение требований при организации и реализации внеурочной деятельности; методическое сопровождение педагогов по проблемам внеурочной деятельности; поиск и апробация инновационных технологий с целью создания оптимальных условий для достижения качества, определенного ГОС [8].

Решению данных проблем, на наш взгляд, будет способствовать уточнение функций внеурочной деятельности:

1) образовательная - обучение ребенка по дополнительным образовательным программам, получение им новых знаний из интересующих его областей;

2) воспитательная - приобретение и обогащение социального опыта, формирование ценностного отношения к реалиям окружающего мира; создание условий для самоопределения ребенка в окружающем мире;

3) креативная - создание гибкой системы для реализации индивидуальных творческих интересов ребенка;

4) компенсационная - восполнение ребенком умений, недостаточно сформированных в учебной деятельности;

5) интеграционная - создание единого образовательного пространства школы;

6) трансформативная - возможность переноса приобретенных умений на реальные жизненные ситуации.

Считаем необходимым остановиться на образовательной и воспитательной функциях внеурочной деятельности. Образовательные программы по направлениям внеурочной деятельности для их успешной реализации должны содержать следующие существенные параметры:

1) результатом освоения содержания должен быть личностный, культурно-значимый продукт и овладение набором умений, которые станут достоянием личности, позволят ребенку приобрести социальный опыт, освоить социальные роли, что в конечном итоге и обеспечит его постоянное личностное развитие [10].

2) основным результатом образования должен стать личностный рост обучающегося, способность личности к выстраиванию собственной образовательной деятельности (траектории) в меняющихся образовательных условиях и способность быть активным субъектом образовательного процесса.

Воспитательная функция внеурочной деятельности определена разнообразием видов, направлений и форм ее организации. Для реализации в начальной школе доступны следующие виды деятельности: игровая, познавательная, досугово - развлекательная, спортивно - оздоровительная, трудовая, туристско - краеведческая, проблемно - ценностное общение, художественное творчество и социально преобразующая добровольческая деятельность. Основными направлениями внеурочной деятельности являются: спортивно - оздоровительное, художественно - эстетическое, научно - познавательное, военно - патриотическое, общественно - полезная и проектная деятельность. Виды и направления внеурочной деятельности тесно связаны между собой и представляют содержательные приоритеты при организации внеурочных занятий.

Заключение, выводы

Проблема формирования исследовательских умений младших школьников является актуальной и значимой для современного начального образования, что подтверждается новыми образовательными стандартами. Важность данного направления нашла свое отражение в психолого-педагогических исследованиях (С.П.Арсенова, Л.А.Казанцева, А.В.Леонтович, О.И.Митрош), которые показали, что системное включение обучающихся в учебно-исследовательскую деятельность, построенную с учетом личностной значимости исследования, наличия у них устойчивой ориентации на творческую самореализацию и саморазвитие, обеспечивает личностно- значимое овладение исследовательскими умениями.

Приобщение к исследовательской деятельности нужно начинать в младшем школьном возрасте, психолого-физиологическими особенностями которого является целостное мировосприятие, врожденная любознательность и эмоциональная восприимчивость. Целесообразность формирования исследовательских умений на начальной ступени обучения мы объясняем тем, что формирующиеся в процессе работы над исследованием исследовательские умения являются предпосылками к овладению обучающимися универсальными учебными действиями, необходимыми им для успешного обучения и развития.

Формирование исследовательских умений младших школьников в рамках нашего исследования рассматривается во внеурочной деятельности, которую мы рассматриваем как особый вид совместной деятельности ребенка и педагога, которая обеспечивает возможность осуществления выбора учеником направления деятельности, самостоятельного поиска новых способов действия, форм представления результатов; возможности построения учителем индивидуальной познавательной траектории ребенка с опорой на его субъективный личностный опыт.

Введение внеурочной деятельности в целях реализации основной образовательной программы начального общего образования в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования объясняется новым взглядом на образовательные результаты, связанные, прежде всего, с пониманием развития личности как цели и смысла образования. Если предметные результаты достигаются в процессе освоения школьных дисциплин, то в достижении метапредметных, а особенно личностных результатов - ценностей, ориентиров, потребностей, интересов человека - возрастает удельный вес внеурочной деятельности, так как ученик выбирает, чем будет заниматься исходя из своих интересов, мотивов,

потребностей. Иными словами, внеурочная деятельность является своеобразным ресурсом, позволяющим школе достичь нового качества образования.

Потенциал внеурочной деятельности в формировании исследовательских умений младшего школьника обусловлен совместным характером деятельности ребенка и педагога, обеспечивающим выбор младшим школьником направления деятельности, а также широкий спектр возможностей для проявления познавательной инициативы и способности к решению исследовательских задач; самостоятельностью поиска новых способов действия, форм представления результатов; возможностью продвижения ребенка по индивидуальной познавательной траектории с опорой на его субъективный личностный опыт; применением разнообразных организационных форм, методов и средств учебно-исследовательской деятельности младшего школьника; варьированием содержания занятий с учетом интересов и потребностей детей, их возрастных особенностей.

Потенциал внеурочной деятельности в формировании исследовательских умений младшего школьника проявляется в ее функциях: 1) образовательная—обучение ребенка по дополнительным образовательным программам, получение им новых знаний из интересующих его областей;

2) воспитательная — приобретение и обогащение социального опыта, формирование ценностного отношения к реалиям окружающего мира; создание условий для самоопределения ребенка в окружающем мире;

3) креативнаясоздание гибкой системы для реализации индивидуальных творческих интересов ребенка;

4) компенсационная — восполнение ребенком умений, недостаточно сформированных в учебной деятельности;

5) интеграционная — создание единого образовательного пространства школы;

6) трансформативная - возможность переноса приобретенных умений на реальные жизненные ситуации

Приобретение исследовательских умений младшими школьниками в условиях внеурочной деятельности должно происходить поэтапно с последующим усложнением видов деятельности, расширением выполняемых операционных действий при решении учебно- исследовательских задач и увеличением доли самостоятельности в исследовании, открытии нового.

Список источников

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 2012. 124 с.

2. Гессен С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию / ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-пресс, 2015. 448 с.

3. Говоркова Н.Б., Кукушкина Г.Г., Первые дни ребёнка в школе. Рефлексивные круги, игры. Волгоград: Учитель, 2018. 63 с.

4. Дыои Д. Психология и педагогика мышления: пер. с англ. М.: Совершенство, 2019. 208 с.

5. Ильин В.С. Формирование личности школьника. М.: Педагогика, 2014. 144 с.

6. Кайнова Э.Б. Философия педагогики. М.:АПК и ППРО,2017. 196 с.

7. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Прометей МПГУ, 2016. 224 с.

8. Науменко Ю.В. Положение о внеурочной деятельности младших школьников// Управление начальной школой. 2012. №1. С.20 - 25.

9. Науменко Ю.В. Организация внеурочной деятельности на начальной ступени образования// Управление начальной школой. 2012. №4. С.4 - 6.

10. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Прометей МПГУ, 2016. 224 с.
11. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов/ И. П. Подласый. М.: Владос, 2017. 574 с.

УДК 159.9.072

Ержанова Д., Педагогика және психология
Мурзаманова А.М., оқытушы

Бала дамуындағы ата-ананың рөлі отбасылық тәрбиенің қателіктері

Аңдатпа

Қазіргі қоғамда, экономика, мәдениет, білім саласында болып жатқан өзгерістер қоғамның рухани саласына терең әсер етті. Жас ұрпақты ескі немесе жаңа құндылықтарды таңдауда қиындық тудыратын әлеуметтік құндылықтарды қайта бағалау мен қайта қараудың күрделі даулы процесі жүріп жатыр. Анықтама бойынша А. В. Мудрика, "отбасы-бұл некеге немесе туыстық қатынасқа негізделген шағын топ, оның мүшелері күнделікті өмірдің ортақтығымен, өзара моральдық жауапкершілікпен және өзара көмекпен байланысты, онда ерлі-зайыптылар, ата-аналар мен балалар, балалар арасындағы өзара әрекеттесуді реттейтін нормалар, санкциялар мен мінез-құлық жиынтығы жасалады".

Отбасы – жалпы шаруашылықта бірге жүруші, әйел мен ердің, балалар мен ата-аналардың, ағалар мен қарындастардың қарым-қатынастары, сондайақ ерлі-зайыптылық одақ және туыстық байланыстарға негізделген жекелік болмыстың негізгі формасы, қоғамдық ұйым (кіші әлеуметтік топ) болып табылады. Отбасы жалпы қоғамда да, жеке өмірде де маңызды ролі атқарады.

Түйін сөздер

Мінез-құлық, отбасы, дамуы, отбасылық тәрбие, отбасының суреті.

Кіріспе

Зерттеудің өзектілігі бір жағынан қазіргі қоғамдағы отбасының маңыздылығымен анықталады, адамға қоршаған шындық туралы жан-жақты білім беретін, адамгершілік, эстетикалық, рухани құндылықтар мен дәстүрлерді тарататын тұлғаны әлеуметтендірудің негізгі институты ретінде, екінші жағынан, қазіргі қоғам мен қазіргі отбасын талдау ата-аналардың әрдайым қолайлы жағдай жасай алмайтындығын, жасай алатындығын және жасай алатындығын көрсетеді баланың ыңғайлы әлеуметтенуі үшін, бұл әртүрлі әлеуметтік мәселелерге әкеледі

Отбасылық тәрбие-бұл өскелең баланы тәрбиелеудің бір түрі ата-аналардың мақсатты әрекеттерін отбасы өмірінің объективті әсерімен үйлестіретін қоғамдағы ұрпақ. Отбасының қоғамдағы рөлі басқа әлеуметтік институттармен салыстыруға келмейді. Отбасы институты-адам дамуының негізгі механизмі. Тұлғаның толыққанды қалыптасуы мен дамуы үшін қазіргі қоғамның барлық институттарының белсенді өзара әрекеттесуі қажет. Ата-аналар балаларының өміріндегі ең маңызды адамдар бола отырып, Баланың тілектері мен мақсаттарының қалыптасуына, өзі таңдаған кәсібіне тікелей әсер етеді.

Білім беру мекемелері ата-аналарды ынтымақтастыққа тарта отырып, оларға балаларды тәрбиелеу мәселелері бойынша кеңес бере отырып, проблемалық жағдайларда көмек пен жәрдем көрсете отырып, баланың әлеуметтенуі мен толыққанды дамуы үшін қолайлы факторлар жасауға ықпал етеді.

Бала тәрбиесінде туындайтын көптеген проблемалар ата-аналардың психологиялық-педагогикалық мәдениетінің төмен деңгейімен байланысты, бұл олардың

тәрбиелік функцияларына жауапсыздықпен, қарым-қатынас мәдениетінің болмауымен, өздері өзгеруге дайын болмауымен және құлықсыздығымен көрінеді [2].

Зерттеу мақсаты: Бала дамуындағы ата-ананың рөлі отбасылық тәрбиенің қателіктерін анықтау.

Зерттеу болжамы: Қазіргі заманның ағымына байланысты отбасы құндылықтарын қалыптастыру.

Зерттеу нысаны: отбасылық тәрбие.

Зерттеу пәні: колледж студенттері.

Зерттеу міндеттері:

*Қазіргі қоғамдағы отбасы мәселелерін қарастыру.

*Ата-аналық тілектерді тарату және оның балаға әсер ететінің рөлін көрсету .

*Бастауыш сынып оқушысының жеке басын қалыптастыруға отбасылық тәрбиенің әсерін анықтау бойынша эксперименттік жұмыс жүргізу.

Әдебиетке шолу

Отбасы-қоғамның біртұтас және тұрақты бірлігі. Онда отбасылық құндылықтар бар, онсыз отбасының тұрақты дамуы және оның әрбір мүшесінің әл-ауқаты жоқ. Ата-аналар өскелең ұрпаққа отбасында бар барлық жақсы және қажетті нәрсені қалай сақтап, жеткізе алады, балаға өз тілектерін жеткізудің тиімді тәсілдерін олар еркін дамып келе жатқан 7 тұлғаны қалыптастыруда басшылыққа ала алады? Бұл сұрақтың жауабы біздің зерттеуіміздің негізі болды, онда біз "қосымша білім беруде отбасылық жұмыс түрлерін ұйымдастыру"бағдарламасын ұсынамыз. Көптеген мұғалімдер мен психология отбасы, отбасындағы тәрбие, балалар мен ата-аналар қатынастарымен айналысты: Лесгафт П.Ф. (баланың отбасылық тәрбиесі және оның маңызы), Дружинин В.Н. (отбасы психологиясы), Дубровина И.В. (отбасындағы балаларды тәрбиелеудің психологиялық-педагогикалық мәселелері және жастарды отбасылық өмірге дайындау), Ковалев С.В. (қазіргі отбасы психологиясы), Гурко Т.А. (қазіргі отбасы институтының өзгеруі), Дементьева И.Ф. (орыс Отбасы: тәрбие мәселелері), Антонов А.Н. (отбасының зерттеу объектісі ретіндегі жүйелі көрінісі), Безлепкина Л.Ф. (қоғамдағы отбасы: өмірлік стратегия), Хоменко И.А. (балалар мен ата-аналардың өзара әрекеттесуінің философиялық-психологиялық модельдері), Бенин В.Л. (отбасының педагогикалық мәдениеті), Гребенников И.В. (Отбасының тәрбиелік климаты), Ланова И. П. (Отбасының тәрбиелік әлеуеті және балалардың әлеуметтенуі), Куликова И.В. (отбасылық педагогика және үй тәрбиесі), Сатир В. (өзіңізді және отбасыңызды қалай құруға болады), Ю.Б. Гиппенрейтер (баламен қалай қарым — қатынас жасау керек) және т. б. [1].

Бұл мәселеге өз үлесін қосқандар: Абай Құнанбаев, Ыбрай Алтынсарин, С.Қалиев, Қ.Жарықбаев, В.А.Сухомлинский, А.С.Макаренко, А.А.Бодалев, А.Лазарус, К.Роджерс және т.б. ғалымдар. Ғалымдар бала тәрбиесіндегі ата-ананың атқаратын рөлімен қатар мектеп қабырғасындағы тәлім-тәрбиеге өте үлкен көңіл аударған.

Негізгі бөлім

Эксперименттік зерттеудің екінші кезеңінде эксперименттік және бақылау тобында алынған нәтижелерге салыстырмалы талдау жүргізілді. Біз өз жұмысымызды балаларға диагноз қоюдан бастадық.

Ол үшін "«ОТБАСЫНЫҢ СУРЕТІ» " тесті қолданылды. Ол отбасылық қатынастарды диагностикалауға арналған.

Проективті тест "«ОТБАСЫНЫҢ СУРЕТІ» "

Отбасының суретін қолдана отырып, сіз баланың әр түрлі отбасы мүшелеріне деген көзқарасын және оның отбасында өзін қалай сезінетінін, соның салдарынан ол ыңғайсыздықты сезінетінін немесе сезінетінін біле аласыз. Балаға қағаз парағы және түрлі-түсті қарындаштар жиынтығы ұсынылды (қара, көк, қоңыр, қызыл, сары, жасыл).

Тапсырманы орындау кезінде бала сурет салуды, не сурет салуды, қайда сурет салуды қадағалады. Сурет салу аяқталғаннан кейін кейбір мәліметтер жетекші сұрақтармен нақтыланды. Содан кейін біз деректерді талдадық.

Суретті талдау кезінде олар бірқатар көрсеткіштерге назар аударды: тапсырманың реттілігі, суреттің сюжеті, отбасы мүшелерінің қалай орналасқандығы, қалай топтастырылғандығы, жақындық дәрежесі және олардың бір-бірінен алыстау дәрежесі, олардың арасында баланың орналасқан жері, бала кімнен отбасын тарта бастайды, кіммен аяқталады, кім бейнелеуді "ұмытып кетті", кім" қосты", кім биік және кім төмен, кім киінген, кім контурмен боялған, кім егжей-тегжейлі, түс схемасына және т. б.

Алынған мәліметтер негізінде отбасылық қатынастардың балаға әсер ету деңгейлері анықталды. Суреттердің нәтижелерін талдау келесі көрсеткіштер бойынша жүргізілді:

1.Балаларда ересектердің оларға деген көзқарасы туралы алаңдаушылықтың болуы.

2.Эмоционалды шиеленіс және қашықтық. .Ыңғайсыздық. .Ересектерге деген дұшпандықтың болуы. Балалар мен ата-аналар арасындағы қарым-қатынастың жоғары деңгейіне баланың отбасында ыңғайлы болатын суреттерді жатқызамыз, суретте барлық отбасы мүшелері бар, суреттің ортасында баланың өзі ата-анасымен қоршалған; ол өзін және ата — анасын талғампаз етіп көрсетеді, әр сызықты

Мұқият сызады, ересектер мен баланың жүзіне күлімсірейді, позаларда, қимылдарда тыныштық байқалады. Алынған мәліметтер негізінде отбасылық қатынастардың балаға әсер ету деңгейлері анықталды. Суреттердің нәтижелерін талдау келесі көрсеткіштер бойынша жүргізілді: .Балаларда ересектердің оларға деген

Біз балалар мен ата-аналар арасындағы қарым — қатынастың **жоғары деңгейіне** суреттерді жатқызамыз, онда бала отбасында ыңғайлы, суретте барлық отбасы мүшелері бар, суреттің ортасында — баланың өзі ата-анасымен қоршалған; өзін және ата-анасын талғампаз етіп көрсетеді, әр сызықты Мұқият сызады, ересектер мен баланың жүздерінде-күлімсіреу, позаларда, қозғалыстарда тыныштық байқалады.

Ата-ана мен бала арасындағы қарым - қатынастың **орташа деңгейі:** отбасы мүшелерінің ешқайсысының болмауы, мазасыздықтың болуы, бала өзін қайғылы, ата-анасынан алшақ тартады, бөлшектерді көлеңкелеу арқылы ересектерге деген дұшпандықтың болуы, дененің кейбір бөліктерінің болмауы (қол, ауыз).

Бала-ата-ана қарым-қатынасының **төмен деңгейі:** балаға қауіп төндіретін заты бар ата-аналардың біреуінің болуы (белбеу), баланың қорқытатын көрінісі, суретте қара түстерді қолдану арқылы эмоционалды шиеленіс сезімі. Ата-аналарға деген дұшпандықтың болуы ажырасқан қолдар, жайылған саусақтар және т. б. сияқты бөлшектерді салу арқылы байқалады.

1 Кесте. Эксперименттік топтағы «Отбасының суреті» проективті тест бойынша сүреттерді талдау

№	Суреттердің саны	Жоғары деңгейі	орташа деңгейі	төмен деңгейі
1	20	4	3	3
	Барлығы	4	3	3

2 Кесте. Бақылау топтағы «Отбасының суреті» проективті тест бойынша сүреттерді талдау

№	Суреттердің саны	Жоғары деңгейі	орташа деңгейі	Төмен деңгейі
1	20	2	7	1
	Барлығы	2	7	1

Суреттерді талдау көрсеткендей, 20 суреттің ішінен тек 6 отбасы (30 %), оның ішінде 1 топтан 4 отбасы және екінші топтан 2 отбасы **жоғары деңгейге** жатқызылуы мүмкін.

Мысалы ретінде біз бірнеше сызбаларды талдаймыз. Диас А.өзін анасының, ағасының және әкесінің қоршауында орталыққа орналастырады. Ол бүкіл отбасын көңілді, бақытты, қол ұстасып, сызықтарды анық бейнелейді, суретте көптеген жарқын түстер бар, күн жарқырайды. Мұның бәрі баланың жақын адамдармен қарым-қатынасындағы әл-ауқаттың дәлелі.

Арман А. суретте бүкіл отбасы бейнеленген - әкесі, інісі, қызы (қол ұстасып), әжесі мен анасы (бөлек). Күн жарқырайды. Ересектер мен баланың жүздерінде-күлімсіреу, сызықтар айқын бейнеленген, ересектер мен баланың позаларында тыныштық байқалады. Суреттен бұл отбасындағы қыздың ыңғайлы және жайлы екенін көруге болады.

Отбасылық қатынастардың **орташа деңгейіне** 10 отбасы кіреді (50%), оның ішінде 1 топтан 3 отбасы, 7 отбасы — 2 топ. Мысал ретінде Анара М. - ның суретін қарастырайық. бала бүкіл отбасын (өзін, әпкесін, анасын, әкесін), отбасының барлық мүшелерін байсалды түрде салған. Үлкен апаның қамқорлығы мен қадағалауы (эмоционалды жақындық).

Қарым - қатынастың **төмен деңгейіне** біз 4 отбасын (20 %) жатқыздық, оның ішінде 3 отбасы 1 топ, 1 отбасы-2 топ. Мысал ретінде Марат Б. - ның суретін қарастырайық, бала сурет салудан бас тартты. Толық емес отбасынан шыққан бала. Суретте әжесі, анасы, атасы және ол бір-бірінен алшақ орналасқан, бұл бас тарту сезімін білдіреді. Сонымен қатар, сурет салу процесіне түсініктеме бере отырып, бала: — "әкем бізбен бірге өмір сүрмейді" деді және попугаяның суретін салды. Бұл суретті талдай отырып, баланың мазасыз екенін ер азаматтың назарын қажет ететінін түсінуге болады.

Баланың эмоционалды-жеке саласын зерттеу үшін біз М. А. Панфилованың "Кактус"графикалық әдісін қолдандық.

Диагноз қою кезінде балаға А4 форматындағы қағаз парағы, түрлі-түсті қарындаштар беріліп, нұсқаулық берілді:"қағаз парағына кактус салыңыз — оны өзіңіз ойлағандай".

Орындауды бастамас бұрын балалар нұсқаулар қайталанған жауаппен әртүрлі сұрақтар қойды.

Нәтижелерді өңдеу кезінде мыналар ескерілді: кеңістіктік позиция, суреттің өлшемі, сызықтардың сипаттамасы, қарындашты басу күші, "Кактус бейнесінің" сипаттамасы (жабайы, үй, әйелдік және т.б.) сурет салу тәсілінің сипаттамасы (сызылған, сызылған және т. б.) инелердің сипаттамасы (мөлшері, орналасуы, саны.)

Алынған мәліметтер негізінде балалардың жеке басының келесі қасиеттері анықталды:

3 Кесте. М. А. Панфилованың "Кактус"графикалық әдісін эксперименттік және бақылау топтардағы балалардың касиеттерің зерттеу

№	Балалардың жеке басының қасиеттері	агрессивтілік	импульсивтілік	эгоцентризм	жасырындық	оптимизм	мазасыздық	демонстрация	Экстраверттілік	интроверт	**үйді қорғауға**
1	Эксперименталдық топ	30%	40%	60%	0%	100%	0%	40%	80%	20%	100%
2	Бақылау топ	60%	30%	60%	0%	100%	1%	90%	30%	70%	99%

Суреттерді жалпы талдау 6-10 жас аралығындағы бастауыш мектеп жасындағы балалардың көшбасшылыққа, отбасындағы қауымдастық сезіміне ұмтылатынын көрсетті. Суреттердің түс схемасын талдау балалардың ерік-жігері, адалдығы, өміршеңдігі, шешімділігі, табандылығы, амбициясы, қыңырлығы басым екенін көрсетеді. Мысал ретінде біз екі түрлі суретті талдаймыз.

Суретте Камшат С, өсінділері, гүлі, инелері жоқ қара-жасыл түсті гүл өсіретін үйдегі кактус бейнеленген. Сурет үлкен және парақтың ортасында орналасқан. Мұның бәрі қыздың үйді қорғауға ұмтылатындығын, ол агрессивті емес, көшбасшылыққа ұмтылатындығын, мақсатты, демонстрациялық екенін көрсетеді.

Нагима С. суретінде бозғылт жасыл түсті көптеген инелері бар шөлді кактус бейнеленген. Сурет Үлкен емес, парақтың төменгі жағында орналасқан. Мұның бәрі қыздың үйді қорғауға ұмтылмайтындығын, оның жалғыздық сезімі бар, өзіне деген сенімділік жоқ екенін көрсетеді.

Қорытынды: Балалармен жүргізілген екі сурет сынағы отбасыларда проблемалар бар және олар туралы ата-аналар білуі керек деген қорытындыға келді**.**

Қорытынды

Отбасы-бұл жеке тұлғаны бастапқы әлеуметтендірудің негізгі негізі: отбасында баланың қоғамдағы мінез-құлық нормаларының, мәдени құндылықтардың қасиеттері қалыптасады; ересектерге, оны қоршап тұрған адамдарға қатысты моральдық принциптер қалыптасады; коммуникативті қасиеттер. Қолайсыз отбасылық-тұрмыстық қатынастар, бақылаудың болмауы немесе керісінше, балалардың мінез-құлқын шамадан тыс бақылау отбасылық тәрбиенің күрделі мәселелеріне әкеледі.

Ата-аналардың балалардың негізгі тәрбиешісі мектеп екендігі туралы жалған пікірі бар. Отбасы тәрбие процесінен өзін-өзі алып тастайды. Бастауыш сынып оқушысының жеке басына, оның өмір әлеміне, тәжірибесіне, қызығушылықтарына, жеке құндылық бағдарларына, эмоционалдық саласына назар аудару әлсірейді. Бірақ ата – аналар: эмоционалды жылулық көзі, жоғары сатыдағы билік, үлгі және үлгі, ең Адал достар мен кеңесшілер. Осылайша, балаларды тәрбиелеуден алшақтай отырып, әрбір ата-ана дәл осы сәтте баланың санасында өзгеріс болатынын білуі және есте сақтауы керек, бұл болашақта оның жеке басының қалыптасуына әсер ететіні сөзсіз.

Егер мектеп, оның мұғалімдері мен ата-аналары арасында тығыз байланыс болса, отбасында балаларды тәрбиелеу сәтті жүзеге асырылады. Мұғалім, сынып жетекшісі үнемі оқушыларды тәрбиелеуде отбасына көмек көрсетуге шақырылады.

Дұрыс емес отбасылық тәрбиенің нәтижесінде балаларда психоәлеуметтік дамудың ауытқулары байқалады. Балалардың көпшілігі тәуелсіз емес, мотивациясы төмен, ішкі энергия негізінен қарым-қатынасқа, өмірлік тәжірибені жинақтауға, эмоционалды саланы жаңа, бұрын алынбаған нәрсемен толтыруға кетеді. Басқалары, керісінше, әлеуметтік салада төмен мүмкіндіктерге ие бола отырып, қарым-қатынастары төмен, қысылған, жалғызбасты болады. Өз бейнесін жасау жолында мен, балалар шындықты безендіре отырып, өтірік айта бастайды, өз істеріне және іс-әрекеттеріне неғұрлым тәуелсіз, сенімді болып көрінуге тырысады, сонымен қатар балалардың өзін-өзі бағалауының бұзылуы нәтижесінде кейбір балаларда агрессияның шашырауы байқалады кейде қорғаныс құралы ретінде, кейде басқа адамдардың талаптарына бағыну құралы ретінде.

Бұл фактіні тестілеу нәтижелері де, көмекші әдістер де растайды.

Эксперименттің қалыптастырушы кезеңінде ата-аналардың назарын бастауыш сынып оқушысының жеке басының дамуындағы рөліне аударуға бағытталған ата-аналармен жұмыс жүзеге асырылды.

Бұл жұмыс негізінен ата-аналармен жүргізілді. Эксперименттің бақылау кезеңінде ата-аналардың мұғалімнің кеңесіне құлақ асқаны белгілі болды. Көбісі өз балаларын тәрбиелеу туралы көзқарастарын өзгертті, оларға көбірек уақыт бөлуге тырысты, егер бала мектепке барса, бұл баланың ересек болғанын білдірмейді, ол, шын мәнінде, ата-ананың қамқорлығы мен сүйіспеншілігіне мұқтаж бала.көмек. Балалармен жұмыс балаларға босатуға, алаңдаушылықтан арылуға, ұжымда демалуға көмектесті. Белгілі бір дәрежеде қарым-қатынас дағдыларын үйретті. Бастауыш сынып оқушысының оң тұлғасын қалыптастыруға ықпал ететін дұрыс бағыттарды көрсетті. Нәтижесінде эксперименттің бақылау кезеңінде әдістерді қайта қолдану кезінде ата-аналардың

балаларды тәрбиелеуді ұйымдастыруында да, балалардың психоәлеуметтік параметрлерінде де айтарлықтай өзгерістер байқалды.

Әдебиеттер тізімі

1.І.Халитова, Әлеуметтік педагогика [Мәтін]: Оқу құралы / І Халитова.- 2-ші басылымы.- Алматы: Білім, 2017.- 200 бет.

2.А.К.Құсайынов, Біз өз балаларымызды білеміз бе? "Мектеп оқушысының әлеуметтік бейнесі" әлеуметтік педагогикалық зерттеудің материалдары (Екі тілде) [Мәтін] / А.К. Құсайынов.- Алматы: РОНД, 2003.- 192 бет.

3.Қ.Т.Әтемова, Әлеуметтік педагогика [Мәтін]: Оқулық / Қ.Т.Әтемова.- Алматы: Қазақстан Республикасы Жоғары оқу орындарының қауымдастығы, 2012.- 272 бет.

4. Азаров Ю. П. Семейная педагогика. - М.: Политиздат, 2022. - 223 с.

5. Волков, Б.С. Детская психология в вопросах и ответах/ Б.С. Волков, Н.В. Волкова. - М.: Академия, 2016. - 256 с.

6. Воспитателю о работе с семьей: Пособие для воспитателя детского сада / JI.B. Загик, Т.А. Куликова, Т.А. Маркова и др. / под ред. Н.Ф.Виноградовой. М.: Просвещение, 2019. - 192 с.

7. Вроно Е. М. Поймите своего ребенка. -- М.: Дрофа, 2002. -- 224 с. -- (Серия «Дрофа» родителям»).

8. Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т.4. - М.: Педагогика, 2016. - с. 244-268

9. Гребенников И. В. Основы семейной жизни. Учеб. Пособие для студентов пед. Институтов. - М.: Просвещение, 2021.

10. Гурко Т.А. Трансформация института семьи // Соц. Исследования. 2005. № 10. С. 35-41.

УДК 373.31

Ермаганбетова Е.У., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Психолого-педагогические условия эффективного формирования мышления на уроках математики в начальной школе

Аннотация

Одним из важнейших требований, предъявляемых к современной школе, является формирование у учащихся способности самостоятельно приобретать знания и учиться на протяжении всей жизни. В связи с этим, понятие «учебные действия» приобретает особое значение в контексте введения новых образовательных стандартов и требований. Важность развития учебных действий у младших школьников подчеркивается в работах известных исследователей и педагогов, отмечающих их влияние на успешность обучения и адаптацию к изменяющимся условиям современного мира. Особое место в образовательном процессе занимает формирование логических учебных действий, которые являются основой для развития критического мышления и познавательной активности учащихся.

Ключевые слова

Логические мышление, учебные действия, исследования ученых и педагогов, виды мышления, системно - деятельностный подход.

Введение

Внеурочная деятельность – дополнительная платформа для формирования

логических учебных действий у младших школьников, создающая условия для развития логического мышления, анализа, сравнения и классификации. Исследования помогают понять эффективные методы организации внеурочной деятельности и развития логических учебных действий.

Внеурочная деятельность обогащает образовательный опыт, углубляет понимание предметов, развивает практические навыки и общие компетенции (коммуникативные, критическое мышление, решение проблем, саморегуляция, творчество). Она позволяет применять знания на практике, развивает самостоятельность, инициативу и ответственность.

Современное образование ставит задачу развития логического мышления, ключевого для освоения знаний, анализа и решения проблем. Однако в учебной деятельности часто недостаточно времени для индивидуального развития этого умения, а в методическом обеспечении процесса формирования логических учебных действий у младших школьников существуют противоречия.

Внеурочная деятельность предоставляет возможности для индивидуализации процесса, разнообразия методик и направлений формирования логического мышления. Необходима разработка программ, адаптированных к возрасту и индивидуальным особенностям младших школьников, предоставляющих разнообразные активности для развития логического мышления.

Проблема исследования: необходимость разработки программы для развития учебных действий или мышления у младших школьников во внеурочной деятельности.

Объект исследования: процесс формирования мышления у младших школьников.

Предмет исследования: программа формирования мышления младших школьников во внеурочной деятельности.

Цель: теоретическое обоснование, разработка и апробация программы формирования мышления у младших школьников во внеурочной деятельности.

Задачи:

1. Провести историко-логический анализ проблемы.
2. Проанализировать особенности формирования логических учебных действий в младшем школьном возрасте.
3. Обобщить возможности внеурочной деятельности для формирования логических УУД.
4. Эмпирически выявить сформированность логических учебных действий.
5. Разработать и апробировать программу формирования учебных действий во внеурочной деятельности.
6. Провести анализ результатов апробации программы.

Гипотеза: программа формирования мышления, основанная на конструировании, будет эффективной, поскольку предоставит комплексное развитие навыков в процессе создания нового объекта.

Методы исследования: изучение и анализ литературы, методики «Сравнение понятий», «Исследования словесно-логического мышления младших школьников» (Э.Ф. Замбацявичене), «Последовательность событий» (Н.А. Бернштейн).

База исследования: начальные классы общеобразовательной школы.

Практическая значимость: разработанная программа может быть использована психологами и учителями в образовательных учреждениях для работы с детьми младшего школьного возраста во внеурочной деятельности, способствуя формированию логических учебных действий и улучшению качества обучения.

Новизна исследования заключается в разработке, теоретическом обосновании и апробации программы, которая соединяет конструирование и внеурочную деятельность для целенаправленного формирования логических учебных действий у младших школьников, способствуя их интеллектуальному развитию и повышению качества обучения.

Обзор литературы.

Современная школа сталкивается с задачей научить детей учиться, что связано с введением новых требований и акцентом на универсальные учебные действия (УУД). А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина и др. подчеркивают важность развития учебных действий у младших школьников.

Формирование логических учебных действий занимает особое место. Ю.К. Бабанский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.А. Лошкарева и др. акцентируют внимание на развитии мышления. Е.В. Веселовская, Е.Е. Останина, А.А. Столяр, Л.М. Фридман и др. занимались проблемой формирования логических умений. Современные авторы, такие как Т.А. Егорова, М.И. Ласких, И.Е. Сисюкина, Л.А. Трофимова, продолжают изучать эту проблему. Основной фокус – формирование и развитие логических учебных действий в учебной деятельности.

Формирование логических учебных действий происходит на протяжении всей жизни, но в младшем школьном возрасте важно усвоение общего приема познавательной деятельности (подхода), что формируется под влиянием работ Г.С. Абрамовой, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, В.С. Мухиной, Ж. Пиаже, З. Фрейда, Д.Б. Эльконина.

В начальной школе процесс формирования познавательной активности основывается на уже сформированных логических действиях, которые позволяют выделять идеи, работать с информацией, анализировать, сравнивать, классифицировать и систематизировать.

Для успешного формирования учебных действий необходимо создать условия, чтобы дети научились самостоятельно учиться и применять их. В образовательном процессе используется системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов).

П.Я. Гальперин, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. подчеркивали необходимость перехода от приоритета освоения знаний к их применению на практике, что привело к созданию новых подходов и методик обучения, таких как проблемное обучение, проектная деятельность, конструирование.

Важнейшей задачей начального образования является развитие логического мышления у школьников, реализуемое как на уроках, так и во внеурочной деятельности, посредством упражнений, игр и задач, требующих логического анализа и решений.

Развитие логического мышления в начальной школе – фундамент успешного обучения в дальнейшем. Его недостаточность может затруднить освоение математики, естественных наук и других дисциплин.

Исследования З.И. Колмыковой и Л.Ф. Тихомировой значительно углубляют понимание природы и развития мышления. З.И. Колмыкова рассматривает мышление как активную, целенаправленную деятельность, направленную на переработку информации, анализ и выявление закономерностей. Л.Ф. Тихомирова отмечает, что логическое мышление развивается у детей в процессе обучения, становясь основой для анализа, рассуждений и понимания закономерностей.

Проблема развития логического мышления и формирования логических универсальных учебных действий действительно является актуальной и изучена многими исследователями. Среди них А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина и другие.

В своем исследовании автор фокусируется на формировании логических учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности. Изучением внеурочной деятельности занимались Н.А. Бердяев, Д. Б. Григорьев, В. И. Казаренков, А. С. Макаренко, В. Щукина, Н. Сорока-Росинский, В.А. Сластенин, С. Т. Шацкий, Н. А. Тальбот и др.

Основная часть

Для успешного формирования познавательных учебных действий у младших школьников необходимо использовать системный подход. Е.В. Веселовская, Е.Е.

Останина, А.А. Столяр, Л.М. Фридман и др. подтверждают это.

Ю.С. Марикова указывает, что эффективность формирования логических познавательных учебных действий зависит от специальной развивающей организации работы.

П.Я. Гальперин поднял проблему формирования логических учебных действий у детей младшего школьного возраста. Его теория поэтапного формирования умственных действий и понятий (и принципы формирования и развития интеллектуальных операций) важна для понимания мышления как процесса, проходящего через четко определенные стадии.

Формирование логических учебных действий имеет психолого-педагогические особенности, связанные с мышлением детей младшего школьного возраста. Согласно теории Ж. Пиаже, этот период соответствует конкретно-операциональной стадии развития, на которой появляются логические операции. Важным показателем является представление детей о сохранении, свидетельствующее о возможности обратных умственных действий. Возникают базовые логические операции (сериация и классификация). Ж.-Ж. Пиаже отмечал несформированность представлений о постоянстве основных свойств вещей и неспособность учитывать несколько признаков предмета одновременно, а также ограниченность мышления субъективными представлениями.

Рассмотрим подробнее универсальные логические действия, выявляя сильные и слабые стороны развития. Анализ, определяемый как изучение каждого элемента или стороны явления в качестве части целого, позволяет выявить основные закономерности. Ж.-Ж. Пиаже отмечал, что дети дошкольного возраста имеют начальные навыки анализа (разделение предметов по цвету и форме), но более сложные аналитические процессы осваиваются в начальной школе.

Аналитическое мышление ценно для эффективного решения сложных задач в любой сфере. Оно позволяет делать логически обоснованные выводы на основе ограниченной информации и рассматривать проблемы с разных точек зрения. В современной школе уделяется внимание заданиям, развивающим аналитическое мышление, однако, по мнению А.П. Венгер, в учебном процессе недостаточно заданий на тренировку и закрепление этого навыка, что приводит к трудностям у учащихся до окончания начальной школы.

Синтез – создание целого из частей, включая самостоятельное воссоздание и заполнение недостающих компонентов. Это важный этап познания, позволяющий рассматривать его как процесс объединения частей в целое [1]. Важно уметь не только собирать целое из частей, но и разделять целое на части, а также дополнять и расширять его. Этот навык позволяет ученикам рассмотреть предмет с разных сторон и обнаружить недостающие элементы [1].

В дошкольном возрасте дети начинают мыслительную операцию, противоположную анализу. Анализируя, ребенок разделяет предметы, а через синтез – объединяет признаки. Овладение навыками связного чтения иллюстрирует эту операцию. Умение синтезировать должно быть сформировано к концу четвертого класса.

Согласно педагогической практике, синтез – сложный логический навык, усваиваемый не всеми учащимися начальной школы из-за недостаточного развития аналитического мышления. Анализ и синтез взаимосвязаны.

Умение выбирать основания и критерии для сериации, классификации и сравнения также важно. Сравнение – мыслительная операция, используемая в исследованиях развития мышления [2]. В начальной школе сравнение играет важную роль, так как многие понятия впервые представляются и усваиваются через сравнение с известными родственными понятиями. Сравнение связано с вниманием и планированием операции контроля.

Для успешного использования этой категории необходимо научить ребенка видеть сходство в различном и различие в похожем. Необходимо учить сравнивать и

анализировать предметы, выделяя и называя однородные характеристики. Без навыка сравнивать обучение и профессиональная деятельность затрудняются. Развитие логических навыков в младшей школе позволит сформировать это умение у детей.

На уроках в начальных классах логическое мышление развивается через сравнение (определение свойств и особенностей предметов с их словесным описанием) и обобщение (отделение неважных признаков и объединение на основе существенных). Однако из-за недостаточной мотивации и ограниченности времени учащиеся не уделяют достаточно внимания умению сравнивать [3].

Даже у подростков могут возникать трудности с логической операцией упорядочения предметов в соответствии с интенсивностью выделенного признака, хотя это умение важно для установления связей, поиска причин и объединения предметов.

Классификация – система соподчиненных понятий или объектов, основанная на общих признаках и взаимосвязях. Дети начинают осваивать ее в дошкольном возрасте. Развитие классификационных навыков позволяет выделять сходства и различия между предметами, понятиями и явлениями. В начальных классах классификация – логическое действие, заключающееся в разделении предметов определенного вида на связанные классы. Н.В. Медведева отмечает, что «правильность и полнота классификации зависит от точности и полноты выделения существенных признаков понятия».

Классификация должна рассматриваться как отдельное умение и как часть общего учебного процесса. Ученики осваивают сравнение раньше, но освоению классификации уделяется меньше времени, что может приводить к непониманию этого понятия и трудностям переноса навыков. Умение классифицировать необходимо для успешного освоения дальнейших учебных знаний (биологии, химии, физики).

Н.Ф. Талызина описывает “подведение под понятие” как процесс определения принадлежности объекта определенному понятию, основываясь на наличии достаточных признаков. Формирование умений по логическим учебных действий необходимо начинать уже в младшем школьном возрасте, обучая определять понятие, которому принадлежит объект, и условия, при которых объект может быть к нему отнесен.

Ученикам начальной школы часто сложно определить основное понятие и связать с ним известные детали из-за нехватки примеров и отсутствия интеграции между предметами.

В старших классах на уроках математики возникает необходимость подводить различные понятия под одну общую категорию, обосновывая ответ. Многие исследования посвящены проблеме развития умения устанавливать причинно-следственные связи (Д. Татьяченко, О.И. Тиринова, А.Б. Усова, В.Т. Чепиков, Н.Ф. Талызина и др.). Формирование этого умения проходит несколько этапов: от специального обучения до использования в качестве средства установления связей и, наконец, как части общеучебных навыков, необходимых для успешного интеллектуального развития.

Из вышеизложенного следует, что ученики начальной школы не всегда готовы устанавливать причинно-следственные связи – сложный процесс познания реальности, требующий интеграции различных когнитивных операций. Это может быть затруднено из-за ряда причин.

Умение выявлять причины важно для дальнейшего образования и профессионального роста. Школьные годы - основа для его формирования.

Доказательство – процесс логического рассуждения, подтверждающий или опровергающий истинность утверждения с помощью фактов или принципов [4]. Ж. Пиаже считал, что способность “доказывать” формируется только к 14 годам. Однако, Л.С. Выготский утверждал, что правильная организация обучения ведет к развитию умственных процессов [8]. Эксперименты Л.С. Выготского показали, что даже дети 4-5 лет могут усваивать навыки доказательства.

Ученики начальной школы имеют возможность развить навык “доказывать”, хотя в обучении часто недостаточно методов, а также отсутствует понимание значения этого

умения. Учащиеся не сравнивают новые знания с предыдущими, не устанавливают причинно-следственные связи и не имеют мотивации искать ответы. Однако, способность доказывать важна в различных областях. В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится центральной, и мотивация играет особую роль. Изучением этого возраста занимались Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.И. Айдарова, Ю.А. Полуянов и др.

Младший школьный возраст критичен для развития мышления и учебных действий. Л.С. Выготский отмечал, что к моменту перехода в среднюю школу ребенок должен развить навыки самостоятельного рассуждения, делания выводов, сравнения, анализа и установления закономерностей.

Подготовка школьников к формированию логических учебных действий важна. Необходимо учитывать возрастные особенности, следовать последовательной методике и обеспечивать непрерывность обучения как в учебной, так и во внеурочной деятельности.

В программе общего начального образования предусмотрены задания, направленные на развитие логических навыков, но их часто недостаточно для закрепления и интеграции знаний. В.П. Беспалько, В.В. Давыдов, Л.В. Занкова, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин и др. предлагают конкретные упражнения для развития логического мышления.

В современном образовании внеурочная деятельность играет существенную роль в развитии логических умений, используя современные педагогические технологии.

Исследование формирования логических учебных действий у младших школьников основано на развитии во внеурочной деятельности. Особенности этого процесса требуют разработки, апробации и проверки эффективности специальной программы. Эффективным подходом, по мнению автора, является проектная деятельность, организованная в виде конструкторского кружка, с использованием конструктора LEGO, способствующего развитию познавательного интереса и логических учебных действий.

Цель практической части исследования: создание и тестирование программы для развития логических учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности.

Для достижения цели необходимо решить задачи:

1. Оценить текущий уровень развития учебных действий и сформированности логических учебных действий.
2. Разработать и протестировать программу по формированию логических учебных действий во внеурочной деятельности.
3. Оценить эффективность разработанной программы.

Исследование разделено на три этапа:

1. Констатирующий эксперимент: оценка первоначального уровня развития учебных действий.
2. Формирующий эксперимент (январь-май): разработка и проверка программы, направленной на формирование логических учебных действий в экспериментальной группе.
3. Контрольный эксперимент: повторная оценка уровня развития логических учебных действий в контрольной и экспериментальной группах.

В исследовании участвовало 50 учеников 2-3 классов (8-10 лет).

После изучения научной литературы были выявлены критерии оценки уровня развития логических учебных действий [5]. Анализ полученных данных подтверждает актуальность проблемы формирования логических учебных действий.

Проектная деятельность – одно из привлекательных направлений внеурочной деятельности. Наиболее продуктивным подходом является технология конструирования. Метод конструирования с LEGO позволяет учащимся выполнять задания, опираясь на проблемно-поисковый подход, анализировать, сравнивать, формулировать гипотезы и

проверять их на практике [2].

Уникальность программы формирования логических учебных действий у младших школьников заключается в развитии способности анализировать, подводить под понятие, выдвигать гипотезы, осуществлять синтез, а также в стимулировании познавательной и мотивационной активности в рамках системно-деятельностного подхода с использованием конструирования в проектной деятельности.

Внедрение Lego в образовательный процесс и формирование познавательной и мотивационной сферы учащихся исследовали К.А. Аракелян, Е.М. Бойко, Ю.Н. Наседкина, Н.В. Тормахова, И.С. Фортовая и др. Н.И. Левшин отмечает, что Lego-конструирование способствует развитию коммуникативно-речевых навыков. Изучение этапов работы с Lego-конструктором показало развитие логических учебных действий.

Занятия проводились в кабинете психолога с необходимым оборудованием.

Этапы работы с Lego-конструктором включают: создание проблемной ситуации (анализ окружающей среды и сравнение с представлением о городе будущего), изучение форм и деталей (демонстрация соединений и конструирование по образцу [6], работа со схемами, классификация элементов), конструирование по заданному условию (групповая работа, обобщение знаний, категоризация элементов), конструирование по задумке (совместное создание схем и моделей, выдвижение гипотез), представление готового продукта (анализ работы, сравнение с задуманным, обсуждение результатов). Каждый этап тесно связан с этапами проектирования.

По результатам повторной диагностики компонента “сравнение” выявлена динамика формирования умений “анализ”, “синтез” и “сравнение”.

Полученные результаты свидетельствуют о прогрессе в развитии логических умений и подтверждают целесообразность использования предложенного метода. Проектная деятельность на основе Lego-конструирования привела к высоким показателям. Разработанная программа подтверждает, что внеурочная деятельность эффективно развивает универсальные учебные действия.

Таким образом, результаты эксперимента подтверждают эффективность программы формирования логических учебных действий у младших школьников и подтверждают гипотезу. Цель исследования достигнута.

Заключение

Проблемой формирования логических учебных действий у младших школьников занимались многие ученые, включая А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменскую, И.А. Володарскую, О.А. Карабанову, Н.Г. Салмину, Е. В. Веселовскую, Е. Е. Останину, А. А. Столяра, Л. М. Фридмана, Л.А. Трофимову, Т.А. Егорову, М.И. Ласких и И. Е. Сисюкину. Г.С. Ковалева и О.Б. Логинова определяют логические действия как процесс анализа, выбора критериев для сравнения и классификации, построения причинно-следственных связей и развития логического мышления.

Проблема развития логических учебных действий у младших школьников важна из-за интенсивного развития познавательных процессов в этом возрасте. Существуют противоречия между требованиями общества (самообразование) и недостатком методических разработок для развития логических учебных действий, а также отсутствием программ для внеурочной деятельности.

Для решения проблемы недостатка программных разработок был проведен эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы). Разработана и апробирована программа, направленная на формирование логических учебных действий. Положительная динамика в развитии всех компонентов логических учебных действий на контрольном этапе подтвердила её эффективность.

Проведенное исследование предоставляет перспективы для дальнейшей работы по формированию логических учебных действий через внеурочную деятельность. Рекомендуется развивать проектную деятельность и конструирование в рамках внеурочной деятельности для реализации системно-деятельностного подхода, что

позволяет доказать эффективность работы и обозначает перспективы по формированию логических учебных действий.

Список источников

1. Кайе, В. А. Занятия по конструированию и экспериментированию с детьми 5-8 лет: моногр. / В.А. Кайе. - М.: Сфера, 2018. - 128 с.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр» Академия» , 2017.
3. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М.: Аспект Пресс, 2016.– С. 52-62.
4. Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. Психология. – М.: Академия, 2017. – 453 с.
5. Новикова Т., Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование. – 2015. - N 7. - С. 151-157.
6. Аракелян К.А. Влияние лего-конструирования на развитие младших школьников высшая школа: опыт, проблемы, перспективы// Материалы IX Международной научно-практической конференции В двух частях Часть 2 Москва, РУДН, 21–22 апреля 2017 г.

УДК 37.013

Есимбекова (Калиева) А., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Влияние игры на формирование способности к общению учащихся

Аннотация

В данной статье рассмотрены возможности игры как средства развития общения с ровесниками у ребят старшего дошкольного возраста. Проанализирована проблема общения с ровесниками детей старшего дошкольного возраста освещена в психолого-педагогической литературе. Проведена диагностика общения с ровесниками детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова

Игра, начальная школа, учебные действия, младший школьник, игровое общение, учебная цель, учебная задача.

Введение

Актуальность. Актуальность исследования обусловлена тем положением, что в психологии старший дошкольный возраст обозначен как этап интенсивного психического развития. Начиная от совершенствования психофизиологических функций мозга и заканчивая появлением личностных новообразований – в возрасте пяти – семи лет во всех этих сферах происходят значительные изменения.

Очень важным для в этом возрасте для ребенка становится общение – сложный, многогранный процесс, имеющий неоспоримое значение в развитии всех видов деятельности: игровой, познавательной, коммуникативной. Дошкольников начинают интересовать новые для детей личностные морально-этические отношения и нормы межличностных взаимоотношений; общение, как со взрослыми, так и с ровесниками, становится для них потребностью. Настоятельная необходимость как можно в более раннем возрасте развитие положительного опыта коммуникаций и общения у ребят-дошкольников обусловливается тем, что отсутствие такого положительного опыта может привести к стихийному возникновению у детей негативных, социально неприемлемых

форм поведения, к конфликтам между сверстниками. Дети стремятся и очень желают, но часто не научены вступать в контакт с другими ребятами, выбирать уместные способы общения с ровесниками, не научены проявлять вежливое, доброжелательное отношение к окружающим, часто не умеют выслушать партнёра.

Трудности в коммуникации и установлении межличностного общения в настоящее время можно связать с дефицитом воспитанности у детей культуры, доброты, с неустойчивыми, несформированными нравственными критериями при воспитании малыша. Ребята стали меньше общаться со взрослыми и друг с другом. Часто их партнер по общению – телевизор или компьютер. Современные дети менее отзывчивы. Для преодоления подобных трудностей в работе с дошкольниками необходимо развивать коммуникации и формировать навыки общения ребёнка в группе ровесников.

Объект исследования - процесс развития общения с ровесниками у ребят старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования - игра, способствующая развитию общения со ровесниками у ребят старшего дошкольного возраста.

Научная новизна: Полученные в результате исследования данные по применению дидактических игр в процессе обучения младших школьников могут быть использованы в работе учителей начальных классов, по повышению познавательной активности обучающихся на уроках.

Обор литературы

Целевые ориентиры коммуникативного развития и формирования общения детей-дошкольников опираются на разработку проблем общения в трудах психологов и педагогов-теоретиков дошкольного образования А.Н. Леонтьева, М.И.Лисиной, Т.А. Репиной, С.Л.Рубинштейна, Е.О. Смирновой, Г.А. Урунтаевой и др. Педагогическими условиями развития общения детей дошкольного возраста со сверстниками занимались А.Г Арушанова, С.С.Бычкова, А.Г. Рузская, Л.Г.Шадрина, Л.М. Шипицына и др.

Отечественная школа здесь представлена трудами таких специалистов как Л.С. Выготский. В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, Д.Б. Эльконин и др. Среди зарубежных ученых это М. Монтессори, Ж. Пиаже.

Однако современные педагоги-исследователи: Р.А. Иванкова, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко отмечают, что в настоящее время в детских дошкольных учреждениях можно видеть «вытеснение» игры учебными занятиями, студийной и кружковой работой. Игры детей, особенно сюжетноролевые, не поддерживаемые вниманием взрослых, обеднено их содержание, сюжеты, педагогами-воспитателями отмечается многократная повторяемость тем игр, в которые предпочитают играть дети, преобладание манипуляций над образным отображением действительности. Проблемой низкого уровня развития игровой деятельности является также ограничение времени для игровой деятельности в условиях дошкольной образовательной организации, что особенно актуально для детей старшего дошкольного возраста.

Основная часть

Педагог-психолог Г.А. Урунтаева выделяет следующие особенности общения ребенка старшего дошкольного возраста с ровесниками:

1. Эмоциональная насыщенность (повышенная эмоциональность и раскованность: в общении ровесников наблюдается на порядок больше экспрессивных и мимических явлений, которые выражают абсолютно различные эмоциональные состояния – от яростного негодования до отчаянного веселья, от доброты и сопереживания до злости и обиды).
2. Нерегламентированное и нестандартное поведение детей старшего дошкольного возраста. Обычно при общении с взрослым дети придерживаются определенных социально принятых норм поведения. При контактах с ровесниками они применяют неожиданные и оригинальные действия и движения, которым присущи не заданность раскованность, не нормированность: дети дразнятся, балуются, кривляются и т. д.

3. Инициатива в общении преобладает над ответными действиями. Для ребенка дошкольного возраста гораздо важнее его личное действие или высказывание, а инициатива ровесника обычно не поддерживается (это можно видеть в невозможности для дошкольников развить диалог из-за отсутствия ответной активности партнера по общению). Такая несогласованность коммуникативных действий часто приводит у дошкольников к конфликтам, протестам, обидам [1].

Специфика общения дошкольников с ровесниками имеет множество различий по сравнению с общением с окружающими ребенка взрослыми.

Контакты с ровесниками более ярко эмоционально насыщены, сопровождаются громкими голосами, резкими интонациями, смехом. В контактах с ровесниками отсутствуют общепринятые нормы и правила, которые следует соблюдать при общении со взрослым. При контактах с окружающими взрослыми, ребенок старшего дошкольного возраста умеет применять общепринятые способы поведения и коммуникации. В процессе общения с ровесниками дети старшего дошкольного возраста могут проявлять фантазию, передразнивать друг друга.

Инициативные высказывания преобладают над ответными при контактах детей старшего дошкольного возраста Ребенку гораздо важнее высказаться самому, чем выслушать другого, в итоге диалог с ровесником не получается, потому что каждый из детей говорит о своем, не слушает и перебивает другого. В то же время разговор с окружающими взрослыми ребенок старшего дошкольного возраста чаще всего с удовольствием поддерживает, старается ответить на вопросы взрослого, старается внимательно выслушать, выполнить задание. Нередко взрослый разрешает спорные моменты, возникшие между детьми.

Все стороны процесса общения, направленные на сверстника, разнообразнее по назначению и функциям. От взрослого ребенок старшего дошкольного возраста ожидает оценки своих действий или высказанной информации. Общаясь с ровесниками, дошкольник пытается учить сверстника, показывая или тем или иным образом заставляя принять собственный образец поведения, деятельности и сравнивая других детей с собой; контролирует действия партнера, делая замечания. В среде ровесников ребенок демонстрирует свои способности и умения.

В конце дошкольного детства потребность во взаимопонимании и сопереживании со стороны ровесников возрастает (под сопереживаниями психологи-исследователи дошкольного детства подразумевают одинаковое отношение, сходные оценки происходящего, созвучие чувств, вызванное общностью мнений). Исследования педагогов Н.И. Ганощенко и И.А. Залысиной говорят о том, что в случаях каких-либо затруднении дети зрительно в два раза, а с помощью речи в три раза чаще обращаются к сверстнику, чем к взрослому. В процессе общения с ровесниками старшие дошкольники ведут себя гораздо эмоциональнее, чем в случае контактов с окружающими взрослыми. Дети активно обращаются к ровесникам по самым разным поводам [2].

Исследования педагогов и психологов показывают, что ребенок дошкольник старшего возраста не только более активен в стремлении разделить с ровесниками переживания, но и уровень этой потребности оказывается выше. Равенство позволяет ребенку-дошкольнику прямо «накладывать» свое отношение к воспринимаемому им окружающему миру на отношения с партнером.

В современной российской психологии и педагогике выделяют три вида мотивов общения ребят старшего дошкольного возраста с ровесниками: деловые, познавательные и личностные. Просматривается следующая динамика развития мотивов общения с ровесниками у ребят дошкольного возраста. На каждом возрастном этапе имеют место все три мотива: в два-три года ведущими являются личностно-деловые мотивы; в три-четыре года – мотивы деловые и доминирующие личностные; в четыре-пять – мотивы деловые и личностные, при доминировании деловых; в пять-шесть лет – в почти равной пропорции

мотивы деловые, личностные, познавательные; в шесть-семь лет – мотивы деловые и личностные [3].

Отсюда следует, что сначала ребенок-дошкольник вступает в общение с ровесником ради игры или деятельности, к чему его побуждают качества сверстника, необходимые для совершения увлекательных интересных действий. Затем начинают развиваться познавательные интересы, и это создает повод для обращения к ровеснику, в котором ребенок желает найти заинтересованного слушателя, и ценителя, и источник интересующих его сведений. Мотивы личностные, которые имеют место на протяжении всего дошкольного детства, проецируются на сравнение себя с ровесником, с его возможностями и на желание быть принятым и оцененным сверстником. Старший дошкольник с удовольствием показывает свои умения, возможности, знания и личностные качества, побуждая других детей сверстников подтвердить их ценность. Мотивом общения ребят становятся собственные качества ребенка в соответствии со свойством ровесника быть их ценителем [4].

Педагог, исследователь дошкольного детства М.И. Лисина выделяет три основные категории средств общения с ровесниками: у детей 2-3 лет ведущими являются выразительные и практические операции. Начиная с 3 лет на первый план выступает речь выступает и занимает ведущее положение [5]. Особенности процесса общения детей дошкольного возраста со сверстниками проявляются в темах разговоров. Высказывания в адрес ровесника, так или иначе связаны с собственным «Я» ребенка. То, о чем говорят дети, позволяет проследить, что ценят они в ровеснике и за счет чего самоутверждаются в его глазах.

Разговоры младших дошкольников – о чем-либо конкретном, о том что они видят, или о том, что у них есть. Они желают поделиться впечатлениями, завладеть вниманием окружающих с помощью имеющихся у них предметов.

Такие темы сохраняются на протяжении всего дошкольного возраста.

Ребята среднего дошкольного возраста уже чаще готовы показывать ровесникам то, что они умеют делать и как это у них получается.

В возрасте 5-7 лет ребята много рассказывают ровесникам и взрослым о себе, о том, что им нравится или не нравится. Они делятся со сверстниками своими познаниями, предпочтениями и планами на будущее («кем я стану, когда буду взрослым»).

К 6-7 годам у дошкольников существенно изменяется отношение к ровесникам. В это время ребенок уже бывает способен к внеситуативному общению, не связанному с тем, что происходит здесь и сейчас. Дети рассказывают друг другу о том, где они были, что новое узнали, что видели, дают оценки чьим-либо качествам и поступкам. В этом возрасте между ними уже может происходить процесс общения, не связанный с играми и игрушками, то есть общение в привычном для взрослых людей понимании этого слова. Дошкольники могут подолгу просто разговаривать (чего не умели делать в младшем дошкольном возрасте), не совершая при этом никаких практических действий [6].

У ребят старшего дошкольного возраста преобразуется характер взаимодействия с ровесником и, соответственно, процесс познания сверстника: ровесник, как таковой, становится объектом внимания ребенка. У ребят углубляется представление об умениях и знаниях ровесника, возникает интерес к таким сторонам его личности, которые не были замечены ранее. Это способствует формированию целостного образа ровесника. Усложнение деятельности ставит ребенка – старшего дошкольника перед необходимостью договариваться и заранее планировать взаимодействия.

Таким образом, у ребят в старшем дошкольном возрасте складывается устойчивый образ ровесника, возникает привязанность, дружба. Происходит установление субъективного, личностного отношения к ровесникам, т.е. умения видеть в них равную себе личность, учитывать их желания, интересы, готовность помогать. Появляется интерес к сверстнику самому по себе, не связанный с каким-либо его конкретными действиями.

Дети много разговаривают, обсуждают познавательные и личностные темы, хотя деловые мотивы общения остаются ведущими [7].

У старших дошкольников отношение к ровесникам становится более устойчивым, не зависящим от конкретных обстоятельств и взаимных действий. Ребята проявляют больше заботы о своих друзьях, предпочитают играть с ними, вместе прогуливаться, сидеть за одним столом и т. п.

Очень важно, что ребята думают не только о том, как действиями помочь сверстнику, но и о задумываются его настроениях, желаниях; искренне хотят доставить радость и удовольствие. Ровесники рассказывают друг другу о том, где они были, что узнали, что увидели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки поступкам других ребят

Многие ребята в старшем дошкольном возрасте уже способны сопереживать успехам или неудачам другого ребенка. Так, они радуются, когда педагог-воспитатель в детском саду хвалит сверстника, и расстраиваются или пытаются помочь, когда у товарища что-то не получается. Дети могут специально что-то делать для ровесника, чтобы помочь или как-то сделать ему лучше. С такого внимания к ровеснику, с заботы о нем и начинается дружба [7].

Таким образом, мы можем отметить, что в 6-7 лет, в старшем дошкольном возрасте у ребенка уже развита высшая форма коммуникативной деятельности - внеситуативно-личностное общение. Контакты старших дошкольников отличает эмоциональность и раскованность, чего нельзя сказать о контактах ребенка с окружающими взрослыми. Для разговоров с ровесниками, как правило, характерны крики, громкие интонации, смех. В среднем, при общении сверстников старшего дошкольного возраста можно наблюдать на порядок больше мимических проявлений, выражающих различные эмоциональные состояния. Еще одна важная черта контактов между ровесниками - их нестандартность и нерегламентированность. Если при общении с окружающими взрослым даже маленькие дети стараются придерживаться известных им норм поведения, то при контактах с ровесниками дошкольники ведут себя весьма непринужденно: прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, визжат, бегают друг за другом, передразнивают друг друга, изобретают новые слова и придумывают небылицы и т.п. Третья отличительная черта при общении ровесников - инициативные действия преобладают над ответными, в то время как развитые коммуникации и сформированное общение предполагает взаимодействие с партнером, внимание к нему, способность слышать его и отвечать на его предложения.

Итак, анализ литературы по интересующей нас теме развития общения у ребят старшего дошкольного возраста позволяет сделать вывод, что общение дошкольника с ровесниками имеет очень большое значение для его психического и личностного развития. Особенности общения с ровесниками старшего дошкольника:

- яркая эмоциональная насыщенность (высокая эмоциональность и раскованность);
- нестандартность и не регламентированность поведенческих реакций (при взаимодействии с ровесниками дошкольники старшего возраста используют мимику, неожиданные и оригинальные слова, действия и движения);
- преобладание инициативных действий над ответными. Для ребенка является важным собственное действие или высказывание, а инициатива ровесника в большинстве случаев им не поддерживается.

Известно, что игра – это ведущий вид деятельности дошкольника и самый лучший способ решения вопросов воспитания и развития ребенка. Поэтому рассмотрим роль игры в развитии общения с ровесниками у ребят старшего дошкольного возраста.

Как авторы психологических исследований, так и специалисты практики отмечают, что развитию навыков общения со сверстниками в наибольшей мере способствуют сюжетно-ролевые игры.

Сюжетно-ролевая игра - это особая творческая игра детей 5 – 7 лет, которая в развернутом виде представляет воображаемую деятельность, в ходе которой дошкольники принимают на себя роли взрослых и в упрощенной форме в специально создаваемых игровых условиях пытаются повторить деятельность взрослых и отношения между ними, примеряют на себя различные социальные роли, ставит себя в ситуации, которые он мог видеть в реальной жизни. К самым распространенным сюжетно-ролевым играм можно отнести игры «Больница», «Семья», «Магазин», «Салон красоты», «Автобус» и т.п. [8].

Наиболее важны для развития навыков коммуникации и общения с ровесниками игры, в которых дошкольники могут проявить творческие способности, могут самостоятельно определять цель, сюжет, правила игры, В подобных самостоятельно организованных играх дети чаще всего изображают окружающую жизнь, деятельность взрослых и отношения между людьми. Под влиянием такой игры дошкольники в состоянии согласовывать действия, выбирать тему, распределять роли и игровой материал, у сверстников проявляется взаимопомощь в процессе игры [9].

Кроме того, положительные взаимоотношения межу сверстниками в игре помогают налаживанию коммуникаций, улучшению реальных отношений. Существует и обратная связь – отношения играющих становятся лучше под влиянием успешных, добрых взаимоотношений в коллективе сверстников. Дошкольник способен лучше исполнять в игре доверенную ему роль, если чувствует, что сверстники хорошо к нему относятся [1]. Отсюда можно сделать вывод о значении подбора играющих, о значимости положительной оценки педагогом-воспитателем достоинств каждого ребёнка в группе, о важности ролевых взаимоотношений детей.

Функции игры как средства развития коммуникаций и общения между ровесниками заключаются в том, что она может изменить личностное отношение ребенка к себе и к сверстникам, изменить психическое самочувствие дошкольника, его социальный статус, способы общения в коллективе.

По мнению педагога-исследователя дошкольного детства Е.О. Смирновой, для развития коммуникативных навыков необходимо проводить с детьми специальные коррекционные игры и занятия. Эта работа должна происходить в несколько этапов [5].

На первом этапе основной задачей является преодоление отчуждения в отношениях ровесников, разрушение защитных барьеров, которыми ребенок отгораживает себя от других. Если ребенок испытывает в коллективе сверстников страх, что его недооценивают, отвергают, это может порождать либо желание любым способом утвердить свое положение через агрессивную демонстрацию силы, либо уход в себя и игнорирование окружающих. Подчеркнутое внимание и доброжелательность со стороны ровесников могут снять этот страх недооцененности. С этой целью педагогу-воспитателю следует организовывать игры, в которых дети должны говорить друг другу комплименты, называть товарищей ласковыми именами, видеть в другом только хорошее и учиться выражать свое мнение вербально, стараться сделать что-нибудь приятное для сверстников.

Следующий этап коррекционной работы по воспитанию общения со сверстниками в игровой деятельности направлен на то, чтобы научить дошкольников верно воспринимать различные проявления ровесников - их движения, действия, слова. Дети дошкольного возраста часто не замечают таких проявлений. Поскольку ребенок-дошкольник в большинстве случаев сосредоточен только на себе, он обращает внимание на сверстников только тогда, когда они мешают или угрожают ему или когда он видит у них в руках привлекательные для себя игрушки. Задача педагога-воспитателя в этих случаях состоит в том, чтобы организовать игру, в которой он мог бы привлечь внимание такого ребенка к ровесникам, научить прислушиваться и присматриваться к ним. По мнению педагогов и психологов, наилучшим способом тут может быть воспроизведение чужих слов или действий. Способность к такому воспроизведению – очень большой шаг к становлению у ребенка-дошкольника чувства общности со сверстниками и причастности

к коллективу. На формирование и развитие этой способности направлены многие детские игры.

Ещё одна задача коррекционной работы заключается в том, чтобы дать непопулярному, обособленному ребенку возможность самому выразить поддержку сверстникам, помочь им в игровых затруднительных обстоятельствах. Помощь поддержка, которые ребенок оказывает сверстникам, даже если они с всего лишь правилами игры, дают возможность дошкольнику иметь удовлетворение от совершенного им доброго поступка, от того, что ребенок смог доставить удовольствие партнерам по игре. Взаимная забота и участие объединяют детей и создают чувство общности друг с другом. Эта забота по отношению к ровесникам не требует от ребенкадошкольника особого напряжения, потому что заключается она в очень несложных игровых действиях: спасти беспомощного зайчика, помочь маме готовить обед или уложить ее дочку-куклу спать. Но все эти действия играющие дошкольники совершают сами, без замечаний взрослого.

На завершающем этапе коррекционной работы уже возможна организация не только игровой, но и совместной продуктивной деятельности, где дошкольникам потребуется согласовывать действия и договариваться со сверстниками. Нередко в психолого-педагогической литературе, посвященной изучению дошкольного детства, формирование межличностных коммуникаций предлагается начинать с организации совместной деятельности детей дошкольного возраста. Как показывают исследования, возникновение совместной продуктивной деятельности может быть только при сложившихся межличностных отношениях. Дошкольники, имеющие трудности в общении (как агрессивные, так и замкнутые), не готовы к объединению.

Как показывает практика, совместную деятельность дошкольников поначалу желательно организовывать в парах, где непопулярный ребенок имеет возможность действовать вместе с популярным. Такая организация деятельности дошкольников способствует объединению детей, побуждает договариваться и согласовывать свои усилия. При этом совместная деятельность должна быть не соревновательного, а продуктивного характера.

Большинство современных программ дошкольного воспитания в качестве главного метода формирования коммуникативных навыков и общения предлагает усвоение моральных норм и правил поведения. При обсуждении художественных произведений или разыгрывании драматизаций дети учатся оценивать поступки героев, качества персонажей, начинают осознавать, «что такое хорошо и что такое плохо» [1].

Другим способом формирования навыков общения и коммуникации может служить организация совместной деятельности дошкольников – игровой или продуктивной. Дети могут вместе строить дома, рисуют одну общую картину или разыгрывают интересные им сюжеты. Предполагается, что в такой совместной деятельности дошкольники обучаются сотрудничеству, умениям согласовывать свои действия, вырабатываются навыки общения [6]. На практике, однако, такие совместные занятия детей дошкольного возраста нередко кончаются ссорами, обидами, недовольством участников [2].

Современные исследователи дошкольного детства утверждают, что наиболее подходящим методом развития коммуникативных навыков и формирования общения для детей старшего дошкольного возраста являются: осознание своих эмоциональных состояний, развитие словаря эмоций, овладение своеобразной «азбукой чувств». Детей необходимо «обучать рассказывать о собственных переживаниях, сравнивать свои качества с качествами других, распознавать и называть эмоции» [8, с. 122]. Это привлекает внимание ребенка к самому себе, своим достоинствам и достижениям.

Основной направленностью этого формирования должна быть не рефлексия собственных переживаний и не усиление самооценки, а, наоборот, снятие фиксации на собственном «Я» за счет формирования внимательного отношения к сверстнику, чувства

общности и сопричастности с ним. Такая направленность предполагает значительное изменение ценностных ориентиров и методов нравственного воспитания дошкольников, существующих в настоящее время в педагогике дошкольного детства [9].

Современные исследователи дошкольного детства утверждают, что формирование положительной самооценки, поощрение и признание достоинств ребенка – главные методы социального и морального воспитания дошкольника. Это утверждение опирается на предположение, что как можно раннее развитие самосознания, положительная самооценка и рефлексия обеспечивают эмоциональный комфорт малыша, способствуют развитию его личности и навыков коммуникации и общения с ровесниками. В результате малыш начинает воспринимать, осознавать и переживать только свои чувства и эмоции, и отношение к себе со стороны окружающих. А это, как было доказано ранее, служит источником большинства проблемных форм межличностных взаимоотношений. Такая «фиксированность на себе и собственных качествах закрывает возможность увидеть другого» [7, с. 7]. В конце концов ровесник начинает восприниматься ребенком не как равный партнер, а как конкурент и соперник. Все это порождает разобщенность между детьми, в то время как главной задачей нравственного воспитания является формирование общности и единства с другими.

Нравственное воспитание ребенка дошкольного возраста предполагает отказ от соперничества и конкуренции и, следовательно, отказ от оценивания. Любая оценка фокусирует внимание малыша на собственном «Я», своих положительных и отрицательных качествах, на достоинствах и недостатках ровесника. Результатом этого является сравнение ребенком самого себя с другими; порождает желание угодить взрослому, самоутвердиться и не способствует развитию чувства общности с ровесниками.

Таким образом, в работе по формированию навыков коммуникации и общения у детей старшего дошкольного возраста, необходимо отказываться от соревновательного начала в играх и занятиях. В практике дошкольного воспитания конкурсы, соревнования, игры-поединки и состязания весьма распространены. Однако это соперничество порождает в группе ровесников демонстративность, конкурентность, направляет внимание дошкольников на личные качества и достоинства, и ориентирует детей на получение оценки своих качеств от окружающих. В конечном итоге ведет к разобщенности в группе сверстников. Именно поэтому для развития коммуникативных навыков и формирования общения важно исключить игры, содержащие соревновательные моменты и любые формы конкурентности.

Часто многочисленные ссоры и конфликты в группах сверстников дошкольного возраста возникают из-за игрушек. Как показывает практика дошкольных образовательных учреждений, появление в игре любого предмета отвлекает детей от процесса игры и непосредственного общения в ней, в ровеснике малыш начинает видеть претендента на привлекательную игрушку, а не интересного партнера [68]. Поэтому следует, по возможности, отказаться от использования в играх, направленных на воспитание коммуникативных навыков и формирование общения, игрушек и предметов, чтобы полностью направить внимание ребенка на ровесников.

Еще одним поводом для ссор и конфликтов детей старшего дошкольного возраста может быть словесная агрессия (обидные прозвища, обзывалки, дразнилки и т.п.). Если положительные эмоции ребенок может выразить экспрессивно (мимика, смех, жест и др.), то самым простейшим способом проявления отрицательных эмоций является словесное выражение (ругательства, крики, жалобы и др.). Поэтому работа педагога-воспитателя, направленная на развитие коммуникативных навыков и формирование общения у детей старшего дошкольного возраста, должна свести к минимуму речевое взаимодействие детей. Вместо этого в качестве средств общения детям предлагается использовать условные сигналы, движение, выразительные жесты, мимику и пр. Кроме того, работа педагога-воспитателя, направленная на развитие коммуникативных навыков и

формирование общения дошкольников со сверстниками, должна исключать любой вид принуждения, которое может вызвать реакцию протеста, негативизма, замкнутости.

Заключение, выводы

В завершение темы, посвященной вопросам развития коммуникативных навыков и формирования общения детей старшего дошкольного возраста в игре, после анализа психолого-педагогической литературы, можно сделать вывод, что формирование навыков общения дошкольников со сверстниками должно опираться на следующие положения.

1. Безоценочность. Оценивание побуждает ребенка сосредоточиться на собственных достоинствах и недостатках. Минимизация речевых обращений и переход к непосредственному невербальному общению может способствовать безоценочному взаимодействию

2. Отсутствие в играх детей реальных предметов и игрушек. Появление в игре любого предмета отвлекает ребят от непосредственного взаимодействия; они могут начать общаться по поводу этого предмета и поэтому само общение становится уже не целью, а средством взаимодействия.

3. Отказ от соревновательного момента в играх. Поскольку фиксация на собственном «Я» порождает демонстративность, конкурентность и ориентацию на оценку окружающих, нужно исключить игры, провоцирующие ребят на проявление данных качеств

Главной целью развития коммуникаций и формирования навыков общения дошкольников с ровесниками служит развитие чувства общности с другими и развитие возможности видеть в ровесниках не соперников и конкурентов, а друзей и партнеров. Чувство общности и способность понимать другого являются тем основанием, на котором базируется общение между сверстниками.

Исходя из этих положений был разработан комплекс игр по формированию коммуникаций и развитию навыков общения для ребят старшего дошкольного возраста с помощью игры. Главная задача комплекса – привлечение внимания ребенка к сверстнику и его различным проявлениям: внешности, настроениям, движениям, действиям и поступкам. Предлагаемые игры по развитию навыков общения помогут детям развить чувство общности друг с другом, научат замечать достоинства и переживания другого и помогут ребенку в игровом и реальном взаимодействии.

Список источников

1. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2011. – 384 с.
2. Аружанова, А. Г. Речь и речевое общение детей [Текст] / А. Г. Аружанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2012. – 272 с.
3. Большой психологический словарь [Текст] / Сост. и общ.ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. - СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2015. – 672с.
4. Бычкова, С. С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников [Текст]С. С. Бычкова. – М. : Просвещение, 2013 – 123 с.
5. Горшкова, Е. Ю. Учите детей общаться [Текст] / Е. Ю. Горшкова // Дошкольное воспитание. – 2015. – №12. – С. 91-93.
6. Горянина, В. А. Психология общения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Горянина. – М. : Академия, 2014. – 416 с.
7. Детская практическая психология [Текст] : учебник под. ред. проф. Т. Д. Марцинковской. – М. : Гардарики, 2020. – 255 с.
8. Дьяченко, О. М Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста [Текст] / О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьева. – М. : Педагогика, 2020. 120 с.
9. Залысина, И. А. Особенности игрового поведения дошкольников со взрослыми и сверстниками [Текст] / И. А. Залысина // Вопросы психологии. – 2012. – № 4. – С. 80-85.

Издание Костанайского социально-технического университета
им. академика З.Алдамжар

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ СТУДЕНТОВ -ВЫПУСКНИКОВ

ТОМ 5
Серия гуманитарных наук
Часть 1

Редактор и корректура: Александрова М.Л.
Форматирование и печать: Нестеренко Д.А.

Подписано в печать 21.04.2025г.
Объём в печ. л. 50,0
Тираж 100 экз.

Отпечатано в информационно-техническом центре
Костанайского социально-технического университета
имени академика З. Алдамжар
г. Костанай, пр. Қобыланды батыра, 27