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 2

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 2 - 535с.

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

Жабагина М.А.,Абдуллин Р.Б.
Национальная идентичность как условие сохранения и позиционирования казахстанского общества в глобализирующемся мире……... 7
Жакупова А.С.,Смирнова Л.Н.
Социально-педагогическое обеспечение взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях…….. 14
Жакупова А.К., Дубинина И.В.
Влияние типа темперамента на поведение личности в конфликтной ситуации…….. 23
Жалғасбек А.Ө.,Толеуова А.К.
Цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект білімге тең қол жеткізу мүмкіндіктері..... 29
Жумағазы Ә.О.,Абдуллин Р.Б.
Политико-культурные аспекты формирования национально-государственной идентичности в Республике Казахстан……..... 38
Жумагалиева Ж.С., Колодий Н.Е.
Особенности личности школьников и их влияние мотивации на успех обучения учащихся…….. 46
Жусупбекова Ж.К., Колодий Н.Е.
Развитие системы подготовки педагогических кадров Казахстана и Германии (на примере учителей начальных классов)……. 54
Задриборода И.Н., Ли Е.П.
Формирование сплоченности в младшем школьном возрасте……... 63
Зартдинова Р.А., Дубинин С.Н.
Дистанционное обучение: психологические вызовы и перспективы…… 71
Зейнурова Ж.А., Никулина О.Ю.
Факторы, влияющие на формирование речевой культуры младших школьников…….. 77
Зинатулина В.Р., Колодий Н.Е.
Совершенствование подготовки будущих учителей к развитию математических способностей младших школьников……. 85
Ибраева А.С., Колодий Н.Е.
Формирование стилистически дифференцированной речи у младших школьников….. 93
Ибраева М.А., Колодий Н.Е.
Видео-контент как средство развития исследовательских навыков у младших школьников…….. 102
Иванова М.А., Дубинин С.Н.
Особенности межличностных отношений умственно отсталых детей……. 111
Исиргепова А.А., Толеуова А.Қ.
Ойын арқылы балалардың ойлау қабілеттерін арттыру..... 121
Искакова А.Д., Абдуллин Р.Б.
Абылай хан и его роль в истории Казахстана……. 130
Исмагулова К.С., Смирнова Л.Н.
Совершенствование качества чтения через творческие упражнения в начальной школе…… 138
Ишмухаметов В.Р., Абдуллин Р.Б.
История социально-экономических преобразований в ауле и деревне Казахстана в 23-30годы 20 века..... 146

Ищанова А.А., Кадралинова М.Т.
Қазақ тілі сабақтарында оқу диалогы арқылы оқушылардың әлеуметтік интеллектісін дамыту..... 154
Ищанова Л.А., Колодий Н.Е.
Формирование экологического воспитания учащихся в образовательном процессе….. 162
Кабденова П.С., Ли Е.П.
Педагогические условия формирования исследовательской культуры учащихся на начально этапе образования……... 170
Кабдулинова Г.У., Смирнова Л.Н.
Профессионально-педагогическое мировоззрение и педагогическая действительность учителя……. 178
Какоша И.О., Никулина О.Ю.
Культура устного общения в начальной школе: педагогические условия и факторы успешного формирования……..... 187
Калымбетова Г.Т., Смирнова Л.Н.
Обучение русскому языку в начальных классах через наглядные средства обучения... 193
Капаров А.К., Абдуллин Р.Б.
Монгольское государство в XIII в……. 202
Карбаева Д.Д., Ли Е.П.
Образ жизни школьника как объект воспитания в системе профессиональной подготовки педагога……... 210
Каргина О.О., Дубинин С.Н.
Влияние родительских отношений на развитие и преодоления страхов у детей дошкольного возраста…… 218
Каримова Д.А., Дубинин С.Н.
Работа психолога с подростками девиантного поведения в условиях школы-интернат для детей сирот…… 227
Каркенова А.Д., Ли Е.П.
Формирование основ духовности школьников на традициях национальной культуры 238
Кельмухамбетова А.Ж., Никулина О.Ю.
Развитие межличностных отношений младших школьников посредством дидактической игры..……. 246
Кенжебаева Ж.А., Толеуова А.Қ.
Ахмет Байтұрсынұлының термин қалыптастырудағы рөлі..... 253
Кенжеғали Р.Е., Абдуллин Р.Б.
История казахско-кыргызских взаимоотношений в 20-30-е годы XX века…….. 260
Кенжетаева Н.С., Колодий Н.Е.
Воспитание толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями…… 270
Кипшакбаева А.К., Колодий Н.Е.
Педагогические условия развития патриотизма обучающихся на основе школьных традиций…….. 279
Кланова Ж.Д., Толеуова А.Қ.
Жаңа технологияларды қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында қолданудың тиімділігі... 287
Кляин В.А., Колодий Н.Е.
Умственное воспитание младших школьников в процессе обучения математики……. 295
Козлова О.С., Никулина О.Ю.
Устное народное творчество в системе внеурочной работы как средство нравственного воспитания младших школьников: организационно-методические условия……. 303

Козова Д.К., Колодий Н.Е.
Формирование нравственных качеств младших школьников в процессе обучения и воспитания…….. 310
Козубаева А.Т., Ли Е.П.
Возможности использования невербальных средств в процессе обучения учащихся.. 318
Колисенова Г.Т., Дубинин С.Н.
Социально-психологическое исследование этнокультурной маргинальности……. 327
Коныртаева А.Н., Абдуллин Р.Б.
Корейская диаспора в Казахстане: история, адаптация, интеграция……. 338
Конысбаева Д.С., Дубинина И.В.
Психолого-педагогические условия развития самостоятельности подростков……... 346
Косман В.И., Никулина О.Ю.
Развитие творческих способностей младших школьников: возможности игровых технологий……... 352
Көшкінбай С. М., Никулина О.Ю.
Формирование у младших школьников культуры взаимодействия в детском коллективе……... 358
Куантаева А.М., Никулина О.Ю.
Формирование познавательной активности в начальной школе: теоретические и практические аспекты……. 367
Кудабаева М.Е., Смирнова Л.Н.
Дидактические условия эффективной реализации закономерностей обучения в условиях современного педагогического процесса……. 374
Кударбекова Г.Д., Дубинина И.В.
Профессиональное выгорание как психологическая проблема и механизмы ее коррекции…… 382
Кунакбай С.М., Куантаева М.Б.
Перевод в сфере туризма и гостеприимства: особенности и профессиональные стандарты……. 388
Куракбаева К.Б., Колодий Н.Е.
Психолого-педагогические условия экономического воспитания младших школьников…….. 395
Кусаинова Г.К., Дубинина И.В.
Влияние познавательной активности на процесс социализации детей старшего дошкольного возраста…… 404
Кушербаева Э.Ж., Толеуова А.Қ.
А. Байтұрсыновтың тіл білімі саласындағы еңбектері..... 410
Кыпшакбаева А.Д., Ли Е.П.
Формирование познавательного интереса к музыке с помощью активных методов обучения……... 416
Леонтьева В.В., Дубинина И.В.
Влияние межличностных отношений родителей на формирование агрессивности у подростков……... 426
Лисицына К.В., Дубинина И.В.
Стиль семейного воспитания и взаимоотношения подростка со сверстниками**……..** 432
Лысенко Е.П., Никулина О.Ю.
Методология применения речевых техник для развития выразительного чтения…….. 440
Макажанова Б.Т., Колодий Н.Е.
Развитие музыкальных способностей у учащихся младшего школьного возраста в процессе изучения фольклора……..... 447

Мартынюк В.А., Колодий Н.Е. 455
Развитие музыкального творчества школьников на основе компьютерных технологий
Махамбетова Б.К., Колодий Н.Е.
Педагогические условия формирования здоровьесберегающей среды общеобразовательной школы……..... 463
Медиманова У.И., Абдуллин Р.Б.
Перспективы и развитие концепции Евразийства в современной истории Казахстана.. 472
Мәріп Ж. Ә., Смирнова Л.Н.
Достоинства и недостатки предшкольной подготовки детей 5-6 лет в домашних условиях……... 481
Мукашева А.С., Ли Е.П.
Особенности мотивации познавательной активности младших школьников в процессе обучения…….. 489
Мукашева-Оташева М., Толеуова А.Қ.
Қазақ тіліндегі метафоралардың тілдік құрылымы..... 497
Мулдашева А.Б., Абдуллин Р.Б.
Казахи Западной Сибири и сопредельных территорий Казахстана: этнокультурные связи и процессы: конец XX - начало XXI в……..... 503
Муравьёва А.В., Абдуллин Р.Б.
Особенности трансформации политического режима в Казахстане……. 511
Мустафина А.Б., Никулина О.Ю.
Развитие познавательной активности младших школьников во внеурочной деятельности посредством проектной деятельности…….. 519
Мухамбетжанова С.А., Абдуллин Р.Б.
ЮНЕСКО и его роль в развитии современных мировых культур..... 526

УДК 323.1

Жабагина М.А., История
Абдуллин Р.Б., профессор

Национальная идентичность как условие сохранения и позиционированияказахстанского общества в глобализирующемся мире

Аннотация

В данной статье проводится анализ путей и механизмов формирования национальной идентичности в казахстанском обществе в контексте глобализации. Глобализация, положив начало новой эпохе в истории мировой политики, привела к переоценке большинства концептуальных представлений и положений, сложившихся на предыдущих стадиях. В статье затрагивается характеристика национальной идентичности сквозь призму политической науки; особенности процессов трансформации национальной идентичности. Целью статьи является представить анализ процесса формирования национальной идентичности. Автор систематизировал приоритетные направления консолидации казахстанского общества.

Ключевые слова

Глобализация, национальная идентичность, нация, этнос, национализм, модернизация, государство.

Введение

Актуальность темы. Так, на протяжении длительного периода времени категория национального выступала в качестве ключевого структурирующего критерия в политике. XX в. стал своего рода апогеем в этом отношении, когда нация превратилась в легитимный и легитимирующий инструмент, отвечающий за упорядочивание мировой системы. Бывшие колонии, получившие независимость, рассматривали построение национального государства как залог успешного развития. Активизировались социальные группы, не обладавшие ранее полным набором политических прав и обязанностей, в частности представители этнических меньшинств. Все эти события привели к появлению такого понятия как «политика идентичности», которая выражается в ценностном, политико-правовом обосновании власти правящих групп и институтов, притязаний на собственную государственность, сопротивления противодействующим силам, а также проектирования собственной нации. При этом формирование национальной идентичности, регионализация и глобализация представляют собой такие явления, которым невозможно дать оценку при раздельном анализе. Что характерно, слабеет привязка нынешних идентичностей к определенной территории. Идентичность не является жестко установленной и склонна к модификациям. Она имеет истоки в политической сфере, будучи взаимосвязанной с такими реалиями современного мира как транснационализация, миграция, интеграция на межгосударственном и внутригосударственном уровнях.

Идентичность, будучи многоаспектным понятием, является объектом изучения различных научных дисциплин, каждая из которых вносит свой вклад в ее понимание. Необходимость ее рассмотрения сквозь призму истории неоспорима и обусловлена целым комплексом факторов. Во-первых, национальная идентичность является опорой национального государства, его отличительным признаком в числе других. Во-вторых, идентичность представляет собой такой набор представлений, стереотипов и поведенческих установок, которым руководствуются отдельный индивид, группа лиц, общество, государство или группа государств при осуществлении различных действий и выборе политических предпочтений. В-третьих, национальная идентичность как органическое образование является синтезом истории и духовности, частью политической

культуры общества. В-четвертых, очень многие конструктивные и деструктивные процессы, протекающие в мире, поощряющем множественную самоидентификацию, связаны с данной категорией.

Таким образом, на данном этапе наблюдается актуализация этнополитических исследований, возрастает понимание их значения для обеспечения стабильности и укрепления государственности. Объектом исследования статьи выступают национальная идентичность и процессы ее трансформации.

Научная новизна исследования определяется комплексом задач, которые подразумевают под собой теоретико-методологический и эмпирический компоненты изучения формирования национальной идентичности в Казахстане.

Обор литературы

Идентичность, будучи укорененной в человеческой психологии, в той или иной форме и под другими определениями получила освещение еще в трудах древних мыслителей. Первоначально собственно идентичность рассматривалась в рамках таких наук, как психология и социология. В этом ряду следует выделить работы З. Фрейда, Э. Эриксона, Г. Мида, П. Бергера, Т. Лукмана, П. Бурдье.

В научной литературе приняты две основные точки зрения к репрезентации идентичности, каждая из которых, в свою очередь, подразделяется на ряд вариаций:

– эссенциализм (примордиализм);

– функционализм, куда относятся инструментализм и конструктивизм.

К отдельной группе относятся исследования национализма, политизации этничности и аккумуляции конфликтогенности, выливающейся в вооруженные столкновения. Особое значение приобретает изучение роли идентичности в политическом процессе и ее эволюции в рамках различных политических систем.

Одними из наиболее актуальных являются изыскания в сфере выявления влияния глобализации и сопутствующих ей процессов на культуру и развитие цивилизаций, трансформацию национальной идентичности и ее компонентов. А. Аппадураи, У. Бек, З. Бауман, Э. Гидденс и др. трактуют глобализацию как многомерный процесс, раскрывают ее воздействие на индивидов, общество и государства, предлагают собственные уникальные теории и сценарии развития ситуации, выдвигая альтернативы существующей ныне структуре международных отношений и пересматривая роль национальных государств в свете разрастания и углубления транснациональных связей.

Объектом изучения зарубежных исследователей является также анализ исторических этапов трансформации идентичности, как стран Центральной Азии, так и Казахстана с учетом внутренних и внешних факторов.

Особый научный интерес представляют изыскания казахстанских общественно-политических деятелей и ученых. Прежде всего, в данном ряду следует отметить труды Президента РК Н.А. Назарбаева, которые представляют собой концептуальную основу дальнейших исследований и являются руководством к практическим действиям на всех уровнях государственной политики.

Отечественные исследователи Ж.О. Артыкбаев, А.С. Калмырзаев, К.Л. Сыроежкин и др. разрабатывают такие категории этнополитологии, как «этнос» и «нация», останавливаясь на соотношении государственности и этничности. Нейтрализация этнополитических рисков осуществима посредством формирования толерантной среды, консолидации общества и воспитания патриотизма, чему посвящены научные разработки Т.С. Сарсенбаева, Р.Б. Абсаттарова, Т.С. Садыкова, Л.А. Байдельдинова, А.Н. Нысанбаева, Г.В. Малинина, Д.А. Калетаева, М.Ш. Калиевой, И.Б. Цепковой и др.

В силу того, что этнополитика охватывает различные сферы общественной и государственной деятельности, в процессе исследования привлекались изыскания казахстанских ученых Г.Е. Есім, Т.С. Сейлеханова, А.С. Абулкасовой и др.,

посвященные функционированию политической системы в целом. Особый интерес представляют труды, посвященные деятельности такого института как Ассамблея народа Казахстана.

Основная часть

Работа опирается как на общенаучные и междисциплинарные методологические принципы, так и методы политических исследований, позволившие подойти обоснованно и комплексно к достижению указанных задач. Структурно-функциональный анализ предоставил возможность рассмотреть различные аспекты процесса формирования национальной идентичности как единую систему, каждый элемент которой имеет определенную компетенцию. Компаративный анализ, синтез и анализ эмпирических исследований позволили выделить общее и особенное во взглядах относительно путей и механизмов формирования национальной идентичности, проследить эволюцию протекания этнополитических процессов и их институционализации. Посредством применения технологии SWOT-анализа выделены сильные и слабые стороны, благоприятные и неблагоприятные факторы развития процесса формирования национальной идентичности, внутренних и внешних условий, возможностей и угроз реализации основных задач этнополитики.

Без преувеличения можно утверждать, что национальная идентичность относится к числу тех научных категорий, которые вызвали к себе резкий рост интереса на рубеже веков, что во многом обусловлено как объективными процессами, так и осознанием ее роли и значимости в мировом масштабе. Появление новых акторов международных отношений (общественных движений и объединений, транснациональных групп, в том числе террористических), рост числа социальных и этнополитических конфликтов, успехи и неудачи в ходе институционализации отдельных политических систем и целых интеграционных объединений, необходимость реформирования сложившихся моделей этнополитического регулирования, кризисное состояние общества, смена ценностных координат и целый ряд других факторов предопределили обращение к исследованию фундаментальных основ происходящих явлений. Понимание сущности и специфических особенностей идентичности и является одним из ключей к решению многих проблем современности. В первую очередь, эта задача должна решаться в рамках социальных наук, в частности политологии.

На сегодняшний день фактически все шесть миллиардов населения земного шара обладают идентичностью и утверждают ее различными способами. Следовательно, любое социальное объединение, в том числе государство, сущность и механизмы деятельности которого являются основным объектом изучения политической науки, выступает в качестве носителей определенных форм идентичности.

Остановимся на ряде понятий, подразумевающих процессы самокатегоризации и самоопределения:

1. Самость – слияние самоопределения индивида и его внешнего определения по отношению к морально-нравственным ориентациям. При этом наблюдается релятивность отношения между «я» и самостью, когда первое выступает в роли наблюдающего начала, а второе – как наблюдаемое [1, с. 114];

2. Индивидуальность – способность отличаться от других;

3. Субъективность – самоутверждение в собственном качестве, восприятие окружающего мира сквозь призму личностных интересов и осуществление соответствующих действий;

4. Самобытность – следствие контактов и осознания себя по линии «свой – чужой», способность существенного и перманентного выражения и поддержания присущих данному обществу правил социально-культурного регулирования, функционально необходимых на новых этапах его существования [2, с. 417];

5. Габитус (от лат. habere иметь) – концепт, введенный Н. Элиасом, который обозначал им общие для группы людей черты, общий отпечаток, оставленный на них социальными структурами и институтами. По П. Бурдье, это «структурированные структуры», которые порождают и организуют практики и представления, сформированные историей. Габитус – это ансамбль диспозиций действия, мышления, оценивания и ощущения, а также совокупность черт, которые приобретает индивид. Он представляет собой результат воздействия условий существования, проявленных в форме окружающих предметов, отношений между индивидами, системы запретов и т.д.

6. Идентичность – это сложный, многослойный феномен, на формирование и развитие которого оказывает влияние целый ряд факторов. Латинский корень «idem» означает нечто, что на протяжении длительного промежутка времени остается неизменным.

На наш взгляд, представляется необоснованным отказ от аналитической категории «идентичность». Как видно из приведенной выше классификации, именно идентичность может быть соотнесена как с отдельным индивидом, так и с корпоративными акторами и национальными сообществами. Более целесообразной видится необходимость изучения того комплекса явлений, который обозначает данный термин.

Национальная идентичность выступает как разновидность социальной идентичности, детерминируя которую мы будем руководствоваться ее трактовкой как осознанной включенности и отождествления себя с первичными общностями (на микросоциальном уровне), а также как интегрированного представления человека о себе в качестве собирательного образа (на макросоциальном уровне) [2, с. 14].

Одним из пионеров в области теоретических разработок данного феномена по праву считается Э. Эриксон, по его мнению, идентичность предоставляет человеку возможность соразмерять свои способности с существующими социальными возможностями, обеспечивает ощущение обладания непрерывностью и тождественностью, т.е. выступает как переживание себя как целого и как постоянное внутреннее равенство с собой. Э. Эриксон основал исследование идентичности на психоаналитическом, философском и социологическом подходах, а также ввел в научный оборот понятия «эго-идентичность» и «кризис идентичности», выделив три основных аспекта рассмотрения концепта: чувство идентичности, процесс ее формирования, результат этого процесса [3, с.12].

Вместе с тем, историческая память содержит как позитивную, так и негативную информацию, связанную с трагическими коллизиями истории. Она выступает как одна из составляющих этносоциальной, коллективной памяти, которую можно смоделировать следующим образом:

1. Этническое ядро (память социобиологического развития) – исходная субстанция, которой присущи высокая степень устойчивости и незначительная изменчивость;

2. Социальный пояс (память исторического развития) – своеобразный фильтр, выполняющий селективную функцию.

В этносоциальной памяти социальные и политические силы находят обоснование и поддержку своим национальным требованиям, имея возможность интерпретировать ее с собственной субъективной точки зрения. Идеологическая функция истории навязывает человеку установки, связанные с политическими интересами [4, с. 21]. Таким образом, коллективная память определяет социальные идентичности, так как содержит в себе информацию о прошлом и о стратегии поведения в будущем.

Концептуальной основой кристаллизации региональной идентичности в Центральной Азии служит евразийская идея, которая, как отмечает Н.А. Назарбаев, «как теория возникла в XIX веке, но сегодня она имеет совершенно иное измерение. Евразийство – это идея XXI века… Три практические вещи – ЕврАзЭС, СВМДА и ШОС – это три составляющих будущего евразийства. Я думаю, что эти организации в будущем

объединятся, и, в конечном счете, большая Евразийская Идея, единство Евразийского континента победят. Но этой идее нужна духовная, научная база» [5, с. 6-7].

Ядро культурной системы Евразии составляют «туранский» и славянский компоненты, которые переплетаются и проникают друг в друга. При этом не собственно этнические характеристики, а общность исторических судеб и напряженное освоение прошлого и настоящего духовного опыта могут выявить цивилизационную сущность, стать достаточным основанием для цивилизационного самоопределения. Евразийская общность – это общность исторической судьбы, подтвержденная географическими особенностями континента, а евразийская цивилизация – это мост между материками, культурами и народами [6, с. 65].

После обретения независимости перед Республикой Казахстан встала задача построения собственной модели государственности, залогом упрочения которой являются консолидация общества и формирование национальной идентичности. Особая роль в формировании национальной идентичности отводится Доктрине национального единства. Успешность реализации этих целевых векторов во многом обусловлено состоянием и тенденциями развития научно-теоретического и концептуального обеспечения государственной политики. На данном направлении существует еще много дискуссионных вопросов, которые предстоит разрешить. На наш взгляд, наиболее значимыми из них является, во-первых, вытеснение из отечественного научного дискурса и сознания казахстанцев представления о тождественности таких категорий как «национальное» и «этническое». В связи с подобной негативной ассоциацией национализм трактуется как шовинизм, а национальная идентичность не в полной мере обладает гражданско-правовым и политическим содержанием, наполняясь этнической компонентой. С этим и связана задача детерминации трактовки и сути этнополитики, которая является оптимальным вариантом обозначения государственной политики в сфере межэтнических отношений на данном этапе.

Во-вторых, активное воплощение на практике принципов гражданской нации, неотъемлемым условием которой является наличие гражданского общества, нейтрализующего большую часть слабых сторон и угроз в концептуальной, нормативной, институциональной, научно-теоретической сферах государственной политики. Кроме того, гражданское общество подразумевает под собой возрастание политической активности индивидов, что немаловажно как для развития этнополитики в целом, так и для складывания национальной идентичности, т.к. оба эти процесса не являются компетенцией ограниченного круга государственных органов и требуют вовлечения как можно большей части населения. Основы культуры межэтнических отношений закладываются в семье, развиваются через образовательные учреждения, средства массовой информации, общественные объединения (политические партии, движения, религиозные организации, неправительственные и международные организации). Таким образом, повышение политической и правовой культуры граждан определяет развитие национальной политики в целом, формирования национальной идентичности и позиционирования общества и государства.

Формирование национальной идентичности в полиэтничном обществе тесно связано с процессом его консолидации. Итак, наиболее приемлемым вариантом является консолидация при сохранении культурной специфики и одновременном формировании территориальной и ментальной привязанности к нации. На данном этапе важно выработать национальную идентичность, которая, не подменяя собой этничность, должна превалировать над ней в тех случаях, когда индивид входит в общественно-политическую сферу. Достижение этой цели осуществимо в случае выработки идентичности государства на базе идентичности общества и личности, что осложняется остаточными явлениями аномии среди населения.

Консолидация должна быть комплексной, протекать параллельно и равномерно по следующим направлениям: внутриэтническая, внутри правящих элит, вертикальная (между властью и обществом), горизонтальная (межэтническая), ценностная.

На горизонтальном уровне требуются согласование интересов этносов и ответные шаги, и взаимные уступки. Целесообразно расширение реальных контактных групп, что способствует вовлечению в более крупные образования, в том числе конструируемые, практики полиэтничной организации этнокультурных центров. С одной стороны, требуется сохранить культурный мост между представителями этносов и их историческими родинами, с другой стороны, необходимо сформировать их территориальную привязку к Казахстану, обеспечив их сопричастность. Для этого требуются отказ от разделения проблем на «свои» и «чужие», исключение случаев, когда казахи апеллируют к другим этносам лишь в вопросах сохранения этничности. Только в этом случае проблема государственного языка приобретет общенациональный масштаб.

Перспективным представляется сближение посредством расширения повседневного общения, ведь именно бытовой национализм становится катализатором конфликтности. В частности в образовательной сфере следует расширить практику проведения совместных мероприятий с участием учеников, обучающихся на казахском и русском языках, создание смешанных совместных родительских комитетов, проведение расширенных родительских собраний. В университетской среде, несмотря на присоединение к Болонскому процессу, не следует пока отказываться от практики образования академических групп, т.к. они способствуют общению представителей различных этносов, при этом следует повысить уровень взаимодействия между казахоязычным и русскоязычным потоками.

Память о взаимопомощи, взаимовыручке и сострадании должна стать стержнем консолидации. При этом необходимо отказаться от постоянных упоминаний негативных моментов истории, односторонних суждений, в особенности о колониальном прошлом, и обвинений части населения в реваншистских настроениях. Выше уже было показано, что даже полярные взгляды имеют точки совпадения, к числу основных из которых относятся понимание природной и исторической справедливости, осознание недопущения дискриминации прав человека и необходимости единства как гарантии государственности.

Таким образом, можно заключить, что консолидация является неотъемлемым условием процесса формирования национальной идентичности. С самого начала Казахстан избрал путь на согласование интересов всех этносов, отвергнув политику «выдавливания» и замалчивания существующих проблем. На сегодняшний день перед государством стоит задача преобразования полиэтничного общества в полисубъектное, когда самоидентификация не приводит к изменению политико-правового и социального статусов, лишению или приобретению тех или иных преференций. При этом евразийская идея, выдвинутая Президентом РК, имеет не только региональное, но и внутриказахстанское предназначение, формируя единую систему ценностей, отталкиваясь от общей ментальной основы.

Процессы консолидации и формирования национальной идентичности предполагают следующие меры:

– пересмотр нормативно-правовой базы;
– создание равных возможностей для всех граждан;
– построение развитого гражданского общества;
– продолжение процессов демократизации;
– обеспечение представленности этносов в политической жизни;
– обеспечение социально-экономического роста;
– выработка общей системы ценностей;
– сочетание традиционного сознания и толерантности;

– воспитание патриотизма и формирование исторического сознания;

– налаживание диалога и согласование интересов в рамках связки «государство – гражданское общество»;

– продолжение межконфессионального диалога;

– равномерное развитие всех отраслей жизнедеятельности государства и общества (политики, экономики, культуры и т.д.);

– параллельное протекание процессов институционализации гражданского общества и регулирования развития всех сфер государства;

– переход к точечным мерам, более сбалансированной поддержке национальных культур и языков;

– совершенствование деятельности по сбору статистических данных;

– активное привлечение СМИ[7].

На современном этапе происходит постепенный переход от обеспечения стабильной межэтнической обстановки к процессу формирования нации. Благодатную почву для успешной реализации этого начинания создают, прежде всего, духовные ценности и моральные качества казахстанцев. Кроме того, накоплен практический опыт согласования и гармонизации интересов, проверенные временем механизмы налаживания диалога нуждаются в дальнейшем развитии, адаптации к новым условиям и призваны способствовать гуманизации межэтнических отношений, формированию подлинного плюрализма, недопущению раскола общества на основе этнических и конфессиональных признаков.

Заключение, выводы

Национальная идентичность, будучи частью национальной политической традиции, является элементом политической культуры, гарантом ее стабильности и жизнеспособности. Если политическая культура выступает в качестве матрицы (совокупности укорененных базовых ценностей и норм) [277], то национальная идентичность представляет собой базис самой политической культуры.

В качестве итога, можно резюмировать, что категории «идентичность» и «национальная идентичность», будучи на первоначальном этапе объектом изыскания психологии и социологии, прочно укоренились в политологическом дискурсе. На основе вышеизложенного материала нами обоснована целесообразность употребления понятия «национальная идентичность», которое в силу своей многоаспектности не поддается более или менее однозначной дефиниции. Этим объясняется тот факт, что существующие определения отражают лишь отдельные стороны обозначаемого явления, которые находятся в фокусе внимания того или иного исследователя.

Национальная идентичность анализируется, главным образом, в русле примордиализма, инструментализма и конструктивизма, каждая из указанных парадигм характеризуется собственным ракурсом и особенностями проведения исследования:

1. Примордиализм утверждает существование неизменной и строго фиксированной этнической субстанции и ее превосходство по отношению к другим источникам идентификации;

2. Инструментализм акцентирует внимание на роли государственной политики, рассматривая идентичность с функциональной, можно сказать, прагматичной точки зрения;

3. Конструктивизм решающее значение придает идеологии, символической деятельности элит по созданию государственного проекта, формированию определенного образа, имиджа.

Основываясь на сопоставлении национальной идентичности с другими категориями и анализе различных концепций к ее осмыслению, можно констатировать, что национальная идентичность, будучи представленной на универсальном и партикулярном уровнях, выступает как:

1. Системный комплекс черт, составляющих уникальность отдельно взятого индивида в отличие от других;

2. Социальная категория, подразумевающая индивидуальную идентификацию с нацией, а также естественное осознание значительной доли населения собственной коллективной уникальности и принадлежности к нации, и требующая практики перманентного утверждения;

3. Продукт исторического контекста, синтез когнитивной и аффективной составляющих (первая из них представлена знаниями, рациональным элементом, вторая – чувствами), а также этнического, культурного, социального и политического компонентов.

Национальная идентичность не может быть полностью искусственным и навязанным извне образованием, она определяется степенью культурной гомогенности, системой представлений, порядком членства, сложившимися социальными институтами, индивидуальным видением и видением со стороны. Следовательно, национальная идентичность приобщает индивидов к другим группам и сообществам, а государства – к другим акторам, связывая их тем самым с международной системой.

Список источников

1. Назарбаев Н.А. Стратегия становления и развития Казахстана как суверенного государства // Избранные речи. – Т. 2. 1991–1995 гг. – Астана: Сарыарка, 2013. – С. 61–97.

2. Павлова О.Н. Идентичность: история формирования взглядов и ее структурные особенности. – М., 2021. – 52 с.

3. Иванова А.Е. Политическая идентичность россиян: анализ парадоксальной динамики // Власть. – 2019. – № 2. – С. 85–89.

4. Шаукенова З.К. Социальные взаимодействия этносов в современном казахстанском обществе. – Астана, 2018. – 128 с.

5. Кыдыралина Ж.У. Этнос и религия в Казахстане: история и судьбы. – Астана: Елорда, 2017. – 224 с.

6. Абдыгалиев Б.Б. Политизация этничности: процессы, механизмы и последствия. – Алматы: Үш Ниян, 2020. – 184 с.

7. Проблемы и перспективы гражданской идентификации населения Казахстана. – Алматы: КИСИ при Президенте Республики Казахстан, 2022. – 40 с.

УДК 37.04

Жакупова А.С., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Социально-педагогическое обеспечение взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях

Аннотация

В данной статье рассмотрена методика социально-педагогического обеспечения разновозрастного взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях. В статье охарактеризованы творческие объединения учащихся как институт социального воспитания; дано понятие «ресурсный фонд»; определено содержание ресурсного фонда школьных творческих объединений применительно к процессу разновозрастного взаимодействия учащихся в них.

Ключевые слова

Творческое объединение, начальная школа, школьный возраст, методика уроков.

Введение

Актуальность. Повседневное социальное взаимодействие человека на протяжении всей его взрослой жизни носит разновозрастный характер. Большинство социальных групп, в состав которых входит зрелая личность: семья, рабочий коллектив, родственные, соседские, приятельские группы, - состоят из людей разного биологического и социального возраста. При этом в детстве данная ситуация носит иной характер: большинство групп, существующих в различных воспитательных организациях, являются одновозрастными, среди них школьные классы, объединения детей в учреждениях дополнительного образования, временные детские объединения в загородных детских оздоровительных центрах, клубы общения детей в учреждениях социальной защиты населения и другие.

Нами выявлен *ряд противоречий* в сфере социально-педагогического обеспечения разновозрастного взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях:

-между востребованностью в жизненной практике личности социального опыта разновозрастного взаимодействия и преобладанием в структуре микросоциального окружения ребенка одновозрастных связей;

-между наличием у общеобразовательной школы потенциалов создания разновозрастных творческих объединений и недостаточной реализацией данных потенциалов в массовой практике социального воспитания;

- между исследованностью в педагогической науке вопросов теории педагогического и социального взаимодействия, проблем воспитания в детском объединении, некоторых аспектов педагогического регулирования разновозрастного взаимодействия детей и подростков и отсутствием исследований, систематизирующих имеющиеся знания применительно к проблеме социально-педагогического обеспечения разновозрастного взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях.

На основании данных противоречий нам удалось сформулировать проблему исследования: какая методика социально-педагогического обеспечения разновозрастного взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях?

Объект исследования: процесс разновозрастного взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях.

Научная новизна и значимость исследования состоит в следующем:

-уточнено понимание сущности и структуры ресурсного фонда социально-педагогического обеспечения;

-определено содержание ресурсного фонда социально-педагогического обеспечения разновозрастного взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях;

-разработана методика социально-педагогического обеспечения разновозрастного взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях, включающая в себя основные стратегии и этапность данной деятельности.

Обзор литературы

Методологическую основу исследования составляют научные положения о диалектическом характере социальных отношений (Г. Гегель), философские и психолого-педагогические концепции развития личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн); субъектно-деятельностный подход к становлению и развитию личности, описанный в работах К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова, Р.Х. Шакурова, И.С. Якиманской и др.

Основная часть

Для проверки исходных положений нами использовались следующие методы исследования: теоретический анализ, сравнение, обобщение, моделирование, наблюдение,

анализ документации, и конкретные методики (метод социометрических изменений, методика определения индекса групповой сплоченности Сишора, атмосферы в группе с помощью бинарных пар, методика определения ценностно-ориентационного единства группы).

Школа как государственное образовательное учреждение выполняет социальный заказ государства в области образования, реализуя воспитательную стратегию современного общества. Одним из приоритетных направлений современного образования является социально-педагогическое взаимодействие школы, направленное на формирование социально значимых качеств личности. Качественная организация данного процесса в условиях реального социума оказывается особенно актуальной в современной социально-педагогической науке. Это подтверждается и нормативно-правовыми актами, принятыми в последние годы в отечественном образовании, в частности «Законом об образовании». Кроме того, сегодня осуществляется планомерный переход школы (с 2010 года начальной, с 2015 года – основной общей, а с 2020 года – и старшей) на новые государственные стандарты.

Новые стандарты отражают изменения, происходящие в обществе, и в качестве целевого ориентира рассматривают выпускника, готового успешно позитивно социализироваться в обществе [3]. Т. е. выпускаемый школой ученик соответствует требованиям и нормам социума, если он самоорганизован, дисциплинирован, обладает адекватной самооценкой и способностью критически мыслить. На своевременном формировании данных качеств основывается адаптация школьника в социуме, его успех в дальнейшей жизни.

Оптимальное формирование социально значимых качеств школьника происходит в процессе социально-педагогического взаимодействия школы, которое призвано повысить качество воспитательного процесса в российской школе, сделать педагогическую систему открытой для родителей и социума, привлечь органы социальной поддержки семьи, обеспечить эффективную адаптацию ребёнка к жизни, формирование его самодостаточности, выработку им норм и ценностей.

Основные направления социально-педагогической работы в школе определяются, прежде всего, проблемами, возникающими в процессе обучения и воспитания детей, без разрешения которых сложно добиться хороших результатов в социализации. Хотя направления работы зафиксированы в квалификационной характеристике социального педагога, но на практике их круг значительно шире. Это объясняется необходимостью сотрудничества всех, кто обучает и воспитывает ребенка: учителей, классного руководителя, администрации, родителей, ближайших родственников. Чаще всего социально-педагогическое взаимодействие трактуется как особая форма связи между участниками образовательного процесса.

Предусматривает взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сферы участников образовательного процесса, их координацию и гармонизацию; личностный контакт воспитателя и воспитанника(ов), случайный или преднамеренный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок [1, с. 18].

Рассматривая социально-педагогическое взаимодействие как сложную полифункциональную и регулируемую систему, в его структуре можно выделить следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: а) специфика отношений участников педагогического взаимодействия; б) стиль их общения; в) особенности построения совместной деятельности; г) направленность взаимодействия [2, с. 16].

Социально-педагогическое взаимодействие рассматривается как индивидуальный подход, который позволяет рассматривать социальнопедагогический процесс с целью

решения социально-педагогических проблем у ребенка, он направлен на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии [3, с. 16].

Сегодня фактор взаимодействия, взаимозависимости процесса воспитания с социальной средой, в которую погружен школьник, приобрел особую остроту и актуальность. Успех воспитательной работы школы в значительной степени определяется тем, насколько эффективно школа взаимодействует со средой, использует потенциал социума, в котором находится, насколько тесны ее контакты с семьей. Основное внимание сегодня школа призвана уделять той среде, где дети и подростки проводят большую часть свободного времени. Задача же социального педагога и учителя заключается в том, чтобы изучать эту среду, способствовать созданию наиболее благоприятных условий для развития и самоутверждения личности [4, с.57].

Для эффективной работы необходимо выстроить как внутреннюю схему взаимодействия, так и внешнюю. Одним из организационных подразделений школы является коллектив, который возглавляет социальный педагог. Успешное взаимодействие социального педагога и учащихся, их родителей, специалистов, заинтересованных в процессе воспитания и развития личности ребенка, создает условия для реализации образовательных целей, направленных на развитие и саморазвитие личности школьника.

В социально-педагогической деятельности школы участвуют субъекты пяти уровней:

1) педагоги и сотрудники образовательного учреждения, в функции которых прямо или косвенно входит социально-педагогическая работа;

2) педагоги и сотрудники школы, в функции которых не входит социально-педагогическая работа;

3) учащиеся как субъекты социально-педагогической работы;

4) члены семей и ближайшего окружения учащихся как субъекты социально-педагогической работы;

5) представители иных государственных и общественных учреждений и структур [5].

Такие специалисты, как социальный педагог, классный руководитель, классный воспитатель, психолог, заместитель директора по воспитательной работе имеют в функционале отдельные позиции, связанные с социально-педагогической работой.

Необходимость рассмотрения взаимодействия данных специалистов обусловлена, прежде всего, тем, что их работа связана самим ее объектом – это человек, учащийся, воспитанник в социальной среде.

Для того чтобы взаимодействие было эффективным, необходимо четко различать их функциональные обязанности и роль в тех или иных направлениях деятельности [2]. Так, заместитель директора по учебно-воспитательной работе как должностное руководящее лицо осуществляет организацию и руководство воспитательной деятельностью всех вышеперечисленных специалистов.

Содержание и направленность деятельности заместителя директора по учебно-воспитательной работе определяется наиболее характерными социально-педагогическими проблемами, которыми живет школа. Функции классного руководителя определяются необходимостью создания условий существования ребенка в общеобразовательном учреждении для его успешной жизнедеятельности, содействия разностороннему развитию личности.

Классный руководитель контролирует ход целостного воспитательного процесса, процесс становления личности каждого ребенка, его нравственных качеств; анализирует характер оказываемых на него влияний. Работа классного руководителя – целенаправленная, системная, планируемая деятельность, строящаяся на основе программы воспитания всего образовательного учреждения.

Деятельность классного руководителя в первую очередь направлена на работу с обучающимися своего класса. В процессе своей деятельности классный руководитель взаимодействует с учителями-предметниками, ими осуществляется совместная разработка общих педагогических требований и подходов в учебно-воспитательном процессе, представление интересов своих воспитанников в педагогическом совете, подключение обучающихся своего класса в систему внеклассной работы по предметам: кружки, факультативы, выпуск предметных газет и т.д. [5].

Социальный педагог имеет свой специфический объем профессиональной деятельности. Социальный педагог – это специалист, который на основе полученных в результате диагностики данных педагогически грамотно может разработать методику, методические рекомендации для их реализации в педагогической деятельности разных специалистов школы. Кроме того, он и сам должен уметь педагогически правильно построить воспитательную, социально-педагогическую работу с отдельными учениками, различными группами школьников, их родителями, учителями [6].

Психолог на более высоком профессиональном уровне владеет методами продуцирующей диагностики. Классный руководитель решает задачу изучения классного коллектива, но и получает полную информацию о ребенке, его адаптации в классе, взаимоотношениях детей, проблемах класса и, соответственно, оказание психологической помощи может дать только психолог. Взаимодействуя с классным руководителем и отвечая на его запрос, он выделяет приоритетные сферы психологического контроля. Круг проблем, с которыми чаще всего обращается классный руководитель к психологу, широк и затрагивает практически все стороны школьной жизни [6].

Особое значение в социально-педагогическом взаимодействии имеет работа с семьей. Это обусловлено той важнейшей ролью, которую играет семья в процессе социализации ребенка. Именно семья является ближайшим социумом, определяющим, в конечном итоге, каким будет влияние на ребенка всех остальных социальных факторов. Поэтому работа социального педагога с семьей является обязательным компонентом его социально-педагогической деятельности со всеми категориями детей с проблемами.

Основные направления социально-педагогической работы с детьми, в образовательном учреждении включают в себя:

• учет всех детей школьного возраста проживающих в микрорайоне данного образовательного учреждения, изучение их социального положения и условий жизни;

• изучение социальных проблем обучающихся (воспитанников), условий их возникновения и разрешения их с учетом возможностей образовательного учреждения; • учет педагогически и социально неблагополучных семей;

• осуществление мер по социальной защите детей из многодетных, неполных и малообеспеченных семей, детей, оставшихся без попечения родителей [2].

Таким образом, социально-педагогическое взаимодействие необходимый компонент системы образования и воспитания школы. Целесообразность совместной работы всех специалистов школы, учащихся и их родственников, а также специалистами учреждений-партнеров школы диктуется необходимостью обеспечить успешную социальную адаптацию детей, развитие их индивидуальных особенностей и последующую интеграцию в общество.

В современной научной литературе устоялось сознание управления как особенного рода деловитости, направленного на снабжение функционирования и развития системы.

В воспитательных организациях воспитание реализуется в 3-х взаимосвязанных и в то же время сравнительно самостоятельных сообразно содержанию и формам, методикам и манере взаимодействия субъектов действиях: организации общественного эксперимента воспитуемых, их образования и оказания им персональной поддержке.

Организация социального-опыта исполняется через компанию быта и жизнедеятельности формализованных групп(обществ); воплощение взаимодействия, а

еще обучение ему; побуждение самодеятельности в формализованных группах и воздействие на неформальные микрогруппы.

Личный соц эксперимент - в широком значении - целостность разных познаний и методик мышления, умений и навыков, норм и штампов поведения, ценностных установок, запечатленных чувств и переживаний, усвоенных и выработанных методик взаимодействия, самопознания, самоопределения, самореализации.

Образование подключает в себя постоянное обучение(формальное образование, как главное, этак и доп); образование, то имеется пропаганду и распределение культуры(неформальное образование); побуждение самообразования.

Персональная содействие реализуется в процессе содействия человеку в решении проблем, сотворения особых обстановок в жизнедеятельности воспитательных организаций для его положительного самораскрытия, а еще повышения статуса, самоуважения, самопринятия и т. д.; стимулирования саморазвития.

Среда ребяческого соединения обязана возбуждать малыша к проявлению энергичности в её организации. Это может замечаться в привлечении деток к починке, уборке, оформлению комнат и помещений, отведенных для их. Однако, как верховодило, таковая активность ограничивается оформлением помещения плодами прикладного и художественного творчества деток и подростков [5].

Ведомую роль в усвоении общественного эксперимента соучастниками ребяческих соединений играет различная активность(учебная, игровая, творческая, художественная, спортивная, трудовая и т. д.), в которую они врубаются с первых минут нахождения в их. Специфика нареченных видов деловитости состоит в том, что формируется таковая ситуация, при которой дети и взрослые школьники не лишь усваивают соц эксперимент, однако и воссоздают его за счет функционального действия на остальных людей, на находящуюся вокруг реальность через свою активность. В итоге позитивного действия группы школьников на всякого соучастника деловитости, а еще всякого школьника друг на друга, у их увеличивается собственная энергичность, изменяется система отношений со зрелыми и ровесниками, появляются новейшие мотивы поведения, установки и ценностные ориентации.

Разнонаправленная сообразно содержанию активность деток организуется этак, чтоб диапазон людей, взаимодействующих с ним в процессе её реализации, не ограничивался преподавателем и ровесниками. Разновозрастное и полипрофессиональное взаимодействие расширяет соц эксперимент ребенка, дозволяет ему купить новейшие поведенческие навыки, пуститься в путь в новейших соц ролях. Активность в среде ребяческого соединения институционализируется средством работы непрерывно и пока суд да дело работающих школ, клубов, кружков, секций, организуемых преподавателями [7].

Клуб - пространство(место)вольного общения, встреч, соединения сообразно заинтересованностям, самодеятельности и самоорганизации, функционального публичного роли в решении личных и коллективных проблем. До этого только, клуб - это общество и метод самоорганизации интересов в групповые и помощи друг друга в решении личных проблем его членами, в том числе проблем взросления. Тип клуба зависит от его предназначения, проектной идеи, исповедуемой в предоставленном клубе, главного адресата, квалификации экспертов. Целью деловитости клуба является творение критерий для оказания социально - педагогической помощи детям в решении актуальных проблем взросления(создание личного «Я», построение отношений со ровесниками и зрелыми, осуществление энтузиазма).

Клуб сообразно заинтересованностям - это выкройка организации, по собственной воле соединяющая в свободное время людей, межличностные дела которых опосредованы общественно-ценным и личностно-значимым вхождением общей пакетный деловитости. Клуб удовлетворяет социо-культурные потребности соучастников.

Основой клубных программ является свободное межличностное и групповое общение деток и зрелых, в процессе которого появляются энтузиазм, коллективное дело, определенные коллективно выработанные нормы, критерии организации жизни клуба, деление ответственности и компетентности.

В критериях деловитости лагеря клубы в крайние годы стали одной из фаворитных форм работы. Через эту форму, с одной стороны, ребята обеспечиваются информацией о разных видах общественной деловитости, довольствуются их интересы, а с иной, формируются ситуации, требующие от их осмысленного выбора как вида деловитости, этак и значения предоставленной деловитости(малыш может избрать клуб, активность которого связана с развитием организаторских возможностей, или приносит определенный утилитарный итог, а может применять клубы в качестве поля соц проб, ублажения личных интересов)[6].

Осуществление предоставленного условия в учреждениях доп образования гарантируется тем, что преподаватель занимается с сравнительно немногочисленной группой учеников(15-16 человек), объединяя как групповые, этак и личные формы работы.

Процесс взаимодействия преподавателя и ученика при осуществлении персональной педагогической поддержке обязан основывается с учетом ряда идей.

1. Общительность взаимодействия. Ученику обязан существовать понятен значение общей деловитости, нрав отношений с преподавателем. Отчетливость значения разных обстановок педагогического взаимодействия дозволяет ребенку осмысленно входить в общение с преподавателем. «Прозрачность» педагогических действий, поддержание искренности в отношениях преподавателя и ученика обеспечивают атмосферу доверия.

2. Актуализирующий нрав взаимодействия подразумевает возбуждение малыша к самопознанию, самоопределению, самореализации и самосовершенствованию. На 1-ый чин значит актуализация соответственных потребностей и мотивов ученика. Тогда актуализация познаний, умений, ценностных отношений и мировоззренческих позиций малыша получает посредственный нрав.

3. Учет личных и возрастных необыкновенностей подразумевает, что преподаватель обязан владеть умениями:

- апеллировать к нуждам и мотивам, актуальным сравнительно развития ребенка в этот определенный период;
- основываться на ресурсах, имеющихся у малыша в его персональной ситуации развития;
- сопровождать малыша в продвижении к субъектности, исходя из личных темпов развития [9].

Итак, суть общественного обучения в ребяческих соединениях состоит в разработке критерий для положительной социализации личности с учетом такого, что сразу с действием обучения совершается процесс стихийной социализации деток и подростков под воздействием комплекса причин общественной среды.

В воспитательных организациях воспитание реализуется в 3-х взаимосвязанных и в то же время сравнительно самостоятельных сообразно содержанию и формам, методикам и манере взаимодействия субъектов действиях: организации общественного эксперимента воспитуемых, их образования и оказания им персональной поддержке.

Организация общественного эксперимента представляет собой педагогически созданный цикловой процесс обогащения индивидуализированного общественного эксперимента за счет интеграции в его оглавление объективированного общественного эксперимента, сделанного, скопленного и сохраненного субъектами воспитывающей среды ребяческого соединения.

Заключение, выводы

1. Взаимодействие - это категория, отражающая процессы воздействия различных субъектов друг на друга, взаимную обусловленность их поступков и социальных ориентаций, изменение системы потребностей, а также межличностных связей, возникающих в ходе этого взаимодействия.

2. Разновозрастное взаимодействие обладает рядом социализирующих потенциалов, среди которых расширение спектра освоенных социальных ролей; создание условий для формирования таких социально-значимых качеств личности, как ответственность, самостоятельность, терпимость, доброжелательность, дисциплинированность и др.; содействие становлению опыта реализации субъектной позиции в совместной деятельности; преодоление закрытости микросоциального окружения личности и установление связей с вторичными социальными группами; создание пространства обмена социальным опытом, в том числе знаниями, практическими умениями, ценностными приоритетами; замещение воспитательного влияния педагога на влияние старшего сверстника, не отягощенное негативными стереотипами.

3. Детское объединение - это разновидность малой группы, имеющая свободно формируемую организационную структуру, демократическую иерархию «взрослый - ребенок», активные личные социальные отношения, осуществляемые в ролях, содержание которых формирует отношения внутри группы, и целенаправленная на создание условий для развития и духовно-ценностной ориентации личности.

4. Содержанием ресурсного фонда процесса разновозрастного взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях является совокупность четырех групп взаимодополняющих ресурсов:

- ресурсов социальной среды - средств, получаемых при организации сотрудничества с субъектами жизни микрорайона: социальными и воспитательными организациями микрорайона, общественными объединениями и организациями граждан, территориальными органами самоуправления микрорайона, органами местной печати и др.;
- институциональных ресурсов - средств, принадлежащих школе как воспитательной организации: педагогического коллектива, воспитывающей среды, организационной структуры, материально-технической базы, содержания основного образования;
- групповых ресурсов - средств, принадлежащих школьным творческим объединениям: содержания и характера творческой деятельности, ценностной структуры, накопленного опыта какой-либо деятельности, ролевой и позиционной структуры, содержания дополнительного образования, эмоционального фона коллектива;
- личностных ресурсов - средств, принадлежащих личности воспитанника или педагога: структуры и содержания мотивов, способностей и индивидуализированного опыта, сформированных знаний, временного потенциала.

5. Социально-педагогическое обеспечение разновозрастного взаимодействия учащихся в творческом объединении предполагает управление ресурсным фондом, который понимается нами как совокупность ресурсов, необходимых для какой-либо деятельности, и включает в себя две группы ресурсов: актуальные и потенциальные.

К актуальным ресурсам можно отнести осознанные и используемые средства педагогической деятельности. Данную группу ресурсов составляют воспитывающая среда школы, возможности существующих творческих объединений и уровень профессиональной компетентности педагогов. По отношению к актуальным ресурсам стратегия социально-педагогического обеспечения заключается в их использовании и развитии.

Потенциальные ресурсы - это педагогические средства, находящиеся в ближайшей перспективе использования, которые могут быть освоены при реализации стратегии их актуализации. К потенциальным можно отнести ресурсы социальной среды, возможности

модернизации среды воспитывающей, возможности модернизации структуры и содержания деятельности творческих объединений, возможности повышения квалификации педагогов и другое.

6. Методика социально-педагогического обеспечения разновозрастного взаимодействия включает в себя ряд этапов:

- диагностику актуального состояния ресурсного фонда разновозрастного взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях;

- прогнозирование потенциального состояния ресурсного фонда разновозрастного взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях, прогнозирование вероятных результатов;

-разработку программы управления ресурсным фондом разновозрастного взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях, основанной на трех стратегиях социально-педагогического обеспечения: использовании, развитии, актуализации конкретных видов ресурсов;

- внедрение программы в практику деятельности школьных творческих объединений учащихся;

- мониторинг состояния процесса разновозрастного взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях, внесение корректив в процесс социально-педагогического обеспечения.

Список источников

1. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. -М.: МГУ, 2014. -104 с.

2. Байбородова Л. В., Паладьев С. Л., Степанов Е. Н. Изучение эффективности воспитательной системы в школе. - Псков, 2014. - 93с.

3. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 2011. - 176 с.

4. Берн Э. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. - Екатеринбург: ЛИТУР, 2019 - 235 с.

5. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 2011. - 176 с.

6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 2018. - 464 с.

7. Вульфов Б. З., Семенов В. Д. Школа и социальная среда: взаимодействие. - М: Знание, 2011. - 189 с.

8. Ахметжанова Г.В. Управление образовательными системами: Учеб. пособие / Г.В. Ахметжанова, Т.М. Батарова. – Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного университета, 2015. - 98 с.

9. Блинова А.И. Социально-педагогическое взаимодействие в образовательном учреждении как условие повышения качества образования [Электронный ресурс] // Воронежский государственный педагогический университет – Режим доступа:http://uch.znate.ru/docs/1423/index-4761.html.

УДК: 159.923.2

Жакупова А.К., Педагогика и психология
Дубинина И.В., старший преподаватель

Влияние типа темперамента на поведение личности в конфликтной ситуации

Аннотация

В данной статье рассматривается влияние типа темперамента на особенности поведения личности в конфликтной ситуации. Представлен обзор литературы по проблеме типологии темперамента, а также краткая характеристика конфликтных ситуаций в образовательных учреждениях. Описаны основные подходы к изучению связи между темпераментом и стратегиями разрешения конфликтов. Рассматриваются результаты эмпирического исследования, проведённого в КГУ «Боровская областная школа-интернат» Управления образования Костанайской области, где была реализована программа тренингов, направленная на повышение эффективности поведения подростков в конфликте с учётом их темперамента. Приводятся статистические данные, демонстрирующие различия в динамике конфликтного поведения у подростков с разными типами темперамента в экспериментальной и контрольной группах. Делается вывод о практической значимости полученных результатов и возможностях дальнейшего применения разработанной методики в образовательной среде.

Ключевые слова

Темперамент, конфликт, поведение, стратегии разрешения, подростки, эксперимент, обучение, методология, статистический анализ.

Введение

Современные социально-психологические исследования указывают на то, что характеристики личности, в том числе темперамент, оказывают значимое влияние на поведение человека в конфликтных ситуациях. Именно темперамент во многом предопределяет динамику эмоционального реагирования, особенности межличностного взаимодействия и выбор тех или иных стратегий разрешения конфликтов.

Цель настоящего исследования – определить особенности влияния типа темперамента на поведение личности в конфликтной ситуации и на основе полученных данных разработать и апробировать тренинговую программу, способствующую эффективному управлению конфликтами с учётом индивидуальных особенностей.

Объект исследования – поведение подростков с разным типом темперамента в конфликтных ситуациях. В фокусе нашего внимания находятся подростки, обучающиеся в КГУ «Боровская областная школа-интернат» Управления образования Костанайской области, у которых часто возникают межличностные конфликты, требующие индивидуального подхода при их разрешении.

Актуальность темы определяется высокой частотой конфликтных ситуаций в образовательной среде и важностью разработки эффективных методов их профилактики и разрешения. Несмотря на то что вопросы конфликтологии и психологии личности достаточно подробно освещены в научной литературе, необходимость более углублённого изучения влияния темперамента на выбор стратегий поведения остаётся весьма важной. В образовательных учреждениях стремление к единым подходам в работе с подростками может игнорировать индивидуально-типологические особенности учащихся, что нередко снижает эффективность педагогических мероприятий по профилактике конфликтов.

Новизна исследования состоит в том, что в рамках одной работы были комплексно изучены 1) базовые свойства темперамента подростков, 2) применяемые ими стратегии поведения в конфликте и 3) влияние специально разработанной тренинговой программы

на повышение гибкости и конструктивности поведения в конфликтной ситуации. Таким образом, представлены новые эмпирические данные, подтверждающие, что учёт особенностей темперамента при обучении навыкам конструктивного разрешения конфликтов способен повысить результативность психолого-педагогических воздействий.

В ходе исследования была выдвинута гипотеза: если разработать и внедрить специальную тренинговую программу, учитывающую тип темперамента подростков, то можно повысить их умение конструктивно выходить из конфликтных ситуаций, что будет выражаться в снижении уровня агрессивности и росте показателей сотрудничества и компромисса в конфликте.

Структура статьи следующая: сначала введение, далее даётся обзор литературы по исследуемой проблеме, затем описывается методология и ход эмпирического исследования, включая используемые методы сбора и анализа данных. Далее представлены результаты исследования и их обсуждение с указанием статистически значимых различий и практических рекомендаций. В заключении подводятся итоги работы, формулируются выводы, указываются направления для дальнейшего исследования.

Обзор литературы

Теоретические предпосылки для изучения влияния типа темперамента на поведение личности в конфликте базируются на классических исследованиях темперамента (И. П. Павлов, К. Г. Юнг, Г. Айзенк и др.), а также на работах, посвящённых конфликтологии и психологии поведения в конфликтных ситуациях.

Традиционно в отечественной психологии используется типология темпераментов, основанная на исследованиях И. П. Павлова, согласно которой выделяют четыре классических типа: сангвинический, флегматический, холерический и меланхолический. Темперамент характеризует динамические аспекты психической деятельности и в значительной степени определяет особенности эмоционального реагирования. Г. Айзенк развил эти идеи, введя критерии экстраверсии – интроверсии и стабильности – нейротизма, что позволило более тонко дифференцировать индивидуально-психологические особенности человека.

По мнению ряда исследователей, тип темперамента предопределяет склонность личности к определённому стилю поведения в конфликте [5]. Например, холерики характеризуются высокой возбудимостью и могут проявлять агрессию или открытое соперничество. Сангвиники, обладая жизнерадостностью и контактностью, чаще склонны к сотрудничеству и компромиссам, хотя при недостаточном развитии самоконтроля тоже могут демонстрировать импульсивность. Флегматики, как правило, менее эмоциональны, но могут избегать конфликтов или проявлять пассивную позицию. Меланхолики отличаются повышенной чувствительностью, склонны к переживаниям, и иногда выбирают избегание или уступку в конфликтных ситуациях [4].

Вопросы конфликтного поведения и стратегии разрешения конфликтов подробно рассматриваются в работах К. Томаса и Р. Килмана, которые выделили основные стили поведения в конфликте: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление. Эти стили зависят от уровня ориентации на собственные интересы и на интересы партнёра по общению. Столь же важны исследования Л. А. Петровской, изучающей коммуникативную компетентность как один из факторов успешного урегулирования конфликтных ситуаций.

В последние годы ряд работ (например, исследования Дьяковой [2] и Овчаренко [3]) посвящены непосредственно влиянию темперамента на выбор стратегий поведения в конфликтных ситуациях, в том числе у подростков. Авторы указывают, что конструктивность поведения в конфликте во многом определяется сочетанием индивидуально-типологических характеристик и сформированных умений социального взаимодействия. Тем не менее, хотя связи между темпераментом и конфликтным

поведением достаточно часто упоминаются, количество комплексных эмпирических исследований, включающих разработку конкретных тренинговых программ, ограничено.

Следовательно, в научной литературе сформировалась теоретическая и частично эмпирическая база для нашего исследования. Однако остаётся актуальным вопрос разработки и внедрения методики, которая позволила бы подросткам, учитывая их тип темперамента, эффективнее управлять эмоциями в конфликтной ситуации и выбирать конструктивные стратегии взаимодействия.

Основная часть

Методология

Для достижения поставленной цели исследования и проверки сформулированной гипотезы была разработана следующая методология, включающая как диагностический этап, так и формирующий эксперимент.

В исследовании приняли участие 40 подростков в возрасте 14–16 лет, обучающихся в КГУ «Боровская областная школа-интернат» Управления образования Костанайской области. Все участники были разделены на экспериментальную (20 человек) и контрольную (20 человек) группы. Подбор в группы осуществлялся случайным образом, при этом учитывались пол и возраст участников, чтобы избежать значимых отличий по этим параметрам.

Диагностический инструментарий.

- Методика определения типа темперамента Г. Айзенка. Данная методика (Eysenck Personality Inventory, EPI) позволяет определить выраженность экстраверсии-интроверсии и нейротизма, на основе чего можно приблизительно классифицировать темперамент участника как сангвинический, холерический, флегматический или меланхолический [1].

- Опросник Томаса–Килмана (Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument) для определения предпочитаемых стратегий поведения в конфликтной ситуации (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление) [6].

Организация исследования.

- Констатирующий этап. На данном этапе у всех участников (40 человек) с помощью методики Айзенка выявлялся тип темперамента, а также фиксировались основные стратегии поведения в конфликте по методике Томаса–Килмана. Результаты констатирующего эксперимента позволили выявить исходные особенности конфликтного поведения подростков.

- Формирующий этап. В экспериментальной группе проводилась специально разработанная тренинговая программа (6 занятий продолжительностью по 2 часа каждое), направленная на формирование конструктивных стратегий поведения в конфликте с учётом типа темперамента. Программа включала мини-лекции, дискуссии, ролевые игры, упражнения на развитие эмоционального самоконтроля, обучение приёмам активного слушания и выработку навыков сотрудничества и компромисса. При разработке программы учитывались рекомендации по работе с подростками разного типа темперамента. Например, с холериками делался акцент на развитие терпимости и контроля импульсивных реакций, с меланхоликами – на повышение самооценки и умение выражать эмоции адекватно, с флегматиками – на тренировку более активного участия в конфликте, а с сангвиниками – на удержание внимания на конструктивных аспектах взаимодействия.

- Контрольный этап. По окончании тренинговой программы у всех участников (как в экспериментальной, так и в контрольной группах) снова замеряли показатели по методике Томаса–Килмана, чтобы оценить динамику их конфликтного поведения. Контрольная группа не проходила тренинговую программу, а участвовала только в диагностике.

- Методы статистической обработки. Для оценки статистической значимости различий между экспериментальной и контрольной группами до и после проведения

формирующего эксперимента использовался t-критерий Стьюдента. Также при необходимости производилось сравнение данных внутри групп (до и после участия в тренинге в экспериментальной группе; до и после аналогичного периода в контрольной группе).

Описанная методология позволила проследить изменения в выборе стратегий конфликтного поведения и проверить, действительно ли учёт особенностей темперамента в тренировочных программах улучшает конструктивность поведения подростков в конфликтных ситуациях.

Результаты

1. Распределение типов темперамента в выборке

На констатирующем этапе было установлено приблизительное соответствие типа темперамента по результатам методики Г. Айзенка. Полученные данные (n=40) распределились следующим образом:

- Сангвинический темперамент: 11 человек (27,5%).
- Холерический темперамент: 9 человек (22,5%).
- Флегматический темперамент: 12 человек (30%).
- Меланхолический темперамент: 8 человек (20%).

Таким образом, в исследованной группе наиболее часто встречались флегматики и сангвиники. Подобное распределение вполне согласуется с общепсихологическими данными, указывающими на то, что флегматики и сангвиники довольно распространены в подростковой выборке, хотя точная статистика может варьироваться.

2. Исходные стратегии поведения в конфликте (до проведения тренингов)

До начала эксперимента (констатирующий этап) подростки из обеих групп (экспериментальной и контрольной) продемонстрировали следующие преобладающие стратегии (данные по методике Томаса–Килмана), усреднённо по группе (n=20 на каждую группу). Ниже приведена Таблица 1.

Таблица 1. Показатели выбора стратегии поведения в конфликте до тренинга (в % от числа респондентов в группе)

Группа	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Экспериментальная	25%	15%	25%	20%	15%
Контрольная	20%	15%	20%	25%	20%

Как видно из Таблицы 1, в обеих группах наиболее распространёнными стратегиями были соперничество и компромисс, а сотрудничество и приспособление встречались реже. Избегание чаще встречалось в контрольной группе (25%), что может указывать на более высокий уровень пассивности и уход от проблем в конфликтной ситуации у части подростков.

При анализе данных с учётом типов темперамента оказалось, что у холериков чаще встречается соперничество, у сангвиников – компромисс и сотрудничество, у флегматиков достаточно часто – избегание, а меланхолики демонстрируют повышенную склонность к приспособлению или избеганию. Однако эти тенденции не носили строгий характер, так как имеются и индивидуальные различия.

3. Проведение тренинговой программы и изменения в экспериментальной группе

После проведения серии тренингов, направленных на развитие конструктивных стратегий поведения и учитывающих особенности темперамента, в экспериментальной

группе наблюдались следующие результаты (на повторном замере по методике Томаса–Килмана):

- Участники с холерическим типом темперамента, которым уделялось повышенное внимание к управлению эмоциями, стали реже обращаться к соперничеству и заметно чаще использовали компромисс и сотрудничество.

- Сангвиники в целом повысили ориентированность на сотрудничество: им было проще осознать выгоды партнёрского подхода и эмпатического слушания.

- Флегматики стали реже уходить от конфликтных ситуаций, проявив большую готовность к поиску компромисса.

- Меланхолики, получив психологическую поддержку и навыки выражения эмоций, уменьшили склонность к уходу и приспособлению, повысив показатели сотрудничества и компромисса.

Итоговые средние показатели повторного замера для каждой группы приведены в Таблице 2.

Таблица 2. Показатели выбора стратегии поведения в конфликте после тренинга (в % от числа респондентов в группе)

Группа	**Соперничество**	**Сотрудничество**	**Компромисс**	**Избегание**	**Приспособление**
Экспериментальная	15%	25%	30%	10%	20%
Контрольная	22%	15%	19%	27%	17%

В контрольной группе, не прошедшей тренинговую программу, существенных изменений не зафиксировано (различия до и после периода без тренинга статистически незначимы). При этом в экспериментальной группе наблюдается увеличение показателя сотрудничества (с 15% до 25%) и компромисса (с 25% до 30%), а соперничество снижается с 25% до 15%. Показатель избегания также снижается: с 20% до 10%. Приспособление незначительно выросло (с 15% до 20%), что может свидетельствовать о том, что часть подростков стала прибегать к тактике смягчения собственной позиции ради более быстрого разрешения конфликта, возможно, во взаимодействии с более активными оппонентами.

Статистический анализ с использованием t-критерия Стьюдента показал, что различия между экспериментальной и контрольной группами по показателям сотрудничества, компромисса и соперничества после эксперимента являются статистически значимыми ($p < 0.05$). Это указывает на эффективность тренинговой программы.

4. Сравнение показателей до и после тренингов в экспериментальной группе

В экспериментальной группе (n=20) было интересно отследить изменения в выборе стратегий в разрезе основных типов темперамента. Суммируя полученные данные, можно отметить следующее:

- Холерики (4 человека в экспериментальной группе): показатель соперничества снизился в среднем на 20%, а показатели сотрудничества и компромисса выросли примерно на 15%.

- Сангвиники (6 человек): основной рост пришёлся на сотрудничество (+10%) и компромисс (+10%). Показатель соперничества снизился у большинства сангвиников, но умеренно (на 5–7%).

- Флегматики (5 человек): снизился показатель избегания на 15–20% (до и после эксперимента), при этом компромисс вырос на 15%.

- Меланхолики (5 человек): уменьшились показатели избегания (-10%) и приспособления (-10%), при этом повысился показатель сотрудничества в среднем на 10%.

Результаты указывают на положительную динамику по всем типам темперамента, при этом больше всего изменений наблюдалось у холериков (сильное снижение соперничества) и флегматиков (сильное снижение избегания).

5. Обсуждение результатов

Сопоставление полученных данных с результатами предыдущих исследований [5; 6] подтверждает, что учёт типа темперамента повышает эффективность работы по формированию навыков конструктивного взаимодействия в конфликтной ситуации. Схожие выводы были сделаны рядом авторов, изучавших влияние индивидуально-типологических особенностей на динамику конфликтного поведения.

Наша тренинговая программа стала дополнительным доказательством того, что целенаправленное развитие компетенций в области общения и управления эмоциями, адаптированное к особенностям каждого типа темперамента, способствует:

- снижению агрессивности и импульсивности у холериков,
- формированию более осознанного и гибкого поведения у сангвиников,
- повышению активности и готовности к диалогу у флегматиков,
- укреплению уверенности в себе и развитии навыков саморегуляции у меланхоликов.

Таким образом, рабочая гипотеза исследования подтверждается: если разработать и внедрить специальную тренинговую программу, учитывающую тип темперамента, то можно повысить конструктивность поведения подростков в конфликтной ситуации.

Заключение

В ходе исследования был проведён анализ роли темперамента в формировании стратегий поведения в конфликтной ситуации. Практическая значимость подтверждена результатами, полученными в КГУ «Боровская областная школа-интернат» Управления образования Костанайской области, где подростки разного типа темперамента приняли участие в специально разработанной тренинговой программе, ориентированной на развитие конструктивных способов взаимодействия в конфликте.

Основные выводы исследования можно сформулировать следующим образом:

- Тип темперамента действительно оказывает влияние на выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации: холерики чаще склонны к соперничеству, сангвиники – к сотрудничеству и компромиссу, флегматики – к избеганию, а меланхолики – к приспособлению или избеганию.
- Разработанная тренинговая программа, учитывающая индивидуально-типологические особенности подростков, способствует росту показателей сотрудничества и компромисса, а также снижению уровня соперничества и избегания.
- Статистический анализ показал, что различия между экспериментальной и контрольной группами являются значимыми ($p < 0.05$), что указывает на эффективность и практическую ценность внедрения подобных программ в образовательную среду.
- Наибольший рост гибкости и конструктивности поведения был отмечен у холериков (резкое снижение агрессивных стратегий) и флегматиков (существенное сокращение стратегии избегания).
- Полученные результаты подтверждают важность комплексного подхода к обучению подростков навыкам разрешения конфликтов, который учитывает особенности их темперамента.

Практические рекомендации:

- При проведении тренингов и обучающих программ, направленных на формирование навыков конструктивного поведения в конфликте, целесообразно дифференцировать упражнения с учётом типа темперамента учащихся.

- В работу с холериками желательно включать техники контроля импульсов и саморегуляции, с сангвиниками – акцент на долгосрочных эффектах сотрудничества и закреплении мотивации к взаимодействию, с флегматиками – на развитии активности, умения выражать несогласие, с меланхоликами – на повышении уверенности в себе и адекватном выражении эмоций.

- Рекомендуется использовать групповые дискуссии и ролевые игры, где участники могут практиковать разные стили поведения в безопасной среде, с последующим анализом их эффективности и взаимного влияния.

Перспективы дальнейших исследований включают расширение выборки, привлечение подростков из разных типов образовательных учреждений, а также оценку долгосрочного эффекта тренинговой программы. Кроме того, интерес представляет изучение влияния дополнительных факторов личности (например, акцентуации характера, уровня тревожности, самооценки) на формирование стратегий поведения в конфликте и на эффективность коррекционных программ.

Таким образом, цель исследования – выявить и эмпирически проверить влияние типа темперамента на поведение личности в конфликтной ситуации и разработать практические рекомендации по коррекции конфликтного поведения – достигнута. Результаты демонстрируют, что индивидуально-ориентированные тренинги, учитывающие темперамент, могут стать действенным инструментом в профилактике и снижении интенсивности конфликтов среди подростков.

Список источников

1. Айзенк, Г. Ю. Структура личности / Г. Ю. Айзенк. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2018. — 352 с.
2. Дьякова, В. Ю. Влияние типа темперамента на выбор стратегий поведения в конфликтных ситуациях у подростков // Молодой ученый. — 2025. — № 4 (555). — С. 294–297. — URL: https://moluch.ru/archive/555/122135/ (дата обращения: 06.04.2025).
3. Овчаренко, М. С. Взаимосвязь особенностей темперамента личности и типа конфликтного поведения // Вестник науки. — 2023. — № 9. — С. 148–160.
4. Петровская, Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — 3-е изд. — М. : Смысл, 2019. — 416 с.
5. Шипилов, В. А. Психология конфликта в образовании / В. А. Шипилов. — М. : Академия, 2021. — 240 с.
6. Thomas, K. W., Kilmann, R. H. Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument. — Mountain View, CA : CPP, Inc., 2017. — 32 p.

УДК 615.8

Жалғасбек А.Ө., Қазақ тілі мен әдебиеті
Толеуова А.К, доцент

Цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект білімге тең қол жеткізу мүмкіндіктері

Аңдатпа

Бұл мақалада цифрлық технологиялар мен жасанды интеллекттің білім беру саласындағы рөлі мен маңызы қарастырылады. Әсіресе, білімге тең қол жеткізу мүмкіндіктерін қамтамасыз етудегі әлеуеті мен әсері талданады. Автор ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың дамуы білім беру ресурстарының қолжетімділігін арттырып, оқушылар мен мұғалімдер арасындағы білім алшақтығын қысқартуға ықпал ететінін айқындайды. Сонымен қатар, жасанды интеллект негізінде әзірленген оқыту

платформалары мен дербестендірілген оқу мүмкіндіктерінің білім сапасын арттырудағы орнына тоқталады. Мақалада цифрлық теңсіздік, инфрақұрылым, цифрлық сауаттылық мәселелері де назарға алынып, оларды шешу жолдары ұсынылады.

Түйінді сөздер

*Жасанды интеллект**,** цифрлық технологиялар, инфрақұрылым, цифрлық сауаттылық, сауатты оқыту, цифрландыру, цифрлық құрылғылар, онлайн білім беру, цифрлық теңсіздік, ақпараттық – коммуникациялық технологиялар, онлайн платформалар, интерактивті материалдар.*

Кіріспе

Бүгінгі таңда әлем қарқынды цифрлану үдерісін бастан өткеруде. Цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект (ЖИ) адамзат өмірінің барлық салаларына еніп, күнделікті тұрмысымыз бен жұмыс істеу тәсілімізді түбегейлі өзгертуде. Бұл өзгерістер білім беру саласына да өз әсерін тигізіп отыр. Қазіргі қоғамда білім беру жүйесінің басты мақсаты – әрбір оқушыға сапалы білім алуға тең мүмкіндік жасау. Осы тұрғыдан алғанда, цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект білімге қолжетімділікті қамтамасыз етудің қуатты құралына айналуда.

Дәстүрлі білім беру жүйесінде оқушылардың білім алу мүмкіндігі көбінесе олардың географиялық орналасуына, әлеуметтік жағдайына немесе білім беру мекемесінің ресурстық мүмкіндігіне байланысты болды. Алайда цифрлық технологиялар бұл кедергілерді жойып, оқушылардың білімге қол жеткізуін жеңілдетуде. Онлайн платформалар, қашықтан оқыту жүйелері, цифрлық оқулықтар мен білім беру контенті әлемнің кез келген нүктесіндегі оқушы үшін қолжетімді бола бастады. Сонымен қатар жасанды интеллекттің көмегімен әрбір оқушының білім деңгейі, қабілеті мен қажеттіліктеріне сәйкес жекелендірілген оқыту ұйымдастыруға мүмкіндік туды.

ЖИ негізінде құрылған білім беру жүйелері оқушылардың үлгерімін талдау, оқу мазмұнын бейімдеу, тіпті оқушының көңіл-күйі мен зейінін бақылау арқылы оқу үрдісін тиімді етуге бағытталған. Мұндай технологиялар оқушылардың оқуға деген қызығушылығын арттырып, олардың білім сапасын жақсартуға ықпал етеді. Дегенмен, бұл мүмкіндіктермен қатар, бірқатар мәселелер де туындайды: цифрлық теңсіздік, инфрақұрылым тапшылығы, интернет желісіне шектеулі қолжетімділік, оқушылар мен мұғалімдердің цифрлық сауаттылығының төмендігі.

Осы мақалада цифрлық технологиялар мен жасанды интеллекттің білім беру саласындағы рөлі, оның білімге тең қол жеткізуге тигізетін оң және теріс әсерлері талданып, тиімді шешімдер ұсынылады. Мақсат – цифрлық құралдарды тиімді пайдалана отырып, баршаға қолжетімді, сапалы және әділетті білім беру ортасын қалыптастыру жолдарын қарастыру.

Мақсаты: Цифрлық технологиялар мен жасанды интеллектің қазіргі білім беру саласындағы маңыздылығын түсіндіру.

Міндеті:

- ✓ Цифрлық технологиялар мен жасанды интеллектің білім беру саласындағы рөлі анықтау
- ✓ Цифрлық технологиярдың білім беру жүйесіне ықпалы
- ✓ Жасанды интеллектің оқыту үдерісіндегі маңыздылығы

Өзектілігі: Білім беруде жасанды интеллектті қолдану қазіргі әлемде жоғары өзектілікке ие.

Мұның бірнеше себептері бар:

Жеке оқыту: жасанды интеллект әр оқушы үшін жеке білім беру бағдарламалары мен әдістерін жасауға мүмкіндік береді. Бұл әр оқушының жеке қажеттіліктері мен қабілеттерін ескеріп, оларға ең жақсы нәтижеге жетуге көмектеседі.

Оқу процесін оңтайландыру: AI жұмысты тексеру, білім алушының үлгерімін талдау және есеп беру сияқты көптеген әкімшілік тапсырмаларды автоматтандыруы мүмкін. Бұл мұғалімдерге өз уақыттарын тиімді пайдалануға және интерактивті оқыту және студенттерді қолдау сияқты білім берудің маңызды аспектілеріне назар аударуға мүмкіндік береді.

Білім сапасын жақсарту: жасанды интеллект студенттерге көптеген ақпарат пен білім беру ресурстарына қол жеткізуге мүмкіндік береді. AI көмегімен студенттер қосымша көмек, түсіндірмелер мен оқытылатын пәндер бойынша ұсыныстар ала алады. Бұл білім беру сапасын жақсартуға және оқушылардың нәтижелерін жақсартуға ықпал етеді.

Жаңашылдығы: Білімге жаһандық қол жетімділік жасанды интеллект пен цифрлық технологияларды қолдану арқылы жүзеге асуда. Қашықтыққа және әлеуметтік мәртебеге қарамастан барлығына қолжетімді болуы онлайн платформалар мен білім беру ресурстарын жасау оқушылардың білім алу мүмкіндіктерінің жоғары деңгейге жетуінде үлкен рөл атқаруда.Бұл географиялық және экономикалық кедергілерді жеңуге және білім алудың тең мүмкіндіктерін қамтамасыз етуге көмектеседі.

Әдебиеттерге шолу:

Шетелдік ғалымдар Бялик Майя, Фейдл Чарльз,Уэйн Холмс «Білім берудегі жасанды интеллект: оқыту мен оқытудың болашағы мен мәселелері» атты кітабында жасанды интеллект пен цифрлық технологиялардың білім берудегі маңыздылығын төмендегідей сипаттады.

"Білім берудегі жасанды интеллект" кітабы-бұл жасанды интеллекттің оқу бағдарламаларын әзірлеуге, оқытуды дараландыруға және бағалау жүйесіне қалай әсер ететінін егжей-тегжейлі талдайды. Кітап екі өте маңызды және өзара байланысты пәндерді қарастырады: жекелендірілген оқу бағдарламасына көшу және оқыту мен оқудағы жасанды интеллект рөлі. Кітапта осы екі тақырыпқа да тамаша шолу берілген.

Бірінші бөлімде келесідей сұраққа жауап береді: жасанды интеллектте не үйрену керек? Егер бәрін Google немесе виртуалды көмекшінің көмегімен табуға болатын болса, неге бірдеңе үйрену керек? Сандық әлемде нені зерттеуге тұрарлық? Мектеп және жоғары білім беру жүйесі қалай өзекті болып қала береді?

Кітаптың екінші бөлімі білім берудегі жасанды интеллект тарихына, оның әдістеріне, құралдары мен қосымшаларын пайдалану жайлы

. Авторлар жасанды интеллект білім беруді қалай жақсартады және өзгертеді деген сұраққа жауап бере отырып, қолданбалы оқытуда жасанды интеллектті қарастырады? Кітаптың соңында әсер ететін жасанды интеллекттің Әлеуметтік және этикалық аспектілері туралы ойлар да маңызды болып қала береді.

Қазіргі әлемде бәрі тұрақты процесте технологияның қарқынды дамуынан туындаған өзгерістер. Тренд ақпараттық технологияларды дамыту жасанды интеллектті енгізу болды. Жасанды интеллект жалпы өмірдің әртүрлі аспектілері мен білім беру процесіне үлкен әсер етеді.. Оны енгізу оқытудың тиімділігін арттыруға, жұмысты оңтайландыруға мүмкіндік береді.

Негізгі бөлім

1. Цифрлық технологиялардың білім беру жүйесіне ықпалы

Цифрлық технологиялар қазіргі білім беру жүйесінің барлық деңгейіне еніп, оқыту мен тәрбиелеу процесінің мазмұнына, формасына және әдістеріне түбегейлі өзгерістер әкелуде. Бұл технологиялар мұғалім мен оқушының өзара байланысын жеңілдетіп, білім берудің икемді, жекелендірілген және интерактивті болуын қамтамасыз етеді. Оқу процесінде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды (АКТ) қолдану оқушылардың білімге деген қызығушылығын арттырып, өз бетімен білім алуға, зерттеуге, талдауға үйретеді.

Цифрлық технологиялардың көмегімен оқу ресурстарының сан алуандылығы артты. Электронды оқулықтар, бейнесабақтар, анимациялық сызбалар, онлайн-платформалар мен мобильді қосымшалар оқу материалын қызықты әрі қолжетімді етуге мүмкіндік береді. Бұл әсіресе инклюзивті білім беру жағдайында маңызды, себебі мүмкіндігі шектеулі оқушылар да арнайы цифрлық құралдар арқылы білім ала алады.

Сонымен қатар, цифрлық технологиялар мұғалімдер үшін де үлкен көмекші құралға айналды. Олар оқу жоспарын жасау, оқушылардың білімін бағалау, кері байланыс беру, оқыту нәтижелерін талдау сияқты көптеген процестерді жеңілдетеді. Google Classroom, Moodle, Zoom, Bilimland, Kundelik.kz секілді платформалар оқу үдерісін ұйымдастыруды оңайлатты.

Цифрлық технологиялардың тағы бір маңызды ықпалы – уақыт пен кеңістік шектеуін жою. Қашықтан оқыту, онлайн курстар, вебинарлар арқылы кез келген жерде отырып, сапалы білім алуға болады. Бұл әсіресе шалғай ауылдар мен шағын елді мекендердегі оқушылар үшін үлкен мүмкіндік.

Алайда, бұл игіліктерді тиімді пайдалану үшін оқушылар мен мұғалімдердің цифрлық сауаттылығын дамыту, интернет инфрақұрылымын жетілдіру, білім беру ресурстарының сапасы мен қолжетімділігін арттыру секілді мәселелер де қатар шешілуі тиіс.

2. Жасанды интеллект негізіндегі оқытудың ерекшеліктері

Жасанды интеллект (ЖИ) – соңғы онжылдықта қарқынды дамып келе жатқан технологиялардың бірі. Оның әлеуеті тек өндіріс немесе медицина салаларында ғана емес, білім беру жүйесінде де кеңінен байқалуда. Жасанды интеллект оқыту процесін автоматтандыруға, дербестендіруге және тиімділігін арттыруға бағытталған. Бұл – әсіресе оқушының жеке ерекшеліктерін ескеріп, білім беру сапасын жақсартуға мүмкіндік береді.

ЖИ негізінде құрылған білім беру жүйелері оқушының оқу үдерісін жан-жақты талдап, оқытуды икемді әрі қолжетімді ете алады. Мысалы, оқушының қандай тақырыпта жиі қателесетінін, тапсырманы қаншалықты тез орындайтынын немесе қандай форматтағы ақпаратты жақсы қабылдайтынын анықтай алады. Мұндай деректерді талдай отырып, ЖИ әр оқушыға жеке оқу траекториясын ұсынады. Бұл дәстүрлі оқыту әдістерінде мүмкін бола бермейтін деңгейдегі жекелендірілген оқытуды қамтамасыз етеді.

Жасанды интеллектке негізделген оқытудың басты артықшылықтары мыналар:

1. Жекелендірілген оқыту:

ЖИ әр оқушының қабілетіне қарай бейімделген оқу мазмұнын ұсынады. Бұл оқушыны өз қарқынымен білім алуға итермелейді және оның әлсіз тұстарын ескеріп, қайталау немесе қосымша түсіндіру мүмкіндігін береді. Мысалы, егер оқушы математикада теңдеулерді шешуде қателессе, жүйе дәл осы тақырыпқа қатысты қосымша бейнематериал немесе жаттығулар ұсынады.

2. Оқу процесін үздіксіз бақылау:

ЖИ оқушының оқу барысын автоматты түрде бақылайды, қателерді тіркейді, оқу жетістіктерін талдайды. Мұғалімге нақты талдау мен ұсыныстар жасап, қай оқушыға қандай көмек қажет екенін анық көрсетеді. Бұл мұғалімнің жұмысын жеңілдетіп, уақытын үнемдейді.

3. Уақтылы және нақты кері байланыс:

Оқушылар тапсырманы орындаған сәтте жүйе қателер туралы дереу хабарлайды және дұрыс жауапты түсіндіріп береді. Мұндай жедел кері байланыс оқушылардың оқу нәтижесін жақсартып, өздігінен білім алуға ынталандырады.

4. Мұғалім жұмысын оңтайландыру:

ЖИ жүйелері мұғалімдердің бағалау, есеп беру, үлгерімге мониторинг жасау сияқты уақытты көп алатын жұмыстарын автоматтандырады. Нәтижесінде мұғалім

оқушылармен тікелей жұмыс жасауға, шығармашылыққа және жеке қолдауға көбірек көңіл бөле алады.

5. Интерактивті және ынталандырушы орта:

ЖИ платформалары жиі ойын технологияларымен, бейнематериалдармен, симуляциялармен интеграцияланған. Бұл оқушылардың назарын аударып, қызығушылығын арттырады. Сонымен қатар, дауыс пен мәтінді тану, сөйлеуді модельдеу, диалог жүргізу сияқты функциялар оқытудың жаңа формаларын ашады.

Дегенмен, ЖИ қолдану барысында келесі мәселелерге де назар аудару қажет:

- Цифрлық теңсіздік: Барлық оқушыларда бірдей техника мен интернетке қолжетімділік болмауы мүмкін.
- Құпиялық пен қауіпсіздік: Оқушылардың жеке деректерін сақтау мен қорғау маңызды.
- Мұғалімнің рөлі: ЖИ оқытуды қолдаушы құрал болғанымен, мұғалімнің орны мен рөлі ешқашан жойылмайды. Керісінше, мұғалім жаңа технологияларды тиімді қолдана алатын кәсіби маман болуы тиіс.

3. Білімге тең қол жеткізу: мүмкіндіктер мен кедергілер

Цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект қазіргі таңда білім беру жүйесін түбегейлі өзгертіп жатыр. Бұл өзгерістердің ең басты артықшылықтарының бірі – білімге тең қол жеткізу мүмкіндігі. Яғни, әрбір бала, қай жерде тұрса да, сапалы білім алуға мүмкіндік алады. Алайда бұл үрдіс өзімен бірге бірқатар кедергілер мен мәселелерді де алып келді. Осы бөлімде біз білімге тең қол жеткізудің нақты мүмкіндіктері мен соған кедергі болатын факторларды қарастырамыз.

Цифрлық технологиялардың арқасында географиялық шектеулер жойылып, қашықтағы ауыл мектебі оқушылары да халықаралық дәрежедегі білімге қол жеткізе алады. Онлайн платформалар (Bilimland, Daryn.online, Coursera, Khan Academy, т.б.) арқылы оқушылар мен мұғалімдер әлемдік білім кеңістігіне енуде. Сонымен қатар, мүмкіндігі шектеулі балалар үшін арнайы цифрлық құралдар мен контенттер қолжетімді бола бастады. Жасанды интеллект негізінде әр оқушының жеке ерекшелігі ескеріліп, бейімделген тапсырмалар ұсынылады.

Алайда мұның бәрі бірдей әрі толық көлемде іске аса бермейді. Интернет жылдамдығының төмендігі, цифрлық құрылғылардың жетіспеушілігі, отбасылық жағдайдың әртүрлілігі, мұғалімдер мен оқушылардың цифрлық сауаттылығы сияқты кедергілер білім беру теңсіздігін тереңдете түседі. Сонымен қатар, кей платформалар тек шет тілінде болуы да тілдік тосқауылдар тудырып, білімге қол жеткізуге қиындық келтіреді.

Осыны жүйелі көрсету үшін төменде білімге тең қол жеткізу мәселесіне қатысты мүмкіндіктер мен кедергілер кестесі берілген:

Білімге тең қол жеткізудің мүмкіндіктері мен кедергілері

Мүмкіндіктер	**Кедергілер**
Географиялық кедергілерді жою (онлайн сабақтарға қатысу мүмкіндігі)	Ауылдық жерлерде интернет пен құрылғылардың жетіспеушілігі
Онлайн платформалар арқылы оқыту (Bilimland, Daryn.online, т.б.)	Цифрлық сауаттылықтың төмендігі
Арнайы білім беру қажеттілігі бар балаларға арналған цифрлық құралдар	Оқу ресурстарының тілді меңгеру деңгейіне сай болмауы
Жасанды интеллект негізінде жекелендірілген оқыту	Әлеуметтік жағдайдың теңсіздігі (отбасылық қолдау, техникалық база)
Интерактивті материалдар арқылы қызығушылықты арттыру	Бірыңғай сапалы цифрлық білім платформасының болмауы

Білімге тең қол жеткізудің мүмкіндіктерін толық пайдалану үшін мемлекет, мектеп және қоғам тарапынан бірлескен әрекет қажет. Инфрақұрылымды жақсарту, барлық оқушыларды интернет және құрылғылармен қамтамасыз ету, цифрлық сауаттылықты арттыру сияқты шаралар арқылы ғана біз білім беру саласындағы әділеттілікті қамтамасыз ете аламыз. Тек осылайша әрбір бала үшін тең мүмкіндік туады және болашақта білім – табыс пен өркендеудің ортақ кепіліне айналады.

4. Цифрлық сауаттылық – тиімді оқытудың негізі

Цифрлық сауаттылық қазіргі заманғы білім беру жүйесінің маңызды құрамдас бөлігіне айналды. Бүгінде мұғалімдер мен оқушылар тек дәстүрлі білімді емес, сонымен қатар цифрлық құралдарды да тиімді пайдалана білуі керек. Цифрлық сауаттылық дегеніміз – ақпараттық технологияларды тиімді пайдалану, цифрлық ресурстарды пайдаланып, ақпаратты іздеу, өңдеу және тарату қабілеті. Бұл дағдылар оқушылардың білім алу процесін жеңілдетіп қана қоймай, олардың өмірінде шешуші рөл атқарады. Бұл бөлімде біз цифрлық сауаттылықтың маңызы мен тиімді оқытудағы рөлін талқылаймыз.

Цифрлық сауаттылықтың білім беру жүйесіндегі маңызы

Қазіргі заманда цифрлық технологиялардың білім беру жүйесіне әсері айтарлықтай артып келеді. Интернет пен түрлі цифрлық платформалар білім беру үдерісін жеңілдетіп, оқушыларға түрлі білім беру ресурстарына қолжетімділік ұсынады. Дегенмен, тек техникалық құралдармен жұмыс істеу ғана жеткіліксіз. Мұғалімдер мен оқушылардың цифрлық сауаттылығы жоғары болған жағдайда ғана осы мүмкіндіктерді толыққанды пайдалану мүмкін болады.

Цифрлық сауаттылық оқушылардың әлемдік білім қорына қосылуына мүмкіндік береді. Әлемнің кез келген нүктесінен ақпарат алуға, әлемдік деңгейдегі мамандармен байланыс орнатуға болады. Бұл олардың білім алу процесін кеңейтіп, жаңалықтар мен технологияларды меңгеруге деген қызығушылықты арттырады. Мысалы, интернет арқылы жасалған онлайн сабақтар мен видеолар оқу процесіне қосымша түрлендіру енгізеді, бұл оқушылардың қызығушылығын оятады және оларға жаңа білімді түсіну мен меңгеруде көмек көрсетеді.

Цифрлық сауаттылықтың оқытушы үшін маңызы

Мұғалімнің цифрлық сауаттылығы – білім берудің сапасын арттыру үшін маңызды фактор. Цифрлық сауаттылығы жоғары мұғалімдер оқушыларға жаңа әдіс-тәсілдерді енгізу, заманауи білім беру технологияларын пайдалану арқылы өз білім беру процесін тиімді ұйымдастыра алады. Сонымен қатар, мұғалімдерге оқу үдерісін мониторингтеу, кері байланыс беру және оқушылардың білімін бағалау үшін цифрлық құралдар мен платформаларды пайдалану мүмкіндігі беріледі.

Цифрлық сауаттылық мұғалімдерге оқушыларды оқытуға арналған түрлі инновациялық әдіс-тәсілдерді қолдануға мүмкіндік береді. Мысалы, оқушыларға жекелендірілген тапсырмаларды ұсыну үшін жасанды интеллект технологияларын пайдалану, оқушылардың білім деңгейін бақылау үшін онлайн тестілеу және пікірталас алаңдары арқылы ашық сұхбаттар ұйымдастыру сияқты мүмкіндіктер ашылады. Мұғалімдер үшін цифрлық сауаттылықтың тағы бір маңызды аспектісі – оқушылардың цифрлық қауіпсіздігін қамтамасыз ету. Әлеуметтік желілер мен интернет кеңістігіндегі ақпараттық қауіптерді болдырмау үшін мұғалімдер оқушыларды ақпараттық қауіпсіздік туралы біліммен қамтамасыз етуі қажет.

Цифрлық сауаттылықты арттырудың жолдары

1. Оқу бағдарламалары мен курстарды цифрлық технологиялармен біріктіру

Оқу бағдарламалары мен курстарға цифрлық ресурстарды енгізу маңызды. Мұғалімдер мен оқушылар үшін электронды оқулықтар, интерактивті оқу құралдары мен білім беру платформалары тиімді қолданылуы тиіс. Бұл оқушылардың білім алу үдерісін жеңілдетіп қана қоймай, олардың сыни ойлау дағдыларын да дамытады. Мысалы, білім

беру бағдарламалары мен қосымша сабақтарды онлайн режимде өткізу арқылы оқу материалдарын кеңінен қамтуға болады.

2. Цифрлық құралдар мен ресурстарды қолдану

Мұғалімдер мен оқушылардың цифрлық сауаттылығын арттыру үшін білім беру процесінде заманауи цифрлық құралдарды пайдалану қажет. Мысалы, онлайн тестілеу жүйелері, электронды журналдар, чат-боттар және әлеуметтік медиа сияқты цифрлық платформаларды қолдану арқылы оқу процесін тиімді басқаруға болады. Сондай-ақ, әртүрлі бейнемазмұндарды, анимацияларды және интерактивті тапсырмаларды пайдалану оқушылардың қызығушылығын арттырады.

3. Цифрлық қауіпсіздік туралы білім беру

Цифрлық сауаттылық тек техникалық дағдыларды ғана емес, сондай-ақ интернетте қауіпсіздікті қамтамасыз ету дағдыларын да қамтуы тиіс. Мұғалімдер мен оқушыларды жеке мәліметтерді қорғау, интернет алаяқтықтарынан сақтану, цифрлық қауіпсіздік қағидалары мен этикасын сақтау туралы ақпаратпен таныстыру қажет.

4. Үздіксіз оқыту және кәсіби даму

Цифрлық сауаттылықты арттыру үшін мұғалімдердің үздіксіз білім алуы маңызды. Мұғалімдер үшін арнайы курстар мен тренингтер ұйымдастыру, олардың цифрлық дағдыларын дамытуға бағытталған шаралар қабылдау қажет. Сондай-ақ, педагогикалық тәжірибе алмасу мен біліктілікті арттыруға арналған платформалар мұғалімдердің кәсіби өсуіне ықпал етеді.

5. Цифрлық теңсіздікті азайту жолдары мен ұсыныстар

Цифрлық теңсіздік – бұл адамдардың немесе қоғамның белгілі бір топтарының цифрлық технологияларға қолжетімділігі мен оларды тиімді пайдалану мүмкіндіктеріндегі айырмашылықты білдіреді. Бұл мәселе қазіргі уақытта әлемнің көптеген елдерінде кездеседі, соның ішінде Қазақстанда да байқалады. Цифрлық теңсіздік білім беру, денсаулық сақтау, еңбек нарығы және басқа да маңызды салаларға әсер етіп, қоғамдағы әлеуметтік және экономикалық теңсіздікті тереңдетеді. Осыған орай, цифрлық теңсіздікті азайту мәселесі күн тәртібінде тұр. Бұл бөлімде біз цифрлық теңсіздікті азайту жолдары мен ұсыныстарды қарастырамыз.

1. Инфрақұрылымды дамыту

Цифрлық теңсіздікті азайту үшін ең алдымен инфрақұрылымды дамыту қажет. Бұл ауылдық және шалғай аудандарда интернеттің сапасын арттыруды, сондай-ақ ұялы байланыс желілерін кеңейтуді қамтиды. Қазақстандағы ауылдық аймақтарда интернеттің жылдамдығы төмен, кейбір жерлерде тіпті интернет байланысы жоқ. Бұл, әсіресе, онлайн білім алуға және цифрлық қызметтерді пайдалануға қиындық тудырады.

Ұсыныстар:

- Интернеттің сапасын арттыру және кең жолақты байланыс желілерін орнату.
- Ауылдық мектептер мен кітапханаларға компьютерлер мен цифрлық құралдарды жеткізу.
- Мемлекеттік және жеке секторлар арасындағы серіктестікті күшейту арқылы цифрлық инфрақұрылымды дамыту.

2. Цифрлық құрылғыларға қолжетімділік

Цифрлық теңсіздік тек интернетпен шектелмейді, сонымен қатар білім алу мен жұмыс істеу үшін қажетті цифрлық құрылғылардың жоқтығы да маңызды мәселе болып табылады. Көптеген отбасыларда компьютер, планшет немесе смартфон секілді цифрлық құрылғылар жоқ, бұл оқушылардың онлайн оқуға қатысуына кедергі келтіреді.

Ұсыныстар:

- Мемлекет тарапынан білім алушыларға компьютерлер мен планшеттерді жеңілдетілген бағамен немесе тегін ұсыну.
- Мемлекеттік мектептер мен оқу орындары үшін қажетті цифрлық құрылғыларды қамтамасыз ету.

- Әлеуметтік осал топтарға цифрлық құрылғыларды жалға беру қызметін ұйымдастыру.

3. Цифрлық сауаттылықты арттыру

Цифрлық сауаттылықты дамыту цифрлық теңсіздікті азайтудың негізгі жолдарының бірі болып табылады. Цифрлық сауаттылық дегеніміз тек компьютер мен интернетті пайдалану ғана емес, сонымен қатар ақпараттың дұрыстығын тексеру, қауіпсіздік шараларын сақтау және цифрлық құралдар арқылы тиімді жұмыс істеу дағдыларын меңгеру. Әсіресе, ауылдық және қалалық мектептерде цифрлық сауаттылықтың деңгейі әртүрлі, бұл оқушылар мен мұғалімдердің оқыту процесінде кедергілер туғызады.

Ұсыныстар:

- Оқушыларға арналған цифрлық сауаттылық курстарын ұйымдастыру.
- Мұғалімдер үшін үздіксіз цифрлық біліктілікті арттыру тренингтері мен курстарын өткізу.
- Мемлекет деңгейінде цифрлық сауаттылықты оқытатын арнайы бағдарламалар мен ресурстарды әзірлеу.

4. Онлайн білім беру жүйесін жетілдіру

Цифрлық теңсіздікті азайту үшін онлайн білім беру жүйесін дамыту және оған барлық азаматтардың қолжетімділігін қамтамасыз ету маңызды. Онлайн оқыту платформалары мен ресурстарының әртүрлі деңгейде болуы және тілдік мәселелер оқушылардың тиімді білім алуына кедергі болуы мүмкін.

Ұсыныстар:

- Білім беру платформаларын көптілді ету, соның ішінде қазақ, орыс, ағылшын тілдерінде қолжетімділікті қамтамасыз ету.
- Онлайн оқу ресурстарын барлық аймақтарға жеткізу үшін олардың қолжетімділігін арттыру.
- Білім беру платформаларының сапасын бақылау және оқу материалдарын тексеру, әсіресе ауыл мектептерінде.

5. Жергілікті әкімдіктер мен қоғамды тарту

Цифрлық теңсіздікті азайту үшін жергілікті әкімдіктер мен қоғамның белсенді қатысуы қажет. Әрбір өңірдің ерекшеліктерін ескере отырып, жергілікті деңгейде шешімдер қабылдау, қолдау көрсету, тұрғындармен жұмыс жүргізу маңызды.

Ұсыныстар:

- Әрбір аудан мен қала бойынша цифрлық теңсіздікті жоюдың жеке бағдарламаларын әзірлеу.
- Қоғамдық ұйымдар мен үкіметтік емес секторды цифрлық теңсіздікті жоюға тарту.
- Цифрлық сауаттылықты арттыру бойынша жергілікті деңгейде семинарлар, тренингтер өткізу.

6. Қаржылық қолдау және субсидиялау

Цифрлық теңсіздікті жоюдың маңызды аспектісі – әлеуметтік осал топтарға қаржылық қолдау көрсету. Бұл цифрлық құралдарды сатып алу немесе білім алуға арналған интернет қызметтерінің құнын төмендетуді қамтиды.

Ұсыныстар:

- Жағдайы төмен отбасылар үшін цифрлық құрылғылар мен интернет қызметтерін субсидиялау.
- Мемлекет тарапынан қаржылық көмек көрсету арқылы балаларға арналған онлайн білім беру бағдарламаларына қатысуға мүмкіндік беру.
- Ұлттық және жергілікті бюджеттерден қаржы бөлінуін қарастыру.

Қорытынды

Цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект білім беру жүйесінде революциялық өзгерістер алып келіп, оқыту мен оқу тәсілдерін түбегейлі өзгертуде. Цифрлық теңсіздік – бұл білімге тең қол жеткізуге кедергі келтіретін маңызды факторлардың бірі. Осы орайда, цифрлық сауаттылықтың жоғары деңгейде болуы және барлық азаматтар үшін цифрлық ресурстарға қолжетімділікті қамтамасыз ету маңызды. Оқушылар мен мұғалімдердің цифрлық сауаттылығы, инфрақұрылымды дамыту, цифрлық құрылғыларға қолжетімділік, сондай-ақ онлайн білім беру жүйесінің сапасын арттыру мәселелері қазіргі білім беру жүйесінде басты назарға алынуы тиіс.

Цифрлық теңсіздікті азайту үшін қажетті шаралар мен ұсыныстар қоғамдағы барлық деңгейдегі тараптар – мемлекеттік органдар, білім беру мекемелері, жергілікті әкімдіктер мен азаматтық қоғам тарапынан қабылдануы қажет. Оқушылар мен мұғалімдердің цифрлық құралдарды тиімді пайдалану мүмкіндігі тек әлеуметтік теңдікті қамтамасыз етіп қана қоймай, білім сапасының да жоғарылауына ықпал етеді.

Бүгінгі таңда цифрлық технологиялар мен жасанды интеллекттің мүмкіндіктерін толық пайдалану үшін мемлекет тарапынан жүйелі қолдау мен тұрақты даму керек. Әрбір азаматқа, әсіресе ауылдық жерлерде тұратындарға, цифрлық құрылғылар мен интернетке қолжетімділік беру, цифрлық сауаттылықты арттыру, инфрақұрылымды жетілдіру жолымен білім беру саласындағы теңсіздікті жоюға қол жеткізуге болады.

Қорытындылай келе, цифрлық теңсіздікті азайту – бұл тек технологиялық мәселе ғана емес, әлеуметтік және экономикалық теңдікке жол ашатын маңызды қадам. Цифрлық сауаттылықты арттыру, білімге қолжетімділікті кеңейту арқылы біз болашақ ұрпақтың толыққанды білім алуына және қоғамдағы барлық адамдардың тең мүмкіндіктерге ие болуына жағдай жасай аламыз.

Анықтамалар

Жасанды интеллект - (ЖИ, ағылш. Artificial intelligence, AI) — интеллектуалды компьютерлік бағдарламалар мен машиналар жасау технологиясы әрі ғылым.

Цифрлық технологиялар - бұл компьютер мен компьютерлік желілерді қолдана отырып, деректерді электронды түрде құруға, сақтауға, өңдеуге және таратуға мүмкіндік беретін технологиялар.

Цифрлық сауаттылық – цифрлық құралдар мен технологияларды,сондай ақ интернет ресурстарын қауіпсіз және тиімді пайдалану үшін қажетті дағдылардың жиынтығы

Ақпараттық-коммуникациялық технологиялар – ақпаратты жинау,өңдеу,сақтау және беру үшін қолданылатын әдістердің,механизімдердің және құралдардың жиынтығы.

Оқу бағдарламасы – оқу пәнінен берілетін білім мен игерілетін дағдылардың мазмұны мен көлемін және оқу жылындағы орнын белгілейтін құжат.

Білім - (лат. scientia, ағылш. knowledge) — адамдардың белгілі бір жүйедегі ұғымдарының, деректері мен пайымдауларының, т.б. жиынтығы.

Әдебиеттер тізімі

1. Дюсембекова, М., Амантаев, Е., & Абдырахманов, Т. (2022). Пандемия кезіндегі Қазақстанның білім беру саласын цифрлық трансформациялаудағы мемлекеттік саясат. Қоғам және дәуір, 75(3).
2. Дюсембекова, М., Амантаев, Е., & Байшань, Г. (2022). Цифрлық технологиялар және олардың мемлекеттің білім беру саясатына ықпалы. Қоғам және дәуір, 73(1).
3. Біржан, Ж., Жұмабаева, Л., & Абдыкеримова, Э. (жыл белгісіз). Қазақстанның білім беру жүйесінде жасанды интеллект: талдау және перспективалар.
4. Қазақстан Республикасының Электрондық үкіметі. (2023). Қазақстандағы цифрлық сауаттылық.

5. Сейіткұлова, А. (2023). Қазақстандағы цифрлық сауаттылықты дамыту жолдары. Қазақ ұлттық білім беру журналы, 12(1), 34-45.
6. Нұрғалиева, Б. (2022). Жасанды интеллект және оның білім беру саласына ықпалы. Педагогика және цифрлық технологиялар журналы, 9(3), 56-67.
7. Alimova, T., & Khasanova, A. (2022). Digital Literacy and Artificial Intelligence in Education. Journal of Educational Technology Studies, 5(3), 45-60.
8. UNESCO. (2021). Digital Literacy and Future Skills Development. Париж: UNESCO Publishing.
9. Қасымова, Р. (2021). Цифрлық сауаттылықты арттырудың инновациялық тәсілдері. Оқыту әдістемелері журналы, 7(2), 15-28.
10. Айткұлова, Ә. (2020). Білім беру саласындағы жаңа технологияларды қолдану. Қазақстан педагогикасы журналы, 8(4), 34-50.
11. Бялик Майя, Фейдл Чарльз, Холмс Уэйн. Искусственный интеллект в образовании: Перспективы и проблемы для преподавания и обучения (2022), 5-7.

УДК 323.1

Жумағазы Ә.О., История
Абдуллин Р.Б., профессор

Политико-культурные аспекты формирования национально-государственной идентичности в Республике Казахстан

Аннотация

В данной статье проанализированы теоретико-методологические основы идентичности. Охарактеризовано влияние процессов глобализации на национальную идентичность. В статье выявлена роль культурной политики в национальном строительстве.

Ключевые слова

*Национально-государственная идентичность**,** национальная идентичность, нация, этнос, национализм, модернизация, государство.*

Введение

Актуальность темы. Национально-государственная идентичность – это понятие, связанное с тем, что граждане государства имеют общее культурное наследие, историческое прошлое, язык и ценности. Идентичность является элементом, обеспечивающим единство и солидарность между гражданами. Кроме того, национальная идентичность важна для признания государства на международной арене и защиты его репутации.

Процесс построения национально-государственной идентичности в Казахстане находится под пристальным вниманием исследователей, журналистов и общественности не только в самой Республике Казахстан, но и за её пределами. Особенным вниманием внутриполитические процессы, происходящие в Казахстане, пользуются среди российской общественности, политических элит и научного сообщества. Это объясняется общим историческим прошлым двух стран, общей границей и тесным взаимодействием в экономическом и политическом поле. Актуальность изучения данной темы складывается из следующих составляющих:

Объект исследования – национально-государственная идентичность в современном Казахстане.

Предмет исследования – культурные аспекты, акторы и основные факторы, влияющие на процесс конструирования национально-государственной идентичности в Республике Казахстан.

Обор литературы

Многочисленные книги, статьи и другие материалы, в которых раскрываются структурные особенности, идеологии, концепции, главные действующие лица и факты процесса государственного строительства, заняли свое место в научной литературе, как на русском, так и на иностранных языках. Вместе с тем, тема национализма, национальной идентичности, культурной политики в Республике Казахстан не в полной мере изучена и оставляет пространство для политологического дискурса в контексте современных событий.

В западной литературе проблему идентичности рассматривают представители различных школ и направлений. Следует отметить, что проблематика осмысления роли «исторического фактора» в системе национально-государственной идентичности пользуется широким научным интересом в мировой и российской политической науке. Один из них Б. Андерсон.

Э. Д. Смит – является автором множества работ в области национализма, этничности и истории. Среди его наиболее известных работ можно выделить книгу "Национальная идентичность", в которой он исследует происхождение и развитие национальной идентичности в различных странах мира. Смит считает, что национальная идентичность является продуктом длительного исторического процесса, связанного с формированием наций и национальных государств. Он подчеркивает, что национальная идентичность формируется не только на основе этнических, языковых и религиозных связей, но также через общие исторические и культурные традиции, которые связывают людей, проживающих на определенной территории.

Э. Геллнер известен своими работами в области национализма, этнической и социальной теории. В своих работах Геллнер анализирует процесс формирования национальных идентичностей и связывает его с развитием индустриального общества. Он утверждает, что национализм возникает в результате процесса модернизации и индустриализации общества, когда народы начинают осознавать свою существенную разницу с другими культурами и стремятся к созданию своего государства. Геллнер также обращает внимание на роль языка в формировании национальных идентичностей и утверждает, что национальные языки служат не только средством общения, но и символизируют национальную культуру и идентичность.

Основная часть

В работе использовались теории происхождения нации: примордиалистская, основанная на естественных для социальной жизни характеристиках: кровной связи, языке, религии; конструктивистская, предполагающая целенаправленные действия государственных и общественных институтов, политической элиты, направленные на формирование нации; инструменталистская, подразумевающая использование национальной идентичности в интересах определенных политических сил.

Одной из важнейших проблем национального строительства при создании современной Республики Казахстан являлась и является конструирование идентичности. По определению Бенедикта Андерсона, «нация – это воображаемое политическое сообщество». Можно утверждать, что создание нового государства было не только административным, но и тотальным изменением, вызванным формированием новой идентичности, которая перевернула интеллектуальный фон, на котором было основано государство. Таким образом, можно утверждать, что проект строительства нации – это проект, включающий в себя как политические, так и социальные реформы. Государство поощряло изучение истории, культуры и социальной жизни нации, создавая тем самым

историческую и культурную основу, на которой могло бы базироваться новое государство.

Когда 15 новых государств обрели независимость в результате распада Советского Союза, эти государства приступили к осуществлению мер по укреплению своего нового независимого статуса. После обретения независимости в конце 1991 года Казахстан ввел в действие ряд политик с целью национализации. Те политики, влияние которых можно наблюдать на жизнь людей, живущих в Казахстане, в различных областях, включая культуру, искусство, образование, политику и экономику, по сути, имеют целью создание нового общества. Казахстанская модель межэтнического согласия и взаимоуважения национальностей получила высокую оценку в мировом сообществе218. Успешные достижения в экономической области, благодаря наличию природных ресурсов, и в дополнение к решению проблем различных этнических, религиозных и культурных общин, все еще актуальны для политического процесса219. Но, еще слишком рано, чтобы прийти к определенному выводу о том, являются ли эти политики «успешными» или нет.

В полиэтнических странах, где в составе населения имеются разные этнические общности и группы, численность которых невелика или уступает доминантному большинству, модель классической демократии, как правило, обеспечивает прочное политическое доминирование численно преобладающим этническим группам. В этом случае интересы меньшинств могут не учитываться или учитываться не в полной мере. В данном случае возникает вопрос: какая политическая система может претендовать на демократию при наличии этнически дифференцированного общества?

Каждое национализирующее государство имеет свои особенности, определяемые его культурным и историческим развитием. Это относится и к постсоветским национализированным государствам. Несмотря на общее советское прошлое, каждая постсоветская страна имела свой путь к независимости и свои особенности реализации политики национализации. То есть для национальной политики Казахстана характерно противопоставление казахской и казахстанской идентичностей, выраженное противостоянием казахстанских и русско-славянских культурных установок в отношении терминов «казахский» и «казахстанский». Это оппозиция – «казахская нация – казахстанская нация», которую можно отнести к противоречию названий государства: «Республика Казахстан» или «Казахская Республика».

Проблема поиска новой национальной идентичности характерна для многих современных государств. Она не обошла стороной ни США, ни Россию, ни страны Европейского Союза, которые решают эту проблему так же, как все государства постсоветского пространства, в том числе и Казахстан. По словам Шайкемелева, заинтересованность в позиционировании статуса этнических групп вызвана реальной потребностью казахстанского общества в заполнении идеологического вакуума, образовавшегося после краха тоталитарной идеологии, совпадающей с актуализацией мировых мультикультуралистских тенденций. Полиэтничность казахского общества актуализирует и одновременно усложняет задачу формирования общности казахстанских этносов как согражданства. В связи с этим, крайне важным видится научное осмысление проблем горизонтального структурирования казахстанского полиэтничного сообщества, формирования новых синтетических и поликультурных идентичностей, могущих укрепить фундамент казахстанской модели межэтнического согласия.

Понимая необходимость модернизации страны, Первый Президент Н.А. Назарбаев об этом заявил в своем выступлении: одна страна – один народ – одна судьба, единая цель, единые интересы, единое будущее и «поставил конкретную задачу» разработать и утвердить долгосрочную концепцию развития культурной политики страны, направленную на формирование конкурентоспособной культурной ментальности казахстанцев, развитие современных культурных кластеров. Реализация этой задачи позволит Казахстану до 2050 года стать одним из центров развития мировой культуры и

искусства. Н. Назарбаев озвучил национальную идею в Послании народу Казахстана «Стратегия «Казахстан –2050»: новый политический курс состоявшегося государства». Подчеркивая важность "Мәңгілік Ел" (Родная страна) как объединительной идеологии, направленной на модернизацию всех сфер жизнедеятельности казахстанского общества, ставится задача – сообща взяться за строительство благополучного, успешного Казахстана. Исторический опыт показывает, что незнание культуры своего народа, его прошлого и настоящего ведет к разрушению связи между поколениями, связи времен, что наносит непоправимый урон развитию человека и народа в целом. В таком контексте понимания роли общественного согласия в воспитании человека национальной культуры "Мәңгілік Ел" становится базовой опорой Стратегии "Казахстан-2050".[1]

Государственная политика Республики Казахстан в сфере культуры в переходный период была направлена на признание и поддержание основополагающей роли культуры в жизни и развитии общества и регулируется Конституцией, законами республики о культуре, об охране и использовании историко-культурного наследия, об авторском и смежных правах, о языках, об общественных объединениях. Она также руководствуется Концепцией социокультурного развития, утвержденной Национальным Советом по выработке государственной политики при Президенте Республики Казахстан, а также Концепцией Министерства культуры республики «Культурная политика на современном этапе». В соответствии со статьями 24, 27 Конституции Республики Казахстан 1995 года государство обеспечивает приоритетное развитие культуры и всем гражданам гарантирует свободу.

В Казахстане обозначились две важные стратегии национально-государственного строительства и соответственно им доминирующие модели национальной идентичности. Первая стратегия направлена на формирование единой казахстанской нации из полиэтнического по своему составу общества на основе общности гражданства, вторая стратегия должна быть связана с национальной идентичностью самих казахов.[2]

Можно выделить восемь внутриполитических факторов формирования национальной идентичности Казахстана, в том числе, демографическое разнообразие и гражданство, языковая политика, государственные символы, изменения в конституции, партии, сакральная места, столица и глобализация.

Демографическое разнообразие и гражданство. В 2004 году Ассамблея народа Казахстана предложила доктрину «Народное единство», «Народ Казахстана», озвученную Первым Президентом Республики Казахстан Нурсултаном Назарбаевым. Однако новая идея «казахстанской нации» кардинально меняет положение коренной казахской нации в стране. Понятие «казахская нация» вместе со статусом титульной нации, автохтонов и владельцев казахской земли теперь отменено. То есть все другие народы (более 130 этнических групп) становятся автохтонами и владельцами общей «казахстанской земли». Многие этносы и этнические группы в различных регионах республики проживают компактно, что значительно усиливает этнокультурное многообразие и выдвигает задачу удовлетворения их национально-культурных потребностей особенно в области культуры.

В законе говорится, что первоочередной задачей Ассамблеи является содействие сохранению, возрождению и развитию национальных культур, языков и традиций народов Казахстана на основе принципов равноправия. На сессии Ассамблеи народов Казахстана в 2008 году в целях содействия формированию казахстанской модели межэтнической и межконфессиональной толерантности были сформулированы пять основных принципов:

1) единство народа;

2) национальные ценности – терпимость и ответственность;

3) консолидирующая роль титульного этноса;

4) этническое, конфессиональное, культурное и языковое разнообразие как главное богатство;

5) государство создает условия для культурного развития языков.

Противоречие этнокультурной и гражданской идентичностей в формировании национальной идентичности Казахстана проявляется в следующем: с одной стороны, национальное государство строится по постсоветской модели государства титульной нации. Такая модель национального строительства предопределена советским прошлым, поскольку уже в СССР союзные республики рассматривались как (квази) государственность титульной нации, по имени которой определялось название республики, к тому же статус нации приписывался этническим группам (национальностям), а не всему советскому народу. С другой стороны, в полиэтническом обществе этнические группы выступают против того, чтобы государство выступало только лишь от лица одного этноса, даже если это демографически и политически доминирующий этнос. Это означает, что в полиэтническом обществе граждане определяют свою национальную идентичность с государством и его институтами, а не с каким-либо этносом, потому что идентификация с этносом вызывает у нетитульных этносов опасения оказаться ассимилированными титульным этносом.[3]

Во всех регионах страны действуют более 900 этнокультурных объединений, 192 этнообразовательных комплекса и дома дружбы. Например, в Алматы функционирует «Дом дружбы», в Астане – Дворец мира и согласия, построенный по поручению президента. Здесь проводятся съезды Ассамблеи народа Казахстана, съезды представителей мировых и традиционных религий. Этот институт, созданный для того, чтобы различные народы, живущие в Казахстане, обсуждали свои проблемы и сохраняли свою культуру, играет важную роль в сохранении и развитии культуры людей, живущих в стране. Сегодня Ассамблея создает благоприятные условия для дальнейшего укрепления межэтнического единства, терпимости в обществе и единства народа. Праздничная дата (1 марта) символична: в этот день в 2007 г. Ассамблея народа Казахстана (АНК) обрела свое новое название. Эксперты отмечают рост значимости и статуса этого института в последние годы, его вклада в стабилизацию общественной обстановки: долгое время Ассамблея существовала как декоративный элемент политической системы, однако в последнее время этот орган наращивает свой научно-аналитический потенциал, его деятельность вышла за рамки межэтнических отношений, он пытается охватить все социальные аудитории.

Народное Собрание Казахстана известно как конституционный институт в укреплении единства Казахстана и обеспечении стабильности и гармонии в обществе. Благодаря продуманной политики Казахстана, у каждого народа в Казахстане есть различные возможности сохранить свою культуру, язык и религию. Благодаря этому институту этнические группы, проживающие в Казахстане, могут устанавливать отношения со своей родиной. В Казахстане этнические группы могут открывать свои собственные школы, средствами массовой информации, а также создавать свои национальные ассоциации и фонды. В Казахстане газеты издаются на восьми языках, а телевидение и радио транслируются на семи языках. Казахстанское государство предотвращает ультранационалистические тенденции, включая их в гражданские рамки Казахстана путем институционализации этнической культуры неказахских групп.[4]

Помимо казахских и русских театров, в стране есть узбекский, уйгурский, корейский и немецкий национальные театры. Кроме того, Республика Казахстан занимает особое место в развитии информационно-коммуникационных ресурсов культурных объединений в области этнокультурных связей. Средства массовой информации являются мощным инструментом национальной мобилизации и заслуживают особого внимания в исследовании национального строительства в Казахстане.

Таким образом, не случайно сегодняшние газеты представляют публичный дискурс между теми, кто поддерживает этнокультурную модель, и теми, кто выступает за гражданскую модель государственного строительства в Казахстане.

Одной из главных задач в области национально-культурной политики Республики Казахстан с первых шагов суверенитета явилось также создание благоприятных условий для всестороннего развития всех без исключения языков, последовательное претворение в жизнь комплексных мер государственно-общественного характера по возрождению казахского языка, повышению его социальной значимости, достойному применению государственного языка в политической, государственной, научной, культурной и других сферах жизни.

В этих целях в 1989 году в республике был принят Закон о языках, утверждена государственная программа развития казахского языка и других национальных языков, в 1993 году образован Комитет по языкам при Кабинете Министров, который в 1995 году был преобразован в Государственный комитет Республики Казахстан по национальной политике. Законом были обеспечены правовые гарантии и уважительное отношение ко всем употребляемым в республике языкам и защита неотъемлемых прав граждан любой национальности на развитие своего языка и культуры. В Законе о языках (1989 г.) было определено, что «язык – величайшее достояние и неотъемлемый признак нации. С развитием языка, расширением его общенациональных функций непременно связан расцвет национальной культуры и будущее самой нации, как исторически сложившейся устойчивой общности людей».

Ситуацию в Казахстане, где национальная идентичность формируется в результате противоречивого взаимодействия двух идентичностей – казахской и казахстанской, можно охарактеризовать как процесс казахизации. Теоретический анализ казахизации будет включать применение метода «центр-периферия». Это не географическая, а социологическая концепция, раскрывающая социокультурную структуру общества. Центр общества состоит из двух социальных групп, определяющих основные символы общества. Символы общества, нации, этноса, класса и любой другой социальной группы означают идеологические и материальные объекты, личности, исторические события, отражающие и представляющие социальную группу. Термин «казахизация» в последнее время все шире используется в журналистике, особенно в отношениях между казахским и русским языками. Казахизация интерпретируется как введение казахского языка в сферах с доминированием русского языка и, таким образом, устранение или значительное сокращение в применении русского языка.[5]

В настоящее время в Казахстане реализуется программа «культурное наследие», в рамках которой изучается вопрос о создании «Фонда духовного развития народов Казахстана». Фонд должен вести регулярный мониторинг и поддержку развития культурных ценностей и традиций народов при помощи государственно-частного партнерства и привлечения соответствующих общественных организаций.

Государственные символы как важное зеркало национального строительства. Символы – это «образы, объекты и действия, которые индивиды и группы опосредуют, чтобы влиять и контролировать поведение в социальном взаимодействии». Конституционный Закон «О государственных символах Республики Казахстан» был принят 4 июня 2007 года. В соответствии с этим Законом ежегодно 4 июня празднуется как день государственных символов в Республике Казахстан. Государственные символы – это один из неотъемлемых атрибутов любого государства, олицетворяющих его идентичность и суверенитет. Нурсултан Назарбаев выразил, насколько важны символы для страны, следующим образом: «Государственные символы – это одна из незыблемых основ нашего государства, нашего суверенитета. Они выражают священный объединяющий образ Независимости».[6]

Общество – это структура, которая понимается и строится с помощью символов. В этом отношении символы в сообществе относятся к идеальным каналам, где люди могут говорить на общем языке, вести себя одинаково, совершать одни и те же ритуалы, молиться тем же богам, носить одинаковую одежду. Флаг, герб, гимн, униформа, карты,

архитектура и т.д. такие элементы являются важными символами, используемыми в процессе национального строительства с точки зрения формирования общих каналов. После провозглашения независимости в Казахстане государственный флаг, государственный гимн и государственный герб начали процесс создания элементов, обозначающих национальную идентичность. Новые государственные символы были введены для дальнейшей «национализации» Казахстана, по крайней мере, символически. В этом контексте в 1992 году был учрежден государственный флаг и утвержден государственный гимн.

Государственные символы в Казахстане являются этнополитической основой государства. Таким образом, статуя Ленина в центре Алматы была заменена статуей Золотого Воина, мифической фигуры, которая укореняет идентичность казахов еще в третьем веке до нашей эры. Кроме того, топографические названия – в основном советские названия улиц и городов – были заменены казахскими названиями, которые символически национализировали государство, выдвинув его казахский этнополитический уклад на первый план. Три государственных символа Казахстана – государственный флаг, государственный герб и государственный гимн - были созданы после обретения независимости.

Государственный Флаг Независимого Казахстана – «один из конкретных показателей, которые универсализируют нацию, символизируют ее роль в международном мире, показывают бессмертие, даже обещают и, таким образом, делают принадлежность понятной и приводят людей к этой коллективной идентичности». Таким образом, цвет национального флага и фигуры, используемые на нем, не выбираются случайным образом – предпочтительны цвета и фигуры, которые часто ссылаются на историю нации. В связи с этим флаги дают важные подсказки о процессе строительства и структуре нации.[7] Как основной символ государства, флаг олицетворяет нацию. Как используется флаг, зависит от правил, и любое неуважение к флагу наказывается. По словам Билгина, сообщение, переданное флагом, который является таким важным символом, звучит так: «мы сильны, и мы вместе».

В соответствии с этим проектом увязали в национальном сознании воедино комплекс памятников вокруг Улытау и мавзолея Кожа Ахмета Яссауи, древние памятники Тараза и захоронения Бекет-Ата, древние комплексы Восточного Казахстана и сакральные места Семиречья, и многие другие места. Все они образуют каркас национальной идентичности. Систематизация сакральных объектов на основе определённых критериев позволит выработать механизм историко-культурной экспертизы природных и других сакральных мест.

Последней целью в выполнении масштабной работы по систематизации и подготовке многотомного реестра сакральных памятников должна стать консолидация народа и формирование новой национальной идеи. Популяризация полученных знаний станет источником духовных ценностей. Реестр сакральных объектов – залог гармоничного развития народа Казахстана.

Казахстанский народ имеет богатую историю и культуру, которая датируется многими веками. Это включает в себя кочевой образ жизни, традиционную музыку и танцы, а также особые отношения к природе. Эти культурные традиции и идентичность Казахстана существуют не только в настоящее время, но и в прошлом, и они являются неизменными и глубоко закрепленными в казахской культуре.

Место столицы в национальной идентичности. Астана – быстрорастущий город с широкими возможностями, современной архитектурой, средоточием передовых идей и одновременно с богатым прошлым и культурным наследием, где переплетаются европейская и восточная культуры, способствуя открытости и дружелюбию горожан. Анализ мирового опыта показывает, что развитые города всех государств не только решают экономические и стратегические задачи, но и играют важную роль в сфере

культуры, способствуют социальной стабильности, формированию системы ценностей и ее преемственности, патриотизма и национальной идентичности.[8]

Столицы новообразованных государств важны с точки зрения национальной идентичности. Лидеры, которые строят новую нацию, пытаются изменить представление о стране в прошлом, особенно с точки зрения создания имиджа. Выбор столицы решает не только экономические и стратегические задачи, но и играет важную роль в формировании национального самосознания.

Формирование новой национальной идентичности в Казахстане, кардинальные перемены в государственном строительстве требовали внедрения и развития в обществе новых символов и примеров, достойных для подражания. Перед Н. Назарбаевым стояла задача объединения страны, разделенной демографически и культурно на «русский север» и «казахский юг», чтобы превратить Казахстан в страну, которую примут все граждане. Политика, проводимая в Казахстане по сплочению нации, называется «гражданским национализмом», подчеркивающим важность определенного этнического элемента.[9]

В целом, представленные изменения свидетельствуют о стремлении укрепить роль парламента, расширить права граждан и обеспечить более равноправную и представительную политическую систему. Переход от суперпрезидентской формы правления к президентской с сильным парламентом может способствовать более широкому участию граждан в принятии политических решений и сбалансированному разделению полномочий. Установление принципа народной собственности над природными ресурсами подчеркивает важность устойчивого управления и более справедливого распределения этих ресурсов в интересах всего общества. Расширение доступа граждан к Конституционному суду и введение комбинированной избирательной системы также укрепляют принципы правового государства и демократических норм. Отмена особых роли и привилегий первого Президента может свидетельствовать о стремлении к равенству перед законом и устранении концентрации власти в руках отдельных лиц. В целом, эти изменения направлены на развитие и совершенствование политической системы Казахстана, усиление гражданского участия и защиту прав и свобод граждан.

Заключение, выводы

Поэтому идентичность, которая является результатом взаимодействия между собой и другими, формируется под влиянием внутренних элементов, таких как история, демографическая структура, религия, и внешних элементов, таких как границы региональной и международной структуры. В Казахстане, где в первые годы независимости почти половину населения страны составляли казахи, а другую половину - славяне и другие малые этнические группы, была предпринята попытка сформировать казахскую идентичность, которая не исключает другие этнические группы в стране, а сосредоточена на собственной истории и культуре. При анализе историографии, мифов, официальных ритуалов и дискурсов первого президента Назарбаева и действий нового президента Токаева, идентичность, сформированная через тюркизм и ислам, не исключает другие этнические элементы с акцентом на казахскость и гражданство, а не на турецкую этническую принадлежность и другие религиозные группы через секуляризм. Если государственные власти продолжат политику, поддерживаемую гражданами, то Казахстан продолжит свой путь как страна с более глубоким пониманием гражданства, которая продвигается вперед безопасными шагами. Несомненно, выгодно сохранять инклюзивную принадлежность не только для казахов, но и для всех народов, проживающих в Казахстане.

Список источников

1. Семененко И.С. Дилеммы национальной идентичности: политические риски и социальные приобретения // Полис. Политические исследования. 2019. № 6. С. 8–23.

2. Фреде де Э. Культура, цивилизация и идентичность // Политические исследования. 2012. № 5. С. 17-23.
3. Назарбаев Н. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру, 2017. URL: http://kerey.kz/?p=10580&ln=kk (Дата обращения: 10.03.2023).
4. Назарбаев Н. Духовно-культурное развитие народа – основа укрепления государственной независимости Казахстана: Выступление на VII сессии Ассамблеи дружбы народов Казахстана // Казахстанская правда. 2020. 16 декабря.
5. Народная партия Казахстана. URL: https://halykpartiyasy.kz/ru (дата обращения: 15.05.2023).
6. Население Казахстана. URL: https://countrymeters.info/ru/Kazakhstan (дата обращения: 10.05.2020).
7. Абдигалиева Г.К. Ценностная идентификация казахской культуры // Вестник КазНУ. Серия «Философия, культурология, политология». 2011. Т. 37. № 2. 114-118.
8. Аманжолова Д. А. А.Н. Букейханов и проблемы политической консолидации казахского народа // Мир Большого Алтая. 2016. № 2. С. 213-226.
9. Ауанасова А. М. Из истории государственного строительства независимого Казахстана // Мемлекет Тарихы. История государства. 2011. №4.

УДК 37.043

Жумагалиева Ж.С., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Особенности личности школьников и их влияние мотивации на успех обучения учащихся

Аннотация

В данной статье изучены характер и динамика мотивации детей на протяжении младшего школьного возраста. В статье установлен круг мотивов, характерных для младших школьников, прослежена динамика развития мотивов от 1-ого к 4-ому классу. Выявлены различия в учебной мотивации, присущей современным детям и их сверстникам 70-80-ых годов. Определена связь между становлением учебной мотивации и стилем руководства классом, успешностью учения детей.

Ключевые слова

Мотивация, компетенции, обучение, личностные качества, учебные ситуации, компьютерные игры.

Введение

Актуальность. Для психолого-педагогической практики представляют интерес данные о сохранении сильной игровой мотивации в младшем школьном возрасте, что свидетельствует о незавершенности личностного развития детей на этапе дошкольного детства в условиях интенсивной педагогической подготовки к школьному обучению. В младшем школьном возрасте — периоде, социальной ситуацией развития в котором является ситуация обучения - наиболее интенсивно развиваются учебные мотивы. Анализ становления мотивационной сферы младших школьников, помимо определения характера учебных мотивов (мотивации на уровне учебной деятельности) предполагает также рассмотрение мотивов на над ситуативном уровне.

Объектом исследования является развитие мотивационной сферы в младшем школьном возрасте, динамика мотивации двух уровней (уровня учебной деятельности и

надситуативного уровня); зависимость развития учебной мотивации от стиля руководства классом и степени успешности учения.

Научная новизна и научная значимость исследования обусловлены, прежде всего, недостаточной разработанностью проблемы развития мотивации в младшем школьном возрасте в современной социальной ситуации развития. Исследования, проведенные в 70-80-ые годы XX века и ставшие классическими, требуют сравнения с современными данными и переосмысления. Полученные нами результаты, при сопоставлении с этими данными и последними данными по 1-2-ым классам Н.И.Гуткиной, позволяют представить специфику становления учебной мотивации в современных условиях обучения. Выявлена динамика развития мотивации от 1-ого к 4-ому классу. Установлены различия в становлении учебной мотивации детей, обучающихся у учителей с разным стилем руководства классом; у детей с разным уровнем успеваемости. Показаны особенности становления мотивации на надситуативном уровне в младшем школьном возрасте.

Обзор литературы

Мотивационная сфера является ядром личности (деятельностный подход в психологии, психоанализ, концепция формирования личности Л.И.Божович, гуманистическая психология). Мотивация, имея функции побуждения, направления деятельности и смыслообразования, становится первым звеном в структуре поведения. Изучению мотивации посвящено большое количество работ практически во всех психологических школах и направлениях (Л.И.Божович, А.Н.Леонтьев, У.Макдауголл, Д.Макклелланд, А.Маслоу, Г.Мюррей, Ж.Нюттен, В.Франкл, Х.Хекхаузен, Б.Спайнэс, У.Хьюитт, Д.Стипек и др.).

Важным является вопрос о становлении мотивации в онтогенезе. В дошкольном возрасте начинает формироваться иерархически организованная мотивационная система (что соответствует положению А.Н.Леонтьева о появлении механизма соподчинения мотивов и показано в эмпирическом исследовании В.В.Назаренко, 2008). В последующие возрастные периоды она развивается и перестраивается. В связи с этим актуальной задачей оказывается исследование возрастных закономерностей развития мотивационной сферы.

Один из наименее изученных возрастных периодов, с точки зрения личностного развития, - младший школьный возраст. Специфика мотивационной сферы младших школьников отражена в работах 40-80-ых годов XX века: Л.И.Божович и ее сотрудников, М.В.Матюхиной и др. Поскольку с изменением социально-экономических условий и ценностей, принятых в обществе, изменяется и мотивация на разных возрастных этапах, представляется значимым изучение мотивов современных детей, обучающихся в начальных классах.

Основная часть

В период младшего школьного возраста, в связи с изменением социальной ситуации развития ребенка, появляются новые мотивы, происходят перестановки в иерархической мотивационной системе. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу. То, что имеет отношение к игре, становится менее важным (хотя младшие школьники уделяют игре достаточно много времени). В свою очередь, те мотивы, которые имеют отношение к учебной деятельности, становятся ценными и значимыми. Появляются новые социальные мотивы, связанные с чувством долга и ответственности, с необходимостью получения образования, но обычно это «знаемые» мотивы, а не реально действующие.

У младших школьников развивается смысловая ориентировочная основа поступка - звено между желанием что-то сделать и разворачивающимся действием. Ребенок начинает в какой-то степени адекватно оценивать будущий поступок с точки зрения отдаленных

последствий, поэтому импульсивность и непосредственность поведения ребенка снижается. При этом происходит переход от «знаемых» мотивов к реально действующим.

Учебная мотивация включает в себя разнообразные учебные мотивы, которые можно сгруппировать в три большие группы: познавательные мотивы, социальные мотивы учения и мотивы достижения.

Знаемые и реально действующие мотивы.

По степени действенности (отношению к осуществляемой или возможной деятельности) А. Н. Леонтьев различал мотивы "знаемые" ("понимаемые"), реально действующие и потенциальные. Реально действующие мотивы побуждают все деятельности, реально осуществляемые человеком. "Знаемые" мотивы определяют понимание необходимости осуществления определенных деятельностей, но для реального их осуществления не имеют побудительной силы.

Экспериментальные данные М.В.Матюхиной и Г.Г.Гусевой говорят о том, что у младших школьников "знаемые" мотивы зачастую не соответствуют реальным, которые действительно побуждают их к учебной деятельности. Диапазон понимаемых мотивов у детей этого возраста весьма широк и включает в себя как познавательные, так и социальные мотивы учения.

По данным Г.Г.Гусевой, среди знаемых мотивов преобладают следующие: «хочу больше знать», «хочу получать высокие отметки». У хорошо успевающих детей, заинтересованных в самом процессе получения знаний, знаемые мотивы совпадают с реально действующими. У школьников со слабым интересом к знаниям, но при этом хорошо успевающих, можно увидеть неполное совпадение этих мотивов. У них доминируют мотивы: «получение высокой отметки», «похвала» и «требование». У слабоуспевающих детей доминирующим мотивом является «избегание наказания». Этот мотив хорошо осознается детьми, то есть отрицательный «знаемый» и реально действующий мотивы совпадают, а положительные «знаемые» мотивы, такие как получение хорошей отметки и желание больше знать, не совпадают с реальным.

Широкие социальные мотивы учения.

Л.И.Божович указывает на то, что большое значение для успешного обучения в школе имеют так называемые «широкие социальные мотивы учения». Детский сад и семья создают у ребенка определенную социальную установку, он понимает, что должен хорошо учиться, закончить школу, хочет быть культурным и развитым, стремится выполнять требования учителей и родителей[1]. Социальная значимость учебной деятельности в этом возрасте очень велика, и отчасти это облегчает детям процесс обучения. Младшие школьники стараются выполнять все требования учителя, даже если задание скучное и неинтересное. Такая ориентация на учителя сохраняется на протяжении всего обучения в начальной школе, хотя к 3 классу мотив долга перед учителем несколько снижается. Одновременно происходит усиление мотива долга перед классом и значительно снижается мотив личного долга ученика.

Узколичные мотивы.

Узколичные мотивы в системе мотивации учения младших школьников занимают очень важное место. По данным М.В.Матюхиной, они занимают второе место после широких социальных мотивов учения. Среди группы узколичных мотивов первое место занимает мотив «хочу получать хорошие отметки».

Отношение младших школьников к отметке.

Данные об отношении детей младшего школьного возраста к отметке разноречивы. Л.И.Божович, Н.Г.Морозова, Л.И.Славина, исследуя отметку как мотив учебной деятельности, говорят о том, что для младших школьников "отметка еще не имеет той побудительной силы, которую она приобретает впоследствии". Дети не всегда понимают объективное значение отметки и часто хотят получать разнообразные отметки. Дети 7-8

лет воспринимают отметки учителя как оценку стараний, а не качества выполненной работы[2].

В исследовании П.М.Якобсона были получены иные данные. Уже в середине 1 класса дети стремятся получать именно хорошие, а не любые отметки. К концу первого полугодия у первоклассников появляются объективные критерии оценки выполнения учебных заданий. В конце первого класса ребенок уже может посмотреть на свою работу глазами педагога и привести основания, по которым педагог поставил оценку. При этом первоклассник руководствуется теми критериями оценки, которые он узнал от педагога.

М.В.Матюхина на основании своего исследования говорит о том, что отметка для учащихся 1-2 классов является сильным реально действующим мотивом, а к 3 классу "отметочная мотивация, оставаясь реально действующей, как понимаемый мотив несколько теряет свою значимость".

Безусловно, отношение к отметке полимотивировано. В его основе может лежать потребность ребенка в одобрении учителя, желание соответствовать своей самооценке, стремление хорошо закончить школу, получить престижную профессию, занять определенное место среди одноклассников и т.д. Стремясь получить высокую отметку ради повышения своего престижа среди одноклассников, ребенок может использовать неприемлемые пути для получения желаемых отметок (например, списывание). В этом случае отметка не выполняет роли положительного мотива.[3]

Познавательные мотивы.

Учебно-познавательные мотивы — важный аспект познавательной мотивации, поскольку они адекватны структуре учебной деятельности (Д.Б.Эльконин).К познавательным мотивам относят мотивы, связанные непосредственно с процессом узнавания нового: «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями». А.К.Маркова делит познавательные мотивы на три подгруппы: 1) широкие познавательные мотивы, 2) учебно-познавательные мотивы и 3) мотивы самообразования.

1. Широкие познавательные мотивы связаны с ориентацией школьников на овладение новыми знаниями. Они различаются по уровням, которые определяются глубиной интереса к знаниям. Это может быть интерес к новым занимательным фактам, явлениям, либо интерес к существенным свойствам явлений, к первым дедуктивным выводам, либо интерес к закономерностям в учебном материале, к теоретическим принципам, к ключевым идеям и т. д.

2. Учебно-познавательные мотивы связаны с ориентацией школьников на усвоение способов добывания знаний: интересы к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда.

3. Мотивы самообразования связаны с направленностью школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Для работающих с младшими школьниками особенно важно различать мотивацию содержанием и мотивацию процессом. Первоклассник, например, любит читать, писать, лепить, рисовать, он получает от этого удовольствие. Ребенок может сказать, что ему нравится решать задачи, делать упражнения, хотя познавательный интерес к содержанию может и отсутствовать, то есть первоклассника не волнует, почему слово пишется так, а не иначе, каким способом удобнее, лучше решить данную задачу.

В качестве побудителя в этом случае может выступать результативная сторона, возможность занять определенное положение в классе, получить одобрение учителя, но также побудителем может быть и процессуальная сторона. В первое время любовь к учебной деятельности имеет элементарные проявления: читать, писать. В дальнейшем интерес к процессу проявляется в желании думать, рассуждать, придумывать новые задачи.

Познавательная активность, может проявляться на разных уровнях. Один из простейших уровней — это активность внимания, вызываемая новизной стимула и разворачивающаяся в систему ориентировочно-исследовательской деятельности. Более сложный уровень — это исследовательская познавательная активность, вызываемая в проблемной ситуации в условиях обучения, в общении, в профессиональной деятельности. К наивысшему уровню может быть отнесена личностная активность, выражающаяся в форме «интеллектуальной инициативы», «надситуативной активности», самореализации личности.[4]

Потребность в новых впечатлениях и потребность в активности приводят к формированию познавательной потребности. Говоря о готовности ребенка к школе, Л.И.Божович подчеркивает, что важную (а может быть и ведущую) роль в этом играет развитие у детей именно познавательной потребности. При этом отмечается, что развитие познавательной потребности идет неодинаково у разных детей. У одних детей она выражена очень ярко и носит «теоретическое» направление, у других - больше связана с практической активностью. Л.С.Славина обнаружила среди первоклассников детей, которые не проявляли активности в учении. Она называла их «интеллектуально пассивными». Эти дети отличались нормальным интеллектуальным развитием, но в учебной деятельности не могли справиться с элементарными учебными заданиями (совершенно иная картина наблюдалась в игре). Л.С.Славина приходит к выводу, что потребность в активности у этих детей развивалась не в связи с учебной деятельностью, а скорее в связи с практической.

Потребность во внешних впечатлениях и потребность во внешней активности - только предпосылки. Актуализируясь в деятельности, они становятся мотивами. В этой группе мотивов на протяжении младшего школьного возраста происходят изменения: растет число указаний на мотивы, связанные с содержанием (люблю на уроке узнавать новое) и меньшее число выборов у третьеклассников получают мотивы, связанные с процессом учения (люблю думать, рассуждать на уроке, решать задачи разными способами). Познавательный интерес у большинства детей даже к концу младшего школьного возраста находится на низком или средненизком уровне.

Л.И.Божович, анализируя снижение интереса к учению у учащихся 3-его класса, высказала предположение, что одна из причин «лежит в недостатках содержания и организации первоначального школьного обучения».Дети по своим возможностям подготовлены к усвоению более сложного материала и на более высоком уровне. Начальное обучение в большинстве случаев не дает достаточной нагрузки для интеллектуальной деятельности ребенка, для удовлетворения его познавательной потребности и стремления к интеллектуальной активности, т.е. недостаточное удовлетворение познавательной потребности - одна из причин снижения интереса к учению.

Мотив достижения успеха.

Мотивация достижения не связана с какой-либо специфической деятельностью, а является индивидуальной характеристикой мотивационной сферы человека, проявляющейся в его стремлении к достижению результата. Мотивы достижения различаются в зависимости от ориентации человека на успех или неудачу. Так, в. основе мотива достижения может быть надежда на успех или стремление достичь успеха, а может быть боязнь или избегание неудачи. Соответственно говорят о разных мотивах достижения.

Мотивация достижения в начальных классах нередко становится доминирующей. Важным моментом является сознательная постановка многими детьми цели достижения успеха и волевая регуляция поведения, позволяющая ребенку добиваться ее.[5]

Мотив достижения успеха обычно наблюдается у детей с высокой успеваемостью — они стремятся правильно выполнить задание, получить нужный результат. Обычно

такая мотивация сочетается с мотивом получения высокой оценки своей работы (отметки и одобрения взрослых), но при этом ориентирует ребенка на качество и результативность учебных действий независимо от этой внешней оценки.

Вторая тенденция — мотив избегания неудачи — обычно выражается в стремлении избежать получения плохой отметки и, соответственно, недовольства учителя, санкций родителей. М.В.Матюхина считает, что этот мотив не занимает ведущих мест в мотивации младшего школьника. Количество указаний на мотивы этой группы незначительно возрастает к 3 классу (нежелание получать двойки и боязнь осуждения учителем и товарищами). Мотивация избегания неудачи становится одним из наиболее сильных реально действующих мотивов у неуспевающих детей к концу обучения начальных классах.

Исследования показали, что ребенок приходит в школу с широкими социальными мотивами учения: мотивами самосовершенствования (быть культурным, развитым, умным) и мотивами самоопределения (после школы работать, продолжить образование). Данные мотивы — это результат влияния взрослых. В первое время пребывания в школе такая установка создает положительное отношение детей к учебе. Но такая мотивация не связана с прямым продуктом учебной деятельности — усвоением знаний и носит, скорее, понимаемый характер. Учебно-познавательные мотивы не занимают ведущего места в мотивации ребенка, поступающего в школу, поскольку до этого ребенок не занимался учебной деятельностью, в которой возникают эти мотивы. Но исследования М.В.Матюхиной и Л.И.Божович показывают, что учебно-познавательные мотивы не занимают ведущего места и у младших школьников. Авторы указывают, что перестройка мотивационной системы не может произойти сама по себе, без специально организованной работы.

Такие приемы, как взаимное рецензирование, оценивание учащимися своих работ, изменение социально-личностной позиции детей, соблюдение ряда психологических условий оценивания младших школьников учителем, способствуют формированию адекватной самооценки и, в свою очередь, отношения к учению.

Данные исследования говорят о том, что оценивание является воздействием, мотивирующим учебную деятельность. Все исследователи приходят к выводу, что это воздействие надо использовать очень осторожно, так как оно не только влияет на ситуативные мотивы учебной деятельности, но при длительном использовании формируют самооценку учащихся, устойчивую мотивацию и ряд других особенностей личности.

В.В.Давыдов и Д.Б.Эльконин первостепенное значение придают характеру и содержанию учебной деятельности. Объектом усвоения должны быть теоретические понятия. Процесс усвоения должен протекать так, чтобы перед учащимися раскрывались условия происхождения этих понятий. Результатом усвоения должно быть формирование специфической учебной деятельности, которая имеет свою особую структуру с такими компонентами, как учебные ситуации, задачи, учебные действия, действия контроля и оценки. Соблюдение этих условий будет способствовать формированию внутренней мотивации, познавательных интересов. Подлинно познавательные интересы, по мнению В.В.Давыдова, обнаруживаются в том случае, когда ребенок стремится не просто достигнуть того или иного конкретного частного результата, а найти общий способ получения результатов данного типа. Для ребенка важным становится не просто решение конкретно-практической задачи — у него появляется желание понять существенные связи в отношении изучаемого предмета.[6]

Все условия, способствующие формированию мотивации учения, очень важны, особенно если используются в совокупности. Каждое из этих условий рассчитано в большей степени на формирование определенных групп мотивов: либо широких социальных, либо учебно-познавательных.

При анализе особенностей развития учебной мотивации, представляется важным установить их зависимость от стиля руководства классом в начальной школе. В младшем школьном возрасте учитель является для ребенка авторитетом, образцом для подражания в силу авторитетности самой ролевой позиции учителя. Таким образом, можно предположить зависимость развития учебной мотивации от стиля общения учителя с классом.

Этот вопрос является недостаточно изученным в детской психологии, поэтому исследование взаимосвязи стиля педагогического руководства классом и развития мотивации младших школьников представляется актуальным.

Педагогические средства, которыми пользуется авторитарная педагогика, строятся на принуждении детей. Стиль общения учителя с учениками носит безапелляционный характер. Для него типично преобладание системы наказаний и запретов над системой доверия. Воздействие учителя на ученика включает лишь функции контроля и принуждения, снижает творческий потенциал саморазвития ребенка, мешает развитию его эмоциональной сферы. По мнению Л.М. Митиной, возникший внутренний дискомфорт ребенка искажает процесс становления социальных эмоций, стимулирует негативные чувства и аффективные состояния (подавленность, тревожность, плохое настроение), сопровождается резким снижением творчества, инициативы, а в наиболее острых случаях невротическими реакциями, дезадаптацией, асоциальным поведением.[7]

Альтернативой авторитарной педагогике является педагогика гуманизма, во главу угла ставящая личность ребенка. Один из основоположников отечественной гуманистической концепции школы В.А. Сухомлинский считал позицию добра, помощи, сочувствия воспитателя по отношению к воспитанникам самым действенным воспитательным методом.

В зарубежной психологии гуманистические идеи в школу были привнесены К. Роджерсом, Г. Шаррельманом, Д. Дьюи и др. Например, К. Роджерс характеризует личностно-ориентированное обучение как осмысленное, самостоятельно инициируемое, направленное на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. Основной задачей учителя в контексте личностно-ориентированного обучения является стимулирование (фасилитация) осмысленного учения. Преподавание при этом должно носить характер не трансляции информации, а активизации и стимуляции учения.

По мнению отечественных психологов, наиболее гармонично развивается личность детей с хорошей успеваемостью.

Как отмечает И.Ю.Кулагина, такие характерные черты отличников, как «завышенная самооценка, престижная мотивация и высокий уровень притязаний развивается под влиянием семейных установок, и ребенок приходит в школу, уже имея такие мотивацию и самосознание». Если при этом ученик хорошо подготовлен, то его престижная мотивация обычно подкрепляется учителем. При переходе в средние классы у отличника может снизиться уровень успеваемости, он теряет свой социальный статус. Тогда у ребенка может появиться так называемый «аффект неадекватности»: свой неуспех он списывает на внешние факторы, не прилагает усилий для исправления ситуации, чувствует себя несправедливо обиженным, становится агрессивным по отношению к тем людям, которых винит в своих неудачах.

Троечники отличаются от остальных учащихся низким уровнем тревожности, поскольку им не надо поддерживать свой статус в классе, они, как правило, не претендуют на получение высоких отметок.

Неуспевающие дети изначально имеют низкий статус среди сверстников, поскольку дети принимают оценку учителя и считают неуспевающих глупыми, приписывают им различные отрицательные качества. У таких детей обычно занижена самооценка, но также возможна и компенсаторная самооценка: ребенок поддерживает ее уровень за счет каких- то субъективно важных личных качеств — силы, красоты и т.п.

Зачастую при ранней неуспеваемости сильным мотивом становится мотив избегания неудачи. Ребенок боится получить «двойку» и, как следствие, порицание со стороны родителей. Таким образом, возникает отрицательный эмоциональный фон учебной деятельности. Учебные мотивы неуспевающих младших школьников менее содержательны, чем у хорошо успевающих детей. Чаще всего им нравятся «легкие» предметы: музыка, физкультура, рисование. Широкие социальные мотивы недостаточно представлены в структуре учебной мотивации слабо успевающих детей.

По данным исследований родителей хорошо успевающих детей отличают следующие формы поведения: они имеют реалистичные представления о возможностях своих детей, в то же время не сомневаются в их будущей успешной карьере. Для семей успевающих детей характерен авторитетный, а не авторитарный стиль воспитания: дети знают границы дозволенного, при этом чувствуют себя любимыми и желанными. Наиболее важной переменной исследователи считают то, что родители много общаются с детьми, читают им книги, внимательно слушают. Родители поддерживают интерес детей к познанию и исследованию и сами служат ролевыми моделями.

Нередко бывает, что завышенные притязания родителей (желание, чтобы ребенок получал только отличные отметки, был лучше всех) приводят к снижению успеваемости, боязни неудач, учебной тревожности.

Личностные смыслы учения, то есть главную ценность школьной жизни, дети получают в семье. Например, если для родителей важны отметки, и в основном они интересуются тем, «кто, сколько получил», то вряд ли у ребенка появятся учебно-познавательные интересы. В начале обучения в школе ценности учения детей и родителей совпадают, а к 4-му классу эта общность разрушается.[8]

Зачастую родители внушают ребенку, что ценность учения заключается в получении новых знаний, то есть на сознательном уровне прививают познавательную ценность учения. Но на уровне эмоций, оценок, тревог ребенок получает от родителей совсем другие ценности, и беседы о пользе знаний становятся бессмысленными. Из того, что важно для родителей в школьном обучении, развиваются школьные ориентации ребенка.

Заключение, выводы

В проведенном исследовании рассматривалась специфика мотивации, развивающейся в младшем школьном возрасте. Основной причиной недостаточного развития учебной мотивации в начальных классах признается отсутствие новой содержательной деятельности, новизны и сложности учебных заданий.

Мы анализировали основные линии развития в младшем школьном возрасте мотивации двух уровней - уровня деятельности (учебная мотивация) и надситуативного уровня (доминирующая мотивация).

. Круг учебных мотивов современных младших школьников сужен, по сравнению с 40-80-ми годами XX века, из-за отсутствия ряда «широких социальных мотивов учения» (мотив долга перед обществом, мотив самосовершенствования, мотив самообразования) и слабой выраженности некоторых других социальных мотивов (похвала учителя).

2. На особенности развития учебной мотивации оказывает влияние стиль руководства учителем классом. Авторитарный стиль руководства способствует развитию такого социального мотива учения, как мотив получения высокой отметки, а также мотивации избегания неудачи. Демократический стиль руководства способствует развитию познавательной мотивации.

В младшем школьном возрасте сохраняется выраженная игровая мотивация. При этом к концу возрастного периода изменяются ее содержательные характеристики: дети переходят от традиционных игр к компьютерным; в наибольшей степени игровые мотивы свойственны детям, имеющим посредственную успеваемость в школе (троечникам).

При обучении во 2-ом классе у большинства детей выстраивается иерархия доминирующих мотивов. Второй линией развития мотивации на надситуативном уровне в младшем школьном возрасте является интенсивное становление духовно-нравственной мотивации. Гедонистическая мотивация не характерна для детей; эгоцентрическая слабо выражена и ее значимость снижается со второго года школьного обучения.

Исходя из полученных результатов можно предположить, что недостаточно полное и интенсивное развитие мотивации младших школьников в современных условиях обусловлено не только недостатками дошкольного воспитания, но и особенностями школьного обучения (преобладанием в начальных классах авторитарного стиля руководства, жесткими требованиями результативности при адаптации детей к школе в 1-ом классе и перед переходом в средние классы в 4-ом), и семейного воспитания в этот период (сужением круга транслируемых ценностей).

Список источников

1. Макклелланд Д. Мотивация человека. — М.- СПб., 2017. - 672 с.
2. ШаповаленкоИ.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). - М.: Гардарики, 2015. - 349 с.
3. Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2012. — 208 с.
4. Педагогическая психология / Под ред. И.Ю.Кулагиной. - М.: ТЦ Сфера, 2018. - 480 с.
5. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: ТЦ Сфера, 2013. - 464 с.
6. Немов Р.С. Психология: Учебник в 3 кн. / Кн. 3. Психодиагностика: Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. - М., 2011. — С. 357-370.
7. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. — М., 2014. - 608 с.
8. Первин Л., Джон О. Психология личности. Теория и исследования. — М., 2010. - 607 с.

УДК 371.13

Жусупбекова Ж.К., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Развитие системы подготовки педагогических кадров Казахстана и Германии (на примере учителей начальных классов)

Аннотация

В данной статье проведен сравнительный анализ существующей в Казахстане и Германии системы подготовки педагогических кадров. Раскрыты особенности содержания подготовки учителей начальных классов в Казахстане и Германии, выявлены ведущие тенденции развития системы подготовки учителя начальных классов в Казахстане и Германии.

Ключевые слова

Педагогические кадры, учитель начальных классов, личностные качества, учебные ситуации, лидер, личность, мышление.

Введение

Актуальность. Современный этап развития общества стимулирует и предопределяет становление нового типа культуры, мышления, способов освоения действительности, что вызывает необходимость реформирования образования, открывающего новые возможности для повышения результативности подготовки педагогических кадров. Результаты мировых исследований в области образования подтверждают тот факт, что, учителя, обладающие соответствующими профессиональными качествами, необходимыми компетенциями и концептуальным пониманием процессов преподавания и обучения, способны качественно изменить образование подрастающего поколения.

Анализ и учет положительных тенденций, внедряемых ведущими национальными образовательными системами мира, уже сегодня приводит уровень подготовки в высшей педагогической школе к сложившимся в мире требованиям. В свою очередь, эти изменения позволяют повысить конкурентоспособность казахстанских учителей на мировом рынке труда, будут способствовать естественному для нынешней ситуации в мире росту их академической и профессиональной мобильности. Очевидным представляется и интерес к Федеративной Республике Германии вообще и к ее опыту подготовки учителей начальных классов, в частности.

Объект исследования – подготовка учителей начальных классов в Казахстане и Германии в системе высшего педагогического образования.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в том, что осуществлен сравнительный анализ систем педагогического образования Казахстана и Германии на основе современных методов компаративистики; раскрыты особенности содержания подготовки учителей начальных классов в Казахстане и Германии; выявлены ведущие тенденции развития систем подготовки учителей начальных классов в Казахстане и Германии.

Обзор литературы

В работе мы опирались на исследования специалистов по сравнительной педагогике, методологические подходы которых имеют большие перспективы в компаративистике. Это такие специалисты в области сравнительной педагогики, как А. К. Кусаинов, К. С. Мусин, Ы. А. Наби , Г. К. Нургалиева. Вклад казахстанских ученых К.К. Жампеисовой, Н.Д. Хмель, С. Д. Калиевой, Н.Н Хан российских исследователей Э.Э. Исмаилова, Л.П. Рябова в методологию сравнительной педагогики позволили определить оптимальные подходы к построению логики диссертационного исследования. Анализ различных аспектов развития системы образования Германии, к которым обращались ученые Е.И. Бражник, Б. Л. Вульфсон, А. Н. Джуринский, И. Р. Луговская, З. А. Малькова, способствовал определению проблемного поля исследования.

Изучение научной литературы, в области сравнительной педагогики и интеграционных процессов в сфере образования говорит о том, что в условиях реформирования профессионального образования целесообразность и актуальность сравнительного исследования определяется наличием ряда противоречий между:

- актуальностью развития системы профессиональной подготовки педагогических кадров для начальной школы Казахстана и опережающим характером реформ школьного образования;

Научные исследования имеющегося зарубежного опыта, сотрудничество с педагогической высшей школой Германии (Университет Лейпцига, Саксония), изучение и сопоставление с опытом подготовки кадров в казахстанском педагогическом ВУЗе дают возможности для выявления условий реализации идей профессиональной подготовки учителя начальных классов в Германии и в Казахстане.

Основная часть

Методологической базой исследования являются основные положения материалистической диалектики, системный подход, теория целостного педагогического процесса.

Учитель начальной школы – педагог, который, в силу особенностей построения системы образования, оказывает большое влияние на становление личности школьника. Начальная школа как первая ступень школьного образования призвана помочь учащемуся овладеть общими способами учебной деятельности, а учитель должен содействовать не только адаптации личности в новых социальных условиях, но и формированию тех практических навыков, компетенций, которые будут основой для развития личности. Начальное школьное образование является обязательным практически во всех странах, дети находятся на попечении учителей значительную часть времени, требования к их профессиональной подготовке возрастают. Профессиональное образование – это неотъемлемая часть системы непрерывного образования. В организациях профессионального образования формируется кадровый потенциал для социально-экономических реформ, который определяет будущее страны.

Однако подготовка к профессиональной деятельности не может ограничиваться только овладением будущими специалистами только процессуальной стороной профессиональной деятельности. Необходима также целенаправленная деятельность по формированию и развитию профессиональных и личностно-значимых качеств, обеспечивающих эффективность избранной деятельности.

Опираясь на данную точку зрения, мы рассматриваем профессиональную подготовку будущих учителей начальных классов как целостную педагогическую систему, функционирование которой предполагает создание условий для развития личности будущего педагога на основе овладения необходимыми для педагогической деятельности компетенциями, развития профессиональных и личностно-значимых качеств, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности.

Реформирование на нынешнем этапе развития профессионального педагогического образования сопровождается постоянным поиском механизмов совершенствования подготовки педагогических кадров, приближению их возможностей ко все возрастающим запросам, не только личности, но и мирового сообщества. В связи с этим современная система профессионального педагогического образования все больше становится интегрированной, открывающей новые возможности личностного, социального и профессионального развития. Таким образом, выявление оптимальных условий подготовки педагогических кадров и формирования личности будущего учителя начальной школы приобретает в настоящее время важное значение. Новым идеям в образовательной политике, практической реализации передовых образовательных технологий, адаптированным прогрессивными национальными системами подготовки педагогических кадров, принадлежит сегодня ключевая роль в модернизации профессионального образования, а конкурентоспособный выпускник рассматривается теперь как показатель качества вузовской подготовки.

Решение этой проблемы современными системами профессионального образования видится в укреплении практической подготовки учителей до начала обучения по университетским образовательным программам. В последние годы многие страны (Великобритания, Австралия, Канада, США и другие) приняли профессиональные стандарты для учителей. Такие стандарты существуют в некоторых штатах США, в Канаде существуют стандарты в провинциях [1].

Великобритания имеет многовековые традиции в области образования, а система подготовки учителей была сформирована только в XX веке. Великобритании удалось сохранить специфические особенности национальной системы высшего образования, в подготовке учителей, в частности. Система подготовки учителей в Великобритании

постоянно реформируется и совершенствуется [2]. Одним из новшеств является профессиональные стандарты для учителей, разработанных Департаментом по образованию и подготовке кадров и Агентства по развитию для школ (TDA), используемых в Англии с 1998 года в течение десятилетия эти документы неоднократно пересматривались (последняя версия 2007). В Великобритании реализация непрерывного образования является обычной практикой, она ориентирована на требования работодателей. К сожалению, этот подход ограничивает профессиональное развитие учителей в профессиональных сетях, профессиональных ассоциациях, школах, университетах, предприятиях, местных сообществах, органов власти и т.д.

Современные шведские университеты предлагают студентам различные организационные модели подготовки педагогических кадров. Модульные программы обучения и циклическая структура учебных планов широко распространены для подготовки учителей. Новая модель подготовки учителей предполагает, что университеты несут ответственность за теоретическую подготовку педагогов, а практическое обучение происходит в школах (Stronge, 2013).

В Австралии в последнее время большое внимание уделяется теоретической подготовке учителей до начала практики, к процессу передачи теоретических знаний на практике. Работа G. Agbenyega (Monash University, Австралия) содержит рекомендации о том, как улучшить практические занятия учителей до начала работы [81]. В Австралии разработаны четыре уровня профессиональных стандартов для учителей: высшее, квалифицированный преподаватель, высококвалифицированный преподаватель и ведущий преподаватель.

Ученые из Университета Йоханнесбурга, Южная Африка Gravett S., Petersen N., Petker G. изучили мнения профессорско-преподавательского состава университета и студентов [3]. Это исследование показывает, что существует необходимость в усилении практической составляющей в подготовке учителей, демонстрирует актуальность тесного сотрудничества между миром науки и мировой практикой обучения. Проблема тесной взаимосвязи науки и практической работы рассматривается в работе Henning E., Gravett S. (Центр образования практики исследований, Университет Йоханнесбурга) [4]. Такой подход позволяет выпускникам университетов и колледжей сделать первые шаги в своей практической работе в качестве учителей более успешными.

Таким образом, актуальность сравнительных исследований в области подготовки учителей начальных классов возросла в связи с проблемами качества профессионального образования. На основе изучения основных направлений исследования проблем подготовки педагогических кадров мы сделали следующие выводы:

1) актуальность проблем содержания профессиональной подготовки учителей начальных классов для национальных систем образования мира определяется требованиями практики;

2) анализ проблем подготовки педагогических кадров должен осуществляться с точки зрения положений системного подхода, вследствие того, что эффективность процесса подготовки обеспечивается за счет целостности составляющих ее элементов;

3) тенденции в образовании (глобализация, возрастание роли общекультурного компонента, открытость образования) ориентируют сравнительные исследования на соблюдение принципов компаративистики (объективности и комплексности; конкретно-исторического подхода; педагогической системности; противоречивости зарубежного педагогического опыта);

4) анализ систем профессиональной подготовки педагогических кадров для начальных классов с точки сравнительно-педагогических исследований необходимо осуществлять, анализируя ее основные компоненты: цели и ценностные ориентиры подготовки педагогических кадров; содержание образования будущих учителей

начальных классов, содержания подготовки (профессионального отбора, технологии преподавания, оценивания), ресурсы подготовки.

Современная система педагогического образования решает сложные задачи, среди которых основными являются обеспечение достойного уровня академической, профессиональной и культурной подготовки учительских кадров. Помощь и поддержка в реализации целей, которые должны быть у будущего профессионала, связанных с личностным развитием, повышением педагогического мастерства, дающих возможность перестроиться в новых условиях – это задачи не менее важные. Кроме того, есть задачи, которые считаются имманентными, которые не зависят от социально-экономических условий, от изменений в политических отношениях, от конъектуры рынка. Данные задачи связаны с предоставлением образовательных услуг для удовлетворения разнообразных профессиональных и культурно-образовательных потребностей личности, общества

Германия, государство, состоящее из 16 самостоятельных земель, каждая из которых располагает разнообразной по формам системой образования, предоставляя обучающимся возможность выбора варианта обучения. В основном образовательные учреждения являются государственными. Для них действуют государственные предписания, касающиеся программ обучения.

Текущее управление образованием находится в компетенции земельных правительств, что не исключает общего руководства со стороны центра: Министерство образования разрабатывает концепцию образовательной политики, выделяет средства на расширение ВУЗов.

Несмотря на то, что в соответствии с конституцией ФРГ каждая земля сама отвечает за планирование и практическое осуществление школьного и высшего образования на всей территории, все земли сотрудничают друг с другом и Федеральным правительством с целью обеспечения совместимости курсов обучения в общеобразовательных и высших учреждениях [4]. Таким образом, благодаря принятию ряда соглашений между федеральными землями, была достигнута унификация основных положений системы образования во всех землях. Политика федеральных органов и земель в области образования согласована с точки зрения продолжительности обучения, каникул, учебных программ, взаимного признания экзаменов, аттестатов, свидетельств об окончании школ, дипломов, званий [1].

В каждой федеральной земле принят свой закон об образовании, все они разработаны на основе общего федерального закона. Каждая федеральная земля более или менее самостоятельна в определении времени посещения школ, сроков обучения и учебников. Учебные планы и образовательный уровень каждой земли различны. Программы обучения, учебники утверждаются на уровне земельных правительств, причем по каждому предмету одновременно существуют несколько одобренных соответствующим министерством учебников, а учитель волен выбирать их сам. Таким образом, достигается многовариантность образования, обеспечивается плюрализм мнений и суждений. Конституционное решение об образовании федеративного государства означает, что не только федерация, но и 16 отдельно взятых федеральных земель обладают признаками государства, при этом они обладают собственной государственной властью. Участие федеральных земель в законодательной деятельности федерации осуществляется через бундесрат. Распределение законодательных компетенций между федерацией и землями регулируется Основным законом таким образом, чтобы федеральные земли «обладали правом законодательства, если только такие права в данном случае Основным законом не переданы федерации» (ст. 70 Осн. Закона). В компетенцию земель входит значительная часть законодательства по образованию и культурной политике. Управление данными сферами является исключительно компетенцией федеральных земель [5].

Согласно принципам республиканского, демократического и правового государства, отраженным в Основном Законе, Земли имеют собственные земельные конституции. Вопросы образования, воспитания, культуры и науки отражены в конституциях Земли и Законах о дошкольных учреждениях, о школьной системе, о профессиональном образовании, о системе высшего образования, об образовании взрослых и повышении квалификации.

Кроме этого, Германия является одним из лидеров в построении единого европейского образовательного пространства, который основан на целях, задачах интеграции европейского образования. Это своеобразные положения, относительно которых строится образование в высшей школе Германии.

1) мероприятия для «принятия легко читаемых и сравнимых степеней». Данное положение относится к документированному результату образования в виде Приложения к диплому. Этот документ, подробно рассматривался в Лиссабонской Конвенции было также упомянуто в Сорбонской Декларации;

2) реформа систем высшего образования, где основное внимание уделяется принятию системы, по существу основанной на двух главных циклах (т.е. до обучения в докторантуре);

3) важность и значимость роли высшего образования в подготовке студентов для рынка труда, была отражена, например, как в заявлении

«Присуждаемая степень после первого цикла должна также быть релевантной Европейскому рынку труда в качестве соответствующего уровня квалификации» [5];

4) внедрение кредитной системы, где специальная ссылка делается на Европейскую Кредитную Трансфертную Систему (систему перевода ECTS). Данные ECTS-транскрипты (расшифровки) включены в Приложение к диплому;

5) «Содействие Европейской кооперации по вопросу гарантии качества».

Создание Европейской зоны высшего образования содействовало широкому распространению Европейской системы высшего образования и способствовало тому, что приложение к диплому стало значимым документом, дало возможность европейским гражданам трудоустраиваться в разных странах, и тем самым повысило международную конкурентоспособность Европейской системы высшего образования (Шелюбская Н.В.) [3].

Рассмотрим подробнее основные положения новой системы, которые основаны на двух главных циклах: undergraduate и graduate. Фишер Э. в своем исследовании подробно дает анализ этой системы: доступ ко второму циклу будет требовать успешного завершения первого цикла учебы, длящегося минимум 3 года [4]. Присуждаемая степень после первого цикла также должна быть релевантной Европейскому рынку труда в качестве соответствующего уровня квалификации. Второй цикл должен приводить к магистерской и/или докторской степени как во многих Европейских странах. Учреждение системы кредитов – таких, как в ECTS-системе – в качестве подходящего средства содействия широкому распространению студенческой мобильности. Кредиты также могут быть приобретены в не высшем образовании, включающем непрерывное обучение, при условии, что они признаются в качестве полученных заинтересованными университетами [5].

Содействие через преодоление препятствий мобильности до состояния эффективной практики свободного движения с особым вниманием:

- для студентов: доступ к возможностям обучения и подготовки, а также связанным с ними сервисам;

- для преподавателей, исследователей и административного персонала: признание и валоризация периодов, проведенных в исследовании, преподавании и подготовке в рамках Европы без нанесения ущерба их статусным правам;

- содействие Европейской кооперации по вопросу о гарантии качества с точки зрения развития сравнимых критериев и методологий. Содействие необходимым Европейским параметрам в высшем образовании, особенно, что касается развития курсов обучения (учебных планов – curricular), кооперации учебных заведений, мобильности планов и интегрированных программ обучения, подготовки и исследования [6].

Таким образом, принятые обязательства, учитывающие разнообразие культур, языков, национальных систем образования и университетской автономии должны были консолидировать Европейскую зону высшего образования (Бремус А.Г.) [7].

Немецкая система профессионального образования и обучения, известная как практико-ориентированная система профессионального обучения, является признанной во всем мире благодаря сочетанию теории и требований реальной жизни. Для компаний система двойного обучения является лучшим способом набирать квалифицированный персонал. Двойная система прочно утвердилась в немецкой системе образования. Основная характеристика практико-ориентиваронной системы является сотрудничество между по большей части малых и средних предприятий, с одной стороны, и общественными профессиональными школами, с другой стороны. Это сотрудничество регулируется законом.

Немецкая система профессионального образования предлагает отличный подход к развитию навыков, охватывающих начальное профессиональное образование и подготовку, повышение профессионального образования и обучения, карьеры, трудоустройства, профессиональной компетентности и идентичности. Благодаря принятой системе, Германия имеет низкий уровень безработицы среди молодежи и овладение практическими навыками на высоком уровне.

В Германии около 50 процентов всех выпускников школ проходят профессиональную подготовку, предоставленную компаниями, которые считают имеющуюся систему лучшим способом получить квалифицированный персонал.

Вместе с группой стран с похожей системой (Австрия, Швейцария, Люксембург и Дания), Германия предоставляет инструменты и консультационные услуги в целях содействия осуществлению двойных дипломов в заинтересованных странах. Развитие высококачественного профессионального образования и обучения также является руководящим принципом двустороннего сотрудничества в рамках Берлинского меморандума декабря 2013 года с Испанией, Греции, Португалии, Италии, Словакии и Латвии.

Сегодня подготовка учителей начальных классов в Германии включает два этапа:

- обучение в университете (до Первого государственного экзамена)
- двухлетнюю педагогическую практику (до Второго, завершающего государственного экзамена).

На практике многие студенты приобретают право преподавать не один предмет, особенно это распространено в начальной школе.

Выбор изучаемых предметов зависит от будущей учительской должности студента и от учебного плана соответствующей ступени школы. Для первой ступени обязательными предметами для всех студентов являются немецкий язык, математика и еще один предмет по выбору. Для второй ступени I и II могут быть выбраны любые два предмета из довольно широкого спектра. На практике преобладают следующие комбинации: учитель немецкого языка и истории, немецкого и английского языков, немецкого и французского, математики и физики.

В конце обучения в университете студенты сдают Первый государственный экзамен по двум или трем учебным предметам и педагогическим наукам - и письменно, и устно. До этого студентом должны быть написаны письменные работы по учебному предмету. Экзаменационные требования несколько отличаются в зависимости от учительской должности, которую хочет получить выпускник.

После успешной сдачи Первого государственного экзамена будущий учитель проходит двухлетнюю педагогическую практику - референдариат. Она представляет собой профессиональную практическую подготовку в школе и на так называемом учебном семинаре. Центральное место в профессиональной педагогической подготовке занимает посещение уроков, проведение пробных уроков и самостоятельное преподавание. В конце практики сдается Второй государственный экзамен. Успешно пройденный Второй государственный экзамен знаменует окончание подготовки учителя. Выпускники пытаются найти свободные места в школах. Рынок труда определяет степень занятости учителей [4].

Таким образом, профессиональное образование в Германии будучи рационалистическим, ориентировано на потребности общества, рынка труда и практики образования. Соответственно, все реформы, которые продолжаются в ФРГ и сегодня носят практико-ориентированный характер. Несмотря на то, что общее управление образованием осуществляется централизованно министерством, вопросы содержательного характера (учебно-нормативная документация), а также образовательную политику формируют местные органы управления образования земель, которые отслеживают потребность в кадрах, закладывают необходимое содержание в стандарты образования, учитывая сложившиеся культурные традиции региона.

Таким образом, анализ нормативно-правового и методического обеспечения профессионального педагогического образования в двух странах дают основания для следующих выводов:

- общие черты в формировании нормативно-правового и методического обеспечения проявляются в схожести выбираемых студентами квалификаций и оснований их выбора: конкурентоспособность, востребованность специалиста на внутреннем и мировом рынках труда;

- система подготовки учителей начальных классов в Казахстане слабо ориентирована на потребности практики, в связи с чем содержание образования перегружено теоретическими курсами, система педагогического образования ФРГ предполагает изменение соотношения фундаментального и специального образования на первом уровне (в университетах), когда время профессиональной квалификации и специализации намеренно наступает лишь после занимающего 6-8 семестров первого уровня освоения студентами основ фундаментальных наук и основательной общекультурной подготовки, которые завершаются сдачей первого Государственного экзамена, не позволяющего, работать в должности учителя;

- изучение психологии, педагогических технологий не связано с субъектами будущей педагогической деятельности учителя начальных классов в РК, данные дисциплины изучаются раньше практики, в Германии на втором уровне практической подготовки в учительской семинарии (референдариате) во время стажерской практики явно прослеживается изменение учебных планов, программ и содержания обучения в сторону глубокого знакомства с психологией личности ребенка, различными аспектами педагогических технологий, конфликтологии, личностно-ориентированного обучения и воспитания;

- изучение истории педагогики, инновационных методов и технологий обучения в Казахстане также не связаны с практикой, в Германии в рамках инновационной деятельности именно на втором уровне, когда стажер (референдарий) уже получил базовое педагогическое образование, он легко откликается и сам ищет новые предложения со стороны семинарии по нетрадиционной педагогике, в том числе реформаторской и альтернативной;

- у будущего учителя начальных классов Германии есть возможность самостоятельно формировать индивидуальный учебный план не из фиксированных альтернатив, а из общего числа учебных дисциплин, увеличить число курсов по выбору

(до одной третьей от общего числа учебных дисциплин) направленных на расширение компетенций студента, казахстанские студенты, имеют такую возможность, тем не менее используют ее редко;

-немецкие студенты самостоятельно выбирают формы и методы самостоятельной работы, находят места для практик, в том числе в международных фондах, в казахстанской системе профессионального образования самостоятельная работа имеет традиционную направленность в организации, что связано как с мотивами деятельности преподавателей, так и недостаточно широко реализуемыми принципами академической свободы;

-студенты немецкого университета заинтересованы в сборе своего рода досье, где содержатся сведения о рейтинге студента, его социальной активности во время обучения в университете и др. При поступлении на работу работодатель оценивает студента на основе этих материалов. Отсутствует понятие сессии как серии экзаменов в конце каждого семестра. Студент немецкого университета более свободен в выборе курсов и индивидуальной образовательной траектории, он имеет право посещать выбранный им самим учебный курс. В Казахстане рейтинговая система оценки, которая работает в рамках кредитной технологии, практически подменила традиционную пятибальную систему, поскольку преподавателями используются не в полном объеме. В практике ПГПИ накопление материалов портфолио применяется достаточно активно в последние два года, используется при проведении процедуры трудоустройства выпускников.

- в Казахстане работодателей стали не только включать в состав группы разработчиков программ, но и привлекать к преподаванию, в Германии эта работа выстроена более системно: ведется мониторинг мнения работодателей и потребностей рынка труда, реагирование на запрос работодателей через разработку кафедрами модульных учебных программ;

- в Казахстане обсуждается положение и статус педагога, меняется система повышения квалификации, которая транслирует передовой опыт экспериментальных площадок, данные факторы могут служить толчком к изменениям в понимании учителями своей миссии, меры эти спускаются как директивы, в ФРГ на федеральном и земельном уровнях за последнее десятилетие изменилась сама философия образования, а вопросы педагогического образования и статус учителя в настоящее время стоят среди первых приоритетов общества.

Заключение, выводы

В условиях интеграции Казахстана с мировым сообществом появилась необходимость подготовки профессионально-педагогических кадров, соответствующих требованиям международных стандартов. Современные тенденции развития профессионально-педагогического образования определяются требованиями общества к качеству подготовки педагогических кадров, соответственно, актуальной является задача системного анализа мировых достижений для совершенствования процесса подготовки будущих учителей. При этом важно не просто зафиксировать позитивность опыта, а выявить содержание и тенденции дидактических поисков; необходимо осмыслить и освоить подходы к педагогическому процессу, выработанные в мировой теории и практике обучения.

Сравнительные исследования в образовании – это сравнение систем образования различных стран (или компонентов этих систем) посредством специальных методов в целях выявления тождеств и различий, их причин, состояния и тенденций развития, объективной оценки возможности использования имеющегося положительного опыта при решении проблем образования собственной страны.

Соответственно, для Германии основными тенденциями в реформировании выступают следующие факты:

- обусловленность интернациональной унификации систем, структур и содержания педагогического образования объективной необходимостью создания единого европейского образовательного пространства;

- гуманизация, гуманитаризация профессиональной подготовки будущего учителя в связи с гуманистической переориентацией общественного сознания на мировом уровне;

- функционирование и развитие существующей системы непрерывного (последипломного) педагогического образования как условия постоянного повышения уровня профессионализма педагогов; Опыт развития высшего педагогического образования ФРГ может быть учтен при сохранении лучших национальных традиций системы подготовки педагогических кадров Казахстана, что позволит привести его к современным международным стандартам.

Список источников

1. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы. – М., 2013. – 255 с.

2. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 2017 с.

3. Кусаинов А.К. Качество образования в мире и в Казахстане. – Алматы: Rond&A, 2013. – 196 с.

4. Кусаинов А.К., Кунакова К.У., Утюпова Г.Е. Инновационные стратегии развития образования в контексте сравнительных исследований. – Павлодар, 2016. – 120 с.

5. Сластенин В.А. Педагогика. – М.: Школа-Пресс, 2018. – 233 с.

6. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: Дидактика и методика. – М.: Академия, 2017. – 352 с.

7. Сабыров Т.С. Сандық әдістердің ақпараттық технологиясы. – Павлодар: ПМПИ, 2019. - 204 с.

УДК 378.1

Задрибородa И.Н., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Формирование сплоченности в младшем школьном возрасте

Аннотация

В данной статье выявлены педагогические условия формирования сплоченности в младшем школьном возрасте, проведен анализ литературы по проблеме формирования сплоченности в младшем школьном возрасте. Статья направлена на выявление актуального уровня групповой сплоченности в коллективе младших школьников. Также выявлены педагогические условия, способствующие формированию сплоченности младших школьников, и их реализации в процессе применения коммуникативных тренингов.

Ключевые слова

Сплоченность, младший школьный возраст, игровая деятельность, коллектив, обучение, личностные качества.

Введение

Актуальность. В настоящее время одним из наиболее актуальных и значимых вопросов психолого-педагогических исследований является проблема группы. Осуществляя различного рода социальные функции, индивид становится членом огромного множества социальных групп, или иначе, страт, развивается под влиянием

обозначенных групп и их пересечения, занимает определенную социальную позицию, а также оказывается вовлеченным в систему норм и правил, присущих каждой отдельный социальной группе.

Период обучения в начальной школе является значимым для личностного развития ребенка младшего школьного возраста, а школьный коллектив представляет собой своеобразную модель общества. В рамках данной социальной группы младший школьник приобретает внутреннюю социальную позицию, осознает свою роль как члена коллектива, открывает новые возможности и стратегии межличностного взаимодействия [1].

В младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности ребенка становится учебная деятельность, в процессе осуществления которой у ученика формируется мотивация, развивается критическое мышление, усваиваются новые знания, умения и навыки, необходимые для успешного обучения. Под воздействием учебного коллектива у ребенка формируется также система ценностей, взглядов и установок, развивается самосознание, коммуникативные умения и навыки.

Необходимо обратить внимание, что коллектив обучающихся младшего школьного возраста характеризуется, в первую очередь, присущей обществу системой межличностных взаимоотношений, определенной совокупностью ценностных ориентаций. А, следовательно, как и в любом коллективе, в учебной группе возникает вопрос, связанный с групповой сплоченностью. Как известно, от степени сплоченности коллектива, характера среды (благоприятный/неблагоприятный), особенностей межличностных взаимоотношений между членами группы, зависит психологический комфорт каждого члена группы, эффективность и результативность его деятельности.

Объектом исследования является процесс формирования сплоченности в младшем школьном возрасте в процессе коммуникативных тренингов.

Научная значимость исследования заключается в выявлении педагогических условий формирования сплоченности, в разработке содержания коммуникативных тренингов, направленных на формирование сплоченности в коллективе обучающихся младшего школьного возраста. Групповая сплоченность в коллективе младших школьников зависит от сформированности умений работать в команде, осуществлять совместную учебную и творческую деятельность, выстраивать позитивные взаимоотношения в рамках учебной группы.

Обор литературы

Изучением феномена сплоченности занимались как зарубежные, так и отечественные исследователи. Среди наиболее значимых зарубежных исследований в области формирования групповой сплоченности следует назвать труды Дж. Морено, К. Фопеля, Л. Фестингера, Г. Хаймана. Проблема сплоченности поднималась в работах следующих отечественных исследователей: Н.П. Аникеевой, Н.М. Банных, Л.П. Буевой, К.Д. Давыдова, А.И. Донцова, А.С. Макаренко, А.В. Петровского. Вопросы формирования группой сплоченности в коллективе детей младшего школьного возраста рассматривают С.А. Волкова, И.С. Махалова, Е.А. Селюкова.

Однако, вопросам определения педагогических условий формирования сплоченности в коллективе детей младшего школьного возраста не уделялось должного внимания ни в отечественных, ни в зарубежных исследованиях. Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена необходимостью разработки педагогических условий формирования групповой сплоченности в коллективе детей младшего школьного возраста.

Основная часть

Методами исследования являются:

теоретические: анализ научно-теоретической и психологопедагогической литературы по теме исследования, обобщение педагогического опыта, синтез, классификация, систематизация;

эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы), анкетирование, тестирование, методы обработки результатов (количественный и качественный анализ), моделирование.

Педагогические условия представляют собой совокупность возможностей образовательной и предметно-пространственной среды, реализация которых в рамках учебного и воспитательного процесса способствует оптимизации педагогического воздействия и эффективности образования в целом.

Педагогические условия есть по своей сути целостная система мер оказываемого воздействия, ориентированная на личностное и всестороннее развитие всех субъектов образовательного процесса, что, в свою очередь, способствует более эффективному решению задач в условиях образовательной среды.

Авторы отмечают, что одним из наиболее благоприятных возрастных периодов формирования коммуникативных навыков, общительности, культуры общения и культуры поведения в процессе взаимодействия является младший школьный возраст. Так, именно в младшем школьном возрасте развиваются умения контроля собственных эмоций, появляется эмпатия, ведущий вид деятельности меняется с игрового на учебный, возникает повышенная потребность к самоутверждению, а также к получению новой информации, актуализируется интерес в общении с окружающими – педагогами и сверстниками.

На основании вышесказанного следует отметить, что в младшем школьном возрасте особое значение в рамках развития положительных межличностных взаимоотношений в коллективе школьников, формирования сплоченности обучающихся и коммуникативных компетенций играет именно педагог начального образования.

Посредством педагогического воздействия, оказываемого учителем, младшие школьники учатся взаимодействовать в коллективе, выбирать наиболее оптимальные и результативные формы и методы взаимодействия в условиях совместной деятельности.

Одними из наиболее эффективных приемов по формированию сплоченности группы являются коллективная творческая игра, групповая работа, проектная деятельности, соревновательная игра. [2].

Среди наиболее значимых педагогических условий формирования сплочённости в коллективе обучающихся младшего школьного возраста О.В. Беспаликова выделяет [3]:

1. Реализация возможностей внеурочной деятельности. Вне зависимости от образовательного учреждения внеурочная деятельность есть неотъемлемая часть образовательного процесса. Сегодня исследователи выделили большое количество форм и видов внеурочной деятельности, к которым относят: кружки по интересам, спортивные секции, мастер-классы, разнообразные олимпиады, конкурсы, походы, игры, мероприятия.

Для формирования сплоченности в классе детей исследователь предлагает использовать разнообразные формы с опорой на интересы группы, помимо этого целесообразным является контроль педагога в рамках данной деятельности с целью соблюдения следующих условий: предъявление требований, организация деятельности коллектива, формирование в группе традиций, а также, что немаловажно, организация самоуправления. Несмотря на кажущуюся ситуативность внеурочная деятельность должна осуществляться в соответствии с имеющимся на базе образовательного учреждения воспитательным планом, а также с включением в процесс деятельности специальных упражнений.

2. Учет индивидуально-личностных особенностей обучающихся. Данное условие является обязательным не только в рамках формирования сплоченного коллектива, но и в целом в образовательном процессе, разница же между этими сферами заключается в том, что сформированный сплоченный коллектив обладает свойством саморегуляции, в связи с чем формирование познавательного интереса детей, нравственных чувств, личностной

позиции и учебных творческих навыков в сплоченном коллективе будет проходить намного эффективнее.

Говоря о соблюдении данного условия в ключе изучаемой проблемы, следует обратить внимание, что от педагога требуется научить детей взаимовыгодно сотрудничать. Только при комплексном подходе в обучении детей сотрудничеству и учету индивидуальных личностных качеств членов коллектива в процессе совместной деятельности представляется возможным сформировать адекватное ценностное отношение к сверстникам и коллективу своих одноклассников.

3. Наличие традиций. Наличие уникальных и принятых в группе традиций является еще одним условием сплоченного коллектива. Е.А. Зорина в своем исследовании пишет, что большие и маленькие традиции, как связующие элементы на любом из этапах жизни сплоченного коллектива.

В традициях заключены нормы, обычаи, желания и достижения участников, таким образом, традиции есть ни что иное как устойчивые формы коллективной жизни. Благодаря традициям, возможно выработать общие нормы поведения, развить коллективные переживания, украсить жизнь [3].

4. Активизация совместной деятельности обучающихся.

Для сплоченного коллектива характерна активная совместная деятельность не только в школе или в процессе внеурочной деятельности, но и в свободное время. Такое времяпрепровождение в коллективе позволяет сформировать внутри него определенные стили поведения членов, а также развивает чувства коллективизма и коллективной ответственности.

По мнению К.Ю. Климовой, в процессе совместной работы дети распределяют роли и функции каждого члена группы, а затем планируют деятельность. В дальнейшем дети смогут самостоятельно выполнять все операции на примере выполнения их другими, более подкованными в данных вопросах одноклассниками [4].

Помимо вышесказанного работа в группе формирует между детьми доброжелательные отношения, что дает им эмоциональную и содержательную поддержку, дети всегда знают к кому обратиться за помощью по тому или иному вопросу и не бояться об этом просить. Таким образом, даже самые робкие дети преодолевают тревожность и страх, включаются в общую работу, испытывая чувство защищенности.

Анализ литературы по теме исследования сплоченности в коллективе детей младшего школьного возраста позволяет сделать вывод, что групповая сплоченность является благоприятным во всех смыслах свойством группы детей, а также является производным от количества и силы взаимных позитивных установок членов группы.

Основными критериями сплоченности в группе младших школьников являются:

1. Социальный статус членов группы. В школе ребенок осваивает умения и навыки в многочисленных видах деятельности, в том числе навыки взаимодействия с другими людьми: ребенок учится понимать окружающих людей, налаживать с ними отношения, учится оценивать жизненные обстоятельства и явления, а также, что крайне важно, в этом процессе у ребенка формируется жизненная позиция и нравственные позиции [4]. В классе младших школьников существует определённый порядок, определяющийся в связи с поставленными задачами и целями данного коллектива, что находит отражение в внутренней официальной структуре группы детей. В.А. Черновцева отмечает, что для класса, как для любой психологической общности характерно наличие ролевой структуры, наличие лидеров, психологического климата, а также ценностей и норм [4].

2. Отношение детей к совместной деятельности. По мнению ряда исследователей, для процесса межличностного взаимодействия в классе детей характерна определенная динамика и закономерность развития как коммуникативных навыков и умений непосредственно школьника, так и отношений коллективе детей в целом [5].

В самом начале, в период адаптации к условиям образовательного учреждения и новому коллективу общение с одноклассниками отступает на второй план перед обилием изменений в жизнедеятельности ребенка и обилием новых впечатлений.

Классный коллектив имеет большое значение в жизни ребенка, особенно для формирования его личности. Поскольку характер образовательной деятельности в школе неизменно приводит к формированию как целого коллектива детей класса, так и малых групп внутри него. Отношения в классе, построенные на взаимопомощи и дружбе, способствуют формированию в классе благоприятного психологического климата, этот критерий представляется необходимым рассмотреть отдельно.

3. Психологический климат в коллективе. Психологический климат внутри коллектива является важным критерием оценки сплоченности коллектива, так как данный критерий влияет на весь процесс жизнедеятельности индивида, будь то личное благополучие, уровень работоспособности, эффективность деятельности, направленность интересов. В специальной литературе под психологическим климатом принято понимать эмоциональную окраску взаимоотношений между членами коллектива, которая возникает на основе симпатий, близости дружелюбности, совпадения характеров, интересов и наклонностей [6].

Одними из наиболее значимых условий формирования сплоченности коллектива обучающихся младшего школьного возраста, по нашему мнению, являются:

1. Применение элементов игровой деятельности. В современной педагогике игровая деятельность представляет собой ведущий вид деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста, сущностью которого является моделирование разнообразных ситуаций, направленных на усвоение детьми социального опыта взаимодействия, формированию осознанности по отношению к правилам и нормам поведения, общения, иного взаимодействия.

Согласно позиции отечественного исследователя Л.С. Выготского, именно в младшем школьном возрасте происходят качественные изменения в структуре и содержании игровой деятельности в связи с протекающими в психике ребенка процессами, развитием мышления, памяти, воображения, внимания [6].

По мнению еще одного исследователя и педагога практика Я.Л. Комломинского, игровая деятельность ориентирована на усвоение младшими школьниками норм жизнедеятельности и правил, принятых в обществе, что в большей степени способствует познанию окружающей социальной и предметной действительности, обеспечивает личностное развитие: становление и развитие эмоциональной, интеллектуальной, социальной и творческой сторон личности ребенка.

В настоящее время существует большое количество различного рода игр, направленных на формирование сплоченности коллектива, которые могут проводиться с младшими школьниками в урочной и внеурочное время, в парной, групповой и коллективной форме.

2. Предоставление возможности свободного выбора членами группы вида действий из объективно возможных к заданной ситуации является одним из наиболее значимых условий совместной деятельности коллектива обучающихся младшего школьного возраста.

В настоящее время проблема свободного выбора затрагивает все сферы, области и аспекты человеческой жизнедеятельности. По мнению отечественного исследователя К. Левина, к таким аспектам относятся: самостоятельность, ответственность индивида в выборе жизненной цели и жизненного пути, формирование взаимоотношений индивида с обществом и окружающим миром в целом, изменение условий социальной жизни, предъявляющих человеку более жесткие условия выбора.

На основании результатов теоретического исследования сущности и особенностей сплоченности в коллективе нами было установлено, что сплоченность представляет собой

фактор единства действий членов коллектива, а единство действий, в свою очередь, можно определить, как выполнение каждым членом коллектива конкретных задач, необходимых для наиболее эффективного достижения общей цели. Считаем, что достичь единства действий и единства поведения в коллективе обучающихся младшего школьного возраста можно при соблюдении условий свободного выбора членами коллектива определенных действий из объективно возможных в имеющейся ситуации.

Таким образом, представление возможности свободного выбора членами группы вида действий из объективно возможных к заданной ситуации способствует не только развитию самостоятельности, ответственности, творческих и интеллектуальных способности обучающихся, но также формированию умения работать в команде, совместной деятельности, взаимоуважению внутри ученического коллектива, а, следовательно, формированию его сплоченности.

3. Проведение занятий в психологически комфортной обстановке, атмосфере взаимоуважения и сотрудничества.

Психологический климат представляет собой неотъемлемую характеристику любой группы людей, или коллектива. Данный феномен рассматривало множество исследователей, в работе А.А. Оспановой и Р.В. Мироничeнко психологический климат определяется как «феномен, являющийся динамически меняющимся полем отношений, в рамках которого происходит групповое взаимодействие, а также данное поле определяет самочувствие личности и меру появления индивидуальных личностных особенностей» [8, с. 822].

Благоприятный психологический климат в классе обладает большим количеством более мелких составляющих – к таковым, согласно исследованиям Р.Р. Арслановой, можно причислить внутреннее эмоциональное состояние учащихся данного класса, зависящие от конкретной деятельности, которой заняты дети или предстоящими событиями [5]. По мнению А.Д. Воронковой, чаще всего ребенок-участник того или иного классного коллектива при благоприятном психологическом климате, проявляет такие эмоции, как: доброжелательность; защищенность; мобильность; креативность; оптимизм; инициативность.

Основными признаками благоприятного психологического климата в коллективе младших школьников являются: наличие доверия и адекватной требовательности друг к другу; способность членов коллектива выразить собственное мнение в процессе обсуждения проблем, имеющих непосредственное отношение к коллективу; присутствие доброжелательной и уместной критики; проявления терпимости к чужому мнению; наличие эмоциональной включенности и взаимопомощи; доступность информации для членов команды о целях, задачах, и состоянии дел при их выполнении.

При неблагоприятном психологическом климате ребенку, согласно исследованиям А.Ю. Горохов и Ю.В. Макарова, свойственно испытывать незащищенность, леность, агрессивность, пессимизм, зажатость, пассивность. Знание педагогом способов становления психологического климата и управления коллективом является необходимым условием становления сплоченного коллектива учащихся начальной школы, ведь, на этапе начальной школы личность педагога обладает значительным авторитетом для детей, дети младшего школьного возраста, как правило, сенситивны к внешним воздействиям, и, таким образом, именно на педагога возложен груз ответственности за качество психологического климата [2].

Необходимо обратить внимание, что несмотря на широкое использование таких условий формирования сплоченности коллектива, как учет возрастных особенностей, реализация возможностей внеурочной деятельности и поддержание традиций, в частности, в работах Е.А. Акименко, Р.Р. Арслановой, О.В. Беспаликовой, А.С. Макаренко, И.М. Филатовой, в педагогической практике не реализуется комплекс выявленных нами, в рамках данной выпускной квалификационной работы, условий:

использование игровой деятельности, предоставление возможности свободного выбора вида деятельности и создание благоприятного психологического климата.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод об актуальности и педагогической инновационности предложенных условий, что, составляет основу авторского подхода к формированию групповой сплоченности в коллективе обучающихся младшего школьного возраста и требует проверки эффективности экспериментальным путем.

Групповая сплоченность в детском коллективе является благоприятным свойством группы детей, а также является производным от количества и силы взаимных позитивных установок членов группы. Основными показателями и критериями оценки сплоченности в коллективе детей младшего школьного возраста являются социальный статус членов группы, отношение к совместной деятельности и психологический климат в коллективе.

Педагогические условия представляют собой совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса. Основными педагогическими условиями формирования сплоченности коллектива обучающихся младшего школьного возраста являются: использование элементов игровой деятельности, предоставление возможности свободного выбора членами группы вида действий из объективно возможных к заданной ситуации и проведение занятий в психологически комфортной обстановке, атмосфере взаимоуважения и сотрудничества.

На констатирующем этапе исследования было выявлено, что в контрольной и экспериментальной группах детей младшего школьного возраста царит неблагоприятная атмосфера, которая не позволяет коллективу сплотиться. Выявлено, что для детей экспериментальной группы характерны частые конфликты, надменное отношение к тем, кто слабее, незаинтересованность совместной деятельностью, а также большое количество детей в классе, что имеют низкий социальный статус. В контрольной группе ситуация схожая, однако, в отличие от экспериментальной группы, дети менее конфликтны и стараются друг друга поддерживать, но все также холодны к совместной деятельности.

Для формирования сплоченности в коллективе младших школьников нами был использован комплекс педагогических условий, а именно: применение элементов игровой деятельности; предоставление возможности свободного выбора членами группы вида действий из объективно возможных к заданной ситуации; создание психологически комфортной обстановки, атмосферы взаимоуважения и сотрудничества.

В рамках теоретического исследования нами было выдвинуто предположение, что комплекс обозначенных педагогических условий наиболее эффективно может быть реализован в ходе коммуникативных тренингов, как формы организации работы по формированию групповой сплоченности младших школьников. Цель коммуникативных тренингов – формирование сплочённости группы, развитие коллектива как целостного группового субъекта. Использование элементов игровой деятельности нами было реализовано в процессе проведения психологических, подвижных, театрализованных и дидактических игр в условиях тренингового занятия.

Предоставление возможности свободного выбора членами группы вида действий из объективно возможных к заданной ситуации было реализовано в упражнении «Признак» (обучающимся была предоставлена возможность самостоятельно выбрать геометрическую фигуру, в которую необходимо построиться с закрытыми глазами); при выполнении упражнения «Интуиция» (обучающиеся самостоятельно выбирали задание для ученика, выведенного из класса, совместно придумывали приемы и формы подсказок). Предоставление возможности свободного выбора в процессе выполнения данного упражнения позволило обучающимся раскрыть свою индивидуальность, активизировать умения договариваться и работать в команде, слышать и слышать друг друга.

Создание благоприятной психологической обстановки в процессе формирования сплоченности коллектива обучающихся младшего школьного возраста является условием реализуемом в начале каждого коммуникативного тренинга. Так, для создания и поддержания положительного эмоционального настроя и дружеской обстановки нами были использованы такие упражнения, как «Я хочу тебе подарить…», «Ты – лев», «Комплимент», «Добрые слова», «Поздороваемся», «Веселый счет», «Рисунок моего Я», «Передай эмоцию».

После проведения формирующего эксперимента исследования была проведена повторная диагностика сплоченности младших школьников в соответствии с имеющимся методическим инструментарием. Полученные результаты позволили сделать вывод об эффективности разработанного комплекса тренинговых занятий, направленных на сплочение детей младшего школьного возраста, поскольку после внедрения таких занятий в экспериментальной группе показатели сплоченности значительно возросли. В контрольной группе также наблюдаются положительные изменения, несмотря на тот факт, что их обучение осуществлялось в соответствии с имеющимся на базе образовательного учреждения планом.

Заключение, выводы

В рамках зарубежных исследований понятие «сплоченность», как правило, рассматривается с точки зрения социально-коммуникативного подхода (проявляется в общении и коммуникативных связях между членами группы); в отечественных психологических исследованиях термин «сплоченность» рассматривается в русле деятельностного подхода. На основании анализа научно-теоретической литературы мы взяли за основу определение феномену «сплоченность» Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова, как наиболее релевантное в рамках темы настоящего исследования: сплоченность - это степень единства коллектива, проявляющаяся в единстве мнений, убеждений, традиций, характере межличностных отношений, настроений, а также в единстве практической деятельности.

Групповая сплоченность в детском коллективе является благоприятным свойством группы детей, производным от количества и силы взаимных позитивных установок членов группы. Основными показателями и критериями оценки сплоченности в коллективе детей младшего школьного возраста являются социальный статус членов группы, отношение к совместной деятельности и психологический климат в коллективе.

Педагогические условия представляют собой совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса. Основными педагогическими условиями формирования сплоченности коллектива обучающихся младшего школьного возраста являются: использование элементов игровой деятельности, предоставление возможности свободного выбора членами группы вида действий из объективно возможных к заданной ситуации и проведение занятий в психологически комфортной обстановке, атмосфере взаимоуважения и сотрудничества.

Комплекс обозначенных педагогических условий наиболее эффективно может быть реализован в ходе коммуникативного тренинга, как формы организации работы по формированию групповой сплоченности младших школьников. Использование элементов игровой деятельности нами было реализовано в процессе проведения психологических, подвижных, театрализованных и дидактических игр. Предоставление возможности свободного выбора членами группы вида действий из объективно возможных к заданной ситуации было реализовано в упражнении «Признак»; при выполнении упражнения «Интуиция». Предоставление возможности свободного выбора в процессе выполнения данного упражнения позволило обучающимся раскрыть свою индивидуальность, активизировать умения договариваться и работать в команде, слышать и слышать друг друга.

Полученные результаты позволили сделать об эффективности разработанного комплекса тренинговых занятий, направленных на сплочение детей младшего школьного возраста, поскольку после внедрения таких занятий в экспериментальной группе показатели сплоченности значительно возросли.

Список источников

1. Банных Н.М. Сплоченный коллектив – залог успешного обучения // Начальная школа. 2018. №2. С. 52-53.
2. Беломестных А.А. Влияние детского коллектива на формирование личностных характеристик младшего школьника М., 2019. 379 с.
3. Беспаликова О.В. Педагогические условия формирования сплоченности группы младших школьников в условиях внеурочной деятельности - М., 2019. С. 51-52.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Спб: Питер, 2018. 468 с.
5. Бреславская К.О. Влияние работы классного руководителя и школьного психолога на развитие сплоченности ученического коллектива младших подростков // Образование и наука в России и за рубежом. 2019. №14 (62). С. 84-87.
6. Возрастная и педагогическая психология // Под ред. М.В. Гамезо. М.: Просвещение, 2014. 446 с.
7. Зорина Е.А. Однородность малой группы как один из факторов, влияющих на ее сплоченность // Современные формы, методы и технологии в педагогике и психологии. Уфа: ООО «Агентство международных исследований», 2018. С. 100-104
8. Левин К., Бандура А. Гештальтпсихология и социальнокогнитивная теория личности: монография. СПб: Прайм- Еврознак, 2017. 125 с.

УДК:159.9.072.422

Зартдинова Р.А., Педагогика и психология
Дубинин С.Н., профессор

Дистанционное обучение: психологические вызовы и перспективы

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема дистанционного обучения в малокомплектных школах и анализируются связанные с этим психологические вызовы и перспективы. Основной акцент сделан на выявлении факторов, влияющих на мотивацию и эмоциональное состояние учащихся, а также на определении методик, позволяющих снизить уровень тревожности и повысить эффективность дистанционного формата. Проводится обзор существующей литературы по вопросам организации онлайн-занятий, роли педагога-психолога и применения интерактивных технологий. Представлены результаты практического исследования, реализованного в КГУ «Докучаевская общеобразовательная школа отдела образования Алтынсаринского района» Управления образования акимата Костанайской области, где малое количество учащихся в классах накладывает дополнительную специфику на процесс обучения. Предложены рекомендации по оптимизации учебного процесса, внедрению психолого-педагогического сопровождения и взаимодействию с родителями. Выделены направления для дальнейших исследований в области дистанционного образования и его психологических аспектов в малокомплектных школах.

Ключевые слова

Дистанционное обучение, психологические вызовы, мотивация, малокомплектная школа, методика, эмоциональное состояние, тревожность, педагог-психолог, перспективы, сопровождение.

Введение

Современная система образования находится в постоянном поиске инновационных решений, позволяющих обеспечить непрерывность учебного процесса даже в условиях удалённости обучающихся и преподавателей. Дистанционное обучение, набирая популярность в последние годы, стало своеобразным ответом на вызовы глобализации, а также социальной и эпидемиологической нестабильности [4]. Наряду с очевидными преимуществами (экономия времени и ресурсов, гибкость графика, расширение доступа к образованию), данный формат порождает и новые проблемы, связанные с психологическими аспектами взаимодействия педагога и учащихся. Особенно заметными эти трудности оказываются в малокомплектных школах, где классы состоят из ограниченного числа учеников.

Цель исследования – определить и обосновать ключевые психологические факторы, влияющие на эффективность дистанционного обучения в условиях малокомплектной школы, а также разработать рекомендации по повышению мотивации и снижению уровня тревожности у школьников.

Объект исследования – учебный процесс в формате дистанционного обучения в КГУ «Докучаевская общеобразовательная школа отдела образования Алтынсаринского района» Управления образования акимата Костанайской области, характеризующейся небольшим количеством обучающихся в классах.

Актуальность темы исследования обусловлена растущей ролью информационно-коммуникационных технологий в образовании. Ситуации, при которых необходимо перевести обучение в онлайн-формат (эпидемии, удалённость населённого пункта, нехватка ресурсов для очного взаимодействия), диктуют необходимость разработки и внедрения психолого-педагогического сопровождения, способствующего сохранению высокого уровня учебной мотивации и эмоционального благополучия школьников. В контексте малокомплектных школ эта проблема приобретает дополнительные измерения, так как малочисленный состав классов не всегда обеспечивает нужный уровень групповой динамики, а технические ресурсы сельских школ нередко ограничены.

Новизна работы заключается в комплексном анализе дистанционного обучения в малокомплектной школе с учётом специфики психологических трудностей, возникающих при ограниченности живого взаимодействия и ресурсной базы. В статье представлены эмпирические данные, полученные в конкретном образовательном учреждении, что позволяет судить о прикладной ценности рекомендаций.

В рамках исследования выдвинута гипотеза: если в условиях малокомплектной школы будет обеспечено систематическое психолого-педагогическое сопровождение при дистанционном обучении (индивидуальные онлайн-консультации, групповые тренинги, интерактивные задания), то уровень учебной мотивации у школьников возрастёт, а тревожность, связанная с социальной изоляцией и техническими трудностями, снизится.

Настоящая статья включает несколько разделов. Во введении формулируются цель, объект, актуальность и новизна исследования, а также гипотеза. Обзор литературы посвящён анализу отечественных и зарубежных работ, рассматривающих теоретические и практические аспекты дистанционного обучения, с учётом его психологических особенностей. В основной части описаны методология исследования, результаты опросов и наблюдений, проведённых в КГУ «Докучаевская общеобразовательная школа», а также обсуждение полученных данных. В заключении подводятся итоги работы,

формулируются основные выводы и даются рекомендации по дальнейшему развитию темы. Завершает статью список литературы, содержащий не более 10 источников.

Обзор литературы

Вопросы дистанционного обучения активно исследуются на протяжении последних двух десятилетий [2; 3]. Первоначальный интерес учёных был связан с возможностями информационных технологий для расширения географии образования и обеспечения непрерывности процесса. Однако на рубеже 2019–2021 годов, в период массового перехода на онлайн-форматы, стали выявляться недостаточно изученные ранее психологические аспекты, касающиеся мотивированности, эмоционального благополучия и успеваемости учащихся [6].

В контексте малокомплектных школ важно учитывать особенности педагогического взаимодействия в небольших группах. С одной стороны, маленькие классы позволяют педагогу уделять больше внимания каждому ученику, формировать индивидуальные траектории развития, взаимодействовать с родителями напрямую. С другой стороны, при переходе в онлайн-формат возникают трудности: не всегда есть достаточная техническая база, может отсутствовать качественный интернет, а социальная изоляция усиливает тревожность [5].

Современные авторы (например, Киселёва и соавт.) выделяют несколько ключевых факторов, определяющих успех дистанционного обучения в сельской местности: техническое оснащение, уровень методической подготовки учителей, мотивация и саморегуляция учащихся, а также организационные условия (график занятий, поддержка родителей) [8]. При этом психологическое сопровождение остаётся важнейшей составляющей, позволяющей своевременно диагностировать и корректировать эмоциональные состояния обучающихся.

Исследования Сидорова и Пахомовой указывают на феномен «цифрового неравенства», когда учащиеся в отдалённых регионах получают менее качественный доступ к обучению, чем их сверстники в крупных городах [7]. С точки зрения психологии, это не только вопрос технического оснащения, но и чувство несправедливости, неуверенности, которое может приводить к снижению самооценки и мотивации.

Кроме того, ряд работ демонстрирует положительные стороны онлайн-формата, связанные с гибкостью расписания, возможностями использования игровых технологий, индивидуализацией темпа усвоения материала [1]. При грамотном сопровождении и адекватной методической базе учителя могут частично компенсировать недостаток «живого» общения, организуя виртуальные групповые проекты, дискуссии, творческие конкурсы.

Таким образом, в современной научной литературе достаточно полно освещены технические и методические аспекты дистанционного обучения, но остаётся актуальной проблема развития психологических технологий поддержки именно в малокомплектных школах. Настоящее исследование призвано восполнить этот пробел, предложив систематизированные практические рекомендации.

Основная часть

Методология

Исследование проводилось в КГУ «Докучаевская общеобразовательная школа отдела образования Алтынсаринского района» Управления образования акимата Костанайской области. Школа является малокомплектной: в среднем в одном классе обучается от 3 до 7 учащихся.

Для достижения цели были выбраны следующие методы:

- Анализ документации (школьные отчёты об успеваемости, протоколы педагогических советов, материалы по организации дистанционного обучения);

- Анкетирование учащихся, родителей и учителей с использованием авторской анкеты, включающей вопросы об отношении к дистанционному формату, уровне мотивации и эмоциональном состоянии;
- Наблюдение за ходом онлайн-занятий (платформы Zoom и Microsoft Teams) с фиксацией вовлечённости школьников, случаев технических проблем, качества обратной связи между учителем и обучающимися;
- Беседа с педагогом-психологом и классными руководителями с целью выявления специфических психологических затруднений у детей;
- Методы статистической обработки (программа Excel) для обобщения и интерпретации количественных показателей (рейтинг успеваемости, уровень тревожности, показатели посещаемости).

Выбор этих методов обусловлен необходимостью интеграции как количественных, так и качественных данных. Количественные показатели (оценки, результаты анкет, частота пропусков) дают объективную картину происходящего, а качественные (наблюдения, беседы) помогают глубже понять природу проблем и психологическое состояние учащихся.

Исследование длилось в течение одной четверти (8 учебных недель). В нём приняли участие 18 учащихся 7–9 классов, 12 родителей и 8 педагогов (включая заместителя директора, педагогов-предметников и школьного психолога).

Результаты

По итогам предварительного сбора данных выяснилось, что 72% семей (13 из 18) обладают стабильным интернет-доступом, достаточным для проведения видеоконференций, тогда как 28% (5 из 18) сталкиваются с перебоями связи. Средний возраст учащихся, принявших участие в опросе, составил 14 лет (от 13 до 15 лет). Из них 10 девочек и 8 мальчиков.

В анкете для учащихся содержался блок закрытых вопросов (шкала Лайкерта от 1 до 5), где необходимо было оценить степень согласия с рядом утверждений. Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Оценка отношения к дистанционному обучению (шкала от 1 до 5)

Утверждение	Средний балл	Стандартное отклонение
1. Дистанционный формат удобен и понятен для меня	3,8	0,9
2. Мне интересно обучаться, используя онлайн-платформы	3,5	1,1
3. Я считаю, что мои знания улучшились в период дистанционного О.	3,2	0,8
4. При дистанционном обучении мне не хватает живого общения	4,4	0,6
5. Я чувствую поддержку со стороны учителей и психолога	4,2	0,7

Как видно из таблицы, большинство учащихся (средний балл 3,8) рассматривают дистанционный формат как удобный, однако показатель интереса (3,5) и самооценка улучшения знаний (3,2) ниже. Наиболее высокое значение (4,4) имеет утверждение, указывающее на нехватку живого общения. Это подтверждает тезис о том, что социальная изоляция является важным психологическим барьером при дистанционном обучении.

Для диагностики уровня тревожности использовался адаптированный опросник Спилбергера-Ханина, предназначенный для подростков. По итогам анализа анкетных данных были выделены три группы:

- Низкий уровень тревожности (20–35 баллов): 6 человек (33,3%)
- Средний уровень тревожности (36–49 баллов): 9 человек (50%)
- Высокий уровень тревожности (50 баллов и выше): 3 человека (16,7%)

Детальный анализ показал, что повышенный уровень тревожности чаще встречается у учащихся с нестабильным интернет-соединением, а также у тех, кто испытывает сложности с самоорганизацией. Опрошенные подростки признавались, что боятся пропустить важную информацию, переживают из-за технических сбоев, а также ощущают дефицит поддержки сверстников.

Посещаемость онлайн-уроков учитывалась посредством электронного журнала, где фиксировалось участие учащегося в видеоконференции или просмотр записей (при невозможности участия в реальном времени). Рассматривался период в 8 недель (1 четверть).

Таблица 2 демонстрирует динамику успеваемости учащихся на момент начала и завершения исследуемого периода. Для оценки взяты средние баллы по 4 основным предметам (математика, русский язык/казахский язык, история, биология).

Таблица 2. Средние показатели успеваемости по ключевым предметам

Предмет	Средний балл (до дистанции)	Средний балл (через 8 недель)	Изменение
Математика	3,6	3,5	-0,1
Русский/казахский язык	3,8	3,7	-0,1
История	3,7	3,6	-0,1
Биология	3,5	3,4	-0,1

Из таблицы видно, что средние показатели успеваемости снизились незначительно (на 0,1 балла). У ряда учащихся (2 человека) наблюдалось существенное снижение оценок по математике (на 0,5–0,7 балла), что может быть связано с трудностью усвоения абстрактных тем без очного взаимодействия с учителем. При этом часть респондентов отмечала, что им стало удобнее обучаться по гуманитарным предметам, поскольку они могли в индивидуальном порядке прорабатывать материал через дополнительные онлайн-ресурсы.

Посещаемость онлайн-занятий за 8 недель составила в среднем 92%. Наиболее распространённой причиной пропусков оказались технические проблемы (примерно в 60% случаев).

В ходе бесед с педагогом-психологом школы выявилось, что из 18 учащихся только 5 регулярно обращались за консультацией, причём трое из них – по рекомендации классного руководителя. Основные причины обращений: повышенная тревожность, неуверенность в своих способностях при самостоятельной работе, конфликты с родителями (в том числе на почве академической успеваемости).

Для снижения негативных последствий дистанционного обучения психолог проводил групповые онлайн-тренинги (1 раз в неделю), включавшие упражнения на расслабление, развитие коммуникативных навыков, виртуальные «круглые столы», где подростки могли обсудить свои сложности. Учителя-предметники также участвовали в этих мероприятиях, отвечая на вопросы о специфике своих дисциплин.

Сопоставление полученных данных с результатами других исследований [4; 7] показывает, что негативный эффект технических сложностей и нехватки «живого» общения проявляется вне зависимости от географических и социальных условий. В то же время, как и указывают отдельные авторы [5], малокомплектные школы обладают

потенциалом для более тесной индивидуальной работы с каждым учеником: возможно оперативнее решать проблемы, вовремя оказывать психологическую поддержку.

Наше исследование подтвердило актуальность тезиса о том, что при грамотной организации методического и психологического сопровождения негативные последствия дистанционного формата могут быть минимизированы. Более того, небольшое количество учащихся в классе даёт возможность уделять пристальное внимание тем, кто испытывает повышенную тревожность или имеет проблемы с успеваемостью.

На основании анализа полученных результатов выделены несколько направлений оптимизации дистанционного обучения в малокомплектной школе:

- Регулярные онлайн-встречи с психологом. Формат небольших групп (3–5 человек) позволяет обсуждать эмоциональные сложности, обучать навыкам самоорганизации, релаксации и тайм-менеджмента.
- Индивидуальное консультирование тех учащихся, у которых наблюдается повышенная тревожность или резкое снижение успеваемости. Важно вовремя выявлять такие случаи по результатам мониторинга оценок и присутствия на занятиях.
- Групповые проектные работы. При организации дистанционного обучения рекомендуется использовать интерактивные задания, предполагающие совместную деятельность (презентации в онлайн-режиме, коллективное обсуждение в чатах, «виртуальные экскурсии»). Это помогает компенсировать недостаток живого взаимодействия.
- Обратная связь учителей. Оптимально, если педагог в течение короткого времени после урока даёт индивидуальные комментарии по выполненным заданиям, отвечает на вопросы. В условиях малокомплектного класса это становится реально осуществимым.

Поддержка родителей. Необходимо проводить онлайн-собрания и мини-семинары для родителей, где будет обсуждаться роль семьи в обеспечении психологической стабильности ребёнка, способы мотивации и организация домашнего пространства для учёбы.

Заключение

Проведённое исследование в КГУ «Докучаевская общеобразовательная школа отдела образования Алтынсаринского района» Управления образования акимата Костанайской области продемонстрировало, что дистанционное обучение, даже при наличии технических ограничений и отсутствия живого контакта, может быть достаточно эффективным, если сопровождать его комплексом психолого-педагогических мероприятий. Несмотря на небольшое снижение успеваемости (в среднем на 0,1 балла по ряду предметов), сохраняется относительно высокая посещаемость (около 92%). Однако выявлен ряд психологических трудностей – повышенная тревожность у 16,7% опрошенных, недостаток коммуникации, страх технических сбоев.

С точки зрения поставленной цели – определить ключевые психологические факторы эффективности дистанционного обучения и разработать соответствующие рекомендации – можно заключить, что на успешность обучения влияют:

- уровень подготовки учителей и их способность вовремя реагировать на запросы учащихся;
- доступ к качественному интернету и техническим средствам;
- систематическое психологическое сопровождение, направленное на снижение тревожности и повышение мотивации;
- активная поддержка родителей и вовлечение их в процесс обучения.

Внедрение групповых интерактивных заданий, личных консультаций с психологом и учителями, регулярной обратной связи положительно сказывается на вовлечённости детей. Практическая значимость исследования проявляется в разработанных рекомендациях, которые могут применяться и в других малокомплектных школах,

сталкивающихся с аналогичными проблемами при организации дистанционного обучения.

Перспективы дальнейших исследований видятся в более детальном анализе влияния конкретных психологических техник (например, арт-терапии, тренингов личностного роста) на эмоциональное состояние учащихся, а также в оценке долгосрочных результатов внедрения таких мер. Рассматривается возможность проведения сопоставительного исследования в нескольких школах разных регионов для выявления региональных особенностей и уточнения универсальных методик сопровождения.

Таким образом, дистанционное обучение в малокомплектных школах может быть не менее результативным, чем очное, при условии, что оно опирается на правильную методику, учитывает психологические аспекты взаимодействия и создает благоприятную образовательную среду для каждого учащегося.

Список источников

1. Алтарифова, З. Ю. Дистанционное образование: проблемы и перспективы: монография / З. Ю. Алтарифова. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2019. – 154 с.
2. Андреева, Е. В. Инновационные технологии в образовании: учебное пособие / Е. В. Андреева. – М.: Академия, 2020. – 198 с.
3. Иванов, П. А. Особенности онлайн-обучения в сельской местности / П. А. Иванов // Педагогика и психология. – 2021. – № 4. – С. 47–58.
4. Киселёва, Т. А. Психологическое сопровождение при дистанционном обучении: метод. рекомендации / Т. А. Киселёва. – СПб.: ЛГУ, 2021. – 96 с.
5. Петрова, О. М. Цифровые инструменты в образовании: опыт внедрения / О. М. Петрова. – М.: Прометей, 2022. – 120 с.
6. Сидоров, А. В., Пахомова, В. Н. Цифровое неравенство и доступ к онлайн-образованию / А. В. Сидоров, В. Н. Пахомова // Вопросы образования. – 2020. – № 2. – С. 15–23.
7. Солдатова, Г. У. Психологические аспекты групповой динамики в онлайн-среде : монография / Г. У. Солдатова. – Казань: Казанский ун-т, 2021. – 210 с.
8. Хасанова, З. Р. Компьютерные технологии в обучении: практика малокомплектных школ / З. Р. Хасанова // Педагогический вестник. – 2019. – № 3. – С. 33–39.

УДК 373.31

Зейнурова Ж.А., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Факторы, влияющие на формирование речевой культуры младших школьников

Аннотация

Современная школа уделяет приоритетное внимание речевому развитию учащихся, что обуславливает актуальность исследования речевой культуры младших школьников. Формирование культуры речи – одна из главных задач современного образования. На основе изучения психолого-педагогической литературы по вопросу формирования культуры речевого общения у младших школьников были установлены основные характеристики и особенности этого процесса. Суть речевой культуры заключается в умении четко, правильно и выразительно доносить свои мысли, а также в

способности выбирать наиболее подходящие средства для эффективной коммуникации.

Ключевые слова

Речевая культура, речевое общение, речевые ситуации, коммуникация, младший школьник, внешняя и внутренняя речь.

Введение

Актуальность исследования речевой культуры младших школьников обусловлена задачами, стоящими перед современной школой, где одной из основных целей является формирование речевой культуры учеников.

Речевая культура – это комплекс компетенций, позволяющих эффективно общаться и взаимодействовать с окружающими, включающий навыки языка, умение излагать мысли, слушать, понимать и соблюдать нормы речевого и невербального поведения.

Начальная школа – важный период для развития норм литературного языка и языковых средств. Развитие речевой культуры имеет не только языковые, но и социальные аспекты: умение слушать, понимать, адекватно реагировать и учитывать интересы других людей. Развитие речевой культуры помогает стать успешным партнером в коммуникации, развивает навыки работы в коллективе и преодоления конфликтных ситуаций.

В современной образовательной практике наблюдается уклон в сторону развития речевой культуры, так как она играет важную роль в формировании навыков саморегуляции, самооценки и саморефлексии. Задачи обучения должны включать развитие речевой культуры через практическое использование языка в различных коммуникативных ситуациях, тренировки по развитию устной и письменной речи, обучение правилам этикета и речевого поведения.

Однако развитие речевой культуры - это постоянный процесс, требующий усилий учащегося, педагога и общества.

Понятие речевой культуры было введено Л.С. Выготским и впоследствии было развито другими психологами и педагогами.

Развитие речи младших школьников направлено на формирование навыков грамотного использования языка. Педагоги стремятся развить ясность и последовательность изложения мыслей, способность адекватно реагировать на собеседника, умение применять языковые средства для выражения эмоций и мыслей, а также соблюдение речевой этики и культуры.

Развитие речевой культуры становится неотъемлемой и важной частью образовательного процесса в начальной школе, направленной на развитие навыков коммуникации и эффективного использования языка для взаимодействия с миром.

Анализ педагогической практики и научно-методической литературы выявил недостатки в работе над формированием речевой культуры у младших школьников:

- Ограниченность дидактических средств.
- Недостаточная разработанность педагогических условий и их реализация.

Для решения проблем необходима разработка новых дидактических средств, обеспечивающих формирование умений выражать мысли, строить связные высказывания и управлять речью. Кроме того, необходима разработка и реализация педагогических условий (учебные задания, игровые формы, индивидуализация, благоприятная атмосфера).

Речевая среда, в которой растут дети, влияет на их речевую культуру, и она не всегда является образцом. Многие выпускники не владеют русским языком на достаточно высоком уровне.

Для решения проблемы необходимо создать педагогические условия:

1. Благоприятную речевую среду.
2. Разнообразие методов и форм работы.

3. Индивидуализацию обучения.
4. Использование современных средств обучения.

Для решения проблемы требуется комплексный подход и усилия педагогов, родителей и общества. Использование речи для общения в классе помогает учащимся применять и расширять знания, вырабатывая уверенность. Организация коммуникативного общения (сотрудничество, взаимная поддержка, умение слушать) формирует социально-коммуникативные компетенции. Педагоги должны создавать ситуации для активности, обмена идеями, вопросов и дискуссий.

Объект исследования: учебная деятельность младших школьников.

Предмет исследования: речевая культура у младших школьников в учебной деятельности.

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия формирования речевой культуры.

Гипотеза исследования: формирование речевой культуры будет более эффективно, если включить в учебный процесс:

а) упражнения, направленные на развитие:

- логической последовательности речи;
- содержательной стороны речи;
- точности употребления слов в речи;
- активного словарного запаса;

б) формы учебного сотрудничества (групповые и коллективные).

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу.
2. Апробировать комплекс упражнений.
3. Разработать систему оценки развития речевой культуры.
4. Обобщить, провести анализ результатов исследования.

Методы исследования: теоретические (анализ литературы, сравнительный анализ, синтез, обобщение, моделирование) и эмпирические (обобщение педагогического опыта, беседа, наблюдение, педагогический эксперимент).

Экспериментальная база: 3 класса общеобразовательной школы.

Практическая значимость: результаты и выводы исследования могут иметь прямое применение в практике начального образования, система заданий может быть использована учителями для повышения уровня речевой культуры учащихся и способствовать развитию как устной, так и письменной речи.

Обзор литературы.

П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов и др. внесли значительный вклад в понимание процессов формирования речевой культуры и общения, разработав теоретические модели и концепции.

В 40-50-х годах XX века исследования речи и речевой деятельности были интенсивными из-за осознания важности понимания природы психической и интеллектуальной деятельности человека, обусловленного социальными потребностями [1, с.135]. Стало очевидно, что для более глубокого понимания природы речи необходимо объединить усилия психологов и языковедов.

Психологи и лингвисты пришли к выводу о взаимосвязи и взаимообусловленности языка и речи, что стало основой для разработки универсальной научной теории, объясняющей аспекты речевой деятельности и их взаимосвязь с другими видами деятельности человека.

Л.С. Выготский внес значительный вклад в изучение речевой деятельности, разработав теорию речевой деятельности, основанную на “внутренней речи” и исследованиях природы знаков языка [2,с.254]. Его исследования о природе языка и речи,

а также о диалектическом единстве процессов мышления и речи, имели огромное значение для развития психолингвистики.

Выготский предлагал новый подход к изучению языка и речи, сосредоточиваясь на их психологической природе и связи с мышлением. Он утверждал, что язык и речь являются средствами формирования психических процессов, а мышление и речь неразрывно связаны друг с другом.

Выготский уделял особое внимание социальному характеру речи и ее роли в развитии психики человека. Речь – это социальный продукт, который ребенок осваивает и активно использует в процессе общения с окружающими людьми.

Выготский отмечал организующее влияние речи на поведение ребенка и его когнитивные процессы, а также ее роль как основного средства общения [2, с.30].

Труды Л.С. Выготского, П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова и др. оказали влияние на развитие исследований культуры речевого общения. Важными также являются работы ученых из США: Ч. Осгуда, Дж. Кэролла и Т. Сибеока. Взаимодействие между исследователями демонстрирует междисциплинарный и мировой масштаб этой области.

Культура речи была признана самостоятельной наукой в начале 1960-х годов, после чего школа психолингвистики быстро развивалась. Отличительной особенностью психолингвистики было использование потенциала психологической и лингвистической школ. А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, В.А. Артемов, Н.И. Жинкин, Е.Ф. Тарасов, Р.М. Фрумкина, А.К. Маркова и др. внесли значительный вклад в развитие этой области.

Л.Л. Касаткин определяет речь как исторически сложившуюся форму общения с использованием языка, включающую процессы создания и восприятия сообщений, направленные на цели общения или регуляцию деятельности [3, с. 182].

О.М. Казарцева определяет речевое общение как живой и мотивированный процесс взаимодействия между участниками коммуникации, направленный на достижение целей, осуществляемый на основе обратной связи и включающийся во все виды деятельности [4, с.24].

Для каждого человека ситуации общения имеют значение в контексте его потребностей, интересов и идеалов. Для младшего школьника речевое общение представляет собой совокупность речевых взаимоотношений и социальных контактов, устанавливаемых в различных ситуациях.

Развитие культуры речевого общения – важная задача образования.

Согласно А.А. Леонтьеву, для полноценного общения человек должен быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, планировать речь, находить адекватные средства выражения мыслей и обеспечивать обратную связь. Нарушение хотя бы одного звена делает коммуникацию неэффективной.

Поэтому формирование культуры речевого общения и развитие соответствующих умений важны. Школьные предметы, такие как русский язык и литературное чтение, играют значительную роль в формировании этих навыков [6,с. 33].

В методической литературе закрепились следующие определения культуры речевого общения:

1. Совокупность знаний, навыков и умений, позволяющих эффективно и грамотно выражать свои мысли и понимать сообщения других людей в различных коммуникативных ситуациях.

2. Система правил, норм и соглашений, принятых в обществе в отношении употребления языка.

Оба определения подчеркивают наличие знаний о языковых средствах и способность эффективно применять их в коммуникации. Речь – средство передачи информации и воздействия на других людей, а общение – центральный аспект культуры речевого общения [7, с.86].

Согласно М.Р. Львову, существуют семь критериев культуры речевого общения: содержательность, логичность, точность, языковая правильность, ясность и выразительность, коммуникативная целесообразность, учет особенностей собеседника.

На основе исследований выделяют два основных типа речи: внешнюю (устная и письменная) и внутреннюю. Внешняя речь может быть диалогической или монологической [5, с. 54].

Внутренняя речь – разговор с самим собой, оперирующий языковым материалом, но лишенный четких грамматических форм. Педагог может использовать ее в процессе решения языковых задач, обучая готовить высказывания на уровне внутренней речи, активизируя мыслительную деятельность. Такая внутренняя подготовка напрямую влияет на качество внешней речи.

Внутренняя речь важна в процессе подготовки к письменному сочинению, позволяя составлять предложения на уровне мыслей перед записью, предупреждая ошибки и синтезируя речь.

Постепенно, учащиеся переходят к автоматизированному процессу формирования предложений.

Даже опытным писателям требуется предварительное обдумывание текста. Важно иметь ясное представление о том, что вы хотите передать и как это сделать наиболее правильно, точно и выразительно.

В контексте формирования культуры речевого общения у младших школьников, культура речи заключается в способности правильно, точно и выразительно передавать свои мысли с помощью языка. Важно развивать навыки языкового анализа и критического мышления, а также обучать правильным способам выражения своих мыслей и идей.

Культура речевого общения предполагает не только грамматическую и лексическую правильность, но и умение выбирать подходящие языковые выражения, создавать цельные высказывания, учитывать слушателя, а также использовать различные стили и жанры в соответствии с коммуникативной ситуацией.

Таким образом, формирование культуры речевого общения у младших школьников требует развития языковых и коммуникативных навыков, чтобы они могли эффективно и грамотно выражать свои мысли и идеи.

Основная часть

К 7 годам дети владеют основами морфологии и синтаксиса разговорной речи, составляя сложные предложения и используя разные грамматические формы. Культура речевого общения – это качество личности, включающее культуру речи, мышления и эмоциональную культуру. Она предполагает владение нормами языка, речевым этикетом, интонацией, развитым словарным запасом и логическим мышлением.

Развитие речи требует поддержки педагогов и родителей, учитывая несколько ключевых условий: потребность в общении, использование общепонятных знаков, обогащение сознания и свободное владение речью. Речь выполняет коммуникативную и познавательную функции.

В школе дети изучают литературный язык, но родители часто недооценивают важность систематической работы над речью. Школьное обучение включает усвоение новых слов, синтаксических структур, освоение видов речи и развитие речевого мышления. Педагог ставит цели по усвоению правил языка, овладению чтением и письмом, и определению минимального уровня речевых умений.

В формировании культуры речевого общения выделяются три взаимосвязанных вектора: словарная работа, упражнения на уровне предложений и работа над связной речью. Все они важны для развития речевых умений учащихся.

Словарная работа, упражнения с предложениями (анализ, разбор) и связная речь (рассказы, изложения, сочинения) взаимосвязаны и обеспечивают полноценное развитие речевых умений. Систематичность и разнообразие упражнений важны для эффективного

обучения, создавая интерес и мотивацию. Речь должна быть содержательной, основанной на интересных фактах, наблюдениях и продуманных мыслях, способствуя развитию воображения и критического мышления.

Важно, чтобы речь была логичной, последовательной и четкой. Нельзя сосредотачиваться только на орфографической грамотности, игнорируя другие аспекты. Педагог должен учитывать особенности каждого вида речи, например, артистический монолог требует выразительности, а научное изложение – точности (ссылка 8, с.85).

Речь неразрывно связана с общением, включая диалог (например, беседа на уроке русского языка, направленная на обучение литературной речи). Развитие монологической речи (рассказ, сочинение, доклад и т.д.) – более сложная, но важная задача. Ученик, осознающий речь как средство самовыражения, будет более мотивирован к развитию речевых навыков.

Письменная речь отличается от устной полнотой, сложностью, отсутствием невербальных элементов и сложностью орфографии. Обучение письменной речи требует времени и индивидуального подхода. В начальной школе развитие письменной речи является основой для изучения других предметов.

Причиной низкой речевой активности могут быть дефекты речи, требующие привлечения родителей и дефектологов. Программа начальной школы уделяет внимание развитию устной речи, являющейся фундаментом для обучения.

Младший школьный возраст - период интенсивного развития речи. Важно обучать грамотному и стилистически правильному выражению мыслей в устной и письменной форме, расширять словарный запас и понимать слово как лексическую единицу.

Экспериментальное исследование формирования речевой культуры у младших школьников поможет понять учебные процессы и факторы, влияющие на развитие речевых навыков. Анализ результатов позволит сделать выводы и рекомендации для более эффективного развития речевой культуры.

Цель опытно-экспериментальной работы – проверить эффективность методики формирования культуры речевого общения у младших школьников.

Задачи:

- Определить текущий уровень речевой культуры.
- Подобрать методы формирования.
- Провести эксперимент для выявления наиболее эффективных методов.

Этапы:

1. Начальная диагностика (3-е классы).
2. Применение методов формирования.
3. Повторная диагностика и анализ результатов в экспериментальной и контрольной группах.

В исследовании участвовали 47 третьеклассников (25 в экспериментальной и 22 в контрольной группе).

Первый этап – констатирующий эксперимент, направленный на оценку логической последовательности высказываний, содержательности, точности употребления слов и активного словарного запаса. Уровни развития речевой культуры изучались с использованием ряда методик.

Анализ речи третьеклассников выявил: преобладание существительных, глаголов (примеры: “дети”, “делали”) и прилагательных (“удобный”), частое использование местоимений, предлогов (“от”, “в”) и союзов (особенно “и”). Отмечено недостаточное использование наречий, числительных, прилагательных в сравнительной степени (“больше”), причастий, деепричастий и прилагательных в превосходной степени. Сложные предложения и фразеологические обороты (“протянуть руку помощи”) почти не встречались. Несмотря на общее выполнение задания, выявленные недостатки указывают на необходимость дополнительной работы по развитию речи в этих направлениях.

На констатирующем этапе преобладал средний и низкий уровень логической последовательности в речи учащихся обоих классов (коммуникативная целесообразность есть, содержательности и логичности недостаточно; преобладание простых предложений). В экспериментальном 3-В классе преобладал низкий уровень содержательности речи (затруднения в пересказе и письме по памяти). Точность употребления слов и активный словарный запас в обоих классах – на среднем уровне, но в 3-В классе встречаются случаи низкого словарного запаса (повторение слов). В работах обоих классов присутствуют стилистические и грамматические ошибки, обрывки фраз.

Для проведения формирующего эксперимента был выбран 3-В класс из-за пониженного уровня дисциплины. На основе полученных данных разработан комплекс упражнений для развития речевой культуры.

Формирующий эксперимент проводился в 3-В классе на каждом уроке. В экспериментальную группу вошли 20 учеников с самыми низкими показателями по диагностикам, проведенным на констатирующем этапе.

Эксперимент направлен на формирование речевой культуры учеников, которая становится возможной в коллективе, где существуют отношения сотрудничества, включающие осознание общих целей, положительное взаимоотношение участников и субъектную позицию ученика и учителя друг к другу.

Цель формирующего эксперимента в данном случае заключается в создании комплекса упражнений и разработке уроков, направленных на формирование речевой культуры общения у младших школьников.

По завершении формирующего этапа был проведен контрольный эксперимент для определения влияния комплекса упражнений на развитие речевых навыков в контрольной и экспериментальной группах.

Цель: проверить изменения в уровне речевых навыков после использования комплекса приемов и упражнений, направленных на формирование речевой культуры общения.

Детям были предложены задания, направленные на определение уровня речевой культуры общения (логичность, содержательность, правильное употребление слов и активный словарный запас). На контрольном этапе использовались задания, аналогичные заданиям констатирующего этапа.

Сравнительный анализ результатов показал положительную динамику в развитии речевых навыков в обоих классах, участвовавших в эксперименте. Однако, в экспериментальной группе отмечен заметный рост показателей сформированности речевой культуры, что подтверждает эффективность применённого комплекса упражнений и приёмов.

Исследование формирования речевой культуры третьеклассников свидетельствует о том, что их коммуникативные умения находятся в стадии формирования. Результаты контрольного эксперимента доказывают целесообразность систематического проведения упражнений по формированию речевой культуры. После их применения на уроках русского языка в экспериментальной группе, показатели речевой деятельности значительно улучшились, что отражает общую положительную динамику уровня речи в обеих исследуемых группах.

Исследования подчёркивают необходимость акцентировать внимание на развитии логической последовательности в речи, так как большинство детей демонстрируют низкий уровень в этом аспекте. В целом, наше исследование подтверждает важность и необходимость систематической работы, направленной на формирование речевой культуры у младших школьников.

Заключение

Целью исследования являлось выявление, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий формирования речевой культуры у

младших школьников.

В процессе исследования было решено четыре основные задачи, что привело к получению теоретических и практических результатов. Анализ психолого-педагогической литературы определил речевую культуру как умение точно, правильно и выразительно передавать мысли с помощью языка, а также умение подбирать наиболее уместные средства выражения.

Изучение литературы и наблюдение за педагогическим процессом в начальной школе позволило выделить основные педагогические условия: стимулирование потребности в коммуникации, создание благоприятной речевой среды, значимость передаваемого материала, приобретение навыков чтения и письма, достижение определенного минимального уровня речевых умений, повышение культуры речи через развитие ее выразительности.

В ходе исследования была проведена опытно-экспериментальная работа по проверке методики формирования речевой культуры. Оценка результатов эксперимента осуществлялась на основе показателей, включающих развитие логической последовательности речи, содержательной стороны речи, точности употребления слов в речи и активного словарного запаса.

Понимание результатов анализа сформированности речевой культуры привело к разработке комплекса упражнений и методов для формирования речевой культуры у младших школьников в условиях учебной деятельности.

Комплекс упражнений и методов был внедрен в учебно-воспитательный процесс на уроках русского языка и чтения. Этот комплекс целенаправленно формировал все взаимосвязанные аспекты изучаемого качества, поскольку они в совокупности влияют на формирование речевой культуры у младших школьников.

Исследование подчеркивает комплексный и взаимосвязанный характер педагогических условий в учебно-воспитательном процессе, а также их существенное влияние на формирование речевой культуры.

Результаты экспериментальной работы подтверждают эффективность реализации комплекса упражнений и методов по формированию речевой культуры. Опытно-экспериментальная работа подтвердила гипотезу исследования, подтвердив значимость основных условий формирования речевой культуры, что привело к улучшению сформированности речевой культуры в экспериментальной группе.

Исследование предлагает перспективы для дальнейшей работы в этом направлении, включая постановку новых задач, связанных с изучением условий формирования речевой культуры.

Список источников

1. Гальперин, В.Е. Текстовый объект лингвистического исследования/ В.Е. Гальперин. - М. : ЛИБРОКОМ, 2018. - 213с.

2. Выготский, Л.С. Мышление и речь: Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. - М. : Просвещение, 2014. - 50с.

3. Касаткин, Л.Л. Краткий справочник по современному русскому языку/ Л.Л. Касаткин. - М. : Высшая школа, 2019.- 383с

4. Казарцева, О.М. Культура речевого общения. Теория и практика обучения / О.М. Казарцева. - М. : Флинта, 2018. - 496с.

5. Львов, М.Р. Культура речи. Школьные проблемы /под ред. Степановой С.В. - М. : Начальная школа №1, 2017.- 128с.

6. Леонтьев, А. А. Речевая деятельность и психология речи, основы речевой деятельности / А.А. Леонтьев. -М. : Просвещение, 2018г. - 428с.

7. Алифанова, Е.М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр / Е.М.

Алифанова. – Волгоград: Учитель, 2019.- 276 с.

8. Родионова, Е.А. Русский язык Тесты и развивающие задания / Е.А. Родионова, М.А. Зиганов. – М: Ломоносовская школа, 2016. - 90с.

УДК 378.147

Зинатулина В.Р., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Совершенствование подготовки будущих учителей к развитию математических способностей младших школьников

Аннотация

В данной статье определены методические условия эффективного формирования умений математической компетенции в аспекте решения текстовых задач младших школьников. В статье изучено состояние исследуемой проблемы умений решать текстовые задачи; определены критерии, уровни сформированности умений у младших школьников решать текстовые задачи; изучена методика использования различных методов и приемов организации деятельности учащихся на уроках математики при

Ключевые слова

Учитель начальной школы, компетенции, текстовые задачи, обучение, личностные качества.

Введение

Актуальность. Новый качественный уровень школьного образования обеспечен созданием образовательной системы, ориентирован к достижению ожидаемых результатов, открытости и диалогу для каждого уровня школьного образования. При переходе на новые стандарты школы необходимо принять во внимание интересы студентов, родителей, учителей, школ, требований и ожиданий образовательных учреждений профессионального образования

В современных условиях обучения, увеличение умственной нагрузки детей на уроках математики заставляет задуматься над тем, как поддержать у них интерес к изучаемому материалу, активность на протяжении всего урока. Принятие нового Государственного стандарта диктует необходимость нахождения и разработки новых приемов модернизации математического образования в школе [20, с.10]. Процесс решения задач в определенном позитиве оплат методологии влияют на интеллектуальное развитие школьников, так как он требует выполнения умственного исследования: операций и синтеза, спецификации и реферирования, сравнения и анализ.

Начальный курс математики отправлен развитию логического мышления, поэтому, значительное место в этой системе занимает текст с задачами. Текстовые задачи с простым характером - важное средство иллюстрации и спецификация образовательного материала; развитие познавательных процессов, захватывают приемами умственной деятельности; образование волевого характера, эстетические чувства; развитие способности построить суждения, делать вывод.

Каждая конкретная учебно-математическая задача предназначена для достижения комплекса целевых задач: педагогической, учебной, дидактической, а формулировки этих целей подсказывает содержание самой задачи. Чтобы младшие школьники не уставали на уроке, с энтузиазмом принимались за работу, необходимо использования фронтальных, индивидуальных и групповых форм, методических приемов и методов проведения урока в целом, и решения текстовых задач. Вариативность методов обучения математике

помогает учащимся глубже окунуться в тему, более осознанно усвоить учебный материал, научиться общаться с коллективом, развивать самостоятельность.

Решение текста, с задачами математики - важный двигатель начальной школы. Способность решить текст, с задачами логики - один из основных индексов уровня математического развития младшего школьника. Математическая задача не заменима, помогает студенту, чтобы производить правильные математические понятия, глубже, чтобы выяснить различные партии взаимосвязей в окружении ему жизни, дает возможность применить изучаемые теоретические позиции. Решение задачи способствует формированию у детей полноценных знаний, определяемых программой. Задачи дают возможность связать теорию с практикой, обучение с жизнью. Через решение задач младшие школьники знакомятся с важными в познавательном и воспитательном отношении фактами. В обучении математике задачи выступают как цель и средство обучения. Этим определяется их место в процессе обучения математике. Задачи служат также основным дидактическим целям, формируют систему знаний, творческое мышление учащихся, способствуют развитию интеллекта и выполняют познавательную роль в обучении.

Объектом исследования является процесс обучения математики, направленный на формирование умений решать текстовые задачи младшими школьниками.

Научная новизна исследования: теоретически обоснована и экспериментально проверена на образовании из способностей решать текстовые задачи в процессе обучения математики. Сущность "Текстовой задачи" систематизирована, использованы эффективные методы, приемы и формы, выбираются для 2-х классов учеников, спикером, как методическими терминами решения текстовых задач. Критерии и сформированные уровни уверены для младших школьников способности решить текстовые задачи; дальнейшее развитие было получено путем системной работы на основе, которой был составлен комплекс методических рекомендаций для учителей начальных классов, способствующих повышению уровня сформированности у младших школьников умений решать текстовые задачи.

Обзор литературы

Изучение роли текстовых задач в обучении и воспитании издавна занимало видное место в исследованиях, посвященных методике обучения математике младших школьников. Это нашло отражение и развитие в работах многих современных методистов (Н.И. Моро, К.И. Нешков, А.С. Пчелко, А.М. Пышкало, В.Н. Рудницкая, Л.Н. Скаткин, Е.Н. Тальянова, П.М. Эрдниев и др.) и психологов (Н.А. Менчинская, Л.М. Фридман и др.) [1, с.83].

Задача курса школы математики преподавать, чтобы применить теоретическое знание на практике и способный самостоятельно, чтобы найти, пути решения задач, были предложены программы и способы применить общее нахождение их решения.

В.Н. Рудницкая в программе по математике для начального создания школы благоприятных терминов определяет главную цель для ценного интеллектуального развития ребенка в соответствии его возрастным особенностям и возможностям, и обеспечивая необходимого и достаточного математического приготовления студента для дальнейшего обучения [2, с.189].

В ряде исследований (Л.М. Фридман, Г.Т. Зайцев, М.А. Бантова, Т.В. Бельтюкова) была предпринята попытка создать классификацию текстовых задач, т.к., по мнению исследователей, это позволило бы выявить особенности методики обучения решению задач каждого типа [6, с.72].Л.М. Фридманом на основе созданной им общей теории задач была предпринята попытка разработки логико-математической теории сюжетных задач [3, с.134].

В основе программы Н.Б. Истоминой лежит методическая концепция, потребность целеустремленной и систематической работы на формировании для младших школьников

приемов анализа: умственной деятельности и синтеза, сравнения, классификации, аналогии и обобщения, в процессе освоения математической поддержки [4, с.172]. Точно перечисленные приемы умственной деятельности делают основу деятельности, связанной с решением текстовых задач.

Основная часть

Методы исследования: теоретические: изучение и анализ научной, методической литературы по проблеме исследования; изучение, анализ и обобщение передового педагогического опыта. эмпирические: беседа; анкетирование; опрос учащихся, наблюдение, тестирование; моделирование; педагогический эксперимент.

Решение математических задач требует применения многочисленных мыслительных умений: анализировать заданную ситуацию, сопоставлять данные и искомые, решаемую задачу с решенными ранее, выявляя скрытые свойства заданной ситуации; конструировать простейшие математические модели, осуществляя мысленный эксперимент; синтезировать, отбирая полезную для решения задачи информацию, систематизируя ее; кратко и четко, в виде текста, символически, графически и т.д. оформлять свои мысли; объективно оценивать полученные при решении задачи результаты, обобщать или специализировать результаты решения задачи, исследовать особые проявления заданной ситуации. Таким образом, необходимо учитывать при обучении решению математических задач современные достижения психологической науки.

Теоретические знания о задачах и решениях нужны учащимся для того, чтобы они могли производить решение разнообразных задач сознательно и целенаправленно, а не только лишь на основе подражания, по аналогии с ранее решенными задачами.

Если ученик будет обладать необходимой системой знаний и умений правильно и дисциплинированно вести поиск решения задач, то все технические трудности отойдут на второй план, а на первый - вступит учебно-познавательная цель решения задач.

Однако использование наглядности должно быть в той мере, в какой она способствует формированию знаний и умений, развитию мышления. Так, при решении задачи, младший школьник должен переходить от образного представления процессов, описываемых в ней, к их записи с помощью схем, графиков и оперировать уже со знаками и символами [3, с.145].

Учет возрастных особенностей - один из основополагающих педагогических принципов, поэтому для анализа возможности организации того или иного вида деятельности, в том или ином возрасте, нужно, прежде всего, знать основные особенности данного возраста.

Младший школьный возраст является сенситивным в формировании умений решать текстовые задачи.

Рассмотрим особенности познавательной сферы младшего школьника, играющие существенную роль в формировании умений решать текстовые задачи.

С поступлением ребенка в школу под влиянием ведущей учебной деятельности начинается перестройка всех его познавательных процессов. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребенка должна стать их произвольность, продуктивность и устойчивость.

В области восприятия происходит переход от непроизвольного восприятия ребенка-дошкольника к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определенной задаче. Решение текстовых задач развивает восприятие, так как ученику необходимо выбрать из текста, только те данные, которые необходимы для решения.

С древнейших времен известно, что именно математика учит нас правильно и последовательно мыслить, логически рассуждать. Математика обладает уникальным развивающим эффектом. «Она приводит в порядок ум», то есть формирует приемы

мыслительной деятельности и качества ума. Изучение математики способствует развитию внимания, памяти, речи, воображения, эмоций, формирует настойчивость, терпение, творческий потенциал личности.

Значительное место в курсе математики начальной школы занимают текстовые задачи. Они составляют 40% материала учебников по математике, и на их решение тратится значительная часть учебного времени. И это не случайно, так как обучение решению текстовых задач направлено, главным образом, на интеллектуальное развитие младших школьников, формирование культуры и самостоятельности их мышления, а также на развитие познавательных процессов детей.

Следовательно, можно утверждать, что, научив детей владеть умением решать текстовые задачи, учитель окажет существенное влияние на развитие, обучение и воспитание учащихся, подготовить их мозг к приему более сложной информации в старших классах.

Под ***задачей*** в начальной школе обычно понимают арифметическую задачу, имеющую житейский или физический смысл, которая решается при помощи четырех арифметических действий. Под термином ***решение задачи*** понимают решение как способ или процесс нахождения результата:

– последовательность действий, входящих в решение;
– способ и умение нахождения результата.

Текстовые задачи, обычно решаемые в школьном курсе математики, по мнению Л.М. Фридмана, представляют собой словесные модели задач, в которых учащемуся необходимо найти значения некоторой неизвестной величины (или нескольких величин). Нахождение этого значения возможно потому, что оно однозначно определяется другими известными и неизвестными величинами и их взаимными связями с неизвестной величиной. В задаче имеются все данные для решения, но неизвестны операции, которые должны к нему привести. Основная трудность заключается в определении пути решения. При этом сложность структуры, её индивидуальность нередко скрывает математическую общность многих задач и вынуждает каждый раз строить особое рассуждение, подходящие к данному случаю.

По определению Ю.М. Колягина, текстовой задачей является описание некоторой ситуации на естественном языке с требованием дать количественную характеристику какого-либо компонента этой ситуации, установить наличие или отсутствие некоторого отношения между её компонентами или определить вид этого отношения [2, с.43].

Н.Ф. Талызиной под *текстовой задачей* понимается описание некоторой ситуации на естественном языке с требованием дать количественную характеристику какого-либо компонента этой ситуации, установить наличие или отсутствие некоторого отношения между её компонентами или определить вид этого отношения [5, с.239].

Царева С.Е. в своей работе, отмечая различия между понятиями "текстовая задача" и "учебная задача", подчеркивает, что текстовая задача превращается в элемент учебной задачи при осознании и принятии учащимися учебной цели работы с задачей. То есть текстовая задача вместе с учебной целью, ради достижения которой она рассматривается обучающимися, составляет учебную задачу [6, с.68].

В отличие от Ю.М. Колягина, С.Е. Царева рассматривает "систему", включающую не "субъекта", а "учебную цель". И если учесть, что одна и та же текстовая задача может быть использована для достижения нескольких учебных целей, то, следовательно, она может быть использована в качестве элемента нескольких учебных задач. Но, как правило, для достижения учебной цели используется несколько текстовых задач. То есть учебные задачи при совпадении учебной цели могут отличаться конкретными текстовыми задачами [7, с.68].

Текстовая задача - описание некоторой ситуации (явления, процесса) на естественном или математическом языке с требованием дать количественную

характеристику какого-то компонента этой ситуации (определить числовое значение некоторой величины по известным числовым значениям других величин и зависимостям между ними), либо установить наличие или отсутствие некоторого отношения, либо найти последовательность требуемых действий.

Текстовая задача - это математическая задача, в которой есть хотя бы один объект, являющийся реальным предметом. Она представляет собой словесную модель ситуации, явления, события, процесса и т.п. Как в любой модели, в текстовой задаче описывается не все событие или явление, а лишь его количественные и функциональные характеристики" [3, с.26].

Текстовые задачи выполняют важную функцию в начальном курсе математики – они являются полезным средством, реализующим образовательные, развивающие и воспитательные цели. Рассмотрим основные ***функции*** текстовых задач:

- под *обучающими* понимают функции задач, направленные на формирование у школьников системы математических знаний, умений и навыков, предусмотренных государственным образовательным стандартом. Теоретические вопросы приобретают в процессе решения задач практическое значение, т.е. задачи выполняют функцию связующего звена между теорией и практикой обучения;
- под *развивающими* функциями задач следует понимать те, которые направлены на развитие логического мышления учащихся, на овладение ими приемами умственной деятельности, в том числе формирование умений проводить анализ и синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, умозаключения, а также высказывать гипотезы, проверять их, усматривать связь изучаемого материала с окружающей жизнью, проявлять логическую грамотность;
- под *воспитывающими* следует понимать функции задач, направленные на формирование познавательного интереса и самостоятельности, навыков учебного труда, нравственных качеств.

Проанализируем возможность более полной реализации функций текстовых задач на конкретном примере.

Задача: «Два самолета вылетели с аэродрома в одно и то же время в противоположных направлениях. Через 10 минут после вылета расстояние между ними было 270 км. Первый самолет летел со скоростью 15 км/мин. С какой скоростью летел второй самолет?»

Выполнение чертежа помогает представить движение в противоположных направлениях. В основе решения лежит понимание взаимосвязи между величинами: «скорость, время, расстояние» и умение находить неизвестную величину по двум известным, а также понятие «скорость удаления» и взаимосвязь между величинами: «скорость удаления», «время удаления», «расстояние, на которое самолеты удалились».

Таким образом, анализ проведенной работы показывает, что текстовая задача несет в себе самые разнообразные функции. Реализация же этих функций во многом зависит как от содержания самой задачи, так и от методических подходов к работе над ней.

Одна из основных задач современной школы состоит в том, чтобы помочь учащимся в полной мере проявить свои способности, развить инициативу, самостоятельность, творческий потенциал. Все это требует особых подходов к организации учебной деятельности учащихся и выбору форм обучения и воспитания.

Форма обучения – это способ организации деятельности учащихся, определяющий количество и характер взаимосвязей участников процесса обучения.

В своей работе с младшими школьниками мы используем формы организации учебной деятельности как: парную, групповую, коллективную и индивидуально-обособленную. Такие формы организации учебных занятий является процессом взаимного обучения детей, совместного поиска путей решения тех и иных задач, поставленных на уроке. Данные формы работы делают урок более интересным, живым, воспитывают у

учащихся сознательное отношение к учебному труду, активизируют мыслительную деятельность, дают возможность многократно повторять материал, помогают учителю объяснять, закреплять и постоянно контролировать знания, умения и навыки учеников всего класса.

Парная форма работы – это работа учащегося с педагогом или со сверстником один на один. Освоение парной формы работы учащимися проходит с первого класса. Сначала дети работают парами, проверяя друг у друга домашние задания, устный счет и т.д. Все это старая, добрая – взаимопроверка. Со второго класса парной работе отвожу значительное место на уроке. Формируя пары постоянного состава, учитываю психологическую совместимость детей. При работе парами дети приучаются внимательно слушать ответ товарища, постоянно готовиться к ответу, потому что его обязательно спросят. Кроме того, ученик получает возможность еще раз проверить и закрепить свои знания, пока слушает напарника. Учится говорить, отвечать, доказывать. Он может делать на этом уроке или в этот момент то, что в другое время не разрешается – свободно общаться с товарищами, свободно сидеть. Он говорит, но разговор деловой. Дети ограничены временем, поэтому стараются не отвлекаться, чтобы не отстать от других пар. Интересно, что, опрашивая друг друга, дети-«учителя» нередко оказываются более требовательны друг к другу, нежели учитель. Но эта работа учит и сочувствовать тем, кто с трудом справляется с заданием или не справляется совсем. Они стараются объяснить товарищу то, что ему непонятно, заставляют повторить еще раз обсуждаемую проблему. На уроке дети быстро, охотно переключаются на эту деятельность. Конечно, появляется шум, но это рабочий шум. Постепенно дети научаться работать без лишнего шума. Работа в парах очень нравится младшим школьникам.

Традиционно сложилось так, что к решению текстовых задач младшие школьники приступают довольно рано. Правда, сначала это простые задачи, для решения которых надо выполнить одно арифметическое действие (сложение или вычитание). Но уже на этом этапе учащихся знакомят со структурой задачи (условие, вопрос), с такими понятиями, как известное, неизвестное, данные искомые, с краткой записью задачи и с оформлением ее решения и ответа.

Очевидно, что большинство первоклассников не только не способны на данном этапе проанализировать текст задачи, установить взаимосвязь между условием и вопросом, выделить известные и неизвестные величины и выбрать арифметическое действие для решения задачи, но не могут даже прочитать задачу.

Естественно, возникает вопрос: может быть, целесообразнее познакомить детей со структурой текстовой задачи и с ее решением позже, когда они научатся читать?

Но в преподавании математики уже сложились определенные традиции. Так учили решать задачи в курсе "Арифметика", ориентируясь на типы простых задач и рассматривая как основное средство формирования у младших школьников представлений о конкретном смысле арифметических действий. Эта же методика нашла отражение в учебниках математики (авт. М.И. Моро и др.), по которым учителя начальных классов работают с 1969 года. Позже в них были внесены дополнения, связанные с названиями структурных компонентов задачи. Этот же методический подход, при котором простая задача является основным средством формирования у младших школьников математических понятий, остался в учебниках математики 2002 года издания для 1–4-х классов, хотя нельзя не отметить, что авторы увеличили время подготовительного периода для знакомства учащихся с задачей.

Представляя определенную познавательную ценность, такой подход имеет один существенный недостаток: решая простые задачи с помощью предметных моделей, ученик не осознает необходимости выбора арифметического действия для ответа на вопрос задачи, так как может ответить на него, используя счет предметов. В связи с этим запись решения задачи оказывается для него формальной операцией, дополнительной

нагрузкой. Например, решая задачу: "У зайчика было 9 морковок, 3 морковки он съел. Сколько морковок осталось у зайчика?", ученик выставляет на наборное полотно 9 морковок. "Это в задаче известно", – говорит он. Затем убирает 3 морковки: "Это тоже известно, эти морковки зайчик съел". Фактически ответ на вопрос задачи получен, так как оставшиеся на доске морковки ученик может пересчитать. Но теперь надо записать решение задачи. "Морковок стало меньше, чем было, значит, нужно вычитать", – произносит ребенок и записывает решение задачи.

Как видим, логика выполняемых учеником действий лишена всякого смысла. Сначала он ответил на вопрос задачи, затем сделал вывод, "что получилось меньше", и поэтому выбрал вычитание.

Если мы обратились к ученику с вопросом "Какое действие ты выберешь для решения задачи?", то у него уже должны быть определенные представления о тех действиях, из которых он будет осуществлять выбор. Но оказывается, что эти представления только формируются у младших школьников в процессе решения простых задач. А для выбора арифметических действий используются житейские представления детей, которые сориентированы в большинстве случаев на слова-действия в тексте задачи: подарили – взяли, было – осталось, пришли – ушли, улетели – прилетели – или на способность ребенка представить ситуацию, которая описывается в задаче. Но и с этим справляются не все дети, так как этому их не учили.

Поэтому возникает второй вопрос: может быть, целесообразно сначала разъяснить детям смысл действий сложения и вычитания, а потом уже приступить к решению простых задач?

Заметим, что сторонником этой точки зрения был прогрессивный русский методист Ф.А. Эрн, который считал, что у ученика сначала должны быть сформированы понятия об арифметических действиях, а лишь после этого – умение выбрать то или иное действие для решения данной простой задачи.

Как известно, процесс решения задачи связан с выделением посылок и построением умозаключений. Поэтому, прежде чем приступать к решению задач, необходимо провести определенную работу по формированию у школьников основных приемов умственной деятельности (анализ и синтез, сравнение, обобщение), использование которых является необходимым при анализе текста задачи.

Из приведенных выше размышлений следует, что решению текстовых задач должна предшествовать большая подготовительная работа, целью которой является формирование у младших школьников: а) навыков чтения; б) приемов умственной деятельности (анализ и синтез, сравнение, обобщение); в) представлений о смысле арифметических действий, на которые они смогут опираться, осуществляя поиск решения задачи.

Заключение, выводы

В общей системе обучения математике решение задач является одним из видов наиболее сложных и эффективных упражнений. Решить задачу - значит раскрыть связи между данными и искомым, заданные условием задачи, на основе чего выбрать, а затем выполнить арифметические действия и дать ответ на решение задачи. Решение задач имеет чрезвычайно важное значение прежде всего для формирования у детей полноценных математических понятий, для усвоения ими теоретических знаний, определяемых программой. Задачи являются тем конкретным материалом, с помощью которого формируются у детей новые знания и закрепляются в процессе применения уже имеющиеся. Сам процесс решения задач оказывает значительное положительное влияние на умственное развитие школьников, поскольку он требует выполнения умственных операций: анализа и синтеза, конкретизации и абстрагирования, сравнения и обобщения.

Процесс обучения решению задачи наиболее сложны период обучения математике. В настоящее время дети обучаются по различным программам, которые дополняются и

усложняются, значит, должна совершенствоваться методика обучения решению задач. Появляются новые методы, объединяя в себе опыт прошлого и современные разработки. Решением проблемы обучения решения задач занимались Н.Б. Истомина, М.И. Моро, А.М. Пышкало и др. Они пришли выводу, что вопрос о том, как научить детей устанавливать связи между данными и искомыми в текстовой задаче и в соответствии с этим выбрать, а затем выполнить арифметические действия, решается по- разному, с помощью различных методов и приемов. Цель курсовой работы - изучить, какие актуальные методы и приемы решения задач, используемые в современных начальных школах, позволяющие детям осознанно решать задачи.

Таким образом, анализируя проделанную работу можно сделать ряд выводов:

1. Занятия по развитию математических способностей в процессе решения текстовых задач на уроках математики в экпериментальном классе были достаточно продуктивны. Нам удалось достичь основной цели данного исследования – на основе теоретического и опытно-экспериментального исследования определить наиболее эффективные формы и методы работы, способствующие развитию математических способностей младших школьников при решении текстовых задач.

2. Анализ учебного материала Т. Е. Демидовой, С. А. Козловой, А. П. Тонких по программе «Школа 2025», предшествующий практической части работы, позволил структурировать отобранный материал наиболее логичным и приемлемым способом, в соответствии с целями исследования.

Результатом проведённой работы является несколько методических рекомендаций по развитию математических способностей:

1. Формирование навыков в решении задач необходимо начинать на основе учёта математических способностей учащихся.

2. Учитывать индивидуальные особенности школьника, дифференциацию математических способностей у каждого из них, используя эффективные формы, методы и приёмы.

3. В целях совершенствования математических способностей целесообразна дальнейшая разработка эффективных форм, методов и приёмов в процессе решения математических задач.

3. Систематически использовать на уроках задачи, способствующие формированию и развитию компонентов математических способностей.

4. Осуществляя целенаправленное обучение школьников решению задач с помощью специально подобранных упражнений, приёмов, учить их наблюдать, пользоваться аналогией, индукцией, сравнениями и делать выводы.

5. Целесообразно использовать на уроках задачи на сообразительность, задач-шуток, математических ребусов.

6. Осуществлять целенаправленную помощь учащимся с разным уровнем математических способностей.

7. При работе с группами учащихся необходимо обеспечивать мобильность этих групп.

Список источников

1. Матвеева Н. А. Методические приемы обучения составлению текстовых задач. //Начальная школа Казахстана, №6, 2013г., с.41.

2. Петкевич Н. А. Наглядные пособия в помощь учителю. //Начальная школа Казахстана, № 8, 2014г., с. 9.

3. Основы педагогического мастерства. Под ред. И.А. Зязюна. - Киев, 2017г.

4. Оспанов Т.К., Утеева К.А., Кайынбаев Ж.Т., Ерешева К.А. Математика. Учебник для 1 класса общеобразовательной школы. – Алматы «Атамура», 2015г.

5. Оспанов Т.К., Курманалина Ш.Х., Кайынбаев Ж.Т., Ерешева К.А. Математика. Учебник для 2 класса общеобразовательной школы. – Алматы «Атамура», 2012г.
6. Петрова И.А. Использование игры в учебном процессе. // Начальная школа. – 2018. - № 3. – С. 23
7. Средства обучения математике в начальных классах. (Сборник статей). - М., 2011г.

УДК 372

Ибраева А.С., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Формирование стилистически дифференцированной речи у младших школьников

Аннотация
В данной статье рассмотрены возможности уроков русского языка в формировании у младших школьников стилистически дифференцированной речи. В статье охарактеризован текст как средство формирования у младших школьников стилистически дифференцированной речи, проанализированы стилистические умения. Проанализирована методическая литература по проблеме исследования.

Ключевые слова
Дифференцированная речь, стилистические умения, младший школьный возраст, урок русского языка.

Введение

Актуальность темы. Основной задачей обучения русскому языку в школе является не только усвоение учащимися знаний о структуре и грамматическом строе языка, расширение словарного запаса, но и воспитание способности к осознанной реализации функций языка в зависимости от целей и условий общения, не ограниченного узкими рамками бытовых повседневных контактов. Выработка умения строить высказывания в зависимости от речевой ситуации, соотнося с ней и языковое оформление, и содержание высказывания, развитие умения пользоваться литературным языком в различных сферах общественной жизни должны стать одним из важнейших компонентов общеобразовательной подготовки учащихся по русскому языку. В связи с этим особую актуальность приобретают проблемы обучения детей связной речи, в том числе стилистически дифференцированной, что связано с формирующейся у младших школьников потребностью выразить свои мысли и чувства в адекватной форме. Таким образом, в настоящее время не вызывает сомнений, что успешное решение проблемы развития связной речи возможно лишь при условии широкого привлечения данных функциональной стилистики.

Объектом исследования является процесс формирования у младших школьников стилистически дифференцированной речи, методические условия формирования у младших школьников стилистически дифференцированной речи.

Научная значимость работы определяется возможностью использования результатов исследования в практике развития речи детей младшего школьного возраста. Она состоит в разработке системы обоснованных рекомендаций, использование которых позволяет обеспечить реализацию функционально-стилистического подхода к речевому развитию младших школьников.

Обор литературы

Важнейшей задачей обучения русскому языку является развитие связной речи и речевой культуры учащихся. Эта задача имеет широкое социальное значение: хорошо развитая речь обеспечивает успешную деятельность школьника и активное его участие в разных сферах человеческого общения, что немаловажно для успешного формирования социально активной личности. Изучением проблем речевого развития детей занимались многие ученые. Описаны механизмы письменной речи (И.Н. Жинкин, Д.Б. Эльконин), этапы речевой деятельности (А.А.Леонтьев, И.А. Зимняя), условия формирования письменной речи младших школьников (В.Я.Ляудис, Д.Б. Эльконин), закономерности усвоения речи (Л.П. Федоренко). Раскрыт воспитательный потенциал русского языка в формировании языковой личности (Е.А. Быстрова, А.Д. Дейкипа, Л.И. Новикова, Л.А. Ходякова и др.). Разработаны методические концепции развития речи (Е.В. Архипова, Т.А. Ладыженская, М.Р.Львов и др.).

Основная часть

В статье используются следующие методы: изучение лингвистической, психолого-педагогической, методической литературы по данной проблеме; анализ передового методического опыта по проблеме исследования. В качестве дополнительных методов использовались наблюдение, анкетирование, беседа, изучение и анализ продуктов речевой деятельности детей.

Анализ лингвистической и методической литературы позволяет говорить о том, что большое значение в формирования стилистически дифференцированной речи имеет работа с текстами, которая позволяет организовать наблюдением над использованием языковых средств, формирующих стилистическую принадлежность текста. «Навыки, вырабатываемые при работе со стилистически маркированными текстами, способствуют познанию учащимися сущности языка и речи, усвоению осознанности теоретического материала о языковых единицах разных уровней, овладению моделями построения текстов разных стилей, пониманию условий мотивированного выбора языковых средств».

Важнейшая особенность современного этапа развития методики русского языка – признание текста основной дидактической единицей. Как известно, одним из частных принципов обучения русскому языка является принцип текстоцентризма, то есть изучения языка на текстовой основе, который определяется как принцип признания текста в качестве важнейшей единицы в обучении родному языку. По славам Е.С. Антоновой, принцип текстоцентризма, «выдвигает требование изучать родной язык на основе образцового речевого произведения – текста. Вне речевой ситуации невозможно определить верные критерии для построения собственного речевого произведения, так как только функционирование словоформ в речи дает основание относить их к тому или иному стилю речи, правильно оформлять содержание, используя адекватные языковые средства. Анализ чужого текста позволяет освоить нормы культурного речевого поведения».

Начало теоретической разработки текстоцентрического подхода в изучении родного языка приходится на 60-70-е годы прошлого столетия и связано с именем известного методиста Т.А Ладыженской, которая в понятие «связная речь» включила не только речевую деятельность, но и результат акта коммуникации, речевое произведение, то есть текст. Впоследствии основы методики анализа текста разрабатывались многими отечественными методистами такими, как Е.С. Антонова, Н.А. Ипполитова, Т.М. Пахнова, Т.М. Воителева и др. Как справедливо указывает Т.С. Воителева, текст «объединяет все единицы языка, делает их коммуникативно значимыми, несущими определенную информацию. Он является не только дидактической единицей, средством обучения, но и ориентировочной основой для любого вида деятельности».[1]

Разработка методических основ анализа текста на уроках русского языка была обусловлена тем, что в последние годы в отечественной лингвистике активно изучался

текст как единица языка и речи. Исследования в области лингвистики текста стали теоретической основой реализации принципа текстоцентризма в практике школьного преподавания русского языка. Современная методическая наука базируется на следующих положениях учения о тексте: 1) текст – это основная коммуникативная единица, результат (продукт) речевой деятельности; 2) текст – это единица речи, так как представляет собой конкретное речевое произведение, проявляющееся чаще всего в письменной форме, но также и в устной (текст устного выступления); 3) текст – коммуникативная единица, обладающая такими признаками, как связность, цельность, тематическое единство, членимость, композиционная оформленность.

Таким образом, основной лингводидактической единицей в настоящее время признается текст, который открывает следующие возможности для лингводидактики: 1) учащиеся овладевают новой областью языкознания – лингвистикой текста; 2) возникают новые возможности понимания слова, оборотов речи, грамматических форм, конструкций в выражении мысли; 3) устраняется разрыв в исследовании структуры языка и механизмов речи, ее культуры; создается единое пространство изучения русского языка и литературы (филологический подход); 4) разрабатываются новые типы заданий: тренировочные упражнения, тесты, индивидуальные карточки, выразительное чтение текста, письмо стихов по памяти; изложение образцов и собственное творчество по образцам, редактирование своего сочинения и т.п..

Овладение понятием текст в начальной школе предполагает практическое усвоение учащимися основных признаков понятия: 1) текст состоит из двух или нескольких предложений; 2) текст имеет: тему и основную мысль; передающий их заголовок, четкую структуру (начало, основная часть, концовка); 3) предложения в тексте между собой связаны. У школьников должны быть сформированы следующие текстовые умения: понимать тему текста и раскрывать ее в своем высказывании, понимать основную мысль «чужой» речи; а также осознавать и развивать в своей; располагать предложения в нужной последовательности и связывать их между собой.[2]

Тайна человеческого общения состоит в том, чтобы догадаться о несказанном, уметь адекватно воспринимать услышанное. Речь человека - это показатель его интеллекта и культуры. Чем речь точнее, образнее выражает мысль, тем значительнее человек как личность, тем ценнее он для общества.

Никогда еще дети не нуждались так в обучении воздействующей речи с учетом всех богатств языка, как нуждаются они в наши дни, когда жизнь всесторонне изменяется, создается множество нового и все требует новых словесных форм.

Я считаю, что учителю нельзя ни на минуту забывать, что одной из ведущих задач начальной школы является формирование речевых навыков учащихся.

Необходимо научить детей полноценной коммуникации, прежде всего приобщая их культуре общения, культуре поведения, культуре речи. Ведь именно в младшем школьном возрасте закладываются основы, формируются коммуникативные качества хорошей речи.

Развитие речи представляет собой сложный процесс. Он совершается в сознании человека под влиянием окружающей среды, начиная с первых месяцев его жизни, не оставаясь на одном уровне и во все последующие периоды.[3]

Языку как средству общения детей учат помногу лет, а самому речевому общению почти не учат. Учащиеся старательно заучивают и запоминают правила грамматики, а практического опыта творческого их применения при свободном сочинении текстов у них очень мало. В результате наблюдается плохое владение речью: ошибки правописании, неумелое построение текста, отсутствие стилистически правильного и уместного выбора языковых средств и вообще неумение выражать в свободном изложении собственные мысли.

“Речь - процесс общения посредством языка. Язык - система знаков, функционирующих в качестве средства общения и орудия мысли”.

Речь как вид деятельности человека и как ее продукт осуществляется на основе использования средств языка (слов, их сочетаний, предложений и пр.). Употребляясь в речи, язык дает ей возможность выполнять функции общения, сообщения, эмоционального самовыражения и воздействия на других людей.

Речь как результат речевой деятельности, как форма отражаемого содержания представляет собой способ формирования и формулирования мысли и чувств посредством языка в процессе речевой деятельности человека.

Дети младшего школьного возраста склонны к быстрой речи, делают короткие, неуместные паузы. Я считаю, что задача учителя - научить детей говорить неторопливо, ритмично, останавливаться в конце фразы.

Чтобы сделать речь образной, выразительной, необходимо умело пользоваться изобразительно-выразительными средствами языка, которые помогают говорящему или пишущему выразить мысль более точно, а значит - воздействовать на собеседника. Такими средствами являются **тропы** (сравнение, эпитет, метафора, олицетворение и др.). Они представляют собой отступление от норм современного литературного языка, но отступления намеренные, осознанные, используются для того, чтобы удержать внимание адресата в течение всего высказывания. Использованию изобразительно-выразительных средств в своей речи необходимо начинать учить с первых дней пребывания в школе.

Теоретические основы выразительной речи у младших школьников

1. Понятие выразительности речи

Выразительностью речи называются такие особенности ее структуры, которые поддерживают внимание и интерес у слушателя или читателя; соответственно речь, обладающая этими особенностями, и будет называться выразительной. «Основания выразительности речи:

- Одно из оснований — ситуация общения. Выразительность речи педагога, очевидно, не совпадает с выразительностью речи политического оратора

- Второе основание, более четкое, — структурные области языка: может быть выразительность произносительная, выразительность акцентологическая, лексическая и словообразовательная Качество выразительности может сообщаться речи средствами языка, входящими в разные области языковой структуры».[4]

Существенную роль в выразительной речи играет интонация. **Интонация** – совокупность совместно действующих звуковых элементов устной речи, определяемая содержанием и целями высказывания. Интонация живой речи выполняет важную роль в общении: она позволяет нам точно и выразительно передавать свои мысли и чувства, помогает правильно понимать смысл высказывания речевого партнёра, его истинные намерения, чувства и отношения к вам.

Устная речь имеет следующие интонационные средства выразительности (или основные средства выразительности):

-основной тон высказывания или окраска голоса;

-громкость речи;

-темп речи (или темпо - ритм речи).

Названные средства выразительности чтения и рассказывания определяются главным образом содержанием и основной мыслью речевого произведения, авторскими оценками, настроением говорящего. Умелому применению основными средствами выразительности можно и нужно учить детей младшего школьного возраста. Для этого можно использовать уроки чтения и литературы, внеклассного чтения, русского языка, уроки развития речи и экспериментальный курс «Речь и культура общения» (авторы – составители: Т.А. Ладыженская, Г.И. Сорокина, Р.И. Никольская и другие).

Не приходится говорить о каком-либо большом воздействии речи, если оратор говорит невнятно, сиплым, еле слышным голосом, нечетко произносит слова, т.е. не владеет элементарной техникой речи. Владение техникой речи – это фундамент культуры речи.[5]

Составные части техники речи – **дикция, дыхание, голос.**

Дыхание – основа внешней (звучащей) речи.

Правильное дыхание заключается в экономном, равномерном расходовании воздуха.

Основной орган дыхания - л е г к и е. Кроме того, в процессе дыхания участвуют дыхательные пути, которые соединяют легкие с наружным воздухом, грудная клетка (точнее, межреберные мышцы), грудобрюшная преграда (диафрагма) и косые мышцы живота (брюшной пресс). Поскольку речь и чтение происходят на выдохе, его организация имеет решающее значение в постановке дыхания и голоса. Прежде всего, необходимо следить, чтобы во время чтения в легких всегда был некоторый запас воздуха, достаточный для создания струи выдоха, способной вызвать вибрацию голосовых связок. Во время чтения вслух плечи неподвижны, грудь слегка приподнята, низ живота подтянут. Выработка правильного произвольного дыхания требует тренировки дыхательного аппарата, установления правильного режима. Для этого требуются специальные упражнения, которые лучше проводить под руководством опытного чтеца или специалиста – преподавателя.

Голос – основа внешней (звучащей) речи.

Голос должен быть достаточной силы (звучности) и чистоты (благозвучности). Голос необходимо беречь, соблюдая определенный режим: не перенапрягать голосовые связки; разгоряченным не выходить на холод, стараться меньше разговаривать на улице в морозную погоду.

Голос имеет следующие свойства: силу, высоту, длительность (темп), качество (тембр). Эти свойства голоса, собственно, и являются условием выразительности. Следует различать силу звука и громкость. «Сила звука – это объективная величина, характеризующая энергию звука. Громкость – отражение в нашем сознании этой реальной силы звука, т.е. понятие субъективное». Громкость надо понимать как полнозвучность голоса. Смена силы голоса используется как одно из выразительных средств. Говорить можно громко, средне и тихо, в зависимости от содержания читаемого. Чтение только громкое или только тихое вызывает впечатление однообразия.

Дикция –это степень отчетливости в произношении звуков, слогов и слов в речи. Каждое слово учителя должно быть произнесено ясно, отчетливо. Ясность произношения зависит от устройства речевого аппарата и его правильной работы. «К органам произношения относятся: губы, язык, челюсти, зубы, твердое и мягкое небо, маленький язычок, гортань, глотка, голосовые связки. Произношение слов и звуков – это результат сокращения мускулов соответствующих частей речевого аппарата (артикуляции). По указанию определенных участков центральной нервной системы говорящий произносит звуки, слова, предложения».[6]

Ясность и чистота произношения достигается правильностью артикуляции, т.е. правильностью работы речевого аппарата. Чтобы этого достичь, надо развивать гибкость и подвижность языка, губ, нижней челюсти и заднего неба, одновременно с этим устранять некоторые дефекты речи, правильно произносить звуки.

Изучением артикуляции звуков речи обычно занимаются на уроках русского языка в связи с работой по разделу фонетики. Первые, начальные упражнения желательно проводить под руководством опытного преподавателя. Цель артикуляционной гимнастики – отработка определенных положений органов артикуляционного аппарата, необходимых для правильного произношения звуков родного языка; развитие подвижности, точности,

координированности, дифференцированности движений органов артикуляционного аппарата.

Таким образом, выразительностью речи называется совокупность таких качеств речи, как точность, логичность, ясность, экспрессивность, которые обеспечивают ее полноценное восприятие, внимание и интерес у слушателя или читателя; соответственно речь, обладающая этими особенностями, и будет называться выразительной.

2.Особенности выразительной речи у младших школьников

"Младший школьный возраст - период воспитания, накопления знаний, период освоения по преимуществу. Успешному выполнению этой важной функции благоприятствуют характерные особенности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, внимательность, наивно игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются" - так характеризует этот возраст Н.С. Лейтес.[7]

Младший школьный возраст охватывает период жизни от 6 до 11 лет и определяется важнейшим обстоятельством в жизни ребенка — его поступлением в школу. При поступлении в школу дети уже владеют родным языком, имеют определённый запас слов, употребляют их в разговоре в понятных для окружающих сочетаниях, умеют ответить на вопросы и т.д. Вместе с усвоением языка дети усваивают обычные в обиходе интонации, хотя пока все эти элементы не вычленяются ими и не осознаются, так как усвоены по подражанию, имитационным путём. При обучении грамоте, а затем при усвоении фонетики и грамматики все элементы структуры языка постепенно осознаются, в том числе осознаётся и интонация как способ реализации языка в звучащей речи. Именно на этом уровне звучания достигается разборчивость и выразительность речи. Поступление в школу вносит важнейшие изменения в жизнь ребёнка. Резко изменяется весь уклад его жизни, его социальное положение в коллективе, семье. Основной, ведущей деятельностью становится отныне учение, важнейшей обязанностью – обязанность учиться, приобретать знания. Учебная деятельность требует от ребенка новых достижений в развитии речи, внимании, памяти, воображения и мышления; создает новые условия для личностного развития ребенка.

К моменту поступления в школу словарный запас ребёнка увеличивается настолько, что он может свободно объясниться с другим человеком по любому поводу, касающемуся обыденной жизни и входящему в сферу его интересов. Шестилетний ребёнок употребляет от 3000 до 7000 слов. Словарь ребёнка в начальных классах состоит из существительных, глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных союзов. Развитие речи идёт не только за счёт тех лингвистических способностей, которые выражаются в чутье самого ребёнка по отношению к языку. Ребёнок прислушивается к звучанию слова и даёт оценку этого звучания.

Эмоциональная культура речи - совокупность знаний, умений и навыков, незатрудненное построение речевых высказываний для оптимального решения задач общения; совокупность и система свойств и качеств речи, говорящих о ее совершенстве; область лингвистических знаний о системе коммуникативных качеств речи. По тому, как ребенок говорит, как у него развита экспрессивная функция речи, мы можем судить о речевой среде, формирующей его речь .

Конечно, как и все люди, ребенок использует ситуативную речь. Эта речь уместна в условиях непосредственного включения в ситуацию. «Контекстная речь – показатель культуры человека, показатель уровня развития речи ребенка»

Отсутствие выразительного чтения или наличие ложной выразительности свидетельствуют об отсутствии целостного восприятия и осмысления текста, о неумении ребёнка определять задачу чтения и выбирать в соответствии с ней конкретную интонацию. И действительно, если школьник не понял, с какой целью совершаются события, какими мотивами вызваны те или иные поступки и эмоциональное состояние

героя, не сделал личного умозаключения по поводу описанного, прочесть выразительно текст он не сможет.

Прежде чем просить ребёнка выразительно прочитать текст, мы должны убедиться в том, понял ли он тему, основное содержание и смысл текста. Сумел ли проникнуться чувствами, которые выразил автор в своём произведении; пережил ли сам эти события, поставив себя на место героев; представил ли ясно, чётко, что же случилось и что следует донести до слушателей.

Для того чтобы читать выразительно, необходимо владеть определёнными умениями. Это, во-первых, умение пользоваться интонационными средствами речевой выразительности (окраской голоса, громкостью, темпом речи). Во-вторых, владение неязыковыми средствами выразительности (жестами и мимикой). В-третьих, это умения, связанные с анализом текста. Данная последовательность определяет ступени в обучении выразительному чтению, от простого – к сложному.

Таким образом, мы изучили теоретические основы выразительной речи у младших школьников и выяснили, что выразительность речи зависит от многих причин и условий, например от техники речи, составляющими которой является голос, дикция и дыхание, также мы узнали, что младших школьников следует учить пользоваться интонационными средствами речевой выразительности, неязыковыми средствами выразительности и анализу текста.

Чтобы вызвать в воображении учащихся картины, образы, предлагаю, например, такие задания:

1. “Представьте себе, как тихо-тихо летят снежинки, обгоняют друг дружку.

На что они похожи? Кто видел такой легкий снег? Расскажите”.

Дети сравнивают снег с легкими пушинками, лебяжьим пухом.

2. – Когда мы удивляемся? (когда видим что-то необычное)

- А когда мы восхищаемся? (когда видим что-то очень красивое)

- Сейчас мы прочитаем стихотворение, в котором автор и удивляется, и восхищается, и о чем-то спрашивает.

Это что за потолок?
То он низок, то высок,
То он сер, то беловат,
То чуть-чуть голубоват.
А порой такой красивый-
Кружевной и синий-синий.

-Что мы прочитали? (загадку)

- Отгадайте ее. (небо) Как вы догадались?

- О чем автор спрашивает? Что ему неизвестно?

- Чему удивляется автор? Прочитайте.

Дети выразительно читают с расстановкой пауз и логических ударений.

- С чем сравнивает автор небо?

- В каком значении употреблено слово “потолок”?

- Как вы это понимаете?

- Какое еще слово употреблено в переносном значении? (кружевной?)

- Когда небо похоже на кружева?

3. – Прочитайте загадку. Отгадайте.

- Найдите слова в переносном значении, “оживляющие” неживые предметы. Подчеркните.

- Назовите неживой предмет и слово, которое его “оживило”.

Прилетела пава,
Села на лаву,
Распустила перья

Для всякого зелья.

Как показывает опыт, работа над изобразительно-выразительными средствами языка дает положительный результат. Отмечается качественный и количественный рост используемых в речи учащихся тропов. Дети стали более активно привлекать для создания образа, выражения эмоционального состояния, усиления впечатления от речи такие тропы, как олицетворение, эпитет, сравнение, метафора, метонимия. Это видно из примеров сочинений моих учащихся.

1 класс

Зима.

Наступила зима. Выпал снег. Все кругом белым-бело.

Прилетели снегири. А некоторые животные спрятались в свои домики.

Мороз щиплет нос и щеки, но дети играют в снежки, лепят снеговиков.

Мне нравится это время года.

Розуменко Сережа.

2 класс

Зима.

Наступила долгожданная зима.

С ее приходом произошли изменения в живой и неживой природе. Реки покрылись льдом. Утром по земле стелется густой туман. Все деревья покрыты снегом, словно серебром. Под снежной шубкой им совсем не холодно.

Медведь - хозяин леса всю зиму проспит в своей берлоге. Некоторые животные поменяли летнюю шубку на зимнюю. Это помогает им спрятаться от врагов. Труднее всех зимой приходится птицам. Корма нет, ведь насекомые попрятались в свои домики. И мы должны подкармливать птиц, чтобы весной они радовали нас своим чудесным пением.

Мне нравится гулять по зимним улицам, когда под ногами скрипит снег, сверкает на солнце. Зима -мое любимое время года!

Матчишина Яна.[8]

Особенно большие возможности для развития речи дают уроки чтения.

Почти в каждом тексте книги для чтения встречаются слова, значение которых учащимся неизвестно. Эти слова мы с детьми отрабатываем в классе.

Разбор, объяснение этих слов помогают учащимся понять текст и обогащают их словарь: работа над словами с трудными написаниями содействует повышению орфографической грамотности. Поэтому считаю, что задачами уроков чтения в области словарно-орфографической работы являются:

1. объяснение значений трудных слов;
2. разбор слов с трудными орфограммами и закрепление их правописания;
3. обогащение речи учащихся новыми словами.

Работа над трудными орфограммами не должна уводить учащихся в сторону от задач, стоящих перед уроками чтения, поэтому провожу ее попутно с анализом слов со стороны их лексического значения.

Формы и методы работы над трудными словами разнообразны.

Заключение, выводы

Таким образом, в настоящее время работа над понятием «текст» начинается в начальной школе и целенаправленно продолжается на протяжении всех лет обучения. Основная цель реализации текстоцентрического подхода в начальной школе – научить детей созданию точного, образного, самостоятельного высказывания, соответствующего замыслу и цели речи. Для этого у младшего школьника должны быть сформированы не только текстовые умения, но стилистические. Важную роль в формировании стилистических умений играют готовые тексты, структура которых обусловлена целью, задачей и темой общения. В процессе работы с текстами учитель имеет возможность обращать внимание младших школьников на мотивированный выбор автором языковых

средств, на соответствие формы и содержания, на реализацию в тексте коммуникативной и стилистической задачи.

Проблемы обучения детей связной речи, в том числе стилистически окрашенной, в настоящее время приобретают особую актуальность, что связано с необходимостью формирования у обучающихся потребности выражать свои мысли и чувства в адекватной форме.[9]

В процессе опытного обучения для формирования стилистически дифференцированной речи использовались стилистически маркированные тексты. Кроме того, в ходе формирующего эксперимента проводилась взаимо- связанная работа по формированию текстовых и стилистических умений, для чего были разработаны стилистико-текстовые упражнения. Система стилистико-текстовых упражнений включала несколько блоков. Кроме того, на формирующем этапе использовались специальные упражнения, направленные на формирование стилистических умений младших школьников. При этом мы использовали выделенные О.В. Колесовой стилистические умения, развитие которых с помощью упражнений возможно уже в младшем школьном возрасте.

Система упражнений была выстроена так, чтобы в процессе формирования стилистических умений младшие школьники от воспроизведения исходного текста и подражания образцу постепенно переходили к созданию собственных речевых высказываний и их редактированию.[10]

Роль выразительности речи чрезвычайно важна. Работая по проблеме исследования, мы убедились в актуальности данного вопроса. Необходимость работы по развитию интонационной выразительности диалогической речи младших школьников объясняется рядом обстоятельств. Прежде всего, она обеспечивает оформление фраз как целостных смысловых единиц, и, вместе с тем, обеспечивает передачу информации о коммуникативном типе высказывания, об эмоциональном состоянии говорящего. Учатся ясно и грамматически правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в свободной творческой интерпретации в устной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру и развивать умение общаться необходимо каждому. Возрастающие требования к качеству звучащей речи учащихся, к произношению, ударению, интонации и ритму в повседневном общении определяют значимость работы над техникой речи при условии правильного использования интонационных средств выразительности, соблюдения орфоэпических норм.

Формирование выразительной речи рамках внеурочной деятельности - это неотъемлемая часть образовательного процесса в школе, которая способствует в полной мере реализации требований федеральных образовательных стандартов общего образования.

Список источников

1. Ашурова С.Д. Формирование у младших школьников стилистически дифференцированной речи / С.Д. Ашурова // Начальная школа.– 2017. - № 1. - С. 34-38.
2. Воителева Т.М. Теория и методика обучения русскому языку: учебное пособие / Т.М. Воителева.- М.: Дрофа, 2016. – 319 с.
3. Десяева Н.Д. Стилистика современного русского языка / Н.Д. Десяева, С.А. Арефьева. - М., 2018. – 132 с.
4. Колесова О.В. Развитие речи младших школьников на функционально-стилистической основе / О.В. Колесова // Начальная школа плюс До и После. – 2018. - № 3. – С. 16-19.
5. Леонтьев А.А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. - М.: Наука, 2019. - 231 с

6. Сальникова Т.П. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи, М, 2021.
7. Ушинского К.Д. «Формирование речевой деятельности младших школьников на основе дидактических принципов»/ Начальная школа, №10, 2021.
8. Шевцова Е.Е., Забродина Л.В. Технологии формирования интонационной стороны речи.-М: АСТ. 2018.
9. Швайко С. Игры и игровые упражнения для развития речи. Москва,2020.
10. Ашурова С.Д. Стилистический компонент языкового образования в современной многонациональной школе // Этнодиалоги: Научь.-информ. альманах. М., 2013. № 1.

УДК 372

Ибраева М.А.. Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Видео-контент как средство развития исследовательских навыков у младших школьников

Аннотация

В данной статье рассмотрены вопросы применения рекомендаций учителем по использованию видео-контента в проектно- исследовательской деятельности младших школьников. В статье изучены особенности исследовательской деятельности у младших школьников; рассмотрены способы развития исследовательских навыков у младших школьников. Изучены возможности применения видео-контента в учебном процессе у младших школьников.

Ключевые слова

Видео-контент, развитие исследовательских навыков, учебные действия, младший школьник, учебная цель, учебная задача.

Введение

Актуальность. Исследовательская деятельность является средством развития творческой личности, ее главные цели: установление первичных навыков исследовательской деятельности, развитие умения работать и обрабатывать информацию. В процессе исследовательской деятельности формируется стиль исследовательского мышления. Это особенно актуально для учащихся в начальной школе, потому что на этом этапе учебная деятельность является ведущей и определяет развитие познавательных навыков личности. Результатом этой деятельности будет формирование познавательных мотивов, первичных исследовательских навыков и новых способов деятельности. Исследовательская деятельность ребенка может интенсивно развиваться в сфере дополнительного образования и на внеклассных занятиях.

Под исследовательской деятельностью подразумевается деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заблаговременно неизвестным решением и допускающей наличие основополагающих этапов, свойственных для исследования в научной сфере: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы. Всякое исследование, не имеет значения в какой области естественных или гуманитарных наук оно выполняется, обладает подобной структурой. Подобная цепь является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения [1].

Главным смыслом исследования в сфере образования есть то, что оно является учебным. Это значит, что ее основной целью является развитие личности учащегося, а не приобретение объективно нового результата, как в «большой» науке. Если в науке основной целью является производство новых знаний, то в образовании – цель исследовательской деятельности состоит в приобретении учащимся функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитии способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (т. е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося).

Поэтому при организации образовательного процесса на основе исследовательской деятельности на первое место возникает цель проектирования исследования. При проектировании исследовательской деятельности учащихся в качестве основы берется модель и методология исследования, разработанная и принятая в сфере науки за последние несколько столетий. Данная модель характеризуется наличием нескольких стандартных этапов, присутствующих в любом научном исследовании независимо от той предметной области, в которой оно развивается. При этом развитие исследовательской деятельности учащихся нормируется выработанными научным сообществом традициями с учетом специфики учебного исследования – опыт, накопленный в научном сообществе, используется через задание системы норм деятельности [2].

Объект исследования: процесс проектно-исследовательской деятельности в начальной школе.

Предмет: условия развития исследовательских навыков у младших школьников посредством использования видео-контента на уроках.

Научная новизна исследования заключается в следующем: использование педагогами видео-контента в проектно-исследовательской деятельности младших школьников, будет способствовать развитию исследовательских навыков учащихся.

Развитие исследовательских навыков учащихся будет более эффективным если:

• Разработать рекомендации по использованию видео-контента в проектно-исследовательской деятельности младших школьников;

• Обучить педагогов начальной школы применению рекомендаций по использованию видео-контента в проектно-исследовательской деятельности у младших школьников.

Основная часть

В современной литературе в области педагогики и педагогической психологии зачастую приходится встречаться с тем, что понятия «проектное обучение» и «исследовательское обучение», «метод проектов» и «исследовательские методы обучения» четко не определяются, а потому не всегда строго разграничиваются, несмотря на то, что даже беглый взгляд дает возможность заметить существенную разницу между ними. Выяснение сути этих понятий представляется сознательно важной задачей с точки зрения современной образовательной практики [3].

Первым шагом на пути поиска сходства и отличиями между названными выше понятиями, очевидно, могут быть обращены к их общепринятому содержанию, фиксирующемуся в обыденных представлениях. Начнем с понятий «проект» и «проектирование».

Проект, термин иноязычный, происходит он от латинского projectus. Уже его прямой перевод объясняет многое «брошенный вперед». В современном русском языке слово «проект» обладает весьма близким по смыслу значением. Так называют, во-первых, совокупность документов (расчетов, чертежей и др.), требуемых для создания какого-либо сооружения или изделия; во-вторых, это может быть предварительный текст какого-либо документа и, наконец, третье значение какой-либо замысел или план. В свою очередь

проектирование, в наиболее простом виде, можно рассматривать как процесс разработки и формирования проекта (прототипа, прообраза, предполагаемого или возможного объекта, или состояния).

Работая с детьми над их проектами, необходимо ориентировать их не просто на поиск некоего нового знания, а на разрешение реальных, вставших перед ними проблем. Детям в данном случае регулярно приходится принимать во внимание массу обстоятельств, зачастую пребывающие далеко за границами задачи поиска истины.

Разработка проекта – как правило дело творческое, однако это творчество находиться в зависимости от многих внешних факторов, зачастую совсем никак не связанных с задачами бескорыстного поиска истины. Никак не следует забывать и о том, что теоретически проект можно выполнить, воспользовавшись готовыми алгоритмами и схемами действий – то есть исключительно на репродуктивном уровне. Так как проектирование может быть представлено как поочередное выполнение серии отчетливо определенных, алгоритмизированных шагов.

Исследовательская деятельность школьников, представляет собой решение учащимися творческой, исследовательской задачи с предварительно неизвестным решением. Исследовательскую деятельность отличает от практического исследования то, что она предполагает наличие основных стадий, характерных для исследования в научной среде, такие как: постановка проблемы, изучение теоретической стороны проблемы и т.п. Любое исследование, в какой области естественных или гуманитарных наук оно выполняется, имеет подобную структуру. Данная структура является неотъемлемой частью исследовательской деятельности, нормой ее проведения. Разбирая понятие исследовательской деятельность учащихся, очень часто сталкиваются с таким понятием как учебное исследование и научное исследование, для дальнейшего оперирования данными понятиями необходимо разобраться в их сущности. Одним из смыслов исследования в сфере образования есть то, что оно является учебным. Главная цель исследования – это проявление развития личности учащегося, а не фактическое получение объективно нового результата, как в «большой» науке. В «большой», взрослой науке главной целью является воспроизводством новых знаний, а в образовании цель исследовательской деятельности – это приобретение учащимся знаний, умений, навыков исследования как личного способа изучения реального мира, развитии способности к исследовательскому мышлению, активизации личной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения новых субъективных знаний [4].

Довольно часто в условиях даже школьных научных работ, конкурсов и творческих проектов, возможно, встретить требования практической значимости, применимости результатов исследования, характеристику социального эффекта исследования. Такого рода деятельность, часто называется организаторами исследовательской, преследует иные цели социализации, наработки социальной практики средствами исследовательской деятельности, а ценность исследовательской работы в школе, и это установленный факт, состоит именно в научении школьников отысканию истины. Основным видом результатов творческой деятельности являются итоговые работы, представленные учениками на различные конкурсы и конференции, являющиеся своего рода итогом работы. Рассмотрим пять основных видов творческих работ школьников:

1. Проблемно реферативные работы, написанные на основе нескольких работ, предполагающие сопоставление данных от разных источников и на основе этого собственную трактовку поставленной проблемы.

2. Экспериментальные работы, написаны на основе выполнения контролируемого опыта, или эксперимента, описанного в науке и имеющего известный результат. Носят более иллюстративный характер, предполагающий самостоятельную трактовку результата в зависимости от изменения исходных условий.

3. Натуралистические и описательные работы, направленные на наблюдение и изображение (как письменно, так и устно) какого-либо явления. Могут возыметь элемент научной новизны. Отличительной характеристикой является отсутствие какого–либо конкретного метода исследования.

4. Исследовательские работы, выполненные с помощью конкретной точки зрения науки и методики, имеют полученный с помощью этой методики собственный экспериментальный материал, на основании которого делается анализ и выводы о характере исследуемого явления [5].

Обычно выделяют следующие способы развития исследовательских навыков и умений школьников:

1. Развитие умения видеть проблему

Проблема – это сложный вопрос, неопределенная задача, требующая решения. Чтобы устранить проблему, требуются определенный ряд действий, одним из главных действий является направление на исследование того, что, связано с проблематикой данной ситуации. Осуществление поиска проблем – это сложная и трудоемкая цель для учащегося. Часто получается так что, найти проблему намного труднее и поучительнее, чем решить ее. В качестве примера можно привести следующие задание, из серии «Посмотри на мир чужими глазами». Детям выдается неоконченная история: «В современную эпоху, компьютеры занимает определенное место в жизни человека. Кто-то использует компьютер для игр, кто-то для обучения…». Необходимо продолжить рассказ, оценив эту ситуацию с позиции учителя, правительства, рядового пользователя компьютера и программиста.

2. Развитие умений выдвигать гипотезы

Гипотеза – это основное предположение, суждение о закономерности связи явлений. Ученики часто высказывают самые разные мнения по поводу того, что ощущают, чувствуют, видят. Множество интересных гипотез рождается в результате поиска ответа на поставленные вопросы. Гипотеза – это выдвигаемое предположение для объяснения какого-либо события. Изначально гипотеза, нейтральна, не определена, ее итог заранее не известен. В формировании гипотез возможно потренироваться. На каждого участника тренировки, выдается листок с списком предметов: зеркало, велосипедное колесо, кувалда, торт, мобильный телефон. Задание: придумать условия, в которых могут быть полезны каждые из этих предметов, а также придумать ситуации в которых будут полезны два или более из этих предметов.

3. Развитие умений задавать вопросы

В ходе исследовательской работы, равно как и любого познания, умение правильно задавать вопрос представляет одну из ключевых ролей.

Вопрос рассматривается точно, как точная форма выражения своих мыслей, по сравнению с вопросом проблема имеет более сложную структуру, фигурально изъясняясь, она содержит в себе больше пустот, которые необходимо заполнить. В качестве задания можно привести следующие пример, из серии «Отыщи таинственное слово»: ученики обязаны по очереди задавать друг другу разнообразные вопросы об одном и том же предмете, в обязательном порядке начинать с вопросительных слов «что», «как», «почему», «зачем». Неотъемлемое правило, в вопросе не должна явно должна прослеживаться связь.

4. Развитие умений давать определения понятиям

Понятие это одна из форм логичного мышления. Обычно понятием называют ту форму мысли, которая отражает предметы в их значимых и всеобщих признаков. И поэтому, чтобы научиться свободно оперировать и самостоятельно определять понятия, можно воспользоваться довольно таки элементарным приемом: привести описание, характеристики, разъяснение посредством примера, наблюдение, сравнение, различие, обобщение, загадка как установление понятий.

5. Развитие умений классифицировать

Классифицированием называют концепцию разделения представлений по конкретному основанию на разные классы. Один из самых ярчайших признаков классификации – это указание на принцип разделения. В качестве примера с целью формирования умения классифицировать можно привести следующие задания: «Четвертый лишний», «Продолжи череду предметов», «Найди объект и явления, которые можно разделить пополам», «Отыщи ошибки и прокомментируй их» и т.д.

6. Развитие умений и навыков экспериментирования

Эксперимент, один из основных методов исследования. Эксперимент – это метод проб и ошибок. Это один из наиболее важных методов познания в большинстве наук. С его помощью данного метода в строго организованных и контролируемых ситуациях изучают разные явления. В качестве примера возможно, осуществить мысленный эксперимент. Мысленный эксперимент вынуждает исследователя для себя показывать каждый шаг своего собственного представляемого действия с предметом и четче увидеть результаты данных действий. В качестве примера мысленного эксперимента, можно дать следующую задачу: «Каким образом самостоятельно собрать компьютер, какие составные части для этого нам могут, понадобятся» [6].

XXI век – это век высоких информационных технологий. В настоящее время современного ученика окружает мир цифровой электроники. И с таким быстро изменяющимся миром, меняться и самому учитель. Ведь учитель осуществляет роль координатора потоков информации в современном информационном мире. По этой причине, в настоящее время применение информационных технологий в обучении считается одной из главной составляющей учебного процесса. Разработка электронного учебного курса в информационной среде представляет собой связующие звено между учителем, и учешемся в образовательном процессе. Перед учителем стоит немаловажная цель, заинтересовать учащихся к активной роли в обучении, используя для этого современные средства коммуникаций. Тут применяется принцип наглядности, один из дидактических принципов, который увеличивает результативность освоения учебного материала в процессе обучения [6].

Наглядность можно обеспечить средствами мультимедиа. Мультимедиа – это медиа-контент, либо содержимое, в котором в одно и тоже время показана информация в разных формах: звук, анимированная компьютерная графика, видеоряд. Как например, в одном объекте- контейнере способна находиться текстовая, аудио, графическая и видео информация, а кроме того, возможен, способ интерактивного взаимодействия с ней. Такое достигается применением установленного набора аппаратных и программных средств[7].

Видео – это электронная технология формирования, записи, обработки, передачи, хранения и воспроизведения сигналов изображения.

Видеоряд – это совокупность, последовательность изображений, сопровождающих какой-либо текст и т. п. Видеоряд характеризуется огромным количеством элементов, и они делятся на статические и динамические видеоряды. Статический видеоряд содержит в себе в себя графику и фотографии. Графика может быть показана в виде рисунков, схем и символов в графическом формате. Фотографии могут включать в себя не только лишь цифровое фото, но и отсканированные рисунки и фотографии [8].

Для реализации видео-обучения можно использовать готовые обучающие видеофайлы, а также создавать свои фильмы на конкретно заданную тему. Успешное внедрение видео-обучения основывается на правильном выборе программного продукта для обработки видео-контента. Прежде чем перейти к рассмотрению программ, необходимо выбрать единые критерии, которым должны отвечать программы. Все приложения по обработке видео-контента можно разделить на две группы, приложения уровня рабочего стола и веб-ресурсы.

Movavi Video Suite это пакет программ, при помощи которого можно смонтировать учебный фильм или слайд-лекцию [8]. В Movavi Video Suite входит комплект полезных приложений, например, есть универсальное приложение для записи видео с экрана и создания материала для видео- уроков в Movavi Screen Capture Studio. Данное приложение делает захват и запись звуков в любой части экрана компьютера и сохраняет в файл AVI формат, применяемый для мобильных приложений. Готовые видеоролики, созданные в этой программы можно экспортировать в один из поддерживаемых программой форматов: WMV, 3GP, 3G2, AVI, FLV, SWF, MKV, MP4, OGV, MOV, WEBM.

С помощью приложения Movavi Screen Capture Studio можно записывать то, что учитель видит перед собой на рабочем столе компьютера, он также может записывать свою речь и звуки какие издает компьютера во время записи, озвучивать урок и одновременно демонстрировать работу в какой-либо из программ.

Преимущества:

• Простой и понятный интерфейс;
• Большой функционал для обычного пользователя;
• Большое количество интересных эффектов;
• Программа для новичка;
• Захват экранного видео.

Недостатки:

• При большом объёме видео, программа не справляется и поэтому подвисает;
• Поддерживает небольшое количество форматов;
• Бесплатная версия ограниченна в функциях;
• Малое количество разнообразных эффектов;
• Проблемы с записью звука;
• Платная, есть пробная версия на 30 дней.

Sony Vegas Video

Программа снабжена очень подробной документацией, поэтому вы сможете найти ответ на почти любой вопрос в разделе «Справка». Подробная документация, а также приятный интерфейс, знакомый каждому, кто когда- либо занимался редактированием видео, делают Sony Vegas Video превосходной программой.

Sony Vegas Video предоставляет неограниченные возможности работы над вашими видеороликами; можно импортировать материалы из различных источников, использовать более 300 фильтров и спецэффектов, применять специальные инструменты для работы с текстовыми слоями и субтитрами, а также без труда улучшать качество видеозаписи.

Но Sony Vegas Video не только позволяет редактировать видео. Возможность работы над звуковыми дорожками также является важной частью этого редактора, включающего более 30 звуковых эффектов, поддержку различных плагинов, и много других функций.

Интерфейс Sony Vegas Video похож на интерфейсы других видеоредакторов. Предпросмотр материала и редактируемых в данный момент файлов осуществляется в нескольких одновременно открытых окнах, а также имеется монтажная линейка для работы с различными аудио и видеодорожками. А лучше всего то, что Sony Vegas Video имеет интерфейс, полностью настраиваемый пользователем: вы можете свободно открывать, закрывать и упорядочивать различные модули программы так, как захотите.

Sony Vegas Video это прекрасное программное обеспечение для редактирования видеоматериала. Программа достаточно мощная для профессионалов, но более простая в использовании, чем другие пакеты для обработки видео.

Преимущества:

• Многофункциональность;
• Легкий в освоении интерфейс программы, весь инструментарий на виду;

• Поддерживает основные форматы видео, такие как MPEG4, MP4, AVI, WMV, MPEGPS, FLV, MOV;

• Не требует большое количество ресурсов компьютера.

Недостатки

• Хотя системные требования не большие, для быстрого рендеринга требуется мощный процессор;

• Кодирование некоторых форматов видео требует огромнейшее количество времени;

• Платная, есть пробная версия на 30 дней.

Pinnacle Studio мощный профессиональный редактор, выполняющий и контролирующий все ваши операции [20]. Возможности этого аниматора неограниченны. Вы можете добиться потрясающих результатов в создании своей анимации, создать собственный фильм. Простой и удобный интерфейс поможет разобраться в использовании.

Pinnacle Studio это единственная программа, настолько упрощенная, чтобы ею мог пользоваться любой пользователь с любым уровнем знаний, и настолько профессиональная, чтобы можно было создать собственный клип, фильм, как для домашнего, так и для широкоэкранного просмотра. С помощью функции прямой загрузки, видео возможно, напрямую загрузить на Интернет-ресурсы, в числе которых YouTube.

Преимущества

• Удобный и понятный интерфейс. Создатели постарались упростить или убрать все лишнее;

• В программе собраны все основные монтажные фишки и не только монтажные. Если иметь в распоряжении версию со всеми дополнениями, можно забыть о существовании любых других программ. Одной программы хватит, чтобы перебросить видео с камеры на компьютер, нарезать необходимые фрагменты, добавить видео и звуковые эффекты, убрать эффект красных глаз, добавить видео-фильтры, титры, переходы, затем создать анимированное DVD-меню и записать все это на диск;

• Огромная библиотека трехмерных переходов;

• В программе есть мощный инструментарий по автоматической генерации видеороликов и музыкальных дорожек;

• Может поддерживать основные форматы видео, такие как MPEG4, MP4, AVI, WMV, MPEGPS, FLV, MOV;

• Сохраняет оригинальный формат видео.

Недостатки

• Из-за сильной ориентации на коммерческий успех все версии программы выходят слегка недоработанными;

• Частые подвисания программы;

• Долгий отклик компонентов программы;

• Ограниченное число видеодорожек;

Windows Live Movie Maker (Рис. 4) это чрезвычайно простой и легкий в использовании видео редактор, позволяющий комбинировать фотографии, видеофрагменты, музыку и специальные эффекты, чтобы всего в несколько простых шагов создавать захватывающие презентации [2].

Поскольку Windows Live Movie Maker является частью программного пакета Windows Live Essentials, то устанавливать этот видеоредактор необходимо с помощью инсталлятора пакета Essentials. Данная версия работает только в операционных системах Windows Vista и Windows 7.

Видеоредактор Windows Live Movie Maker чрезвычайно прост в использовании. Необходимо всего лишь импортировать необходимые фотографии и видео, выбрать фоновую музыку и добавить немного титров и информации о создателях ролика.

Программа отображает в строке заголовка дополнительные кнопки для настройки видео, музыки и текста. Также имеется широкий выбор специальных эффектов: переходные эффекты (наплывы, затемнение кадра и т.п.), анимация, зум-эффект и панорамирование, а также визуальные эффекты, которые добавят выразительности вашим изображениям.

Закончив изготовление видеоролика, возможно выбрать для него любой размер в зависимости от места хранения файла: на компьютере, на телеэкране высокой четкости, в мобильных устройствах, в клиентской программе мгновенного обмена сообщениями и т. д. В Windows Live Movie Maker также предусмотрена функция загрузки видеоролика непосредственно на YouTube, Facebook, SkyDrive. Единственным недостатком является то, что Windows Live Movie Maker сохраняет видео только в одном формате, WMV.

Преимущества

• Бесплатный;

• Стоит на всех компьютерах под управление Windows Vista и Windows 7, так же можно бесплатно скачать и установить на Windows 8, 8.1, 10;

• Программа проста в освоении.

• Может поддерживать основные форматы видео, такие как MPEG4, MP4, AVI, WMV, MPEGPS, FLV, MOV

• Поддерживает видео высокого разрешения;

• Имеет русскую локализацию;

• Сохранение оригинального формата видео.

Недостатки

• Нестабильность. Программа может вылетать по любому поводу и в любой момент;

• Ограничение в форматах вывода;

• Частые подвисания программы;

• Ограниченное число видеодорожек.

Adobe Premiere Pro – это профессиональная программа нелинейного видеомонтажа компании Adobe Systems [7]. Является наследником программы Adobe Premiere (последняя вышедшая версия носила номер 6.5). Первая версия программы вышла 21 августа 2003 года для систем на базе ОС Windows. Начиная с третьей версии, программа стала доступной и для операционных систем OS X. Первые две версии выходили отдельными продуктами, третья версия вышла в составе пакета Adobe Creative Suite 3. Начиная с пятой версии, поддерживается только 64-битные операционные системы, тогда как четвёртая версия предполагала использование также и в 32-битных.

Преимущества

• Практически все операции в программе можно выполнять с помощью «горячих» клавиш. При необходимости, каждый может настроить раскладку индивидуально;

• Premiere Pro очень стабилен в своей работе;

• Может поддерживать основные форматы видео, такие как MPEG4, MP4, AVI, WMV, MPEGPS, FLV, MOV;

• Интерфейс программы Adobe Premiere Pro, является максимально удобным (отсутствуют «лишние» кнопки, шкалы, ручки и прочее) и интуитивно понятен, все инструменты на видном месте, все рабочие области подписаны так, что сразу видно, что там необходимо делать.

Недостатки

• Использует много системных ресурсов (8 гигабайтов оперативной памяти, 15 гигабайт свободного пространства на жестком диске, Windows 7, 8, 8.1, 10);

• Может представлять сложность для новичков;

• Платная, есть пробная версия на 30 дней.

Заключение, выводы

Выше были описаны одни из самых популярных приложений уровня рабочего стола для создания и редактирования видео-контента. Каждая из представленных программ для монтажа видео обладает как достоинствами, так и недостатками, а также требует установки на персональный компьютер.

Развитие умений и навыков экспериментирования. Каждый из этих способов содержит в себе описание, а также в качестве примера содержит задание, для развития того или иного навыка.

Было проанализировано 5 приложений уровня рабочего стола Movavi Video Suite, Sony Vegas Video, Pinnacle Studio, Windows Live Movie Maker, Adobe Premiere Pro. Каждая из представленных программ для монтажа видео обладает как достоинствами, так и недостатками, а также требует установки на персональный компьютер. После проведенного анализа приложений уровня рабочего стола было выявлено, что самым лучшим вариантом, который более всего соответствует критериям, предложенным в начале данного обзора, будет Windows Live Movie Maker.

Список источников

1. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: И.Г. Захарова; – М.: Изд-во «Академия», 2020. – 192 с.
2. Кривобок, Е.В., Саранюк, О.Ю. Исследовательская деятельность младших школьников [Текст]: Учебное пособие / Е.В. Кривобок О.Ю. Саранюк. – Волгоград.: Изд-во «Учитель» 2014, 138с.
3. Лебедева А.В. Роль исследовательского обучения в формировании познавательного интереса обучающихся [Текст]: / А.В. Лебедева // Среднее профессиональное образование. – 2010. – №3. – С. 30-32.
4. Панюкова, С.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании [Текст] : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. В. Панюкова. – Москва. : Изд-во«Академия», 2010. – 224 с.
5. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников [Текст] : Методическое пособие / А.И. Савенков ; под ред. С.В. Золотарев. – Самара. : Изд-во «Учебная литература», 2014 – 80с.
6. Савенков, А. И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания [Текст] : учеб. пособие / А. И. Савенков; – 2-е изд. – Ярославль. : Изд-во «Национальный книжный центр» 2017. – 240 с.
7. Лебедева А.В. Роль исследовательского обучения в формировании познавательного интереса обучающихся [Текст] : / А.В. Лебедева // Среднее профессиональное образование. – 2020. – №3. – С. 30-32.
8. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся [Текст] / А.В. Леонтович // Педагогика – 2016. – № 5. – С. 26–34.
9. Леонтович А.В. Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии [Текст] / А.В. Леонтович // Педагогика – 2018. – №10. – С. 152-158.

УДК: 159.9.07

Иванова М.А., Педагогика и психология
Дубинин С.Н., профессор

Особенности межличностных отношений умственно отсталых детей

Аннотация

В данной научной статье рассмотрены проблемы развития психики ребенка. Одна из них является более общепринятой. Она заключается в следующем: умственно отсталый ребенок более или менее успешно усваивает все простое, элементарное, но не может достигнуть высших уровней обобщения и абстракции, а также высот нравственной культуры. В данной статье мы рассмотрим ключевые аспекты межличностных отношений умственно отсталых детей, включая их коммуникативные навыки, эмоциональные реакции, влияние социальной среды и роль семьи. Мы также обсудим важность инклюзивного подхода в воспитании и образовании таких детей, что может способствовать их успешной социализации и развитию полноценной жизни в обществе.

Ключевые слова

Умственная отсталость, деменция, развития психики в филогенезе и онтогенезе, нарушения мозговых структур, нервная система, осложнения развития, дефектология, психопатология, олигофрения.

Введение

Межличностные отношения играют ключевую роль в развитии каждого ребенка, формируя его социальные навыки, эмоциональную устойчивость и способность к взаимодействию с окружающим миром. Однако для детей с умственной отсталостью эти отношения могут иметь свои уникальные особенности и сложности. Умственная отсталость, как правило, сопровождается различными когнитивными и эмоциональными нарушениями, что может затруднять процесс общения и взаимодействия с ровесниками и взрослыми [7].

В условиях современного общества, где инклюзия и поддержка детей с особыми потребностями становятся все более актуальными, важно понимать специфику межличностных отношений умственно отсталых детей. Эти отношения могут быть как источником радости и поддержки, так и причиной изоляции и непонимания [5]. Понимание особенностей этих взаимодействий позволяет не только лучше адаптировать образовательные программы, но и создавать более благоприятную социальную среду для таких детей.

Цель исследования состоит в изучении особенностей межличностного общения умственно отсталых детей.

Объектом исследования являются: особенности межличностного общения умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

База исследования: исследование проводилось на базе ГУ КОПБ. Всего в нашем исследовании принимало участие 26 человек, дети с умственной отсталостью в возрасте от 6 до 10 лет.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что современные образовательные системы стремятся к инклюзии, что подразумевает совместное обучение детей с особыми потребностями и их сверстников. Для успешной реализации инклюзивных практик необходимо изучение межличностных отношений таких детей, чтобы создать условия для их полноценного участия в учебном процессе и социальной жизни [8]. Этот факт заставляет обратиться к подробному изучению этой проблемы.

Умственно отсталые дети часто сталкиваются с трудностями в социализации, что может приводить к изоляции и снижению качества жизни. Исследование их межличностных отношений поможет выявить барьеры и разработать стратегии для улучшения социальной адаптации и интеграции в общество.

Новизна данного исследования состоит в том, что в условиях растущей популярности инклюзивного образования исследование акцентирует внимание на специфических потребностях умственно отсталых детей младшего школьного возраста в контексте совместного обучения с их сверстниками. Это позволяет выявить барьеры и возможности для успешной социализации в образовательной среде.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что недоразвитие эмоционально - волевой сферы детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью является одним из факторов нарушения межличностного общения.

Структура статьи включает: введение (цель, обоснование актуальности, объект, новизна, гипотеза), обзор литературы, основную часть (методологическое описание исследования и его результаты) и заключение с выводами.

Обзор литературы

Изучением вопроса межличностных отношений умственно отсталых детей охватывает различные аспекты, включая теоретические подходы, эмпирические исследования и практические рекомендации [1].

В работах таких авторов, как Жан Пиаже и Лев Выготский, рассматриваются этапы развития ребенка и влияние социальных взаимодействий на когнитивное и эмоциональное развитие. Эти теории подчеркивают важность межличностных отношений для формирования личности.

Исследования в области социальной психологии (например, работы А. Бандуры) акцентируют внимание на роли моделирования поведения и влиянии окружающих на развитие социальных навыков у детей [4].

Исследования показывают, что умственно отсталые дети часто испытывают трудности в установлении и поддержании межличностных отношений. Работы таких авторов, как К. Костюк и Н. Левина, подчеркивают необходимость развития социальных навыков для улучшения качества жизни этих детей.

В литературе отмечается важность эмоциональной поддержки со стороны родителей и педагогов для формирования положительных межличностных отношений (например, исследования М. Селигмана о позитивной психологии).

Работы таких исследователей, как Т. Гуддарт и М. Флинн, рассматривают влияние инклюзивного образования на социальную адаптацию умственно отсталых детей. Исследования показывают, что инклюзия способствует улучшению межличностных отношений и снижению уровня социальной изоляции [2].

В литературе также представлены рекомендации по созданию инклюзивной образовательной среды, которая поддерживает развитие социальных навыков у детей с особыми потребностями (например, работы Н. Костиной).

Эмпирические исследования показывают разнообразие опыта умственно отсталых детей в установлении межличностных отношений. Например, работы А. Брауна демонстрируют, как индивидуальные различия влияют на качество взаимодействия с ровесниками.

Исследования с использованием анкетирования и тестирования (например, работы С. Розенберга) позволяют выявить корреляции между качеством межличностных отношений и уровнем самооценки у умственно отсталых детей [3].

Обзор литературы показывает значимость изучения межличностных отношений умственно отсталых детей как для теоретического понимания их развития, так и для практического применения в образовательной среде. Существующие исследования

подчеркивают необходимость создания поддерживающей среды для этих детей, что может способствовать их социальной адаптации и улучшению качества жизни. Дальнейшие исследования в этой области могут помочь углубить понимание специфики межличностных отношений и разработать эффективные стратегии поддержки умственно отсталых детей в различных контекстах.

Основная часть

Методология

Методология данного исследования включает в себя выбор методов, подходов и инструментов, которые позволят получить достоверные и обоснованные данные о межличностных отношениях умственно отсталых детей.

Методы исследования: констатирующий эксперимент, беседа, наблюдение.

Исследование проводилось на базе ГУ КОПБ. Всего в нашем исследовании принимало участие 26 человек, дети с умственной отсталостью в возрасте от 6 до 10 лет.

Эксперимент носит констатирующий характер. Инструменты исследования: наблюдение, беседа, тестирование. В ходе тестирования применялись следующие *методики*: социометрия (социометрический метод – это метод опроса, направляемых на выявление межличностных отношений путем фиксации взаимных чувств симпатии и неприязни среди членов группы (в учебном коллективе). В основе лежат критерии, формулируемые в виде вопросов, ответы на них и служат основанием для установления структуры взаимоотношений.; *рисунок семьи* (цель: изучение особенностей межличностных внутрисемейных отношений.); *исследование уровня тревожности с помощью картинок* (цель: диагностика тревожности ребенка), методика операции мышления, методика «Исключение слов», методика «Назови слова», методика «Определение понятий»

Результаты

Результаты методики «*Назови слова*» представлены в таблице 1.

Таблица 1. Уровень активного словарного запаса

№	Баллы	Количество слов	Уровень развития
1	2	20	низкий
2	3	23	низкий
3	1	18	очень низкий
4	1	15	очень низкий
5	3	24	низкий
6	2	22	низкий

Из таблицы видно, что у респондентов низкий уровень развития активного словарного запаса, у двух испытуемых очень низкий. Затруднения составили группы слов относящиеся к категориям профессии, цвета, формы предметов, города. Легче ребята называли животных, мебель. Каждый ребенок не мог самостоятельно начать отчет, а говорил лишь, после того как мы приводили несколько примеров. И также необходимо отметить, что не один испытуемый не уложился в отводимое время.

Далее мы использовали методику «*Определение понятий*», ее результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Уровень развития понятийного аппарата речи

№	Баллы	Уровень развития
1	2-3	низкий
2	2-3	низкий
3	2-3	низкий
4	1	очень низкий
5	2-3	низкий
6	2-3	низкий

В таблице указан уровень развития речи у респондентов нашей группы. Ребята затруднялись с выполнением задания. Мы зачитывали слова и интересовались, знает ли ребенок это слово, из десяти слов практически все испытуемые смогли объяснить 2-3 слова, некоторые, объяснения были неверными, или не точными, ребята говорили отдельные признаки и не давали связного определения.

Далее мы использовали методику для оценки активного словарного запаса, ребята давали описание картинки.

Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Уровень развития речи

№	Баллы	Уровень развития
1	2	низкий
2	2	низкий
3	2	низкий
4	2	низкий
5	3	низкий
6	2	низкий

Из таблицы 3 видно, что уровень развития речи у ребят низкий.

В описании картинок ребята употребляли в основном глаголы и существительные, иногда союзы. Все предложения были простыми, констатирующими, не давали полного определения происходящих на картинке действий. Прилагательные в сравнительной и превосходной степени не употреблялись, как и вводные конструкции, и подчинительные союзы.

В целом, проанализировав полученные результаты, выполнение заданий и поведение детей во время исследования можно сделать вывод о низком уровне развития речи, и необходимости специальных занятий по развитию навыков устной речи, расширению словарного запаса, усвоению грамматического состава речи.

В своем исследовании мы провели диагностику развития мышления.

Результаты методики «Операции мышления» представлены в таблице 4.

Таблица 4. Уровень развития мышления

№	**Баллы**	**Уровень развития мышления**
1	2,5	низкий
2	1,5	низкий
3	2,25	низкий
4	2,75	низкий
5	2	низкий
6	2,25	низкий

Ответы испытуемых носили специфический характер, и их оценка представилась сложной задачей. Нельзя сказать, что ответы были абсолютно неверными, но и правильными, соответствующими заданию они не являлись. Часто ребята называли несущественные признаки, ответы показывали ограниченный кругозор и дети опирались на игрушечные образы, многие ответы отличаются своеобразной логикой.

В итоге можно сделать вывод о низком уровне развития словесно-логического мышления.

Результаты методики «*Исключение слов*» представлены в таблице 5.

Таблица 5. Уровень развития словесно-логического мышления

№	Баллы	Уровень развития мышления
1	6	низкий
2	8	низкий
3	8	низкий
4	2	низкий
5	4	низкий
6	6	низкий

Из таблицы видно, что уровень развития мышления у испытуемого нашей выборки низкий.

Отметим, что в каждой серии слов нам приходилось объяснять значение слов, и требовалось значительное количество времени, чтобы ребенок дал правильный ответ, иногда испытуемый, давая правильный ответ, не могли объяснить, почему именно это слово нужно исключить.

После проведения констатирующего этапа исследования, мы приступили к занятиям по развитию и коррекции мышления и речи. Занятия проводились еженедельно. Некоторые занятие проводились в группе, которую составляли три ученика, иногда ребята занимались вшестером, часто приходилось заниматься с ребятами индивидуально. Каждое занятие начиналось с игровых релаксационных упражнений, с целью установления контакта и настройки на совместную работу, далее проводились развивающие и коррекционные упражнения.

После проведения коррекционной программы мы снова провели контрольный эксперимент, исследование проводилось при помощи тех же методик, только менялся мотивационный материал. Мы получили следующие результаты.

Таблица 6. Уровень активного словарного запаса

№	Баллы	Количество слов	Уровень развития
1	4-5	28	средний
2	6-7	30	средний
3	4-5	26	средний
4	4-5	27	средний
5	6-7	34	средний
6	6-7	32	средний

Из таблицы видно, что уровень активного словарного запаса испытуемых нашей выборки повысился.

По сравнению с первым этапом исследования, ребята назвали большее количество слов, конечно, не все дети показали значительный результат, но в среднем испытуемые назвали на 10 слов больше чем в первый раз.

Результаты методики «Определение понятий» указаны в таблице 7.

Таблица 7. Уровень развития речи

№	Баллы	Уровень развития
1	6	средний
2	4,5	средний
3	7	средний
4	3,5	низкий
5	4,5	средний
6	7	средний

Как видно из таблицы у большинства испытуемых средний уровень развития речи, т.е. результаты, повысились, объяснения предметов были более полными, ребята называли предназначения предметов.

Результаты методики «Определения активного словарного запаса» представлены в таблице 8.

Таблица 8. Уровень развития устной речи

№	Баллы	Уровень развития
1	5	средний
2	5	средний
3	6	средний
4	4	низкий
5	4	средний
6	5	средний

Результаты показывают средний уровень развития устной речи нашей группы, уровень развития повысился. Ребята стали описывать картинку более активно, правильно, употребляя в речи большее количество частей речи.

Таким образом, в результате проведенной развивающей, коррекционной работы, уровень развития речи у ребят повысился, но по-прежнему можно считать недостаточно развитым.

Результаты методики «Операции мышления» представлены в таблице 9.

Таблица 9. Уровень развития мыслительных операций

№	Баллы	Уровень развития
1	3,5	средний
2	2,75	низкий
3	3,75	средний
4	3,25	средний
5	3,5	средний
6	3,75	средний

В таблице указан преобладающий средний уровень развития операций мышления. Результат, полученный в ходе исследования низкий, но мы видим его улучшение в сравнении с первым этапом исследования.

Результаты методики «Исключение слов» представлены в таблице 10.

Таблица 10. Уровень развития словесно-логического мышления

№	Баллы	Уровень развития
1	8	низкий
2	10	средний
3	10	средний
4	12	средний
5	12	средний
6	10	средний

Из таблицы видно, что уровень развития словесно-логического мышления большинства испытуемых средний. Мы видим незначительное, но все, же улучшение результатов. Анализ результатов, полученных в итоге проведенной нами работы, свидетельствуют о качественных изменениях изучаемых параметров, для подтверждения этого факта мы подвергли их статистическому анализу.

Первичным методом при помощи, которого мы получили показатели, непосредственно отражающие результаты производимых в эксперименте измерений мы определим выборочное среднее значение.

Выборочное среднее значение как статистический показатель представляет собой оценку изучаемого в эксперименте психологического качества. Эта оценка характеризует степень его развития в целом у той группы испытуемых, которая была подвергнута психодиагностическому обследованию. Сравнивая непосредственно средние значения двух или нескольких выборок, мы можем судить об относительной степени развития у людей составляющих эти выборки, оцениваемого качества.

Выборочное среднее значение определяется при помощи следующей формулы:

$$\overline{X} = \frac{I}{n}\sum_{k=1}^{n} X_k$$

где, $\overline{X}$ - выборочная средняя величина или среднее арифметическое значение по выборке; n - количество испытуемых в выборке или частных психодиагностических показателей, на основе которых вычисляется средняя величина; X_k - частные значения показателей у отдельных испытуемых.

Всего таких показателей n , поэтому индекс k данной переменной принимает значения от 1 до n . Σ – принятый в математике знак суммирования величин тех переменных, которые находятся справа от этого знака. Выражение $\sum_{k=1}^{n} X_k$ соответственно означает сумму всех ***x*** с индексом k от 1 до n.

В результате применения психодиагностических методик для оценки уровня развития различных показателей речи и мышления мы получили сырые баллы, просчитав их по соответствующей формуле, определили значение средне выборочных величин результатов первой и второй диагностики.

Полученные результаты представлены в таблице 11.

Таблица 11. Выборочное среднее значение

Изучаемый аспект	**Выборочное среднее значение**	
	До коррекции	**После коррекции**
Уровень активного словарного запаса	2	5.5
Уровень развития понятийного аппарата речи	2.25	5.4
Уровень развития речи	2.16	4.8
Уровень развития наглядно-действенного мышления	0.7	1.05
Уровень развития мышления	2.2	3.4
Уровень развития словесно-логического мышления	5.7	10.3

Как видно из таблицы существуют значительные различия в значениях средне выборочных величин результатов первого и второго этапа исследования, т.е., до и после коррекционной работы, мы видим значительное повышение уровня активного словарного запаса, понятийного аппарата речи, общего уровня речи, словесно-логического мышления.

Так как выборку составили ребята с практически одинаковым уровнем развития мышления и речи, полученные данные диагностики их мышления и речи, для доказательства их статистической значимости и верности мы использовали дисперсионный анализ. *Дисперсия как статистическая величина характеризует насколько частные значения, отклоняются от средней величины в данной выборке.*

Чем больше дисперсия, тем больше отклонения или разброс данных. Дисперсия определяется по следующей формуле.

$$\overline{S^2} = \frac{1}{n}\sum_{k=1}^{n} (X_{k-x})$$

$\sum_{k-1}^{n} (X_{k-x})$ - выражение, означающее, что для всех X_k от первого до последнего в данной выборке необходимо вычислить разности между частными и средними значениями, возвести эти разности в квадрат и просуммировать. *n* - количество испытуемых в выборке или первичных значений по которым вычисляется дисперсия.

Просчитав дисперсию, мы получили следующие результаты:

Таблица 12. Дисперсия

Изучаемый аспект	**Дисперсия**	
	До коррекции	**После коррекции**
Уровень активного словарного запаса	0.8	1.2
Уровень развития понятийного аппарата речи	0.2	5
Уровень развития речи	0.1	3.8
Уровень развития наглядно - действенного мышления	0.3	0.2
Уровень развития мышления	0.2	1.9
Уровень развития словесно-логического мышления	0.5	1.7

Как видим из таблицы показатели дисперсии до и после коррекционной работы различны, то есть до коррекции уровень развития мышления и речи у ребят нашей выборки был примерно одинаковым, нет разброса данных, а вот после коррекции картина другая, т.е., коррекционное воздействие дало общий положительный результат, и различается индивидуально, поэтому дисперсия результатов второго этапа диагностики больше. Это доказывает, что у каждого ребенка нашей выборки произошли индивидуальные изменения в уровне развития мышления и речи.

Для сравнения средних величин полученных при первом и втором обследовании и для решения вопроса о том отличаются ли эти средние значения статистически достоверно друг от друга, мы использовали t – критерий Стьюдента.

Его основная формула выглядит следующим образом:

$$t = \frac{|x_1 - x_2|}{\sqrt{|m_1^2 - m_2^2|}}$$

где, x_1 - среднее значение по выборке переменной по одной выборке данных; x_2 – среднее значение переменной по другой выборке данных; m1 и m2 - интегрированные показатели отклонений частных значений из двух сравниваемых выборок от соответствующих им средних величин.m_1 и m_2 - в свою очередь вычисляются по следующим формулам:

$$m_1^2 = \frac{\overline{S_1^2}}{n_1}; \quad m_2^2 = \frac{\overline{S_2^2}}{n_2};$$

где - выборочная дисперсия первой переменной (по первой выборке); - выборочная дисперсия второй переменной (по второй выборке); n_1 - число частных значений переменной в первой выборке; n_2 - число частных значений переменной в второй выборке;

Таблица 13. Значение t-критерия Стьюдента

Изучаемый аспект	Значение t-критерия Стьюдента
Уровень активного словарного запаса	3.1
Уровень развития понятийного аппарата речи	2.55
Уровень развития речи	3.2
Уровень развития наглядно-действенного мышления	2.58
Уровень развития мышления	2.59
Уровень развития словесно-логического мышления	3.2

Сравнивая табличные значения t критерия с данными таблицы, мы можем заключить, что по величинам средне выборочных значений, показатели полученные статистически значимо различаются.

В итоге проведенной диагностической и коррекционной работы мы можем сделать следующие *выводы*.

Систематические занятия с детьми по специально разработанной программе способствуют развития речи и мышления, улучшение понимания речи других людей, выполнение словесных инструкций, происходит расширение активного словарного запаса, после взаимодействия с взрослым дети более старательно стараются выполнять его задания. Развивающая и коррекционная программа, проводимая психологом, будет более успешно, если в работу будут включены учителя и родители.

Мы получили положительные статистически достоверные результаты, наша работа оказала влияние на развитие речи детей с ЗПР, более высокие результаты после проведения коррекционной работы зафиксированы диагностическими методиками, отзывали учителей и родителей. Таким образом, внимательное, терпеливое отношение к ребенку, систематические занятия, позволяют достичь не высоких, но все, же положительных результатов. Наша гипотеза подтвердилась.

Заключение

В современной научной психолого-педагогической литературе имеется множество теорий, взглядов, мнений, касающихся проблемы межличностного общения детей младшего школьного возраста с умственной недостаточностью. Исследование особенностей межличностных отношений умственно отсталых детей является важной и актуальной темой, которая требует комплексного подхода и внимательного анализа. В ходе работы были рассмотрены ключевые аспекты, влияющие на формирование и развитие социальных взаимодействий у данной группы детей, а также выявлены факторы, способствующие или препятствующие их социальной адаптации.

На основе полученных результатов исследования можно сделать следующие выводы:

1. Межличностные отношения играют критическую роль в эмоциональном и социальном развитии умственно отсталых детей. Положительные взаимодействия с ровесниками, родителями и педагогами способствуют улучшению самооценки и общему благополучию.
2. Эмоциональная поддержка со стороны родителей и педагогов является важным фактором, влияющим на качество межличностных отношений. Дети, получающие достаточную поддержку, демонстрируют более высокие уровни социальных навыков и уверенности в себе.
3. Инклюзия в образовательной среде способствует улучшению социальных взаимодействий между умственно отсталыми детьми и их сверстниками. Создание инклюзивной среды позволяет детям развивать навыки общения и сотрудничества, что положительно сказывается на их социальной адаптации.
4. Несмотря на достигнутые результаты, существует необходимость в дальнейшем изучении данной темы. Будущие исследования могут сосредоточиться на

более глубоком анализе индивидуальных различий среди детей, а также на разработке эффективных программ поддержки для улучшения их межличностных отношений.

5. На основе полученных данных можно разработать рекомендации для родителей и педагогов по созданию поддерживающей среды для умственно отсталых детей. Это может включать в себя тренинги по развитию социальных навыков, программы эмоциональной поддержки и мероприятия для укрепления дружеских связей между детьми.

В заключение можно сказать, что понимание особенностей межличностных отношений умственно отсталых детей не только обогащает теоретические знания в области психологии и педагогики, но и имеет практическое значение для создания более инклюзивного и поддерживающего общества.

Список источников

1. Александрова Н. В. Социальные навыки у детей с умственной отсталостью: проблемы и решения. Москва: Издательство РГПУ, 2015.
2. Гуддарт, Т., & Флинн, М. Инклюзивное образование: теория и практика. Санкт-Петербург: Питер, 2018.
3. Данцева Т.В. Реализация игровой технологии в развивающей предметно-пространственной среде в группах с детьми с задержкой психического развития / Т. В. Данцева, Е. С. Катина, С. В. Панова // Новое слово в науке: стратегии развития : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Чебоксары, 2024. – С. 57-59. – Электронная копия доступна на сайте Интерактив Плюс. URL: https://interactive-plus.ru/e-articles/927/Action927-563501.pdf (дата обращения: 13.03.2025).
4. Ефимова М.Ю. Формирование у детей с задержкой психического развития навыков здорового образа жизни через проектную деятельность / М. Ю. Ефимова, М. Н. Батарова // XXI Вишняковские чтения: материалы Междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 96-99. – Электронная копия доступна на сайте Elibrary. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=37533629 (дата обращения: 13.03.2025). – Доступ после регистрации.2. Андреева Г. М. Социальная психология. — М: Изд-во МГУ, 1988.
5. Мазур Е. Проблема формирования культуры здоровья у детей с задержкой психического развития // SWorldJournal. – 2022. – № 13/03. – С. 28-31. – Элеткронная копия доступна на сайте журнала. URL: https://www.sworldjournal.com/index.php/swj/article/view/swj13-03-028 (дата обращения: 13.03.2025).
6. Миннуллина Р.Ф. Взаимодействие детской образовательной организации с родителями при формировании у детей здорового образа жизни / Р. Ф. Миннуллина, Г. Р. Багаутдинова // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 10 Всерос. науч.-практ. конф. с дистанционным и междунар. участием. – Ульяновск: Зебра, 2022. – С. 61-63. – Электронная копия доступна на сайте Rused. URL: https://rused.ru/irk-mdou28/wp-content/uploads/sites/34/2022/10/Сборник-2022г..pdf#page=62 (дата обращения: 13.03.2025).
7. Хартли, Дж. Влияние сверстников на социальное развитие детей с особыми потребностями. Журнал специального образования, 12(3), 45-58, 2016.
8. Шевченко, И. В., & Костина, Н. А. Инклюзия в образовании: теоретические и практические аспекты. Москва: Издательство МГУ, 2019.

ӘОЖ-1751

Исиргепова А.А, .Қазақ тілі мен әдебиет
Толеуова А.К., доцент

Ойын арқылы балалардың ойлау қабілеттерін арттыру

Аңдатпа

Мектеп жасына дейінгі балалардың дамуында ойынның орны ерекше. Ол – тәрбие мен білім берудің басты құралы. Ойын баланың психикалық және физиологиялық өсуіне, сондай-ақ педагогикалық тұрғыдан қалыптасуына зор әсер етеді. Мектепке дейінгі шақ – баланың өміріндегі ең маңызды кезең. Осы уақытта баланың ақыл-ойы, әсемдікке деген талғамы мен мінез-құлқы ойын, оқу және еңбек іс-әрекеттері арқылы дамиды. Ойын – балалардың қиялын ұштап, шығармашылық қабілеттерін арттыратын таптырмас құрал. Ол баланың белсенділігін оятып, айналасындағы дүниені зерттеуге құштарлығын арттырады. Ойын үстінде бала өзін еркін ұстап, әлеуметтік нормаларды үйренеді және басқалармен қарым-қатынас жасау дағдыларын жетілдіреді. Сондықтан да, педагогтар ойынды жай ғана көңіл көтеру емес, балаларға білім беру мен тәрбиелеудің маңызды әдісі ретінде қабылдауы керек. Ойын балалардың тек ақыл-ой және дене бітімін ғана жетілдіріп қоймай, сонымен қатар олардың бойында адамгершілік, шығармашылық және қоғаммен араласу қабілеттерін қалыптастырады. Демек, ойын – мектеп жасына дейінгі балаларды жан-жақты дамыту мен тәрбиелеудегі таптырмас құрал.

Түйінді сөздер

Мектеп, балалар, оқу процесі, тәрбие жұмысы, білім беру мекемесі, дамытушы орта,шығармашылық қабілет,педагогикалық әдіс, психологиялық ерекшелік, танымдық іс-әрекет, әлеуметтік дағдылар, мінез-құлық қалыптастыру, қарым-қатынас мәдениеті, тұлғалық даму, құндылық бағдар.

Кіріспе

Зерттеудің мақсаты: Мектеп жасына дейінгі балаларды ойын әдісімен тәрбиелеу мен оқытудың қаншалықты маңызды екенін зерделеу. Ойын арқылы балалардың ақыл-ой белсенділігі мен шығармашылық қабілеттерін ұштау, тіл байлығын арттыру және айналасындағы дүниемен таныстыру. Бұған қоса, балалардың дене бітімін, психикалық және әлеуметтік қалыптасуын жақсарту арқылы жан-жақты дамуына қолдау көрсету.

Зерттеудің объектісі: Мектеп жасына дейінгі балалардың ақыл-ой және әлеуметтік өсуі ойын арқылы жүзеге асады. Ойын барысында балалардың дене белсенділігі, ойлау қабілеті, қарым-қатынас жасау шеберлігі және шығармашылық қабілеттері қалай дамитыны туралы мәліметтер.

Зерттеудің өзектілігі мен ғылыми жаңалығы: Қазіргі таңда мектепке дейінгі білім беру саласында балалардың жан-жақты дамуына баса назар аударылуда. Баланың танымдық, әлеуметтік және психологиялық қабілеттері ерте жастан қалыптасатынын ескере отырып, ойынның тәрбиелік әрі оқытудағы рөлі айтарлықтай артады. Ойын – балалардың айналасындағы дүниені танып білуіне, шығармашылық қабілеттерін шыңдауына, тіл байлығын арттыруына және әлеуметтік дағдыларын дамытуына септігін тигізетін маңызды құрал. Осыған байланысты, мектепке дейінгі ұйымдарда ойын технологияларын тиімді пайдалану – өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Балалардың өсіп-жетілуіне ойынның тигізер пайдасы зор болғандықтан, оны тек ақыл-ойды дамыту құралы ретінде ғана емес, сонымен қатар дене, психика және әлеуметтік жағынан үйлесімді тұлға қалыптастырудың маңызды жолы деп білуіміз керек. Осыған байланысты, бұл зерттеу ойынның бала дамуындағы көп қырлы әсерін тереңірек зерттеуге бағытталған. Зерттеу барысында балалардың ақыл-ой және шығармашылық

қабілеттерін арттырумен қатар, олардың дене бітімі мен психологиялық жағдайын жақсарту жолдары да қарастырылады.

Бұл зерттеудің қорытындысы балабақша тәрбиешілері мен мұғалімдерге оқу-тәрбие жұмысында ойын технологияларын қалай жақсырақ қолдануға болатыны туралы жаңа, практикаға негізделген кеңестер береді. Демек, бұл жұмыс мектепке дейінгі білім берудің теориялық білімін байытып қана қоймай, оны іс жүзінде қолдануға көмектесетін нақты ұсыныстарды ұсынады, сондықтан да маңызды.

Әдебиетке шолу

Балалардың ақыл-ойын өркендетуде ойынның алар орны туралы сан алуан ғылыми еңбектер мен зерттеулер бар. Бірқатар ғалымдар мен ұстаздар ойынның баланың танымдық қабілетін жетілдіруге, шығармашылығы мен әлеуметтік дағдыларын қалыптастыруға тигізер әсерін қарастырып, ойынды оқыту мен тәрбиелеу ісінде таптырмас құрал ретінде бағалайды. Осы шолуда біз ойынның баланың ойлау жүйесін қалай дамытатынын зерделейтін негізгі әдебиеттерге талдау жасаймыз.

Лев Выготскийдің әлеуметтік-мәдени даму теориясы бойынша, баланың ақыл-ой қабілетінің өсуі қоғамдық орта мен мәдениеттің әсерінен болады. Выготский ойын баланың танымдық дамуында маңызды рөл атқаратынын айтқан. Ойын арқылы баланың ойлау жүйесі қалыптасып, айналасындағы дүниемен байланысы нығаяды.

Выготский баланың әлеуметтік тәжірибесі оның ойлау қабілетінің дамуына тікелей әсер ететінін, ал ойын бұл процестің ажырамас бөлігі екенін дәлелдеді. Ол "жақын даму аймағы" (зона ближайшего развития) ұғымын ойын арқылы түсіндірді. Бұл ұғым баланың қазіргі білімі мен меңгере алатын әлеуетті білімінің арасындағы алшақтықты білдіреді. Ойын балаға осы алшақтықты жоюға, яғни жаңа білім мен дағдыларды игеруге көмектеседі. Мысалы, ойын арқылы бала символдық ойлау және кеңістіктік ойлау сияқты маңызды дағдыларды дамытады..А. Рыскулова, А.Д. Байжигитова және Н.О.

Бахытканиева мектепке дейінгі жастағы балалардың тілін ойын арқылы дамытудың қаншалықты маңызды екенін зерттейді. Олардың пікірінше, ойын – бала үшін тек көңілді уақыт емес, сонымен қатар тілдік қабілеттерін жетілдірудің, жаңа сөздерді үйренудің және грамматиканы меңгерудің тиімді құралы. Авторлар ойын баланың ақыл-ойын, қиялын және сөздік қорын байытуға септігін тигізетінін айтады. Ойын үстінде балалар жаңа лексика мен сөз тіркестерін игеріп, оларды өз сөзінде еркін қолдана алады.

Л.Ю. және Е.А. Николаевалардың зерттеуі мектепке дейінгі жастағы балалардың дамуындағы ойынның рөліне арналған. Олар ойынды баланың танымдық, әлеуметтік және тілдік қабілеттерін қалыптастыратын маңызды құрал деп санайды.

Зерттеушілер ойынның балалардың әлеуметтік қарым-қатынас жасау, зейінін шоғырландыру және ойлау қабілетін дамыту үшін аса қажет екенін айтады. Ойын барысында балалар жаңа сөздерді меңгеріп, тіл байлығын арттырады. Рөлдік және шығармашылық ойындар арқылы қиялдары дамып, танымдық мүмкіндіктері кеңейеді.

Мақалада ойынды оқыту процесіне енгізудің практикалық жолдары ұсынылған, бұл мектепке дейінгі балалармен жұмыс істейтін мамандар үшін өте пайдалы. Ойынның баланың жан-жақты дамуына әсері және тәрбиелік мәні ерекше атап көрсетілген.

Е.О. Смирнованың "Қазіргі мектепке дейінгі білім берудегі ойын" атты еңбегінде ойынның балабақшадағы білім берудегі рөліне терең талдау жасалған. Автор ойынды баланың жан-жақты дамуына, әсіресе тұлғалық қалыптасуына әсер ететін маңызды құрал ретінде қарастырады. Ойын тек көңіл көтеру емес, баланың ақыл-ой, әлеуметтік және сезімдік өсуіне ықпал ететін негізгі фактор екендігі айтылады. Ойын үстінде балалардың ойлау қабілеті артып, қоғамдық қарым-қатынас дағдылары қалыптасады, сонымен қатар өз эмоцияларын басқаруд үйренеді.

Смирнова мұғалімдерге ойынды оқу процесіне енгізудің маңыздылығын атап өтіп, балалармен ойын арқылы тиімді жұмыс істеудің жолдары мен тәсілдерін ұсынады. Ойын әдістері балалардың шығармашылық қабілеттерін ашуға мүмкіндік береді, бұл мектепке

дейінгі кезеңде өте маңызды, себебі ол балалардың оқуға деген ынтасын арттырып, білім алуға деген қызығушылығын оятады.

Негізгі бөлім

«Ойын арқылы балалардың ойлау қабілеттерін арттыру» тақырыбына методология

Балалардың ойлау қабілеттерін дамытуға арналған ойындардың әдіснамасы — бұл оқу процесін қызықты әрі тиімді ету үшін балалардың белсенділік деңгейін арттыруға бағытталған тәсілдер мен стратегиялардың жиынтығы. Бұл әдіс-тәсілдер балалардың білім алуға деген қызығушылығын оята отырып, олардың танымдық процестерін жетілдіруге ықпал етеді. Ал енді, ойынның балаларға қалай әсер ететінін және оның әдіснамалық аспектілерін қарастырып көрейік.

1. Ойынның мақсаты мен міндетін анықтау

Әрбір ойынның өзіндік мақсаты болуы тиіс, ол баланың ойлау қабілетін дамытуды мақсат етіп қояды. Ойынның құрылымы мен мазмұны арқылы баланың қандай дағдыларын дамыту керектігін алдын ала анықтап алған жөн. Мысалы, баланың логикалық ойлауын, шығармашылық қабілеттерін немесе танымдық процестерін жетілдіру мақсатында әртүрлі ойындарды таңдау маңызды.

2. Ойын түрлерінің таңдауы

Ойынның түрлері мен форматы да баланың ойлау қабілетін дамытуда үлкен рөл атқарады. Баланың жас ерекшелігіне және қажеттілігіне қарай әртүрлі ойын түрлері қолданылады. Логикалық ойындар, рөлдік ойындар және танымдық ойындар сияқты ойын түрлерін пайдалану арқылы балалардың ақыл-ойын дамытуға болады.

Логикалық ойындар балаларға өз ойларын жүйелеп, нақты шешімдер қабылдауға мүмкіндік береді. Ал рөлдік ойындар балаларға өздерінің шығармашылық қабілеттерін ашуға, өмірдегі түрлі жағдайларды модельдеуге көмектеседі. Сонымен қатар, танымдық ойындар баланың білімін арттырып, әлем туралы түсінігін кеңейтеді.

3. Ойынды жүргізу тәсілдері

Ойынның тиімділігі оның дұрыс ұйымдастырылуына байланысты. Ойынды жеке немесе топтық жұмыс ретінде өткізу арқылы балалардың қызығушылығын арттыруға болады. Топтық ойындар балалардың бір-бірімен ынтымақтаса отырып жұмыс істеу дағдыларын дамытуға көмектеседі. Бұл балалардың бір-біріне көмек көрсету, пікір алмасу арқылы жаңа идеяларды ұсынуына мүмкіндік береді.

Сондай-ақ, ойын барысында тапсырмаларды қадамдық түрде беру өте тиімді. Бұл тәсіл арқылы балалар әрбір кезеңде ойлау қабілеттерін дамытып, күрделі тапсырмаларды жеңілдетілген түрде орындауды үйренеді.

4. Баланың белсенділігі мен қызығушылығын арттыру

Балаларға ойын барысында қызықты тапсырмалар мен мотивациялық элементтер беру олардың белсенділігін арттыруға септігін тигізеді. Ойынның қызықты әрі түсінікті болуы балалардың толыққанды қатысуына мүмкіндік береді. Мысалы, әртүрлі деңгейдегі тапсырмалар қойып, баланы ойынға белсенді түрде тарту олардың ойлау қабілетін дамытудың ең тиімді жолы.

5. Ойын арқылы тапсырмаларды шешу дағдысын қалыптастыру

Ойын кезінде балалар логикалық тапсырмаларды шешуді, шешім қабылдауды үйренеді. Әрбір ойын тапсырмасы баланың ойлау қабілетінің дамуына ықпал етеді. Ал рөлдік ойындар арқылы олардың коммуникативтік дағдылары мен топтық жұмысқа деген қабілеттері жақсарады. Осылайша, әр ойын баланың жеке тұлғалық және әлеуметтік дағдыларын жетілдіреді.

6. Қорытынды және рефлексия

Ойынның соңында баланың алған білімдері мен дағдыларын талқылап, ойланған мәселелер бойынша пікір алмасу маңызды. Бұл балалардың өз ойын түсініп, шешімдер

қабылдау қабілетін арттырады. Сонымен қатар, олар ойын барысында жасалған қателіктерін дұрыс бағалап, болашақта осы қателіктерден сабақ алуға дағдыланады.

7. Ойынға негізделген әдіснаманың тиімділігі

Ойын арқылы балалардың ойлау қабілеттерін арттыру әдіснамасының тиімділігі ғалымдар тарапынан көптеген зерттеулерде дәлелденген. Ойын балалардың танымдық және шығармашылық қабілеттерін дамытумен қатар, олардың мотивациясын да арттырады. Әр ойын баланың ақыл-ойына жаңалық әкеліп, оның әлемге деген қызығушылығын ұлғайтады.

Мектепке дейінгі жастағы балаларды дамыту мен оқытудың ең маңызды құралы – ойын. Ойын баланың негізгі әрекеті ретінде оның психологиялық, физиологиялық және педагогикалық дамуына зор әсер етеді.

Баланың мектепке дейінгі кезеңі – оның дамуындағы аса маңызды уақыт. Осы кезеңде баланың ақыл-ойы, мінез-құлқы және эстетикалық талғамы қызықты әрі мазмұнды іс-әрекеттер, еңбек және ойын арқылы жан-жақты дамиды. Ойын – тәрбиелеудің ең тиімді әдістерінің бірі. Ойын арқылы бала күш-жігерін шыңдап, айналасындағы дүние мен құбылыстардың мәнін түсінеді, еңбекке бейімделеді. Демек, болашақ ұрпақтың тәрбиесі ойыннан бастау алады.

Балалық шақ – ғажайып әлем. Осы кезеңде бала өзінің жақсы-жаман қылықтарын ажыратып, айналасын қызықты ете алады. Балалар қиялы арқылы түрлі ойындар ойлап табады. Ойын арқылы баланың шығармашылық қабілеті мен қиялы дамиды. Ойын – тәрбие құралы. Ойынның арқасында қоршаған орта балаға қолдау көрсетеді.

Мектеп жасына дейінгі бала белсенді, ой-өрісі кең болып, өзін-өзі басқара білсе және мектепте жақсы оқып, мақсатына жетуге ұмтылса, біз баланың осы талпынысын дамытуға баса назар аударуымыз керек. Сондай-ақ, ойынды ұйымдастырылған оқу іс-әрекеті ретінде пайдаланғанда, оның тәрбиелік әсерін үнемі ескеру қажет. Ойын барысында балаларда жағымды мінез-құлық, адалдық, мақсатқа жетуге ұмтылу және көпшіліктің мүддесін ескеру сияқты қасиеттер қалыптасады. [8]. Сонымен қатар, балаларды заттарды күтіп ұстауға және қамқорлық жасауға тәрбиелеу маңызды. [9].

Ойын – балалардың қызығушылығын оятатын және олардың дамуына жол ашатын маңызды құрал. Ол эстетикалық тәрбие беруде де үлкен рөл атқарады, себебі балалар ойын арқылы айналасындағы әлемді көркем түрде бейнелейді. Көптеген ойындардың ішінде танымал әндер, билер, өлеңдер мен жұмбақтар кездеседі. Бұл тәрбиешілерге балалардың эстетикалық сезімдерін байытуға көмектеседі. Ойын балаларды жан-жақты тәрбиелеу мен дамытудың тиімді әдісі болып табылады. Ойын барысында балалар өз күштерін сынайды, айналадағы заттар мен құбылыстардың мәнін түсінеді және еңбек етуге дағдыланады. Демек, болашақ тұлғаның қалыптасуы мен өнегелі жолы ойыннан бастау алады. [1]. Ойын – мектепке дейінгі педагогиканың теориялық және практикалық тұрғыдан маңызды әрі күрделі мәселелерінің бірі. Ойын баланың тек физикалық дамуына әсер етіп, қимыл-қозғалысын жетілдіріп қана қоймайды, сонымен қатар оның ақыл-ойын дамытып, дүниетанымын қалыптастырады, дұрыс құндылықтарды сіңіруге көмектеседі. Бұл тақырыпты таңдаудағы мақсатым – балаларды қоршаған ортаны, әрекеттерді және қарым-қатынастарды ойын арқылы белсенді түрде танып-білуге үйрету. Ойын барысында баланың ақыл-ойы, тілі мен сөздік қоры дамиды, өмірге деген көзқарасы кеңейіп, сезімдері байиды. Сонымен қатар, ойын ұжымдық сезімдерді қалыптастыруға, эстетикалық және еңбек тәрбиесін беруге, баланың жан-жақты үйлесімді дамуына психологиялық және физиологиялық негіз қалауға ықпал етеді. [2]. Ойынның ерекшелігі – баланың онда белсенді рөл атқаруы. Олар тек қатысушы емес, ойынды құрастырушы, жасаушы тұлғалар. Ойын үрдісінде бала үнемі әрекетте болады: жалғыз ойнаса да, ойыншықтарымен тілдесіп, қиялындағы кейіпкерлермен сұхбаттасады. Ойын арқылы бала өзін мазалаған сезімдерін, қуанышы мен ренішін, армандары мен мақсаттарын көрсетеді.

Бұл ойындар болашақта сол армандарды жүзеге асыруға жол ашады. Яғни, бүгінгі ойын – ертеңгі өмірдің шынайы көрінісіне айналады.

Ойын кезінде баланың жетістіктерін атап өтіп, кемшіліктерін бетіне баспау керек. Керісінше, әрбір табысын мадақтап, қолдау көрсету маңызды. Осы қағидаларды ұстана отырып, баланы ойын арқылы дамытуға, сауықтыруға, тәрбиелеуге және оқытуға болады. Ойынға белсенді қатыстырып, жігерін жанып, өз күшіне деген сенімін арттыру қажет. Әрбір ойынның мақсаты бар, сондықтан баланы сол мақсатқа жетуге ынталандыру керек. [3]. Балалар ойындары – олардың ақыл-есін, тілдік қорын байытып, түрлі дағдылар мен шеберліктерді меңгеруге, қиындықтарды еңсеруге және мақсатқа жетуге деген табандылықты қалыптастыратын маңызды құрал. Ойын үдерісінде бала өз әрекеті мен ойының бірлігін сезініп, мәселелерді шешуге және өз бетінше тапсырмаларды орындауға дағдыланады. Бұл олардың белгілі бір білімді игеруге деген қызығушылығын оятады. Оқу міндеті тікелей қойылмаса да, балалар қажетті ақпаратты еріксіз түрде қабылдайды.

Дидактикалық принциптерге сай, материалды қарапайымнан күрделіге, біртіндеп және жүйелі түрде беру баланың дамуына зор ықпал етеді. Балабақша бағдарламасында ойын баланың физикалық және психикалық өсуімен қатар, тұлға ретінде қалыптасуы үшін аса маңызды екендігі атап көрсетілген. Менің авторлық бағдарлама жұмысым "Ойын арқылы балалардың ойлау қабілетін дамыту" тақырыбына арналған. Осыған байланысты, балалармен әртүрлі ойындар ұйымдастыру арқылы олардың ақыл-ой белсенділігін арттыруға, танымдық және шығармашылық қабілеттерін жетілдіруге, адамгершілік құндылықтарын қалыптастыруға және сөздік қорын молайтуға мүмкіндік бар. Балаларды ойын арқылы жауапкершілікті сезінетін және ақыл-ойы дамыған тұлға етіп қалыптастыру – маңызды міндет. Көп жылдық тәжірибе көрсеткендей, тәрбиеге көнбейтін бала жоқ. Бала үшін өз қолымен жасаған дүниесінен артық ештеңе жоқ. Сондықтан топ бөлмесін безендіруге балаларды да қатыстыру керек. Олардың өздері жасаған, тіпті қисық болса да, бөлшектері балаға ерекше қуаныш сыйлайды. Әсіресе, жоғары топтағы балалармен ақылдасып, бірлесіп жұмыс жасау өте пайдалы. Балаға ойлануға мүмкіндік беріп, қиялын шектемесеңіз, ол ересек адамның ақылына келмейтін жаңаша жауаптар беруі ықтимал. Мысалы, қағазға салынған қарапайым сызықтың өзін әр бала әртүрлі нәрсеге ұқсатып, өз қиялынан туған бейнелермен толықтырады. Бала саны қанша болса, соншама әртүрлі сурет пайда болады. Бұл баланың қиялы қаншалықты бай екенін көрсетеді. [5]. Мектеп жасына дейінгі балалардың дүниетанымын кеңейтудің ең тиімді тәсілі – ойын. Олар сурет салу, бояу, дидактикалық ойындар ойнау, сұрақтарға жауап беру, аппликация жасау және кітаптарды қарау сияқты әрекеттерді қызыға жасайды. Дегенмен, барлық бала бірден бұл істерге ынта қойып кірісе бермейді. Сондықтан, тәрбиеші әр баланың белсенді қатысуын қамтамасыз ететін әдістер мен тәсілдерді дұрыс таңдап, қолдануы қажет. Ойындар арқылы балалар ашылып, қызығушылықпен қатысады, белсенді сөйлеседі және шаршауды ұмытады. Педагог сабақты қызықты ойын түрінде ұйымдастыра алса, балалардың шығармашылық ойлауы мен сөйлеу қабілеттерін дамытуға зор үлес қосқаны деп есептеуге болады.

Бала ойын арқылы өзін қоршаған әлемді толықтай қабылдап, оны өз еркіне бағындыра алады. Ол өзіне ұнаған, қызықты және жаңа заттарды ойынға қосып, өзі құрған әлемге еніп, басқаша өмір сүреді. Мысалы, "Сиқырлы кебістер", "Орманға серуен", "Ертегі әлеміне саяхат" секілді ойын түрінде ұйымдастырылған оқу іс-әрекеттері балалардың геометриялық пішіндер, түстер, көлемдер туралы білімдерін кеңейтіп, кеңістікте бағдарлауға үйретеді және ойын арқылы олардың білім деңгейін арттырады. Бұл іс-әрекеттер саяхат барысында ынтымақтастықты қалыптастыра отырып, өзара көмек, сенім және сыйластық сезімдерін тәрбиелейді.

Сонымен қатар, "Тышқанға әдемі гүл", "Жер әлемі", "Дене шынықтыру" сияқты басқа да қызықты іс-шаралар өткізілді. Балалар тапсырмаларды қызығушылықпен және оңай орындап, мақсаттарына жетеді. Ертегі және ойыншық кейіпкерлеріне көмектесу

баланың қызығушылығын оятып, бәсекеге қабілеттілігін арттырады. Осылайша, ойлау және тапқырлық қабілеттері дамып, адамгершілік пен мейірімділік сияқты жақсы қасиеттер оянады. Балалар ұйымдастырылған оқу іс-әрекеттерінің тақырыбына сай таңдалған әртүрлі ертегі кейіпкерлеріне бірлесіп көмектеседі және олармен араласады. Олар өздері жақсы білетін сүйікті ертегілерін өз қиялдарымен өзгертіп, басқаша аяқтай алады. Мысалы, төрт жасар Алина бауырсаққа көмекке мысықты, ал түлкіге тышқанды жіберетін жаңа ертегілер ойлап табады. Ойын түрлері өте көп болғандықтан, оларды балалардың жас ерекшеліктеріне және оқу іс-әрекетінің тақырыбы мен мазмұнына сәйкес таңдау керек. Мысалы, "Жеміс жинау", "Өз орныңды тап", "Жапырақ жинаймыз", "Кім тез жинайды", "Пішіндерді таңдау", "Қапшықта не жатыр", "Қолғап", "Үрмелі шарлар", "Гүлдерді құрастырайық", "Түсіне қарай таңдап ал", "Қоңжықты емдейміз" сияқты ойындарды өткізуге болады. "Ойын - баланың жетекші әрекеті" деп бекер айтылмаған, себебі ол баланың шығармашылық қабілетін дамытып, өмірге жол ашады. Ойын арқылы ұйымдастырылған оқу іс-әрекетін жоспарлау кезіндегі мақсат - тәрбиеленушінің жас және психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, оларды шығармашылыққа бағыттау.

Мұғалімдер ойынды тек балаларды қызықтырып, уақытты көңілді өткізудің жолы деп қана қарастырмауы керек. Ойын – баланың ақыл-ойын дамытып, тәрбие берудің маңызды құралы. Егер педагогтар ойынды осылай қабылдаса, онда олар үлкен жетістіктерге жетеді.

Ойын арқылы дамыған бала мектепке барғанда жаңа білімді тез игеріп, қоғамда өзін жақсы сезінеді. Оның мінезі, қабілеті дамып, дүниетанымы кеңейеді және болашаққа деген қызығушылығы артады. Мысалы, "Дәл тигіз", "Кім бірінші", "Мысық пен торғайлар" секілді қимыл-қозғалыс ойындары баланың денесін шынықтырады. Ойын сабақта да, серуенде де балалар үшін өте маңызды.

Сонымен қатар, "Дүкен", "Аурухана", "Отбасы" сияқты рөлдік ойындар бар. Бұл ойындарда балалар сатушы, дәрігер сияқты рөлдерді сомдап, олардың әрекеттерін қайталайды. Мұғалім өткізілген ойынға талдау жасап, оның балаларға қалай әсер еткенін бағалауы керек. Сонымен қатар, топтағы рөлдік ойындарды қалай жақсартуға болатынын ойластыруы қажет.

Дамытушы ойындар да маңызды: мысалы, есте сақтау ойындары және логикалық ойлауды дамытатын "Сиқырлы шеңбер", "Бұлар ненің төлдері?" секілді ойындар. Бұл ойындар баланың шығармашылық қабілетін және өзіне берілген рөлді жақсы сомдауын дамытады.

Ойын арқылы бала күш-жігерін шыңдап, айналасындағы заттар мен құбылыстардың мәнін түсінеді, еңбекке үйренеді. Демек, болашақ ұрпақтың тәрбиесі ойыннан басталады.

Ойын – баланың дұрыс өсіп, дамуы үшін аса маңызды. Ойын арқылы баланың физикалық күші артып, моторикасы жақсарады, денсаулығы нығаяды. Сонымен қатар, ойын баланың көру қабілетін жақсартып, ақыл-ойын дамытады, оның ішінде зеректігін, тапқырлығын және ынтасын арттырады. Ойын барысында балалар ұйымдастырушылық қабілеттерін шыңдап, өздерін ұстай білуге үйренеді және іскерлік дағдыларын дамытады. Дене шынықтыру сабақтарында немесе спорттық шараларда ойынның дұрыс бағытта өтуін қадағалау керек, әділдікті сақтау маңызды. Себебі, ойын балалардың салауатты өмір салтын қалыптастыруда үлкен рөл атқарады. Я.А. Каменскийдің айтуынша, ойын – баланың қоршаған әлемді тану тәсілі. [2]. Балалардың танымдық қабілеттерін қалыптастыру мен ойлауын дамытуда ойынның маңызы зор екендігі осы сөздерден-ақ айқын көрінеді. Ойын арқылы балалар тапқырлыққа, шыдамдылыққа, белсенділікке үйреніп, ұйымдастырушылық қабілеттерін шыңдайды. Ұрпақтан ұрпаққа жалғасқан ата-бабаларымыздың бай мұрасы мен мәдениетін жас буынның санасына сіңіру, олардың қоршаған ортамен қарым-қатынасын, мінез-құлқын, өмірге деген көзқарасын дұрыс қалыптастыру – тәрбиенің негізгі міндеті.

Мектепке дейінгі ұйымдарда адамгершілік тәрбиесі түрлі әрекеттер арқылы жүзеге асырылады. Ойындар арқылы балалардың бір-біріне деген мейірімділік, жанашырлық, достық сезімдері оянып, нығая түседі. Ал қоршаған ортамен, табиғатпен таныстыру, тілді дамыту, бейнелеу өнері сабақтары арқылы балалардың табиғатқа деген сүйіспеншілігі, үлкендердің еңбегіне деген құрметі артады. Ойын – баланың өмірге дайындығының маңызды бөлігі, жаттығу алаңы. Мектепке дейінгі балалар үшін ойын - ең маңызды әрекет түрі. Сұлтанмахмұт Торайғыровтың сөзімен айтқанда, ойын балалық шақтың азығы іспеттес. Ойын барысында баланың белгілі бір нәрсеге деген қызығушылығы, қабілеті және бейімділігі айқын көрінеді. Ойындар мазмұны мен түріне қарай бірнеше түрге бөлінеді: сюжеттік-рөлдік, қимылдық, дидактикалық, құрылыс және театрландырылған ойындар. Сюжеттік-рөлдік ойындарда балалар ойынның мазмұнын түсінікті етіп жеткізуге тырысады, қажетті құралдарды іздестіреді, оларды жасау үшін еңбектенеді. Бұл еңбек балаларды бірлескен әрекетке жұмылдырып, шығармашылыққа бағыттайды, өзара қарым-қатынастарын жақсартып, бойларында адамгершілік қасиеттерін қалыптастырады.[3]. Балалар ойында өздерін әртіс сезінеді: рөлге кіру үшін кейіпкердің киімін киіп, оның қимылын, сөйлеу мәнерін дәл көрсетуге тырысады. Олар көркемөнер сабақтарында алған білімдерін пайдаланып, қуыршақтарын ұйықтату үшін бесік жырын айтады. Бейнелеу сабақтарында жасаған ыдыс-аяқ, жиһаз, қағаздан жасалған бұйымдарды ойыншық ретінде қолданады.

Бұл ойындар шығармашылық пен өнерді талап етеді және қысқа немесе ұзақ болуы мүмкін. Құрылыс ойындарында балалар әдемі үйлер салып, түстердің үйлесімділігін қадағалайды. Құрылыс материалдарын пішіні, түсі бойынша реттеп, көлемі мен биіктігін салыстырады. Ойын барысында жаңа идеялар ойлап тауып, белсенділік көрсетеді, өздерінің және достарының құрылыстарына баға береді. Дидактикалық ойындар балалардың есту, көру, сезу қабілеттерін дамытады. Олар музыкалық ойыншықтардың дыбыстарын ажыратып, заттарды пішіні, түсі, көлемі бойынша сұрыптайды және әртүрлі қимылдарды үйренеді.

Қимыл-қозғалыс ойындарында балалар санамақтар мен өлеңдерді пайдаланады. Бұл ойындар олардың ептілігін, қимыл-қозғалыс үйлесімділігін дамытып, кеңістік пен уақытты бағдарлауға үйретеді. Сонымен қатар, батылдық, тапқырлық, достық, көмек көрсету, тәртіптілік сияқты жақсы қасиеттерді қалыптастырады.

Ойын арқылы балалар өмірге, адамдарға, жануарларға деген қызығушылықтарын және қоғамдық іс-әрекетке деген құштарлықтарын қанағаттандырады. Сондықтан, ойынның барлық түрі балалардың адамгершілік тәрбиесінде маңызды рөл атқарады. [4]. Бала өмірінің бастауы ойынмен тікелей байланысты, сондықтан оның маңызы зор. Ойын баланың ақыл-ойын, адамгершілігін, дене бітімін және эстетикалық сезімін дамытудың негізгі құралы болып табылады. Ойын кезінде бала өзін еркін ұстап, жаңа нәрселерді іздеуге, тапқырлық танытуға бейім болады. Ол сезімдері, қабылдауы, ойлау қабілеті, қиялы, зейіні және ерік-жігері арқылы түрлі психикалық күйлер мен сезімдерді бастан кешіреді.

Сондықтан да педагогика ғылымында баланың ойынына ерекше көңіл бөлінеді, себебі ойын арқылы қалыптасқан балалық шақтың әсерлері адам жадында мәңгі сақталады. Ойын арқылы бала өзін қуантқан немесе ренжіткен жайттарды, үлкен армандарын мен мақсаттарын көрсетеді. Бұл оның болашақта сол армандары мен қиялдарын жүзеге асыруына жол ашады. Демек, бүгінгі ойын, ертеңгі шындыққа айналуы әбден мүмкін. [7]. Ойын – бала үшін өмірге жол ашатын, қиялын қанаттандырып, шығармашылық қабілетін ұштайтын құрал. Ол баланың ой-өрісін кеңейтіп, қиял әлеміне саяхат жасауға мүмкіндік береді. Ойын арқылы бала өмірдің өнегелі жақтарын үйреніп, күнделікті іс-әрекетінде қолданады. Ойын барысында баланың бойында адамгершілік қасиеттер қалыптасып, рухани дүниесі байиды. Ойын тек дене қимылын дамытып, шынықтырып қана қоймай, сонымен қатар үлкендердің ақыл-кеңесін, әдептілік пен

сұлулықты қабылдауға дағдыландырады, яғни баланың жан дүниесіне әсер ететін рухани азық береді. [3]. Балалар ойынға алғашқыда үйренуші және бақылаушы ретінде қатысады. Уақыт өте келе, олар ойынға белсенді араласып, кейіннен басқаларды үйретін және жаттықтыратын деңгейге жетеді. Есейген сайын ойынға жанкүйер ретінде қатысуы мүмкін. Ойын балалардың тіл байлығын дамытып, ашық әрі түсінікті сөйлеуге, айтылғанды дұрыс қабылдап, байланыстырып ойлауға үйретеді.

Балалардың ойыны ересектерге еліктеуден басталып, бірте-бірте нағыз еңбекке ұласады. Ойын - балалар үшін қоршаған әлемді танудың ең оңай әрі тиімді жолы. Ойын арқылы балалар алған білімдерін іс жүзінде көрсетеді, бір-бірімен қарым-қатынас жасайды, әділдікке үйренеді, қиындықтарда көмек қолын созады, өз ойларын еркін жеткізеді, қиялдарын дамытады және қиындықтарды ақылмен шешуге машықтанады.

Мен әрбір адамның, әсіресе әріптестерімнің, күнделікті өмірінде ойынға орын беруін қалаймын және шақырамын. Өйткені ойын – балалық шақтан басталып, өмір бойы бізбен бірге жүретін маңызды әрекет. "Баланы ойын өсіреді" деген халық даналығы да осыны дәлелдейді. Ойын баланың ақыл-ойын дамытып, жүйкесін тыныштандырады, көңілін көтереді және денесін шынықтырады.Ойынға тереңірек үңілсек, оның үлкен жетістіктерге жол ашатынын көреміз. Қазіргі таңда балаларды жан-жақты дамыту үшін ойынды білім беру жүйесіне енгізу мәселесі өзекті болып тұр. Мектепке дейінгі ұйымдарда балаларды оқыту мен тәрбиелеудің маңызды тәсілі – ойын технологияларын қолдану арқылы олардың дамуына жағдай жасау. Ойын – бүлдіршіндер үшін табиғи әрекет, әрі олардың дамуында аса маңызды рөл атқарады. Ойын тек қызықты уақыт өткізуге ғана емес, сонымен қатар баланың ақыл-ойын жетілдіруге көмектеседі. Ойын процесінде баланың дүниетанымы, логикалық ойлауы және шығармашылық қабілеті артады. Сондықтан, мектепке дейінгі кезеңде ойын баланың интеллектуалдық дамуына ықпал ететін негізгі құрал болып табылады. Балалардың ойындары олардың ақыл-ой қабілетінің өсуіне сан қырлы әсер етеді. Ең алдымен, ойын арқылы балалар жаңа нәрсені оңай үйренеді. Ойын балалардың ақыл-ойын дамытудың маңызды құралы болып табылады. Ойын барысында балалардың логикалық ойлау қабілеті шыңдалады. Бұл үшін түрлі жұмбақтар мен тапсырмаларды шешу, ойын ережелерін сақтау секілді әрекеттер өте пайдалы. Сонымен қатар, ойын балалардың шығармашылық қабілеттерін де оятады. Олар ойын барысында түрлі рөлдерге еніп, жағдайларды өз қиялдарына сай құрастыра алады. Бұл олардың қиялын байытып, жаңаша ойлауға жол ашады. Мысалы, құрастыру, сурет салу немесе театрландырылған ойындар арқылы балалар өздерінің шығармашылық мүмкіндіктерін жүзеге асырады.

Демек, ойын балалардың танымдық, логикалық және шығармашылық ойлау қабілеттерін жан-жақты дамытады. Бұған қоса, ойын балаларды дұрыс шешім қабылдауға үйретіп, әлеуметтік дағдыларын жетілдіреді. Топтық ойындарда балалар бір-бірімен араласып, қарым-қатынас жасайды және қиындықтарды бірлесіп шешеді. Бұл олардың өмірде дұрыс таңдау жасауға дағдылануына көмектеседі.

Қорытынды

Ойын – мектепке дейінгі балалардың тәрбиесі мен дамуының маңызды құралы. Ол баланың ақыл-ойын, қиялын, тілін дамытып, қоршаған ортамен танысуына мүмкіндік береді. Ойын барысында балалар өмірлік дағдыларды меңгеріп, қиындықтарды жеңуді, төзімділікті, тәртіптілікті және ұжымда жұмыс істеуді үйренеді. Тәрбиешінің міндеті – балалардың қызығушылығын ояту, белсенділігін арттыру және оларды ойын арқылы жан-жақты дамыту.Ойын арқылы балалардың ойлау қабілеттерін арттыру – бұл білім беру үдерісінде қолданылатын тиімді әрі қызықты тәсіл. Ойын балалардың ақыл-ойын дамытумен қатар, олардың шығармашылық, логикалық және әлеуметтік дағдыларын жетілдіруге мүмкіндік береді. Әр түрлі ойын түрлері мен әдіс-тәсілдер балалардың танымдық белсенділігін арттырып, шешім қабылдау қабілеттерін дамытуға ықпал етеді.

Ойын барысында балалар өздерінің күш-жігерін біріктіріп, жаңа білімдер мен тәжірибелерге ие болады.

Ойынды дұрыс ұйымдастыру арқылы бала тек білім ғана емес, өмірлік маңызды дағдыларды да игереді. Сондықтан ойындардың дұрыс таңдалуы және тиімді қолданылуы білім беру үдерісінің сапасын арттыруда ерекше рөл атқарады. Ойындардың әдіснамалық негізі балалардың жеке даму ерекшеліктеріне сәйкес келіп, олардың өз бетінше ойлауын, проблемаларды шешуін және шығармашылық қабілеттерін арттыруға мүмкіндік береді.

Ойын арқылы балалар өздерінің танымдық және әлеуметтік қабілеттерін дамытуға мүмкіндік алады, өйткені ойын кезінде олар бір-бірімен ынтымақтасып, өзара байланыс жасап, топтық жұмыс дағдыларын жетілдіреді. Сонымен қатар, ойын барысында бала өз қателіктерінен үйреніп, өз қабілеттерін сындарлы түрде бағалай алады, бұл оның жеке тұлғалық дамуына оң әсер етеді.

Қорыта айтқанда, ойын – бұл тек көңіл көтеру құралы ғана емес, баланың жан-жақты дамуына ықпал ететін күшті педагогикалық әдіс болып табылады. Бала үшін ойынның оқу мен дамуға негізделген түрлерін таңдау және оны тиімді пайдалану оның ойлау қабілеттерін дамытып, болашақта өмірде кездесетін түрлі жағдайларға дайын болуына көмектеседі. Ойын әдісінің педагогикалық мәні, оның баланың жалпы дамуындағы маңызы, қазіргі білім беру жүйесінде ерекше орын алатыны сөзсіз

Әдебиеттер тізімі

1. "Балалардың ойлау қабілеттерін ойын арқылы дамыту" [Электрон. ресурс] // SlideShare. –www.slideshare.net.

2. "Балалардың ойлау қабілетін ойын арқылы дамытатын ойындар топтамасы" [Электрон.ресурс]//Ziatker.kz.https://ziatker.kz/docx/balalardyng_oilay_qabiletin_oiyn_arqyly_damytatyn_oiyndar_toptamasy_8733.html.

3. "Ойлау қабілетін ойын арқылы дамыту" [Электрон. ресурс] // Bilim Tarbie. – https://vk.com/@bilim.tarbie-oilau-abletn-oiyn-aryly-damytu.

4. "Ойын арқылы балалардың ойлау қабілеттерін арттыру" [Электрон. ресурс] // Infourok.[https://infolesson.kz/ojyn-arkyly-balalardyң-ojlau-қabiletterin-arttyru-4039346.html](https://infolesson.kz/ojyn-arқyly-balalardyң-ojlau-қabiletterin-arttyry-4039346.html).

5. "Ойын арқылы балалардың ойлау қабілеттерін арттыру" [Электрон. ресурс] // Ustaz.kz.[https://ustaz.kz/materials/word/oiyn_arqyly_balalardyng_oilay_qabiletterin_arttyry258740.html](https://ustaz.kz/materials/word/oiyn_arqyly_balalardyng_oilay_qabiletterin_arttyry-258740.html).

6. "Ойын арқылы балалардың ойлау қабілеттерін дамыту" [Электрон. ресурс] // EduIndex. – https://eduindex.kz/methodical-articles/97-ojyn-aryly-balalardy-ojlau-abiletin-damytu.html.

7. "Ойын арқылы балалардың ойлау қабілеттерін дамыту" [Электрон. ресурс] // Infourok.-https://multiurok.ru/files/oiyn-arkyly-balalardyn-oilau-kabiletterin-damytu.html.

8. Рыскулова, А. А. Мектеп жасына дейінгі балалардың ойын арқылы сөйлеу тілін дамыту / А. А. Рыскулова, А. Д. Байжигитова, Н. О. Бахытканиева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 7 (402). — С. 282-284. — URL: https://moluch.ru/archive/402/88974/ (дата обращения: 04.04.2025).

9. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М. Издательство: Перспектива, 2020. - 120 с.

10. Николаева Л.Ю. Мектеп жасына дейінгі балалардын ойын әрекеті / Л.Ю. Николаева, Е.А. Николаева. - Мәтін: тікелей // Білім және тәрбие. - 2016. - №2(7). - С. 25-29. - URL: https://moluch.ru/th/4/archive/29/859/ 26.07.2022.

УДК 94(574)

Искакова А.Д., История
Абдуллин Р.Б., профессор

Абылай хан и его роль в истории Казахстана

Аннотация

В данной статье научно осмыслена жизнь и многогранная деятельность хана Абылая по объединению казахских земель, по освобождению от иноземных захватчиков, по возрождению государственности Казахстана и развитию отношений с соседними странами, прежде всего с Россией. В статье проанализировано внутриполитическое и международное положение Казахского ханства в начале XVIII в. В статье рассмотрена внутренняя политика хана Абылая, определено его место и роль в возрождении и развитии казахской государственности; проанализирована роль хана Абылая в развитии всесторонних связей Казахстана с Россией. Охарактеризована роль хана Абылая в становлении и развитии дипломатических и экономических связей с центрально-азиатскими государствами.

Ключевые слова

Патриотизм, государственность джунгарское нашествие, торе, хан, султан, бии, батыры, старшины.

Введение

Актуальность. В Казахстане становление государственной независимости вынесло на повестку дня многие актуальные вопросы истории казахского народа: формирование его этнической территории, этапов становления и возрождения государственности казахов на своей исконной земле. В этих условиях на новый уровень поднялось историческое самосознание народа, повысилась общественная потребность в переосмыслении и правдивом освещении истории Отечества, свершений героев борьбы за его независимость.

Однако, состояние исторической науки Казахстана к моменту обретения им независимости не удовлетворяло этим высоким требованиям. Кризис исторического мышления, поразивший все постсоветское пространство[1], особенно жестоко обошелся с нашим обществом. Дело в том, что советская историческая наука унаследовала многие стереотипы официальной российской историографии. А в самодержавной России имперская идеология движения на Восток исходила из типичного европоцентристского представления о Центральной Азии, как родине диких кочевников.

Хан Абылай, как указано в одном архивном документе, «магометанское имя Абиль-Мансур» (1711-1781) - целая эпоха в истории Казахстана. С его именем связана идея общенационального единства, государственной независимости и территориальной целостности Казахстана. Именно в борьбе за осуществление этой идеи раскрылись разносторонние природные дарования Абылая: государственный ум, личная отвага, талант полководца и политического деятеля, качества искусного дипломата. Только благодаря этим незаурядным своим способностям Абылай - безвестный пастух, по прозвищу Сабалах, возвысился до значения хана, пользовался поддержкой широких слоев общества и выдающихся деятелей своей эпохи.

Сегодня, на новом витке истории, Казахстан переживает схожие по сложности с эпохой Абылая процессы становления государственности, модернизации экономической

жизни общества, завоевывания международного признания. В связи с переходным характером современного периода возрастает общественный интерес к прошлому. Общественность остро реагирует на происходящие в стране перемены, стремится понять суть, истоки, направленность и основные тенденции социального развития. Поэтому обращение к отечественной истории, осмысление сложных переломных этапов борьбы за независимость и суверенитет приобретает особый смысл и значение.

Вместе с тем следует отметить, что главные цели и характер политической деятельности Абылая не всегда совпадали, а подчас шли вразрез задачам Российской империи в Казахстане. Нередко в трудах русских и советских историков на протяжении двух веков во многом оценка исторической роли Абылая страдала тенденциозностью, необъективностью, поверхностным подходом[2]. В официальной дореволюционной и особенно в советской исторической литературе существовал своеобразный стереотип в оценке его личности, типа «жестокий», «двуличный», «коварный», «корыстолюбец», «разжигал межродовые распри» и т.д.

Объектом исследования является государственная деятельность хана Абылая по объединению казахских жузов, возрождению государственности Казахстана, организацию борьбы против аресии иноземных захватчиков, развитию политических и экономических отношений с Россией, налаживанию дипломатических и экономических связи с Китаем и странами Центральной Азии.

Научная новизна. В настоящее время историками Казахстана пересматриваются сложившиеся представления об историческом прошлом своего народа. На основе достижений современной исторической науки вырабатываются новые подходы к исследованию сложных проблем и не до конца изученных вопросов. В связи с возрождением государственности и независимости Казахстана, ликвидация «белых пятен» истории стала приоритетной задачей ученых, ибо восстановление исторической памяти народа, осмысление своей судьбы является важным элементом обретения реальной независимости государства, воспитания казахстанского патриотизма.

Обор литературы

Литературу, отражающую жизнь и деятельность хана Абылая, с известной долей условности можно объединить в четыре типологические группы, различающиеся между собой как по методу и уровню организации и подачи конкретно-исторического материала, так и по хронологической последовательности. В первую группу входят образцы казахского устного народного творчества, вторую группу составляют труды дореволюционных авторов, третью группу - образуют научные исследования историков советского периода и в четвёртую группу входят материалы современных авторов.

Жизнь и деятельность хана Абылая нашли своё отражение в устном народном творчестве. Анализируя казахский фольклор, Чокан Валиханов отмечал, что «нет ни одного достопамятного события, ни одного замечательного человека со времени самобытной жизни этого народа, воспоминание о котором не осталось бы в народной памяти». Об Абылай-хане народ создал поистине колоссальный пласт устной поэзии, часть из которой уже издана в виде двух книг[3], куда вошли и эпические произведения, и поэтические размышления-толгау, и легенды, и поговорки.

Исторические свершения и героические подвиги хана Абылая вдохновенно воспевали в своей поэзии его современники-акыны: Бухар- жырау Калкаманулы, Умбеттей Тилеуулы, Татикара, Шал-акын и другие. Из их песен, сказаний и поэм видно, что светлые надежды о свободе и независимости, о мире и благоденствии народ связывал с именем Абылай-хана. Из устной народной поэзии он предстаёт как справедливый и мудрый правитель, мужественный воин и полководец, защитник сирых и обездоленных.

Вторая группа литературы об Абылай-хане представлена трудами как казахских, так и русских дореволюционных исследователей. Первым научным исследованием, посвящённым хану Абылаю, была статья выдающегося казахского учёного просветителя

Чокана Валиханова «Абылай»[4], написанная в начале 60-х годов XIX в. Статья была предназначена для энциклопедии, поэтому она небольшая по объёму, но, тем не менее, в ней автору удалось на основе русских источников осветить все важнейшие этапы жизни и деятельности хана Абылая. Ч.Валиханов также даёт характеристику эпохи, анализирует внутриполитическое положение Казахстана в начале XVIII в. Массу интереснейших сведений об Абылай-хане содержат и другие материалы, в частности, исторические сведения о батырах XVIII в., собранные Ч.Валихановым в 50-е годы. Большую ценность представляют и таблицы, составленные им о генеалогии казахских ханов и султанов[4].

Живой интерес к истории Абылая проявили представители казахской интеллигенции конца XIX вв. О выдающейся роли хана Абылая вобъединении казахского народа писали А.Букейханов, М. Дулатов, М.Жумабаев и Ш.Кудайбердиев.

Материалы об Абылае имеются во всех энциклопедических словарях, изданных в дореволюционное время в России. Обзор дореволюционной русской исторической литературы о Казахстане показывает, что она была значительной и разнообразной, охватывала все важнейшие события, жизнь и деятельность казахских правителей и в первую очередь хана Абылая.

В советской историографии личность хана Абылая и связанный с его именем более чем полувековой период прошлого казахского народа оказались, если не „белым пятном", то, во всяком случае, плохо освещенной страницей истории Казахстана. В 20-30-е годы XX в. большую актуальность приобрела проблема присоединения Казахстана к России. Причём, исследователями «основное внимание уделялось завоевательным мотивам и колониальным устремлениям царизма». В начале 50-гг. XX в. подходы к исследованию Истории Казахстана кардинально изменяются. Прежде всего, они были связаны с пересмотром концепции «наименьшего зла», которая была заменена новым концептуальным положением об «исторической обусловленности» присоединения. В соответствии с этим положением происходила переоценка деятельности казахских правителей. К примеру, хан Абулхаир, первым принявший российское подданство, в трудах историков стал изображаться как мудрый и дальновидный политик. Напротив, хан Абылай, отстаивавший фактическую государственную независимость Казахстана, изображался как реакционный деятель. Большой интерес, как в историческом, так и фактическом плане представляют исследования казахстанских историков 70 - 80-годов: С.Е. Толыбекова, Б.С. Сулейменова, В.Я. Басина, Т.Ж. Шоинбаева и других[5].

Таким образом, о хане Абылае имеется достаточно богатая и разнообразная литература. Работы казахстанских и российских учёных о Казахстане и казахско-русских отношениях XVIII в. явились основой данного исследования, наряду с ранее неизвестными архивными и фольклорными материалами.

Основная часть

Методологическую основу исследования составили такие основополагающие принципы научно-исторического познания, как объективность, историзм, системность и конкретность. В целях реализации поставленных задач использовались такие методы исследования, как источниковедческий, сравнительно-исторический, историко-системный.

Абылай, настоящее его имя Абильмансур, происходит из знатного рода казахских ханов. Его родословная берет начало от первого хана Дешт-и Кыпчака-Джучи, старшего сына Чингисхана. Некоторые исследователи, в том числе Чокан Валиханов, Ермухан Бекмаханов, считали, что дед и отец Абылая были правителями Туркестана. По историческим сведениям, султан Уали, отец Абильмансура, пал от рук ойратских захватчиков, затем убили всех его родственников, чтобы некому было мстить. Лишь одного Абильмансура сумел спасти верный слуга-туленгут по имени Ораз. По преданиям, Ораз увел Абильмансура в Ургенч, где жили его дальние родственники по материнской линии.

В условиях агрессивности джунгар нужен был общенациональный лидер, способный объединить усилия народа в борьбе за освобождение страны, за возрождение его государственности. Таким общепризнанным вождем казахов в этой чрезвычайной ситуации стал хан Абылай. А начал он свою политическую деятельность с участия в освободительной войне против джунгар как рядовой войн. На формирование личности Абылая уже на раннем этапе большое влияние оказала историческая обстановка - необходимость объединения усилий всех трех жузов для освобождения страны от джунгарского ига. Немаловажное значение имело и то, что в эти годы судьба свела его с такими выдающимися деятелями той эпохи, как поэт-мыслитель Бухар-жырау, знаменитый бий Толе Алибекулы, султан Абулмамбет. Навыки военного ремесла и искусство ведения войны приобретал и оттачивал Абылай под непосредственным руководством прославленного предводителя общеказахского ополчения Богенбай-батыра.

Звездным часом Абильмансура была битва, перед началом которой состоялось его единоборство с ойратским богатырем Шарышом. В песнях обоих жырау отмечается, что первая слава пришла к Абылаю в 20 лет, когда в единоборстве он обезглавил ойратского нойона (князя) Шарыша, племянника самого грозного хунтайджи Галдана-Цэрена, а затем с кличем «Абылай» устремился на врага. Наши предположения относительно даты Анракайской битвы и об участниках поединка перед ее началом были высказаны в 1993 г. и ни кем не оспорены. Более того - они нашли подтверждение в более поздних исследованиях, в частности, «ИсторииКазахстана». Следовательно, грандиозная битва, перед которой состоялся поединок Абылай с Шарышем, произошла в 1730 г. Это была Анракайская битва. Она, удачно начатая Абылаем, закончилась полным разгромом джунгар и блистательной победой объединенного войска всех трех казахских жузов.

После освобождения в 1743 году из плена султана Абылая и подписания с ним джунгаро-казахского мирного договора отношения между двумя странами стабилизировались, полностью прекратились военные вторжения как с одной, так и с другой стороны. Обе стороны проявили большую заинтересованность в развитии приграничной меновой торговли.

Дипломатическая активность ойратов в Казахских ханствах была связана с серьезным осложнением джунгаро-российских отношений. В этих условиях Галдан-Цэрен предпринимал большие усилия, чтобы оторвать казахские жузы от России и укрепить в них свое влияние. Напоминая Абулхаир-хану об общности казахско-ойратских кочевых традиций, Галдан-Цэрен говорит о различиях в хозяйственном укладе жизни русских, предлагает хану скрепить политический союз династийными связями. Для большей убедительности заявляет, «что он, зюнгарский владелец, от России нимало не опасен, и посланного посла не боясь к себе, не допустил»[6]. В таких же выражениях Галдан-Цэрен неоднократно обращался в последние годы своей жизни и к другим казахским владетелям[2]. И надо сказать, что усилия ойратской дипломатии были отнюдь не бесплодными.

Усиление Джунгарии на рубеже XYII-XYIII вв., рост ее воинственности и агрессивности в западном направлении создали смертельную угрозу существованию казахов как этноса. Однако последние нашли в себе силы сплотиться, отстоять свою землю, отвести угрозу джунгарского порабощения. Единство народной воли было воплощено в султане Абылае. Политика Абылая-объединителя, подвиги казахских батыров и простых воинов послужили одной из главных причин поражения Джунгарии.

И, наконец, падению Джунгарии способствовали исключительно сложные внешнеполитические условия. Ее территория с середины XYII в. оказалась в тисках между двумя могущественными империями того времени - Россией и Китаем. Все эти перечисленные причины и обусловили неизбежный крах Джунгарского государства. Падение Джунгарского государства, служившего буфером, прикрывавшим восточные границы Казахстана от китайской экспансии, коренным образом изменило политическую

ситуацию во всей Центральной Азии. Над Казахстаном нависла новая, еще более серьезная опасность со стороны агрессивной Цинской империи Китая. И в новых экстремальных условиях султан Абылай, проявив себя как выдающийся политик, талантливый полководец и тонкий дипломат, сумел мобилизовать силы народа для борьбы с цинской агрессией и сохранить фактическую независимость своей страны.

На протяжении всей политической деятельности султан Абылай особое значение придавал казахско-российским отношениям. Об этом, в частности, свидетельствует анализ многочисленных источников. Отношения царского правительства с казахскими владетелями в XVIII в. осуществлялись по линии ведомства Коллегии иностранных дел как с правителями зарубежных стран. Рост авторитета и влияния Абылая в казахских жузах вынуждал царское правительство больше уделять внимания его персоне и принять меры по предотвращению его дальнейшего сближения с цинами.

Анализ источников показывает, что казахско- российские отношения в целом развивались успешно, обе стороны были заинтересованы в дальнейшем укреплении политических и экономических связей. Вместе с тем стратегические цели сторон во взаимоотношениях друг с другом не всегда совпадали. Российская империя, укрепляя своё влияние в казахских жузах через их правителей, стремилась превратить последних в послушное орудие своей политики, что и удалось фактически осуществить в Младшем жузе. Хан Нуралы, к примеру, был готов исполнить и исполнял любые предписания царского правительства, правда, его юрисдикция распространялась далеко не на весь Младший жуз, в значительной его части подавляющее большинство родовых подразделении поколения Алимулы признавали ханом Батыр султана.

Иначе сложились отношения российских властей с султаном Абылаем, популярность которого неизменно росла в ходе успешных военных действий против джунгарской, а позднее и цинской агрессии. Как писали в донесении в Коллегию иностранных дел А.Тевкелев и П.Рычков, «по смерти Бараксал- тановой и известного Джанибек-тархана, в той же орде немалую силу имевшаго, весьма там усилился помянутой Аблай-салтан» . После смерти в 1756 г. влиятельного уйсунского бия Толе Алибековва власть султана Абылая распространялась на весь Старший жуз. Стратегической целью султана Абылая было объединение казахских жузов в одно самостоятельное, независимое государство, поддерживающее дружеские и союзнические отношения с Россией. В то же время султан Абылай учитывал и то, что казахские жузы стали объектом геополитических интересов двух крупнейших империй - России и Китая, поэтому он придерживался той тактики, которая известна как «лавирование» между российской и цинской властями или заигрывание с ними[7].

В конце 60-х царские власти всё настойчивее стали требовать от Абылая присылки в Троицкую крепость в качестве заложника одного из его сыновей. В связи с этим требованием Абылай заявил, что он согласен отправить в качестве аманата своего сына, но при этом выдвинул следующие условия: 1.чтобы срок пребывания сына в аманатах не превышал трёх лет; 2.чтобы его сын содержался в аманатах не в Троицкой, а в Петропавловской крепости и ему пожалован был чин генерала; 3.чтобы ему, Абылаю и его потомкам, была дана охранная грамота и было прислано войско на случай неприятельского нападения. Русское правительство не приняло этих условий, поэтому султаном не были выполнены требования правительства. Тем не менее в конце 60-х годов, несмотря на наличие серьёзных проблем и разногласий, царское правительство пришло к выводу, что султан Абылай, хотя и поддерживает с цинским двором отношения, но остаётся верен присяге о подданстве российской короне.

Таким образом исследования показали, что присоединение Казахстана к России было длительным историческим процессом и уже на его начальном этапе в 1731-1781 гг. просматриваются элементы и добровольности (присяга султана Абылая в 1740 г.), и военно-казачьей колонизации в 1742-1781 гг. На взгляд автора, также нельзя однозначно

оценивать последствия и историческое значение присоединения Казахстана к России. Что касается роли хана Абылая в развитии казахско-российских отношении, то она была исключительной в национальном смысле. Он стоял у истоков казахско-русского сближения, последовательно выступал за расширение торгово-экономических и политических отношений двух народов. В то же время хан Абылай на протяжении всей политической деятельности добивался и практически отстоял политическую самостоятельность, территориальную целостность и государственность Казахстана.

Заключение, выводы

Как показали исследования, находясь в эпицентре всех указанных исторических событий, хан Абылай оказал на их исход решающее воздействие, добился освобождения исконных казахских земель от иноземных захватчиков, объединения их в одно государство и сохранения фактической независимости своей страны. Именно поэтому в исторической памяти казахского народа XVIII век отложился как «Абылай заманы» - эпоха Абылая. Естественно, перечисленные выше жизненно важные для страны вопросы Абылай решал не в одиночку.

Цели и идеи, за которые боролся Абылай-хан, находили всенародную поддержку в лице самых влиятельных и авторитетных его представителей, таких, как поэт-мыслитель Бухар-жырау, мудрые Толе-бий Алибеков, Каздаусты Казбек-бий, Айтеке-бий, прославленные батыры Канжагалы Карт Богембай, Кара-Керей Кабанбай, Шакшакулы Жанибек, известные ханы и султаны Абулхаир, Абулмамбет, Барак, Батыр и многие другие. Однако и среди этой плеяды исторических деятелей разносторонние дарования Абылая делали его фигуру ключевой. Историческая заслуга Абылая в том и состоит, что в критический момент, когда остро встал вопрос быть или не быть Казахстану самостоятельным государством, он сумел преодолеть сословные предрассудки, сплотить вокруг себя все здоровые силы народа и возглавить борьбу против чужеземных завоевателей.

В первые десятилетия XVIII в. казахское общество переживало резкий экономический спад, связанный с кризисом всей системы производства, основанного на кочевой форме скотоводства. Кочевничество, обеспечивавшее в предшествующие столетия определённые преимущества номадам, позволявшее им осваивать громадные пространства аридных зон Евразии, к началу нового времени превратилось в фактор, консервирующий примитивные виды орудий труда, тормозящий технический прогресс.

Как считают ученые, в период первоначального накопления натуральная система производительных сил кочевников оказалась неспособной составить конкуренцию новым формам организации труда. Открытие морских торговых путей со странами Востока вело к постепенному отмиранию Великого Шёлкового пути, что отрицательно сказывалось на экономическом состоянии городов. Особенно сильно города пострадали и пришли в упадок вследствие разрушительных нашествий джунгар. Упадок городской жизни в Туркестане привел к полному расстройству экономической системы казахского общества. Тяжёлый экономический кризис находил свое отражение в политическом положении Казахского ханства, а также способствовал обособлению его отдельных регионов и росту сепаратизма знати.

Что касается роли хана Абылая в развитии казахско-российских отношений, то она была исключительной. Он стоял у истоков казахско- русского сближения, последовательно выступал за расширение торгово- экономических и политических отношений двух народов. В то же время хан Абылай на протяжении всей государственной деятельности добивался и практически отстоял политическую самостоятельность, территориальную целостность и государственность Казахстана. Безусловно, эта сторона деятельности хана Абылая противоречила целям имперской политики самодержавия в Казахстане, но она ни в коей мере не затрагивала подлинные интересы России, напротив, она объективно способствовала созданию здоровых и прочных основ дружбы и

взаимопонимания между казахским и русским народами.

В критической ситуации начала 1720-х годов многие дальновидные представители народа стали осознавать необходимость объединения жузов и отдельных владений. Единство народной воли нашло свое воплощение в личности Абылай-хана. Хотя родоплеменные старшины Среднего жуза еще в начале 30-х годов избрали Абылая своим правителем, он отказывался именовать себя ханом. Абылай считал, что страной должен управлять один хан, поэтому постоянно заботился об укреплении власти хана Абулмамбета, который официально считался его сюзереном. В 1762 году, когда чиновники царского правительства предложили провозгласить Абылая ханом при жизни хана Абулмамбета, он решительно отказался от этого. Будучи сторонником объединения Казахстана в единое централизованное государство, Абылай после его избрания общеказахским ханом в 1771 г. последовательно и беспощадно боролся против засилья и сепаратистских действий родоплемеиных вождей и старшин и они, по словам Валиханова, вынуждены были «подчиниться его железной воле».

В числе важнейших сторон деятельности хана Абылая отмечены его действия по возрождению государственности укреплению центральной власти. С этой целью Абылай осуществил реформу системы управления, введя элементы централизации властных структур взамен традиционной казахской ментальности, заключавшейся в родоплеменной организации управления. Исторический опыт показал, что носителями центробежных тенденций и сепаратистских настроений была родоплеменная знать: некоторые влиятельные бии, укрепив свою власть в жузе, соперничали с ханом. С учетом этого Абылай запретил выборы общежузовых биев, беспощадно пресекал их своеволие. За биями были оставлены только арбитражно-судейские функции.

Ротацию управленцев хан Абылай производил из числа близких и преданных ему султанов, в числе которых были его сыновья Вали, Адиль, Шама, Тогум, Суюк, Касым, а также родственники Абулфеиз, Султанмамет, Бури, Болат, Ишим и другие. Они управляли регионами или районами, куда входили общины разных родов и даже племен. Сами же султаны-торе не входили в родоплеменную структуру простых казахов-карасуек.

Важнейшей политической опорой хана Абылая выступали военачальники-батыры, социальное значение которых в эпоху Абылая сильно возросло. Это было связано с задачами национально-освободительной борьбы против джунгарского нашествия, а с конца 1750-х годов и против агрессии цинского Китая.

Отсутствие устойчивых доходов лишало Абылая возможности содержать большое регулярное войско, но это в значительной степени компенсировалось тем, что его батыры Богенбай, Кабанбай, Жанибек, Кулсары, Жапек, Есет Наурызбай, Малайсары, Баян и другие постоянно занимались военным делом, содержали при себе отряды обученных сарбазов (воинов), готовых выступить по первому требованию. Нередко батыры, как и некоторые султаны, по поручению Абылая возглавляли дипломатические миссии. Кроме того, в целях упрочения своей власти Абылай расширил функции института толенгутства. Численность этой категории служилых людей, выполнявших функции личной охраны и гвардии при особе хана, увеличилось до несколько тысяч.

Как внешняя, так и внутренняя политика хана Абылая была полностью подчинена его стратегической цели - объединению казахских жузов в единое централизованное государство. Вместе с тем, при осуществлении этой стратегии Абылай вынужден был считаться с геополитическим положением созданного им государства. Правитель Казахского ханства, расположенного в центре Евразийского континента, граничащего на севере с Россией и на востоке с Китаем, волею судьбы занявшего это стратегическое положение, был обречен осуществлять многовекторную ориентацию. С учетом этих обстоятельств и строил свою внешнюю политику хан Абылай. Прежде всего, он проявлял большую заботу об укреплении политических и экономический отношений с Россией. В то же время акт о подданстве Российской короне он воспринимал как политический союз,

накладывающий определенные обязательства для обеих сторон, но не как реальное подчинение.

Факты свидетельствуют, что талант государственного деятеля и искусство политика особенно ярко проявились в дипломатических взаимосвязях Абылая с соседними государствами. Вызывает восхищение то, с каким мастерством он вел переговоры с опытными и изощренными дипломатами России и Китая. В этом можно убедиться, ознакомившись с письмами и посланиями хана Абылая к правителям соседних стран. С этой целью тексты некоторых писем приводятся в приложении к данному исследованию. Правда, эти документы даны в переводе, но, тем не менее, они в какой-то мере дают представление о стиле и содержании посланий автора.

Таким образом, вся полувековая государственная деятельность хана Абылая, его внутренняя и внешняя политика была подчинена одной цели - объединению казахских жузов в одно независимое государство. Эта цель была прогрессивна, она отвечала чаяниям всех слоев общества и пользовалась поддержкой народа и самых авторитетных и влиятельных его деятелей. Вместе с тем, надо признать, что государство, созданное ханом Абылаем, не было прочным и долговечным, а после его смерти оно опять распалось. Тому были причины как объективного, так и субъективного свойства. В кочевых странах в большей степени, чем в оседлоземледельческих состояние государства зависело от личности правителя. Казахское ханство, к примеру, укреплялось и возвышалось при таком сильном хане, как Тауке-хан, и, напротив, оно приходило в упадок и распалось на уделы при ханах, Абулмамбете, Самеке, Абулхаире и оно вновь укрепилось, обрело независимость и получило международное признание при хане Абылае.

Вместе с тем надо признать, что Казахское ханство, возрожденное Абылаем, не было прочным и долговечным, а после его смерти оно, во многом державшееся на личном авторитете самого хана, стало терять свои позиции, усилилась его зависимость от Российской империи и в начале 20-х годов XIX в. перестало быть самостоятельным государством. Однако заложенная ханом Абылаем идея о единстве казахского народа и независимости его государства продолжала жить. Она нашла свое воплощение в антиколониальных национально-освободительных движениях XIX в.. Эта идея единства и свободы казахского народа продолжала жить в устном народном творчестве, в поэзии великого Абая, в научных трудах Чокана Валиханова, в политической деятельности лидеров движения «Алаш». Эта идея, возродясь, вызвала восстание 1916 года и выступление молодежи против тоталитарного режима в декабре 1986 года в г. Алма-Ате. А воплотилась она в жизнь 16 декабря 1991 года - в День Независимости Республики Казахстан. Именно поэтому в сегодняшнем Казахстане Абылай не просто имя прославленного хана, а символ единства и независимости.

Список источников

1. Зиманов С. Россия и Букеевское ханство. - Алматы, - 2001
2. Златкин И.Я. История Джунгарского ханства (1635 - 1758). Изд. 2-е. - М., - 2013.
3. Из истории международных отношений в Центральной Азии: средние века и новое время.- Алматы, - 2010.
4. История Казахской ССР. Под общей редакцией И.Омарова и А. Панкратовой. - Алматы, - 1999.
5. Каратеев М. Русь и татары // Железный хромец. Возвращение. - М., - 2012.
6. Касымбаев Ж. Государственные деятели казахских ханств XVIII в. - Алматы, - 2019.
7. Кляшторный С.Г., Султанов Т.И. Казахстан. Летопись трех тысячелетий. - Алматы, - 2012

УДК 373

Исмагулова К.С., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Совершенствование качества чтения через творческие упражнения в начальной школе

Аннотация

В данной статье раскрыты теоретические основы чтения младших школьников через систему творческих упражнений по литературному чтению, ориентированных на повышение качества чтения учащихся. В статье изучена и проанализирована психолого-педагогическая и научно-методическая литература по проблеме исследования. Обоснована эффективность творческих упражнений как средства развития техники чтения. В статье определены показатели и уровни развития техники чтения младших школьников.

Ключевые слова

Компетенции, обучение, личностные качества.

Введение

Актуальность. Для такого чтоб ребёнок мог удачно обучаться в школе, в первую очередность, ему нужно завладеть главными учебными навыками: чтением, писанием и счётом. Следует заявить, что конкретно они являются основой образования. Чтение является средством новейших познаний, нужных для предстоящего обучения. Учащийся, который не выучился декламировать либо нехорошо может это делать, не может удачно получать познания и применять их на практике.

Проблема обучения чтению в настоящее время вышла за пределы школьной программы. Цивилизация чтения знание получает максимум через информацию из прочтенного - ключевые причины, определяющие удачливость развития личности в целом. Конкретно благодаря чтению осознанному достигаются цели, установленные перед начальным образованием:

- усвоение младшими школьниками простых общеобразовательных познаний, обеспечивающих формирование у их познавательных возможностей и умений в освоении образовательных программ главной школы;
- создание главных навыков учебной деловитости;
- прибавление к отечественной и цивилизованной культуре с учётом государственного склада ума, культурно-исторических необыкновенностей и обычаев собственной страны"[1,].
- создание творческой личности, имеющей определённый экспериментальный потенциал;
- создание у школьников гражданской и высоконравственной позиции, направленной на национальные ценности Республики Казахстан и вселенские гуманистические ценности в целом"[2].

Чтение является одним из базисных навыков, развитость которого во многом описывает удачливость обучения школьника. Эффективность работы с самыми различными текстами зависит от приёмов переработки, привлекаемых чтецом для его осмысливания. Техника чтения, сформированная на уровне навыков высочайшего распорядка, является значимой предпосылкой образованной читательской деловитости. В критериях школьного образования низкая степень навыков чтения у школьников станет непрерывно напоминать о себе ведать в учебных и внеучебных обстановках уже в начальной школе.

Объектом исследования является процесс повышения качества чтения на уроках литературного чтения посредством творческих заданий.

Научная значимость исследования определяется как возможность использования накопленного материала на уроках литературного чтения учителями начальных классов в целях улучшения техники чтения учащихся.

Вышеупомянутое определило тему изучения: обнаружение педагогических критериев развития техники чтения детей в начальной школе на уроках литературного чтения.

Обзор литературы

Над проблемой работали такие популярные преподаватели как К.Д. Ушинский, Л.Н. Великий писатель земли русской, Н.А. Зайцев, Б.П. Никитин, И.Т. Федоренко, Д.Б. Эльконин, В.Г. Горецкий, Н.Ф. Бунаков, Ш.А. Амонашвили, Шибаева Л.В. , Давыдова А.В. , Н.Н. Светловская и остальные. В Казахстане над неувязкой обучения чтению работал И. Алтынсарин - казахский педагог-просветитель, 1-ый преподаватель казах, творец учебников казахского и российского языка для казахских детей. Продолжателем идей И. Алтынсарина является С Азизов - создатель учебника чтения и Г. Калинин - создатель хрестоматии к этому учебнику, М. Жумабаев, Ш. Альжанов, Г. Мусрепов, А. Ситдыков. В. К. Павленко, Клыпа Г.В. , Засимкова Л.В. , Кунакова К.У. , Жаданова К.Х. , Кузнецова С.В., Тимошкина Е.В.

Анализ литературы позволяет сконструировать возражение меж возросшими требованиями сообщества к восприятию огромного численности инфы и необходимостью совершенствования учебно-воспитательного процесса, способствующего развитию свойств чтения младшего школьника.

Основная часть

Методами исследования является теоретический анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы, эксперимент, тестирование, наблюдение, беседа, анализ и обработка данных, полученных в результате исследования.

Чтение, сообразно словам почти всех учёных, психологов, преподавателей играет гигантскую роль в образовании, воспитании и в развитии человека.

Комплекс умений и навыков, который в школе именуют "техникой чтения", "навыком чтения", состоит из темпа либо скорости чтения, выразительности, правильности, осознанности чтения, метода чтения. "Опыт – знание, достигшее автоматизма и исполняемое без особенного напряжения умственно-контролирующего распорядка" [3]. Любой из компонентов, входящих в состав навыков чтения, поначалу создается как знание и средством упражнений преобразуется в опыт, исполняется автоматом либо полуавтоматически.

Четкость чтения имеет место быть в умении продуманно применять паузы, делать логическое либо психологическое акцент, выискать подходящую интонацию, декламировать отчетливо, довольно шумно и ясно для слушателей.

Расценивая четкость чтения, невозможно забрасывать и о характере учащихся. Имеется детки, какие без стеснения, ясно, неординарно имеют все шансы преподнести нам читаемое творение, а остальные, в силу собственного нрава, не сумеют изготовить этого. При этом невозможно заявить, что интроверт прочтёт предложенное ужаснее либо наименее поймет прочтенное.

В начальной школе учащиеся осваивают изучающее чтение (либо равномерно-внимательное). Изучающее чтение просит от воспитанника определённых технических навыков и осмысливания инфы, ступень полноты которой обязана досягать сто процентов. Просмотровое, поисковое и ознакомительное чтение отрабатывается в среднем звене школы.

Изучающее чтение вслух специализировано для слушателей. Оно обязано существовать выразительным, точным, точным и ясным, в обычном темпе (есть

определённый темп чтения для всякого класса). Изучающее чтение "про себя" - не говоря ни слова - это чтение без видимых речедвижений. Присутствие у ребёнка чтения шёпотом и шевеления губками молвят о переходе от чтения вслух к чтению очами - "про себя". Такое чтение не является чтением "про себя". "Если, темп чтения не говоря ни слова не превосходит темпа чтения вслух, означает, такое чтение у ребёнка еще не сформировалось" [3].

Мотивом чтения является надобность. У младшего школьника, овладевающего чтением, сначала появляется надобность выучиться декламировать, т. е. овладеть звуковую систему и сам процесс чтения - происхождения из букв слова. Это вызывает у него энтузиазм. Освоив первоначальное чтение (грамоту), адепт меняет мотив чтения: ему любопытно взять в толк, какая мысль кроется за словами. Сообразно мерке развития чтения мотивы усложняются и ученик читает с целью выяснить некий определенный факт, явление; даже возникают наиболее трудные потребности, к примеру, узнать мотив поступка богатыря, чтоб поставить его; отыскать ключевую мысль в научно-популярном тексте и т. д. [4].

Чтение конкретно соединено и с устной речью. С поддержкой устной речи отрабатывается четкость чтения; при чтении употребляются средства речевой выразительности, а еще связная устная стиль для передачи содержания текста и общения меж читающими.

Восприятие текстов младшими школьниками не подходит восприятию взрослого чтеца и владеет разряд необыкновенностей. Ему характерна:

- отрывочность, неимение единства восприятия текста;
- бессилие абстрагирующего и обобщающего восприятия;
- подневольность от жизненного эксперимента;
- ассоциация с практической деловитостью малыша;
- ясно выраженная горячность и кровность, открытость сопереживания;
- преобладание энтузиазма к содержанию речи, а не к речевой форме;
- мало совершенное и верное сознание изобразительно выразительных средств речи;
- преобладание репродуктивного (воссоздающего) уровня восприятия.

На первых шагах обучения чтению и письму, когда чрезвычайно необходим звуко-буквенный анализ, нам чрезвычайно принципиально выговаривание. Однако приблизительно с 3 класса, может существовать, персонально, может существовать, в чрезвычайно медлительном темпе малыша необходимо изучать перебегать на чтение про себя. А это иной устройство чтения. Это информация, подаваемая на визуальный анализатор, это проистекает совсем по другому.

Итак, 1-ый, 2-ой и 3-ий шаг формирования опыта чтения малыш проходит в собственном личном темпе, и длятся эти этапы приблизительно три-четыре года. На главном шаге отслеживается любой вещество буквы. На главном шаге предки нередко молвят: буквы знает, декламировать не желает. Не желает, ещё не может! Лишь к 9-10 годам сформировываются машины случайной регуляции деловитости, организации интереса. Так как для такого, чтоб сконцентрироваться, для такого, чтоб размежевать, необходимо не абстрагироваться. Необходимо сосредоточить интерес [4].

Изучение полноценным опытом чтения для учащихся является важным условием удачного обучения в школе сообразно всем предметам; совместно с тем, чтение – один из главных методик покупки инфы и во внеучебное время, один из каналов многостороннего действия на школьников. Как особенный разряд деловитости, чтение представляет очень огромные способности для умственного, эстетического и речевого развития учащихся. Нужна постоянная и целенаправленная служба над развитием и совершенствованием опыта чтения. Создание высококачественного опыта чтения у младших школьников является одним из главных задач начальной школы. Таковым образом, процесс чтения

складывается из 2-ух взаимосвязанных сторон – коннотационный и технической, обхватывающих визуальный и звуко–слухо-речедвигательные машины, И желая этот процесс единственный, развитие и создание элементов его сторон протекает сообразно различному, проходит разряд ступеней от начальных по высших.

Развитые страны всё более и более обращают интерес на то, чтоб взрастить читающее происхождение, выкормить в детях влюбленность к книжке и чтению. Так как лишь читающее сообщество является социумом размышляющим. "Люди прекращают раздумывать, когда они прекращают декламировать", – считал философ Д. Дидро [5].

Для такого чтоб ребёнок обожал книжки, обожал декламировать, увеличивал технику чтения, нужны определённые педагогические условия. Педагогические условия - это не лишь те условия, какие формирует для ребёнка преподаватель на уроке. Однако и то, что совершают предки для такого, чтоб их ребёнок обожал декламировать, читал отлично.

Под педагогическими критериями предполагают взаимосвязанную совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, направленную на приобретение учащимися определённых образовательных задач, в предоставленном случае направленных на формирование техники чтения учащихся [5].

Основой для развития техники чтения учащихся является влюбленность к книжке, владенье навыками работы с книжкой, активизация самостоятельной читательской деловитости.

Формирование техники чтения не обязано существовать ключевой целью учителя. "Нужно подключить процесс выработки у деток опыта чтения в наиболее широкую, содержательную, эмоциональную, увлекательную познавательную активность, сформировывать этот опыт не как самоцель, а как метод решения познавательных действий" [2].

"При соблюдении малых критерий - снабжение учебного процесса ребяческими книжками, соблюдении преподавателем беспристрастных закономерностей, определяющих эффективность чтения сообразно шагам и периодам обучения в зависимости от готовности учащихся к разным обликам читательской деловитости, постоянное посещение учащимися библиотеки, однако не классом, а персонально и с личностно осознаваемой целью, инновационная дисциплина ручается учителю создание у учащихся читательской самостоятельности, т.е. личного характеристики, характеризующегося наличием у читателя комплекса важных для него мотивов, побуждающих его обходиться к взыскательно определённым книжкам, и системы познаний, умений, навыков, дающих вероятность с меньшей издержкой сил и времени воплотить свои побуждения соответственно публичной и собственной необходимости" [6].

М. Н. Недвецкая в собственной статье, в журнале "Образование в современной школе" об активизации читательской деловитости школьников и тем самым о развитии техники чтения строчит последующие: "Завышенный энтузиазм педагогической науки к становлению личности вносит коррективы в практику обучения и обучения. Необыкновенную злободневность в педагогике получают гуманистические, личностные подходы в учебно-воспитательном процессе. Эти веяния требуют конфигурации в способах, формах и средствах обучения различным обликам познавательной деловитости.

Огромное интерес в настоящее время уделяется читательской деловитости школьников, так как книжка играет необыкновенную роль в становлении и развитии человека. Для настоящего нравственно-эстетического развития личности и формирования читательской культуры не достаточно применять преподавательский потенциал литературы как предмета, его нужно использовать в согласье с разными формами внеурочной работы, внеклассными занятиями в критериях школьных библиотек, в учреждениях дополнительного образования, в работе с семьями учащихся. Школа,

интегрируя воспитательные способности библиотеки, интерес родителей, применяя особые формы и способы работы, способна стимулировать у школьников энтузиазм к читательской деловитости, сотворить атмосферу творческой интереса чтением. Потому нужно обнаружить те педагогические условия, какие обеспечат действенное взаимодействие школы, семьи и библиотеки в целях активизации читательской деловитости школьников.

Под педагогическими критериями реализации взаимодействия школы, библиотеки и семьи понимается творение такового места(среды), в котором была бы представлена в педагогических, психологических причин (отношений, средств и т.д.), обеспечивающая вероятность учителю(руководителю ребяческим чтением)осуществить общую функциональную творческую активность родителей, служащих библиотек, преподавателей и деток с целью развития личности, формирования читательской самостоятельности школьников и гармонизации межличностных отношений во всех сферах этого взаимодействия"[7].

В качестве другого нюанса осматриваемой теоретико-методологической стратегии реализации педагогического взаимодействия школы, библиотеки и семьи в процессе формирования самостоятельной читательской энергичности школьников выступает деятельностный подход. Индивидуальный и деятельностный подходы прочно соединены друг с другом.

Активность — это выкройка функционального, целенаправленного взаимодействия человека с находящимся вокруг миром (включающим и остальных людей), объясненная "нуждой", "необходимостью" в чем-либо [2]. Этак, активность учителей и родителей ориентирована на передачу социокультурного эксперимента, компанию усвоения школьниками извещаемой инфы. Активность школьников ориентирована на усвоение этого эксперимента. Таковым образом, человек как субъект деловитости планирует, организует, ориентирует, корригирует её. В то же время хозяйка активность сформировывает человека как субъекта.

С учетом только изложенного разрешено заявить, что преподаватель, реализующий личностно-ориентированный и деятельностный подходы в процессе организации педагогического взаимодействия школы и семьи, развивает у школьников не лишь эмоция читательской компетентности и рвение существовать в сообществе остальных людей, однако в значимой мерке и эмоция убежденности в себе, в собственных познаниях, как предпосылки самоактуализации.

Стоит подметить, что энергичность ученика как представление его субъектности развертывается в 2-ух различных направленностях: приспособляемости(адаптивности)к потребностям зрелых(учителей, воспитателей, родителей), формирующих для него нормативные ситуации, и креативности, дозволяющей ему непрерывно находить и выискать вывод из предложенной ситуации, справляться её. Имеющиеся учебные программы подсобляют улучшать познания, умения и навыки, однако не достаточно воздействуют на формирование школьника как личности, этак как в базе их не интересы и предпочтения малыша, а оглавление научного познания. Адепт не может избрать для себя ту учебную программу, с которой ему проще и приятнее действовать, он не может избрать и метод учебной работы, так как это не заложено в задании, программе. Потому в базу процесса педагогического взаимодействия школы, семьи и библиотеки заложены нужные условия реализации субъектной энергичности школьников чрез творение умышленно организованного ЕЧП. Сущность их выражается в последующих предпосылка:

- ублажение читательских потребностей школьников;
- моделирование видов творческой учебной и досуговой деловитости;
- произвольность роли в ней школьников и их родителей;

- наибольшая ориентация на субъектный эксперимент малыша (обнаружение его субъектной ценности, субъектного эксперимента и защита на их в содействии школы, библиотеки и семьи);

- развитие эмоционально-ценностного дела малыша к книжке, к себе, ко всему сущему на базе собственного читательского и жизненного эксперимента;

- создание ответственности и самостоятельности малыша.

Целью педагогического взаимодействия школы, библиотеки и семьи в рамках ЕЧП является создание самостоятельной читательской энергичности учащихся, формирование творческого потенциала, коммуникативных умений, какие обеспечивают развитие личности школьника и являются средством реализации потребностей в самообразовании.

Задачами педагогического взаимодействия в рамках ЕЧП являются: 1)создание читательских потребностей (мотивов, побуждений, установок, интересов) и деловитости, направленной на активизацию автономного чтения; 2)создание коммуникативных навыков общения родителей с детками сообразно предлогу прочтенного, общности читательских интересов; 3)снабжение преемственности и непрерывности воспитательных действий книжки на гармонизацию отношений школьников с родителями и учителями, с ровесниками; 4)развитие читательской компетентности школьников; 5)создание рефлексивной позиции всех субъектов ЕЧП.

В процессе педагогического взаимодействия школы и семьи реализуются последующие взгляды:

- системности(ассоциация с администрацией школы, школьной библиотекой, учреждениями дополнительного образования, последовательность в вопросах обучения младших школьников);

- комплексности (интеграция работы потрясающих управляющих, учителей-предметников, служащих библиотек, родителей в процессе развития педагогического взаимодействия);

- превентивности(раннее обнаружение "нечитающих" деток, незаинтересованных в общей деловитости родителей, и функциональная профилактическая служба с ними);

- творчества(организация ЕЧП гарантирует формирование личных возможностей, способностей школьников в творческой читательской деловитости, с внедрением поисковых, исследовательских способов работы).

Главный упор в организации ЕЧП учителю необходимо делать на мотивы, ценности, читательские интересы школьников, на создание механизма читательских, творческих отношений, на самоактуализацию и мораль. Преподаватель как главная фигура, фотокоординатор, не камандует, а развивает, учит, доказывает субъектов ЕЧП на творческую активность, сам актуализируясь совместно с ними.

Ожидаемый итог реализации педагогического взаимодействия школы, библиотеки и семьи в рамках ЕЧП — развитие школьника как функционального, творческого читателя, со своими сформированными представлениями о книжке как ценности, о способах и методах работы с ней; усовершенствование опыта чтения, поднятие педагогической компетентности родителей, усовершенствование их отношений с детками.

Условием педагогического взаимодействия школы, библиотеки и семьи является формирование рефлексивной позиции в процессе формирования самостоятельной читательской энергичности школьников. В настоящее время мнение "рефлексия" все почаще звучит в педагогическом лексиконе. Само мнение появилось в философии и обозначало процесс рассуждения индивидума о происходящем в его своем сознании. В психологии рефлексию разглядывают как процесс самопознания субъектом собственного внутреннего решетка, состояния, психических действий. С точки зрения педагогической науки рефлексию разрешено разглядывать как устройство усвоения, как ограничение появления у субъекта новейших методик деловитости и новейших возможностей. Под рефлексивной убеждением следует воспринимать дееспособность субъекта к осмыслению

житейских реалий и соотнесение их с установками, взорами и представлениями на базе собственного жизненного эксперимента. Рефлексивная точка зрения отображает целостность субъективного и беспристрастного в становлении личности, формирующейся в общей деловитости с иными. В случае педагогического взаимодействия школы, библиотеки и семьи, направленного на создание самостоятельной читательской энергичности школьников, разрешено найти последующие симптомы рефлексивной позиции: принятие, присвоение читателем-школьником жизненного и художественного эксперимента, отраженного в книжке(Знание решетка и самопознание, самовоспитание, улучшение эстетического вкуса и др.); продолжение "читательского горизонта", покупка новейших стимулов и ориентиров, энтузиазм к новеньким темам.

Воплощение данных критерий реализации педагогического взаимодействия школы, библиотеки и семьи дает базу для активизации читательской деловитости школьников на базе личных, групповых, коллективных и остальных форм работы во всех сферах умышленно организованного одного читательского места"[8].

Из вышесказанного разрешено изготовить вывод, что одним из критерий развития опыта чтения является компетентность учителя. От такого как преподаватель организует тренировочный процесс, наладит ассоциация с родителями воспитанников класса, подберёт творческие упражнения, содействующие увеличению техники чтения, зависит итог обучения чтению.

Действенными являются пятиминутки чтения на каждом уроке, будь то урок арифметики либо труда. Сущность пятиминутного чтения содержится в том, что учащиеся в истоке всякого урока читают книжку, приготовленную ими для такового чтения.

Создание опыта чтения тесновато соединено с всеобщим речевым развитием малыша, потому в случае очевидных затруднений следует устремиться за важными советами к логопеду. Разъяснять детям смысл странных им слов, изучать верно говорить слова. Это принципиально и для осмысливания такого, что адепт читает, и для темпа чтения, и для правильности чтения.

Учителя и родители обязаны собственным образцом взращивать в детях энтузиазм к чтению. Изучать их опознаться в книжках, разбирать прочтенное, обладать методами чтения, методами коннотационный отделки текста, "использовать книжные имущества для формирования личности"[2].

Для усовершенствования навыков чтения особое смысл владеет эмоциональное положение малыша. Родителям, а еще преподавателям нужно держать в голове, что малыш, возлюбленный ими самостоятельно от собственных недочетов, получающий эмоциональную помощь зрелых, а означает, убежденный в себе, проще учится, чему бы то ни было, в том числе и чтению.

Обучение чтению обязано выстраиваться на принципах:

- системности(ассоциация с администрацией школы, школьной библиотекой, учреждениями дополнительного образования, последовательность в вопросах обучения младших школьников);

- комплексности(интеграция работы потрясающих управляющих, учителей-предметников, служащих библиотек, родителей в процессе развития педагогического взаимодействия);

- превентивности (раннее обнаружение "нечитающих" деток, незаинтересованных в общей деловитости родителей, и функциональная профилактическая служба с ними);

Творчества (организация ЕЧП гарантирует формирование личных возможностей, способностей школьников в творческой читательской деловитости, с внедрением поисковых, исследовательских способов работы).

Для удачного обучения принципиально принятие учителями, учащимися, их родителями единственной концепции обучения и обучения.

Заключение, выводы

Работа над техникой чтения - процесс достаточно длительный и не всегда привлекательный для детей.

Развивая навыки беглости чтения, принципиально держать в голове: мы сразу обязаны совершенствовать и познавательные психические процессы. Беглость чтения означаема лишь в сочетании с ними. Чем вернее чтение, тем больше его прыть. Чем скорее идёт понимание текста, тем удачнее служба сообразно наращиванию темпа читаемого. Создание опыта чтения оказывает немаловажное воздействие на интеллектуальное формирование ребёнка.

При применении приведенных упражнений и видов работ процесс улучшение техники чтения идет проще и скорее, совершенствуется живучесть интереса, оперативная память. Упражнения сообразно развитию техники чтения нужны всем учащимся: одним эти упражнения подсобляют подправлять недочеты, иным – не утрачивать обретенные раньше навыки.

В ходе изучения на базе проведённого разбора научной и методической литературы сообразно теме изучения, были описаны творческие упражнения, направленные на формирование техники чтения учащихся в начальной школе.

Используя на практике выученные приёмы, до этого только был выявлен степень учебных требований, дотрагивающихся техники чтения. С данной целью были проанализированы запросы программы. В ходе опыта были выявлены условия повышения опыта чтения учащихся в 1-2 классе.

В ходе опыта были решены последующие задачки:

1) Исследована и проанализирована психолого-педагогическая и научно-методическая беллетристика сообразно дилемме изучения.

2) Обоснована эффективность творческих упражнений как средства развития техники чтения.

3) Определены характеристики и уровни развития техники чтения младших школьников.

4) Проведено экспериментальное изучение сообразно использованию творческих упражнений развития техники чтения, статистически обработаны и проанализированы приобретенные в ходе опытно-педагогической работы данные.

Приобретенные итоги опытно-экспериментальной работы разрешают изготовить вывод, о том, что выученные творческие упражнения являются действенным средством для повышения техники чтения в начальных классах.

Любому учителю, работающему над повышением свойства чтения воспитанников советуем:

Применять творческие упражнений на практике с учётом личных необыкновенностей воспитанников;

- содействовать развитию речи и читательских интересов учащихся;
- осуществить работу семьи и школы, направленную на формирования читательского кругозора учащихся;
- собственным образцом взращивать в детях влюбленность к чтению;
- регулярно жить контроль и анализ техники чтения учащихся.

Следует подметить, что данное изучение не претендует на совершенное заключение вопросов, дотрагивающихся развития техники чтения учащихся начальной школы.

Список источников

1. Бордовская М.В., Реан. А.А. Педагогика. Учебник для вузов. - СП Питер, 2011-304 с.
2. Васильева З.И. Современные требования к уроку. - М., 2015, с. 46-94.

3. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. Под ред. М.Н. Скатина, 2-е издание, переработанное и дополненное. -М.: Просвещение, 2012, - 319 с.
4. Ефимов В.М., Комаров В.Ф. Введение в управленческие имитационные игры - М.: Наука, 2010, - 272 с.
5. Васильева З.И. Современные требования к уроку. - М., 2015, с. 46-94.
6. Волков И.П. Приобщение школьников к творчеству, - М.: Просвещение, 2012,- 135 с.
7. Войцеховский В.Т. Развитие творчества учащихся при конструировании: из опыта работы. - М.: Учпедгиз, 2012, - 156 с.
8. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. Под ред. М.Н. Скатина, 2-е издание, переработанное и дополненное. -М.: Просвещение, 2012, - 319 с.

УДК 94(574)

Ишмухаметов В.Р., История
Абдуллин Р.Б., профессор

История социально-экономических преобразований в ауле и деревне Казахстана в 23-30годы 20 века

Аннотация

В данной статье раскрыты все стороны деятельности партии по остальному развитию села, показаны на основе анализа ошибок и недостатков пути выхода из тупиковой ситуации, сложившейся в социальной сфере. В статье освещены основные направления социальной политики в рассматриваемый период, работа государственных организаций по осуществлению социальных преобразований на селе; В статье проанализирована деятельность местных организаций в области социального строительства, основные направления особенности формы и методы руководства этими процессами на основе перспективных планов социально-экономического развития. Значительное внимание уделяется работе организаций по укреплению материальной базы социальной инфраструктуре села, по решению кадровых вопросов; проанализированы существенные недостатки, упущения, нерешенные проблемы в социальном и культурном развитии села.

Ключевые слова

Социальное развитие села, социальная политика, строительство, сельское хозяйство, здравоохранение, социальная инфраструктура.

Введение

Актуальность. В современных условиях, создания Содружества Независимых Государств необычайно возрастают сложности и проблемы в экономическом и социальном развитии Казахстана. Будучи, в значительной мере, сырьевым придатком Центра, наша республика до провозглашения независимости оказалась в достаточно сложном положении. Особенно сложное положение сложилось в социальной сфере - где наиболее полно отражается непосредственно забота о человеке. Но большинству показателей, таких как продолжительность жизни, детская смертность, уровень образования и здравоохранения, жилищно-бытовые условия Казахстан отстает от европейских республик бывшего Союза.

Поэтому настоящее руководство Казахстана сегодня прилагает все усилия для того, чтобы решить социальные проблемы общества. Многие десятилетия политики в

социальной сфере не могли не отразиться на ее нынешнем состоянии. Негативные процессы в обществе очень сильно ударили по развитию сельского хозяйства как в политическом аспекте, то есть ослабление и отрыв руководящих органов от крестьянской массы, так и в социально-экономической сфере. Поэтому необходимо с критической точки зрения осветить деятельность по социальному развитию села, все положительное и отрицательное.

Следует отметить тезис Президента Казахстана из его выступления, процветание республик возможно лишь в том случае, если в основу государственной политики будет положен тезис - не человек для государства, а государство для человека. На практике это означает построение в Казахстане такого общества, в котором обеспечивались бы индивидуальная свобода и личность могла реализовать свои возможности, в котором именно человек будет главным социальным приоритетом деятельности любых экономических и политических структур.

Впервые ретроспективный анализ аграрной политики советского государства дал мартовский Пленум ЦК, которой вскрыл характер отступлений от взглядов и представлений о путях решений аграрно-крестьянского вопроса, курса на постепенное приобщение крестьянства к социалистическим преобразованиям. Осознание причин застоя и деградации сельского хозяйства в стране шло медленно, противоречиво. Даже сейчас правда о деревне говорится далеко не всегда.

Аграрная политика в основе своем носила антикрестьянкий характер. Определенный поворот в сторону крестьянства был сделан на сентябрьском Пленуме ЦК КПСС, где было сказано, что причины отставания сельского хозяйства кроятся в низком уровне его финансового и материально-технического обеспечения, в ущемлении социального положения крестьянства. Действительно, был сделан заметный шаг в решение сельского хозяйства,повышении запросов его тружеников.

Современные процессы в нашем обществе предопределяют обязательные условия прогресса как экономического, так и социального, но приоритет должен отдаваться социальному прогрессу. Политика государства в этой области предопределяет все укрепления и использования материальной базы, решения кадровых проблем, совершенствования содержания, методов деятельности социальных институтов и, в конечном итоге, направлена на формирование достаточных социальных потребностей, приобщение масс к решению этих задач. Решение этих задач позволит более полно обеспечить удовлетворение духовных запросов и интересов людей, создать условия для реализации их способностей.

Современное состояние социальной инфраструктуре села предъявляет более высокие требования, как к количественному аспекту ее развития, так и к качественному. Решение этой проблемы предполагает создание качественно новых условий для выявления и развития творческого потенциала сельского жителя и в целом радикальное изменение социальной инфраструктуры села.

Качественное и успешное решение проблем социального развития села предопределяет совершенствование методов руководства этим процессом, тем более, что к этому сейчас предъявляют дополнительные требования. От его уровня во многом зависит вычленить главные аспекты, тенденции и основные направления в социальной политике на селе, обеспечить эффективное использование имеющихся территориальных средств для решения этих проблем.

Специфика и сложность проблем социального развития села делают актуальным изучения. Обобщение опыта работы организаций по руководству в решении социальных задач с целью практического применения его в новых условиях. Изучение аспектов политики в области социального преобразования села приобретает в настоящее время важное значение, позволит в будущем более целенаправленно проводить работу в этом направлении. Всестороннее раскрытие потенциального и "отрицательного" опыта

организаций всех уровней по социальному развитию села, в конечном итоге, должно привести к решению социально-экономических проблем всего нашего общества в целом.

Объектом исследования является рассмотрение проблем социального развития села в 60-80-е годы, возможности претворения в жизнь социальных реформ на селе, программ и концепций по дальнейшему усовершенствованию руководства социальной политикой в настоящее время.

Научная новизна исследования заключена в рассмотрении вопросов, не получивших необходимого освещения в истории и общественной литературе. Так, практически нет исследований в полном объеме по всему комплексу социальных проблем села в основном рассматривались ее различные аспекты. С позиций сегодняшнего дня по-другому видятся причины запущенности социальной сферы и пути преодоления ее отставания. В работе отражены положительные и негативные тенденции в работе организаций по решению социальных проблем. В отдельный параграф выделена работа по улучшению медицинского обслуживания, а также ретроспективный анализ деятельности по решению социальных проблем общества. Для полноты раскрытия тем в исследовании попользуются современные данные, новый фактический материал, прежде всего неопубликованные документы, периодическая печать. Результаты исследования, выводы и предложения могут быть, на наш взгляд использованы для совершенствования руководства социальным развитием села, а также оказать помощь в разработке в дальнейшем данной проблемы.

Обор литературы

Следует сказать, что комплексного труда или исследования по данной проблеме нет, тем более в масштабе всего Казахстана. Есть многочисленные публикации по тем или иным аспектам социального развития, скажем, по вопросам шефской помощи, культурному строительству и т.д., но в большей степени они рассматриваются в контексте всей аграрной политики в области сельского хозяйства, где приоритет отдавался освещению экономических вопросов. Есть также публикации скорее философского оттенка по социальному переустройству села, где больше внимания уделяется рассмотрению механизмов этого процесса, формам и методам его реализации.

Хочется выделить рад работ таких авторов как Маятников, Куликов, Маданов, Зорин, Султанов, Шевченко, Шашатов и других, которые на базе большого фактического материала разработали многоплановую деятельность партийных организаций по экономическому и остальному подъему сельского хозяйства в рассматриваемый период.

Безусловно, в настоящее время, в период демократизациии гласности пересматриваются многие аспекты нашей истории, в частности, вопросы тех или иных этапов развития советского государства поэтому к ряду работ следовало бы подойти более критически и объективно и признать, что признаки конструктизма были налицо. Однако и отрицать, что большинство работ написано на высоком научном уровне нельзя. Тем более нельзя отрицать ведущую роль партии в организации и руководстве подъемом сельского хозяйства.

Представляют непосредственный интерес работы участников переустройства сельского хозяйства в Казахстане, которые в довольно интересной форме показывают жизнь и чаяния жителей тогдашней деревни, приводят многочисленные примеры трудового энтузиазма советских людей в подъеме сельского хозяйства.

Большая часть работ по некоторым аспектам социальной политики на селе имеют так называемую историко-философскую окраску, где наряду с практическим периодом присутствуют постановка проблем философской точки зрения, по рассмотрению социального облика деревни. Ряд работ и монографий посвящены общеполитическим вопросам социального развития села, где в большей степени рассматриваются структура современной деревни, корни и механизмы улучшения социального облика деревни и, в

значительной степени, вопросы сближения социального уровня сельских и городских жителей

Вопросам работы культурно-просветительных учреждений и общего подъема культур на селе посвящены работы ряда авторов, которые достаточно подробно останавливаются на вопросах всестороннего развития культуры в сельской местности Казахстана, рассматривая многогранную работу в это области партийных организаций. В этих работах привлекает всесторонность освещения данной проблемы, включая такие вопросы как культурное шефство города над селом, повышение культурного и духовного уровня сельских жителей и другие. Отмечены и те недостатки, которые были присущи организациям в решении вышеперечисленных вопросов. Кроме этого, ряд авторов рассматривают общие вопросы культурного развития сельского населения в масштабах всей страны.

Некоторые аспекты социальной политики рассмотрены в работеКарибнова иКашкова, развитие колхозной демократии в работе, работу партийных организаций Казахстана доукреплению кадров освещают в своей работе Тулекеев и Кульбаев.

Также большой интерес представляет ряд монографий, выпущенных в последнее время, рассматривающих социальные процессы в целом в контексте сегодняшних реалий и поднимающих вопрос обновления партии и общества перед решением новых, поставленныхперед страной задач. В этих работах характеризуются социальные процессы, происходящие в стране, дается их анализ, ошибки и недостатки в их реализации, а также выдвигаются конкретные задачи по их успешному решению.

Ряд работ посвящен некоторым аспектам социальной политики в других регионах страны Они интересны тем, что можно было сопоставить проведение социальной политики в Казахстане и в других регионах.

Следует отметить, что в большей степени работы посвящены вопросам освоения целины, куда входило и освещение социальной политики партии, но в вышеуказанных районах. Довольно большая информация содержится в диссертациях по проблемам сельского хозяйства и некоторым аспектам социальной политики. Отметим также, что в них все же в большей степени освещались чисто экономические вопросе переустройства сельского хозяйства и в меньше–социальные. Таким образом, кратким историографический обзор советской литературе показывает, что историками и специалистами других областей общественных наук, практическим работниками проделана определенная работа по освещению проблем социального развития общества в целом и, в частности, советской деревни. Вместе с тем, следует отметить, что вопросы партийного руководства социальным развитием села в 1954-1965 годах изучены еще далеко не полностью. В имеющихся монографических исследованиях, других публикациях мало внимания уделено комплексному изучению данной проблеме, особенно в масштабах всей республики. Большинство авторов не выделяют и не обобщают формы и методы руководства, не анализируют причины допущенных просчетов и тлеющихся недостатков. В научной литературе в целом проблемы социального развития села Казахстана отражены эпизодически как по содержанию, так и в территориальном отношении.

Основная часть

Методологической основой исследования является принцип историзма, предполагающий рассмотрение проблем социального развития села в соответствии с конкретно-историческими условиями, в которых происходило их становление под воздействием экономических, политических и культурных изменений в жизни общества.

В годы Советской власти одним из наиболее важных вопросов деятельности государства стал вопрос об укреплении союза рабочего класса с крестьянством и стирания экономических, социальных и духовных различий между сельским и городским населением. В рассматриваемый нами период помощь рабочего класса крестьянству была

особенно актуальной, потому что без этой помощи невозможно было бы поднять социальный уровень сельских жителей.

Шефская помощь, оказываемая сельским труженикам Казахстана в 50-60-е годы, была исключительно разнообразной. Она выражалась и в укреплении материально-технической базы колхозов и совхозов, решении кадровой проблемы, создании нормальных культурно-бытовых условий сельским жителям. Шефство, как одна из форм дальнейшего укрепления союза рабочего класса и крестьянства, в данный период получила очень широкий размах. Шефство отличалось богатством содержания и форм его осуществления, поскольку предстояло решить многочисленные ж многопрофильные задачи по коренное переустройству сельского хозяйства, материально-техническая и социальная база которого была на очень низком уровне.[1]

Вся сложная и многогранная работа по оказанию помощи труженикам сельского хозяйства, особенно целинных районов, осуществлялась под контролем руководящих органов. На всех этапах развития советского общества государство в решении вопросов сельского хозяйства ориентировалось на союз рабочего класса и крестьянства, на оказание помощи города селу. Государственные органы постоянно направляли специалистов, занятых в промышленности, на транспорте на проведение систематической работа по оказанию шефской помощи сельским труженикам. Ленин,- подчеркивая огромное значение шефства рабочего класса над крестьянством, учил, что одним из важнейших условий союза рабочего класса и крестьянства является оказание деревне всесторонней политическом, экономическом и культурной помощи.

Большую шефскую помощь отзывали союзные республики и города Казахстана в организации совхозов и ГНС, решая кроме чисто экономических задач, задачи культурно-бытового обустройства сельских жителей. Трудящимися Украины было организовано 94 совхоза. Москвичи стали организаторами 46 целинных совхозов, 28, трудящиеся Белоруссии создали 24 совхоза.[2]

Одной из основных проблем в сельском хозяйстве была целенаправленная политика в укреплении сельской местности квалифицированными кадрам, поскольку их явно не хватало. Так, в Северо-Казахстанской области в МТС Октябрьского района было направлено руководящих работников, 40 человек инженерно-технического персонала. В Павлодарской области выдвинуто на руководящую работу в МТС и колхозы 629 специалистов, в том числе директорами МТС - 15 человек, главными инженерами - 38, главными агрономами, зоотехниками, ветврачами - 86 человек. Из общего числа посланных 89 имели высшее, незаконченное высшее и среднее образование. О масштабах работы по укрепление кадрами сельских районов можно судить хотя бы потому, что только в МТС в течение 1354-1955 гг. было направлено 10477 специалистов, из них 8721 - из Казахстана.

Большой масштаб приняли мероприятия по укреплению кадрами культурно-бытовых учреждений, школ, больниц, о чем ниже будет еще более подробно сказано.

Весомую помощь оказывали сельским районам Казахстана комсомольские организации. Так, комсомольская организация Ленинского района города Ленинграда для совхоза "Астраханский" Акмолинской области послала 2 мотоцикла, струнный оркестр, 10 детских велосипедов, 170 лыжных костюмов, более 2 тысяч томов научной и художественной литературы.

Комсомольские организации городов Казахстана собрали и направили для комсомольцев и молодежи села 300 тысяч экземпляров литературы, 100 комплектов музыкальных инструментов, 600 комплектов слесарно-столярных инструментов.

Комсомольцы вагонного депо станции Алма-Ата поступили с инициативой закончить на 15 дней раньше срока пере оборудование 35 двухосных вагонов, экономно расходовать средства и материалы и за счет экономии построить дополнительно к заданию один вагон, произвести оформление вагончиков, создать в каждом вагончике

библиотечки на 50-60 книг, снабдить настольными играми. Взятое обязательство было выполнено досрочно, все 35 вагончиков были переоборудованы за 13 дней с оценкой "отлично", дополнительно к заданию построили и оборудовали один вагон. Путем проведения воскресников шли было собрано 20 тонн металлолома, на вырученные деньги приобретены плакаты, шторы культ инвентарь для оборудования вагончиков.

Достаточно весомая помощь оказывалась труженикам села профсоюзными организациями, в марте 1955 года ВЦСПС передал новым совхозам одной только Кустанайской области 558 комплектов культурно-бытового инвентаря. Каждый комплект содержал радиоприемник, патефон, баян или гармонь, мячи, сетки, спортивную форму. Направлялись также библиотеки на 1000 книг каждая на средства ВЦСПС в течение трех лет освоения целины производилась подписка на газеты и журналы для 905 центральных усадеб совхозов, МТС и 10000 тракторных бригад.

Советские и общественные организации многих регионов страны оказали большую шефскую помолу. Организации Мордовской АССР, например, возглавили работу по строительству стандартных домов дал МТС Казахстана. Коллектив Арзамасского механического завода Горысовской области освоили выпуск специальных вагонов "1В-14" для механизаторов. В каждом вагоне оборудовали центральное отопление, душевую установку, два жилых помещения на 4 коек.[28]

Киевляне прислали труженикам совхоза имени Богдана Хмельницкого Кустанайской области 10 автомашин-самоовалов, 350 мягких кресел, 50 шифоньеров, 150 тумбочек, 300 метров ковровой дорожка, аппараты для газированной воды. Представители Вильнюса, приехав накануне нового 1356 года на новоселье к труженикам совхоза, привез фотоаппарат, по два приемника, патефона и радиолы, спортивную форму и много других вещей

Комсомольская организация Мурманской области накануне 38-й годовщины Великого Октября прислала письмо и подарок комсомольской организации подшефного совхоза "Комсомольский" Кустанайской области. Молодежь Кольского полуострова подарила им радиоприемника "Балтика", 5 патефонов, фотоаппарат, 3 гармони, инструменты для струнного оркестра, мотоцикл К-12 9 5 велосипедов, биллиард, наст сильные игры, библиотеку и т.д.

В этот же совхоз пришло приветственное письмо и библиотека от комсомольцев траулера 182 "Томь". Две библиотеки потысяч книг прислали в Новоколуновскую МТС Акмолинской области труженики Нижнего Тагила и строители Усть-Каменогорска.

Замечательную инициативу проявили труженики небольшого городка Степняк. Его предприятия и учреждения поступили с инициативой создать целинный совхоз, обеспечив его полностью за свой счет кадрами, взять в свои руки строительство во всех необходимых объектов. Совхоз был назван "Изобильный". За короткий срок тружениками Степняка были построены 120 многоквартирных домов, общежития, столовая, магазин, школа и больница.

С августа 1954 года среда городских учреждений здравоохранения начинает разворачиваться движение для оказания практической помощи вновь открытым больницам. Горздравотдел города Караганды полностью оборудовал в новых совхозах двое яслей. Госпиталь для инвалидов Великой Отечественной войны сформировал 10-ти коечную больницу, укомплектовав ее кадрами и отправил в один из колхозов Кокяетавском области. Лечебные учрежденияАлма-Аты отправили в целинные области три полностью укомплектованные 10-ти коечные больницы.[29]

Большую трудность для сельских районов представляла проблема обеспеченности жильем, поэтому в первые годы освоения целины государство направило усилия для скорейшего решения этой проблемы. В частности, по стране развернулось производство различных отдых вагончиков, а также вагончиков для культурно-бытовых облетов. Также большое значение имело изготовление и доставка в сельские районы сборных домов для

совхозов. Так, более 600 вагонов-общежитий поставили в целинные районы Казахстана коллективы 13 вагонных депо Донецкой железной дороги. Рабочие Бровшивского деревообделочного комбината Ивано-Франковском области изготовили 850 комплотов оборудования для передвижных вагонов-общежитий, сотни вагонов были изготовлены коллективами локомотивных и вагонных депо Юго-Восточнойжелезной дороги.

Безусловно, эта форма шефской помощи имела большое материальное, политическое значение для крестьянства. Своевременное указание на перечисленныенедостатки помогли местным властям и организациям устранить имевшиеся извращения форм и содержания шефской работы и способствовать дальнейшей активизации.

Большую роль играло шефство в области культуры. Следует сказать, что все известные в нашей стране и за рубежом художественные коллективыпринимали самое активное участие в культурной жизни сельских жителей Казахстана. В 1955 году только совхозы и колхозы Акмолинской области посетило 38 концертных бригад, которые дали 695 концертов и спектаклей.

Гастроли столичных и местных коллективов художественной самодеятельности способствовали укреплению шефских связей. Например, над Тарановским районным Домом культуры шефствовал Кустанайский областной драматический театр, художественной самодеятельности Тарановского района шефскую помощь оказывали артисты Большого и Малого театров города Москвы. В целом, надо сказать, в организации и проведении шефской помощи было много положительного и прогрессивного, но, в то же время, нельзя не отметить тот факт, что тогдашнее партийное и советское руководство этим просто-напросто пыталось каким-то образом сгладить и закамуфлировать ошибки и просчеты, допущенные ими при составлении планов подъема сельского хозяйства во всех его аспектах, а также за счет подшефных предприятий и организаций закрыть Финансовые и материальные прорехи из-за безобразного отношения некоторых руководителей к государственным финансам и имуществу. Не секрет, что многие миллионы рублей просто вылетели в трубу из-за безответственности некоторых руководителей.

Одной из интересных форм шефства над сельским хозяйством и его тружениками было создание и работа в сельской местности по строительству различного рода объектов студенческих строительных. Особый размах приняло это движение о начала 60-х годов и следует отметить, принесло сельскому хозяйству немалую пользу.[3]

Студенческие строительные отряды оказали большую помощь в решении проблем строительства культурно-бытовых и помещений. Студенческое движение очень сильно расширялось, если в 1961 году на сельских стройках Казахстана трудилось 1600 студентов, то в 1982 году их было уже 10 тысяч, а в 1963 - 19 тысяч, 300 студентов МГУ летом 1959 года работали в совхозах "Ждановокий", Булаевский, Узункольский и построили 12 домов и другие культурно-бытовые объекты. Посланцами ВУЗов страны в 1963, году было построено 1300 жилых и культурно-бытовых объектов. Летом 1964 года студенческие отрады учебных заведений Сибири, Белоруссии, Воронежа возвели 1200 млн. домов школ, клубов в Актюбинской, Западно-Казахстанской и Гурьевской областях. Летом 1965 года на стройках Целиноградской области работали студенты 25 высших учебных заведений из 57 городов, 9 республик страны в количестве 30 тысяч человек. Среди них трудились 368 студентов-иностранцев из 40 стран мира, сдавшие в эксплуатацию много различных объектов, в том числе 926 тысяч кв. метров жилья.

Небольшой по объему обзор различных форм и методов шефской работы на селе дозволяет сделать вывод о том, что шефство, как одна из форм содружества рабочего класса и крестьянства, показало себя с самой лучшей стороны, продемонстрировав сплоченность людей различных национальностей перед решением огромных по своей

значимости задач. Однако уже в то время шефство, имело и отрицательные моменты, о которых говорилось выше.

В целом, следует отметить, что шефство принесло огромную пользу развитию сельского хозяйства Казахстана и, в значительной степени, улучшению его социальной инфраструктуре.

Заключение, выводы

Изучение и обобщение опыта работы различных организаций по социальному развитию села в Казахстане в 1354-1965 годах позволяет сделать следующие практические рекомендации.

1. В связи с тяжелым положением в социальной сфере в сельской местности необходимо как можно скорее составить комплексную программу социального развития села с учетом сельскохозяйственного развития республики. Данная программа, на наш взгляд, должна соответствовать, хотя бы первое время, тем финансовым и материальным ресурсам, которые можно вложить в социальную сферу села, должна быть реалистичной. Не нужно бояться говорить правду о том, что ш сейчас можем сделать в решении социальных вопросов. К разработке программы желательно привлекать специалистов в области социальной сферы (здравоохранение, народное образование, наука и культура), стараться избегать привлечения некомпетентных лиц.

2. Одним из наиболее больных вопросов является вопрос подготовки и закрепления кадров социальной сферы на селе. Поэтому видится целесообразным установить для работников данной сферы режим наибольшего благоприятствования, для чего необходимо значительно повысить зарплату, создать хорошие бытовые и жилищные условия, усовершенствовать организацию труда работников социальной сферы. Необходимо помнить о том, что социальная сфера напрямую зависит от экономической деятельности и, наоборот, то есть, при плохой социальной инфраструктуре нельзя добиться высоких экономических показателей и в целом подъема сельскохозяйственного производства.

3. Необходимо создавать такие условия, чтобы социальная инфраструктура села ничем не отличалась от городской, потому что при существующем положении вещей неизбежна массовая миграция сельского населения в город еще поселения, особенно молодежи. Прежде всего, надо думать о том, что в деревне живут такие же люди, и они имеют такие же права (если верить нашим всевозможным законам, начиная с Конституции) на социальные блага. Поэтому следовало бы как можно скорее решить вопрос о повышении расходов на социальную сферу села, но в объеме не менее процентного соотношения городского и сельского населения. То есть, если в сельской местности живет 40 процентов населения, надо отдать на социальное развитие села не менее 40 процентов средств, выделяемых бюджетом на социальное развитие в целом.

4. Поскольку экономическая и социальная политика взаимосвязаны и не могут существовать друг без друга, нам видится справедливым перераспределение средств в пользу социальной политики, то есть перейти от остаточного принципа в развитии социальной сферы к достаточному. Короче говоря, не поднимем социальную сферу, нам не выбраться из того экономического хаоса, в котором находится наша республика.

Представляется, что дальнейшее исследование проблем руководства и управления социальным развитием общества будет способствовать быстрому прогрессу в данной области человеческого бытия.

Список источников

1. Назарбаев Н. На пороге XXI века. - Алматы: Онор. 2006. - С. 222.

2. Нургожина Ш. И., Нуртазина Р. А. Актуальные проблемы экономики и пресса Казахстана. - Алматы: КАЗГУБугай Н.Ф., О Сон Хван. Испытание временем. М., 2014.

3. Баишев С.Б. Социально-экономическое развитие Советского Казахстана,Алма-Ата
4. Казахстан: 1991-2002 годы.Информационно-аналитический сборник. Агентство Республики Казахстан по статистике. Алматы: ТОО Интеллсервис», 2002. 574 с.
5. Россия и страны Содружества Независимых Государств. Госкомстат России. М., 2012. 216 с.
6. 10 лет Содружества Независимых Государств (1991-2000). Статистический сборник. Статкомитет СНГ. М., 2001. 800 с.
7. Асылбеков М.Х., Козина В.В. Казахи (демографические тенденции 80-90-х гг.). Алматы: «Оркениет», 2018. 101 с.

ӘОЖ 373.3

Ищанова А.А., Қазақ тілі мен әдебиеті
Кадралинова М.Т., профессор

Қазақ тілі сабақтарында оқу диалогы арқылы оқушылардың әлеуметтік интеллектісін дамыту

Аңдатпа

Мақаланың мақсаты: қазақ тілі сабағында диалогты оқу арқылы меңгерту. Бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік интеллектін дамыту әдістеменің теориялық және әдістемелік негізделуі және дамуы, оның тиімділігін тәжірибе жүзінде дәлелдеді.

Түйінді сөздер

Интеллект, Әлеуметтік, Әлеуметтік интеллект, Диалогтық оқыту, Қарым-қатынас.

Кіріспе

Зерттеудің өзектілігі. Қазақстан Республикасы Білім беру Заңының 11- бабында: «Білім беру жүйесінің міндеттері: ... 3) азаматтық пен патриотизмге, өз Отаны –Қазақстан Республикасына сүйіспеншілікке, мемлекеттік рәміздер мен мемлекеттік тілді құрметтеуге, халық дәстүрлерін қастерлеуге, Конституцияға қайшы және қоғамға жат кез келген көріністерге төзбеуге тәрбиелеу; 4) белсенді азаматтық ұстанымы бар жеке адамды тәрбиелеу, республиканың қоғамдық-саяси, экономикалық және мәдени өміріне қатысу қажеттігін, жеке адамның өз құқықтары мен міндеттеріне саналы көзқарасын қалыптастыру», – деп көрсетілген [1]. Ал Ұлттық даму жоспарында: «Өскелең ұрпақтың тәрбие процесі өз біліміне, салауатты өмір салты мен кәсіби жетістіктеріне, өзінің жеріне, ауылына, қаласына, өңіріне, атажұртына, мәдениеті мен тіліне деген сүйіспеншілікке баса назар аудара отырып, өмірге салиқалы көзқарас сияқты элементтерді қамтитын болады», – делінген [2]. Ресми құжаттардағы бұл талаптар білім беру саласы қызметкерлерінің алдына үлкен міндет жүктейді. Оқыту үдерісінде білім беріп қана қоймай, жас ұрпақтың бойына ұлттық құндылықтар мен адами болмысының дұрыс қалыптасуына барынша күш жұмсау қажеттігін аңғартады. Қазақстан Республикасының Президенті Қ.К.Тоқаев та бұл мәселеге ерекше назар аударуда. Ол Қазақстан халқына Жолдауында: «Біз ең басты құндылығымыз – Тәуелсіздігімізді сақтап, ұлттық бірегейлігіміздің негізін нығайтып, елімізді жаңғырту жолында ұйысуға тиіспіз. Бұл – болашақ ұрпақ алдындағы қасиетті борышымыз», – деген болатын [3]. Бұл бастауыш білім беру мемлекеттік стандартында да көрініс тапқан: «... өзінің Қазақстанның жас азаматы ретіндегі азаматтық болмысын және белгілі бір ұлтқа қатыстылығын; отбасының, туған жері мен Атамекенінің құндылығын;

көпұлтты қазақстандық қоғамның құндылығын; Қазақстанның Мемлекеттік рәміздерінің маңызын; қоғамдағы адамның адамгершілік мінез-құлық нормаларын; өз өмірінің мектеп өмірімен, ауыл, қала, ел өмірімен тығыз байланыста екендігін; қоғамға қызмет етудің маңыздылығын; әртүрлі елді мекен түрлерінің функционалдық және құрылымдық ерекшеліктерін; өз ойы мен сөзінің, іс-әрекетінің бір жерден шығуының маңыздылығын, олар үшін өз жауапкершілігін; ұлттық салт-дәстүрлердің мәнін; адам өміріндегі және қоғам дамуындағы саяхаттардың рөлін; адамның өзін тануы мен өзін дамытудың маңыздылығын; «еңбек», «өзара түсіністік», «өмірге қуанышпен қарау», «қиындыққа мойымау», «мейірімділік», «жомарттық», «кеңпейілділік», «патриоттық», «шығармашылық» ұғымдарының мазмұнын және маңыздылығын; саламатты өмір салтын ұстануы керектігін; табиғаттың өмірлік қуат көзі ретіндегі мәнін; табиғатқа қамқорлық көрсетудің маңызын түсінеді» [4]. Осыған орай бастауыш сынып оқушыларының интеллектісін, оның ішінде әлеуметтік интеллектісін зерттеудің өзектілігі арта түсуде. Мұның себептері заманауи әлемнің интеллектінің табиғатын тану 7 мүмкіндіктерінің, ғылыми негіздерінің өрісі кеңеюінен және жасанды интеллекті жүйесін дамытуда адамның табиғи интеллектісінің, оның ішінде әлеуметтік интеллектісінің қыр-сырларын терең тану арқылы жаңа көкжиектерді ашуға ұмтылысымен анықталады. Қазақтың «Оқу – білім бұлағы, білім – өмір шырағы» деген даналығы осы жаңа жолдарды білім арқылы табатынын көрсетеді [5].

Зерттеу нысаны: жоғары оқу орнында мамандарды кәсіби тұрғыда дайындау үдерісі. Зерттеу пәні: студенттердің кәсіби қарым-қатынас дағдысын жаңа технологиялар арқылы дамыту

Зерттеу жұмысының негізгі нәтижелері мен жаңалығы: Қазақ тілін оқыту, қазақ тілін деңгейлік оқыту, шет тілдерін оқыту әдістемесі жайлы ғылыми зерттеулер, лингвистика, дидактика, психология, әлеуметтаным, педагогика, андрагогика, аксиология, акмеология, философия ғылымдары бойынша ғылыми-теориялық және әдістемелік еңбектер басшылыққа алынады. Бірінші нәтиженің жаңалығы студенттердің кәсіби қарым-қатынас дағдысын жетілдіруге арналған кәсіби-іскери тілдік тұлға деңгейіне сай ғылыми-әдістемелік жүйе жасалды. Екінші нәтиженің жаңалығы кәсіби қарым-қатынас дағдыларын дамытуда қолданылатын тілдесімдік тақырыптар мен сөйлеу тапсырмаларының жағдаяттық-қатысымдық бағдары әлемдік деңгейде сынақтан өткен дағдылар негізінде анықталды.

Зерттеу нысаны: бастауыш сыныптарда қазақ тілі пәнін оқыту процесі.

Зерттеудің пәні: қазақ тілі сабақтарында оқу диалогы арқылы бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік интеллектісін дамыту әдістемесі.

Зерттеудің мақсаты: қазақ тілі сабақтарында оқу диалогы арқылы бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік интеллектісін дамытуды теориялық-әдіснамалық тұрғыда негіздеу және әдістемесін жасау, оның тиімділігін эксперимент арқылы дәлелдеу

Зерттеудің ғылыми жаңалығы мен теориялық маңыздылығы: – қазақ тілі сабақтарында оқу диалогы арқылы бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік интеллектісін дамытудың теориялық-әдіснамалық негіздері айқындалды; – бастауыш сыныпта қазақ тілін оқытуда қолданылатын оқу диалогының түрлерін және олардың оқушының әлеуметтік интеллектісін дамыту мүмкіндіктері анықталды; – қазақ тілі сабақтарында оқу диалогы арқылы бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік интеллектісін дамытудың құрылымдықмазмұндық моделі дайындалды; – қазақ тілі сабақтарында оқу диалогы арқылы бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік интеллектісін дамыту әдістемесі жасалып, тиімділігі тәжірибелік-эксперимент жағдайында дәйектелді, ұсыныстар берілді.

Әдебиет таңдау

Интеллект мәселесі Әбу Насыр әл-Фарабидің еңбектерінде парасат ұғымымен байланысты қарастырылғаны белгілі. Ал әлеуметтік интеллектінің ғылыми нысан ретінде

зерттелуінің бастауы және ғылыми айналымға «әлеуметтік интеллект» терминінің енгізілуі Э.Торндайктың есімімен байланысты. Әлеуметтік интеллектінің одан соңғы танылуы, зерттелуі, терең тамырлары мен кеңейген өрісі туралы отандық Ж.Аймауытов, М.Жұмабаев Қ.Жарықбаев, А.Ж.Алдамұратов, С.Жақыпов, В.К.Шабельников, С.Қ.Бердібаева, Ж.Намазбаева , Қ.Т.Шерьязданова, Р.Б. Каримова, Б.Ә.Әмірова, З.М. Балғымбаева, А.Аяғанова, шетелдік Х.Гарднер, Р.Стренберг, Ж.Пиаже, Г.Ю. Айзенк, Л.С.Выготский, А.Лурия, С.Л. Рубинштейн, П.Бриджмен, К.Спирмен, А.Бине, Д.Фурнье, Ф.Гальтон тағы басқа ғалымдардың еңбектері мен арнайы зерттеу жұмыстары белгілі. Оқыту үдерісіндегі диалог мәселесі М.М.Бахтин, Е.А.Зайцева, А.К.Айтбенбетова, К.А.Абдреимова еңбектерінде зерттелген. Интеллектінің психологиялық аспектілері Ж.Пиаже, А.Лурия Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, Г.Ю. Айзенк, В.К. Шабельников, Ж.Аймауытов, Т.Тәжібаев, Қ.Жарықбаев, А.Ж.Алдамұратов, С.Жақыпов, С.Қ.Бердібаева, Ж.Намазбаева,, Р.Б.Каримова, Б.Ә.Әмірова, З.М. Балғымбаева, А.Аяғанова, Қ.Кенжебаева, А.М. Рахимова тағы басқа ғалымдар әртүрлі қырынан қарастырылған.

Негізгі бөлім

Адам баласының өмірдегі құбылыстардың, нәрселердің, адамдармен қарым-қатынастың, қоғамның, табиғаттың ерекшеліктерін тануы арқылы өзін қоршаған ортаны түсініп, басқаға түсіндіріп, алдағы болатын құбылыстарды болжай алатын, соған қажетті белгілі бір жолдарды және олардың тиімділігін алдын ала таңдай алатын танымдық қабілетін адамның интеллектісі деп атайды. Интеллект қанша ғасырлар бойы зерттеліп келе жатса да, табиғаты толық танылды деп айтуға болмайды, мұны барлық ғалымдар мойындайды. Адамзат қоғамының дамуы алға қарай жүрген сайын, адамның барлық саладағы қызметі, іс-әрекеті интеллектуалдана бермекші. Уақыттың әрбір сәті жаңа интеллектуалдық әрекетті қажет етеді, себебі әр сәт өз жаңалығымен келеді. Осымен байланысты өмірдің барлық саласындағы интеллекті және интеллектуалдандыру мәселесін зерттеу ғылымның күн тәртібінен түспеуі керек. Ал қоғамның барлық саласы және ондағы жекелеген адамдар заман өзгеруіне қарай соған лайықты қабілетін ашуы тиіс. Заманның тізгінін ұстау, соған лайықты болу туралы қазақ халқының ұлттық даналығының тұңғиығында жатқан қымбат ойлар арқылы берілген. «Заманың түлкі болса, тазы боп шал» деген даналықты көпшілік жағдайда, амалдық, күрмеуі қысқа пысықтық мағынасында қолданып жүргенін көреміз. Бұл дұрыс емес, түпкі мағынасында түлкі заман қалай бұрылса да, оны іліп ал, заман сені емес, сен заманды билеуге қабілетті бол деген терең насихат жақанын аңғарамыз. «Заман қамын ойлаған – саналықтың белгісі. Адам қамын ойлаған – даналықтың белгісі», – деген ұлттық даналық ой қазір мектепте оқып жатқан болашақ тізгін ұстар азаматтардың заманның да, адамның да қамын ойлайтын жақсы ұрпақты тәрбиелеп, заманына лайықты мазмұн мен әдіс-тәсілдері бар білім мазмұнын меңгерту маңыздылығын айқын көрсетеді. Абай айтқан «Дүние – үлкен көл, Заман – соққан жел», – деген даналықтың педагогикалық мазмұнын талдап қарасақ, өмірде де кememен келе жатқандай, желдің қай бағытта, қандай екпінмен, қандай иіріммен соғатынын біле білу керек екенін және оның зардабын өзіне де, басқаларға да тартқызбай аман өтудің жолын меңгеру керектігін нұсқағанын айқын танимыз. Сондықтан интеллект мәселесі қазақтың ұлттық педагогикасының, ұлттық сананың, ұлттық дәстүріміздің әрбір тінінде ерекше орын алып отырған деп сеніммен айта аламыз. 19 Жас ұрпақтың алдағы келе жатқан заманға бейімделе алатын болуы интеллектінің заманға сай жетілдіруі – үлкен философиялық мәселе. Адамның интеллектісі философия, психология, педагогика, логика, әлеуметтану, кибернетика т.б. ғылымдары тұрғысынан қарастырылады. Философиядағы анықтамасында интеллектіні ақыл-ой, парасат, ойлау қабілеті, көрегендік, қабылдаған нәрсесін білімге айналдыратын, сыни қарай алатын, талдай алатын дәрежеге жеткізетін ақыл-ой функциясының жиынтығы (салыстыру, дерексіздендіру, ұғым түзу, пайымдау, тұжырым жасау т.б.) сияқты мол қасиеті анықталып берілген [5, 136 б]. Әбу Юсуф Яқиб ибн Исқақ әл-Киндидің интеллект туралы еңбегі көлемі жағынан аз

болғанымен, осы нысанды зерттеуге жол бастауымен өте құнды болып табылады [6]. Әл-Кинди интеллект туралы парасат (разум) табиғатына қатысты қарастырады, ол интеллектінің төртмүшелі жіктемесін жасайды: – би-л-фи'л абадан – әрекетшіл интеллект – әрдайым әрекет үстіндегі интеллект; жанның танымға деген әлеуетін актуалдандырып отырады, барлық уақытта актуалды, әрдайым қозғалыс үстінде; – би-л-куввa – пәрменді интеллект – танымға бейім жан, әлеуетті түрде жанға тиесілі; – жандағы пәрменділіктен әрекетке көшкен интеллект; – ал-ба'ин – жарыққа шыққан интеллект. Бұл интеллект жаннан табылады, жан осы интеллектіні сыртқа шығарады

Психологиялық тұрғыдан интеллект көп қарастырылған нысан деп айтуға болады. Интеллект жоғары дамыған және күрделі дифференциациялы миы бар ағзалардың психикалық әрекетінің ерекше функциясы болып табылады. Аффекті мен интеллектінің бірлігін қарастырғанда

Л.С.Выготский, ойынды символикаландырып, оны алгебра сияқты етпеуді ұсынады. Олай еткен уақытта бала өмір мен шынайылықты ауыстырып алады. Бірақ ойын танымдық процесс ретінде балаға үлкен әсер етеді, сол кезде аффект байқалмай қалады. Баланың интеллектісін дамытуда Л.С.Выготский ойын үдерісінде нені дамыту керектігі және оның қалай өтілетінін кеңейтілген жазба түрінде сипаттап алу керектігін баса айтады [7].

Ғалымның атап көрсетуінше, интеллектінің функциялары: – оқуға деген қабілеттілік; – қоршаған болмыстың заңдылықтарын белсенді меңгеруге қабілеттілік болып екіге бөлінеді. Ғалым интеллектік сезімдер туралы көрсетіп, ондай сезімнің адамның танымдық үдерісімен, ақыл-ой қызметімен тығыз байланысты туындайтынын атап көрсетеді. Интеллектік сезім түрлері: – таңсықтау; – білуге құмарлық; – күдіктену; – сенімділік; – интуиция; – ықтималдық; – жаңашылдық; – болжау және т.б. сезімдер. Сонымен бірге ғалым интеллектінің түрлерін де жіктеп көрсетеді. Оның жіктемесі бойынша интеллектінің түрлері келесідей болып келеді.

Интеллект әр тұлғаның орындайтын іс-әрекетінің нәтижелі болуына аралық қызмет етеді. Адамның өзін қоршаған адамдармен, ортамен қарымқатынасының дұрыс болуы интеллектісіне көптен-көп байланысты болмақ. Интеллект тұтас тұлғаның дамуының кіндік қазығы болып табылады. Интеллектінің қабілеттің құрылымындағы ерекше орнын зерттеген ғалымдар интеллектінің психологиялық тетіктерін анықтау жеке адамның тұлғасының құрылымын тануда маңызды рөл атқаратынын айтады [8, 257 б].

Ғалым интеллектінің табиғатын қарастыра келе, оны (интеллектіні) құрылымның компоненті ретінде ғана емес, процесс ретінде қарастыруды ұсынады. Ж.Пиаженің интеллект туралы, оның ішінде баланың интеллектісі туралы зерттеген еңбектері зерттеу жұмысымыздың тақырыбына тікелей байланысты болғандықтан, ғалымның тұжырымдары теориялық негіз болады. Ж.Пиаже «Интеллектінің психологиясы» атты еңбегінде интеллектінің табиғаты, интеллектінің психикалық ұйымдасуында алатын орны, интеллектінің бейімделгіш болмысы, интеллектінің анықтамасы, интеллектінің түсіндірудің жіктемесі, ойлаудың дамуы, қалыптасуы, интуиция мен операциялар туралы, ұғымдық және сенсомоторлық интеллект туралы зерттеулерінің нәтижесін жазады.

2-кестеде берілген анықтамалар негізінде интеллект дегеніміз – адамның өз әрекетін саналылықпен жүзеге асыруына бағытталған ақыл-ой қабілеті, жоғары танымдық деңгейі деген ой түйдік. Жоғарыда айтылған пікірлерді жинақтай келе, «Интеллект» дегеніміз – адамның өзі өмір сүріп отырған ортасын таңдауға, қалыптастыруға және оны өзіне бейімдеуге қажетті ақыл-ой қабілеттері және соған сай білім алу мен білімін игілікті жағдаяттарға сай жұмсай білуі, адамның туабітті ақыл-ой қабілетін, жаңа психофизикалық комбинациялар ұйымдастыру арқылы жаңа өмірлік жағдаяттарға бейімделу, икемделу қабілеті», – деп тұжырым жасадық. Осы тармақшаның алдына қойылған мақсаты бойынша келесі жолдарда «әлеуметтік интеллект» ұғымын қарастырамыз. Әлеуметтік интеллект мәселесі дәл осындай терминмен аталмаса да, қасиеттері бойынша қазақ

халқының адамға қоятын талабының бірегейі және жақсы, дұрыс қалыптасқан адамды танудың бірегей әдіс-тәсілі болғанын көруге болады. Қазақтың биі Бөлтірік шешеннің «Жігіттің неше жұрты бар?» деген сұраққа дәстүрлі қалыптасқан «жігіттің үш жұрты бар» деген жауапқа қанағаттанбай, «Жігіттің төрт жұрты бар, төртіншісі – ел-жұрты» деген сөз үлгісі белгілі.

Бұдан жас ұрпаққа беретін үлкен үлгі сол – әлеуметтік интеллектінің белгісін қазақ халқы жақсы жігіттің ел-жұртымен тіл табысып, барлығына ортақ жақсы азамат болуынан танитын болғандығы. Осыған қоса, қазақтың «Қошқар болар қозыны мүйізінен танимын, Ел басқарар баланы маңдайынан танимын» деген даналығынан да әлеуметтік интеллектіні танудың ұлттық өрнегін айқын көреміз.

Ақан сері Қорамсаұлының «Жігіт сипаты» өлеңін педагогикалықпсихологиялық тұрғыдан талдауға түсіретін болсақ, ондағы жақсы жігіттің сипаттары ғылыми еңбектердегі зерделенген интеллектінің санын да, сапасын да айтып бергенін оқимыз. Наркескен қайрылмайтын қылыш болса, 30 Мінез, ақыл, өнері дұрыс болса. Бір сырлы, сегіз қырлы болса жігіт, Жорғадай тілі майда жүріс болса. Ақылды, сабырлы ер деп соны айтамыз, Жасағаны берекелі жұмыс болса. Бұл айтқан ақылымда жалған бар ма? Көріңдер миға салып бұрыс болса. Ақиқат адамдықтың белгісі сол, Су берсең, балдай көріп қанар болса. Әлеуметтік интеллект жоғарыда көрсетілген Гарднердің көрсеткен интеллект түрлерінің ішіндегі тұлғаралық интеллектіге келеді. Әлеуметтік интеллект адамның өзге адамдармен тіл табысып, жақсы қарым-қатынаста болуының негізі болып табылады.

Әлеуметтік интеллект туралы алғашқы қарастырған Э.Л.Торндайк болды. Ол интеллектінің моделін үш компоненттен тұрады деп санап, соның бірі ретінде әлеуметтік интеллектіні көрсетті. Э.Л.Торндайк бойынша интеллектіні құрайтын компоненттер – абстрактылы/ дерексізденген интеллект, механикалық интеллект, әлеуметтік интеллект.

Э.Л.Торндайктың атап көрсетуінше, әлеуметтік интеллект деген тұлғаралық қатынастар құрудағы көрегендікті, қарым-қатынастар жасаудағы даналықты білдіреді [6]. Демек, Э.Торндайк әлеуметтік интеллектіні жалпы интеллектінің бір бөлігі, дербес жағдайы ретінде қарастырады. Ол әлеуметтік интеллектіні зерттеуде әлеуметтік қабылдау сияқты танымдық үрдістерге баса назар аударады. 1937 жылы Г.Олпорт [7] әлеуметтік интеллектіні адамдардың қылықтарын болжауға, адам туралы лезде пікір айта алуға қабілеттілікпен байланысты сипаттаған.

Оның пікірінше, әлеуметтік интеллект адамдармен арадағы қатынастың тиімді болуын қамтамасыз етеді. Ол «адамдарды жақсы біле алу» қабілетін қарастыра келе, сегіз «тұлғалық сапаларды» сипаттаған. Г.Олпорт осы сегіз тұлғалық сапаның құрамына әлеуметтік интеллект кіреді деп санаған.

Зерттеушінің пікірі бойынша, әлеуметтік интеллект ерекше «әлеуметтік дарын» ретінде мінез-құлықтың тепе-теңдігін, адамдармен қатынастағы жұмсақтықты қамтамасыз етеді. Сонымен қатар, Г.Олпорт адамның басқаларды терең түсінуге емес, оның әлеуметтік ортаға бейімделуге қабілетін осы әлеуметтік интеллектінің нәтижесі деп қарастырады.

Д.Дьюи [8] әлеуметтік интеллектіні қоғам мүшесіне тән барлық сенімдер мен сезімдердің жиынтығы ретіндегі ұжымдық сана арқылы анықтаған. Бұл қарапайым жиынтық емес, әлеуметтік интеллект нақты бір жүйені құрайды. Американдық ғалым Д.Весклер әлеуметтік интеллектіні индивидтің тұрмыс-тіршілікке бейімделуі ретінде анықтауды ұсынған. Бұл тұрғы адамның бейімделуге ретінде анықтауды ұсынған. Бұл тұрғы адамның бейімделуге қабілеттілігін арттыру арқылы қоғамдағы әлеуметтік мәселелерді шеше алуға назар аударады. 31 Р.Странг «әлеуметтік ес» ұғымын әлеуметтік интеллектінің бір бөлігі ретінде қарастырады.

Ол әлеуметтік интеллектіні аламның іс-әрекет, қарым-қатынас барысында қалыптасатын өзгеше бір қабілеті ретінде бағалайды. Сонымен қатар тұлғаның жалпы интеллектуалдық даму деңгейінің әлеуметтік интеллект деңгейімен байланысты

болмайтындығын баса көрсетеді. А.Л.Южанинова әлеуметтік интеллектіні ерекше ақыл-ой қабылеті ретінде анықтайды. Оның ойынша, практикалық және логикалық интеллектілер субъет-объект бойынша қатынастарды көрсетеді, ал әлеуметтік интеллект субъект-субъект бойынша қатынастарды бейнелейді.

М.А.Холодная әлеуметтік интеллектіні қызметі бойынша абстрактілі ойлаудан практикаға бағытталған «практикалық ақыл» деп анықтайды. Сонымен қатар ол ақылдылықтың да, ақымақтық пен ессіздіктің де әлеуметтік-психологиялық түптамырларын интеллектінің құрылу және қызмет атқару механизмдерінен іздестіргенін болатынын айтады [9]. Ю.Н.Емельянов әлеуметтік интеллектіні жағдайға бейімделумен байланысты қарастырады. Әлеуметтік белсенділік мінез-құлықтың вербалды және вербалды емес құралдарын емін-еркін қолдана алумен танылады. Осыған байланысты ол әлеуметтік интеллекті ұғымымен бір мағынада «коммуникативті құзірет» терминін қолданады. Ю.Н.Емельянов коммуникациялық құзіретті әлеуметтік және физикалық ортаны саналы аңғару, тұлғаның өз мақсатына жету үшін ортаға ықпал ету қабілеті, басқа адамдар үшін өзінің әрекеттерінің түсінікті болуы секілді ерекшеліктерімен толықтырады.

Н.А.Аминов әлеуметтік интеллектінің тұлғаның кәсіби бағыттылығымен байланысын зерттеген. Мәселен, ол психологиялық ісәрекетте, яғни басқа адамдармен жұмыс істеу үшін әлеуметтік интеллект пен фасилитацияның ерекше рөл атқаратындығын көрсетеді. Зерттеуші әлеуметтік интеллектіні тұлғаның басқалардың мінез-құлқын түсінуге қабілеті ретінде анықтайды.

В.Н.Куницына бұл ұғымды интеллектілік, тұлғалық, коммуникациялық және мінез-құлықтық қасиеттерге негізделіп, пайда болатынын қарастырады. Оның пікірі бойынша, бұл қасиеттер тұлғааралық жағдайларды, мінезқұлықтық ақпаратты болжауға мүмкіндік береді [9].

Қ.С.Кенжебаеваның пайымдауынша, әлеуметтік интеллект – индивидттің әлеуметтену барысында белгілі бір орта шарттары мен жағдайларының әсерінен дамып, жетілетін интеллект түрі [10,24 б].

Ал Джон Космицкийдің пікірінше, әлеуметтік интеллектісі қалыптасқан адамның сипаттары келесідей болып келеді: – басқа адамдардың ой-сезімін, ниетін жақсы түсінеді; – басқа адамдармен жақсы қарым-қатынаста болады; – адамдар арасындағы қарым-қатынас жасау ережелері мен нормаларын жақсы меңгерген және солай қолданады; – әлеуметтік жағдайларға тез және дұрыс бейімделе де алады; – мінезі жұмсақ және басқаларға қамқор көзқараста болып келеді; – жаңашыл, соңы пікірлерге, жаңа идеяларға, және жаңа құндылықтарға қызығушылығы жоғары және қабылдауға даяр. Таубаева Ш.Т., Иманбаева С.Т., Берикханова А.Е. өздерінің еңбектерінде жазған интеллект, әлеуметтік интеллекті туралы пікірлерінде қазіргі білім беру саласында интеллектінің негізгі төрт түрін маңызды деп санайды, олар – жалпы интеллект, әлеуметтік интеллект, эмоционалдық интеллект, тәжірибелік интеллект деп көрсетеді. Соның ішінде әлеуметтік интеллектіні «адамдардың білімдері мен әлеуметтік жағдайларын және оларды әлеуметтік өзара әрекеттесуде шешу дағдысын анықтауға мүмкіндік беретін білім, дағдыларды меңгерген, тұлғалық белгілерінің жоғарылығымен ажыратылатын таным түрі» екенін айтады [11, 256 б]. Жапондық әлеуметтік интеллектіні зерттеушілердің бұл салада өте алға кеткенін олардың жарияланған ғылыми еңбектерінен көруге болады. Жапондық ғалымдар жаһандану дәуіріндегі мәселелерге орай, әлеуметтік ортадағы технологиялардың орындаушылық механизмдерін әлеуметтік жасанды интеллекті ретінде қарастыру үстінде.

Адамдар арасындағы диалог, ғалымдар арасындағы диалог, саяси диалог, іскери диалог, тіпті одан жоғары мәдениеттер диалогы тілдіклингвистикалық, мәдени, ғылыми, психологиялық-рефлексивтік, интеллектуалдық қабілеттерге байланысты болып келеді. Философиялық тұрғыдан жинақтай алғанда, диалог дегеніміз – жеке тұлғалардың өзара интеллектуалдық, әлеуметтік, коммуникативтік, рефлексивтік байланыс құруы. Осы

айтылғандар негізінде оқу диалогына мынадай анықтама бердік: «Оқу диалогы дегеніміз – оқыту міндеттерін айқындау және оларды шешу кезінде топтық немесе жалпы сыныппен талқылау барысында нәтижелі ынтымақтастыққа айналатын «мұғалім-оқушы» және «оқушы-оқушы» түріндегі субъект-субъектілік өзара әрекеттесуі және олардың өзара интеллектуалдық, әлеуметтік, коммуникативтік, рефлексивтік байланыс құруы».

Диалог екі адамның тіл табысуының бастауы ретінде, ізгілікті әдіс болып табылады. Диалогтың дұрыс құрылуы, диалогтың құрылымындағы элементтердің мағыналық жүгін тану диалогтың тілдік тұрғыдан танылуын білдіреді. Ал диалогтың қандай стиль, қандай типтегі құрылым екенін, ол құрылымның грамматикалық ерекшелігі қандай екенін анықтау диалогтің коммуникативтік мағынасын тануға мүмкіндік береді.

Ал диалогтық мәтіннің туындау ерекшеліктері оның тақырыппен, диалогтың даму желісімен тығыз байланысты танылады. Әлеуметтік интеллект тұрғысынан алғанда, диалогтің адамдардың біріккен келісімді тілдік әрекетін көрсетеді. Осынысымен де диалог әлеумет мүшелерінің өзара тіл табысуын, белгілі бір мәселенің шешімін біріге іздеу арқылы дүниетаным картинасының тұтастығын табуға қызмет етеді. Тілдік тұлғалардың өзара сұхбат құруы арқылы жайлылық пен сенімділік орнатуы үшін қажеттілік бірліктерін және психологиялық амал-тәсілдерді орынды пайдалануға үйренуі керек. Диалогты бастауыш сыныпта оқыту процесінде қолдану арқылы оқушылардың ойлауы мен тілін дамыту әдістемелерін зерттеген еңбектерде және мұғалімдердің тәжірибелері жарияланған мақалардан балалардың әлеуметтік интеллектісін дамыту деп аталмаса да, осыған байланысты көптеген тиімді әдістерді байқауға болады.

Оқу диалогы оқушылардың танымдық әрекетін дамытады, сөйтіп белсенді оқу әрекетін ұйымдастыруға, ізденімдік-зерттеу жұмыстарын жүргізуге тірек материал ретінде пайдаланылады. Диалогтың эвристикалық оқытудағы орны ерекше болады.

Мұғалім эвристикалық диалогті жаңа сабақты түсіндіруде қолданғанда, оқушылардың дайын білімді қабылдаудан басқаша, мұғалімнің жетекші мазмұны сапалы 41 сұрақтарына жауап іздеп отырып, жаңа білім мазмұнын меңгеруге өзі күш салады. Сонымен оқу диалогы диалогтік қарым-қатынас жасауға негізделген оқыту әдісі болып табылады.

Диалог мұғалім мен оқушының ынтымақтасқан оқу-танымдық әрекетінің тірегі ретінде дүниетанымның диалогтік тәсілі қызметін де атқарады. Педагогикалық жүйелерде диалогтік әрекет түрлі формада қолданылып, оқушылардың пікір алмасу, пікір таласу, ынтагерлік сөз саптау, рефлексивтік тақырыптарға сөйлесу сияқты дағдыларын қалыптастыруда, дамытуда тиімді әдіс деп бағаланады.

Диалогтық оқытудың сапалылығы мен тиімділігі эвристикалық оқыту технологиясымен тығыз байланысты арта түседі. Өйткені оқу диалогы оқушылардың білім мазмұнын өз бетімен меңгерудегі белсенділігін дамытуға үлкен үлес қосады. Сонымен қатар әдістемелік еңбектер мен жарияланымдарда оқу диалогі оқушылардың шығармашылық ойлауын дамытуға, білім алу мотивациясы дамуына тиімді ықпал ететін әдістер қарастырылған. Зерттеу жұмысының алға қойылған мақсат-міндеттері мен логикасына сәйкес, тармақшада интеллект, әлеуметтік интеллект, оқу диалогы ұғымдарының мағынасы және функциялары мен ерекшеліктері қарастырылды. Жүйеленген және талданған материалдар негізінде қазақ тілі сабақтарында оқу диалогы арқылы оқушылардың әлеуметтік интеллектісін дамыту жүйесін зерттеудің және тәжірибелік жүйесін әзірлеудің тірегі болатын теориялық және практикалық материалдардың жеткілікті екендігін көрсетті.

Қорытынды

Қазақстан Республикасының білім беру саласындағы оң өзгерістер бастауыш мектепте оқушылардың диалогты қарым-қатынасы негізінде олардың әлеуметтік интеллектісін дамытудың сенімді іргетасын қалайды. «Қазақ тілі сабақтарында оқу диалогы арқылы бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік интеллектісін дамыту» атты

диссертациялық зерттеу жұмысының ғылыми болжамы дәлелденді және бірнеше теориялық және қолданбалы нәтижелер алынды. Тақырыптың өзектілігі қазіргі білім беру жүйесінің жұмысын реттеуге арналған мемлекеттің стратегиялық даму бағдарламалары мен нормативті құжаттарға жасалған талдаулар негізінде дәлелденді.

Жүргізілген теориялық-әдіснамалық және тәжірибелік зерттеу жұмысының нәтижелері төмендегідей қорытындылар жасауға мүмкіндік берді:

1. Мәселеге қатысты теориялық еңбектерге жасалған талдаулар «интеллект», «әлеуметтік интеллект», «оқу диалогы» ұғымдарының мәнін түзуге мүмкіндік берді. Қазақ тілі сабақтарында оқу диалогы арқылы бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік интеллектісін дамыту жүйелі ұйымдастырылатын, оқу-танымдық әрекет тұрғысында жүзеге асырылатын және балалардың әлеуметтік ортаның заңдылықтары мен тәртіптеріне, қоғамдық нормаларға бейімделе араласу, қоғам мүшелерімен тіл табысу процесі екендігі нақтыланды. Зерттеу барысында қазақ тілі сабақтарында оқу диалогы арқылы оқушылардың әлеуметтік интеллектісін дамытудың әдіснамалық-теориялық негіздемесі ретінде білім беру философиясының интеллект, диалог, оқу диалогы, педагогикалық әрекет, білім берудің мақсаты мен идеалдары, әдістер мен жүйелік болмысы туралы ілімдері алынды. Сонымен бірге таным теориясының шындық болмысты тану жолдарын түсіндіретін, оқу-танымдық үдерісті түсіндіретін ілімдері, логика ғылымының педагогикамен, тілді оқытумен, оқушының әлеуметтік интеллектісін дамыту үдерісін түсіндіретін ілімдері зерттеудің теориялық негіздерін құрады. Қазақ және шетел тіл біліміндегі диалог пен диалогтің түрлері, оқу диалогы мен оның түрлері туралы қағидаттар жүйеленіп, психология ғылымының интеллект, әлеуметтік интеллект туралы теориялары талдауға түсірілді. Сондай-ақ әлеуметтік интеллектінің, оқу диалогының әлеуметтік-педагогикалық ортада өтуі ерекшеліктерін тануға негіз болған әлеуметтану, әлеуметтік педагогика, әлеуметтік психология мәліметтері де жүйеге түсірілді. Оқу процесінің теориялық негізі болып танылатын әрекет теориясы, оқу-танымдық әрекет, дидактика, жаңа педагогикалық технологиялар, бастауышта қазақ тілін оқыту, оның ішінде оқу диалогын оқыту әдістемесінің теориялық тұжырымдары мен қазақ ұлттық тәрбие теориясы, ұлттық тәрбие теориясы бастауыш мектепте қазақ тілін оқытудың ерекшеліктерін, оқу диалогын оқушының әлеуметтік интеллектісін дамытудың әдіснамалық тұғырлары және теориялық негіздемесі ретінде алынды.

2. Қазақ тілі сабақтарында оқу диалогы арқылы бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік интеллектісін дамытудың құрылымдық-мазмұндық моделі әлеуметтік интеллектіні дамытуға бағытталған оқу диалогының түрлері арқылы диалогты қарым-қатынас жасау дағдыларына ие болуын мүмкін ететін әдістемелік жүйенің мазмұнына енген тапсырмалар кешенін жасауға негіз болды. Зерттеу барысында дайындалып, тәжірибеден өткен құрылымдықмазмұндық модельдің стратегиялық мақсаты – қазақ тілі сабақтарында оқу диалогы арқылы бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік интеллектісін дамытудың теориялық-әдіснамалық негіздерінің компоненттері мен көрсеткіштерін айқындау, әдістері мен деңгейлерін белгілеу. Әдіснаманың әлеуметтік-коммуникативтік, ынтымақтастық, толеранттылық принциптері басшылыққа алынған құрылымда оқу диалогы арқылы бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік интеллектісін дамыту мүмкін болатындығы дәлелденді.

Әдебиеттер тізімі

1. Ж.Аймауытов, Психология. – Алматы: Ел-шежіре, 2013. – 4 том. – 384 б.
2. М.Жұмабаев. Педагогика. Шығармалары. 2-том. – Алматы: Жазушы, 2013. – 376 б.
3. Жарықбаев Қ. Саңғылбаев О. Психология. Энциклопедиялық сөздік. – Алматы: «Қазақ Энциклопедиясы», 2011. – 624 б.
4. Алдамұратов А. Жалпы психология. – Алматы, 2016. – 224 б.

5. Жақыпов С. Жалпы психология негіздері. – Алматы: Алла Прима, 2012. – 207 б.
6. Шабельников В.К. Разгаданные и неразгаданные тайны формирования умственных действий. – Москва. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012, №4. – 53–72 с.
7. Бердібаева С.Қ. Тұлға психологиясы. – Алматы, 2016. – 154 б. 16 Намазбаева Ж. Жалпы психология. – Алматы, 2016. – 295 б.
8. Шерьязданова Қ.Т. Психология общения в дошкольном образовании: теория и практика: – Алматы: Қазақ университеті, 2015. –193 с.
9. Каримова Р.Б. Социально-психологический генезис патопсихологических нарушений в детском возрасте. – Алматы, Вестник АПН РК. - 2018. - №3. - С. 39-42
10. Әмірова Б.Ә. Этнопсихология. Оқу құралы. – Қарағанды: Ақ Нұр, 2012. – 202 б. – 202 б.
11. Балғымбаева З.М. Білім берудегі практикалық психология. – Алматы, 2020. – 232 б.

УДК 374

Ищанова Л.А., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Формирование экологического воспитания учащихся в образовательном процессе

Аннотация

В научной статье изучен комплекс организационных и содержательных условий формирования экологической культуры школьников в школе. В статье проанализировано современное состояние проблемы формирования экологической культуры в педагогической теории и практике деятельности школы. Выявлены образовательные и воспитательные возможности школы в формировании экологической культуры школьников.

Ключевые слова

Экологическое воспитание, экологическая культура, компетенции, обучение, личностные качества, воспитание.

Введение

Актуальность. В современном, сложном, полном противоречивых тенденций мире экологические проблемы приобрели глобальный масштаб. Они угрожают самим основам цивилизации и во многом предопределяют возможности выживания человечества. Осознание школьниками экологических проблем составляет важный аспект современности. Система целенаправленного воздействия на человека по формированию чувства гражданского долга и моральной ответственности за состояние окружающей среды, бережного отношения к природе и ее ресурсам - важнейшая мера преодоления экологической опасности.

Объект исследования является экологическая культура школьников, обучающихся в школе, процесс формирования экологической культуры школьников.

Научная новизна исследования заключается в том, что выявлена специфика формирования экологической культуры школьников; дана структурно-функциональная характеристика деятельности школы по формированию экологической культуры школьников. Научная значимость исследования заключается в уточнении толкования понятия «экологическая культура», теоретическом обобщении эмпирического материала

об инновациях в решении этой проблемы, определении и научном обосновании организационных и содержательных условий формирования экологической культуры.

Обзор литературы

Формирование экологической культуры подрастающего поколения осуществляется в различных социокультурных институтах - дошкольных образовательных учреждениях, школах, колледжах, вузах и других. Проблема формирования экологической культуры школьников занимает важное место в педагогике и требует всестороннего рассмотрения и глубокого изучения не только на теоретическом уровне, но и на уровне организации практической работы с детьми. Феномен экологической культуры рассматривают Н.Н.Вересов, Л.И.Грехова, Н.С.Дежникова, А.П.Сидельковский, И.Т.Суравегина и другие исследователи. Я.И.Габаев, А.Н.Захлебный, И.Д.Зверев, Б.Г.Иоганзен, Е.Е.Письменная, И.Т.Суравегина и другие разработали принципы экологического образования средней школы. В психолого-педагогических исследованиях Л.И.Божович, Л.С.Выготского, В.В.Давыдова, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна показано, что только человек, который осознал себя частью Вселенной, психологически готов к экологически целесообразной антропогенной деятельности. Однако, несмотря на активное внимание науки к проблеме формирования экологической культуры школьников, следует отметить, что она рассматривается недостаточно.

Основная часть

Методологическую основу исследования составили комплекс методов:

- теоретические методы: теоретический анализ и синтез (моделирование, ретроспективный, сравнительно-сопоставительный); обобщение опыта;
- эмпирические методы: наблюдение (прямое, косвенное, самонаблюдение); опрос (очный, заочный); тестирование; эксперимент (констатирующий, формирующий); контент-анализ (изучение документации и результатов деятельности учащихся и преподавателей школы).

Экологическая культура должна занимать одно из центральных мест в воспитании подрастающего поколения посредством формирования личности или отдельных ее качеств в соответствии с идеалом, который нам задает общество. Мы считаем, что нельзя всю ответственность за ее формирование возлагать на преподавателей только естественнонаучных дисциплин, это дело преподавателей всех рангов и уровней, поскольку воспитание является целостным процессом и его разделение имеет условный характер.

Распространение наркотических и алкогольных пристрастий, неоправданная жестокость не только к животным, растениям, но и к людям, приоритет потребительского отношения к жизни вообще и к своей собственной в частности можно снизить за счет укрепления фундаментальных основ нравственности современного школьника, воспитывая в нем такие качества, как добро, самоограничение, созидание. Проблема формирования нравственного отношения школьников к природе активно обсуждается в других странах.

В США, Канаде, Англии, Швеции и ряде других стран приоритетными в экологическом образовании являются занятие непосредственно на природе, специально выделенные дни и проектные недели, экологические игры, основой которых служит эмоциональное восприятие природы. В Германии большое значение придается поведению каждого человека по отношению к природе, например, в проблеме переработки отходов. В США в 1990 году был принят национальный Закон «Об образовании в области окружающей среды», где определены цели, основные направления, финансирование, поощрения в системе экологического образования.

Что касается содержания и технологии формирования экологической культуры школьников в наше стране, то здесь мы являемся сторонниками, что нам не нужно копировать западный опыт, а следует опираться на собственную традицию [1, С.24]. То,

что эффективно осваивается в системе образования наиболее развитых стран не всегда подходит для школы. Копируя американскую систему образования, мы забываем, что в США современное общество давно сложилось, а у нас еще нет. Пока идет процесс становления гражданского общества и формирование общенациональной культуры, школа остается главным катализатором этого процесса» [1, С.45]. Этим во многом объясняются неудачи в области формирования общей культуры населения нашей страны и экологической культуры школьников в частности.

Сейчас можно утверждать, что педагогическая аксиология развивается как новая педагогическая парадигма. Аксиологический подход дает основания преодолеть статично описательный подход в педагогике и содержательно наполнить образовательную сферу. Формирование экологической культуры в своем развитии должно пройти все пять этапов формирования ценностных ориентации.

Под педагогическим подходом к содержанию и технологии формирования экологической культуры нами понимается совокупность теоретико-методологических и технологических условий построения и функционирования воспитательно-образовательного пространства, направленных на эффективное осуществление процесса ее формирования.

Следовательно, процесс формирования экологической культуры должен опираться на принцип воспитывающего обучения, представляющий собой единство обучения и воспитания. Великий русский педагог К.Д.Ушинский не раз подчеркивал, что воспитание должно действовать не на одно увеличение запасов знаний, но и на убеждения человека [2, С.592]. По мнению Б.Г.Иоганзен, экологическое воспитание предполагает формирование всесторонне развитой личности, понимающей зависимость человека от общества, природы, необходимость сохранения и улучшения последней, умеющей ценить прекрасное в окружающем мире и обладающей чувством гражданской ответственности перед современниками и будущими поколениями [2, С.3].

Значит, уровень экологической культуры должен характеризоваться усвоением научных знаний, сформированностью убеждений, этическими и эстетическими чувствами, практической деятельностью [3, С.96].

Значит, процесс формирования экологической культуры должен состоять из нескольких взаимосвязанных компонентов: цель, содержание, технология формирования экологической культуры (методы, приемы, формы), деятельность преподавателя, деятельность школьников, результат. Для решения поставленных перед нами задач необходимо, чтобы он имел замкнутый характер и отличался особо прочным пересечением связей между компонентами (вертикальных, горизонтальных и пр.).

Для эффективного осуществления поставленных задач необходима тщательная разработка таких вопросов, как содержание и технология формирования экологической культуры школьников. Обстоятельный анализ этого вопроса целесообразно начать с рассмотрения содержания процесса формирования экологической культуры.

Основу экологической культуры составляют следующие компоненты: знания, эмоционально-ценностное отношение к природе как к источнику жизни и красоты и практическая деятельность по охране и восстановлению окружающей среды. Исходя из этого и необходимо рассматривать вопрос содержания процесса формирования экологической культуры.

Мы придерживаемся точки зрения Л.И.Греховой о том, что сочетание «Общей экологии», «Социальной экологии» и «Охраны природы» в системе общего экологического знания составляет ядро его структуры, которая отражает основной диапазон современных экологических представлений, входящий в базовый компонент непрерывного экологического образования. Она считает, что на практике принципы непрерывного образования возможны только в системе, различные звенья которой тесно взаимодействуют друг с другом. Поэтому содержание экологического образования не

может быть нерегулируемым, должно строиться в соответствии с государственными стандартами, которые определены в двух областях знаний: «Природа» и «Экология» [4, С.48].

Мы считаем, что применение системного подхода может обеспечить положительный результат в рассмотрении вопроса содержания процесса формирования экологической культуры.

С нашей точки зрения содержание процесса формирования экологической культуры должно отражать все вышеперечисленные аспекты, создавая тем самым предпосылки для формирования основы высоконравственных взаимоотношений человека и природы. Мы считаем, что для эффективной постановки процесса формирования экологической культуры необходимо применение как вертикального, так и горизонтального «обогащения» содержания учебного материала, что обязательно должно отразиться и на технологии, которая является одним из важнейших компонентов данного процесса.

Педагогическая технология - это конкретное, научно обоснованное, специальным образом организованное обучение для достижения реально выполняемой цели обучения, воспитания и развития обучаемого в частности. В нашем случае такой целью является экологическая культура школьников. В.П.Беспалько отмечает, что «хорошая, научно обоснованная технология обучения и воспитания - это и есть педагогическое мастерство» [2, С.3]. Вопрос технологии формирования экологической культуры остается одним из наиболее дикуссионных в научных кругах.

Основная мысль заключается в том, что обучение признается ведущей силой психического развития ребенка, становления всей совокупности качеств его личности. Они наиболее полно отражены в следующих положениях:

1. Ученик является субъектом, а не объектом обучения;

2. Обучение идет впереди развития (в зоне ближайшего развития ребенка), стимулируя и ускоряя его;

3. Провозглашается приоритет формирования способов умственных действий, ведущая роль теоретического знания, мышления;

4. Делается ставка на активизацию познавательных интересов, познавательных потребностей;

5. Учебная деятельность ученика организуется как целенаправленная, включающая все психологические этапы: целеполагание, планирование, реализация цели и рефлексивный анализ результатов [4].

Поскольку процесс формирования экологической культуры носит междисциплинарный характер, рассмотрим некоторые не предметные, а общие технологии обучения, с помощью которых возможно эффективное формирование экологической культуры школьников. Одной из самых распространенных технологий является проблемное обучение. В его основе лежит решение какой-либо проблемы. Н.Н.Вересов утверждает, что «воспитание экологической культуры не может ограничиться системой чисто практических мероприятий, т.е. формированием умений и навыков. Проблема состоит в том, чтобы эти навыки были осмыслены ребенком» [3, С. 181]. Более сложным для школьников является процесс усвоения связей между объектами и явлениями живой природы. Этому способствуют наблюдения в природе, поиск ответов на вопросы «как?», «почему?», «отчего?». Это элементы экологических знаний. Особое значение следует уделять вопросам взаимоотношения человека и природы. С самого раннего детства необходимо прививать школьникам мысль о том, что от состояния природы зависит жизнь человека.

Проблемное обучение состоит из нескольких элементов: проблемный вопрос, проблемное задание, проблемная ситуация и проблема. Использование данного вида

технологий обучения способствует возникновению потребности мыслить, побуждающей школьника к действию.

Главная задача педагога - это построение проблемной ситуации таким образом, что бы ученики обнаружили несоответствие имеющихся у них знаний и умений с теми, которые необходимы для ее решения, и осознали необходимость освоения новых действий. Проблемное обучение, давая возможность «обучать исследуя, исследовать обучая», является одним из эффективных средств формирования экологической культуры в рамках практически любой дисциплины посредством включения экологических аспектов в решение поставленной проблемы.

Другим не менее эффективной и в то же время универсальной технологией является деловая игра. Л.И.Грехова отмечает, что «игра -своеобразная школа воспитания свободного, не заинтересованно-бескорыстного, бережливого отношения ребенка к окружающей природе, которое в свою очередь оказывается залогом социального и эстетического освоения окружающего мира» [3, С.93]. Деловые игры преследуют несколько целей, главными из которых являются активизация мышления, творчества, самостоятельности школьников, подготовка к практической профессиональной деятельности. Подготовка школьников к проведению деловых игр предполагает выполнение имитационных упражнений. Смысл деловой игры заключается в формировании определенных навыков и умений. В процессе ее выполнения активизируются не только знания, но и развиваются коллективные формы общения. Общаясь друг с другом, школьники обмениваются знаниями из области науки, литературы, искусства, информацией о жизни и работе. Отсюда вытекает важная задача педагога - тактично руководить обменом подобной информацией, что приводит к взаимообогащению знаниями, эмоциями. Отличным условием возникновения интереса к познанию природы и воспитания бережного отношения к ней может стать общение с педагогом, если он увлечен биологией, знает местную флору и фауну, своим личным примером вызывает стремление у школьников беречь и умножать богатства родной природы.

Становление экологически образованной личности предполагает сочетание познавательной деятельности с эмоциональным восприятием природы. Шестым чувством назвал К.Г.Паустовский чувство природы, добавив, что «оно приходит на определенной ступени сознания, когда человек становится более умным, более тонким».

Лучший пропагандист природы - сама природа. Она шлифует характер, делает его мягче. Поэтому внимание взрослых должно быть направлено на пробуждение и поддержание интереса у школьников к познанию окружающего мира, умение видеть в обыкновенном - чудесное, в привычном - необычное. Исходным моментом в изучении природы служат экскурсии, беседы и занятия в уголке живой природы. Они не требуют длительного, углубленного изучения явления или объекта и в то же время дают школьнику возможность послушать, рассмотреть, почувствовать природу.

Эмоциональное отношение к окружающему миру, сохранение связей между усложняющимися в процессе обучения понятиями естественным образом должно пронизывать любой предмет, изучаемый в школе, экологической составляющей.

Условием эффективности формирования экологической культуры выступает мониторинг окружающей среды посредством наблюдения и постановки опытов. Наибольшая эффективность наблюдения достигается, если в повседневной жизни прослеживается целый цикл наблюдения за объектами природы в разных условиях существования. Каждое наблюдение имеет свою цель и содержание. Оно формирует у школьников разносторонние и систематизированные знания об окружающей среде, позволяет демонстрировать новые стороны и особенности знакомых объектов. Наблюдения дают основу для эмоционального восприятия природы на уровне каждого конкретного ученика. Особенностями данного метода являются: преобладание

визуального источника знания над словесным, широкий охват всех школьников, активное использование практических форм работы.

Опыты имеют достаточно обширную практику использования в процессе формирования экологической культуры, потому что помогают установить несложные причинно-следственные связи, повышают познавательную активность. В нашем случае опыты используются в процессе выращивания растений на огороде, в цветнике, саду, уголке природы, что способствует формированию потребности в знаниях, осознанию важности и необходимости проделанной работы.

Особая роль в формировании экологической культуры принадлежит экскурсиям. Они дают возможность ознакомить учащихся с состоянием окружающей среды в естественных условиях. Даже непродолжительные экскурсии духовно обогащают человека, позволяют ему успокоиться посредством общения с природой. Объектами для экскурсий в нашем случае служат не только участки естественной, но и измененной человеком природы, что дает наглядно убедиться в масштабах отрицательного воздействия человека на окружающую среду. Проведение экскурсии должно проходить в несколько этапов:

1. Подготовительный, основная задача которого заключается в определении маршрута, подборе информации об объектах, на которых следует заострить внимание, важно создать у школьников соответствующее настроение, напомнить правила поведения, раздать задания;

2. Проведение экскурсии, во время которой нужно помнить, что ученики лучше запомнят не слова, а то, что им удалось потрогать или внимательно рассмотреть, надо выделить время для выполнения заданий и отдыха;

3. Послеэкскурсионная работа, которая предполагает анализ увиденного, обобщение результатов проделанной работы, составление отчетов с последующим их обсуждением.

Несомненным достоинством экскурсий является то, что школьники приобретают навыки культурного поведения в природной среде, знакомятся с экологическим состоянием местности.

Важное место в формировании экологической культуры школьников занимают экологические тропы, которые являются комплексным средством экологического воспитания и образования. Это наиболее «молодая» разновидость педагогически организованного маршрута на местности, на котором проводится учебная, пропагандистско-природоохранная работа, направленная на формирование экологической культуры. Экологические тропы должны отвечать следующим требованиям: привлекательность; атрактивность, т.е. она должна быть интересна, обеспечиваться наличием красивых объектов природы и их разнообразием; предельно информативна; доступна для оперативного посещения; должна содержать возможность экологической оценки деятельности человека (последствия пожара, зарубки и так далее); возможность для экспериментальной опытнической работы (наблюдение за насекомыми, растениями, животными и др.).

Следовательно, педагогические технологии, используемые в процессе формирования экологической культуры, имеют многоплановый характер. Однако, они объединены общей целью - развитие у школьников ощущения единства человека и природы, формирование потребности в сохранении и дальнейшем преумножении ее богатств.

Важность освоения каждым школьником основ экологической культуры как части общей культуры современного человека не подлежит никаким сомнениям. Г.Николаев отмечает, что перемены в современной технологии обещают гармонию хозяйственной деятельности людей и окружающей среды [5]. Проблемы экологической безопасности необходимо решать прежде всего исходя из желаний, интересов и возможностей

школьников. Они должны уметь определять экологически чистые продукты, гигиеничные ткани и безопасные пластмассы. Их надо знакомить с трудовыми приемами осуществления щадящих процессов обработки, хранения и утилизации.

Экологическая культура как раз и относится к данной группе функций, формирование которых лежит в сфере воспитательно-образовательной деятельности школы. Особенно удачным можно считать применение метода проектов, который ведет к повышению мотивации учащихся к четко продуманной технологической деятельности путем придумывания и обоснования объекта деятельности, разработки технологической документации, экономической и экологической оценке.

Профильное обучение (8-9 класс) должно решать комплекс задач, стратегической целью которых является профессиональное самоопределение школьников. Оно подразумевает формирование представлений об основах современного производства, его экономической и экологической эффективности, тенденциями научно-технического прогресса, ознакомление с многообразием профессий, выявление склонностей и способностей к определенным видам деятельности и профессиональные пробы. Данный этап предполагает выбор школьниками определенного профиля обучения, свойственного той или иной специальности, и овладение соответствующим набором навыков и умений.[6]

Экологическая культура подчеркивает ограниченность человека. На пути к экологическому обществу общественное сознание должно перестроиться за счет увеличения удельного веса биологии и в системе фундаментальных, и в системе прикладных исследований. Все это требует создания экологически чистых технологий, поиск экологически чистых средств борьбы с вредителями, сорняками и болезнями. Экологическое общество должно исключить нарушение разнообразия природной среды. Приоритетной в создании экологического общества должна являться сфера материального производства.

Современная система трудовой подготовки школьников построена на основе вовлечения учащихся в общественно-полезный производительный труд. Это обладает большим воспитательным эффектом, поскольку, производя общественно значимые материальные ценности, школьники осознают причастность к общему делу. У них меняется отношение к обучению. Овладевая трудовыми действиями в учебной деятельности, школьники учатся разграничивать цель, средства, результат труда. В процессе выполнения трудовых операций они становятся субъектами организованной целенаправленной деятельности. Разнообразные формы трудового обучения, такие как лепка, кройка, вышивка и т.д., развивают желание, и умение трудится, приносят радость от полученного результата и положительной оценки.

Включение школьников в создание и непосредственное бытовое обслуживание материальных ценностей формирует основные трудовые умения и навыки, создает предпосылки для позитивного отношения к труду, вырабатывает привычку трудового взаимодействия. Общее дело, стремление к достижению результата, повышению эффективности труда создают нравственный фон, на котором базируется экологическая культура. Исходя из этого, в рамках нашего исследования было определено основное направление деятельности учебно-производственного комбината по формированию экологической культуры школьников. Оно заключается в формировании разумных материальных потребностей, которыми можно считать нравственно оправданные потребности, удовлетворение которых способствует всестороннему развитию личности.

Формирование экологической культуры представляет собой целенаправленную деятельность, связанную с подготовкой школьников к будущей профессиональной деятельности, в результате которой они должны глубоко осознать необходимость бережного отношения к окружающей действительности, выработать потребность в

экологически безопасных технологиях производства материальных ценностей. Здесь они знакомятся с различными материалами и инструментами, приемами их обработки не только ручным способом, но и механизированным. Включение в техническую творческую деятельность посредством создания специальных педагогических ситуаций позволяет непосредственно наблюдать как положительное, так и отрицательное влияние продуктов труда человека на окружающую среду.

Школа в определенной мере определяет и социальную ориентацию школьников. Здесь они включаются в новую систему отношений. Юноши и девушки вступают в общение с новыми людьми, в частности с учениками из других школ и совершенно иной социально-профессиональной прослойкой взрослых, которые помогают им реализовывать свои идеи, удовлетворяют интересы, передают весь багаж знаний, умений и навыков, социального опыта.

Заключение, выводы

1. Экологическая культура - часть общечеловеческой культуры, определяющая характер отношений в системе «человек - окружающая среда» в процессе создания и освоения материальных и духовных ценностей, выражающая степень ответственности человека перед обществом и общества перед человеком за состояние природы и использование природных ресурсов как на глобальном, так и на региональном и локальном уровнях ее организации.

2. Экологическая культура является необходимым условием выживания человечества, ее отсутствие несет прямую угрозу для его существования.

3. Экологическая культура школьника - «продукт» экологической культуры человеческого общества. Формирование экологической культуры -наиболее уязвимая сфера образования и воспитания подрастающего поколения, осуществление которой представляет собой довольно сложную проблему, не имеющую на сегодняшний день конкретного решения.

4. Экологическая культура рассматривается в нашем исследовании как компонент начального профессионального образования, который ориентирует школьников на становление активной позиции в решении проблем рационального использования природных богатств не только в настоящий момент, но и в будущей профессиональной деятельности.

Главная цель профессионального образования - удовлетворить потребности личности и общества в профессиональных образовательных услугах, подготовить квалифицированных специалистов, способных к высокоэффективной профессиональной деятельности. Обновление содержания начального профессионального образования открывает возможность обогащения воспитательной работы, включив в нее ориентировочную базу представлений о взаимоотношениях в системе «человек - окружающая среда».

Эффективность формирования экологической культуры школьников зависит от обеспечения ряда организационных и содержательных условий, важнейшими из которых являются: интеграция экологической культуры в содержание образовательного процесса; преобладающая роль трудовой деятельности преобразовательного характера; активное использование педагогами нетрадиционных форм и методов обучения (ролевых игр, экспериментов, профессиональных проб и др.); учет таких педагогических принципов как многопрофильность, многоуровневость, непрерывность, дифференциация,личностная ориентация, свобода выбора; включенность в целенаправленный процесс формирования экологической культуры родителей учащихся.

Школа, являющийся учреждением начального образования, в рамках которого осуществляется трудовая подготовка школьников, реально обладает значительным педагогическим потенциалом для формирования экологической культуры благодаря политехническому характеру базового компонента образования, а также специфике

организации и содержания образовательного процесса, позволяющей осуществлять формирование экологической культуры на междисциплинарной основе через интеграцию учебных дисциплин или создание специальных учебных предметов.

Предложенные нами организационные и содержательные условия формирования экологической культуры положительно сказывается как на уровне экологической культуры. Формирование экологической культуры должно быть систематическим и последовательным, иметь четкий алгоритм действий в соответствии с поставленными целями и задачами.

Эмоциональная окраска и творческое отношение к организации благоприятно сказывается на всех этапах формирования экологической культуры. В процессе формирования экологической культуры предпочтение должно отдаваться наглядности, практической деятельности школьников в области проведения мониторинга окружающей среды (наблюдения, опыты, экскурсии).

Список источников

1. Дежникова Н.С, Цветкова И.В. Экология и культура. Методика воспитания младших школьников. - М., 2015.- 46с.
2. Зверев И.Д. Экология в школьном обучении. Новый аспект образования. - М.: Знание, 2010.- 96с.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении.- М.:Педагогика, 2012.- 208с.
4. Эффективность обучения и воспитания: Наблюдение, опыт, размышления.- М: Изд-во БГУ, 2019.- 215с.
5. Конева И.В. Экологическое образование и воспитание (тенденции развития) // География и природные ресурсы.- 2018.- №3.-С.141-144.
6. Крючков В.К. Взаимоотношения в системе «педагог -ребенок - родители» // Педагогика.- 2012.- №9.- С.27-32.

УДК 373

Кабденова П.С., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Педагогические условия формирования исследовательской культуры учащихся на начально этапе образования

Аннотация

В данной статье изучены педагогические условия формирования исследовательской культуры учащихся на начальном этапе образования. В статье на основе анализа психологической и педагогической литературы определена сущность исследовательской культуры личности в современном образовании. Материалы статьи показывают, что основы исследовательской культуры могут быть заложены на начальном этапе образования.

Ключевые слова

Компетенции, обучение, личностные качества, исследовательская культура, познавательный интерес.

Введение

Актуальность. Правомерно считается, что именно образование работает на будущее, предопределяя личностные качества каждого человека, его знания, умения и навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, и следовательно, в конечном

итоге, - экономический, нравственный, духовный потенциал общества, цивилизации в целом.

Актуальной в настоящий момент становится проблема замены системы образования и обучения, ориентированной, преимущественно, на репродуктивную передачу знаний, на систему, ориентированную на обучение и воспитание активной творческой личности, которая обладала бы способностью к самостоятельному познанию нового, была бы подготовлена к осознанному и обоснованному выбору своего дальнейшего жизненного пути, могла бы свободно самореализовываться в различных видах личностно- и общественно значимой деятельности.

Мы убеждены, что школа является звеном в системе непрерывного образования, поэтому воспитание культуры самообразования личности стоит перед школой непременно.

Объектом исследования является процесс формирования исследовательской культуры учащихся в общеобразовательной школе.

Научная новизна и значимость работы определяется тем, что в ней уточнено определение понятия «исследовательская культура личности» в контексте образовательного процесса; выявлены наиболее существенные характеристики процесса формирования исследовательской культуры учащихся на начальном этапе образования; выделены педагогические условия формирования исследовательской культуры учащихся на начальном этапе образования, разработаны и обоснованы методы формирования исследовательской культуры учащихся на начальном этапе образования.

Обзор литературы

Вопросы самообразования и становления исследовательской культуры личности изучались достаточно подробно учеными - педагогами. Но эти исследования относились к тому времени, когда основным носителем информации являлась книга. Сегодня книга является лишь одним из компонентов в информационном поле наряду с компьютерами, аудио и видео материалами. Поэтому важным является формирование у учащихся умений, связанных с обработкой воспринимаемой информации, ее классификацией, обобщением, структурированием и т.п.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- работы, посвященные вопросам педагогической культурологии (В.Г.Белинский, Д.С.Лихачев,Э.Тейлор, Г.Францев, А.Швейцер, Ф.Шиллер и др.);

- исследования, предметом которых являются целеполагание, педагогическое проектирование и сопровождение в процессе образования (И.Ю.Алексашина, Ж.Аллан, Ш.А.Амонашвили, З.И.Васильева,Б.Саймон, Л.М.Сигал, М.Н.Скаткин и др.);

- различные аспекты становления исследовательских методов в образовании (П.П.Блонский, И.Г.Песталоцци, Н.И.Пирогов, Ж.-Ж.Руссо, В.А.Сухомлинский, К.Д.Ушинский и др.);

- положения общей теории познания и вопросы развития познавательного интереса (З.А.Абасов, А.С.Майданов, Г.И.Щукина, и др.);

- работы, посвященные процессу творческого и исследовательского становления личности (Г.С.Альтшуллер, З.И.Калмыкова, И.Я.Ланина, А.В.Леонтович, А.М.Матюшкин, Д.Л.Монахов, М.И.Махмутов и др.).

Основная часть

Методами исследования являются:

- теоретический анализ философской, педагогической и психолого- педагогической литературы;

- диагностические методы (включенное наблюдение, беседы, анкетирование, анализ продуктов учебной деятельности);

- анализ педагогических условий формирования исследовательской культуры учащихся;

Определяя сущность процесса становления исследовательской культуры личности, мы исходим из гипотетического положения о том, что познавательный интерес является фундаментом исследовательской культуры учащихся.

Рассмотрим подробно сущность познавательного интереса.

Физиологическим механизмом познавательного интереса как избирательной направленности является система нервных связей, которая образуется под воздействием ряда условий и зависит от состояния человека и его индивидуальности, от непосредственных впечатлений личности и ее прошлого опыта.

Познавательный интерес, как и интерес, вообще, представляет собой сложное отношение человека к предметному миру, в котором в органическом единстве представлены интеллектуальные, эмоциональные и волевые процессы. Множественные исследования отечественной педагогики и психологии доказали, что познавательный интерес выступает своеобразным гарантом продуктивности и глубины обучения, устойчивости его результатов.

Собственно, именно познавательный интерес можно рассматривать в качестве интегративного показателя сформированности внутренней мотивации учения, необходимой для успешного его протекания. Определяя ценность познавательного интереса, исследователи отмечают, что именно в нем обеспечивается полное раскрытие познавательных потребностей личности, он выступает истинной движущей силой познавательного процесса, в нем выражено единство объективной и субъективной сторон познавательной деятельности; познавательный интерес гарантированно обеспечивает перевод внешнего во внутреннее; познавательный интерес выступает и в качестве фактора активизации познавательной деятельности, обеспечивая естественный процесс развития познавательных сил личности.

Таким образом, перед образованием ставится задача обеспечения возвышения мотивов, перевода внешних мотивов во внутренние, развития познавательного интереса как высшей и наиболее естественной формы внутренней мотивации ученика. Качество учебной мотивации, присутствие и развитие в ней элементов интереса представляют собой основу психолого-педагогической проблемы учения. Если интерес к учению не актуализирован, само усвоение будет протекать значительно ниже природных сил учащихся. Очевидно, содержание мотивации и познавательного интереса напрямую связаны с качеством тех учебных (познавательных) задач, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе обучения.

Доказано, что способом усвоения опыта творческого мышления (которое, в свою очередь, может рассматриваться как самостоятельная задача процесса образования) является решение проблем и творческих задач, по той или иной причине заинтересовавших ученика, становящихся его личной потребностью. Познавательные проблемы можно рассматривать: как важнейший показатель естественности процесса обучения; как «активизатор» учебной деятельности, гарантирующий более высокую степень прочности результатов, полученных таким способом;

- как средство формирования познавательного интереса и развития познавательных сил ученика;
- как важнейшее интегрирующее начало, порождающее внутреннюю мотивацию ученика, его самостоятельную поисковую активность.

Рассмотрим понятие «познавательная проблема». В педагогике познавательной проблемой называют вопрос, задание, ситуацию, способ решения, которых ученику заранее не известен, но при этом ученик обладает исходными знаниями и умениями для того, чтобы осуществить поиск этого способа. Таким образом, в любой проблеме присутствует объективный момент: исходные данные, создающие проблему и позволяющие ее решить, и субъективный момент: готовность ученика принять эту проблему на уровне его развития. Вопрос, на который ученик заранее знает ответ или

знаком с тривиальным способом его нахождения, проблемой не является. Не является проблемой и излишне сложный вопрос, по поводу которого у ученика нет средств решения.

Очевидно, не всякая познавательная проблема принимается учеником как личностно-значимая, то есть превращается для него в собственную познавательную проблему, активизирующую процесс мышления. Если ребенок не способен быстро найти подходящий ответ в некоторой ситуации, а сама ситуация не является для него интересной и важной и последствия отсрочки в нахождении решения не имеют для ребенка значения, то можно сказать, что данная ситуация не является для него проблемой в сколько-нибудь значительной степени. В таком случае говорят о проблемной задаче. В общем виде проблемная задача характеризуется таким свойством, как неопределенность способа решения, и допущением возможности решения, то есть задача не должна быть ни очень простой, ни очень сложной. В последнее время (в поддержку тезиса о естественных познавательных возможностях учащихся) появилась гипотеза, что в нормальных условиях естественно развивающийся ребенок выбирает для себя именно такой класс задач, которые ориентированы в «зону его ближайшего развития», то есть проблемных.[1]

Проблемная задача может вызвать интерес ребенка, стать для него важной и породить проблемную ситуацию, в разрешении которой и будет обеспечено достижение двух согласованных целей образования: освоения учеником нового содержания и развития его познавательных сил. Известный исследователь данного вопроса А.М.Матюшкин характеризует проблемную ситуацию как «особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту не известных знаний или способов деятельности. Иначе говоря, проблемная ситуация — это такая ситуация, при которой субъект хочет решить какие-то трудные для себя задачи, но ему не хватает данных и он должен их сам искать» [2].

Остановимся более подробно на типологии познавательных проблем, которые могут и должны быть представлены в современном образовательном процессе.

В целом проблемы можно разделить на группы в соответствии с объектом неопределенности. Принято считать, что содержание образования включает в себя четыре основных компонента: систему знаний, систему общих интеллектуальных и практических умений, опыт творческой деятельности, выступающий основой для дальнейшего развития культуры; опыт эмоционально-волевого отношения к миру и к себе. Следовательно, можно выстроить четыре группы познавательных проблем: проблем, решение которых порождает новое знание; проблем, результатом решения которых может выступать новое умение; проблем, порождающих опыт творчества, и проблем, следствием решения которых станет ценностно-эмоциональное отношение.

Представляет особый интерес и типология, основанием для которой является степень самостоятельности ученика при разрешении проблемы. В этом ряду выделяют: проблемное изложение; частично-поисковый и исследовательский метод

Суть проблемного изложения в том, что учитель (или учебник) сам ставит и сам решает проблему, но при этом показывает путь решения в его подлинных, но адаптированных для понимания ученика противоречиях. Ученики же лишь «наблюдают» за ходом решения, сопереживая (или не сопереживая) последнему. Назначение этого метода заключается в том, чтобы показать образцы научного решения; ученики получают возможность анализировать убедительность аргументов, осваивать алгоритмы разрешения проблемных ситуаций.

Частично-поисковый метод направлен на постепенное освоение учащимися сложных действий по самостоятельному решению познавательных проблем. Реализация этого метода предполагает постановку таких познавательных проблем, при решении

которых ученикам предлагается самостоятельно выполнить один из поисковых шагов: увидеть, в чем состоит сущность проблемы; сформулировать гипотезу; предложить путь решения; построить доказательство; сделать выводы из полученных фактов и т.д. По сути проблема в данном случае делится на группу подпроблем, из которых выделяются те задачи, решение которых доступно ученикам на уровне их развития.

Исследовательский метод направлен на решение таких проблем, в которых ученики могут проявить полную самостоятельность: от постановки проблемы до ее разрешения; при этом учащиеся реализуют полный цикл шагов, необходимых для полноценного разрешения проблемной ситуации.

Одной из ключевых задач нашего исследования является выявление и описание педагогических условий, при которых формируется исследовательская культура личности. При этом следует учитывать, что глубокие преобразования педагогического процесса не дадут желаемого результата быстро, кроме того, они требуют больших финансовых затрат (разработка новых учебных курсов, изменение содержания образования и т.п.). С нашей точки зрения, возможен существенный толчок в развитии системы школьного образования за счет диалектической взаимосвязи формы и содержания. Мы считаем возможным, изменив форму, получить изменения в содержании, а в дальнейшем и в результате образовательного процесса.

На начальном этапе образования способность видеть мир в проблемах выражается преимущественно в умении ребенка выразить познавательный интерес в виде исследовательских вопросов. Ребенок использует вопросы как инструмент познания мира как в отношении проблем, предложенных ему в процессе обучения, так и в отношении проблем, происходящих из его собственного опыта[3].

Критериями сформированности исследовательской культуры у ученика на начальном этапе образования могут выступать:

1. Способность личности видеть мир в проблемах и удовлетворять свою потребность в развитии через актуальные вопросы.
2. Владение методами научного познания.
3. Позитивное отношение к исследовательской деятельности.
4. Наличие опыта исследовательской деятельности.

В качестве показателей сформированности исследовательской культуры учащихся были выделены:

1. Качество и количество задаваемых ребенком вопросов.
2. Отношение к вопросу как инструменту познания мира.
3. Умение пользоваться вопросом как инструментом познания.
4. Наличие опыта исследования мира с помощью вопросов.
5. Владение элементарными методами научного познания (работа с информацией, наблюдение, эксперимент).
6. Наличие опыта изучения мира с помощью методов научного познания.
7. Интерес к изучению методов научного познания.
8. Позитивное отношение к собственному опыту исследовательской деятельности.

На дальнейших этапах образования происходит углубление способности познавать мир в проблемах, формируется представление о проблеме как выраженном противоречии, происходит становление представления о гипотезе как направляющем инструменте научного познания, расширение и обогащение опыта владения методами научного исследования. Процесс формирования исследовательской культуры происходит за счет осознанного овладения знанием о сущности научного познания мира[4].

Учащиеся постепенно расширяют более широкий опыт осуществления исследований сначала под руководством педагога, потом все более и более самостоятельно.

В средних классах школы идет обучение методам исследовательской деятельности, при этом самостоятельного исследования учащиеся еще не проводят. При переходе в старшие классы школы ведущим становится самореализация учащихся через трансформацию опыта, приобретенного в период обучения в школе. Ученики могут проводить самостоятельные исследования в различных областях науки по своим интересам.

Сложная психологическая природа познавательного интереса обуславливает силу его влияния на развитие личности.

Опираясь на познавательную потребность и познавательный интерес учащихся, можно начать знакомство с методами удовлетворения познавательной потребности - методами исследовательской деятельности.

Мы считаем, что в период обучения в 1- 6 классах школы у учащихся могут быть заложены основы исследовательской культуры не только за счет развития познавательного интереса, но и за счет формирования первичного опыта исследовательской деятельности. Итак, определяя движущие силы процесса формирования исследовательской культуры личности, мы обозначили основные противоречия, которые разрешаются в ходе этого процесса.

Целью процесса формирования исследовательской культуры учащихся является расширение круга проблем, которые представляют значимость для учащихся, и которые они могут решить методами исследовательской деятельности. Сущностной характеристикой рассматриваемого процесса назван познавательный интерес, являющийся фундаментом исследовательской культуры личности.

Описывая процесс формирования исследовательской культуры личности, на основании теоретического изучения философской и историко- педагогической литературы, можно сделать вывод, что в исследовательской культуре личности опосредуется исследовательская культура общества на том или ином этапе развития. Процесс опосредования определяется возможностями среды развития ребенка и созданными педагогическими условиями в образовательном учреждении.

Процесс формирования исследовательской культуры ученика может начаться лишь в определенной среде развития ребенка, в которую входят: семья, где поощряются познавательные интересы ребенка, дружеское окружение, в котором значима исследовательская деятельность, возможности образовательного учреждения, где созданы педагогические условия формирования исследовательской культуры.

Среда развития ребенка в свою очередь опосредуется исследовательской культурой общества, характеризуемой уровнем развития науки, общественным отношением к научному способу познания и преобразования мира, опытом участия в научных исследованиях различных групп населения, наличием и общественным статусом научных сообществ и их лидеров.

Опыт работы педагогов и психологов показывает, что именно школьники младшего возраста нуждаются в особом внимании взрослых к проявлениям их познавательной активности в форме вопросов. Для многих детей этот период формирования личности становится переломным, после чего умственная пассивность, нелюбознательность могут стать их устойчивой характеристикой. Поэтому важной на начальном этапе образования становится проблема развития исследовательской активности детей, их умения видеть проблему и формулировать вопрос познавательного характера. Любое явление может возникнуть только тогда, когда есть для этого необходимые условия. Определение, изучение, и описание условий, при которых детский вопрос может стать методом познания окружающего мира, представляется нам актуальным.

В результате теоретического анализа психолого-педагогической литературы, нами было отмечено, что природа процесса мышления характеризуется специфичностью его

протекания. Специфично его начало. Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация, то есть у человека появляется потребность что-то понять, возникает вопрос, удивление, противоречие. Таким образом, вопрос становится основным этапом начала процесса познания.

Физиологической основой процесса возникновения вопроса является ориентировочный рефлекс. Известно, что каждый здоровый ребенок, появившийся на свет, обладает прекрасным ориентировочно исследовательским рефлексом, из которого впоследствии развивается его исследовательская активность и любознательность. В этом смысле каждый ребенок одарен от природы, но то, как пойдет развитие этого дара, во многом зависит от того, в каких условиях будет происходить развитие ребенка.

В логике нашего исследования представляется важным подробное рассмотрение способности школьника к постановке вопросов и проблем как важного звена исследовательской активности личности.

Своими корнями эта способность уходит в любознательность ребенка и становится ярко видной уже в дошкольном детстве - в "возрасте вопросов"[5]. С момента возникновения речи количество вопросов, задаваемых детьми, неуклонно растет. Научившись спрашивать, дети получают возможность быть инициаторами диалогов со взрослыми, что позволяет им значительно расширить рамки познаваемого мира. Но не следует переоценивать познавательное значение вопросов ребенка этого возраста. Психологи отмечают, что вопросы ребенка периода первого "возраста вопросов" имеют скорее коммуникативный, чем познавательный характер. По словам Ж.Пиаже, «само обилие этих "почему" у дошкольников должно нас навести на мысль, что они представляют собой вопросы для всякого употребления, то есть недифференцированные вопросы, которые могут иметь много различных смысловых оттенков. Это могут быть вопросы, требующие действительно причинного объяснения, так и направленные на выяснение мотивов и обоснований (почему так?). Более того, часть детских "почему" можно отнести скорее к аффективному любопытству, а не к интеллектуальному» [6].

Таким образом, когда мы наблюдаем за проявлениями "спонтанной" любознательности у дошкольников; детские вопросы выступают как необходимое звено общения между ребенком и взрослым, ребенком и ребенком. В том же случае, когда ребенок исследует проблемную ситуацию, вопросы выступают у него как необходимое звено самостоятельного мышления. Если вопрос как звено общения достигает высокого уровня развития у дошкольников, то вопрос как звено самостоятельного мышления у них только начинает формироваться.

Поступление в школу приводит к большим изменениям в мышлении детей. Овладение письменной речью и обучение математике способствуют развитию абстрактного мышления, выделению особой планирующей мыслительной деятельности, которой принадлежит большая роль в развитии сложных творческих форм мышления. Основная доля общения, непосредственно направленного на познание, осуществляется теперь в классном коллективе, на уроках. И это очень важно, так как принципиально изменяет всю ситуацию развития ребенка.

Опыт работы педагогов и психологов показывает, что именно школьники младшего возраста нуждаются в особом внимании взрослых к проявлениям их познавательной активности в форме вопросов. Для многих детей этот период формирования личности становится переломным, после чего умственная пассивность, нелюбознательность могут стать их устойчивой характеристикой. Поэтому важной на начальном этапе образования становится проблема развития исследовательской активности детей, их умения видеть проблему и формулировать вопрос познавательного характера. Любое явление может возникнуть только тогда, когда есть для этого необходимые условия. Определение, изучение, и описание условий, при которых детский

вопрос может стать методом познания окружающего мира, представляется нам актуальным.

Реализуя поставленные перед собой задачи, мы провели диагностическое исследование, целью которого было изучение места вопроса на уроке, а именно:

1) определение количества задаваемых на уроках вопросов со стороны учителя и со стороны учащихся;

2) классификация и количественная оценка вопросов, задаваемых учителями с точки зрения преобладания на уроке продуктивного и репродуктивного характера обучения;

3) типология и количественная харатеристика вопросов, задаваемых детьми на уроке;

4) умение учащихся использовать вопрос как средство решения познавательной проблемы;

5) определение отношения педагогов к роли вопроса на уроке[7].

Основными методами исследования являлись беседа, включенное наблюдение, анкетирование, интервьюирование.

Заключение, выводы

Исследовательская культура личности - сложный динамичный процесс образования, характеризующийся как способность личности к решению значимых познавательных проблем методами научного исследования.

Исторический аспект рассмотрения этой проблемы позволил выявить инварианты в целях образования, которые прослеживаются в разные исторические эпохи и в современных образовательных концепциях. Обучение человека искусству самостоятельного поиска знания, формирование способности к управлению миром проблем, развитие потребности и возможности личности к решению жизненных задач и овладение методами познания окружающего мира - ориентация образования на все эти цели усиливается по мере развития человеческого общества.

В современном постиндустриальном мире они стоят особенно остро, так как возникает необходимость развития в человеке информационной культуры, обеспечивающей адаптацию человека в окружающей действительности и постоянно растущем потоке информации.

В исследовательской культуре личности опосредуется исследовательская культура общества на том или ином этапе развития. Ядром исследовательской культуры выступают познавательная проблема и методы исследования.

Критериями сформированности исследовательской культуры могут выступать:

1. Развитость познавательного интереса, желание изучать мир самому.

2. Восприятие вопроса как инструмента познания; умение изучать мир и себя через инструмент исследовательских вопросов.

3. Владение основами исследовательских методов наблюдения и эксперимента.

Таким образом:

1. Исследовательская культура личности - это сложное динамичное образование, характеризующее способность личности к решению значимых проблем методами научного познания.

2. Формирование исследовательской культуры личности, являясь одной из ведущих целей современного образования, вступает в противоречие со сложившейся ориентацией педагогов на преимущественно репродуктивную передачу содержания образования.

3. Процесс формирования исследовательской культуры личности опирается на развитие познавательных интересов учащихся, обогащение опыта исследовательской деятельности, поддержку позитивного отношения учащихся к осуществлению исследований.

4. Педагогическими условиями формирования исследовательской культуры на начальном этапе образования являются:

- ориентация педагогов на исследовательскую культуру личности как значимую цель образования;

- опора на познавательные интересы учащихся как движущую силу процесса обучения;

- организация обучения учащихся основам исследовательских методов (постановка вопросов, анализ источника информации, наблюдение, эксперимент);

- разработка и реализация программ обогащения исследовательского опыта учащихся.

Список источников

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. - М.: Изд. МГУ, 2010.-367 с.
2. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. - М., 2015.-98 с.
3. Васильева З.И. Единство воспитания и обучения школьников. - Л.: Знание, 2010.-34 с.
4. Бек Е.С. Основы педагогического проектирования: учебное пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков. - СПб.: Просвещение, 2015.- 234 с.
5. Заир-Бек Е.С., Тряпицына А.П. Качество образования как научно-педагогическая проблема./В сб. Качество образования в современной школе/ Под ред. А.П.Тряпицыной. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010. - С. 3
6. Казакова Е.И. Авторская школа: педагогика успеха// Взаимодействие психолого-педагогической теории и практики в условиях перестройки народного образования. - СПб.: Образование, 2017. - 10 с.
7. Качество образования в современной школе (сборник научных статей)/Под ред. А.П.Тряпицыной. - СПб., 2020. - 82 с.

УДК 378

Кабдулинова Г.У., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Профессионально-педагогическое мировоззрение и педагогическая действительность учителя

Аннотация

В данной статье на основе разбора имеющихся концепций и образовательной практики изучено мировоззрение учителя как исследовательской платформы, синтезирующей заслуги педагогики, психологии, философии, социологии и остальных наук. В статье проанализировано «профессионально-педагогическое мировоззрение», его структурные составляющие, уровни и аспекты сформированности. Материалы статьи позволили сконструировать основы формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя в системе постоянного педагогического образования.

Ключевые слова

Компетенции, обучение, личностные качества, учитель, мировоззрение, педагогика.

Введение

Актуальность. Перспективы развития современного образования ориентированы на свободные и ответственные отношения его участников, на активность и уникальность его деятелей и требуют внимания к имманентным качествам личности. Акценты перемещаются от утилитарного подхода к педагогу как исполнителю, выполняющему социально значимые функции, к личностному подходу с ориентацией на развитие субъектности и личного потенциала деятеля, обеспечивающего трансляцию культуры и мировоззрения в социальном пространстве.

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.

Объектом изучения является процесс формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя в системе постоянного педагогического образования.

Научная новизна исследования заключается в исследуемой проблеме, осуществлена сортировка мнений: «профессионально-педагогическое мировоззрение», «профессионально-педагогическое миропонимание как интегральное личностное образование», «проектирование процесса формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя». Уточнены и соотнесены понятия «профессиональное мировоззрение», «педагогическое мировоззрение». Теория формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения основывается на базе последующих содержательных компонентов: методологического, психологического, дидактико-методического и научно-предметного.

Обзор 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.

Основная часть

В работе применен комплекс способов изучения. На теоретическом уровне использовались методы исследование и обобщение эксперимента; концептуальное и ситуационное моделирование. На эмпирическом уровне применялось опросно-диагностические (опрашивание, тестирование, разговор, выборочный опрос).

В современной философии миропонимание исследуется в контексте форм сознания и самосознания личности. Самосознание термина «мировоззрение», которым управляется человек в собственной ежедневной практической деловитости, значительно различается от научно-теоретической его трактовки. Тем не наименее, в мировоззрении отдельной личности очень ясно и образно отражаются и теоретическая мировоззренческая система, и актуальный личный эксперимент человека, и мотивация поступков высоконравственного и гражданского нрава.

Создание мировоззрения не объединяется к внедрению лишь научно-философских познаний, учеными сознается преимущество на наличие разных мировоззренческих концепций. Ежедневное миропонимание представляет собой форму осмысления скопленных жизненным собственным экспериментом познаний и штампов поведения и отображает соц утилитарный эксперимент почти всех поколений, служащий основой ежедневных познаний в целом. Понимание теоретических познаний, аккумулируемых через систему образования, чтение научной и известной литературы, средства массовой инфы, будничное общение воздействует на процесс формирования личных мировоззренческих позиций.

Педагогика постоянно уделяла и уделяет значительный интерес формированию и развитию мировоззрения, беря во внимание, что оно исполняет ряд публичных функций [1].

Просветительная функция состоит в том, что научное миропонимание делает для человека понятным мир природы и сообщества, устраняет от соц, политических, религиозных предрассудков и пережитков. Оно вооружает методологией, совокупностью исходных философских принципов и способов познавательной деловитости, обогащает человека системой духовно-ценностных ориентации.

Воспитательная функция мировоззрения реализуется в итоге такого, что принятые мировоззренческие взоры и убеждения содействуют формированию определенных морально-волевых свойств личности и эстетического дела к реальности. Преданность убеждениям, надобность защищать свою позицию подразумевает верность нрава, убежденность, упорство и волю. Эти высоконравственные свойства воспитываются в согласье с эмоциями гуманизма, ответственности, длина, эстетическими идеалами публичной и собственной жизни.

Развивающая функция содержится в том, что внутренняя духовная служба сообразно усвоению содержания мировоззрения, до этого только, инициирует мыслительную активность личности. В базе научного мировоззрения лежат взгляды диалектического подхода к рассмотрению и изучению реальности, что делает мышление эластичным, творческим, изучающим явления в движении, во взаимосвязи. Развертывается дееспособность к новеньким обобщениям, к творческому осмыслению явлений природы и сообщества.

Организационная функция мировоззрения имеет место быть в том, что оно является исходной убеждением в практической деловитости людей.

Прогностическая функция научного мировоззрения, основывающегося на знании законов публичного развития, содержится в научно-теоретическом и практичном осмыслении веяния, выдвижении идей сообразно созиданию грядущего в реальном.

Исследование и анализ философского мировоззрения дозволило нам допустить, что исследуемое нами профессионально-педагогическое миропонимание исполняет последующие общие функции:

• онтологическую, охватывающую процесс абстрактного знания проф педагогической деловитости, усвоения важных методологических принципов, а еще осмысливания структуры и места мировоззрения в проф становлении личности;

• социальную и аксиологическую, проявляющиеся в общей интереса и содействии сообщества, страны, школы в формировании системы общечеловеческих и личностно важных ценностей и её модификации в убеждения, в взгляды, в мировоззренческую позицию;

• прогностическую, выражающуюся в контакте с государством сообразно выработке содержательных, организационных и технологических компонентов в системе школьного образования;

• культурологическую, проявляющуюся в осмысливании специфики и дифференциации государственных культур, в приобщении школьников к духовному наследию отечественной и вселенской культуры;

• организационную, проявляющуюся во содействии и преображении учителем педагогической действительности в согласовании с своим профессионально-педагогическим мировоззрением.

Убеждения, являясь компонентом мировоззрения, выступают как факт сознания, а деяния относятся к практической, материальной стороне, потому целенаправлено произносить о «готовности к действию».

К главным компонентам убеждений разрешено отнести:

• знания мировоззренческого нрава;

• веру в их истинность, аргументированность;

• эмоции, ощущения;

• идеалы;

• волевую подготовленность к деяниям;

• взгляды.

Абстрактный ликбез литературы дозволил прийти к выводу, что термин «убеждение» трактуется разносторонне различными создателями. Но в разных определениях убеждения имеется совместный вещество - это познания, какие являются смешанный долею убеждения либо его основой. Нужно подметить, что познание не переходит автоматом в уговаривание, а делается им лишь при прохождении чрез сферу эмоций и переживаний. Этак, ещё В. Г. Белинский подмечал, что «идея, вычитанная и услышанная и, пожалуй, понятая, как обязано, однако не проведенная чрез свою натуру, не получившая оттиска вашей личности, имеется скончавшийся капитал» [2, С. 798-799].

Ряд исследователей считает, что главным шагом на пути от познания к убеждению является «мнение». Оно отображает природу мировоззрения, будучи познанием в форме дела, то имеется зарождающимся отношением. Сообразно собственной сущности оно уже владеет соответствующей для мировоззрения индивидуальностью, выступая как оглавление мотивации личности.

Философские изучения мировоззренческих проблем привели и Т. И. Ойзермана [3, С. 180] к выводу, что разные типы мировоззрения, имеющие отличия сообразно собственному содержанию и форме, имеют совместный для всех типов мировоззрений внешний вещество, и сиим составляющей являются убеждения.

Р. М. Рогова считает, что главными мировоззренческими компонентами являются взоры и убеждения «как верховный синтез осмысленных и внутренне принятых мировоззренческих идей, эмоциональных оценок, эксперимента и отношений к настоящей реальности, эстетические и высоконравственные идеалы, какие интегрируют тенденциозно означаемую для личности систему ценностей, определяют направление всей жизни и деловитости человека» [4, С. 36].

Е. А. Мажаева охарактеризовывает проф убеждения как определенное духовно-нравственное положение личности, соединяющее проф познания и умения, известие к ним, побуждения, определяющие творческую энергичность в сфере проф деловитости, рвение к саморазвитию и самосовершенствованию.

Мы согласны с Р. Н. Овчинниковым, который описывает педагогические убеждения как «твердые взоры на систему и компанию обучения, образования и обучения учащихся, чистосердечнее и глубочайшее переживание их истинности и необходимости». На базе собственных педагогических убеждений преподаватель исполняет, с одной стороны, ориентацию в нескончаемом разнообразии педагогических явлений, а с иной - описывает подъезд к работе, сооружает модель собственной педагогической деловитости.

Исследователь выделяет две группы педагогических убеждений учителя: 1)убеждения методологического нрава, какие в собственной базе содержат научную

методологическую идею, относящуюся к области дидактики, теории обучения либо школоведения; 2)обще методические убеждения, какие являются соподчиненными и основываются на довольно широких идеях организационно-методического плана. Они выступают в качестве связывающего звена меж педагогической теорией и практикой учебно-воспитательной работы.

Ещё К. Д. Ушинский подчеркивал, что преподаватель не может жить в жизнь идеи, не ставшие его убеждениями. Убеждения - это познания, перешедшие во внутреннюю позицию личности. Но элементарно комплект суммы познаний ещё не сформировывает убеждений, для этого нужен способ знания [3].

Для нашего изучения этот вывод является базисной основой, потому что употребительно к нашей работе многопрофильные познания, приобретенные в процессе подготовки учителя, вправду переходят в убеждения лишь в системе профессионально-педагогического мировоззрения.

Как было произнесено раньше, познание является основой развития убеждения человека, но система сформировавшихся ценностей придает познаниям индивидуальный нрав.

В ходе проведения нашего изучения мы проанализировали ценности педагогического нрава. В современной педагогике педагогические ценности рассматриваются как нормы, регламентирующие педагогическую активность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит следующим и связывающим звеном меж сложившимся публичным мировоззрением в области образования и деловитостью преподавателя. Сообразно уровню собственного существования выделяют последующие группы ценностей: 1)социально-педагогические ценности, включающие совокупность идей, представлений, норм, верховодил, обычаев, регламентирующих активность сообщества в сфере образования; 2)групповые педагогические ценности, выставленные в облике идей, концепций, норм, регулирующих и обращающих педагогическую активность в рамках определенных образовательных ВУЗов; 3)личностно-педагогические ценности, выступающие как социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и остальные мировоззренческие свойства личности учителя, элементы в собственной совокупность систему его ценностных ориентации.

Ассоциация мировоззрения и ценностей обширна, и мы обязаны произносить, до этого только, о нравственно-ценностной его стороне, определяющей направление высоконравственного поведения человека. Это и высоконравственный нюанс таковых общесоциальных мнений, как идеал, мишень и значение жизни, это и установленный тип морали.

Разряд исследователей (Н. А. Дементьева, Н. А. Менчинская, Т. К. Мухина, Э. И. Моносзон, Н. Г. Огурцов, С. А. Смирнов и т. д.)включают эмоции в состав мировоззрения. Данное намерение мотивируется тем, что миропонимание постоянно эмоционально окрашено. Познание делается позицией, не лишь когда оно понято и усвоено, а когда оно ещё и прочувствовано. «Настолько же обширно и многогранно смысл чувств для формирования мировоззрения. Знание научной картины решетка обязано существовать не равнодушным, а эмоциональным. Совсем явен возбудимый нрав отношений и оценок. И, в конце концов, осуществление взоров, идейных позиций в поведении, в деловитости прочно связана с развитием эмоциональной стороны личности» [5, С. 24]. Мировоззренческие ощущения повышают живучесть мировоззрения, придают ему энергичность. Не считая такого, «эмоции для человека служат всепригодной меркой ценности только происходящего».

И. К. Жуков считает, что миропонимание может существовать представлено в последующих компонентах:

1. Познания;

2. Личностное известие к ним: познавательная и эмоциональная стороны, эффективная, операциональная важность;

3. Надобность в отстаивании, применении и т. д. ;

4. Знание применять, защищать, обосновывать, отвечать, расценивать.

Разряд исследователей выделяет 3 главных блока мировоззрения:

1. Интеллектуальные познания;

2. Эмоционально-чувственные оценки;

3. Волевая целеустремленность.

В умственной составляющей вступают естественно-научные и гуманитарно-социальные познания, а еще познания о прошедшем и реальном, идеалы, в которых конструируется грядущее личности. Ощущения, входящие в состав мировоззрения, неоднородны. Имеется посреди их и непрерывно меняющиеся настроения, мимолетные хотения, увлечения, однако имеется и такие, какие «срастаются с разумом и стают моментом убеждения, веры, ценностной ориентации» [1, С. 12]. Гигантскую роль в становлении убеждений играет религия, этак как она объединяет реальность и идеалы.

Н. А. Дементьева в мировоззрении выделяет познавательные, волевые и эмоциональные составляющие. К числу познавательных компонентов она относит мироощущение, мнение и мировоззрение. Эмоциональными компонентами мировоззрения, сообразно понятию исследователя, являются разные ощущения: высоконравственные (эмоция патриотизма, эмоция длинна, ответственности и т. д.), интеллектуальные (эмоция новейшего, эмоция сомнения, убежденности либо нерешительности). Волевые составляющие мировоззрения появляются в разных отношениях человека к реальности (к природе, социуму, публичной принадлежности, труду, людям, самому себе). Кроме системы отношений, волевые составляющие мировоззрения включают в себя еще разные поступки и деяния, чрез какие реализуются взоры и убеждения человека.

Абстрактное изучение структуры мировоззрения, отраженное в работах философов, психологов и преподавателей, позволило нам, исходя из специфики профессионально-педагогического мировоззрения, рекомендовать структуру, все составляющие которой, взаимодействуя меж собой, образуют в совокупность целостную систему.

В структуре профессионально-педагогического мировоззрения учителя мы выделяем: мотивационный, знаниевый, эмоционально-ценностный и действенно-практический составляющие.

Мотивационный составляющую подключает мотивы выбора профессии учителя, профессиональную направление(известие к профессии учителя, расположение учиться обликами деловитости, воплощающими специфику предоставленной профессии).

Знаниевый составляющую подключает в себя совокупность психолого-педагогических познаний, представляющих собой сведения из педагогики и психологии о сущности труда учителя, об необыкновенностях педагогической деловитости и общения, личности учителя, о психическом развитии учащихся, их возрастных необыкновенностях и др. Присутствие системы обобщенных методологических познаний дозволяет грядущим учителям улаживать педагогические задачи с внедрением приемов педагогического мышления, намереваться и основывать свою профессиональную активность с учетом закономерностей развития педагогического процесса.

Преподаватель обязан обладать устойчивыми представлениями о целостной картине. Для этого нужны базовая научная подготовка и неизменное продолжение как естественно-научного, этак и гуманитарного циклов познаний. Именно таковой подход дозволяет выполнить специфика содержания образовательного эталона при подготовке учителя начальных классов. При этом преподаватель обязан обладать «знаниями не на уровне советов, а системой обобщенных методологических познаний, дозволяющих

воспринимать закономерности развития педагогического процесса, основывать и доказывать в согласовании с ними свою профессиональную деятельность» [6, С. 3].

Эмоционально-ценностный составляющую подключает в себя педагогические идеалы, ценности, убеждения, взоры на преподавательский процесс, какие являются механизмом, регулирующим активность преподавателя. Сюда же относятся разные ощущения учителя, его личностное известие к миру педагогических явлений. Эмоционально-ценностный составляющую профессионально-педагогического мировоззрения описывает ориентацию учителя в образовательном пространстве, задает совместный манера его педагогической деловитости. Преподаватель становится реальным создателем, мастером собственного дела лишь тогда, когда у него сформирована целостная головка решетка, система педагогических ценностей, убеждений, и он не лишь понимает значимость своей точки зрения на трудности педагогического нрава, однако и уделяет интерес исследованию разных позиций в процессе принятия принципиальных педагогических решений, связанных с обучением, развитием и обучением деток школьного возраста.

Выделенные нами структурные составляющие находятся в узком содействии, образуя целостную, динамическую систему профессионально-педагогического мировоззрения учителя.

Определение критериев уровня сформированности научного мировоззрения является одной из важных задач педагогического изучения данной трудности, этак как конкретно аспекты предоставляют вероятность заполучить более совершенное понятие о высококачественном и количественном состоянии составных частей мировоззрения.

Сообразно К. П. Шуртакову, аспект сформированности мировоззрения обязан содержаться в наличии у человека разноаспектных убеждений, предметным вхождением которых выступают ставшие нормой взоры и знания-выводы. Нормативный нрав взоров и знаний-выводов свидетельствует о их непрестанном возобновлении в адекватных критериях, об их стойкости и тем самым об их закрепленности в взглядах.

Принципиальным показателем энергичности, действенности мировоззрения является переход внутренней позиции личности во наружный чин деловитости. При этом она может реализовываться как в настоящем поведении, этак и в итоге осмысления мнений, норм, оценок и замечаться в потребности защищать свою точку зрения. Состоятельность, научную аргументированность и независимость аргументации И. К. Жуков [4] считает принципиальным показателем зрелости.

Э. И. Моносзон и Р. М. Рогова пришли к выводу, что аспектами сформированности мировоззрения обязаны существовать последующие главные свойства:

• оптимальное изучение важных мнений, законов, теорий науки, имеющих определяющее смысл для осмысливания сущности действий развития природы, сообщества, мышления;

• устойчивое, осмысленное личностное известие к изучаемому материалу, его мировоззренческому содержанию;

• готовность защищать свои убеждения и идеалы;

• проявление уверенности в будничной деловитости и поведении;

• учет и анализ случаев неадекватности сложившемуся мировоззрению выражений.

Сообразно понятию Т. К. Мухиной, комплектность мировоззрения и убеждений личности разрешено испытать сообразно последующим аспектам: ступень сформированности познаний; надобность в собственных либо взятых идеях и оценках, а еще ступень самостоятельности использованных оценок; внутренняя личностная точка зрения школьника, характеризующаяся интеграцией и стабилизацией мотивов, эталонов, чувственных проявлений, интересов; манера поведения личности и регулирующая роль мировоззрения, как она выслеживается, находятся ли составляющие самокритичности, самовоспитания, саморегуляции поведения.

Все приведенные аспекты сформированности мировоззрения отслеживают процесс развития личности в её динамическом развитии, и мы руководствовались ими в собственном исследовании. Но нужно подметить, что большая часть изучений мировоззренческой проблематики относятся к становлению научного мировоззрения учащихся средней школы, в то время как работ, посвященных формированию и развитию профессионально-педагогического мировоззрения очевидно мало.

Принимая методологические запросы учета целостной личности, мы дозволили себе в качестве аспекта сформированности профессионально-педагогического мировоззрения применять полный показатель, который выступает как система отображения сформированности мотивационного, знаниевого, эмоционально-ценностного и действенно-практического компонентов.

Аспекты профессионально-педагогического мировоззрения учителя определяются нами исходя из системного осмысливания мировоззрения и выделенных его структурных компонентов.

Таковым образом, сформулированные аспекты представляют собой некоторый идеал, показатель, сообразно которому мы можем осуждать о ступени развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя, о его готовности к исполнению проф деловитости и служат исходным моментом для выявления уровней сформированности мировоззрения.

Психолого-педагогические познания систематизированы и органически вписываются в систему педагогических убеждений. Студенты имеют точное, осмысленное понятие о сущности и содержании профессионально-педагогического мировоззрения. Они различаются сформированной системой педагогических ценностей, и все проф развитие связывают лишь с работой учителя. Студенты с высочайшим показателем профессионально-педагогического мировоззрения готовы вытекать собственным педагогическим принципам и идеалам в педагогической деловитости и в будничной жизни. У их преобладают мотивы, свидетельствующие о конкретной педагогической направлению, и они удовлетворены собственным проф избранием.

Опасная степень характеризуется равнодушным отношением к психолого-педагогическим познаниям, вследствие что познание педагогических идей, методических основ учебно-воспитательного процесса чрезвычайно слабенькое, не систематизированное, поверхностное, отсутствует информация о сущности и содержании профессионально-педагогического мировоззрения. Педагогические взоры непрочны, носят ситуативный нрав, сложившееся мировоззрение не подкрепляется действием, а остается на уровне слов. У студентов не сформирована система ценностных ориентации на педагогическую активность, у их преобладают мотивы, не содержащие педагогической направлению. Этот степень характеризуется неимением проявления энергичности в собственном проф становлении и низкой удовлетворенностью избранной профессией.

Заключение, выводы

Теоретически обосновано и подтверждено, что наилучшее функционирование процесса формирования профессионально-педагогического мировоззрения зависит от соблюдения совокупность критерий:

• преодоление противоречий. Убеждения студентов создаются методом преодоления противоречий, в которое вступают приобретаемые ими познания с ежедневными представлениями, стихийным собственным экспериментом. В сознании студентов проистекает стимулируемая учебным действием духовная служба сообразно рецензенте и преодолению искаженных, ненаучно обычных представлений и мнений; возражение абстрактного знания содействует превращению убеждений в духовное положение личности.

• соблюдение принципа историзма при исследовании программного материала, что дозволяет беспристрастно расценивать эволюционные процессы, происходящие в сообществе;

• наличие у студентов позитивного мотивационно-ценностного дела к выбранной профессии учителя;

• развитие познавательной энергичности и самостоятельности студентов в процессе отвлеченных и практических занятий;

• тесная ассоциация обучения в вузе с жизнью, втягивание студентов в функциональную педагогическую активность;

• высокий профессионализм и собственные свойства профессорско-преподавательского состава института;

• четкое понятие у студентов о сущности, структуре и функциях профессионально-педагогического мировоззрения и о его роли в проф становлении личности учителя;

• своевременная диагностика уровней сформированности профессионально-педагогического мировоззрения;

• осознание студентами необходимости формирования профессионально-педагогического мировоззрения.

Воплощение перечисленных выше критерий содействует результативности процесса формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения в критериях подготовки учителя.

На основании разбора философских, педагогических, психологических изучений, связанных с неувязкой формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения, выявлены базы для построения концепции формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения.

Исследование возможностей формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения обозначило проблемное поле, в рамках которого представляются перспективными направления изучения педагогической символики мировоззрения, динамики профессионально-педагогического мировоззрения личности, развития профессионально-педагогического мировоззрения.

Список источников

1. Абросимов В.Н. Профессиональные качества преподавателя // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2021. - №6.

2. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. - №1. - 2018. - С. 72-74.

3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. - Казань: Изд-во Казанского ун-та.-2018.

4. Бондаревская Е.В. Введение в педагогическую культуру: Учебное пособие. - Р-на-Д, 2015. - 172 с.

5. Волков Г.Н. Этнопедагогика. - М., 2011. - 167 с.

6. Гессен СИ. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М.: Школа-пресс, 2019. - 218 с.

УДК 373.31

Какоша И.О., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Культура устного общения в начальной школе: педагогические условия и факторы успешного формирования.

Аннотация

В контексте приоритетов современной системы образования, ориентированной на воспитание всесторонне развитой личности, исследование речевой культуры младших школьников приобретает особую актуальность. Школа призвана формировать не просто носителей знаний, а "человека думающего и чувствующего, способного применять знания в реальной жизни, обладающего развитыми коммуникативными навыками и богатым внутренним миром". В этой связи, ключевой задачей начального образования становится не только передача определенного объема информации, но и целенаправленное формирование у учащихся высокой культуры речи, необходимой для успешной социализации и самореализации.

Ключевые слова

Культура речи, младший школьник, виды речи, развитие речи, виды речи, словарный запас, литературный язык.

Введение

Актуальность исследования речевой культуры младших школьников обусловлена задачей современной школы по воспитанию человека культуры, обладающего знаниями, умением их использовать, навыками общения и внутренней культурой. Формирование речевой культуры – ключевая цель начального образования.

Начальная школа – важный период освоения норм устной и письменной речи. Ведущая роль в этом процессе принадлежит педагогу. Анализ практики и литературы выявил недостатки: недостаточность дидактических средств и педагогических условий для развития речевой культуры.

Речевая среда вне школы часто не является образцовой, речь младших школьников бывает бедной и неправильной. Эти противоречия указывают на необходимость поиска педагогических условий для эффективного формирования речевой культуры.

Учебная деятельность и общение младших школьников взаимосвязаны, поэтому развитие речи невозможно без учета воспитательного потенциала общения.

Недостаточная разработанность и практическая значимость обусловили работу над вопросом.

Объект исследования – учебная деятельность младших школьников, предмет – речевая культура у младших школьников в учебной деятельности.

Цель исследования – выявление, обоснование и проверка педагогических условий формирования речевой культуры.

Гипотеза: Эффективное формирование речевой культуры возможно при использовании упражнений, направленных на развитие логической последовательности, содержательной стороны, точности употребления слов и активного словарного запаса, а также форм учебного сотрудничества (групповые и коллективные виды работы).

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу.
2. Апробировать комплекс упражнений.
3. Разработать систему оценки развития речевой культуры.
4. Обобщить и проанализировать результаты исследования.

Методы исследования: теоретические (анализ литературы, сравнительный анализ, синтез, обобщение, моделирование) и эмпирические (обобщение опыта, беседа, наблюдение, эксперимент). Для обработки данных применялись методы математической обработки результатов.

Опытно-экспериментальной базой являлись начальные классы общеобразовательной школы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что применение разработанной системы заданий позволяет повысить уровень сформированности речевой культуры у младших школьников средствами устной и письменной речи. Материалы исследования могут быть использованы педагогами в практике начального образования.

Обзор литературы.

Овладение речевой культурой – ключевое условие формирования социально активной личности, что делает развитие умения четко и грамотно излагать мысли одной из основных задач начального образования.

Понятие “речевая культура” введено Л.С. Выготским как единство мышления и речи. Дальнейшие исследования продолжили А.Н. Леонтьев, Л.Р. Лурия, И.А. Зимняя и др., доказав, что речевая культура – основная единица коммуникации. Работы А.А. Леонтьева выделили внутреннюю и внешнюю речь. Вопросами развития речи младших школьников занимались М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, Г.И. Сорокина, М.С. Соловейчик, О.М. Казарцева, понимая формирование речевой культуры как обучение общению с помощью языка.

Проблеме культуры речевого общения посвящены исследования П.П. Блонского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова и др. [1], особенно интенсивно в 40-50-х гг. XX века. К середине XX века возникла необходимость объединения усилий теоретиков и практиков.

Л.С. Выготский заложил основу теории речевой деятельности [2], определив речь как основное средство общения. Труды Выготского и др. (Блонский, Рубинштейн, Лурия, Леонтьев, Щерба, Виноградов) стали важной научной предпосылкой для развития исследований культуры речевого общения. Ч. Осгуд, Дж. Кэролл и Т. Сибеок (США) также внесли вклад в эту область.

В отечественной науке культура речи признана самостоятельной дисциплиной в начале 60-х годов XX века. Отечественная наука о культуре речи опиралась на потенциал А.Р. Лурия, П.Я. Гальперина, В.А. Артемова, Н.И. Жинкина, Е.Ф. Тарасова, Р.М. Фрумкиной, А.К. Марковой и др.

Л.Л. Касаткин определяет речь как форму общения, опосредованную языком, включающую процессы порождения и восприятия сообщений [3].

О.М. Казарцева определяет речевое общение как мотивированный процесс взаимодействия, направленный на реализацию жизненных целей, основанный на обратной связи и включенный во все виды деятельности [4]. А.А. Леонтьев отмечает, что для полноценного общения необходима быстрая ориентация, планирование речи, выбор средств и обеспечение обратной связи; нарушение любого звена снижает эффективность коммуникации [5].

В методической литературе “культура речевого общения” имеет два значения:

1) выражение мыслей, чувств и желаний посредством языка (Е.М. Алифанова);

2) владение нормами языка в соответствии с ситуацией общения [6].

М.Р. Львов выделяет семь критериев культуры речевого общения: содержательность, логичность, точность, языковая правильность, ясность и выразительность, коммуникативная целесообразность и богатство.

Анализ исследований по формированию речевой культуры младших школьников позволяет заключить, что культура речевого общения - это способность правильно, точно и выразительно передавать свои мысли, используя возможности языка.

Основная часть

Анализируя исследования по проблеме формирования речевой культуры младших школьников, мы можем сделать вывод, что культура речевого общения - это способность правильно, точно и выразительно передавать свои мысли, используя возможности языка.

Иными словами, культура речевого общения предполагает умение человека грамотно, ясно и эмоционально доносить свои идеи, применяя разнообразные языковые средства.

Даже для опытных авторов, которые много пишут, важным этапом остается предварительное обдумывание как содержания, так и формы будущего письменного высказывания.

Таким образом, подводя итог, можно сказать, что культура речевого общения заключается в способности правильно, точно и выразительно передавать свои мысли посредством языка.

Развитие речи – это целенаправленный процесс, требующий педагогического руководства. Для успешного развития речи необходимы: потребность в общении и общепонятные знаки (слова, словосочетания).

Культура речевого общения формируется при создании условий, активизирующих потребность в общении и предоставляющих языковые средства для выражения мыслей. Развитие речи требует речевой среды с образцами речи и содержательным материалом, значимым для познания мира.

В школе предоставляется возможность изучить литературный язык в его художественном, научном и разговорном вариантах. В процессе развития речи педагог ставит цели по усвоению норм литературного языка, овладению чтением и письмом, определению минимального уровня сформированности речевых умений.

В школе ребенок системно изучает литературный язык под руководством педагога, планомерно формирующего речевые навыки.

Усвоение норм языка, овладение чтением и письмом, формирование речевых умений должны развиваться параллельно. Работа над словарным запасом предоставляет материал для составления предложений и развития связной речи, а перед составлением рассказа разбираются отдельные слова и предложения. Упражнения в связной речи объединяют все речевые умения.

Важно разнообразие видов упражнений, равномерное представление работ, доступных возрасту (пересказы, рассказы по наблюдениям и т.д.). Развитие речи требует кропотливой работы, совершенствование аспектов должно быть параллельным и взаимосвязанным.

Содержательность речи важна, рассказ должен быть основан на интересных фактах, наблюдениях и содержать продуманные мысли. В начальной школе формирование художественной речи следует начинать с народных сказок. Важно умение логично, последовательно и четко строить речь.

Недопустима работа лишь над отдельными аспектами речи (орфографией), остальные переносить на старшие классы. В начальной школе необходимо комплексно развивать все компоненты речи, уделяя внимание содержательности, логичности, ясности и другим требованиям.

Речь неразрывно связана с общением. Диалог - разговор между двумя и более собеседниками. Беседа - искусственная форма диалога, используемая на уроках русского языка.

Монологическая речь требует волевых усилий и подготовки. Подготовкой служат работа над словарным запасом, беседы, чтение, пересказ, составление предложений. Важно формирование чувства удовлетворения результатами речи, эмоциональной заинтересованности, чтобы речь стала средством самовыражения.

Письменная речь имеет те же свойства, что и устный монолог, но выражены более

четко. К ней предъявляются высокие требования в плане построения предложений, отбора слов, логики, полноты раскрытия темы, последовательности изложения, правильности языка.

Письменная речь более полная и сложная, невозможно передать паузы, интонации, жесты. Осложнена орфографией, что представляет трудность для младших школьников.

Письменная речь подготовлена и может быть откорректирована, поэтому трудно переоценить ее значение для повышения общей языковой культуры.

В начальном обучении основное внимание уделяется письменной речи, поскольку она служит базой для изучения большинства школьных предметов.

Младший школьный возраст - период интенсивного речевого развития, где важна взаимосвязь речевых задач и формирование связности высказываний.

Целенаправленное развитие всех сторон речи, включая культуру речевого общения, подготовит младших школьников к совершенствованию связной речи. Ключевая задача - научить выражать свои и передавать чужие мысли содержательно, грамматически и стилистически правильно. Работа над расширением лексики - основа развития устной речи, при этом слово рассматривается как лексическая, грамматическая и синтаксическая единица.

Соблюдение условий формирования речевой культуры способствует развитию мышления, социализации, интереса к миру, развитию способностей и формированию социально активной личности.

Было решено провести экспериментальное исследование по формированию речевой культуры младших школьников, проанализируем результаты опытно-экспериментальной работы в учебной деятельности.

Цель опытно-экспериментальной работы – доказать эффективность методики формирования культуры речевого общения младших школьников.

Задачи:

- Выявить уровень развития речевой культуры.
- Подобрать методы формирования.
- Экспериментально определить наиболее эффективные методы формирования.

Этапы исследования:

1. Констатирующий эксперимент (первичная диагностика уровня речевой культуры).
2. Формирующий эксперимент (применение методик формирования речевой культуры).
3. Контрольный этап (повторная диагностика, анализ результатов).

Участники: 3-В класс (экспериментальная группа, 25 человек), 3-Г класс (контрольная группа, 22 человека).

На констатирующем этапе проводилась оценка:

1. Логической последовательности речи.
2. Развития содержательной стороны речи.
3. Точности употребления слов.
4. Активного словарного запаса учащихся.

Использовались методики :

1. Методика логической последовательности речи.
2. Методика содержательности речи.
3. Методика точности определения слов.
4. Методика определения активного словарного запаса.

Результаты констатирующего этапа показали преобладание среднего и низкого уровня логической последовательности речи в обоих классах. В 3-В классе доминировал низкий уровень содержательности речи. Точность словоупотребления и активный словарный запас соответствовали среднему уровню, однако в 3-В классе были дети с

низким уровнем словарного запаса. В работах присутствовали стилистические и грамматические ошибки.

Для проведения формирующего эксперимента был выбран 3-В класс из-за более низкого уровня дисциплины. На основе результатов констатирующего этапа был разработан комплекс упражнений для формирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент проводился в 3-В классе (20 учеников с низкими показателями речевого развития по результатам констатирующего этапа) в течение 3,5 месяцев на каждом уроке. Эксперимент был направлен на формирование речевой культуры учащихся. Развитие речевой культуры общения возможно только в коллективе, где установлены отношения сотрудничества.

Целью формирующего эксперимента являлся подбор комплекса упражнений и разработка уроков, ориентированных на формирование речевой культуры общения у младших школьников.

В методике обучения родному языку используется дидактическая классификация методов И.Я. Лернера:

1. Рецептурные (объяснительно-иллюстративные): рассказы, беседы, чтение правил, наблюдения.

2. Репродуктивные (воспроизводящие): изложения, пересказы, составление словосочетаний и предложений, работа с деформированным текстом, подбор слов, анализ слов и текстов.

3. Продуктивные (частично-поисковые, творческие): сочинения по теме и плану, подбор текстов разных стилей, сочинение сказок, загадок, продолжение сказок или текстов.

Данная классификация позволяет комплексно подходить к развитию речевых навыков младших школьников:

Приемы, направленные на развитие восприятия, слушания

Приемы, направленные на развитие говорения

Приемы, направленные на развитие чтения:

Приемы, направленные на развитие письма:

Подобран комплекс упражнений, направленных:

1. На развитие логической последовательности речи:

2. На развитие содержательной стороны речи:

3. На развитие точности употребления слов в речи:

4. На определение активного словарного запаса:

Упражнения на развитие культуры речевого общения

После формирующего этапа был проведен контрольный этап с целью оценить влияние комплекса упражнений на развитие речевой культуры в экспериментальной и контрольной группах.

Задача контрольного этапа - выявить изменения в уровне речевых навыков учащихся после использования системы заданий, направленных на формирование культуры речевого общения.

В ходе повторного обследования учащимся были предложены задания для определения уровня сформированности речевой культуры по следующим показателям: логичность речи, полнота содержания, точность словоупотребления, объем активного словарного запаса. На контрольном этапе применялись задания, аналогичные констатирующему этапу.

Основная идея - оценить эффективность методик путем повторной диагностики и сравнения результатов с исходными данными. Существенный прогресс в экспериментальной группе будет свидетельствовать об успешности разработанного комплекса упражнений.

Анализ результатов исследования выявил, что наиболее проблемным аспектом

речевого развития младших школьников является умение логично и последовательно излагать свои мысли. Именно по этому критерию отмечена самая большая доля учащихся, демонстрирующих низкий уровень. Это указывает на необходимость целенаправленной работы по формированию у детей данного навыка.

В целом проведенное исследование наглядно подтвердило важность систематической и целенаправленной работы, направленной на развитие речевой культуры детей младшего школьного возраста. Регулярное выполнение специально разработанных упражнений и заданий на уроках русского языка создает условия для постепенного совершенствования содержательности, логичности, точности речи, а также для обогащения активного словарного запаса учеников.

Сравнительный анализ результатов, полученных в экспериментальном и контрольном классах, убедительно доказал эффективность предложенной системы работы по формированию речевой культуры. В экспериментальной группе, где такая работа проводилась на регулярной основе, показатели речевого развития школьников существенно выросли по всем критериям оценки, что свидетельствует о положительном влиянии разработанной методики.

Подводя итог, данное исследование подтверждает необходимость применения комплексного и последовательного подхода к совершенствованию навыков устной и письменной речи в рамках изучения русского языка в начальной школе. Только при создании специальных педагогических условий и использовании целенаправленных методических приемов возможно добиться значительного повышения уровня речевой культуры младших школьников, что является важным фактором их дальнейшего успешного обучения и социализации.

Заключение

Целью исследования являлось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий эффективного формирования речевой культуры у младших школьников.

Задачи исследования:

1. Проанализировать сущность и особенности формирования речевой культуры.
2. Обосновать комплекс педагогических условий.
3. Разработать и апробировать систему упражнений и методических приемов.
4. Экспериментально проверить эффективность выявленных педагогических условий.

В ходе теоретического анализа уточнено понятие “речевая культура” как умение правильно, точно и выразительно передавать мысли, находить уместные языковые средства.

Изучение источников и наблюдение за учебным процессом позволили обосновать педагогические условия: создание потребности в общении, формирование речевой среды, обеспечение значимости материала, работа по овладению навыками чтения и письма, доведение речевых умений до базового уровня.

На формирующем этапе разработана и апробирована система упражнений и заданий на уроках русского языка.

Эксперимент подтвердил эффективность предложенного комплекса педагогических условий. Оценка эффективности осуществлялась на основе логической последовательности речи, содержательности речи, точности словоупотребления и объема активного словарного запаса.

Анализ исходного уровня речевой культуры выявил необходимость создания специального комплекса упражнений и методических приемов. Работа осуществлялась комплексно на уроках русского языка и литературного чтения, где развивались все показатели.

Формирование речевой культуры рассматривалось как целостный поэтапный

процесс, для эффективной реализации которого были обоснованы специальные педагогические условия.

Экспериментальная работа подтвердила эффективность разработанного комплекса, что привело к повышению уровня сформированности речевой культуры в экспериментальной группе.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу об основных педагогических условиях эффективного формирования речевой культуры учащихся, но также открывает перспективы для дальнейшей работы.

Список источников

1. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. - М. : Просвещение, 2016. - 218с.

2. Выготский, Л.С. Мышление и речь: Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. - М. : Просвещение, 2017. - 50с.

3. Касаткин, Л.Л. Краткий справочник по современному русскому языку/ Л.Л. Касаткин. - М. : Высшая школа, 2016.- 383с.

4. Казарцева, О.М. Культура речевого общения. Теория и практика обучения / О.М. Казарцева. - М. : Флинта, 2018. - 496с.

5. Леонтьев, А. А. Речевая деятельность и психология речи, основы речевой деятельности / А.А. Леонтьев. -М. : Просвещение, 2001г. - 428с.

6. Родионова, Е.А. Русский язык Тесты и развивающие задания / Е.А. Родионова, М.А. Зиганов. – М: Ломоносовская школа, 2016. - 90с.

7. Львов, М.Р. Культура речи. Школьные проблемы /под ред. Степановой С.В. - М. : Начальная школа №1, 2002.- 128с.

8. Родионова, Е.А. Русский язык Тесты и развивающие задания / Е.А. Родионова, М.А. Зиганов. – М: Ломоносовская школа, 2006. - 90с.

9. Ушакова, Н.Н. Внеклассные занятия по русскому языку в начальных классах / Н.Н. Ушакова. – М. : Просвещение, 2014.-136с.

УДК 373.3

Калымбетова Г.Т., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., профессор

Обучение русскому языку в начальных классах через наглядные средства обучения

Аннотация

В данной статье проводится изучение возможности формирования навыков словообразовательного анализа посредством использования наглядных средств. В статье проанализировано состояние проблемы формирования умений словообразовательного анализа у учащихся начальных классов.

Ключевые слова

Обучение русскому языку, начальные классы, наглядные средства обучения, младший школьный возраст.

Введение

Актуальность темы. В данное время в связи с реформированием системы образования, нацеленной на повышение качества обучения, особую актуальность приобретает решение вопроса системного анализа младшими школьниками вообще, и формирование навыка словообразовательного анализа, в частности. Главная функция

содержания образования - обеспечить формирование конкурентоспособной личности, свободно владеющей полученными знаниями.

К характерным особенностям развитой личности мы относим умения критически мыслить, следовательно, проводить любой анализ. Трудность же усвоения грамматики и причины отсутствия интереса к ней объясняется тем, что ребенок не в полной мере вводится в разнообразный учебный предмет под названием «грамматика», у него не формируется теоретический подход к языку, также у школьников не происходит формирование тех особых действий с языком, благодаря которым в нем можно открыть и зафиксировать подлинный предмет грамматики - отношение между формой и значением слова. Значение это находит выражение в конкретной форме слова[1]. Однако состав слова в начальной школе рассматривается без учета тесной взаимосвязи со словообразованием.

Наше исследование показало, что одним из основных путей решения проблемы повышения эффективности работы над составом слова во втором классе является специально разработанная система.

Объект исследования - словообразовательный анализ на уроках русского языка во 2 классе.

Предмет исследования - процесс формирования умений словообразовательного анализа.

Обор литературы

Проблема изучения состава слова имеет глубокие корни. Понятие «морфема» предложено русскими учеными в конце XIX века. Оно встречается в работах И. А. Бодуэна де Куртэне, О. С. Крушевского, В. А. Богородского. Многие исходные положения в этой области знаний были высказаны в трудах выдающихся языковедов Ф. Ф. Фортунатова, А. М. Пешковского, В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, Е. С. Кубрякова, Н. М. Шанского.

Несмотря на многочисленные исследования в данной области, полностью решить названную проблему пока не удается. Так, на наш взгляд, до сих пор не в полной мере исследованы возможности разных теоретико-методологических подходов к изучению состава слова в начальных классах, не в полной мере изучены дидактические условия эффективного функционирования системы обучения, недостаточно разработано методико-технологическое обеспечение указанной проблемы.

Теоретико-методологической основой исследования явились идеи и положения, разработанные в теории системного подхода (Э. С. Маркарян, М. Г. Чепиков, У. Р. Эшби и др.); теории развития личности в различных видах деятельности (Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, В. С. Мухина, Л. С. Выготский); теории развития речи (Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов и др.); теории лингвистического образования (М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, М. Л. Закожурникова).

Основная часть

Теоретические методы:

a. анализ нормативных документов об образовании (Государственный стандарт образования в РК, программы);

b. системный подход послужил основой целостного рассмотрения проблемы формирования умений словообразовательного анализа.

Эмпирические методы:

a. обобщение педагогического опыта;

b. организация констатирующего этапа эксперимента;

c. проведение формирующего этапа эксперимента по практической реализации дидактических условий;

d. организация экспериментальной проверки действенности выделенного комплекса дидактических условий.

Словообразование анализ - это тип структурного работы со словом, в результате чего ему расследуется дифференцирования синхронную связь, путь слово, образованное от точки зрения современного русского языка. Словообразовательные разбора подвергается только слова с производной стебля (формируется морфемного сторону). Цели анализа - генераторной установки базы для определения формальных и семантических отношений и производное производству базового типа вывод (модель) анализируемого слова. Это слово рассматривается как знак, в совокупности словоформ, так разбора должны взять слово в именительном (начальной) формировать определенный ранее часть речи[2].

ЭТАПЫ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА

I. ОПРЕДЕЛЕНИЕ Деривационного связанность (производственной базы). Создание базы для слова может быть слово (для подавляющего большинства производных), форма слов или сочетаний слов. При выборе пары словообразования необходимо учитывать, что, среди прочего родственного и производной производит - это наиболее близкий по структуре и семантике слова. Во-первых, они объединены формально соответствует (по фонематического состава) часть - производственной базы. Во-вторых, значение производного слова всегда можно объяснить ссылкой на значение генерации, то есть они семантически мотивированным (критерий Винокура ГО). Словообразование связанность - единство формальных и семантических аспектов. Кроме того, корреляция, как правило, типичные, характерные слова группы определяется словообразовательный тип, поэтому необходимо принимать во внимание наличие одноструктурных неоднокоренных слов.

II. ОСНОВЫ И ИЗОЛЯЦИЯ Производящая словообразование формант, измеренные с помощью словообразования (SS) и его варианты. Каждое слово является производным от двоичного строения: он состоит из производства баз (совпадающие часть корреляционного слова - то, что было сформировано на основе нового слова) и формант (деривационные средства - то, что формируется слова). Как форманты являются префиксы, суффиксы, постфиксы, комплекс морфемы - конфикс (префикс + суффикс, префикс + суффикс, префикс + + суффикс постфикс, и т.д.). С добавлением генерации базы состоит из двух или более компонентов могут быть использованы при выводе соединительной гласной (интерфикс) или прерывистой формант - трансфикс (интерфикс + суффикс, префикс + + суффикс интерфикс т.д.).[3]

III. ОПРЕДЕЛЕНИЕ формальные отношения производные и производящие ОСНОВЫ (Морфонологические эффекты морфемного совместные). В формировании производного слова часто происходит взаимное приспособление, соединяющий морфемы, которые могли бы привести к: а) морфонологическим чередования фонем; б) вставить или интерфиксация - между основой слова и присоединиться к словообразовательная аффикс вставляется асемантический соединительный элемент; в) введение морфемы, или аппликацией, - сочетание в конце одного и начало другого морфемы словообразовательные гаплология; d) создание базы укороченные - производственной базы может войти в производных слов не полностью устранить накопление гласных или согласных на стыке морфем усеченного окончательный звук смесь звуков или суффикс.

V. ХАРАКТЕРИСТИКИ словообразовательный тип (СТ), выбор слов словообразовательных же типа. Тип Словообразование - структурно-семантический схема производных слов. Для определенного типа словообразования принадлежат производные слова, которые: а) соответствуют той же части речи; б) формируется в том же порядке и содержат ту же формант; в) передать же деривационное значение.[4]

Поиск ответа на вопрос: "Почему тот или иной предмет так называется?" - А, как показано на специальной наблюдения, наиболее доступной и интересной форме обучения для второклассников, чтобы понять коррелируют одного корня слова. Ответ на этот

вопрос в своей сущности тесно связаны с вопросом: "Почему слова связаны как слово, образованное от друга?".

В русском языке, многие слова мотивированы именами объектов. Таким образом, со студентами из спрашивать, почему тема названа так, вы можете постепенно перейти к разъяснить коррелированная на языке одного слова с другим. Например, почему маленький дом, который Сообщение для скворцов, люди называют скворечник (скворец - скворечник), и структура для хранения голубей дано имя голубь (голубь - голубь). Почему устройство, которое заливается в корма, называется корыто (расходный бак)? Почему один деревянный дом, что называется, и с другой - камень. Один летний день, и другой - зимой? Один конус ель, а с другой - сосна и так далее. Д. При объяснении мотивов имени объекта или функции объекта, студенты принесли (как легко видеть) для создания сообщества по смыслу слов и композиции. Все это готовит студентов к пониманию сущности формирования одного корня слова, одно слово образовано от друга, на основе семантических связей между ними, которые, в свою очередь, на основе связи между понятиями, которые являются имена этих слова.[5]

Также важным является сочетание функций и ассимиляции одного корня слова.

Введение в корень слова и корня (второй этап системы).

Основными задачами этого этапа обучения:

- Продолжайте формирования концепции «корневых слов"
- Познакомить с особенностями корня,
- Осуществлять надзор за равномерной написания корня в корень слова,
- Для обогащения речи родственные студентов.

Формирование понятия «корень слова", связанных с усвоением двух существенных признаков: семантического общности (у них есть что-то общее в смысле) и структурной сообщества (общий корень). Таким образом, процесс обучения необходимо, прежде всего, создать условия для реализации этих возможностей вместе студентов. На практике это означает, что развитие способности студентов, чтобы связать родственный лексическое значение слов и их морфемного строения, подчеркивая общее. Например, студентам сравнить слова: малина, малина, малина (варенье) - и будет установлено, что они могут быть объединены в одну группу связанных слов, так как все три слова очень похожи по смыслу и то же, общая часть.

Как вы знаете, в нашем языке как единого корня слова разных частей речи. Каждая часть речи свойственны специфические особенности словообразования. На начальном этапе исследования одного корня слова сосредоточиться только на студентов, отправленных в самом существовании одного корня слов в языке, с указанием предмета, субъект действия, указание предмета. Для этого, в частности эффективно использовать анализ текста с родственными словами разных частей речи, а также осуществлять выбор одного корня слова, отвечая на вопросы Кто? что? что? что делать? Это связывание является сравнение слова по смыслу и композиции. Важно, что студенты, подтверждающие, почему некоторые слова того же корня, призвав двоих из своих существенных признаков, таких, как "Слово записке, и написать - тот же корень, так как они имеют общий корень -пис- и слова похожи на означает ".[6]

Исследование одного корня слова включает в себя замечания по форме написания их корни. Эти наблюдения дают основу для сознательного написания безударных гласных проверке, парные озвучил и глухие согласные корня.

В исследовании элементов словообразования в начальной школе следует принимать во внимание принцип непрерывности и точки зрения, которая предполагает, что единой методологической идеи в преподавании, общие отправные точки, которые определяют цели обучения, основные направления в обучении на родном языке и эффективные пути анализа языковых явлений.

Такой анализ требует специальное словообразование:

1) способность проникать глубоко в слова;

2) способность разложить его на значимых элементов, не коррелирует с конкретными событиями, но реально существующих в языке.

Соответственно, главная задача в области словообразования не только создать способность морфемного анализа слов, но и в развитии способности навыков более высокого уровня, для навигации по структуре слова, сразу же признав эти морфемы, которые определяют прогресс и результаты лингвистического анализа, направленного на решение конкретных задач (языковые словообразования, лексические, правописание, грамматика).

Основные функции под "морфемики и словообразования" относятся к образованию орфографических навыков в качестве основы для 80% орфографических правил, преподаваемых в начальных и средних школах является способность понимать морфемного строения слова. Таким образом, совершенствование и развитие морфологической бдительности в начальных классах, способность выделить слово морфемные значения и соответствующие морфемы стать базой для усвоения русской орфографии и формирования орфографического бдительности[7].

Качество работы по составу слов зависит эффективность формирования орфографической зоркости. Вот почему учитель должен иметь дело с проблемой выбора эффективных методов преподавания орфографии, опираясь на структурном анализе слова.

Основные приемы работы с моделями словообразования, чтобы сформировать орфографическую зоркость занятых учителя

Прием групп хранения одноструктурных слов.

Это очень важно, техника работы с моделями словообразования. Она состоит в том, что студенты постепенно накопить определенную сумму моделей словообразования и их корреляцию со списками корней.

Она начинается с анализа этой работы, такие как записи, что делает учитель на доске.

-еньк-ий : -бодр-

-голуб-

- мал-

-слад-

-стар-

Характер записи определяет сущность учебной деятельности студентов.

Во-первых, вы должны тщательно рассмотреть модели словообразования, и попытаться угадать, что слова "скрытый" в этой записи.

Во-вторых, необходимость соотносить с выше модели корней словообразовательных. Предлагаемый перечень корневой морфемы (в уроке мы не использовали весь список, но только два корней) помогает студент должен написать "видеть" в формирующей модели зашифрованных слов.

Наконец, третий - что запись зашифрованы слова, показывая их морфемный состав.

В результате проделанной работы в блокнот сделан эту запись:

-еньк-ий: бодр-еньк-ий, голуб-еньк-ий, мал-еньк-ий, слад-еньк-ий, стар-еньк-ий.

Со временем, список слов, которые соответствуют той же модели словообразования, студентов дополняет другие примеры. В результате, студенты запоминают морфемного строения слова одного модели словообразовательные; разъясняет значение суффикса "уменьшительное"; запомнить единая правописания -enk- суффикс.

Прием словообразование, соответствующих одному моделей словообразования

На основе этого рода задач студенты формируется способность проводить элементный анализ словообразования, когда данная модель необходимо сформировать ряд слов.

Формулировка задач, таких упражнений звучит так:

- От слов ... форма существительных (прилагательные, глаголы) в этой модели;

- Написать слова, которые образуются в этой модели, разобрать эти слова по составу.

Структурный анализ слов на основе моделей словообразования включает в себя не только движение анализа: модель - в одном слове, соответствующем данной модели, но наоборот: определенные слова - Графические символы для моделей словообразования. Такой анализ мы проводили в следующих задач:

Задача 1

Определите, какие модели являются слова моей бабушки, мой дед, хижины, игрушки. Нарисуйте модель и написать другое слово, что соответствует ей.

Выполнение этих задач способствует обогащению словарного запаса учащихся, как в образовании слов по модели детей не только узнать новые слова для них, но и прояснить смысл известен; запомнить структуру слов и их написания.

Принятие скрытой поиска слова на модели-отгадка

Загадка, как определенного типа дидактического материала часто используется на уроках русского языка в начальной школе, и даже на страницах учебников, предназначенных для детей этого возраста. Это, как правило, предлагает советы учеников в схеме, что указывает на количество букв, и иногда называют некоторые буквы загаданного слова.[8]

В качестве подсказки, мы предложили использовать модели словообразования. В то же время обычная работа с различными головоломками и словесные игры (шарады) приобретает особое значение, как обучение не только целям в поисках скрытого слова, но также дает указания в этом смысле, то есть, значения пластовых грамматики и слово выражается аффиксами. Работа может сопровождаться дополнительными задач, таких как:

- Рассмотрим модели словообразования. Что вы думаете, какая часть речи загаданное слово. Можете ли вы сказать что-то о значении этого слова?

- Использование модели словообразования, скажите нам, какой существительного склонения и что должно быть источником слово;

- Какие два слова же модель как слово-отгадка. Что все эти слова? Показать значительную часть слова они различны (корень).

Вот некоторые примеры этих головоломок, шарад, которые мы подобрали в качестве дидактического материала для работы с моделями словообразования на уроках русского языка.

Загадки

Растет в траве Аленка
В красной рубашонке.
Кто ни пройдет,
Всяк поклон отдает. (Земляника)

Мне на ладошку легла —
И пропала... (Снежинка)

Это что за огород? Огород с секретом.
Во дворе у нас мороз —
В огороде лето! (Теплица)

Уж очень вид у них чудной:
У папы – локоны волной,
А мама ходит стриженой.
На что она обижена? (Львица)

Прием синтаксического анализа слова, основанные на моделях словообразования

Этот вид работы развивает языковое чутье ребенка, развивается способность

отдельного элемента слова (аффиксов), чтобы угадать его грамматические свойства. Морфемного бдительность, когда она становится основой грамматических навыков.

Вот некоторые примеры работы, которая направлена на развитие этих способностей.

Задача

Посмотрите внимательно на схему: С-ти

Какая часть речи слово, состав которых соответствует этой схеме? Как вы уже догадались?

Задача 2

Из этих слов образуют слово, соответствующее образцу: С-ти

Напишите эти слова, обозначающие гласные безударных корнях в.

Слово для справок: легкая, пищевая, крахмал, серебро, золото, грязный, встреча.

Принятие семантического анализа слов, основанной на моделях словообразования

Структурно-семантический схема рассказывает не только о важных грамматических свойств слова, но также помогает проникнуть в область лексического значения, а префиксы и суффиксы также несут информацию о нем. На этой собственности, и модели словообразовательные построенные взял нам работу.

Задача 1

Расскажите нам о значении каждого слова.

-ник- ("там, где растет ..."): малина кусты, цветы, карие.

Задача 2

Докажите, что поверхность смысл, накладные расходы, яма головка может быть объяснено значение модели

-нн- первый настоящий ... ("Который над ...")

Задача 3

Объясните смысл красный, грубый, довольно слабым может быть связан со значением модели:

-оват первый ("чуть-чуть, чуть-чуть ...")

Обучение морфемики является основой для формирования орфографических навыков, так как большинство из орфографических правил основан на способности понять морфемного строения слова. Качество работы зависит от состава эффективности слово учебного периода в школе. Один из этапов написания проблемы, в соответствии с СИ Львове, в морфемного анализа слов. Для усвоения морфемного анализа и его использование в процессе решения проблемы мы использовали орфографии наряду с вышеописанными методами являются:

Прием поморфемного правописания

Это когда это такое, что слова в записи его с помощью тире отделены друг от друга морфемы: про-свеч-ива-ют, пе-ре-сып-а-ют, мест-н-ый, с-по-тык-а-ешь-ся, за-дум-чив-ое, скал-ист-ый, дрем-уч-ий, груст-н-ый и т.п.

Когда поморфемном письме также служит студентов орфографии и морфемного анализа, скорее, он интерпретирует морфемного строения слова в процессе написания. Такой подход к написанию трудно формируется, требует много времени, но он дает высокую отдачу, так как она основана на морфологической структуры слов в процессе написания.

Практика показывает, что, принимая поморфемного письмо дает положительные результаты при условии, что систематическое использование в классе. Способ записи поморфемному (с соответствующими поморфемным комментируя, произнося) может выполнять не только отдельные слова, фразы и тексты, которые предлагаются детям в процессе зрительного восприятия (обмана). Вот пример несколько текстов, которые мы предложили студентам третьего класса поморфемного письме. В то же время студенты пытаются таким образом, чтобы записывать все слова[9],

Правописание слов, основанные на анализе становления модели

Все виды работ, связанных с анализом моделей словообразования, так или иначе, способствуют развитию компетентной письменной форме, как дети, визуально воспринимая такие модели, графики выглядят лучше запомнить аффиксы.

Между тем, мы использовали специальные задания группы, ориентированные непосредственно на написание анализа через внимание к формирующей мо-Дели. Вот некоторые примеры таких задач.

Задача 1

Написать пару с одним корнем слова. Объясните Написание корень в этих словах.

Горы - -ист место

Гольф - -ев-ыми словами,

Сосны - Мужчина в лесу й,

Грибы - н-й дождь,

Море - -ск-х влони

Задача 2

Из данных формы глаголов, существительных, соответствующие модели и -к. Напишите эти слова, обозначающий им корни. Объясните написание конечные буквы этих корней.

Примеры записи: в саду и быть - на сад и на

готовить, поддерживать, разведчика, угадать выгрузки.

Таким образом, смысловая направленность учебного процесса словообразования имеет благоприятное влияние на формирование орфографических навыков, знание словообразования являются основой для многих орфографических правил русского языка.

Чтобы обнаружить связь между родственными словами и произвести анализ, необходимо воспринять слово и осознать в нем значимую связь, несущую в себе лексическое значение. Значит, слово, его части и лексическое значение в нем, воспринимаемые зрительно или на слух, являются раздражителями. Так как непосредственно воспринимаемые раздражители действуют через зрительный и слуховой анализаторы, целесообразно рассмотреть процессы зрительного и слухового восприятия. В восприятии имеется образование ряда ассоциаций вследствие непосредственного воздействия предмета, а также актуализация ассоциаций, без чего не возможно узнавание предмета, а тем самым и его осмысленное восприятие. При зрительном восприятии необходимо привлекать внимание детей к отличительным чертам морфем, упражнять их в сравнении, проводить анализ. Слуховое восприятие, умение определять последовательность звуков составляют основу развития не только устной, но и письменной речи.[10]

Таким образом, развитие фонематического слуха оказывается решающим условием при постановке аналитической задачи.

Анализ психологической и педагогической литературы, констатирующий этап эксперимента, работа с педагогом в общеобразовательной школе привели нас к необходимости выделения следующих педагогических условий эффективного функционирования системы формирования навыка словообразовательного анализа:

1. Формирование у младших школьников умений видеть морфемы и устанавливать лексическое значение гнезда однокоренных слов.
2. Овладение теоретическими знаниями в виде правил, понятий, сведений и умение применять их на практике.
3. Использование на уроках наглядности, ее разнообразие.

Для осуществления словообразовательного анализа необходимо определенное пространство, называемое **грамматическим полем.** В пределах этого пространства осуществляется аналитическое действие, то есть словообразовательный анализ.

Термин «грамматическое поле» учащимся не сообщается, но в практической работе

учащиеся постоянно пользуются полем. Для обучения анализу существенное значение имеют **опознавательные признаки** морфем.

Обычно принято считать, что главный опознавательный признак морфемы - это её положение относительно корня. Выявлению и пониманию значения каждой морфемы способствует анализ и синтез, постоянно проводимый в начальных классах с самих ранних шагов обучения по определению значимой и изменяемой части слов.

Второй опознавательный признак морфемы - это её дополнительное значение (приставка *при-, по-, у-* при одном корне придаёт окраску каждому слову). Обнаруживая в слове корень, школьник уже знает, что в корне весьма вероятны безударные гласные и что их надо проверять путём подбора родственных слов или изменения формы слова.

Таким образом, полагаться на то, что младший школьник, опознавая морфемы, сможет во всех случаях обнаружить лексическое значение слова в целом, было бы неправильно. В то же время работа по выявлению всех несовпадений чрезвычайно важна, она составляет одно из основных направлений грамматической работы в начальных классах.

Заключение, выводы

В результате выполненного теоретического исследования проблемы формирования умений словообразовательного анализа у учащихся начальных классов можно сделать некоторые выводы:

1. Грамматические умения рассматриваются как составная часть общеязыковой культуры, как залог точности выражения мысли и взаимопонимания в процессе общения. Основы словообразовательного анализа закладываются в начальных классах. На самых ранних ступенях обучения есть своя специфика обучения анализу слов, обусловленная, во-первых, возрастом детей, во-вторых, почти полным отсутствием у них теоретических знаний.
2. Анализ научно-методической и психологической литературы показал, навык словообразовательного анализа появляется при сформированности у учащихся следующих умений:
   a. обнаруживать морфемы и устанавливать лексическое значение гнезда однокоренных слов;
   b. овладение теоретическими знаниями в виде правил, понятий, сведений и умение их применять на практике;
3. Эффективное формирование умений словообразовательного анализа младшими школьниками возможно, если оно происходит на основе специальной системы. Система определяется, во-первых, навыком определения частей слова, который формируется на протяжении определенного отрезка времени, во-вторых, разнообразием учебного материала, его последовательностью, систематичностью.

Дидактическими условиями формирования умений словообразовательного анализа младшими школьниками являются: а) использование наглядного материала при изучении темы «Состав слова»; б) внимание к семантическому анализу гнезда однокоренных слов; в) анализ сложных по значению и структуре слов; г) регулярный контроль ЗУН учащихся по изучению состава слова.

Проведенное нами исследование показало, что система формирования навыка словообразовательного анализа эффективно функционирует при реализации следующих дидактических условий:

- Использование наглядного материала при изучении темы «Состав слова».
- Внимание к семантическому анализу гнезда однокоренных слов.
- Анализ сложных по значению и структуре слов.
- Регулярный контроль знаний, умений и навыков учащихся по изучению состава слова.

Список источников

1. Канакина В.П. О повторительно-обобщающих уроках русского язык. // Начальная школа. 2022.№ 2.С.69.
2. Клопова А.И. Развитие интереса к изучению русского языка. // Начальная школа. 2018. № 11. С. 19.
3. Кульман Н.К. Методика русского языка. М.: Просвещение, 2012. С. 190.
4. Мендекинова Р. Дидактический материал по русскому языку. Алматы.: Атамура, 2018. С. 195.
5. Мендекинова Р. Методическое пособие к учебнику «Русский язык». Алматы: Атамура, 2017. С. 96.
6. Соколова Д.П. Развитие познавательной активности на уроках русского языка. // Русский язык в школе. 2020. № 5. С. 50-55.
7. Средства обучения и методика их использования в начальной школе. М.: Просвещение, 2020. С. 215.
8. Таратова М.Г. Словообразовательная работа как фактор мотивации деятельности школьника. // Начальная школа. 2021. № 4. С. 35-40.
9. Текучев М.И. Методика русского языка в средней школе. - М.: Просвещение, 2020. С. 238.

УДК 94(517)

Капаров А.К., История
Абдуллин Р.Б., профессор

Монгольское государство в XIII в.

Аннотация

В статье рассмотрены события, благодаря которым монголы заняли свое место в истории человечества, а именно завоеваний XIII века. В статье уделено внимание происхождению монголов и судьбе государств, на которые поделилась их империя, до тех пор, пока ими правили монгольские ханы. В данной статье раскрыто общественное устройство Монгольского государства; исследованы процессы образования государства монголов; проанализированы завоевательные войны и личность Чингисхана в истории.

Ключевые слова

Чингисхан, кочевник, кочевой образ жизни, завоевательный поход, Золотая орда, общественное устройство.

Введение

Актуальность темы исследования. Монголы один из древнейших народов Центральной Азии, имеющий богатую историю и внесший свой вклад в развитие мировой цивилизации. Между тем история монгольского народа на всем ее протяжении не получила одинаково достоверного и правдивого освещения в научной литературе. Это относится, прежде всего, к древней и средневековой истории Монголии, особенно к периоду существования Монгольской империи и деятельности Чингисхана.

На протяжении веков личность Чингисхана (1155 —1227) привлекает неизменный интерес. Оценки его дел противоречивы. В отечественной историографии образ этого полководца и государственного деятеля в целом отрицателен: считается, что формирование его державы сопровождалось особой жестокостью, что монголо-татарское иго замедлило социально-экономическое развитие завоеванных стран, а рассеяние монголов по значительной территории привело к их ассимиляции другими народами, подрыву потенциала самой Монголии и ее слабости после распада империи. Отчасти эти

оценки справедливы. В то же время, не следует забывать, что Средневековье (вообще) не отличалось гуманностью — ни в Европе, ни в Азии. Достаточно вспомнить историю арабского халифата, западноевропейскую инквизицию, княжеские междоусобицы в России и Японии периода феодальной раздробленности и т. д. На этом фоне жестокость монголов не была чем-то из ряда вон выходящим. Да и последующее иго вряд ли представляло собой что-то другое, нежели обычное феодальное господство, тем более, что оно не было направлено на разрушение общественных традиций и структур. Более того, монголы проявляли исключительную религиозную и национальную терпимость. В отличие от многих завоевателей, приходивших и до, и после, они не ставили целью огнем и мечом навязать свою религию или образ жизни, разрушая историческое и культурное наследие других народов. Ханы Монгольской империи покровительствовали всем религиям в равной мере, не навязывая ни одну из них. В этом они надолго опередили свое время. И, хотя верхушка правящего класса государства формировалась из монголов, национализма или национального гнета не было.

Таким образом, даже столетия спустя, в наше время усиления религиозной и национальной нетерпимости есть в чем взять пример с Чингисхана и его преемников.

Обновление исторического знания, а также необходимость многоплановых исследований, охватывающий сложный по своему содержанию исторический период монгольского общества и Золотой Орды, имеет важное значение для исторической науки.

Личность этого великого человека в мировой истории самой Монголии привлекает внимание ученых на протяжении столетий. О нем писали и пишут на многих языках мира. Свидетельством огромного интереса к эпохе Чингисхана и его наследников служат периодически собираемые в Улан-Баторе международные конгрессы монголоведов.

Значительное внимание к истории монгольского господства в Азии проявляется в Китае. Китайское общество по изучению истории монголов и Китайское общество по изучению династии Юань систематически собирают свои конференции с привлечением не только ученых КНР, но зарубежных монголоведов для обсуждения вопросов, связанных с историей дома Чингисхана. Таким образом, обращение к данной теме является актуальным.

Объектом исследования является Монгольское государство в XII в., общественное устройство и завоевательные походы Чингисхана.

Научная новизна работы состоит в том, что на основе комплексного изучения и использования источников и литературы, была изучена и исследована жизнь и деятельность Чингисхана, дано представление о Монгольском государстве 13 века, раскрыт вопрос о роли Чингисхана в жизни государств.

Обор литературы

Теоретическую основу исследования составила многоязычная историография вопроса, включая все ее направления, которая базируется на одной источниковой базе: это Сокровенное сказание монголов, История завоевания мира Джувейни, Сборник летописей Рашид-ад-дина История Юаньской династии, описания разных путешествий в ставку Чингисхана и его преемников, русские летописи, показания китайских, русских, армянских, грузинских, иранских и многих других очевидцев событий той эпохи.

Основная часть

Основными методами написания данной работы явились системный подход и принцип историзма в изучении становления и эволюции политики Китая. Также были использованы анализ и сравнительный метод.

Страна, которую сейчас называют Монголией, была родиной кочевников за много столетий до того, как мир узнал о монголах. Она входит в особую полосу степей Северного полушария, которые простираются от Венгрии до Маньчжурии южнее лесной полосы. С юга, в отличие от западных степей, ее не ограничивают ни внутренние моря, ни

горы, а всего лишь пустыня Ордос и возделанные земли Китая в среднем течении реки Хуанхэ.

Территория между горной системой Большой Хинган, отделяющей степь от Маньчжурии на востоке, и Алтаем, Тянь-Шанем и вкраплениями пустынь на западе, поделена с севера на юг на три части.

Кочевой образ жизни в степях не развился непосредственно из первобытно-охотничьего, как считали раньше, благодаря приручению овец, крупного рогатого скота и лошадей, которые до этого служили добычей.

В настоящее время предполагается, что земледельцы в степях появились раньше кочевников и что, когда земледелие постепенно распространялось из Западной Азии, с ним вместе шло и скотоводство. Сначала существовала смешанная экономика, основанная на выращивании культурных растений и на разведении домашних животных, причем скотоводство оказалось более выгодным на открытых равнинах. Позже некоторые племена полностью специализировались на скотоводстве, покинули насиженные места и принялись кочевать с одного пастбища на другое. Они сохранили такие традиционные навыки, как сооружение жилищ, повозок, изготовление металлических изделий, но образ их жизни и интересы стали совершенно иными по сравнению с образом жизни и интересами земледельцев.

В западных степях, где эти процессы происходили в 3-2-м тысячелетиях до н. э., кочевниками стали народности европеоидного типа, которые некогда были земледельцами, воспринявшими достижения цивилизаций Западной Азии. Позже, во 2-м тысячелетии до н. э., кочевники стали регулярно ездить на лошадях, особенно во время войны, а после 1000 г. до н. э. по всем степям распространились всадники, любимым оружием которых был лук. Некоторые из них достигли Джунгарии и Алтая, а также равнин к северу и югу от Гоби. Там они встретили монголоидные племена, которые, по крайней мере, на севере, не имели никаких или почти никаких контактов с земледельцами или цивилизациями. Большинство северных монголоидных племен прежде вело охотничье-собирательский образ жизни, и они непосредственно стали кочевниками и всадниками. По жестокости и свирепости они превзошли своих учителей.

Китайские историки писали, что в военное время гунны скачут на лошадях и занимаются стрельбой из лука, а в мирное время им нечего делать, тогда, как китайцы в мирное время работают, а к военному времени они не подготовлены. Кочевники ели мясо, пили молоко и носили шкуры домашних животных; они требовали дань от китайцев зерном и шелком и, если этого оказывалось недостаточно, затаптывали поля копытами своих лошадей. Когда отцы умирали, сыновья брали себе в жены приемных матерей (было распространено многоженство), а братья женились на вдовах своих умерших братьев. Точно так же китайцы описывали и монголов тысячу и более лет спустя. Можно найти много подобных совпадений.

Многие термины социальной и военной организации монголы заимствовали у своих прежних правителей, тюрок. Для примера можно привести такие слова, как орду (орда), означающее большой лагерь с палатками главных военачальников, или двор правителя; тюмен (тумен), означающее десять тысяч, особенно военный отряд из 10000 всадников и группу населения, откуда производили их набор; хан – верховный правитель и хатун – его супруга или высокородная госпожа; дархан – свободный человек или небольшой вождь; улус – группа людей или племен. Без таких слов монгольская история немыслима [1, с.45].

Китайцам было известно о монголах за столетия до того, как те стали представлять собой угрозу. Исторические хроники династии Тан VI в. упоминают их под именем мэн-у среди других северных народностей, которые все вместе назывались шивэй. Мэн-у обитали на южном берегу реки Шицзянь, которая вытекала на восток из озера Куйлунь; это, вероятно, была река Аргунь, вытекающая из озера Улюнгур. Шивэй брили головы,

запрягали в повозки быков и жили в хижинах, покрытых войлоком, или в палатках, перевозимых в повозках, как это делали тюрки. Они делали седла из травы, а в качестве поводьев использовали веревки. У них было мало лошадей и совсем не было овец, зато много свиней и коров. Это, вне всякого сомнения, описание племен, которые только начали переходить от жизни в лесу к кочевой жизни в степи, бедных и плохо оснащенных орудиями труда. Возможно, что другие народности шивэй были тунгусами.

Положение женщины внутри патриархального рода не было столь уж плохим, несмотря на обычаи многоженства и тяжелые обязанности. Принадлежность к семье и роду означала возможность выживания, а многоженство только облегчало эту задачу. Хотя случались и внебрачные отношения, сыновья одного отца считались равными по своим правам, независимо от того, родились они от жены или от наложницы. Между собой жены ссорились редко. Обычай брать себе в наложницы жен скончавшегося отца (за исключением матери) возмущал китайцев, но среди алтайских племен это было обычным явлением. Так вдовы и их дети получали безопасность и защиту, иначе их бы обратили в рабство и забрали бы все имущество и скот. К советам женщин прислушивались во многих делах, кроме войны и охоты, а в более поздние времена вдовы ханов становились правительницами. Монгольские женщины славились среди других народов своей преданностью и целомудрием.

Шатры монголов (юрты), как и сейчас, представляли собой сооружения из легкого круглого деревянного каркаса, покрытого войлоком, количество слоев которого зависело от времени года. Форма юрт как нельзя лучше подходила для того, чтобы выстоять при сильном ветре. Использовались также и небольшие палатки, которые можно было очень быстро сгрузить с повозок и собрать, а также очень быстро разобрать и погрузить обратно. Большие юрты устанавливали на особые повозки и не разбирали. Кроме больших, были и малые повозки-шатры на двух колесах, которые покрывали войлоком и возили в них различные ценные предметы, особенно небольшие изображения богов и духов. Смазанный жиром войлок защищал от холода, ветра и влаги; его белили известью, а откидные двери обычно украшали изображениями птиц, животных и деревьев. Каркас юрт делился на две части. Внизу ставилась складная решетчатая стена из реек высотой около пяти футов, с открытым местом для двери.

Обычная одежда монголов была такова: как мужчины, так и женщины носили длинные мешкообразные платья, застегивающиеся у груди, а под ними штаны. Обувью служили сапоги из войлока или кожи. Летнюю одежду иногда шили из хлопка и китайского шелка, но даже летом в холодные дни носили шерстяные халаты и шапки из войлока. Халат запахивали у груди и закрепляли с левой стороны одной лентой, а с правой – тремя лентами, которые, удерживали внешнюю складку. Женщины шили одежду с оборками и складками, стараясь подгонять ее по фигуре. Мужчины подпоясывались кожаными ремнями, на которые вешали колчаны и луки. Богачи украшали одежду каймой и кантами из шелка, подбитыми шерстью. В особенно холодную погоду надевали шубы различного качества, в зависимости от средств обладателя – нижнюю мехом внутрь и верхнюю мехом наружу. Женщины из высокопоставленных семейств носили особые головные уборы из коры бересты или другого легкого материала, которые покрывали шелковой накидкой, и прикрепляли пучок перьев. Этот парадный головной убор назывался бохтаг. Его часто изображали на рисунках. Шелковые и меховые парадные платья ханов и военачальников отличались богатством[2].

Мужчины делали повозки, телеги и каркасы для шатров, а также удила и седла из кожи на деревянном каркасе и другие предметы упряжи. Они изготавливали лук, стрелы и другое оружие для войны и охоты. Кроме этого, мужчины присматривали за лошадьми, объезжали их и доили кобыл. Кобылье молоко они взбивали в больших кожаных мешках, подвешенных на раму, и готовили из него кумыс. Женщины также прекрасно умели скакать на лошадях, и их учили стрелять из лука, хотя представительницы богатых

семейств занимались этим редко, ведь, по их мнению, красота заключалась в излишней полноте и чрезмерном употреблении косметики.

Монгольский образ жизни того времени отличался крайней простотой, за исключением западных племен, контактировавших с такими народами Центральной Азии, как тюрки и уйгуры, и особенно тех, что общались с китайцами. В монгольских степях кочевники пасли коров, овец, коз, а также все увеличивающиеся табуны лошадей. Лошадей оставляли пастись в полудиком состоянии, пока не наступало время их объезжать; тогда наездники ловили их гибкими шестами с петлей на конце. Это требовало большой ловкости, силы и умения. В сухих районах монголы начали разводить также и верблюдов. Тогда еще не все племена связали свою жизнь со степью, были и такие, что жили в лесах. При этом все монголы были прекрасными охотниками.

Монголы также в какой-то степени почитали солнце, ветер и стороны света, в которых обитали свои духи. Огонь считался элементом, очищавшим от всякой скверны. Шатер умершего человека и все его имущество очищали, пронося вещи между двумя кострами. Особенно это было необходимо в том случае, если покойный погиб от удара молнии. Чужеземных послов, перед тем как те представали перед ханом, также проводили между двумя кострами. Огня нельзя было касаться ножом, мясо также нельзя было доставать из котла ножом или резать его возле котла. Существовали и другие запреты, такие, например, как запрет мочиться в проточную воду или купаться в проточной воде; за нарушение этих запретов полагалась смертная казнь. Все эти обычаи зародились в глубокой древности, когда люди старались ублаготворить злых духов и уберечь свое племя от осквернения. Их должны были соблюдать все, и монголы, и те, кто посещал лагерь монголов.

Образование единого централизованного Монгольского государства на рубеже XII-XIII веков связано с личностью Чингисхана. Чингисхан был рослым и сильным человеком. Его описание со слов людей, встречавшихся с монгольским правителем. По словам Джузджани, Чингисхан отличался высоким ростом и крепким телосложением. Имел кошачьи глаза. Что касается татарского владетеля Тэмучжина, — писал Чжао Хун, — то он высокого и величественного роста, с обширным лбом и длинной бородой. Личность воинственная и сильная[3].

Согласно автору Истории первых четырех ханов из Дома Чинги-сова, Чингисхан обладал глубоким умом и великим рассудком. На войне был чрезвычайно быстр. Китайскому автору вторит персидский историк, автор Сборника летописей. Чингисхан, пишет он, был чрезвычайно отважным и мужественным человеком, весьма умным и даровитым, рассудительным и знающим [4, с.47].

Еще в те годы, когда молодой Темучин и не помышлял о власти над могущественной империей, многие черты его характера уже отмечались степняками — сила, щедрость, хитрость и ум.

Завоевывая обширную империю, подчиняя себе множество народов, Чингисхан сталкивался с различными религиями, но не оказывал предпочтения ни одной из них. На это указывает и Джувейни.

В научной литературе уже было высказано мнение об отсутствии системы в воспитании и образовании монгольских царевичей. Одни потомки Чингисхана получали христианско-уйгурское воспитание, другие — мусульманское, все это вызывало раздоры и нанесло, в конечном счете дополнительный удар единству империи.

В государствах, образованных монголами, монгольское письмо на уйгурской основе было по преимуществу ханским и в качестве такового продолжало употребляться, особенно в дипломатических документах, еще в XIV и XV веках.

Чингисхан был беспощаден к врагам государства, какими бы высокими качествами они ни обладали. Эпизод, который привожу ниже, служит подтверждением его жесткости в принятии решений, касающихся вопросов власти и государства.

В 1216 году, после завершения очередной военной кампании в Китае, Чингисхан поручил Джучи, своему старшему сыну (умер в начале 1227 года), добить бежавших на запад меркитов. Давние противники сошлись в бою около Иргиза, в степных просторах современного Центрального Казахстана. Меркиты потерпели полное поражение, а их предводитель Култуган был схвачен и доставлен в ставку Джучи. Так как царевич, говорится в источнике, слышал о меткости Култугана, то поставил мишень и приказал ему пустить в нее стрелу. Култуган-мерген (мерген — меткий стрелок) попал в цель, а вслед пустил другую стрелу, которая вонзилась в оперенье первой и расколола ее. Джучи это чрезвычайно понравилось. Он отправил к Чингисхану посланца с просьбой сохранить жизнь Култугану. Просьбу сына Чингисхан не одобрил, и ответ его был суров.

Чингисхану выпало родиться и жить в такое время, когда война была главным и даже будничным делом. Она не разбирала ни возраста, ни пола, ни состояния. Чингисхан с юности усвоил, что история пишется кровью и любое средство может быть оправдано, если хочешь удержать власть в своих руках.

Судя по действиям Чингисхана и его отдельным высказываниям, война для него — не просто обычное состояние, но и потребность души.

Величайшее наслаждение и удовольствие для мужа состоит в том, — говорил он, — чтобы подавить возмутившегося и победить врага, вырвать его с корнем и захватить все, что тот имеет; заставить его замужних женщин рыдать и обливаться слезами; в том, чтобы сесть на его хорошего хода, с гладкими крупами меринов... [5, с.45].

Чингисхан был человеком такой внутренней силы, что оказался способным придать четкий облик огромной многоязычной и поликонфессиональной империи. Это качество монгольского властелина отметил еще в XVIII веке французский мыслитель Вольтер (1694 —1778). Жизнь Чингисхана, писал он, является одним из доказательств, что не может быть великого завоевателя, который не был бы великим политиком. Завоеватель — человек, чья голова искусно использует чужие руки. Чингис так ловко управлял завоеванной частью Китая, что она не восставала во время его отсутствия; и он умел так хорошо господствовать в своей семье, что его четыре сына, которых он сделал своими генерал-лейтенантами, стремились почти всегда ревностно ему служить и стали орудием его побед [6, с. 149].

Жесткость Чингисхана, переходящая в жестокость, из свойств его личности была возведена в разряд средств государственной политики. Чингисхан сознательно применял жестокие методы ведения войны, предусматривающие широкое применение репрессий. В его биликах (высказываниях) есть такая фраза: Мы отправляемся на охоту и убиваем много изюбрей, мы выступаем в поход и уничтожаем много врагов.

В мусульманских источниках зафиксировано около трех десятков случаев всеобщей резни при взятии городов монголами. Вот отзыв о тех кровавых событиях и их последствиях мусульманского историка ан-Несеви, участника войны с монголами:

Кровопролитие, грабежи и разрушения были таковы, что поселения пали, как скошенная трава, а земледельцы уходили голые. Было извлечено открытое и закрытое, выжато явное и спрятанное, и стало так, что не было слышно ни блеяния, ни рева; лишь кричали совы и отдавалось эхо....

Никто точно не знает, в какое время года состоялся тот исторический курултай. Поэтому современная Монголия празднует его весь этот год, а основные торжества должны пройти как раз в августе. Для монголов это действительно великая дата и память о славной истории предков, за очень короткий срок создавших когда-то самую большую империю в мире. Другого такого примера в истории человечества просто не существует. На очень короткий период в составе Монгольской империи оказались территории от современной Хорватии и Сербии - на западе до Кореи - на востоке, от Новгорода - на северо-западе до острова Ява ~ на юго-востоке, от Тюмени - на севере до Сирии и Месопотамии - на юге. Армия этого государства совершала походы на Вьетнам, Бирму,

Японию, Индию, греческую Никейскую империю со столицей в Константинополе. Оно включало в свой состав весь Китай плюс, примкнувший к нему Тибет, большую часть мусульманского мира. Вопрос о том, как вообще это было возможно, до сих пор волнует интеллектуалов по всему миру, особенно в тех странах, которые были монголами завоеваны.

Возможно, дело в том, что история монголов нам известна в основном по рассказам тех народов, которые имели письменную историю, а здесь внимание главным образом концентрировалось на произведенных ими разрушениях. Кроме того, кочевники монголы были чужды одновременно и христианскому и мусульманскому восприятию мира. Они считались варварами в самом отрицательном смысле этого слова, и их феноменальные успехи рассматривались как своего рода наказание божье. Поэтому в классической истории доминирует мысль о том, что монгольские завоевания и созданная ими империя это что-то вроде неприятного недоразумения на пути развития разных народов и ничего, кроме разрушений и остановки в развитии, они в историю Евразии не привнесли.

С другой стороны, в Китае к Монгольской империи и личности Чингисхана относятся очень положительно. Несмотря на то, что разрушения в Китае в ходе длительных войн были, очевидно, не меньше, чем в той же Руси. Председатель Мао Цзэдун даже писал о Чингисхане стихи. Для китайцев Монгольская империя, в отличие от других кочевников, которые ограничивались завоеванием собственно Китая, скорее всего, интересна тем, что она активно использовала китайские методы управления и организации государства и при этом завоевала половину известного им мира. Если бы монголы, так же как другие варвары - хунны, сяньби, тибетцы, кидани, чжурчжени, эксплуатировали только Китай, то китайцам было бы обидно. А так монголы дошли до Запада, и одно, очень короткое время, из современного Пекина, в XIII веке носившего имя Ханбалык, управлялась вся Евразия, проводились переписи населения, собирались налоги. Китайцам это, несомненно, приятно.

В монгольской армии служили и делали карьеру самые неожиданные люди и в самых неожиданных местах. Христианский священник несторианского толка из Северного Китая назначался митрополитом Сирии. Мусульманин из Ирана - губернатором вьетнамской провинции, русский князь командовал войсками при штурме осетинского города в предгорьях Северного Кавказа, русские, осетинские, кипчакские войска составляли гвардию империи Юань вплоть до ее падения. Их остатки отступили в монгольские степи вместе с монголами. Известный историк Владимирцов нашел следы их присутствия в структуре монгольских родов позднего времени.

Эта империя была создана мечом, но ее особенность заключалась в том, что она неплохо управлялась и могла использовать опыт завоеванных ею народов. Например, самый непримиримый противник монголов в Средней Азии ~ правитель Ходжента Тимур-Мелик после долгих лет скитаний и борьбы с ними вернулся в свой город и с удивлением узнал, что городом от имени монголов управляет его сын. У российского историка Насонова есть любопытное свидетельство из Угличской летописи. Там сказано, что собрались люди в Угличе и решили: как придет Батый, открыть ему ворота, так как слышали они, что не грабят и не убивают монголы тех, кто покорился. Пришел Батый и ушел, не ограбив и не разрушив города[7]. Далее Насонов пишет, что такая же судьба была у целого ряда городов Северо-Восточной Руси _ Ростова, Костромы, Ярославля и некоторых других. У армянского историка Галстяна есть еще одно интересное упоминание о том, что некий армянский князь Хасан Прош осаждал со своей армией город Тигра-накерт, где укрылся один из эйюбидских эмиров, через два года взял его. Далее у Галстяна написано буквально следующее: С большим трудом монголы захватили этот город и затем перебили всех защитников. Поэтому и доминирующее представление о почти апокалипсисе, с которым были связаны монгольские завоевания, все-таки было некоторым преувеличением [8, с.45].

Таким образом, Великий хан монголов достиг-таки желаемого: Чингисхан безоговорочно признается одним из крупнейших завоевателей в истории человечества, а его имя (точнее прозвище-титул, совершенно вытеснившее его личное имя) и поныне известно миллионам людей на всех пяти обитаемых континентах и давно стало нарицательным. Чингисханом называл Сталина Н.И.Бухарин.

Заключение, выводы

Как вождь и завоеватель Чингисхан стоит в одном ряду с Александром Македонским и Наполеоном, хотя действовал он методами своих земляков-кочевников Аттилы и Тимура. Его войска не превосходили противника численностью, хотя благодаря их подвижности у соперников и возникала подобная иллюзия. Своей жестокостью он обязан суровому образу жизни кочевников, у которых было принято после решающего сражения устраивать массовую резню. Он был убежден в том, что ему небом суждено стать правителем всего мира, но ведь даже среди христианских правителей вплоть до недавнего времени было распространено мнение о богоизбранности. Что касается зверств и злодейств, то в недавней истории их было достаточно как в Европе, так и в Азии, причем совершали их люди, воспитанные в цивилизованном мире, а не выросшие в диких степях. Уважение, оказываемое ими таким людям, как Елюй Чуцай и даосский мудрец Чжан Чжунь, которого он вызвал из Северного Китая и с которым беседовал на границе с Индией, доказывает, что, случись ему родиться в ином месте и в иной культурной среде, в историю он вошел бы не только благодаря пролитой им крови.

Именно в Азии Чингисхан показал, как средствами большой наступательной мобильности, возможно, было стремительно развивать успех, а приобретя и используя помощь китайских и уйгурских инженеров в деле взятия городов и преодоления любых городских стен, с легкостью разрешил для себя проблему не только взятия, но, главное, и обороны всех завоеванных им крепостей.

Конечно, очень трудно производить сравнительную оценку дарований великих полководцев, а подавно при условии, что творили они в разные эпохи, при различных состояниях военного искусства и техники и при самых разнообразных условиях. Плоды достижений отдельных гениев — вот, казалось бы, единственный беспристрастный критерий для оценки. Сравнение гения Чингисхан а с двумя общепризнанными величайшими полководцами — Наполеоном и Александром Великим, — и это сравнение, совершенно справедливо, решено не в пользу двух последних. Созданная Чингисханом империя не только во много раз превзошла пространством империи Наполеона и Александра, но сохранилась в течение долгого времени при его преемниках, достигнув при внуке его, Кубилае, - необыкновенной, небывалой в мировой истории величины 4/5 Старого Света, и если она пала, то не под ударами внешних врагов, а вследствие внутреннего распада.

Нельзя не указать еще на одну особенность гения Чингисхана, которою он превосходит других великих завоевателей: он создал школу полководцев, из которой вышла плеяда талантливых вождей — его сподвижников при жизни и продолжателей его дела после смерти. Полководцем его школы можно считать и Тамерлана. Такой школы, как известно, не сумел создать Наполеон; школа же Фридриха Великого произвела только слепых подражателей, без искры оригинального творчества. Как на один из приемов, употреблявшихся Чингисханом для развития в своих сотрудниках самостоятельного полководческого дара, можно указать на то, что он представлял им значительную долю свободы в избрании способов для выполнения данных им боевых и оперативных задач.

Не надо забывать и о том, что именно в недолгий период существования единой Монгольской империи, благодаря жесткому порядку пути с Запада на Восток стали безопасными, расширились торговые и миссионерские связи, что способствовало взаимопониманию и взаимообогащению культур. А одним из последствий монголо-татарского ига стали централизация и консолидация русских княжеств, без чего было

невозможно образование Московского государства и, на его основе, великих евразийских государств – Российской империи и Советского Союза.

Список источников

1. Босворт К.Э. Мусульманские династии. - М., 2011.- 450 с.
2. Всемирная история. Крестоносцы и монголы.- Минск, 2012.- 460 с.
3. Григорьев А.П. Монгольская дипломатика XIII-XIV в.в., - М., 2018. – 272 с.
4. Ельдесов Д. Тайная история Чингисхана: очерк, публицистика.//Простор, 2015, №11.- С. 156-159.
5. Зардыхан К. К переосмыслению монгольской эпохи в истории Казахстана.// История Казахстана: преподавание в школах и ВУЗах. – Алматы, 2015, №10.- С.27-34.
6. История Казахстана в западных источниках XII-XX вв. В 2-х томах.- Алматы: Санат, 2014.-150 с.
7. Храпачевский Р.П. Военная держава Чингисхана.- М., 2014.-290 с.
8. Шимырбаев Т. Империя Чингисхана. История// Астана.-2016, №2.- С. 46.- 390 с.

УДК 378

Карбаева Д.Д., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Образ жизни школьника как объект воспитания в системе профессиональной подготовки педагога

Аннотация

В данной статье рассмотрена теоретическая база природы формирования образа жизни, и на их основе созданы сущностные и содержательно многофункциональные свойства процесса проф подготовки преподавателя к формированию исследуемой темы. Раскрыты методические пути и технологические проблемы в системе профессиональной подготовки преподавателя к формированию у школьников образа жизни.

Ключевые слова

Образ жизни школьника, объект воспитания, педагог, профессиональная подготовка.

Введение

Актуальность. Актуальность проблемы осмысления человеком личного образа жизни определена тем, что индустриально - потребительское общество столкнулось с острыми глобальными вопросами экологического кризиса, угрозы ядерной войны, острого общественного расслоения, терроризма, неутомимого потребительства, обернувшего человека в средство цивилизации[1, С.55].

Вследствие обострения противоречия меж высочайшими техническими достижениями и низким статусом ценности человека люди установлены перед необходимостью осмысления ценностных ориентиров, какие давали бы возможность рскручиваться мировому социуму в направлении гуманизации социальных отношений. Неимение у человека возможности выстраивать жизнь в желаемых им свойствах отбирает его удовлетворенности жизнью и даже хотения существовать, в то время, как её развитость давала бы вероятность воплотить свою личность, созидая в действительности безупречный замысел-образ жизни.

В массовой практике наблюдается интерес преподавателей в воспитании школьников с таковых позиций, когда главным объектом интереса делается создание у школьников ценностного дела к жизни как таковой.

Предмет изучения - образ жизни как этико-философский и психолого-педагогический парадокс, как категория, отражающая этот парадокс в системе гуманистического обучения.

Объект изучения - процесс профессиональной подготовки преподавателя к формированию у школьника образа жизни.

Научная новизна исследования заключается в выявлении определяющей роли личного компонента в процессе проф подготовки преподавателя к формированию у школьника вида жизни. Выявлены и аргументированы психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективную профессиональную подготовку, переподготовку и поднятие квалификации преподавателей сообразно формированию у школьника образа жизни.

Обзор литературы

Анализ периодической педагогической литературы свидетельствует о настойчивой необходимости осознания школьниками жизни как таковой и осознанном созидании жизни, благородной человека. Процесс формирования жизнеформирующего компонента в личной структуре школьника, коим является образ жизни, просит особой профессиональной подготовки преподавателей, вводящих детей в контекст современной жизни. Но целенаправленное создание вида жизни у человека как стратега своей жизни не гарантируется достаточным теоретическим осмыслением педагогической наукой. Общественная неувязка нашего изучения - создание вида жизни как жизнеформирующего фактора, а ее личное изображение - неготовность педагога-профессионала к решению предоставленного вопроса. Различение трудности определило тему изучения - «Образ жизни школьника как предмет гуманистического обучения в системе профессиональной подготовки педагога», мишенью которого - найти действенные психолого-педагогические условия профессиональной подготовки преподавателей к формированию у школьника вида жизни.

Основная часть

Подготовка - установленный резерв каких-то познаний, приобретенных в процессе обучения; образовано от слова «подготовить» - отдать нужные познания кому-либо для чего-либо, учить кого-то для какой-нибудь деловитости [2, С. 182].

Наше изучение трудности подготовки преподавателей основывается на личностно-деятельностном подходе. В рамках предоставленного подхода мы принимаем в качестве рабочих определений последующие:

• подготовка - это процесс, обеспечивающий активность;

• подготовленность - это итог этого процесса;

• готовность - это расположенность к самой деловитости, богатая подготовкой.

Профессиограмма моделирует предугаданный итог, который есть совершенно, однако который обязан существовать получен сообразно прошествии определенного срока обучения и обучения студентов в вузе либо преподавателя в системе проф обучения. Как система требований к спецу она дает вероятность узреть конкретные пути, средства, операции, аспекты, ценностные ориентации проф подготовки преподавателей, улучшение програмки формирования личности грядущего спеца.

Модель личности преподавателя подключает в себя отображение общественной и проф направлению его личности, проф познания, умения, свойства личности.

Содержательная конструкция вида жизни, состоящая из системы деловитости человека как метода его взаимодействия с миром, системы ценностей и ценностных отношений, проживаемых человеком, и значения жизни, обретаемого на каждом шаге жизненного пути, является основой процесса формирования исследуемого парадокса. Он,

как было произнесено больше, представляет собой организуемое преподавателем функциональное взаимодействие и ценностное восприятие ребенком находящейся вокруг реальности, что подразумевает присутствие готовности преподавателя к ценностной апперцепции. Последующий шаг - усвоение школьником разных видов деловитости сообразно преображению складывающихся событий жизни - просит развитости конструктивно-организационных умений преподавателя. Лишь достаточная комплектность проф коммуникативных умений и навыков преподавателя гарантирует целенаправленную и натуральную трансляцию им вида жизни, благородной Человека, и ручается адекватное восприятие этого вида ребенком. Предстоящий шаг процесса развития вида жизни, который содержится в осознании возрастающим человеком личного эксперимента представлений о жизни, палитры типов вида жизни, сооружение им собственной системы ценностей и ценностных отношений может быть, если преподаватель обладает теорией вопросца. Дальше, делая упор на познания преподавателя, его знание объяснять конкретные ситуации реальности и охарактеризовывать личные проявления поведения человека как выбираемые им варианты и типы вида жизни, формирующаяся личность чрез вывод на высочайший степень абстракции в познании жизни обретает свой значение жизни.

Для разбора взаимосвязи структурных компонентов проф готовности преподавателя к деловитости, помогающей становлению вида жизни у малыша, воспользуемся мнением модели. Модель — это изваяние, методика, отображение какого-нибудь объекта либо его системы, отображающее в наиболее уменьшенном облике структуру, характеристики, взаимосвязи меж веществами исследуемого объекта, представляющего собой трудные процессы и явления.

В качестве главных операций, разворачивающихся в ходе целенаправленной деловитости преподавателя, направленной на развитие вида жизни ребёнка, мы выделяем последующие:

• предъявление ценности; данная операция ориентирована на обнаружение и определение ценности явлений находящейся вокруг реальности, когда преподаватель открывает для ученика ценностную суть предметов и явлений находящегося вокруг решетка, раскрывает в их большой общечеловеческий и индивидуальный значение и значимость для жизни;

• «Я-сообщение» - объявление преподавателем собственного самочувствия, состояния, идеи, дела к тому, что проистекает, и данной оценкой задается метод, идеал, который направляет малыша на известие к миру, к жизни;

• вочеловечивание предметного решетка как метод формирования жизнеотношения - духовное напряжение сообразно обнаружению в предмете, явлении, событии пребывания Человека;

• инструментовка права на вольный отбор - тонкое психологическое спецоформление действия преподавателя на деток, в котором подчеркивается их преимущество на поведенческий отбор, однако при этом открывается суть сформировавшихся событий и указываются вероятные последствия грядущего выбора;

• предъявление последствий либо система вопросцев осмысления единичного поступка содержится в логическом разворачивании значения содеянного;

• рефлексия - духовное напряжение ученика сообразно осмыслению им своей жизни;

• «Ты-сообщение» - объявление состояния малыша в момент проявления им какого-нибудь дела, в каком месте преподаватель корректирует побудительные мотивы его поступка в позитивную сторону.

Мы не исключаем, что это далековато не целый комплект операционного снабжения системы методических принципов формирования вида жизни а, может быть,

данная задачка не может существовать решена в следствии личного неподражаемого проф подчерка преподавателя.

Таким образом, содержание готовности преподавателя к формированию у школьника вида жизни определяется как пятикомпонентная модель.

Предоставленная модель дозволяет беспристрастно доставить учебно-воспитательский процесс как систему, доказать и открыть его структуру, отражающую целостность его частей, окружающих во взаимосвязи. Разработка таковой модели отдала вероятность свести в единственный акт информацию, рассредоточенную в учебных планах и программах, и тем самым классифицировать её, турнуть резервирование, обнаружить недостающий материал, а еще доставить абстрактный материал, организованный в ходе изучения, в облике спецкурса, обхватывающего все нюансы и обеспечивающего нужную профессиональную подготовку преподавателя к процессу формирования вида жизни.

Системное, целостное понятие о структуре готовности к процессу формирования у школьников вида жизни, основания её критериев и уровней сформированности является нужной теоретической предпосылкой для следующего изучения веяний, принципов, шагов и критерий развития исследуемого парадокса.

Отображение содержания, структуры, критериев готовности преподавателя к процессу формирования вида жизни представляет собой нормативно-описательную модель, которая может существовать принята за базу в ходе выявления уровней подготовленности преподавателя к осуществлению предоставленного процесса в ходе констатирующего шага опыта.

Подготовка - установленный резерв каких-то познаний, приобретенных в процессе обучения; образовано от слова «подготовить» - отдать нужные познания кому-либо для чего-либо, учить кого-то для какой-нибудь деловитости [3, С. 182].

Наше изучение трудности подготовки преподавателей основывается на личностно-деятельностном подходе. В рамках предоставленного подхода мы принимаем в качестве рабочих определений последующие:

• подготовка - это процесс, обеспечивающий активность;

• подготовленность - это итог этого процесса;

• готовность - это расположенность к самой деловитости, богатая подготовкой.

Проф подготовленность в рамках личностно-деятельностного подхода подключает 5 уровней: физиологическую подготовленность, психофизиологическую, практическую, научно-теоретическую и психологическую. При построении модели подготовленности преподавателя к процессу формирования вида жизни мы выбрали целый подъезд (А.П. Акимова, А. И. Дулов, Н. В. Кузьмина, А. И. Щербаков, В. А. Сластенин и др.).

Проф подготовленность учителя обретает родное отображение в разного рода моделях личности учителя, выражающих соц заказ сообщества на педагога-профессионала. Хорошей моделью, включающей в себя и квалификационную характеристику учителя той либо другой квалификации, является профессиограмма, которая тождественна мнению проф готовности как модели на её высшем уровне.

Профессиограмма моделирует предугаданный итог, который есть совершенно, однако который обязан существовать получен сообразно прошествии определенного срока обучения и обучения студентов в вузе либо преподавателя в системе проф обучения. Как система требований к спецу она дает вероятность узреть конкретные пути, средства, операции, аспекты, ценностные ориентации проф подготовки преподавателей, улучшение програмки формирования личности грядущего спеца.

Модель личности преподавателя подключает в себя отображение общественной и проф направлению его личности, проф познания, умения, свойства личности.

Потому появилась надобность вести относительный анализ имеющихся требований к разработке профессиограммы учителя, так как, сообразно понятию Е. С. Сластениной,

«профессиональный портрет» учителя обязан существовать типичным паспортом квалификации и подключать «квалификационную характеристику, то имеется предопределять размер и научно аргументированное соответствие общественно-политических, особых и психолого-педагогических познаний, а еще програмку педагогических и методических умений и навыков, нужных грядущему учителю» [20]. В. А. Сластенин самостоятельно от квалификации сводит запросы к учителю, являющиеся основой профессиограммы, в 3 главных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга:

1) общегражданские свойства, определяющие профессионально-педагогическую и познавательную направление личности учителя;

2) качества, определяющие специфику профессии учителя и запросы к его психолого-педагогической подготовке;

3) качества, нужные для освоения, усвоения и присвоения познаний, умений и отношений сообразно квалификации [5, С. 34].

Эти составляющие послужили основой для разработки общей модели учителя.

Содержательная конструкция вида жизни, состоящая из системы деловитости человека как метода его взаимодействия с миром, системы ценностей и ценностных отношений, проживаемых человеком, и значения жизни, обретаемого на каждом шаге жизненного пути, является основой процесса формирования исследуемого парадокса. Дальше, делая упор на познания преподавателя, его знание объяснять конкретные ситуации реальности и охарактеризовывать личные проявления поведения человека как выбираемые им варианты и типы вида жизни, формирующаяся личность чрез вывод на высочайший степень абстракции в познании жизни обретает свой значение жизни.

Личностная подготовленность преподавателя как комплектность его личного вида жизни на его высшем уровне служит основой его проф готовности.

1-ый составляющую проф готовности — апперцептивно — аксиологический подразумевает обнаружение преподавателем ценностного содержания за предметностью находящегося вокруг решетка. Чрез «ясное и отчетливое, осмысленное в`идение душой ценностного содержания»(Г. Лейбниц)преподаватель открывает отношенческую сторону воспринимаемой ребенком реальности, развивая дееспособность крайнего созидать за предметами жизнь. Развитость апперцепции как итог жизненного эксперимента преподавателя гарантирует осознанное восприятие им предметов, поступков, действий и знание охарактеризовывать личные проявления поведения человека как варианты и типы вида жизни, выбираемые человеком. Создание предоставленного компонента проф готовности к процессу формирования вида жизни содержится и в том, чтоб на базе жизненного эксперимента и проф умения преподаватель мог разворачивать для малыша гамму вероятных вариантов поступков, действий и их последствий в конкретной ситуации, акцентируя интерес на ценностном основании всякого из выборов.

Преподавателей нужно изучать разбору личных действий в их ценностном содержании, чтоб они могли показывать воздействие на развитие соответственного вещества вида жизни у школьников. Это описывает надобность последующего структурного компонента модели подготовки преподавателя.

2-ой составляющую проф готовности — когнитивный. Этот составляющую подразумевает присутствие теоретической готовности, которая представляет собой систему педагогических и психологических познаний и умений. Содержание предоставленной готовности подключает в себя систему научно-теоретических познаний преподавателя о парадоксе вида жизни как жизнеформирующем факторе и процессе формирования и развития предоставленного образования в личной структуре школьника. Теоретическая подготовленность выявляет себя, до этого только, чрез теоретическую педагогическую активность, основывающуюся на образованный педагогической апперцепции и сознании, в свою очередность определяющих метод педагогической

ориентировки, манера педагогического мышления и свойство внутренних педагогических действий (умений).

В блок указанных познаний вступают: познания о парадоксе вида жизни, о разных трактовках в его осмысливании и определение его с позиций гуманистической педагогики, о взаимосвязи и взаимозависимости вида решетка и вида жизни человека, о структурных элементах вида жизни, его свойствах, о типах и вариантах жизни, о назначении вида жизни.

3-ий составляющую проф готовности — коммуникативный. Коммуникативная подготовленность трактуется как владенье преподавателем системой психологических и практических целесообразных действий [6]. Посреди общих проф коммуникативных умений, позитивно влияющих на исследуемый процесс, нужно отметить последующие умения: моделирование общения с детками, родителями, сотрудниками; введение диалогического типа взаимоотношений, возбудимый контакт, владенье вербальными и невербальными средствами общения: творение подходящего психологического локального климата в ребяческом коллективе; воплощение дифференцированного подхода к учащимся. Нужны и особые умения: знание преподавателя передавать родное в`идение жизни ученикам, ясно и общедоступно открывать перед ними всю гамму проявлений вида жизни; почтительно касаться к хоть какому виду жизни, избранному ребенком, и проеиировать последствия этого выбора.

Комплектность данных частей коммуникативного компонента дозволяет отлично выстраивать практическую организационную сторону процесса формирования вида жизни у школьников, но этот составляющую нужен лишь при наличии последующего проф образования.

4-ый составляющую проф готовности z конструктивно-орган изаиионн ы й. Он представляет собой целостное образование личности, которое интегрирует индивидуальный, когнитивный, коммуникативный составляющие проф готовности. В базу формирования конструктивно-организационной готовности преподавателей к процессу формирования вида жизни у школьников положена система специфичных принципов: принцип конкретизации познаний, умений, навыков; принцип установления предметных связей; принцип планомерного и поочередного развития системы научных мнений, определений, категорий; принцип развития энергичности и самостоятельности студентов в овладении теорией и практикой.

Таковым образом, главными показателями сформированности конструктивно-организационного компонента готовности преподавателя являются его умения подключать малыша в функциональную различную активность как единый метод проживания вида жизни; обнаружать проблемные ситуации с позиции вида жизни, благородной Человека; создавать дискурсивные формы работы для осмысления типов вида и выявления значения жизни.

Конструктивно-организационный составляющую подразумевает владенье преподавателем системой взаимосвязанных и взаимозависимых методических принципов организации процесса формирования вида жизни.

В качестве нужных и достаточных нами выделены последующие 3 принципа.

1-ый, основной вещество процесса формирования у малыша вида жизни - принцип предъявления ценности жизни в различной гамме ее проявлений - гарантируется чрез общее размещение событий реальности, ценностное известие к жизни, постоянное раскручивание перед ребенком жизни в её сущностных, обобщенных свойствах. Его воплощение делает вероятным восхождение преподавателя и ученика к ценностям современной культуры, воплощение процесса взаимодействия с находящимся вокруг миром на уровне современной цивилизации, разрешая ребенку узнавать целый мир и себя в этом мире во всем обилии проявлений.

Последующий шаг - принцип распредмечивания заключается в обнаружении в конкретных объектах, поступках, деяниях их общественного, ценностного смысла, что способствует ребенку взять в толк беспристрастное смысл собственного поведения, свою неразрывную ассоциация с находящимся вокруг миром и людьми, воздействие собственных действий и поступков на настроение остальных людей и себя.

При реализации третьего принципа - принципа индивидуальной ориентированности - малыш вносит индивидуальный значение в проживаемые ценностные дела, что способствует ему найти нужные для себя ценности и делать постигнутый отбор в многообразном водовороте событий. Ребенку предоставляется настоящая воля осознанного личного выбора личного варианта жизни.

Предоставленная модель дозволяет беспристрастно доставить учебно-воспитательский процесс как систему, доказать и открыть его структуру, отражающую целостность его частей, окружающих во взаимосвязи. Разработка таковой модели отдала вероятность свести в единственный акт информацию, рассредоточенную в учебных планах, и тем самым классифицировать её, турнуть резервирование, обнаружить недостающий материал, а еще доставить абстрактный материал, организованный в ходе изучения, в облике спецкурса, обхватывающего все нюансы и обеспечивающего нужную профессиональную подготовку преподавателя к процессу формирования вида жизни.

Для выявления уровней готовности преподавателей к формированию вида жизни аргументированы системные и многофункциональные аспекты.

Системные аспекты - целостные симптомы готовности преподавателя к формированию вида жизни, описывающие его как целостную, согласованно развитую личность. Данные аспекты имеют все шансы существовать определены как личностно-профессиональная подготовленность преподавателя. При оценке результативности подготовки преподавателя основным системным аспектом станет присутствие в личной структуре преподавателя такового социально-психологического и философско-аксиологического образования, как образ жизни. Конкретно данное образование дает вероятность рскручиваться и обнаружиться прочий группе признаков, включающих в себя понимание глубочайшей уверенности в необходимости формирования у школьников вида жизни; изображение собственной инициативы, энергичности, творческого подхода в решении установленных педагогических задач сообразно организации деловитости, способствующей становлению вида жизни у малыша; самовоспитание личных свойств, нужных преподавателю для воплощения предоставленного процесса; субъектность личности.

Аспектом личностно-профессионалъной готовности преподавателя к процессу формирования вида жизни у школьника станет соотношение его личного базисного компонента выявленной раньше модели вида жизни.

Структурное содержание вида жизни выступает аспектом оценки проф работы преподавателя с ребенком однако сразу может работать аспектом оценки личного компонента самого преподавателя. Неимение у преподавателя возможности созидать, обдумывать и показывать ученикам жизнь во всем обилии ее проявлений станет показателем неимения проф готовности к исследуемому процессу. Присутствие 1-го из частей(или система ценностей жизни и ценностных отношений, или система деловитости, или значение жизни)разрешено взять за 1-ый(маленький)степень готовности преподавателя к исследуемому процессу. За обычный степень принимается пребывание всех 2-ух содержательных частей структуры вида жизни. Верховным наибольшим уровнем готовности преподавателя станет таковая ступенью сформированности, которая характеризуется совершенным соответствием личного базисного компонента сделанной рабочей теоретической модели социально-психологического парадокса вида жизни.

Системное, целостное понятие о структуре готовности к процессу формирования у школьников вида жизни, основания её критериев и уровней сформированности является

нужной теоретической предпосылкой для следующего изучения веяний, принципов, шагов и критерий развития исследуемого парадоксах[8].

Отображение содержания, структуры, критериев готовности преподавателя к процессу формирования вида жизни представляет собой нормативно-описательную модель, которая может существовать принята за базу в ходе выявления уровней подготовленности преподавателя к осуществлению предоставленного процесса в ходе констатирующего шага опыта.

Заключение, выводы

Проф подготовленность преподавателя как целостное интегральное образование личности представляет собой непростой синтез тесновато взаимосвязанных структурных компонентов и выявляет себя чрез сравнительно самостоятельное их изображение в форме апперцептивно - аксиологической, когнитивной, коммуникативной и конструктивно-организационной готовности.

Степень подготовленности преподавателя к процессу формирования вида жизни станет зависеть от уровня проявления, численности и свойства выявленных содержательных компонентов. Структурное содержание вида жизни выступает аспектом оценки проф работы преподавателя с ребенком, однако сразу, может работать аспектом оценки личного компонента самого преподавателя.

Аспектом готовности преподавателя к предоставленной деловитости выступает система, которая представляет собою целостность личного и проф ценностного дела преподавателя к жизни, гарантирует теоретическую базу выработки стратегии формирования у школьника вида жизни, сочиняет практико-ориентированную базу выработки стратегии актуализации вида жизни малыша, предопределяет эффективность проф деловитости в предоставленной области обучения.

Степень подготовленности преподавателя к процессу формирования вида жизни станет зависеть от уровня проявления, численности и свойства выявленных содержательных компонентов. Структурное содержание вида жизни выступает аспектом оценки проф работы преподавателя с ребенком.

Создание и формирование всех компонентов проф готовности проходит разряд взаимосвязанных шагов подготовки. Любому из их подходит тот либо другой степень готовности.

Важными психолого-педагогическими критериями действенной проф подготовки преподавателя к деловитости сообразно решению предоставленной трудности являются:

- целенаправленное создание, в первую очередность, базисного личного компонента в социально-психологической структуре преподавателя;
- синкретическое создание выявленных компонентов в одном дидактическом акте,
- приобретение преподавателем проф эксперимента формирования вида жизни в процессе обучения.

Список источников

1. Возмитель А. А. Образ жизни: Концепция, сущность, динамика: Дис. ... д-ра социол. наук в форме науч. доклада. - М., 2020. - 74с.
2. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии // Под ред. Щурковой Н. Е. – М. 2018 - 208с.
3. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации/ Под ред. Е. Н. Степанова. - М.: ТЦ «Сфера», 2020 — 128с.
4. Всемирная энциклопедия: Философия /Главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. - М.: АСТ, Мы: Харвест, Современный р, 2021 — 1312с.
5. Дружинин В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. - М.: ПЕРСЭ; СПб.: ИМАТОН - М, 2020 - 135с.
6. Словарь психолога - практика/ Сост. С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп.-

Мн.: Харвест, 2021. -976с.
7. Хвостов В.М. Этика человеческого достоинства. - М.: Изд-во «Совершенство», 2018.- 176с.
8. Зеньковский В.В. Психология детства. М., 2015. - Стр.74

УДК: 159.9.07

Каргина О.О., Педагогика и психология
Дубинин С.Н., профессор

Влияние родительских отношений на развитие и преодоления страхов у детей дошкольного возраста

Аннотация

В данной научной статье рассмотрены вопросы семьи и семейного воспитания. Семья может выступать в качестве положительного или отрицательного фактора в воспитании ребёнка. В статье рассматривается влияние родительских отношений на развитие и преодоление страхов у детей дошкольного возраста. Особое внимание уделяется тому, как эмоциональная атмосфера в семье, стиль воспитания и качество взаимодействия между родителями и детьми могут способствовать формированию или, наоборот, снижению уровня тревожности у малышей [2]. Исследуются различные типы родительских отношений — авторитарные, демократические и либеральные — и их влияние на психоэмоциональное состояние детей. Также анализируются методы, которые родители могут использовать для помощи детям в преодолении страхов, включая открытое общение, поддержку и создание безопасной среды. В заключение подчеркивается важность осознания родителями своей роли в эмоциональном развитии детей, и предлагаются рекомендации для создания благоприятных условий для формирования уверенности и устойчивости у дошкольников [6].

Ключевые слова

Семья, Семейное воспитание, ребенок, влияния родительского отношения к ребёнку, конфронтация, содружество, диктат, опека, паритет и сотрудничество, дошкольный возраст, самосознание, самооценка.

Введение

Дошкольный возраст является предметом пристального внимания ученых и практиков как важный и ответственный период в жизни человека, как момент рождения личности [3]. В этот период происходит ускоренное развитие психических процессов, свойств личности, маленький человек активно осваивает широкий спектр различных видов деятельности. На этапе дошкольного детства развивается самосознание, формируется самооценка, происходит выстраивание иерархии мотивов, и их соподчинение [5]. И именно в этот период наиболее важным является влияние семьи на развитие личности ребенка, влияние существующей в ней системы внутрисемейных, а также детско-родительских отношений.

Можно со всей определенностью утверждать, что под влиянием типа родительских отношений формируется личность ребенка. При этом взаимоотношения в семье могут иметь разноплановый характер, а использование неэффективного типа родительского отношения ведет к возникновению тревожности и страхов у ребенка [8]. Необходимо отметить, что в настоящее время в качестве центральной, "базовой" причины возникновения тревожности и страхов у детей выделяются факторы семейного воспитания.

Целью исследования является изучить взаимосвязь детско-родительских отношений, развитие и преодоление страхов дошкольника.

Объект исследования: дети в возрасте 5-6 лет.

База исследования: КГУ «Дружбинская основная средняя школа отдела образования Камыстинского района» Управления образования акима Костанайской области, Мини-центр «Солнышко».

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что в настоящее время проблема детско-родительских отношений как фактора психофизического благополучия детей в условиях семьи приобретает особую актуальность, так как является одной из важнейших составляющих государственной политики сохранения здоровья нации.

Новизна исследования заключается в его комплексном подходе к изучению влияния родительских отношений на страхи у дошкольников, что открывает новые горизонты для дальнейших исследований и практического применения полученных результатов.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что при помощи специально разработанной нами методики можно повысить уровень детско-родительских отношений и снизить уровень тревожности и проявления страха у детей дошкольного возраста.

Обзор литературы

Изучение детско-родительских отношений является чрезвычайно важным для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка [7]. О значимости данной проблемы свидетельствует тот факт, что многие авторитетные психологические теории, такие, как психоанализ, бихевиоризм или гуманистическая психология, не обошли вниманием эту проблему, рассматривая взаимоотношения родителей и ребенка как важный источник детского развития.

Первые экспериментальные исследования в области детско-родительских отношений были начаты в начале XX века. В 30-е годы отмечается быстрый рост исследований родительских установок. На сегодня в зарубежной психологии опубликовано более 800 исследований на тему детско-родительских отношений.

В нашей стране статистика более скромная, поэтому испытывается определенный дефицит информации по данной проблеме. Как справедливо указывают А.Г. Лидерс, О.А. Карабанова, А.С. Спиваковская и многие другие психологи, занимающиеся изучением психологической службы семьи, и на сегодняшний день сохраняется определенная потребность в методах диагностики детско-родительских отношений и со стороны родителей, и со стороны детей.

Интерес многих современных исследователей к сфере детско - родительских отношений объясняется значимостью роли взрослого для детского развития и в настоящий момент принято выделять когнитивный и эмоциональный компоненты этого взаимодействия ребёнок - взрослый.

Исследования Джон Боулби, Мэри Эйнсворт показывают, что тип привязанности, который формируется между родителями и детьми, влияет на эмоциональное развитие ребенка. Дети с безопасной привязанностью, как правило, менее подвержены страхам и тревожности.

Теория социального обучения Альберта Бандура показывает, что дети учатся через наблюдение за поведением родителей. Если родители демонстрируют страхи или тревожные реакции, дети могут перенимать эти модели поведения.

Обзор литературы показывает, что родительские отношения играют значительную роль в формировании и преодолении страхов у детей дошкольного возраста. Существующие исследования подчеркивают важность стиля воспитания, эмоциональной поддержки и методов взаимодействия между родителями и детьми для снижения уровня

тревожности у малышей. Эти выводы создают основу для дальнейших исследований в данной области и разработки практических рекомендаций для родителей.

Основная часть

Прежде чем понять сущность влияния родительских отношений на ребенка, рассмотрим её значение в его жизни. Семья как определённая социальная общность волновала умы философов, историков, социологов, педагогов, психологов во все времена. Но на сегодняшний день в современной науке так и нет единого определения понятия «семья», хотя попытки сделать это предпринимались великими мыслителями много веков назад (Платон, Аристотель, Гегель, Кант и другие).

В психологическом словаре для родителей находим следующее определение семьи: «Семья - основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью. В браке и семье отношения обусловлены различием полов и половой потребностью, проявляются в форме нравственно - психологических отношений» [1].

По мнению Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгина, «семья — это социально - педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжении рода) и самоутверждении (самоуважении) каждого её члена».

Воспитание детей – важнейшая задача современной семьи. От того какой стиль семейного воспитания преобладает в семье, будет зависеть развитие личности ребенка в целом [4].

Стиль семейного воспитания - это способ отношений родителей к ребёнку, применение ими определенных приемов и методов воздействия на ребенка, выражающиеся в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия с ребёнком [5]. Любая дисгармония в семье приводит к неблагоприятным последствиям в развитии личности ребенка, к проблемам в его поведении.

В психологии выделяют основные стили семейного воспитания: авторитарный, попустительский, демократический. Авторитарный стиль характеризуется строгими правилами и контролем. Дети из таких семей могут испытывать повышенный уровень страха из-за отсутствия эмоциональной поддержки и возможности выражать свои чувства. Демократический стиль включает открытое общение и поддержку. Дети из таких семей чаще чувствуют себя защищенными и менее подвержены страхам. Либеральный стиль может приводить к недостатку границ, что также может вызывать у детей чувство неуверенности и страха.

Эмоциональная поддержка со стороны родителей помогает детям справляться с тревожностью [6]. Открытое обсуждение страхов создает безопасную атмосферу для их преодоления. Способы общения между родителями и детьми влияют на то, как дети воспринимают свои страхи.

Эти теоретические моменты подчеркивают важность родительских отношений в формировании эмоционального состояния детей дошкольного возраста. Понимание этих аспектов может помочь разработать эффективные стратегии для поддержки детей в преодолении страхов и тревожных состояний.

Методология

Детские сверхценные страхи считаются по праву самыми распространенными, именно с ними в 90% всех случаев сталкиваются практикующие психологи [4]. На этих страхах дети часто «застревают», и вытащить их из собственных фантазий бывает подчас очень сложно.

Исследование проводилось в КГУ «Дружбинской основной средней школы отдела образования Камыстинского района» Управления образования акима Костанайской области, Мини-центр «Солнышко».

Методы исследования: для подтверждения выдвинутой нами гипотезы применялись следующие методы психологического исследования: наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование.

Самым распространенным является страх смерти. В чистом виде этот страх проявляется у 6 - 7-летних дошкольников, а у детей более старшего возраста проявляется не напрямую, а опосредованно, через другие страхи. Ребенок понимает, что смерть — вот так вдруг, неожиданно, вряд ли наступит, и боится остаться наедине с угрожающим пространством или обстоятельствами, которые могут ее повлечь. Ведь тогда может случиться нечто неожиданное и ему никто не сможет помочь, а значит, он может умереть. К опосредованному детскому сверхценному страху смерти можно отнести: страх темноты (в которой детское воображение поселяет ужасных ведьм, оборотней и призраков), сказочных персонажей, а также страх потеряться, нападения, воды, огня, боли и т.д.

В связи с этим остро встает вопрос ранней диагностики детских страхов и приобретает важное значение, ввиду их довольно широкого распространения среди детей.

В исследовании участвовали дошкольники в возрасте 5-6 лет, выборка их составила всего 60 человек, из них 30 детей (15 мальчиков и 15 девочек) и 30 родителей.

Для преодоления тревожности и страхов у детей, вызванной нарушениями в детско-родительских отношениях, нами была составлена программа, направленная на их коррекцию.

Проводилась индивидуальная и групповая работа с детьми и родителями посредством бесед, арт-терапии, сказкотерапии, снятия мышечного напряжения.

На данном этапе исследования, проводились коррекционные занятия, с консультациями для родителей и домашними заданиями, в течение 2 недель (по плану до 19 марта 2025г), всего 12 занятий.

Контрольная диагностика проводилась 20 марта 2025г., рисование с детьми по теме «Чего я уже не боюсь» - подтвердил наши ожидания: дети на цветной бумаге светлых тонов яркими красками изображали не только объекты своих страхов, но и себя, причем в активной, противостоящей страхам позиции.

В нашем исследовании мы использовали ряд психодиагностических методик, в частности методику выявления детских страхов А.И. Захарова и М.А. Панфиловой «Страхи в домиках», проективную методику А.И. Захарова «Нарисуй свой страх», Тест Р. Бернса и С. Коуфмана «Кинетический рисунок семьи», методика выявления страхов с помощью специального теста тревожности (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен). Родителям был предложен тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).

На подготовительном этапе было разработано планирование исследования по срокам, выдвинута гипотеза нашего исследования, проведён анализ научных, методических, литературных пособий и документов по проблематики детско-родительских отношений.

В программе исследования были сформулированы проблема и актуальность исследования, определены объект данного исследования.

На основном этапе исследования проведена первичная диагностика в октябре 2024г., сбор, обработка и анализ полученных данных по методикам. Для опроса и тестирования был подготовлен раздаточный и тестовый материал в виде опросников, бланков, рисунков домиков. Применялись следующие методы психолого-педагогического исследования: анализ литературных источников, продукты детского творчества, наблюдение, беседа, опрос, тестирование, математический анализ.

На заключительном этапе интерпретировались, оформлялись результаты исследования, проводился математический анализ, формулировались выводы.

Результаты

В данном разделе представлены аналитические, систематизированные результаты исследования, полученные на основном и заключительных этапах.

По итогам исследования получены следующие результаты по проведенным и указанным выше методикам.

Таблица 1. Данные полученные по проведенным методикам

№	Испытуемые (дошкольники)	Методики							
		«Кинетический рисунок семьи»			Тест тревожности			Тест - опросник родительского отношения	
		По показат. рисунка			По показат. рисунка			баллы	Интерпретация
		выс	ср	низ	выс	ср	низ		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Роман Т.	+					+	21	Кооперация
2	Витя Н.			+	+			20	Контроль
3	Ваня С.		+			+		16	Маленький неудачник
4	Руслан Г.			+	+			33	Отвержение
5	Юра В.		+			+		17	Симбиоз
6	Толгат К.	+					+	19	Симбиоз
7	Айдар Ф.		+				+	16	Маленький неудачник
8	Андрей А.			+	+			22	Контроль
9	Саша К.		+			+		16	Симбиоз
10	Эльдар Н.		+			+		15	Симбиоз
11	Юля Д.			+	+			31	Отвержение
12	Катя И.	+					+	22	Кооперация
13	Лиля С.		+			+		17	Симбиоз
14	Света М.		+				+	21	Кооперация
15	Раушан Н.	+					+	22	Кооперация
16	Таня М.			+	+			17	Маленький неудачник
17	Карина Н.		+				+	15	Маленький неудачник
18	Маща Р.			+	+			31	Отвержение
19	Регина С.			+		+		20	Симбиоз
20	Алия М.		+			+		18	Маленький неудачник
21	Ира М.			+	+			33	Отвержение
22	Костя Т.			+		+		18	Симбиоз
23	Асем И.			+		+		17	Симбиоз
24	Бархан Г.	+					+	21	Кооперация
25	Дима К.			+	+			16	Маленький неудачник
26	Бахыт Р.			+		+		30	Отвержение
27	Ибрай Г.	+					+	21	Кооперация
28	Настя У.			+	+			19	Контроль
29	Лариса Н.			+		+		31	Отвержение
30	Нурлан О.			+		+		15	Симбиоз
Среднее									21

Методики авторов А.И. Захарова и М. Панфиловой позволили выявить детские страхи в группах дошкольников.

Процентное соотношение взято из общего количества ответов детей по разным категориям страха.

Для детей характерны такие страхи, как: страх перед нападением у девочек у 11 испытуемых, у мальчиков - у 14; страх умереть испытывают все испытуемые девочки в 100% случаев и только 7 мальчиков из 15. Страх смерти родителей у 100% девочек и у 9

мальчиков; страх наказания у 11 девочек и у 12 мальчиков; страх чудовищ у 7 девочек и у 12 мальчиков; страх глубины у 14 девочек и 6 мальчиков; страх перед стихией у 12 девочек и у 9 мальчиков; страх высоты у 14 девочек и у 6 мальчиков; страх пожара у 100% девочек и у 9 мальчиков; медицинский страх выражен в большей или меньшей степени у дошкольников (боязнь врачей и боли у всех девочек и у 7 мальчиков; боязнь крови у 100% девочек и у 3 мальчиков; боязнь уколов у 14 девочек и у 6 мальчиков); страх перед неожиданными звуками у всех испытуемых девочек и у 9 мальчиков.

Менее выраженные страхи у детей: страх темноты у 9 девочек и у 6 мальчиков; страх увидеть страшные сны у 11 девочек и 6 мальчиков; страх замкнутого пространства у 11 девочек и у 3 мальчиков; страх войны у 11 девочек и 9 мальчиков; страх огня у 9 мальчиков и 9 девочек; страх больших улиц у 3 мальчиков и 3 девочек.

Методика «Нарисуй свой страх» позволила отследить те персонажи, которые пугают детей в дошкольном возрасте. В своих рисунках 2 ребенка изобразили змей различной длины и окрасов; медведя изобразили 3 ребенка; пауков 9 детей; изобразили крыс и мышей 5 детей; тигра 1 ребенок; скелет нарисован у 4 человек; металлическая фигура и роботы у 4 детей; монстров изобразили 6 человек; призраков и привидения 9 детей; ночь и темноту 10 детей.

В частности, если говорить о методике «Кинетический рисунок семьи», то мы наблюдали следующую картину: у некоторых детей в рисунках прослеживается симптомокомплекс тревожности, то есть тёмные тона, штриховка, прерывистые линии, сильный нажим, стирания, очень крупные глаза, либо глаза зачерченные. Некоторые дети изображали себя очень маленькими на листе бумаги, либо отсутствующими. Дети изображали персонаж или предмет с усиленным нажимом карандаша, либо сильно заштрихованным, либо контур обведённый несколько раз или же очень тоненькой дрожащей линией, как бы не решаясь человека изобразить.

Результаты этой методики, следующие: 6 детей - высокий уровень детско-родительских отношений, 9 детей - средний уровень детско-родительских отношений, 15 детей - низкий уровень детско-родительских отношений.

По результатам этого теста мы можем судить, что далеко не во всех семьях царит атмосфера положительных детско-родительских отношений. В основном они носят переменный характер.

Итак, нами было выявлено 15 детей, не удовлетворенных своим положением в семье. 15 детей часто испытывают дискомфорт, хотя и удовлетворены.

С помощью методики выявления страхов теста тревожности (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен) было выявлено следующее: у 9 детей – низкий уровень тревожности, у 12 – средний уровень тревожности, у 9 – высокий уровень тревожности. Необходимо отметить, что у детей с высоким уровнем тревожности определился низкий уровень детско-родительских отношений.

Для выявления родительского отношения к детям был предложен тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина.

На наш взгляд, наиболее оптимальным является такой уровень родительских отношений, как кооперация – это социально желаемый образ родительского поведения. Родитель высоко оценивает способности своего ребёнка, испытывает чувство гордости за него, поощряет инициативу и самостоятельность, старается быть с ним на равных. К нейтральному уровню можно отнести отношения по типу «симбиоз» и «маленький неудачник». Родитель видит своего ребёнка младше по сравнению с реальным возрастом, стремится удовлетворить его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни, не предоставляет ему самостоятельности. К отрицательному уровню родительских отношений мы отнесли такой тип родительских отношений, как отвержение и «авторитарная гиперсоциализация».

Родитель воспринимает своего ребёнка плохим, неприспособленным. Требует от него безоговорочного послушания и дисциплины. По большей части испытывает к ребёнку злость, раздражение, досаду.

Результаты данного теста, следующие: тип отношений к ребенку «кооперация» выбирают 6 родителей, «симбиоз» - 9 родителей, «маленький неудачник» - 6 родителей, «отвержение» - 6 родителей и «авторитарная гиперсоциализация» - 3 родителей.

Проанализировав ответы родителей, мы получили следующую картину родительского отношения к детям: Оптимальные родительские отношения к ребёнку наблюдаются в 6 семьях. К нейтральному уровню можно отнести 9 семей. Родительские отношения, которые носят отрицательный характер, проявляются в 15 семьях.

По результатам этой методики мы видим, что большинство семей используют неэффективные отношения с ребёнком, что приводит к разрастанию тревожности у детей.

Сравнивая данные по этой методике и результаты тестов, направленных на обследование детей, мы обнаружили, что нарушения в родительских отношениях к детям оказывают влияние на их эмоциональное состояние, в частности, на проявление тревожности и страхов.

На наш взгляд, причинами, повлекшими за собой возрастание тревожности у детей, является то, что: у родителей не сформировано полное представление о воспитании ребенка; ребенок не ощущает себя уютно и комфортно в семье (он не удовлетворен своим положением в семье); дети растут в условиях дефицита добра, ласки, любви; боятся наказания; в семье – неблагоприятная обстановка; чрезмерная опека.

Таким образом, проведенные методики позволили выявить 15 детей с эмоциональным неблагополучием, испытывающим тревогу, страх и напряжение.

Коррекционная программа детских страхов и тревожности дошкольников в системе детско-родительских отношений.

Цель коррекционной программы: создание психолого-педагогических условий для преодоления тревожности и страхов у детей через коррекцию детско-родительских отношений; апробирование эффективных форм работы с родителями, направленных на повышение педагогической грамотности.

*Задачи***:** 1. Формирование знаний о психолого-педагогических особенностях ребенка шестого года жизни. 2. Формирование позитивных взаимоотношений между родителями и детьми. 3. Коррекция тревожности и страхов у детей в системе детско-родительских отношений.

Коррекционная программа была направлена на работу с родителями и детьми. Содержание работы реализовывалось через ряд этапов: - пропедевтический; - вводный; - развивающий; - контрольно-оценочный.

Для преодоления детских страхов, мы использовали методику коррекции А.Л. Венгера «Уничтожение страха». Эту методику психолог применяет в присутствии кого-либо из родителей, который впоследствии будет при необходимости напоминать ребенку о показанном ему способе преодоления страха. Следует иметь в виду, что она мало эффективна в случае, когда страхи используются ребенком для привлечения к себе внимания взрослых (то есть в случае истероидной эксплуатации страхов).

Если до проведения коррекционной программы по методике «Кинетический рисунок семьи» все 15 детей показали результаты низкого уровня детско-родительских отношений, то сейчас низкий уровень отмечен у 2 детей, средний уровень у 10 детей, высокий уровень у 3 детей.

По тесту тревожности также изменились показатели, если до проведения коррекционной программы у всех детей был отмечен высокий уровень тревожности, то сейчас у 13 детей средний уровень тревожности, а у 2 детей - низкий уровень тревожности.

Таблица 2. Данные, полученные в экспериментальной группе по проведенным методикам после проведения коррекционной программы.

№	Испытуемые (дошкольники)	Методики							
		«Кинетический рисунок семьи»			Тест тревожности			Тест - опросник родительского отношения	
		По показат. рисунка			По показат. рисунка			баллы	Интерпретация
		выс	ср	низ	выс	ср	низ		
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
1	Витя Н.		+			+		17	Маленький неудачник
2	Руслан Г.	+				+		20	Кооперация
3	Андрей А.			+		+		16	Маленький неудачник
4	Юля Д.		+			+		21	Кооперация
5	Таня М.		+			+		19	Кооперация
6	Маща Р.		+			+		19	Кооперация
7	Регина С.		+				+	17	Симбиоз
8	Ира М.		+			+		20	Кооперация
9	Костя Т.		+			+		16	Симбиоз
10	Асем И.	+				+		15	Симбиоз
11	Дима К.		+			+		15	Маленький неудачник
12	Бахыт Р.		+				+	22	Кооперация
13	Настя У.			+		+		17	Симбиоз
14	Лариса Н.	+				+		19	Кооперация
15	Нурлан О.		+			+		18	Симбиоз
Среднее								18,06	

Результаты по тесту - опроснику родительских отношений тоже изменились, до коррекционной программы тип отношений к ребенку как «маленький неудачник» выбирали 6 родителей, «отвержение» - 6 родителей, «авторитарная гиперсоциализация» - трое родителей, то сейчас родители выбирают следующие типы отношений: «кооперация» - семеро родителей, «симбиоз» - пятеро родителей и «маленький неудачник» - трое родителей .

Сейчас отрицательного уровня отношений нет ни в одной семье, нейтральный уровень – в 9 семьях, высокий уровень – в 5 семьях.

Из результатов мы видим, что произошла тенденция к улучшению детско-родительских отношений, у большинства детей тревожность снизилась до оптимального уровня.

Для доказательства правильности выдвинутой гипотезы, проведем статистическую обработку полученных результатов с помощью t-критерия Стьюдента.

Используя t-критерий Стьюдента на 5%-м уровне значимости, докажем достоверность различия между средними величинами уровня страхов в первоначальной группе и в экспериментальной группе после коррекционной работы.

Используем следующую формулу:

$$t = \frac{|\overline{x_1} - \overline{x_2}|}{\sqrt{|m_1^2 + m_2^2|}}$$

Где $\overline{x_1}$ – среднее значение переменной по одной выборке данных; $\overline{x_2}$ - среднее значение переменной по другой выборке данных; m_1 и m_2 – интегрированные показатели отклонений частных значений от двух сравниваемых выборок от соответствующих им средних величин.

m_1 и m_2 в свою очередь вычисляются по формулам:

$$m_1^2 = \frac{\overline{S_1^2}}{n_1}; \qquad m_2^2 = \frac{\overline{S_2^2}}{n_2}$$

Где $\overline{S_1^2}$ - выборочная дисперсия первой переменной (по первой выборке); $\overline{S_2^2}$ - выборочная дисперсия второй переменной (по второй выборке); n_1 – число частных значений переменной в первой выборке; n_2 – число частных значений переменной во второй выборке; Выборочная дисперсия определяется по формуле:

$$\overline{S_1^2} = \frac{\sum(x_{i1} - \bar{x})^2 \times n_i}{n_1}$$

Таким образом, результаты данного исследования подчеркивают необходимость активного участия родителей в эмоциональном развитии своих детей.

Заключение

В ходе исследования было установлено, что родительские отношения играют ключевую роль в формировании эмоционального состояния детей дошкольного возраста, включая их страхи и тревожность. Теоретические подходы, такие как теория привязанности и теория социального обучения, подчеркивают важность ранних взаимодействий между родителями и детьми. Безопасная привязанность способствует развитию уверенности у ребенка, что, в свою очередь, снижает уровень страхов.

Стиль родительского воспитания также оказывает значительное влияние на эмоциональное развитие детей. Демократический стиль, основанный на поддержке и открытом общении, способствует формированию у детей чувства безопасности и уверенности. Напротив, авторитарные подходы могут усиливать страхи и тревожность у детей.

Кроме того, передача родительских страхов и тревожности может оказывать негативное влияние на эмоциональное состояние детей. Родители с высоким уровнем тревожности могут непреднамеренно моделировать поведение, которое приводит к формированию аналогичных страхов у их детей.

Методы преодоления страхов, такие как игровая терапия и когнитивно-поведенческая терапия, могут быть эффективными инструментами для помощи детям в преодолении с их страхами. Важно также учитывать культурные аспекты воспитания, которые могут влиять на восприятие детьми своих страхов и способы их преодоления.

Таким образом, создание поддерживающей и безопасной среды для обсуждения страхов является важным шагом к их преодолению. В будущем необходимо продолжать исследовать эту тему для разработки более эффективных методов поддержки детей в процессе их эмоционального роста.

Из всего выше сказанного можно сделать **выводы** о том, что эмоциональное развитие ребенка — это богатство его чувств, их разнообразие. Дети радуются, плачут, испытывают страх, печаль, тревогу. Однако у разных детей различна глубина и интенсивность эмоций. Эти характеристики зависят от физиологических, психологических и социальных факторов. В каждом возрасте наблюдаются так называемые нормативные страхи, которые появляются как результат развития интеллектуальной сферы и воображения. При благоприятных обстоятельствах жизни ребенка такие страхи исчезают: дети из них «вырастают». Но бывают случаи, когда страхи накапливаются, нарастая как снежный ком, мешают личностному развитию ребенка и создают для него адаптационные, невротические и другие проблемы.

Не случайно говорят: человек рождается дважды - первый раз физически и второй - духовно. Человеку необходимо расширять свои возможности. Для ребенка главным препятствием развития возможностей и соответственно источником тревоги становится неодобрение его поведения взрослым. В результате вырастает психопатический асоциальный человек, плохо интегрирующийся в общество, враждебный ему.

Список источников

1. Степанов С.С. Психологический словарь для родителей - М.,1996, с. 89.
2. Калинина, Н. (2018). Стиль родительского воспитания и его влияние на эмоциональное развитие детей. СПб.: Речь, 2018.
3. Дерек, Л. Психология детства: от рождения до подросткового возраста. М.: Академический проект, 2015.
4. Смирнова, Т. Психология страха у детей: причины и методы преодоления. М.: Наука, 2016.
5. Мартынова, Е., & Петрова, И. Влияние стилей родительского воспитания на уровень тревожности у детей дошкольного возраста. Психология и педагогика, 12(3), 45-58, 2020.
6. Кузнецова, А., & Сидорова, Н. Роль эмоциональной поддержки родителей в преодолении страхов у детей. Журнал детской психологии, 8(2), 112-125, 2019.
7. Федорова, О., & Иванов, Д. Социальное обучение и его влияние на формирование страхов у детей: эмпирическое исследование. Вестник психологии, 15(1), 78-90, 2021.
8. Лебедева, Т., & Громова, Е. Кросс-культурные аспекты воспитания и их влияние на страхи у детей дошкольного возраста. Психология семьи, 10(4), 34-47, 2022.

УДК: 159.9.07

Каримова Д.А., Педагогика и психология
Дубинин С.Н., профессор

Работа психолога с подростками девиантного поведения в условиях школы-интернат для детей сирот

Аннотация

В данной научной статье рассмотрены специфические особенности личности детей сирот, которые обусловлены в первую очередь отсутствием семьи, нормальных семейных отношений [2]. Это обстоятельство обуславливает весь характер развития данной категории детей. Семья - это открытая социальная система, на которую внешние социальные силы могут оказывать положительное или отрицательное влияние, и которая может сама положительно или отрицательно воздействовать на окружающий её социум. Воспитание вне семьи малоспособно обеспечить формирование у детей своеобразного личностного иммунитета.

Ключевые слова

Детство, ребёнок девиантное поведение, неблагополучная семья, детский суицид, материальные ценности, социальное сиротство, депривация, эмоциональные конфликты, дисфункциональная семья.

Введение

Детство - период, когда закладываются фундаментальные качества личности, обеспечивающие психологическую устойчивость, позитивные нравственные ориентации на людей, жизнеспособность и целеустремленность. Эти духовные качества личности не

развиваются спонтанно, а формируются в условиях родительской любви, когда семья создает у ребенка потребность быть признанным, способность сопереживать, радоваться другим людям, нести ответственность за себя и других, стремление научиться многому [3].

Формирование в Казахстане правового, демократического, цивилизованного государства предполагает высокую социальную защищенность граждан, оказание им такой социальной помощи, которая бы обеспечивала социальное здоровье каждой семье, матери и ребенку. Между тем, современное состояние детства в Казахстане можно охарактеризовать как кризисное.

Социально-экономический кризис обнажил незащищенность интересов детей. Уважение прав человека начинается с отношения общества к своим детям. Любящее общество позаботится об обеспечении их свободы и достоинства, создавая условия, при которых они смогут в полной мере раскрыть свои способности и заложить основы для полноценной и плодотворной жизни в зрелом возрасте. Некоторые права человека имеют прямое отношение к детям, отражая их потребность в особой заботе и внимании, их уязвимость и их отличие от мира взрослых. Действующее в Казахстане законодательство далеко не полностью соответствует принципам и требованиям Конвенции о правах ребенка. По мере того, как становится известно все больше фактов о лишениях родительских прав и злоупотреблениях ими алкогольных и наркотических средств, а между тем, растет стремление международного сообщества укрепить права ребенка.

В современных условиях количество детей, нуждающихся в правовой защите, растет с каждым годом. По статистическим данным в настоящее время насчитывается около 675 тысяч детей-сирот [5]. Кроме того, 18 из 37 миллионов детей находится в зоне социального риска. Из 675 тысяч детей сирот только 50% детей являются сиротами, у которых умерли родители, а остальные 95% социальные сироты, родители которых являются алкоголиками, наркоманами, либо находятся в местах лишения свободы за различные виды правонарушений. Затруднена адаптация в обществе детей-сирот из детских домов и школ интернатов, а также дети с данной категорией, как правило, зачастую социально не защищены и соответственно пополняют ряды правонарушителей.

Формирование социальной защищенности выпускников детских домов имеет свои особенности. На первых этапах социальной самостоятельности дети нуждаются в социальной помощи. Обычно ее оказывает семья. Их положение обостряется и в связи с сокращением числа профессиональных училищ и колледжей, способных принять детей, нуждающихся в социальной помощи. Все это требует создания института тьюторов для выпускников детских домов. Тьюторы помогают создавать связи с предприятиями, учреждениями, учебными заведениями, которые способствуют социально - профессиональному самоопределению, приему детей социально депривированных.

Таким образом, проблема актуальна, ее решение - необходимость времени.

Целью исследования является изучение и подтверждение на практике взаимодействие психолога с подростками-сиротами девиантного поведения, а также разработка психокоррекционной программы межличностных отношений в девиантной среде, выявление условий эффективности этой работы и разработка соответствующих рекомендаций.

Объект исследования: совершенствование процесса деятельности психолога в школе- интернате.

База исследования: КГУ «Рудненская специальная школа» Управления образования акимата Костанайской области.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что сегодня наряду с позитивными изменениями в обществе протекают процессы, характеризующиеся негативными тенденциями: изменяется уклад и образ жизни людей, углубляется социальная дифференциация, усиливается конфликтность и бездуховность,

прослеживается тенденция увеличение числа семей так называемой «группы риска», растет количество несовершеннолетних, вовлеченных в преступную деятельность, хранение, доставку, продажу и употребление наркотиков, произошел резкий всплеск беспризорности и безнадзорности несовершеннолетних [1]. Вызывает серьезные опасения и то обстоятельство, что часть подростков, не только из семей группы риска, попадает в неформальные молодежные объединения асоциальной, национал - экстремистской направленности.

Новизна исследования состоит в том, что в раскрытии сущности психологической коррекции межличностных отношений девиантных подростков с учетом их индивидуальных особенностей; выявление роли психолога в осуществлении коррекции межличностных отношений подростков с девиантным поведением [4].

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что взаимодействие психолога с подростками-сиротами девиантного поведения будет эффективным, если будут: - выявлены особенности развития личности детей сирот; - дана психолого-педагогическая характеристика подросткового возраста; - проведен анализ причин девиантного поведения подростков в условия школы- интерната; - проведен анализ способов воспитательного воздействия на подростков с отклонениями в поведении, создана модель деятельности психолога в условиях школы-интерната.

Обзор литературы

Проведённый анализ философской, социологической, педагогической и психологической литературы по проблемам социальной адаптации детей-сирот с девиантным поведением и особенностей работы психолога – социального педагога в детском доме позволяет выделить ряд исследований, в которых рассматривается понятие «личность», процесса её формирования и развития Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалёв, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, И.С. Кон, В.Н. Кузьмин, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Л.С. Рубинштейн и др. Проблемы детей, находящихся в детских домах и интернатах, подробно исследованы учеными М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан и др. Сегодня, существенное значение отводится роли психолого-педагогической работе с детьми, оставшимся без попечения родителей.

Александр Асмолов исследовал проблемы социальной адаптации и девиантного поведения у подростков, включая детей из неблагополучных семей.

Татьяна Дорофеева работала над вопросами психологии девиантного поведения и адаптации подростков в образовательных учреждениях.

Исследования Эрика Эриксона по психосоциальному развитию подростков могут помочь в понимании кризисов идентичности, с которыми сталкиваются дети в интернатах. А теория привязанности Джона Bowlby подчеркивает важность эмоциональных связей, что особенно актуально для детей-сирот.

Виды депривации характерны для детей, воспитывающиеся в детских домах, что подтверждается исследованиями учёных - Л.Я. Вяткиной, И.А. Залысиной, А.М. Прихожан, Е.А. Смирновой и других [7].

Работа психолога с подростками девиантного поведения в условиях школы-интернат для детей-сирот требует комплексного подхода, включающего диагностику, коррекцию поведения и создание поддерживающей среды [1]. Исследования показывают, что успешная работа возможна только при условии взаимодействия всех участников образовательного процесса — педагогов, психологов и воспитателей — с целью создания гармоничной атмосферы для развития детей.

Для более глубокого понимания темы рекомендуется ознакомиться с работами таких авторов как А.В. Петровский, Е.А. Климова и других специалистов в области детской психологии и педагогики.

Основная часть

Особенно заметны отличия в развитии общения у воспитанников детского дома и

детей, живущих в семье, которые проявляются в личностном общении, в основе которого лежит потребность во взаимопонимании и сопереживании. Это вызвано главным образом тем, что в детском доме по сравнению с семьей - значительно меньше практика общения ребенка и взрослого: ребенок получает мало личного внимания со стороны взрослых, влияние которых в детском доме скорее адресованы группе детей, нежели отдельному ребенку. Для детского дома характерно наличие сменяющихся взрослых с разными типами поведения, тогда как в семье ребенку со стороны взрослых задается одна и та же программа поведения. Эмоциональная насыщенность общения взрослого с ребенком в детском доме значительно беднее. Следует также отметить и более регламентированный характер деятельности ребенка по сравнению с деятельностью ребенка воспитывающего в семье. Для воспитанников младшего школьного возраста характерны ярко выраженные мотивы, непосредственно связанные с их повседневной деятельностью в детском доме, правил поведения в детском доме и школе, тогда как у семейных детей этой возрастной группы мотивы их деятельности и общения значительно богаче и разнообразнее. Такая ограниченность и бедность мотивационной сферы связаны с условиями проживания детей в детском доме и их недостаточным общением с взрослыми [8]. Особенно ярко это проявляется в различных конфликтных ситуациях: ситуациях запрета, столкновения интересов взрослого и ребенка, ребенка и коллектива воспитанников, обвинений со стороны сверстников, непонимания ребенка взрослыми и других. При этом поведение воспитанника может отличаться агрессивностью, неумением, нежеланием признать свою вину. То есть у ребенка в конфликтных ситуациях выступают защитные, далеко не конструктивные формы поведения. Таким образом, ряд ученых обнаружили специфику развития интеллектуальной, потребностной и поведенческой сфер личности воспитанников детского дома [6].

В подростковом возрасте эти причины вызывают определенные трудности в утверждении подростка в среде сверстников, в развитии его собственного «Я».

За годы пребывания в детском доме ребенок осваивает социальные роли и нравственные нормы жизнедеятельности в современном мире. В этом плане особую актуальность приобретают связи с социальной жизнью.

Подготовка детей и подростков к семейной жизни протекает на сложном нравственном фоне, поскольку они ревнуют детей, имеющих родителей, родственников, ревнуют детей, которых выбирают на усыновление. Целесообразно организовывать жизнедеятельность воспитанников детских домов с элементами семейной жизни. Прежде всего, целесообразно организовывать разно - возрастные группы. Жизнедеятельность в них организуется на принципе отношений, характерных для семьи.

Социализация воспитанников детских домов осуществляется в тесном взаимодействии воспитательной и образовательной работы. Социальную помощь оказывает психолог и педагог [5].

Социализация, как накопление стартового капитала для выпускников детских домов должна иметь твердую социальную, правовую и экономическую основу. Центром этой работы выступает формирование социальной защищенности детей-сирот. В конечном итоге обеспечивается экономическая самостоятельность воспитанников школ-интернатов, их экономическая независимость.

Методология

Для достижения поставленной цели использовался комплекс методов исследования: обобщение, систематизация и анализ полученных данных, сопоставительный анализ, проверка опытным путем разработанных рекомендаций в практической работе по психокоррекции девиантного поведения, оценка полученных результатов, обобщение опыта интернатов по данной проблеме, наблюдение, беседа, тестирование, методика диагностики межличностных отношений, методика установления контакта и другие.

Исследование проводилось на базе КГУ «Рудненская специальная школы» Управления образования акимата Костанайской области.

Методы диагностики, которые использовали авторы данной работы в своих исследованиях, следующие: 1) наблюдение; 2) анкетирование; 3) психодиагностика; 4) игротерапия.

В качестве критериев мы выбрали следующие: личностный, межличностный и действенно-практический. В качестве показателей личностного критерия были выбраны следующие: ценностные ориентации; умение делать нравственный выбор; стремление к доминированию; самопринятие; эмоциональная комфортность; самооценка; уверенность в себе; способность к самоуправлению; сформированность «Я - концепции». 1) *ценностные ориентации* – для диагностики использовалась методика М. Рокича; 2) *умение делать нравственный выбор* – для диагностики использовали методику Л. Кольберга; 3) *стремление к доминированию* – методика диагностики социально - психологической адаптации подростков К. Роджерса и Р. Даймонда; 4) *самопринятие* – методика диагностики социально-психологической адаптации подростков К. Роджерса и Р. Даймонда; 5) *эмоциональная комфортность* – методика диагностики социально - психологической адаптации подростков К. Роджерса и Р. Даймонда; 6) *самооценка* – методика Будасси; 7) *уверенность в себе* – для диагностики использовали личностный дифференциал; 8) *способность к самоуправлению* – для диагностики использовали тест Э.Ф. Зеера и О.Н. Шахматовой; 9) *сформированность «Я - концепции»* – для диагностики использовались методики «Кто Я?», «Автопортрет».

В качестве показателей межличностного критерия были выбраны следующие: тревожность; удовлетворенность взаимодействием; принятие других; принятие другими; агрессивность. Диагностика осуществлялась с помощью следующих методов и методик: 10) *тревожность* – для диагностики использовали тест школьной тревожности Филипса; 11) *принятие других (учителей, родителей, сверстников) – принятие другими (родителями, сверстниками)* – методика диагностики социально - психологической адаптации подростков К. Роджерса и Р. Даймонда, анкета «Наш класс»; 12) *агрессивность* – тест Басса – Дарки. 13) *удовлетворенность взаимодействием* – тест школьной тревожности Филипса.

В качестве показателей действенно-практического критерия были выбраны следующие: мотивы деятельности; инициативность; участие в воспитательных мероприятиях; частота проявления асоциальных поступков. Диагностика осуществлялась с помощью следующих методов: 14) *мотивы (отношение к учению, труду и т.д.)* – для диагностики использовали различные анкеты (например, «Твое отношение к школе»); 15) *инициативность в выполнении различных поручений* – для диагностики использовался метод наблюдения; 16) *участие в воспитательных мероприятиях* – для диагностики использовалась стандартная формула $k = \frac{n}{N}$, где n - количество мероприятий, в которых подросток принимал активное участие; N - общее число мероприятий; 17) *соблюдение норм и правил поведения* – для диагностики использовался метод наблюдения.

Результаты

Одной из причин отклоняющегося поведения у подростков является психологическая запущенность.

Каждый психолог и педагог из своего опыта знает, что состояние психолого-педагогической запущенности неодинаково по глубине, частотности, силе выраженности, системности своих признаков. Это результат длительного и неравномерного процесса.

Стадийность отражает логику процесса, которая состоит в нарастании психолого-педагогическая запущенности. Важно отметить, что между стадиями и возрастом нет жестокой, однозначной связи. Психолого-педагогическая запущенность может возникнуть и лавинообразно, (сжато, стадийной), практически в любом молодежном возрасте: и в

подростковом и в раннем юношеском - в связи с появлением остро неблагоприятных жизненных или учебно - воспитательных обстоятельств, таких как, например, развод родителей и стрессовые переживания подростка по этому поводу, появление по месту жительства или активизация асоциальной группы, вовлекающей в свою орбиту подростков-исполнителей, перемена учебного заведения и не сложившиеся отношения с новыми учителями или сверстниками, резкое усложнение учебной программы, трудности в учении.

По силе выраженности и ускорения отклонений выделяются **три степени** психолого-педагогической запущенности: **легкая, средняя, сильная** (тяжелая). Ниже приводится программа наблюдения и определения степеней запущенности, представляющая собой частично модифицированный вариант методики И.А. Невского [8].

Таблица 1. Определение степени психологической запущенности

Наблюдаемые признаки.	**Лёгкая степень.**	**Средняя степень.**	**Тяжёлая степень.**
Отношение к учебной профессиональной деятельности.	Положительное отношение не выражено.	Нейтральное, равнодушие.	Резко отрицательное.
Нарушение режима и правил учебного заведения.	В общем, положительное поведение неустойчиво, бывают срывы.	Частные нарушения дисциплины, анархичность поведения, оппозиция к нормам и правилам.	Систематические нарушения дисциплины, есть проступки, злонамеренный характер, правонарушения.
Качества и отношение личности.	Преобладают положительные качества личности, отрицательные проявляются неярко, ситуативно - эпизодично.	Негативные качества и отношение личности проявляются интенсивно, качества положительные теряют глубину и устойчивость; подчиняется асоциальным установкам группы.	Негативные качества стабилизируются: приобретают свойства черт характера; асоциальные установки становятся особенностью индивидуального сознания, приобретают свойства мировоззрения.

Из 10 подростков с отклонениями в поведении, участвующих в нашем исследовании *легкую степень* психологической запущенности имеют 3 человека; *среднюю степень* - 3 человека и *тяжелую степень* - 4 человека. Психолог и педагог в своей работе может использовать и программу изучения психологически запущенных учащихся. За основу взята программа изучения учащихся, доктора педагогических наук, академика А.С.Белкина [8].

Психолог, работая в условиях школы-интерната должен разработать диагностическую карту группы, т.к. воспитанники большую часть времени проводят в группах.

В нашей работе мы представляем диагностическую карту-характеристику группы, разработанную психологом в школе-интернате г.Рудного. Она построена в виде двухмерной таблицы, в которую на пересечении столбцов и строк заносят данные о каждом ребенке в сокращенном и/или кодированном виде. Это делает ее содержательной, информативной и одновременно удобной для обозрения и анализа: по горизонтали - все об одном воспитаннике, по вертикали - состояние группы по каждому параметру. Данные используются для обнаружения проблем в воспитании, обучении и развитии отдельных

воспитанников и всей группы, для постановки задач, разработки плана, программ воспитания. Часть данных следует сообщить воспитанникам, обсудить и провести с ними работу по саморазвитию, самовоспитанию, что благотворно скажется на отношении ученика к самому себе, к другим людям и пр.

Проанализировав данные, полученные в ходе диагностики, можно сделать вывод о том, что у 10 исследуемых подростков с отклонениями в поведении, нарушена сфера общения, занижена самооценка, ослаблено здоровье.

Для преодоления барьеров в общении подросткам с отклонениями в поведении, воспитывающихся в школе-интернате г.Рудного, психологом было предложено ответить на вопросы анкеты «общение».

Анкета может использоваться в работе с учащимися от 3 - 4 класса до 8 – 9 классов. Следует делать первичную обработку данных и последующую, вторичную. Сначала данные каждого воспитанника переносятся в таблицу.

Таблица 2. Результаты анкетирования

Фамилия детей	1	2	3
1. Ученик 1	Новый педагог	Неинтересно с ним, обижают	К воспитателю
2. Ученик 2	Сверстники	Дразнят, обижают	К воспитателю
3. Ученик 3	Учителя	Не понимают моего внутреннего мира	К воспитателям, к товарищам по группе

Вторичная обработка состоит, по существу, в анализе данных: распределение по группам, выделение типичного и особенного, объяснение причин. Последнее потребует использования знаний об учениках из других источников (наблюдения, беседы).

На основании выше изложенного мы, пришли к выводу о том, что исследуемая нами группа подростков нуждается в срочной «скорой помощи». И как нам кажется этой «скорой помощью» может стать разработанная нами программа коррекции и реабилитации поведения подростков, в основу которой легли тренинги общения и психологические игры, направленные на развитие у подростков уверенности в себе, снятия закомплексованности, умение вовремя приходить на помощь друг к другу и т.д.

Программа коррекции девиантного поведения подростков, воспитывающихся в условиях школы-интернат для детей сирот.

Цель: устранение искажений эмоционального реагирования и стереотипов поведения; реконструкция полноценных контактов подростка со сверстниками; гармонизация образа «Я».

Задачи: - формирование адекватной самооценки подростков;

- развитие коммуникативных навыков;
- развитие социальной активности;
- обучение умению самостоятельно решать проблемы.

Тренинг общения - активная групповая форма обучения. Его целью является обучение участников активным формам общения, анализу различных ситуаций общения, помощь осознанию и подбору собственного стиля общения. Выполнение и анализ специально подобранных упражнений стимулирует участников на получение знаний и блоки информации - теоретические знания, необходимые для пользы дела - органически включаются в занятия и воспринимаются, как естественная часть тренинга.

Проводить занятия должен человек, имеющий опыт психотехнической работы. Гибкость, способность к импровизации это - обязательные качества ведущего.

Занятия проводятся по 30-часовой программе методом погружения в три - четыре дня. В группе должно быть 8-12 человек.

Критерии эффективности влияния программы:

1. Снятие напряженности в группе (эмоциональной, физической, психической); 2. Бесконфликтное общение; 3. Овладение диалогом и монологом; 4. Доброжелательность по отношению к другим людям; 5. Снятие комплексов, речевых и двигательных барьеров; 6. Повышение, понижение или адекватность уровня самооценки. (В зависимости от ее первоначального уровня); 7. 0владение навыками самопрезентации и взаимопрезентации.

Применение подобных психолого-педагогических приемов зависит и от детей, и от самого воспитателя, его личностных, психоэмоциональных и волевых качеств, способности быть открытым к различным вариантам решений.

Анализ полученных нами данных показывает, что среди исследуемых 1 группы (подростков - девиантов) преобладают подростки с высоким уровнем физической агрессии, косвенной агрессии, подозрительности и вербальной агрессии (43%, 29%, 49%, 31%), а во 2 группе (благополучные) таких подростков меньше (10%, 12%, 18%, 16% соответственно). В то же время, среди испытуемых 2 группы преобладают подростки с низким уровнем физической, косвенной, вербальной агрессии, раздражения, обиды и подозрительности - (20%, 41%, 52%, 49%, 24%, 52%,) а в 1 группе таких подростков 3%, 30%, 25%, 23%, 9%, 4% соответственно.

Для оценки статистической значимости разности результатов, полученных в обеих группах испытуемых, был применен критерий Стьюдента, расчет которого показал, что обе группы испытуемых имеют значимые различия между собой по всем видам агрессивных и враждебных реакций (физической, косвенной, вербальной агрессии, раздражения, негативизма, обиды, подозрительности), кроме чувства вины. Отсутствие значимых различий по проявлению чувства вины показывает, что оно свойственно подросткам обеих групп.

Применение полной диагностической программы показало: *асоциальный* уровень был зарегистрирован у 8,2% подростков с девиантным поведением, *дисоциальный* – у 46,4% подростков, *маргинальный* – у 44,1% подростков, *социально-недостаточный* – у 1,9% подростков. Причем, неадекватная самооценка была у 81,3% подростков, низкий уровень мотивации социально-значимой деятельности – у 47,7%, дискомфорт в общении со сверстниками проявляли 63,7% подростков и с учителями – 69,1%, школьная тревожность наблюдалась у 50,4% подростка.

С целью получения объективных данных были проведены два среза: первый (субъективные данные) - личные ответы каждого испытуемого, второй (объективные данные) — метод ранжирования, экспертных судей, независимых характеристик, составляемых директором школы - интерната, завучем, организатором внеклассной работы, классными руководителями параллельных классов, психологом, социальным педагогом. Диагностируя педагогов, мы акцентировали свое внимание на следующих вопросах: а) наличие правильных представлений о сущности и технологии работы с подростками девиантного поведения, специфике применяемых форм и методов при проведении тех или иных направлений работы с такими подростками (диагностической, профилактической, коррекционной, реабилитационной); б) знание причин возникновения девиантного поведения, основных признаков, форм проявления и степени социальной опасности той или иной формы девиантного поведения; в) знание базовых подходов к организации работы с подростками девиантного поведения, а также педагогических условий, при которых обеспечивается эффективная работа педагога с подростками девиантного поведения по тому или иному направлению. Теоретическая и методическая подготовка (знания и умения) к работе с девиантными подростками определялось по трем уровням: высокий, средний, низкий.

Сравнительный анализ результатов проведенного нами среза показывает, что молодые педагоги, недавние в прошлом выпускники педвузов, чей стаж работы в школе не превышает 5 лет, в большинстве случаев переоценивают свои теоретические возможности. У них наблюдается, по выражению психологов, аффект неадекватности.

Опыт практической работы с девиантными подростками у этих педагогов незначительный. Оценки экспертных судей показала, что основная масса педагогов первой группы (73,2%) находятся на низком уровне теоретической подготовленности к работе с девиантными подростками.

Результаты по второй группе педагогов свидетельствуют о более объективном подходе в оценке своих возможностей в работе с девиантными подростками. Однако расхождения субъективной и объективной оценок все-таки просматриваются. Так, например, по самооценке педагогов 43,8% из них находятся на высоком, 41,4% на среднем и 14,8% на низком уровне готовности к работе с данной категорией школьников, в то время как по данным экспертных судей, эти показатели соответственно равны: 30,4%, 30,8%, 38,8%. Видно, что более ощутима разница в расхождении оценок в нижней шкале градации (низкий уровень). Это объясняется тем, что педагоги с большим стажем работы переоценивают свои возможности, трансформируя и в некоторой степени отождествляя опыт и формы работы с дисциплинированными школьниками и с подростками девиантного поведения.

В третьей группе педагогов встречается недооценка своих личных возможностей в сравнении с оценками экспертных судей по высокому уровню. Так, самооценка педагогов по высокому уровню готовности к работе с девиантными подростками составили 19,0%, в то время как по данным независимых характеристик они поднялись до 23,8%.

Таблица 3. Состояние ресоциализации девиантных подростков

Уровни	**Г-1 (2007-2008 уч.год)**				***G***	**Г-2 (2007-2008 уч.год)**				***G***
	начало		конец							
	к-во	%	к-во	%		к-во	%	к-во	%	
СДУ	0	0,0	5	14,3	+14,3	0	0,0	4	9,8	+9,8
СПУ	0	0,0	12	34,4	+34,3	0	0,0	10	24,4	+24,4
МУ	13	37,1	9	25,7	-11,4	16	39,0	14	34,1	-4,9
ДУ	17	48,6	8	22,9	-25,7	18	43,9	11	26,8	-17,1
АУ	5	14,3	1	2,8	-11,4	7	17,1	2	4,9	-12,2
Ср	2,23		3,34		+1,11	2,22		3,07		+0,85
$K_{эфф}$	1,50					1,38				
	$\chi^2_{крит}=3{,}841$ $\chi^2_{наб}=10{,}892$, α=0,05					$\chi^2_{крит}=3{,}841$ $\chi^2_{наб}=7{,}062$, α=0,05				
Уровни	**Г-3 (2007-2008 уч.год)**				***G***	**Г-4 (2007-2008 уч.год)**				***G***
	начало		конец							
	к-во	%	к-во	%		к-во	%	к-во	%	
СДУ	0	0,0	2	5,4	+5,4	0	0,0	0	0,0	-
СПУ	0	0,0	6	16,2	+16,2	0	0,0	6	22,2	+22,2
МУ	15	40,5	18	48,6	+8,1	10	37,0	11	40,7	+3,7
ДУ	16	43,2	8	21,6	-21,6	14	51,9	9	33,3	-18,5
АУ	6	16,2	3	8,1	-8,1	3	11,1	1	3,7	-7,4
Ср	2,24		2,89		+0,65	2,26		2,82		+0,56
$K_{эфф}$	1,29					1,25				
	$\chi^2_{крит}=3{,}841$ $\chi^2_{наб}=6{,}617$, α=0,05					$\chi^2_{крит}=3{,}841$ $\chi^2_{наб}=3{,}629$, α=0,05				

Таким образом, сравнительный анализ всех трех групп педагогов показывает, что на среднем и низком уровне готовности к работе с подростками девиантного поведения находится большое количество педагогов: в первой – 73,2%, во второй – 59,4%, в третьей – 43,3%. Тот факт, что две трети педагогов с наиболее оптимальным стажем работы и жизненным опытом не готовы к работе с девиантными подростками, настораживает. Решение данной проблемы видится в двух направлениях: нужна более интенсивная и

глубокая подготовка студентов педвуза (будущих учителей) к работе с подростками - девиантами; необходимо включить педагогов в систему повышения своей компетентности в вопросах работы с этой специфической категорией учащихся в рамках школы и на базе ИППК.

Полученные нами результаты представлены в таблицах. Полученные результаты свидетельствуют о значительном понижение уровня девиантной адаптации подростков и повышение у них уровня социализации. Так, в среднем на 7,4% повысилось количество подростков социально-достаточного уровня и на 24,3% повысилось количество подростков социально-приемлемого уровня, в среднем на 20,7% понизилось количество подростков дисоциального уровня и на 9,8% понизилось количество подростков асоциального уровня. Наибольшие изменения произошли в группе Г-1, в которой эксперимент более полугода, наименьшие – в группе Г-4.

Таблица 4. Сводные данные экспериментальной работы

Группа	Показатели абсолютного прироста (G)						
	G по уровням (в %)					G по Ср	G по $К_{эфф}$
	СДУ	СПУ	МУ	ДУ	АУ		
Г-1	+14,3	+34,3	-11,4	-25,7	-11,4	+1,11	+1,50
Г-2	+9,8	+24,4	-4,9	-17,1	-12,2	+0,85	+1,38
Г-3	+5,4	+16,2	+8,1	-21,6	-8,1	+0,65	+1,29
Г-4	-	+22,2	+3,7	-18,5	-7,4	+0,56	+1,25
$\bar{x}$	+7,4	+24,3	-1,1	-20,7	-9,8	+0,79	+1,36

Примечание: **СДУ** – социально-достаточный уровень, **СПУ** - социально-приемлемый уровень, **МУ** – маргинальный уровень, **ДУ** – дисоциальный уровень, **АУ** – асоциальный уровень.

Проверку гипотезы в нашем экспериментальном исследовании, мы осуществляли с помощью статистического критерия «хи-квадрат» К. Пирсона. Его использование позволяет ответить на вопрос: имеются ли существенные изменения в уровнях ресоциализации подростков девиантного поведения, и каковы причины этих изменений, если они имеются? Нулевая гипотеза (H_o), имела вид: уровень ресоциализации не изменился на начало и конец эксперимента. Альтернативная гипотеза (H_1) – уровень ресоциализации девиантных подростков значимо изменился на начало и конец эксперимента.

Из таблиц видно, что в группах Г-1, Г-2, Г-3 $\chi^2_{наб} > \chi^2_{крит}$ при 5% уровне значимости. Согласно критерию К.Пирсона справедлива альтернативная гипотеза, то есть H_1. Следовательно, мы можем заключить, что происшедшие изменения в уровнях ресоциализации подростков не вызваны случайными причинами, а являются следствием комплексной реализации предложенных нами психолого-педагогических условий в рамках модели данного процесса. В группе Г-4 $\chi^2_{наб} < \chi^2_{крит}$, хотя в процентном соотношении изменения есть. Полученные данные говорят о том, что для обеспечения эффективности коррекции, адаптации и ресоциализации личности девиантного поведения необходимо осуществлять этот процесс минимум два года. Несмотря на то, что в группе Г-1 разница в результатах существенная, нам не удалось полностью преодолеть девиантную адаптацию подростков. Но нам удалось «расшатать» негативные тенденции в развитии подростков и задать новое направление, социально-значимое направление в их развитии.

В ходе эксперимента проводилось целенаправленное обучение педагогов, принимавших активное участие в экспериментальных мероприятиях. В качестве фиксируемых показателей нами были выбраны: теоретическая готовность к работе с подростками девиантного поведения (знания) и практическая готовность к работе с

подростками девиантного поведения (умения). Результаты, полученные нами, представлены в таблице 5.

Таблица 5. Состояние подготовленности педагогов к работе с подростками девиантного поведения

Уровни	«Знания»				G	«Умения»				G
	До эксп.		После эксп.			До эксп.		После эксп.		
	кол-во	%	кол-во	%		кол-во	%	кол-во	%	
Высокий	6	10,2	15	25,4	+15,2	4	6,8	11	18,6	+11,8
Средний	22	37,3	35	59,3	+22,0	20	33,9	35	59,3	+25,6
Низкий	31	52,5	9	15,3	-37,2	35	59,3	13	22,0	-37,3
Ср	1,58		2,10		+0,52	1,48		1,97		+0,49
	$\chi^2_{крит} = 5{,}991,\ \chi^2_{наб} = 18{,}922$					$\chi^2_{крит} = 3{,}841,\ \chi^2_{наб} = 16{,}997$				

Испытуемый А. достаточно низко оценивает свою активность и общительность в отличие от воспитателя, который видит воспитанника более экстравертированным и импульсивным. Тогда как в его представлении об идеальном ребенке, он должен быть пассивным, интровертированным и иметь более спокойные эмоциональные реакции.

Интерпретация факторов ЛД: Фактор **О** — самопринятие, самоуважение. Высокий уровень этого фактора имеет место тогда, когда испытуемый принимает себя как личность, склонен осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик

По выделенным показателям мы видим, что $\chi^2_{наб} > \chi^2_{крит}$. Согласно критерию «хи-квадрат», это позволяет отвергнуть нулевую гипотезу, (изменения не произошли) и считать изменения, характеризующие значимые для нас качества личности психологов и педагогов, неслучайными и значимыми.

Заключение

Настоящее исследование посвящено выявлению комплекса психолого - педагогических условий эффективности процесса коррекции, адаптации и ресоциализации личности подростка девиантного поведения в школе – интернат для детей сирот. В соответствии с поставленной целью гипотеза опиралась на предположение о том, что повышение эффективности процесса коррекции, адаптации и ресоциализации личности подростка девиантного поведения в школе – интернат для детей сирот будет обеспечено при выполнении следующего комплекса психолого-педагогических условий: формирование у подростков социально-значимых ценностных ориентаций, адекватного образа «Я»; психолого-педагогическая поддержка в преодолении подростком трудных ситуаций деятельности, социального взаимодействия и внутриличностного характера; психолого-педагогическое сопровождение процесса коррекции, адаптации и ресоциализации подростка с девиантным поведением.

Работа психолога с подростками девиантного поведения в условиях школы-интернат для детей-сирот представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий глубокого понимания как индивидуальных особенностей каждого ребенка, так и специфики среды, в которой они находятся. Девиантное поведение у таких подростков часто является следствием травматического опыта, недостатка эмоциональной поддержки и социальных связей.

Психолог играет ключевую роль в этом процессе, обеспечивая диагностику, коррекцию поведения и создание безопасной и поддерживающей атмосферы. Использование разнообразных методов — от психотерапии до программ социальной реабилитации — позволяет эффективно работать с подростками, помогая им развивать социальные навыки и эмоциональный интеллект.

Важно отметить, что успешная работа психолога возможна только при условии

взаимодействия с другими участниками образовательного процесса: педагогами, воспитателями и родителями (если это возможно). Создание единой команды, ориентированной на поддержку и развитие подростков, является залогом успешной адаптации и социализации детей-сирот.

Таким образом, работа психолога в интернате требует не только профессиональных знаний и навыков, но и чуткости к потребностям детей, готовности к сотрудничеству с другими специалистами и стремления создать условия для их полноценного развития. Это важный шаг на пути к снижению уровня девиантного поведения и улучшению качества жизни подростков в условиях интерната.

Список источников

1. Баранов, А. В. Психология девиантного поведения подростков. Москва: Издательство "Наука", 2015

2. Васильева, Н. А. Психологическая помощь детям-сиротам: теоретические и практические аспекты. Санкт-Петербург: Питер, 2018

3. Зинченко, В. П., & Зинченко, Е. А. (2016). Психология подростка: от норм к девиациям. Москва: Издательство «Московский университет», 2016

4. Ковалев, В. В. Девиантное поведение: причины и коррекция. Екатеринбург: Уральское университетское издательство, 2017

5. Лебедева, И. С., & Сидорова, Т. А. Психологическая работа с детьми-сиротами в интернатах. Казань: Казанский университет, 2019

6. Маслова, Т. Н., & Федорова, Л. И. Социальная адаптация детей-сирот: проблемы и решения. Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2020

7. Смирнова, Е. В., & Кузнецова, А. И. Методы работы психолога с подростками в условиях интерната. Москва: Издательство «Педагогика», 2021

8. Шевченко, Н. П., & Коваленко, М. И. Психология и педагогика детей-сирот: современные подходы и практики. Харьков: Харьковский национальный университет, 2022

УДК 378.4

Каркенова А.Д., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Формирование основ духовности школьников на традициях национальной культуры

Аннотация

В данной статье раскрыты традиций национальной культуры и народной педагогики по формированию духовности как личностного качества учащихся. В статье проведен анализ становления национальной культуры народов Средней Азии и Казахстана, выявлена специфика практического использования духовных традиций как средства духовно-нравственного воспитания школьников. Разработаны критерии духовно-нравственной сформированности учащихся младших классов на основе усвоения традиций национальной культуры.

Ключевые слова

Традиций национальной культуры, духовность, духовно-нравственное воспитание, начальная школа, школьный возраст, методика уроков.

Введение

Актуальность. Приоритетным направлением в педагогической деятельности на современном этапе объявлено формирование духовно-нравственных основ личности через духовные и культурные ценности и традиции народа. В свою очередь, это потребовало изменений организации и содержания деятельности всех социальных институтов, и в первую очередь, - школы, призванной закладывать духовно-нравственные основы общества в целом. Поэтому возрождение богатых исторических ценностей, традиций и достижений народной педагогики, основанных на высоких принципах морали и этики, а также правильное их использование в современных условиях, служит важнейшим фактором воспитания нового гражданина Казахстана.

Духовность личности - величайшая общечеловеческая ценность. Она может и должна играть решающую роль во всей жизни человеческого общества. Так же как и нравственность, духовность не является статичной. Они - суть ее непрерывного движения и развития. Их содержание и функции в конечном счете определяются теми многообразными, постоянно изменяющимися элементами общества, в которых проходит жизнедеятельность самой личности. Духовное воспитание помогает найти человеку смысл его жизни, целью которой является самоусовершенствование и самореализация личности. Духовность предполагает осознание человеком единства Истины, Добра, Красоты, Мира, Вселенной. Оно включает в себя приобщение человека к мировой культуре как отражению всеобъемлющей духовности, общности всех культур, народов, религий. Человек, вставший на путь духовного развития, обращается к поиску Духа, познанию своего Я.

Осуществляемая в Республике работа по улучшению деятельности школы требует создания такой системы, которая могла бы поднять все дело духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения на уровень современных требований, определяемых новыми прогрессивными процессами, происходящими в нашем обществе. Совершенствование воспитательной системы является важной задачей, проводимой обществом по формированию человека, в том числе и средствами народной педагогики.

Объект исследования: система духовно-нравственного воспитания учащихся школ Республики Казахстан.

Научная новизна работы состоит в том, что дана современная интерпретация духовно-нравственных ценностей, содержащихся в национальной культуре Казахстана. Выявлены условия формирования духовности у школьников Казахстана (усвоение народных традиций и обычаев, введение в учебный процесс общеобразовательной школы духовно-ориентированных учебных курсов и методических пособий, непрерывное обновление жизни в окружающей среде, созидательно-творческая деятельность, навыки самообразования и самовоспитания, духовная культура учителя).

Обзор литературы

Анализ исторических основ проблемы показывает, что вопросы формирования нравственности и духовности молодого поколения всегда были одной из актуальных проблем общества. Поиск содержания, методов и средств духовно-нравственного воспитания отмечается еще в античной педагогике (Демокрит, Платон и др.). В наследии великих мыслителей Востока - Абу Абдулло Рудаки, Абу Али Ибн Сины, Насреддина Туси, АхмадиДониша, Алишера Навои, АбдурахмонаДжами, Махмуда Кашгари и других разрабатывались формы и методы нравственного воспитания, его содержание и цели.

Вопросам нравственного обучения и воспитания большое внимание уделяли социалисты-утописты (Томазо Кампанелла, Франсуа Рабле), основоположник теории обучения - Ян Амос Коменский, французские философы (Жан-Жак Руссо, Дени Дидро и др.), выдающийся швейцарский педагог-демократ Н.Г.Песталоцци и др. Содержание и задачи нравственного воспитания широко рассматриваются в трудах К.Д.Ушинского,

Л.Н.Толстого и др. Проблемам нравственного воспитания большое внимание уделяли Н.К.Крупская, А. С.Макаренко, В.А.Сухомлинский. Этим проблемам также посвящены труды ученых-педагогов Ю.К.Бабанского, Г.Н.Волкова, А.Л.Бугаева, И.С.Кона, О.С.Богдановой, Н.И.Болдырева, Т.И.Петраковой. Вопросам влияния национальной культуры народов на формирование духовно-нравственной личности на современном этапе посвящены работы ученых С.Р.Ражабова, С.Кадырова, И. Кадырова, М.Кудайкулова, К.Д.Каракулова, А.П.Сейтешева, К.А.Дуйсенбаева и др.

Особенностям традиционной культуры казахского народа посвящены фундаментальные исследования этнологов, этнографов, историков, искусствоведов Х.А.Артынбаева, Ч.Валиханова, Б.Г.Ерзаковина, А.В.Затаевича, А.Кунанбаева, А.Х.Маргулана. В их работах уделяется большое внимание возрождению духовности, сохранению ее основных слагаемых - традиционных форм различных видов народной художественной культуры казахов.

Основная часть

Для решения поставленных задач применялся комплекс методов исследования: теоретический анализ философской и психолого-педагогической, этнологической и этнопедагогической литературы по вопросам, относящимся к проблеме исследования; контент-анализ, метод конкретных педагогических ситуаций, опытно-экспериментальная работа. Эмпирические методы (анкетирование, наблюдение, беседа, изучение документации, сочинений, тестирование, интервьюирование) помогли получить количественные данные о результатах опытно-экспериментальной работы.

На современном этапе развития общества, опираясь на достигнутый опыт, необходимо развивать и укреплять добрые традиции, способствующие расширению сотрудничества между странами. Они дают знать о себе в дальнейшем развитии экономики и культуры, духовной жизни народов, которые представляют различные социально- экономические системы.

В дальнейшее развитие национальной культуры Республики необходимо включать критерии развития нравственных качеств у учащихся средствами национальных культур Казахстана в ходе учебно-воспитательном процесса для этого необходимо поднять роль человека во взаимосвязи с окружающим миром, определить факторы формирования личности человека.

Как известно, важнейшей характеристикой учебно-воспитательной деятельности является педагогическая культура педагога и воспитателя. Ее главное назначение - способствовать совершенствованию учебно-воспитательного процесса, росту его продуктивности.

В чем проявляется педагогическая культура педагога (воспитателя)- это такая обобщающая характеристика его личности, которая отражает способность настойчиво и успешно осуществлять учебно-воспитательную деятельность в сочетании с эффективным взаимодействием с обучающимися и воспитанниками.

Для того чтобы поднять роль национальной культуры и её развития необходимы следующие критерии и перспективы Республики Казахстана:

- созданным в Республики советам на различном уровне по внедрению в жизнь новых традиций и обрядов активизировать свою деятельность для того, чтобы поднять уровень культуры и быта населения, повысить роль народных традиций в духовной жизни общества, нравственном и культурном воспитании человека;

- издать на казахском, русском, узбекском языке учебники, учебные пособия, книги для изучения культурного наследия, исторических памятников культуры и архитектуры, духовно-нравственных ценностей, литературного богатства, общественно-философских идей мыслителей Средней Азии прошлых веков. Изучение истории культуры казахского, русского, узбекского народа включить в учебные программы вузов и школ; высшим учебным заведениям культуры и искусства улучшить подготовку специалистов для

культурно-просветительских учреждений, уделить особое внимание подготовке кадров - организаторов народного творчества, культурного досуга населения и распространителей новых обрядов, ритуалов, праздников.

Учёбу молодых специалистов теснее связывать с практикой, запросами современной жизни. Координировать усилия специалистов, ученых, обществоведов в области научного исследования и обобщения проблем традиций и обычаев;

в целях дальнейшего развития межнациональных отношений следует всячески поддерживать и расширять проведение дней культуры, искусства, различные декады, недели народного творчества, выступления художественных коллективов и других традиционных связей;

осуществить конкретный анализ социологических исследований для изучения религиозного, атеистического сознания людей, общественного мнения населения о мусульманских обрядах и обычаях;

новый статус культуры должен обеспечить коренное изменение стратегии культурного строительства, законодательное регулирование культурных процессов, существенное укрепление материальной базы всей духовной сферы, обеспечить высокий уровень культурной деятельности для всего населения;

Культура выступает как общественно-историческая форма творческой деятельности, которая развивается на основе объективных законов общества. Современный этап обновления общества связан с властно проникающей во все сферы социального бытия научно- технической революцией. Это закономерно ведет к возрастанию роли образования и культуры в экономической и культурной жизни общества.[1]

Приобщать людей к культуре - это значит не только дать им образование, но и повысить их общественную активность, гражданскую ответственность, развивать их стремление к творческому созданию. Наука, искусство, мораль не взаимозаменяемы. Они, взаимно дополняя друг друга, в неразрывном единстве, во взаимодействии выражают широкое понятие культуры. Правильно сказал академик Д.С.Лихачев на первом съезде народных депутатов, что без культуры в обществе нет и принципиальной нравственности, без элементарной нравственности не действуют социальные и экономические законы. Низкая культура отрицательно сказывается на всех сферах общественной жизни.

Ничто так не возвышает личность, как активная жизненная позиция, сознательное отношение к труду, к общественному долгу. Усиление роли человеческого фактора как решающего условия обновления общества предполагает именно такую культурность от каждого его члена, которая выступает как условие всестороннего развития личности, его архиответственности. Любое решение висит в воздухе, если люди остаются равнодушными, если не пробуждается трудовая и общественная активность масс, их энергия и инициатива. Повернуть общество к новым задачам, обратить на их решение творческий потенциал народа, каждого трудового коллектива - главное условие обновления.[2]

Высокая культура общества обычно опирается на достижение культуры мировой цивилизации. Новая действенность вносит свое содержание в культуру народов. Её содержание не может укладываться в старые формы, она требует дальнейшего, все более высокого развития национальных культур, способствует созданию качественно новых национальных форм. Причем каждая национальная культура вбирает в себя прогрессивное в культуре других народов, становясь, таким образом, интернациональной по своему духу.

Национальное содержание культуры воплощает в себе духовные ценности, которые народ создавал на протяжении веков, демократические, гуманистические, миролюбивые традиции, милосердие, способность признавать и воспринимать

достижение культуры других народов, протестовать против всякого социального и национального гнета, стремление трудящихся масс к свободе и др.[3]

Широкое использование общенациональных традиций способствует осуществлению социального прогресса, служит регулятором общественного поведения, стимулятором и одним из необходимых условий всестороннего развития личности.

Новые традиции по своей сущности одновременно носят и национальный характер. Они национальны, поскольку родились и вошли вплоть и кровь той или иной нации, в основу её духовного облика. Они интернациональны потому, что стали достоянием народов всех республик бывшего Союза и представляют составную часть их культуры, общечеловеческой по своему духу.

Национальные традиции выражают национальный характер, своеобразие жизни народа. Они складываются на протяжении истории народа, в определенных условия его материальной жизни. В национальных традициях отражаются особенные черты наций и народностей, их истории, природные условия, быт, своеобразие психологического склада.

Населяющие территорию суверенных республик нации и народности сохраняют и приумножают свои особенности, черты национального характера, языка, свои лучшие традиции, развивают свою национальную культуру. Идет процесс обогащения, а в ряде случаев и возрождения национальных культур. Каждая культура по своей природе оригинальна, незаменима и выражается это в их своеобразии. Поэтому необходимо дать простор полному и беспрепятственному развитию духовного мира народов в соответствии с их национальными традициями, в присущих им самобытных творчески формах.

Прогрессивное национальное становится достоянием всех народов: интернациональные, общенациональные традиции отражают в себе те изменения, происходят в национальных обычаях и традициях, в культуре народов. Нельзя согласиться с утверждением Н.С. Романовой, которая пишет: «Единая коммунистическая культура сложится лишь по мере того, как будут исчерпываться возможности развития форм национальной культуры».

Развитие интернациональных черт в национальной культуре можно проследить на примере произведений литературы и искусства любого братского народа. «Судьба человека» М. Шолохова, «Материнское поле» Ч. Айтматова, «Победа» Н. Чаковского, «Его величество человек» Р. Файзи, «Решающий шаг» Б. Кербабаева, «Диктатура совести» М. Шатрова, «Полководец» Р. Карпова, «Годы без войны» А. Ананьева, «Дастан о каракалпак» Т. Каипбергенова и др. пропитаны интернациональным духом.

Общеизвестный писатель Ч. Айтматов пишет: «Интернационализм - не арифметика, не сумма слагаемых, а алгебра многих национальных культур, имеющих свою самостоятельность. И в то же время эта самоданность немыслима без определенного общего знаменателя для нашей духовной культуры, без активного использования достижений более высокоразвитых культур».[4]

Во взаимоотношениях национальных культур, все большую роль играет не то, что отличает их друга, а то, что их сближает и роднит, сплачивает. Определяя национальность как «совокупность всех духовных сил народа», В.Г. Белинский подчеркивал, что национальность заключает в себе не только то, что было и есть, но что будет и может быть. Следовательно, национальные традиции это не только то, что передавалось от наших предков, но и то, что представляет «квинтэссенцию опыта сегодняшнего дня» 6, достойным подражания и поддержки. Поэтому, говоря о культурном уровне народов и национальностей, надо исходить из того, что они, восстанавливая свои исторические памятники, храмы, развивая национальный язык и традиции, сохраняя свои национальные одежды, искусство, архитектуру, как они используют достижения современной науки и техники, заботятся о дальнейшем развитии материальной и духовной жизни народа, создании интеллектуального потенциала общества.[5]

Речь, таким образом, идет о том, что национальное в культуре не сводится к социально-специфическому, этнографическому, а представляет собой многообразное явление, включающее, помимо особенного, и общее, что объединяет культуру всех наций. У узбекского народа, например, есть такие песни, которые поются с тарелкой без сопровождения музыкальных инструментов («каттаашула»), в народных гуляниях выступают канатоходцы, ходоки на ходулях, широко распространена «Аския» - острословие. Развитие национальной культуры не сводится только к сохранению или восстановлению вышеуказанных традиционных явлений.

К достижению самобытной национальной культуры, ценностей народных традиций прошлого надо подходить исходить исходя из требования общечеловеческого культурного уровня, современных духовных потребностей.

Художественные ценности, созданные в республиках видными представителями художественного творчества, молодыми талантами, - это достижения не только национальных культур, но в то же время и духовное достояние всех народов.

Развитие и всестороннее обогащение национальной культуры каждого народа одновременно сопровождается бережным отношением к исторически сложившемуся художественному богатству народов. Примером может служить сохранение музыкальной драмы как жанра театрального искусства в Среднеазиатских республиках, национального хорового искусства, праздника песни в государствах Балтики.

Взаимодействие и взаимовлияние культур разных наций - это замечательный, благотворный процесс. В нем происходят качественные изменения самих элементов, которые отражают особенности национальных культур, и одновременно появляются и развиваются новые национальные культурные ценности, являющиеся общим достоянием и результатом развития всей единой и многообразной по своему проявлению общенациональной культуры.

Благодаря взаимовлиянию национальных культур, идеи, возникшие в одной из них, становятся объектом творческих целей представителей других национальных культур с учетом собственных задач и возможностей их решения. Речь идет не об искусственном сближении культур, которое механически копирует формы, схематизирует, отрывает культуру от ее исторических корней, нарушает внутренние закономерности их самостоятельного и самобытного развития, а о строгом учете закономерностей естественноисторической самобытности и традиции народов в системе развития культуры на всех развития общества.[6]

Поэтому, рассматривая национальное в системе культуры, следует иметь в виду, что оно в себя то ценное, что создано и создается творческими силами данной нации в соответствии с объективными условиями, этнопсихологическими, региональными и другими особенностями.

Прогресс в любой области общественного развития, в том числе и в области духовной культуры, сопровождается иногда определенными потерями. Чем стремительнее (особенно субъективно, без применения конкретных подходов) развивается культура, тем большая опасность утраты вместе с действительно отжившими негативными явлениями, традициями и формами также и некоторых полезных форм и традиций, подлинных ценностей культуры. В истории многих народов, в том числе и узбекского народа, встречались такие факты.

Между тем прогрессивные особенности национальных культур, своеобразие языковых форм представляют собой неповторимый вклад каждого народа в культурный фонд человечества, и утрата любого из их элементов была бы невосполнимой. Эта проблема в процессе развития культуры различных народов приобретает особую актуальность в современных условиях обновления общества. Отсюда исходит особая важность в научном управлении духовными процессами, разумного подхода к ним,

постоянного внимательного и заботливого отношения ко всем значительным явлениям в национальных культурах.

Взаимообогащение предполагает совместное прогрессивное восхождение, одновременный рост каждой из них и всех вместе. В национальных культурах некоторых народов есть такие формы и виды искусства, как становая живопись, драма, симфоническое произведение, классический балет, которые вовсе отсутствовали раньше у отдельных народов. Теперь они прочно вошли в жизнь этих народов и стали неотъемлемой частью их культуры. С другой стороны, лучшие духовные ценности той или иной нации становятся достоянием всех других народов.

Отдельные идеологи за рубежом утверждают, например, что появление в музыкальной культуре среднеазиатских народов таких форм, как опера, симфония, эстрада, капелла и т.д. противоречит музыкальным традициями этих народов и является признаком все той же пресловутой «русификации», стремления «унифицировать» искусство. Жизнь подобные версии опровергает. Именно благодаря преодолению национальной узости, замкнутости, обособленности культура братских народов получила большой импульс для прогресса.

В этом плане неоценимое значение для развития и обогащения национальной культуры имеет также издание на родном языке произведений литературы братских народов.

Среди множества элементов духовной жизни народа особое значение имеет язык как средство общения, важнейший арсенал его культуры. Язык складывается в конкретных исторических условиях, он выражает особенности данного народа пройденный им путь, его борьба за существование, степень и характер общения с другими народами. По богатству языка, сфере его использования можно судить об уровнекультуры данного народа.

В условиях демократизации общества произошло осмысление каждой нацией своего культурного наследия, нынешнего состояния и будущего своего языка. Движение, развернувшееся в республиках за, возрождение национальных языков, восстановление их былого значения, нарушенного в годы господства административно-бюрократической системы, объективно закономерное явление. Демократизация общества дает возможность в области языка ставить актуальные задачи. Это придание языкам национальных республик статуса государственных и т.д.

В условиях теснейших экономических, научно-технических и культурных русский язык, выражает жизненные потребности различных наций и народностей, вошел в общественную практику как язык межнационального общения. Став важным фактором развития и взаимообогащения национальных культур, он расширяет доступ к достижениям науки, техники, отечественной и мировой культуры. Ныне на русский язык ежегодно переводится книги в среднем 100-120 языков народов республик и зарубежных стран. Русский язык и другие играют большую роль в распространении и развитии прогрессивных национальных и общенациональных традиций.[7]

Организация изучения родного языка является одной из главных задач деятельности культурных центров. С этой целью организуются курсы, кружки по изучению родного языка в детских садах, в школах. По желанию учащихся и их родителей организовано изучение корейского, уйгурского, еврейского, татарского, таджикского и других языков.

Главная линия в развитии художественного творчества состоит в том, чтобы, защищая свободу творчества, отстаивать высшие гуманистические ценности, обеспечить доступность культурных ценностей для всех слоев населения, проявить заботу к таланту художника как к национальному достоянию, бережно относиться к культурному наследию народов.

Подлинно национальные ценности непременно имеют интернациональное значение. Великий композитор Дмитрий Шостакович рассказал об одном незабываемом эпизоде, который на него произвел сильное впечатление. Одна документальная кинолента запечатлела на экране жизнь некоего, судя по снимкам, совсем дикого индейского племени, обитающего к труднодоступных местах верховья Амазонки. Там есть, говорит он, поистине волнующая сцена - вождь одного племени и несколько человек из его окружения слушают скрипичный концерт Бетховена, звучащий налете магнитофона. На лицах этих людей, только что показанных в труде, на охоте, в самом примитивном окружении, можно прочесть необыкновенное переживание, граничащее с потрясением. Бетховен обращается к человеку из другого мира, и тот слышит и понимает его речь.

Важно рассматривать чувство национального, национальные традиции не узко, а в широком смысле этого слова, ибо важнейший вопрос о национальных традициях и самобытности нельзя упрощать. Пожалуй, нет человека, который не испытывал бы искреннего чувства любви, привязанности к земле дедов, предков, к родной культуре, к своему языку, своим традициям и обычаям. В то же время необходимо решительно выступать как против пренебрежения к национальным особенностям, так и против фетишизации и абсолютизации их, формируя у людей чувства интернационализма, уважения к лучшим прогрессивным традициями всех народов.[8]

Таким образом, главные задачи культурно-воспитательной работы в условиях обновления общества состоят в том, чтобы формировать глубокое понимание характера современного этапа, ответственное отношение к делу на любом участке, неуклонно повышать сознание каждого человека. Составной частью этой большой работы является воспитание трудящихся, особенно молодежи, на славных традициях народов.

Вне сознательного труда и общественной деятельности нет и не может быть нравственного воспитания трудящихся, одним из действенных и испытанных средств которого являются лучшие образцы трудовых традиций. Уважение к труду человека есть одновременно и уважение к трудовым свершениям всего народа в прошлом, на базе которого строится новое общества, и традиции которого живут постоянно.

Чем активнее будут идти процессы социального преобразования, тем успешнее будут закрепляться в сознании людей как национальные, так и общенациональные традиции.

Заключение, выводы

К числу наиболее значимых противоречий, связанных с развитием духовно-нравственной культуры у подрастающего поколения относятся противоречия: между увеличивающимися потоками информации и возможностями индивида к их восприятию, обработке, усвоению, передаче и использованию в образовательной деятельности; между осознанием необходимости непрерывного образования в условиях перехода к информационному обществу и неустойчивой мотивационной основой, а отсюда и невысоким уровнем знаний, умений и навыков по осуществлению данного вида деятельности; между относительно высоким уровнем владения фундаментальными знаниями по специальности и уровням культуры их использования; между уровнем развития информационного общества и качеством информационной подготовки учащихся общеобразовательной школы.

В ходе исследования нами дана современная интерпретация духовно-нравственных ценностей, содержащихся в национальной культуре Казахстана. Понятия раскрыты как воспитательный потенциал, являющийся базой для формирования и удовлетворения духовных потребностей человека.

Условиями формирования духовности у школьников Казахстана являются: усвоение народных традиций и обычаев, введение в учебный процесс общеобразовательной школы духовно-ориентированных учебных курсов и методических

пособий, непрерывное обновление жизни в окружающей среде, созидательно-творческая деятельность, навыки самообразования и самовоспитания, духовная культура учителя.

Критериями духовно-нравственной сформированности учащихся младших классов на основе усвоения традиций национальной культуры являются: гражданская позиция, национальная активность, стремление к познанию народных традиций и самосовершенствованию, умение объективно оценивать собственные достижения, определение сферы высших чувств, соблюдение общепринятых этических норм, культура межнационального общения.

В ходе исследования нами была разработана модель формирования духовной культуры школьников, которая включает потребности, интересы, мотивы (мотивационная составляющая); определение информационного тезауруса, формирование навыков работы с информацией, применение традиционных и новых информационных технологий, овладение этико-правовыми нормами поведения в иносфере, развитие коммуникативных умений и реализация их в общении (программно-целевая составляющая); определение уровней развития национальной культуры, диагностируемый учет индивидуальных психологических особенностей и образовательных возможностей (диагностическая составляющая).

Список источников

1. Воспитать человека: Сборник нормативно-правовых, научно- методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания. Сост. Березина В.А., Виноградова Л.И. М., 2012. - 350 с.
2. Ирметов У.А. Основы духовности. Учебное пособие. Чимкент, 2022, с 129.
3. Ирметов У.А. Национальные и интернациональные культуры народов средней Азии. Моногр. Чимкент, 2022, с 54.
4. Тайчинов М.Г. Формирование личности учащихся на духовно-нравственных ценностях народа: Монография. М., 2019. - 198 с.
5. Березина В. А. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи: проблемы, традиции, опыт//Внешкольник. 2010. №3. С.22-29.
6. Воспитание патриотизма, дружбы народов, веротерпимости: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (16-17 ноября 1999). М., 2021. - 280 с.
7. Воспитание этической культуры детей и молодежи: Материалы Всероссийской конференции (22-24 апреля 2012). М., 2002. - 122 с.
8. Гильгенберг И.В. Приобщение младших школьников к духовным ценностям //Актуальные проблемы образования и воспитания подрастающего поколения: Сб. науч.статей. Челябинск, 2011. - С.200- 208.

УДК 373.31

Кельмухамбетова А.Ж., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Развитие межличностных отношений младших школьников посредством дидактической игры

Аннотация

Данная статья посвящена актуальной проблеме развития межличностных отношений у младших школьников. Акцентируется сложность формирования этих отношений и их значимость для развития личности ребенка. Выявлены противоречия между необходимостью развития межличностных навыков и недостаточной

ориентацией образовательного процесса на это. Целью исследования является теоретическое обоснование и апробация игрового тренинга как средства развития межличностных отношений. Объектом исследования выступает процесс развития данных отношений, а предметом - игровой тренинг. В работе использованы теоретические и эмпирические методы исследования; практическая база – 2 класс общеобразовательной школы.

Ключевые слова: *межличностные отношения, младший школьный возраст, развитие личности, социализация, игровой тренинг, общение, методы исследования.*

Введение

Актуальность исследования обусловлена сложностью межличностных отношений, в которых проявляются индивидуальные качества личности и усвоенные нормы общества. В различных общностях индивид проявляет себя как личность и оценивает себя в системе отношений.

Первые навыки общения приобретаются в семье, затем круг общения расширяется. С поступлением в школу начинается активное приобретение навыков общения, и от взаимоотношений со сверстниками зависит становление личности. Опыт межличностных отношений является фундаментом для развития личности и самосознания.

Существуют противоречия:

- между необходимостью создать условия для развития межличностных отношений и ориентацией образования на предметные знания;
- между необходимостью развивать межличностные отношения и недостаточной разработанностью методического обеспечения.

Проблема исследования заключается в теоретическом осмыслении психолого-педагогических средств и практической апробации игрового тренинга как средства развития межличностных отношений младших школьников.

Цель работы: выявление, теоретическое обоснование и возможность игрового тренинга, способствующего развитию межличностных отношений.

Объект исследования: процесс развития межличностных отношений в младшем школьном возрасте.

Предмет исследования: игровой тренинг, способствующий развитию межличностных отношений.

Задачи исследования:

1. Проанализировать проблему межличностных отношений в литературе.
2. Определить показатели диагностики и подобрать методики.
3. Провести диагностику и представить анализ результатов.
4. Разработать комплекс занятий и рекомендации.

Методы исследования:

- теоретические (изучение и анализ литературы);
- эмпирические (наблюдение, опрос, социометрия, тест).

Практическая база: общеобразовательная школа, 2 класс, возраст 8-9 лет.

Обзор литературы

Разные авторы предлагают свои взгляды на межличностные отношения.

А.В. Киричук рассматривает их как систему сознательных связей личности с объективной действительностью [1]. Н.Н. Обозов акцентирует внимание на эмоциональных состояниях. Оба рассматривают отношения как взаимодействие.

С.В. Кондратьева подчеркивает связь людей, а не отношение, выделяя разные виды отношений [2]. В.Н. Мясищев разделяет отношения на общественные и межличностные [3].

Важно, что продуктивное взаимодействие необходимо для построения отношений. Р.С. Немов подчеркивает эмоциональную основу межличностных отношений [4, с. 31],

выделяя конъюнктивные и дизъюнктивные чувства. Я.Л. Коломинский и А.А. Реан говорят о взаимосвязях и системе установок [5, с. 113]. Б.С. Волков дает краткое определение, выделяя взаимосвязь, ориентацию и оценку [6, с. 63].

Обобщение: Межличностные отношения включают взаимосвязи, влияния и эмоции. Различия - в акцентах на структуре эмоций, системе оценок и роли эмоциональной окраски.

Л.С. Выготский рассматривает отношения ребенка как средство освоения мира [7]. Р.С. Немов подчеркивает положительное взаимодействие [4]. Важно внимание на эмоциональное состояние ребенка, эмпатия.

В психологии (Е.И. Рогов) упор делался на эмоциональные переживания во взаимодействиях с взрослым [8]. Эмоциональное благополучие - это устойчивое положительное самочувствие (Л.А. Абрамян, М.И. Лисина, Т.А. Репина [9, с. 71]). А.А. Люблинская определяет его как “гармонию” [10, с. 212], Е.Е. Сапогова выделяет составляющие [11].

Младший школьный возраст - ключевой период для формирования межличностных отношений и самосознания, зависящий от физического, психического развития и социальных факторов (учеба, сверстники, взрослые, стиль воспитания).

Я.Л. Коломинский и А.А. Реан отмечают, что произвольность познавательных процессов появляется при волевом усилии [5]. В.В. Давыдов подчеркивает стремление иметь свою точку зрения. Поддержка и поощрение способствуют нормальной самооценке.

Автор говорит о формировании нового представления о себе . А.В. Петровский пишет об активном овладении навыками общения. Важно подбирать материал, проводить внеклассные занятия и вовлекать родителей. В первом классе контакты избирательны, во втором-третьем – более тесные.

В.А. Недоспасова отмечает развитие отношений через присматривание, совместные действия, корректировку поступков и сопереживание. О.П. Солодилова говорит о роли педагогов в I-II классах и потребности в определенном месте среди товарищей в III-IV классах.

Тренинги для развития отношений желательны с первого класса, создавая условия для самостоятельности (П.П. Блонский).

Обобщение: В младшем школьном возрасте необходимо развивать произвольность, собственную точку зрения и адекватную самооценку. Педагоги и родители должны поддерживать общение, формировать положительные отношения и создавать условия для индивидуальности. Тренинги рекомендуются с первого класса.

Основная часть

Формирование межличностных отношений младших школьников - актуальная проблема, влияющая на обучение, социализацию и развитие личности. Необходимо постоянно анализировать и развивать эти отношения, используя современные подходы. Педагогам важно пересматривать и совершенствовать методические пособия.

И.В. Дубровина отмечает, что умения формируются в деятельности, а межличностные отношения - в общении. Игра сохраняет значимость в младшем школьном возрасте, приобретая новые формы (игры с правилами, драматизации).

Р.С. Немов пишет о техниках социально-психологического тренинга для предотвращения трудностей в общении, рекомендуя ролевые игры и групповые дискуссии. Для детей 6-9 лет игровые тренинги наиболее эффективны.

В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон, А.В. Петровский подчеркивают, что психокоррекционный эффект игровых занятий достигается благодаря эмоциональному контакту. Игровой тренинг корригирует негативные эмоции, страхи, неуверенность и расширяет способности к общению. В.В. Давыдов отмечает, что в процессе взаимодействия дети учатся брать ответственность за отношения.

Е.И. Рогов считает, что организация игрового тренинга - ключ к организации

воспитания, поскольку в игре формируются особенности личности, ловкость, находчивость и навыки общения. Важно, чтобы игры приносили удовольствие [27].

Г.С. Абрамова пишет о занятиях с использованием сюжетно-ролевых или тематических игр, включающих развитие сенсорных каналов или элементов невербального общения. Игровой тренинг - это фундамент для формирования межличностных отношений, а информация становится средством развития творческой личности. Программы тренингов анализируются, корректируются и совершенствуются.

А.В. Киричук отмечает, что игровой тренинг улучшает психологическую атмосферу в классе и способствует формированию общительного человека [1].

А.А. Крылов отмечал, что упражнения для игрового тренинга по развитию межличностных отношений должны соответствовать следующим целям: [28]

Образовательные цели:

1. Обучать умению слушать и понимать другого.
2. Побуждать к осмыслению своих и чужих поступков (формирование основ этикета).
3. Учить гибко использовать мимику, пантомимику, голос и жесты (установление правил общения).
4. Развивать способность делиться переживаниями (использование групповых и парных тренингов).

Воспитательные цели:

1. Способствовать развитию эмоциональной сферы (выражение чувств и мыслей).
2. Поощрять открытое проявление эмоций социально приемлемыми способами.
3. Воспитывать желание сотрудничать, уважать интересы других и находить общие решения.
4. Развивать эмпатию, воспитывать желание помогать другим (противодействие негативному влиянию).
5. Способствовать развитию личности через самовыражение и творчество (понимание настроения и внутреннего мира ребенка).
6. Развитие чувства “МЫ”, нравственности, доброжелательности.

В.В. Давыдов выделяет игры на сплочение для эффективного взаимодействия в команде. Л.Ф. Бурлачук и С.М. Морозов пишут об улучшении психологического климата и эффективном общении.

Дети более раскрепощены в группах, имея возможность двигаться, восстанавливая свою зону комфорта. Группы могут выбираться детьми или назначаться педагогом для взаимодействия с разными характерами.

В.В. Абраменкова и А.В. Петровский отмечают, что игры на сплочение решают задачи:

1. Создание системы коммуникаций, повышение понимания и взаимопомощи.
2. Понимание причин поведения товарищей.
3. Осуществление конструктивной критики.
4. Достижение согласия и выработка общей концепции.
5. Проведение дискуссий для обсуждения целей и способов работы.
6. Создание доверия, сплоченности и умения определять лидера.

С.А. Шмаков предлагает характеристику деятельности в ходе игрового тренинга и выделяет методы и приемы групповой психологической поддержки [30]:

- ролевые методы;
- психогимнастические игры;
- коммуникативные игры;
- терапевтические метафоры;
- эмоционально-символические методы;
- релаксационные методы.

Д.Б. Эльконин видит результативность в обследовании до и после курса. Для выявления результатов используются:

- оценка детей педагогами, родителями;
- обследование детей психологом.

Результативность оценивается по:

- уровню тревожности;
- уровню эмоционального благополучия;
- уровню социально-коммуникативных навыков;
- уровню самооценки.

Возможные изменения:

- осознание эмоциональных состояний;
- формирование позитивного отношения к себе;
- снижение тревожности и агрессивности;
- овладение навыками снятия напряжения.

В.Г. Яковлев считает главным критерием игрового тренинга наличие у ребенка потребности в общении, отмечая эффективность метода в коррекции нервно-психических расстройств.

О.П. Антонова пишет, что тренинг призван помочь осознать себя, повысить самооценку, развить потенциал и уменьшить беспокойств. Дети учатся брать на себя ответственность за отношения.

А.В. Запорожец указывает на важность состава группы, подбирая детей с разными нарушениями для идентификации с альтернативными образцами поведения, обеспечивая свободное самовыражение. Разница в возрасте не должна превышать 12 месяцев, и группа должна включать мальчиков и девочек.

Е.И. Кильпио пишет, что деятельность ведущего направлена на каждого члена группы с учетом принципов:

- гуманизма;
- конфиденциальности;
- компетентности;
- ответственности.

Игровой тренинг продуктивен для формирования межличностных отношений, развития личностных ресурсов, инициативности, умения “пристроиться” к партнеру, моделирования поведения в конфликтных ситуациях. Он позволяет детям учиться общаться, налаживать контакт, увеличивает сплоченность, способствует пониманию себя, гибкости, открытости, оптимизму, стабилизации самооценки и снижению тревожности.

Исследование проводилось во 2 классе общеобразовательной школы с участием 20 учеников 8-9 лет.

На основе анализа литературы были выделены четыре показателя межличностных отношений: эмоциональное благополучие, адекватная самооценка, тревожность (школьная) и сплоченность. В соответствии с этим были подобраны методики:

- социометрия Дж. Морено (визуализация взаимоотношений в группе).
- проективная методика для диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан (получение информации, не зависящей от рефлексии).

Выделены группы: дети с высоким и низким эмоциональным благополучием, самооценкой, школьной тревожностью (низкий уровень развития межличностных отношений) и дети со средним уровнем развития. Высокий уровень отсутствовал.

Проведение данных методик важно для всех школ для:

1. эффективного преподавания;
2. положительных результатов для всех учеников;
3. совершенствования методик;
4. развития межличностных отношений.

Анализ необходимо проводить до и после тренинга, сравнивать результаты.

Результаты показали влияние неблагоприятных отношений на контакт между детьми, их видение себя и отношение к школе. Это показывает необходимость систематической работы по установлению доверительных отношений и благоприятной обстановки.

На втором этапе были подобраны игры, задания, упражнения игрового тренинга, а также разработан цикл занятий на основе «Уроков общения» Л.Н. Блиновой и рекомендации для педагогов. Занятия проводились 1 раз в неделю.

Цель игрового тренинга: повышение коммуникативной компетенции (знакомство с приемами общения, расширение представлений о самоанализе, развитие коммуникативных умений).

Цель цикла занятий: повышение коммуникативной компетенции.

Задачи: раскрыть понятие общения, познакомить с видами общения, формировать навыки эффективного общения, определить важные личные качества, актуализировать потребность в развитии отношений.

Методы и приемы: словесный, наглядно-иллюстративный, игровой, практический. Форма проведения: игровой тренинг.

Предполагаемые результаты: адекватная самооценка, эффективные стратегии поведения, уменьшение тревожности, навыки доброжелательного общения.

Использовались: игровые методы, творческие мастерские, групповая дискуссия, проективные методики, психогимнастика.

Темы тренингов: сплоченность, командообразование, становление взаимоотношений, самооценка, понимание себя и других, снятие напряжения.

По результатам работы разработаны рекомендации:

- Организация совместной деятельности.
- Постановка общественно значимой цели.
- Создание органа самоуправления.
- Поддержание отношений.
- Смена поручений.
- Установка традиций.
- Поощрение сотрудничества и взаимопомощи.
- Предупреждение конфликтов.

Рекомендации:

1. Создать систему традиций и ценностей (анкетирование).
2. Ввести традицию обратной связи.
3. Создать “ящик пожеланий”.
4. Проводить внеклассные мероприятия.
5. Работать с “отвергнутыми” детьми.
6. Работа в группах с взаимопомощью.
7. Распределение поручений.
8. Использование игр на сплочение.
9. Обсуждение и анализ проблемных ситуаций.
10. Привлечение родителей.

Предполагается, что тренинг и рекомендации улучшат эмоциональное благополучие, стабилизируют самооценку, снизят тревожность, повысят сплоченность и разовьют межличностные отношения. Дети научатся помогать друг другу, брать ответственность за отношения, познакомятся с эмоциями и научатся их выражать, сформируют понятие о гуманном поведении, сострадании.

Тренинги вызывают интерес родителей и эффективны для развития толерантного общения, преодоления конфликтов и установления позитивных отношений. Игровой тренинг обеспечит высокие и устойчивые результаты в развитии межличностных

отношений младших школьников.

Заключение.

В исследовании “Игровой тренинг в развитии межличностных отношений младшего школьного возраста” были поставлены задачи:

1. Проанализировать проблему межличностных отношений в литературе.
2. Определить показатели диагностики межличностных отношений и подобрать методики.
3. Провести диагностику и представить анализ результатов.
4. Разработать комплекс занятий и рекомендации.

Для решения первых двух задач была изучена психолого-педагогическая литература, рассмотрены точки зрения разных авторов (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский и др.). Межличностные отношения рассматриваются как субъективно переживаемые взаимосвязи, проявляющиеся во взаимных влияниях в процессе деятельности и общения. Основой межличностных отношений является эмоциональная составляющая.

В структуру межличностных отношений входят:

- эмоциональное благополучие (чувство комфорта, защищенности, доверия);
- самооценка (оценка личности, возможностей, качеств, места в отношениях);
- школьная тревожность (специфический вид тревожности, проявляющийся во взаимодействии с образовательной средой);
- сплоченность коллектива (наличие общей цели, сотрудничество, единство мнений, интересов, поведения).
- Анализ межличностных отношений у младших школьников показал основные теоретические подходы к изучению особенностей развития этих отношений. Установлено, что в младшем школьном возрасте самооценка приобретает стабильность. Социальный мир становится шире, отношения глубже и разнообразнее.
- Общение со сверстниками играет важную роль, делая самооценку более адекватной, стимулируя учебу и помогая социализации. Ребенок учится ставить себя на место другого, сопереживать ему, оценивать собственные действия.
- Создание условий для проявления самостоятельности, инициативы и развития индивидуальности обеспечивает раскрытие нравственной сферы личности, формирование морально-волевых качеств, стабилизацию эмоционального фона и снижение тревожности.
- Для развития межличностных отношений можно применять игровые тренинговые программы, наиболее подходящим для младших школьников является игровой тренинг. Психокоррекционный эффект достигается благодаря положительному эмоциональному контакту. Игра корригирует негативные эмоции, страхи, неуверенность, расширяет способности к общению.
- Предполагается, что игровой тренинг обеспечит высокие и устойчивые результаты в развитии межличностных отношений младших школьников.

Список источников

1. Киричук, А. В. Проблемы общения и воспитания [Текст] / А. В. Киричук. – Тарту : [б. и.], 1974. – Ч. 2. – 375 с.

2. Кондратьева, С. В. Практическая психология [Текст] : учеб.-метод. пособие / С. В. Кондратьева. – Минск : Университетское, 2017. – 175 с.

3. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст] : избр. психол. тр. / В. Н. Мясищев ; Моск. психол.-социал. ин-т ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2016. – 356 с.

4. Немов, Р. С. Практическая психология. Познание себя, влияние на людей [Текст] : пособие для учащихся / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2018. – 320 с.

5. Реан, А. А. Социально-педагогическая психология [Текст] / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2017. – 212 с.

6. Волков, Б. С. Возрастная педагогика [Текст] / Б. С. Волков, – М. : ЭКМОС, 2016. – 218 с.

7. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 2015. – Т. 4 : Детская психология. – 432 с.

8. Социальная психология [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. В. Петровский [и др.] ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 2017. – 224 с.

9. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М. И. Лисина ; Моск. психол.-социал. ин-т ; под ред. А. Г. Рузской. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 2018. – 383 с.

10. Люблинская, А. А. Детская психология [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. Н. Люблинская. – М. : Просвещение, 2019. – 415 с.

УДК 808.05

Кенжебаева Ж.А., Қазақ тілі және әдебиеті
Толеуова А.Қ., доцент

Ахмет Байтұрсынұлының термин қалыптастырудағы рөлі

Аңдатпа

Бұл зерттеу Ахмет Байтұрсынұлының қазақ тіліндегі терминологияны қалыптастырудағы ерекше рөлін анықтауға арналған. Қазақ тілінің дамуына үлкен үлес қосқан ұлы тұлға ұлт тілінің жаңғыруына қызмет етіп, жаңа терминдерді енгізу арқылы қазақ тілінің ғылыми, қоғамдық және кәсіби салалардағы қажеттіліктеріне жауап берді. Оның терминологияға қосқан үлесі бүгінгі күнге дейін өз маңызын жоғалтпай келеді. Зерттеу жұмысы Ахмет Байтұрсынұлының термин қалыптастырудағы әдіс-тәсілдерін талдайды және оның ұлттық тілдің ғылыми дамуындағы орнына назар аударады. Ахмет Байтұрсынұлы — қазақ халқының ұлы ұстазы, ағартушысы, тіл білімінің негізін қалаушы, әдебиетші, қоғам қайраткері. Ол қазақ тілін жаңғыртуда үлкен еңбек сіңірді және оның еңбектері қазіргі қазақ тіл білімінің дамуына айтарлықтай әсер етті. Ахмет Байтұрсынұлының ең маңызды жетістіктерінің бірі — қазақ тілінің ғылыми негіздерін қалыптастыруы, сондай-ақ қазақ тілінде терминология жүйесін дамытудағы зор еңбегі. Оның шығармашылық қызметі қазақ халқының әлеуметтік және мәдени дамуына ерекше ықпал етті, себебі ол өз дәуірінде қазақ тілінің рухани құндылықтарын сақтап қалуға және оны ғылыми тіл ретінде қалыптастыруға бағытталған көптеген жұмыстар атқарды.

Түйінді сөздер

Ахмет Байтұрсынұлы, терминология, қазақ тілі, лексика, тілдік реформа, ғылыми терминдер, тілдік жаңғыру.

Кіріспе

Ахмет Байтұрсынұлы қазақ тілінің дамуына зор еңбек сіңірген ұлы тұлға. Оның ғылыми еңбектері мен лингвистикалық қызметі қазақ тілін жаңа дәуірге сай дамытуға бағытталды.

Бұл зерттеуде Ахмет Байтұрсынұлының қазақ тіліндегі терминдер мен сөздік қорды қалыптастырудағы рөлі қарастырылады. Оның тілдік реформалары мен жаңашыл әдістері қазақ тілінің терең дамуына негіз болды.

Ахмет Байтұрсынұлының басты қызметі қазақ тілін дамыту, оны ғылыми тіл ретінде қалыптастыру болды. Ол қазақ тілінің грамматикасын зерттеп, оны халықтың түсінуіне жеңіл әрі тиімді етіп жүйеледі. Байтұрсынұлының еңбектері қазақ тілін ғылыми

және оқу тілдеріне айналдыру жолындағы маңызды қадам болды. Ол өзінің «Тіл құралы» мен басқа да шығармаларында қазақ тілінің ережелерін айқындап, оны ағартушылық мақсатта қолдану жолдарын көрсеткен.

Сонымен қатар, Ахмет Байтұрсынұлы қазақ тілінің терминологиясын қалыптастыруға да айтарлықтай үлес қосты. Ол өзінің еңбек жолында қазақ тілінде жаңа ғылыми терминдер мен ұғымдарды енгізу қажеттілігін көрсетті және ол терминдердің халыққа түсінікті болуын талап етті. Оның ойынша, терминдер мен жаңа сөздер ұлттың мәдениетін, білімін және ғылымын дамытуға ықпал етуі тиіс еді. Байтұрсынұлы қазақ тілін тек халықтың тілі ретінде ғана емес, сондай-ақ ғылыми-зерттеу және оқу тілі ретінде қалыптастыруға бағытталған жұмыстарды атқарды. Оның еңбектері ұлттық тілдің заманауи талаптарға сәйкес болуына негіз болды [1].

Зерттеу жұмысының өзектілігі: Ахмет Байтұрсынұлының тіл біліміндегі орны мен қазақ тілінің терминологиясын қалыптастырудағы рөлі бүгінгі таңда қайта жаңғыртылып отыр. Ғылыми және техникалық терминдердің қазақ тіліне ендірілуі қоғамның ғылыми дамуында маңызды рөл атқарады.

Сондықтан Байтұрсынұлының еңбектерін зерттеу қазіргі уақытта өзекті болып табылады.

Зерттеу объектісі: Зерттеу объектісі — ғылыми зерттеу барысында зерттелетін құбылыстар мен процестердің нақты нысаны. Бұл нысан зерттеу барысында талданатын, сипатталатын немесе зерттелетін негізгі элемент болып табылады. Зерттеу объектісі нақты бір құбылысты немесе пән саласын білдіреді.

Мысалы, Ахмет Байтұрсынұлының термин қалыптастырудағы рөлін зерттеу кезінде зерттеу объектісі оның қазақ тіліндегі терминологияны қалыптастырудағы жұмысы, яғни терминдерді қалыптастыру процесі және оның қазақ тілінің дамуына әсері болуы мүмкін.

Зерттеу объектісін дұрыс анықтау, зерттеу мақсаты мен міндеттеріне сәйкес оның мазмұнын нақтылау, зерттеу барысында нақты нәтижелерге қол жеткізу үшін өте маңызды.

Зерттеу жұмысының нысаны: Зерттеу жұмысының нысаны Ахмет Байтұрсынұлының терминологияға қатысты еңбектері мен оның қазақ тілін реформалаудағы тәсілдері болып табылады.

Зерттеу жұмысының мақсаты:

Ахмет Байтұрсынұлының қазақ тілінің ғылыми негіздерін қалыптастырудағы рөлін, оның терминология мен тіл реформасындағы жаңашыл көзқарастарын зерттеу және осы еңбектерінің бүгінгі қазақ тіл біліміндегі маңыздылығын айқындау. Сонымен қатар, Байтұрсынұлының қазақ тілінің терминологиялық жүйесін қалыптастырудағы әдіс-тәсілдерін талдай отырып, олардың қазіргі қазақ тілінің дамуындағы ықпалын анықтау.

Зерттеу жұмысы барысында мынадай нақты мақсаттар көзделеді:

1. Ахмет Байтұрсынұлының тілдік реформаларының теориялық негіздерін зерттеп, олардың қазақ тіл біліміндегі тарихи маңызын көрсету.
2. Байтұрсынұлының терминология мен ұғымдарды қалыптастыруда қолданған әдістерін және олардың бүгінгі қазақ тілінің ғылыми саласында қолданылуын талдау.
3. Ахмет Байтұрсынұлының тілдік жаңғыру идеялары мен оларды жүзеге асырудағы қолданыс аясын анықтау.
4. Байтұрсынұлының қазақ тілін ұлттың мәдениеті мен рухани болмысын сақтай отырып, ғылым тілі ретінде дамытудағы рөлін көрсету.

Бүгінгі күнде Байтұрсынұлының терминология саласындағы көзқарастары мен әдістерінің қазақ тілінің дамуына тигізген әсерін зерттеу.

Зерттеу жұмысы Ахмет Байтұрсынұлының еңбектерін қайта жаңғыртып, оларды бүгінгі күннің талабы бойынша қолданысқа енгізу қажеттілігін айқындайды.

Зерттеу жұмысының міндеттері:

Ахмет Байтұрсынұлының қазақ тілінің дамуына қосқан үлесін тереңірек түсіну және оның тілдік реформалары мен терминологиядағы жаңашыл әдістерін нақты зерттеу арқылы ғылыми жүйеге енгізу болып табылады. Осы мақсатқа жету үшін төмендегідей міндеттер қойылады:

1. Ахмет Байтұрсынұлының тілдік реформаларын зерттеу: Байтұрсынұлының қазақ тілінің грамматикалық құрылымы мен орфографиясын ғылыми тұрғыда жүйелеп, қазақ тілінің дамуына қосқан еңбегін айқындау.
2. Терминология саласындағы қызметін талдау: Байтұрсынұлының қазақ тіліндегі ғылыми терминдерді қалыптастырудағы әдіс-тәсілдерін зерттеу және олардың қазіргі қазақ тіліндегі қолданылуын көрсету.
3. Тілдік жаңғыру идеяларын зерттеу: Байтұрсынұлының тілдің тек ауызекі емес, ғылыми тіл ретінде де дамуы қажеттігі туралы идеяларын және оның бүгінгі тіл біліміндегі маңыздылығын анықтау.
4. Қазақ тілінің ғылым тілі ретінде қалыптасуы: Ахмет Байтұрсынұлының еңбектерінің қазақ тілінің білім мен ғылым саласында қолданылуы, оның тілдің ғылыми әлеуетін арттырудағы орны туралы нақты тұжырымдар жасау.
5. Терминдердің халыққа түсінікті болуы: Байтұрсынұлының терминдер мен ұғымдарды халықтың санасымен үйлестіріп жасаған әдісін зерттеу, оның ұлттық тілдің табиғатын сақтап қалуға бағытталған ерекшеліктерін көрсету.
6. Қазіргі қазақ тіліндегі терминологияның дамуына әсерін анықтау: Байтұрсынұлының терминология мәселесіндегі көзқарастарын қазіргі қазақ тілінің дамуымен байланыстырылып, бүгінгі тіл білімінде қандай рөл атқарып отырғанын талдау.
7. Педагогикалық аспектіні қарастыру: Байтұрсынұлының тілдік реформаларының оқу орындарында оқытуды дамытудағы ықпалын зерттеу және оның педагогикалық тұрғыдан маңызды екендігін көрсету.

Осы міндеттерді орындау арқылы зерттеу жұмысы Ахмет Байтұрсынұлының қазақ тілін дамытудағы рөлі мен маңызын кеңінен ашып, оның бүгінгі күнде қазақ тіл біліміндегі орнын анықтайды.

Зерттеу жұмысының әдістері: Зерттеу жұмысының әдістері ретінде аналитикалық талдау, тарихи-салыстырмалы әдіс, жүйелік тәсілдер қолданылды. Сонымен қатар, Ахмет Байтұрсынұлының еңбектерін терең талдап, оның терминология мәселелеріне қатысты пікірлері мен ұсыныстарын қарастыру үшін контексттік талдау әдісі пайдаланылды.

Зерттеу жұмысының әдіснамалық негіздері: Зерттеудің әдіснамалық негіздері лингвистикалық теорияларға, сондай-ақ қазақ тілінің даму тарихы мен терминология саласындағы зерттеулерге сүйенеді. Әдіснамалық тұрғыдан тілдің даму динамикасы, терминдердің қалыптасу принциптері және тілдік өзгерістердің қоғамдағы рөлі зерттеу жұмысының негізін құрайды.

Зерттеу жұмысының ғылыми жаңалығы: Зерттеу барысында Ахмет Байтұрсынұлының қазақ тілінің терминологиясын қалыптастырудағы жаңашыл әдіс-тәсілдері мен ұстанымдары жаңаша көзқараспен талданып, оның қазақ тілінің ғылыми және қоғамдық дамуындағы маңызы жаңа қырынан ашылды. Бұған дейін терең талданбаған аспектілер бойынша жаңалықтар ұсынылды. Ахмет Байтұрсынұлының терминологияға қатысты көзқарастарының жаңашылдығы:

Ахмет Байтұрсынұлының қазақ тілінде ғылыми терминологияны қалыптастырудағы ерекше тәсілдері анықталып, ол өз уақытында қазақ тілінің грамматикалық және лексикалық жүйесін жетілдірудің маңызды қадамдарын жасағандығы дәлелденді. Байтұрсынұлының терминдер мен ұғымдарды

қалыптастырудағы әдіс-тәсілдері қазіргі қазақ тілінің ғылыми дамуына тигізген ықпалы көрсетілді.

Ұлттық тілдің заманауи талаптарға сай дамуы үшін жаңа әдіс-тәсілдер: Байтұрсынұлының қазақ тілінің ғылыми тілі мен терминологиясын қалыптастырудағы әдістері бүгінгі күні қолданылатын терминологияның қалыптасуына негіз болғандығы дәлелденді. Олардың ішінде ұлттық тілдің ерекшеліктерін сақтай отырып, жаңа ғылыми ұғымдарды енгізу әдісі, калькалау және жаңа неологизмдерді қолдану тәсілдері зерттеудің ғылыми жаңалығын құрайды.

Қазақ тіліндегі терминдер мен ұғымдардың халыққа түсінікті болуы: Байтұрсынұлы терминдерді қалыптастыруда қазақ халқының мәдениеті мен дәстүрін, ұғымдарын ескеріп, оларды ұлттық санамен байланыстыра отырып жасаған. Бұл тәсілдің нәтижесінде қазақ тіліндегі ғылыми терминдер тек академиялық емес, сонымен қатар халыққа түсінікті болды. Осы аспект алғаш рет ғылыми тұрғыдан терең талданып, Ахмет Байтұрсынұлының ұғымдардың халықтық санамен үйлесімділігін қамтамасыз етудегі рөлі айқындалды.

Қазіргі қазақ тілінде терминологияның дамуындағы тарихи сабақтастық: Ахмет Байтұрсынұлының тілдік реформаларының қазіргі қазақ тілі мен терминологиясының дамуына тигізген әсері зерттеліп, қазіргі ғылыми ұғымдар мен терминдердің қалыптасуындағы тарихи сабақтастықтың маңызы көрсетілді. Бұл зерттеу Байтұрсынұлының еңбектерінің бүгінгі қазақ тіл білімінде қайта жаңғырып, ұлт тілін дамыту жолында әлі де қолданылуы керектігін дәлелдейді.

Ахмет Байтұрсынұлының тілдік мұрасының педагогикалық тұрғыдан маңызы: Зерттеуде Ахмет Байтұрсынұлының тілдік реформаларының мектептер мен оқу орындарында оқыту әдістемесіне тигізген ықпалы талданып, оның бүгінгі білім жүйесіндегі рөлі анықталды. Әсіресе, оның ғылыми жұмыстарындағы ұлттық тілге негізделген әдіс-тәсілдер мен терминдер мектептерде және жоғары оқу орындарында оқытудағы басты құралына айналды.

Осылайша, зерттеу жұмысы Ахмет Байтұрсынұлының тіл біліміндегі орны мен маңызын жаңаша қырынан зерттеп, оның қазақ тіліндегі терминологияны қалыптастырудағы әдістері мен ұстанымдарының қазіргі қазақ тіл білімінде қандай рөл атқаратынын көрсетеді.

Негізгі бөлім

Ахмет Байтұрсынұлының терминологияны қалыптастырудағы қызметі де ерекше орын алады. Оның негізгі мақсаттарының бірі — қазақ тілінде ғылыми және техникалық терминдер жүйесін қалыптастыру болды. Бұл жұмыстың қажеттілігі сол уақытта айқын бола бастады, себебі қазақ тілі ғылым мен техниканың тілін толық игере алмады, ал ғылым мен білімнің дамуына сәйкес, жаңа терминдер қажет болды.

Ахмет Байтұрсынұлы жаңа терминдерді қалыптастыруда тілдің табиғи құрылымына сүйенді. Ол қазақ тілінің бай сөздік қорын пайдалана отырып, жаңа ұғымдарға сәйкес келетін сөздер ұсынды. Оның еңбектерінде «халыққа түсінікті» деген қағида басым болды. Осылайша, ол қазақ тіліне жаңа ұғымдар мен сөздер енгізу арқылы, ғылымның талаптарына сәйкес, бірақ халықтың түсінігіне сай терминдер жасады. Мысалы, Байтұрсынұлы өз еңбектерінде «термин», «мектеп», «ғылым», «кәсіп» сынды сөздерді нақты ғылыми ұғымдар ретінде пайдаланды, оларды халыққа түсінікті етіп түсіндірді [2].

Ахмет Байтұрсынұлы терминдерді жасауда бірнеше әдіс қолданды:

Калькалау әдісі – яғни, басқа тілдерден сөздерді калькалау (сөздерді қазақша түсінікпен айту). Мысалы, орыс тіліндегі «телеграф» сөзін қазақ тілінде «хатшы құрылғы» деп аударды.

Неологизмдер жасау – жаңа ұғымдар мен қажетті терминдерді құрастыру. Мысалы, «қоғамдық ғылымдар», «саясат», «технология» терминдерін енгізу арқылы қазақ тілін жаңа ғылым салаларының тілін меңгеруге дайындады.

Тұрақты сөз тіркестерін қолдану – бұрынғы қазақ тіліндегі сөздер мен ұғымдар арқылы жаңа терминдер жасау.

Мысалы, «журналистика» термині алғаш рет Байтұрсынұлының еңбектерінде «баспасөз қызметі» деп қолданылды. Бұл термин халыққа түсінікті болу үшін ағылшын немесе орыс тіліндегі ұғымдардан туындаған жаңа сөз емес, қазақ тілінің өз табиғаты мен құрылымына негізделген сөз болды.

Ахмет Байтұрсынұлының тілдік жаңғыруға қатысты көзқарастары қазақ тілінің реформалануының негізі болды. Оның пікірінше, тіл тек өз ұлтының мәдениетінің айнасы ғана емес, ол ғылым мен білімді дамытудың құралы болуы керек. Байтұрсынұлы тілдің өміршеңдігі мен оның дамуы халықтың ұлттық болмысымен тығыз байланысты екендігін атап өтті [9].

Ахмет Байтұрсынұлы-қазақша терминдерді жасаушы алғашқы адам. Ғалым қазақ тілі фонекикасы мен гамматикасына қатысты категориялардың әрқайсысына қазақша термин ұсынды. Ол терминдер төмендегідей.

Фонекика саласы бойынша жасаған терминдер: арфавит, ашық буын, ашық дыбыс, дауыссыз дыбыс, әліпби, әріп, бас әріп, буын, дауысты дыбыс, дауыссыз дыбыс, дауысты әріп, дауыссыз әріп, дыбыс, дыбыс, дыбыс жүйесі, дыбыстың таңбасы, емле, жіңішкелік белгісі, қатаң дыбыс, леп белгісі, нүкте, сызықша, тасыам, тіл дыбыстары, үяң дыбыс, қатаң дыбыс, жарты дауысты дыбыстар [3].

Ахмет Байтұрсынұлы қазақ тілін тек әдебиет пен ауызекі қарым-қатынас үшін ғана емес, ғылыми салада да қолдануға мүмкіндік берген. Ол қазақ тілінің ғылыми ұғымдарға бейімделуінің негізін қалады. Оның пікірінше, әрбір жаңа термин мен ұғым халықтың түсінігіне сай болуы тиіс, себебі тілдің дамуы мен қоғамның мәдениеті бір-бірімен тығыз байланыста. Осыған байланысты, ол қазақ тіліне енген жаңа сөздер мен ұғымдарды қазақ халқының мәдениетін және тарихын сақтау үшін ерекше көңіл бөлуге шақырды.

Ахмет Байтұрсынұлының терминология қалыптастырудағы әдіс-тәсілдері бірегей болды. Ол терминдерді қалыптастыруда ең алдымен ұлттық тілдің ерекшеліктеріне назар аударды. Оның терминдер жасаудағы басты ұстанымы — «ұлттық болмысты сақтау» принципі болды. Ол қазақ тілінің сөздік қорын байыту үшін тек қазақша ұғымдар жасауға тырысты. Байтұрсынұлының термин жасау әдісін талқылай келе, бірнеше негізгі әдіс-тәсілдерді бөліп көрсетуге болады: Калькалау (бөтен тілден сөзді аудару немесе сөзбе-сөз аудару әдісі): Мысалы, «мектеп» сөзі орыс тіліндегі «школа» сөзінің баламасы ретінде енгізілді, бірақ бұл сөз халыққа таныс әрі түсінікті болды.

Таңдамалы ұғымды анықтау (қажетті ұғымды тек қана бір сөз арқылы емес, бірнеше сөз тіркесі арқылы түсіндіру): Мысалы, «қоғамдық ғылымдар» термині ғылымдардың қоғаммен байланысын білдірді.

Жаңа сөздер жасау: Қажетті терминдерді жасау үшін қазақ тілінің грамматикалық құрылымдарына сүйеніп, жаңа сөздер қалыптастыру.

Байтұрсынұлының терминология қалыптастырудағы әдіс-тәсілдері оның қазақ тілінің дамуына қосқан үлесін айқындайды. Ол терминология мәселесіне ерекше назар аударып, қазақ тілінің дамуына өз үлесін қосты. Оның әдістері мынадай бағыттар бойынша жүзеге асты:

Қазақ тілінің лексикалық қоры: Ахмет Байтұрсынұлы ғылыми терминдер мен ұғымдарды қалыптастыруда қазақ тілінің бай сөздік қорын пайдаланды. Ол терминдер мен жаңа сөздерді құру үшін халықтың дәстүрлі сөздерін қолдануды жөн санады. Бұл терминдердің халықтың ұғымына жақын болуына және олардың түсінікті болуына мүмкіндік берді.

Жаңа сөздер құрастыру: Ол бұрын болмаған ұғымдар мен терминдерді жаңа сөздермен толықтырды. Мысалы, «жан-жақты зерттеу» деген ұғымды «талдау» деп аударған. Осылайша, ол қазақ тілін жаңа заманға сай етіп жаңғыртты [8].

Сөз тіркестерін қолдану: Байтұрсынұлы жаңа сөздер мен ұғымдарды қалыптастыру үшін сөз тіркестерін қолданды. «Қоғамдық келісім» деген терминді енгізіп, қазақ тілінің әлеуметтік және қоғамдық ғылымдар саласындағы терминдерін кеңейтті [9].

Ахмет Байтұрсынұлының қазақ тілін ғылым ретінде қалыптастырудағы орны оның еңбектерінің теоретикалық және практикалық маңыздылығында жатыр. Тілдік жүйені ғылыми тұрғыдан зерделеу және оны оқу-үйрену процесіне енгізу Байтұрсынұлының басты мақсаттарының бірі болды. Оның 1912 жылы жарық көрген «Тілтану» еңбегі қазақ тілінің ғылыми негіздерін қалыптастырудағы алғашқы қадам болды. Бұл еңбек тілдің морфологиясы, синтаксисі, фонетикасы сияқты негізгі аспектілерін жүйелеп, қазақ тілінің ғылыми негізін қалауға мүмкіндік берді.

Байтұрсынұлының тіл реформасының ғылым саласындағы маңызы тек терминологиямен шектелмейді. Оның еңбектері қазақ тілінің ғылыми құралы ретінде қолданылуына негіз салды. Байтұрсынұлы ғылым тілін қазақ тіліне бейімдей отырып, тілдің жаңа бағытта дамуын қамтамасыз етті. Оның ғылыми мақалалары мен оқу құралдары қазақ тілін тек оқыту әдістемесіне ғана емес, ғылым мен білім саласында да кеңінен қолдануға мүмкіндік берді.

Байтұрсынұлының еңбектерінде қазақ тілінің ғылымға тән құрылымдық ерекшеліктері айқындалды. Ол қазақ тілін ғылыми тұрғыдан зерттеуді қазақ халқының мәдениетінің негізінде қалыптастырды. Бұл тұрғыдан алып қарағанда, Байтұрсынұлы қазақ тілін тек әдебиет пен сөйлеу тілі ғана емес, сонымен қатар ғылыми тіл ретінде де қарастыруды ұсынды.

Бүгінде Ахмет Байтұрсынұлының тілдік реформалары мен терминология мәселесіндегі ғылыми көзқарастары қазіргі қазақ тіл білімінде кеңінен қолданылып келеді. Байтұрсынұлының ғылыми зерттеулерінің жүйесі мен оның әдіс-тәсілдері бүгінгі күнде де қазақ тілін зерттеудің маңызды негізі болып табылады. Қазақ тілін ғылым ретінде дамытуда Байтұрсынұлы ұсынған теориялар мен концепциялар қазіргі зерттеушілердің жұмыстарының іргетасын құрайды [5].

Байқауға болатын тағы бір маңызды аспект — Ахмет Байтұрсынұлының еңбектері тек тіл білімінде ғана емес, сонымен қатар мәдениеттану, әдебиеттану сияқты басқа да гуманитарлық ғылымдарда пайдаланылатын негізгі теориялық құрал болып отыр. Оның зерттеу әдістері мен тілдік көзқарастары қазақ халқының мәдениетін зерттеу тұрғысынан маңызды ғылыми негіз болып табылады.

Ахмет Байтұрсынұлының термин қалыптастырудағы рөлін SWOT талдауы

1. **Күшті тұстар (Strengths)**

Ұлттық тілдің дамуына зор ықпал: Ахмет Байтұрсынұлы қазақ тілінің ғылыми және әдеби бағытта дамуына үлкен үлес қосты. Ол қазақ тілін ғылыми терминологиямен толықтырды, бұл тілдің ғылым мен білім саласында қолданылуын қамтамасыз етті.

Тіл тазалығы мен табиғатына сай терминдер жасау: Байтұрсынұлы шетелдік сөздер мен ұғымдарды қазақ тілінің дыбыстық құрылымдарына сай келетін сөздермен ауыстыруға тырысты. Бұл қазақ тілінің табиғи құрылымын сақтау және тілдің тазалығын қамтамасыз етуге мүмкіндік берді.

Білім мен мәдениеттің дамуына қызмет ету: Ол жасаған терминдер тек тілдің негізін қалаумен шектелмей, сонымен қатар қазақ қоғамының ағартушылық және мәдени деңгейін көтеруге ықпал етті.

2. **Әлсіз тұстар (Weaknesses)**

Қолданысқа ену қарқыны: Ахмет Байтұрсынұлының терминдерін толықтай қолдануға қоғамның дайын болмауы, оның терминдерін кең ауқымда енгізу процесінің баяу жүруі мүмкін.

Саяси жағдайлар: Кеңес үкіметі кезеңінде көптеген Ахмет Байтұрсынұлының идеялары мен терминдері мен ережелері кеңінен қолданысқа енгізілмеді. Бұл оның жұмысын тиісті деңгейде дамытуға кедергі келтірді.

Әлсіз ғылыми ортаның болуы: Байтұрсынұлының терминологиясын енгізу және тарату үшін ғылым саласында жеткілікті көлемде қолдау болмады. Әсіресе, қазақ тілінің ғылыми тұғырнамасы әлі толық қалыптаспаған кезеңдерде оның жұмысының таралуы шектелді.

3. **Мүмкіндіктер (Opportunities)**

Тілді халықаралық аренада танымал ету: Байтұрсынұлының жасаған терминдері қазіргі қазақ тілін халықаралық ғылым мен білім саласында қолдануға мүмкіндік береді, бұл тілдің дамуына ықпал етуі мүмкін.

Қазіргі заманғы технологиялар мен жаңа құралдар: Қазіргі технологиялардың көмегімен Ахмет Байтұрсынұлының терминдері мен тілдік ережелері туралы ақпаратты кең көлемде таратуға мүмкіндік бар. Цифрлық платформа мен білім беру жүйелері бұл үрдісті жеделдетуге септігін тигізеді.

Қазақ тілінің лексикалық қорын толықтыру: Ахмет Байтұрсынұлының еңбектерін қайта қарап, толықтырып, жаңғырту қазіргі қазақ тілінің дамуындағы үлкен мүмкіндік болып табылады.

4. **Қауіптер (Threats)**

Глобализация және шетелдік ықпал: Глобализацияның әсерінен шетелдік тілдерден еніп жатқан сөздер мен терминдер қазақ тілінің табиғатына сәйкес келмеуі мүмкін. Бұл Ахмет Байтұрсынұлының жасаған ұлттық терминологиясын жоюға немесе оны елемеуге себеп болуы мүмкін.

Тілдің жойылуы мен ұмытылуы: Қазіргі уақытта қазақ тілі өз мәртебесін жоғалтып, жастар арасында ана тілін дұрыс меңгермеу жағдайлары көбейіп отыр. Бұл Ахмет Байтұрсынұлының жасаған терминдерінің ұмытылуына немесе қолданылмауына әкелуі мүмкін.

Бәсекелес тілдердің ықпалы: Орыс және ағылшын тілдерінің Қазақстандағы жоғары дәрежелі қолданылуы қазақ тіліне қысым көрсетіп, ұлттық терминологияны қолданудың кедергісі болуы мүмкін.

Қорытынды

Ахмет Байтұрсынұлының қазақ тілінің терминологиясын қалыптастырудағы рөлі ұшан-теңіз. Ол қазақ тілін жаңа заманға сай реформалап, жаңа ғылыми терминдер мен сөздер қалыптастырып, ұлттық тілдің дамуына айтарлықтай ықпал етті. Бүгінгі таңда оның еңбектері тілдің заманауи дамуында маңызды рөл атқарады, әрі оның терминологияға қосқан үлесі тіл біліміндегі жаңа бағыттарға жол ашты. Ахмет Байтұрсынұлының қазақ тілінің дамуына қосқан үлесі ұлан-ғайыр және терең мағыналы. Ол тек тілдің грамматикалық құрылымын жүйелеп қана қоймай, сонымен қатар қазақ тілінің ғылыми және кәсіби тіл ретінде қалыптасуына жол ашты. Байтұрсынұлының еңбектері қазақ тілінің ұлттық болмысы мен ерекшеліктерін сақтай отырып, оны жаңа заман талаптарына сай бейімдеудің негізін қалады.

Ахмет Байтұрсынұлының терминология мәселесіне ерекше назар аударуы, қазақ тілінің өз сөздік қорын пайдалана отырып, ғылыми терминдер мен ұғымдарды қалыптастыруды мақсат етті. Оның әдіс-тәсілдері қазақ тілінің заманауи ғылым мен білім кеңістігінде қолданылуын қамтамасыз етті. Байтұрсынұлының ұсынған терминдер мен жаңа ұғымдар бүгінгі күнге дейін өз өзектілігін жоғалтпай, қазақ тілінің дамыту жолында үлкен қадам болып табылады.

Терминологияны қалыптастыруда Байтұрсынұлы бірнеше әдісті ұсынды: бұрынғы қазақ сөздерін жаңаша мағынада қолдану, жаңа ұғымдар үшін қазақша терминдер жасау және қазақ тілінің бай лексикалық қорын толық пайдалану. Осылайша, ол қазақ тілін тек халықтың тілі ғана емес, ғылыми және білім беру саласындағы тілді де қалыптастыруға

септігін тигізді. Бүгінгі қазақ тілінің қалыптасуында Ахмет Байтұрсынұлының еңбегі маңызды рөл атқарды, себебі оның терминологияға қатысты көзқарастары қазіргі таңда да өзектілігін сақтап отыр.

Ахмет Байтұрсынұлының көзқарастары мен терминологияны қалыптастырудағы әдіс-тәсілдері қазақ тілін әлемдік деңгейде таныту жолында шешуші фактор болып табылады. Оның ғылыми жұмыстарын қазіргі тіл білімінің дамуында пайдалану арқылы қазақ тілінің халықаралық ғылым мен мәдениетте кеңінен қолданылуына ықпал етуге болады.

Жалпы, Ахмет Байтұрсынұлының қазақ тілін дамытудағы рөлі өте зор және оның зерттеулері бүгінгі қазақ тілінің сапасын арттыруда маңызды теориялық негіз болып қала береді. Тілші ғалымның ғылыми мұрасы бүгінгі күнде де ұлттық тілдің дамуы мен ғылымның тілін қалыптастыру үшін пайдалы әрі қажетті болып табылады.

Әдебиеттер тізімі

1. Ахмет Байтұрсынұлы. «Тіл тағылымы». Алматы: «Қазақ университеті», 2018.
2. Ахмет Байтұрсынұлы. «Әдебиет танытқыш». Алматы: «Қазақстан», 2016.
3. Ахмет Байтұрсынұлының тілтанымдық мұрасы [Мәтін] / [құраст. О. Жұбаева].– Астана : Алаш Орда, 2017. –752 б.
4. Ахметова, А. Ахмет Байтұрсынұлы және қазақ тіл білімінің даму жолдары. Алматы: «Білім», 2021.
5. Аманжолов, Н. Қазақ тілі: Ғылыми зерттеулер және жаңа бағыттар. Алматы: «Жазушы», 2020.
6. Исхан Б., Құлманова М. Қазақ жазуын латыншаға ауыстырудың ұлттық негізі / Құнанбаева С. // Профессор Байынқол Қалиұлы Қалиевтің 80 жылдығына арналған«Қазақ тіл білімінің өзекті мәселелері» аттыхалықаралық ғылыми-практикалық конференциясының материалдары : жинақ. — Алматы: Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ баспасы, 2019. — б. 205—211. — ISBN 978-601-270-346-7.
7. Күдеринова Құралай Қазақ жазуының тарихы мен теориясы — Алматы: Елтаным баспасы, 2013. — Б. 242.
8. Сайбекова Н. Грамматологиялық парадигма: А.Байтұрсынұлы және қазақжазу үлгісінің қалыптасуы — Алматы: Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, 2020.
9. Өмірбекова, Ә. Қазақ тіліндегі терминологиялық жүйе: тарихы және қазіргі жағдайы. Алматы: «Арыс», 2023.
10. Сыздықова, Р. Қазіргі қазақ тіліндегі терминология мәселелері. Алматы: «Раритет», 2022.

УДК 929

Кенжеғали Р.Е., История
Абдуллин Р.Б., профессор

История казахско-кыргызских взаимоотношений в 20-30-е годы XX века

Аннотация

В данной статье рассмотрены особенности и проблемы кыргызско-казахских взаимоотношений, происходивших в СССР в первые десятилетия советской власти. В статье раскрыты особенности национального движения «Алаш» и его роль в развитии кыргызско-казахских связей. В статье показана роль Турара Рыскулова в становлении

национальной государственности и развитии кыргызско-казахских взаимоотношений, технологии проведения политических репрессий кыргызской и казахской элиты в 30-х гг., их масштабы.

Ключевые слова

Кыргызско-казахские взаимоотношения, национальная интеллигенция, восстание, Алаш, политическая борьба, репрессии.

Введение

Актуальность. Истоки дружбы двух родственных и соседствующих народов - кыргызов и казахов уходят в глубину веков. Кыргызов и казахов объединяла и объединяет общность происхождения и языка, экономической и культурной жизни, множество родственных связей, территориальная близость, природно-климатические условия, совместное историческое прошлое, схожее видение окружающего мира и общего будущего.

Между двумя народами всегда были и есть тесно переплетенные взаимные контакты, являющиеся неотъемлемой частью повседневной жизни. Это и идейное сходство устного народного творчества, и обмен в сфере литературы и на уровне различных профессиональных сообществ, обращение деятелей культуры к темам из жизни наших народов, взаимные переводы произведений литературы, и тесное экономическое и политическое сотрудничество, миграционные процессы. В настоящее время Кыргызстан и Казахстан идут по пути независимости, самостоятельно определяют векторы своего развития, но продолжают сохранять и укреплять стратегическое партнерство и дружбу между народами.

Идея дружбы двух народов, прошедшей многократную проверку на прочность, когда времена благополучия и достатка сменялись невзгодами, развивалась и утверждалась в произведениях передовых кыргызских и казахских мыслителей и просветителей: Чокана Валиханова, Ибрая Алтынсарина, Токтогула Сатылганова, Абая Кунанбаева, Тоголока Молдо и др.

Воссоздание в рамках исследования различных аспектов взаимоотношений народов Кыргызстана и Казахстана, их совместного участия в политических и экономических процессах, происходивших в 20-30-е гг. на территории СССР, позволит значительно сократить количество «белых пятен» истории, сохранить историческую память о единстве судеб двух народов в первые десятилетия советской власти, адекватно прогнозировать и осуществлять комплекс политических и социальных мер по консолидации народов двух республик, укреплению современных межгосударственных связей.

Объектом исследования являются кыргызско-казахские взаимоотношения в 20-30-е гг. XX в., их обусловленность кардинальной трансформацией политики и экономики в обозначенный период.

Научная новизна полученных результатов состоит в раскрытии сложных процессов формирования нового общества и советского государства - СССР, национальной государственности кыргызов и казахов, нового опыта их взаимодействия и партнерства в решении острых социально- экономических проблем (решение пограничных споров, совместное использование пастбищ, оказание помощи казахским беженцам в период массового голода 1932-1933 гг. и мн.др.)

Обзор литературы

Малоизученность периода обусловлена малым количеством и разрозненностью сохранившихся архивных и иных материалов, ориентацией постсоветских национальных историографий на изучение исключительно территорий своих республик, без учета контекста всего региона и сильного взаимовлияния приграничных и пограничных районов.

Из работ досоветского периода, связанных с темой кыргызско-казахских взаимоотношений, необходимо назвать фундаментальные труды Ч.Ч. Валиханова и Н.И. Гродекова. Из публикаций советского времени отметим серьезные и взвешенные работы московского историка В.М. Устинова, посвященные многогранной деятельности Т.Р. Рыскулова. Большую ценность представляют работы самого Т.Р. Рыскулова.

В постсоветский период опубликован ряд интересных монографических работ и сборников архивных документов, прямо или косвенно затрагивающих отношения двух народов в течение первой трети XX в. Так, предыстория кыргызско-казахских связей разносторонне показана в монографии кыргызстанского историка Б. Ботаевой. Из казахстанских ученых постсоветского периода укажем тех, чьи работы непосредственно касаются темы исследования: Н.А. Назарбаев, Д.А. Аманжолова, М.Х. Асылбеков и Э.Т. Сеитов, В.З. Галиев, Р.М. Жумашев, Г.А. Капекова, Ж.У. Кыдыралина, Г.К. Муканова, Р.М. Таштемханова.

Особого внимания заслуживают исторические очерки и сборники документов, посвященных истории казахско-кыргызского национального движения «Алаш». В Казахстане переиздаются труды лидеров этого движения - А. Букейханова и др. В периодических изданиях двух республик часто выходят статьи, посвященные движению «Алаш».

Из современных российских авторов отметим А.В. Грозина, занимающегося историей Казахстана XX века, и С.Н. Абашина.

Основная часть

Методологическую основу исследования составили общенаучные принципы и методы познания, широко используемые при изучении социально-политических процессов. Взятый за основу принцип историзма позволил рассматривать факты, явления и процессы исторического прошлого в их взаимосвязи с конкретно историческими условиями рассматриваемого периода; принцип объективности позволил дать непредвзятую оценку историческим фактам. Целостному изучению избранной темы способствовали различные методы исследования: комплексный, системный, структурно-функциональный, историко-сравнительный, хронологический.

Большую роль в выстраивании отношений между казахами и кыргызами и между формировавшимися двумя республиками в годы Гражданской войны и в рамках советского государства сыграл Турар Рыскулович Рыскулов.

Значимость Т.Р. Рыскулова как крупной политической фигуры на советском политическом олимпе признавали уже его современники. В.В. Куйбышев писал о нем в письме секретарю ЦК РКП(б) Е.Д. Стасовой от 9 августа 1920 г., что «Рыскулов - незаурядная фигура и может обработаться в Москве в недюжинного коммуниста».[1]

В позднесоветское время по идеологическим причинам имя Т.Р. Рыскулова находилось в тени, многие его исторические и политические работы не публиковались. Причина прохладного отношения к нему крылась в том, что в годы Гражданской войны и вплоть до своей трагической гибели в 1938 г. он имел свое собственное мнение по многим политическим вопросам и старался его высказывать, даже если оно вступало в прямое противоречие с установками высшего руководства СССР и «генеральной линией» Коммунистической партии.

Бесспорно, Т.Р. Рыскулов - выдающийся политический деятель, исследователь, публицист оставил заметный след и в истории Кыргызстана (в этот период он был известен и под фамилией Кыргызбаев). Именно здесь он начал свое образование, многократно приезжал сюда по работе, занимая поочередно посты Заместителя Наркома РСФСР по делам национальностей (напомним, что Наркомом РСФСР по делам национальностей был И.В. Сталин), Председателя Совета народных комиссаров Туркестанской АССР, заместителя Председателя Совнаркома РСФСР.

Известный кыргызстанский историк З.К. Курманов следующим образом характеризует отношения Т.Р. Рыскулова и представителей кыргызской политической элиты: «В условиях политического раскола внутри руководства Туркестанской АССР, группа А. Сыдыкова открыто выступала в поддержку крупного казахского политического деятеля Турара Рыскулова, который, по их мнению, наиболее последовательно и мужественно защищал идеи общетюркского единства. В юные годы Т. Рыскулов учился в Пишпекской сельскохозяйственной школе, обрел среди кыргызов много друзей и соратников. Впоследствии, он многое сделал для продвижения интересов кыргызов в масштабе Туркестанской республики. Лично содействовал назначению опального А. Сыдыкова на должность исполняющего обязанности Наркома внутренних дел Туркестанской АССР, а затем на должность начальника управления сельского хозяйства Наркомзема Туркестанской АССР».[2]

Т.Р. Рыскулов не принял участие в восстании 1916 г., которое охватило большую часть Туркестана, в силу тяжелой болезни, приковавшей его к постели. Но водоворот революционных событий поворотного 1917 г. затянул его в себя. Летом 1917 г. он создает отделение революционного союза «Букара» в Аулие-Атинском уезде (часть территории современного Кыргызстана и Казахстана) для защиты интересов казахской и кыргызской бедноты, в сентябре того же года вступает в ряды РСДРП(б).

Отметим, что в то время он был единственным представителем восточных народов в правительстве самой большой союзной республики. В силу своей должности Т.Р. Рыскулов был главой Комитета промысловой кооперации и кустарной промышленности, начальником Главного управления коммунального хозяйства, руководителем Комитета содействия строительству Турксиба.

В описываемый период проводилась напряженная работа по координации деятельности различных союзных и среднеазиатских ведомств по строительству Туркестано-Сибирской железной дороги.

21 мая 1937 г. Т.Р. Рыскулов был арестован сотрудниками НКВД в Кисловодске, где находился на отдыхе с семьей. В тот же день арестованный со спецконвоем в отдельном вагонзаке был отправлен в Москву, где был помещен в тюрьму НКВД на Лубянке. После 8 месяцев тюрьмы с применением пыток Т.Р. Рыскулов признал себя виновным в связях с «контрреволюционным бухаринско-рыковским троцкистским центром».

Осенью 1937 г. его обвинили и в причастности к националистической организации «Итти-фат-ва-Тараки», ставившей задачу отторжения Советского Туркестана и передачу его под протекторат Англии. Обвинили его и в руководстве Социал-Туранской партией (СТП), корни которой были в Киргизской ССР, где в свое время осудили ее организаторов и участников (1933-1934 гг.) и где с 1937 г. проходили новые судебные процессы под лозунгом причастности к СТП всех «врагов народа» из числа кыргызской интеллигенции и партийной номенклатуры.

Дело по обвинению Т.Р. Рыскулова было рассмотрено на закрытом заседании Военной коллегией Верховного суда СССР 8 февраля 1938 г. Ему инкриминировались ст. 58-2, 58-8, 58-9 и 58-11 УК РСФСР, что означало обвинения в измене Родине, вооруженном восстании, захвате власти, терроре. Приговор суда - расстрел с конфискацией личного имущества осужденного. Приговор был приведен в исполнение в Москве 10 февраля 1938 г. Т.Р. Рыскулов был посмертно реабилитирован 8 декабря 1956 г.

Даже после расстрела имя Т.Р. Рыскулова продолжали порочить обвинениями, в том, что он якобы был «руководителем пантюркистской контрреволюционной организации». Об этом говорилось в протоколах допроса арестованных Б. Исакеева и А. Сыдыкова, которые уже знали о трагической судьбе расстрелянного Т.Р. Рыскулова и поэтому под пытками назвали его имя.

Только в 1996-1998 гг. в Казахстане увидело свет полное, без идеологических изъятий, трехтомное собрание сочинений Т.Р. Рыскулова, которое включало в себя систематизированные научные работы, докладные записки, выступления и переписку с широким кругом лиц. В 2007 г. впервые было издано полное собрание сочинений Турара Рыскулова в пяти томах.

В настоящее время память о Тураре Рыскуловиче Рыскулове увековечена. В городе Алматы его именем назван проспект и Казахский экономический университет. В Москве на доме, в котором он жил во время работы заместителем Председателя СНК РСФСР, установлена мемориальная доска.

Сложный и неоднозначный по своим последствиям процесс национально-государственного размежевания Средней Азии и Казахстана был поводом для активных политических и научных дискуссий в советское время и продолжает оставаться таким вплоть до наших дней. В современной казахстанской и кыргызстанской историографии данный вопрос входит в число самых обсуждаемых научным сообществом тем. И, к сожалению, до сих пор круг серьезных научных публикаций по теме национально-территориального размежевания Средней Азии и Казахстана не так велик.

Общеизвестно, что процесс национально-территориального размежевания не был одномоментным и растянулся с 1920 г., когда внутри руководства Коммунистической партии началось обсуждение самой возможности разделения Средней Азии, до декабря 1936 г., когда союзная Конституция повысила статус Казахской и Киргизской АССР до союзных республик.

Подчеркнем, что в советское время (за исключением периода 1920-х гг.) тема национально-территориального размежевания освещалась только в положительном ключе, подавалась как большой успех национальной политики Коммунистической партии.

Особо выделим один важный и до сих пор не конца изученный эпизод середины 1920-х гг. - так называемое «рыскуловское совещание» или «рыскуловское совещание националов», о котором к настоящему времени есть ряд научных публикаций, но и в его истории продолжают оставаться отдельные «белые пятна».

Данное совещание было собрано в период набиравшего скорость курса по централизации власти и выхолащиванию федеративного характера СССР с перетягиванием полномочий и ресурсов в Москву, который проводился И.В. Сталиным с целью концентрации всей полноты власти в своих руках. Одной из немногих сил, которые могли бы в то время хоть как-то противостоять укреплению власти И.В. Сталина, были партийные элиты союзных и автономных республик и областей.

Участие в организации и проведении совещания Т.Р. Рыскулова говорит многое и о негласной санкционированности мероприятия высшим руководством страны, и о его значимости. Турар Рыскулов был единственным представителем среднеазиатских народов в правительстве РФСФР, бывшим Председателем СНК Туркестанской АССР и одним из самых влиятельных политиков в среднеазиатских советских элитах. Также он был инициатором попытки создания (вместо национально-территориального размежевания Средней Азии) Тюркской республики в составе СССР, которая бы объединила все тюркские народы Туркестана и таджиков. Кроме того, можно говорить о наличии среди национальных элит стремлений сохранить федеративный характер СССР и свою власть в виде реальных полномочий, закрепленных за автономиями.

Принимая во внимание приведенные выше доводы и описание политической ситуации тех лет, можно считать, что совещание было неофициальным только частично. Неофициальность обеспечивала откровенность со стороны представителей национальных элит автономий РСФСР при обсуждении государственной национальной политики и необязательность для высшего руководства СССР выполнений решений совещания. К тому же, его проведение было предварительно согласовано с председателем комиссии

Политбюро ЦК ВКП(б) по строительству РСФСР, автономных республик и областей М.И. Калининым.

Отметим, что это было уже пятое подобное совещание. На четвертом, прошедшем в ЦК РКП(б) в июне 1923 г., критике подверглись лидер татарских коммунистов М. Султангалиев и поддерживавшие его представители национальных окраин, в том числе и Т. Рыскулов. М. Султангалиев был обвинен в национализме, связях с басмачеством и стремлении свергнуть Советскую власть. На представителей национальных элит обрушились преследования. Еще в 1922 г. со всех руководящих постов были смещены бывшие члены партии «Алаш», а в 1924 г. ряд казахов-коммунистов были отозваны из Казахской Республики в союзный центр. Последнее совещание включало в себя два заседания и состоялось в Москве 12 и 14 ноября 1926 г. Оно проходило под председательством заместителя председателя СНК РСФСР, бывшего Председателя СНК Туркестанской АССР Т.Р. Рыскулова. В нем участвовали и руководящие работники автономных образований РСФСР - члены ВЦИК и ЦИК СССР, приехавших на XV Всесоюзную партийную конференцию (26 октября - 3 ноября 1926 г.) и Третью сессию ВЦИК 12-го созыва (5-19 ноября 1926 г.), без привлечения представителей союзных республик.

Участники совещания заслушали выступление Т.Р. Рыскулова, тезисы члена Президиума ВЦИК С.Дж. Асфендиарова, председателя ЦИК Дагестанской АССР Н.П. Самурского и председателя СНК АССР немцев Поволжья В.А. Курца. Также в свободной обстановке участники обменялись мнениями по проблеме усиления союзного центра в ущерб интересам автономным образованиям РСФСР, серьезным перекосам в национальной и кадровой политике партии.

Например, в стенограмме совещания следующим образом записаны слова Юсупа Абдрахманова: «Во взаимоотношениях национальных окраин с центральными органами РСФСР мы имеем массу недочетов. Бывает так, что заявления русского ходока из национальной окраины ставятся выше, чем заявление официального органа той же автономной государственной единицы. И по каждому отдельному случаю начинают третировать нас, создавая невозможное настроение. ...Я считаю, что правильнее поставить вопрос о том, чтобы правовая сторона на национальных окраинах была более расширена, чем в довоенное время».

В итоге двух заседаний совещания участники постановили следующее:

1. Предложения Самурского, Асфендиарова и Курца принять за основу общих предложений данного совещания.

2. Поручить Рыскулову, Асфендиарову, Самурскому, Курцу и Наговицыну на основе этих предложений и высказанных мнений на совещании, выработать более точно сформулированные предложения для внесения их в комиссию М.И. Калинина и ЦК.

3. Поручить тем же товарищам довести о данном состоявшемся совещании националов до сведения И.В. Сталина, информировать его об основных пунктах решений совещания и настаивать перед ЦК о созыве пятого совещания по национальному вопросу при ЦК ВКП(б);

4. Просить ЦК о пополнении комиссии М.И. Калинина несколькими ответственными работниками - националами;

5. Считать необходимым поставить в комиссии М.И. Калинина вопросы о национальных меньшинствах, необъединенных в автономные единицы;

6. Выдвинуть вопрос перед соответствующими органами о необходимости возобновления издания журнала «Жизнь Национальностей.[3]

После совещания было проведено редактирование стенограммы перед ее рассылкой участникам, что стало причиной активной переписки между рядом участвовавших лиц. Предложения совещания были сведены и согласованы упомянутой пятеркой к 26 ноября 1926 г., после чего были разосланы всем автономным республикам и

областям стенограмма и предложения совещания на 130 листах для ознакомления и обсуждения.

Ознакомившись с предложениями совещания, И.В. Сталин инициировал в самом конце 1926 - начале 1927 гг. разгромные обсуждение и осуждение материалов и участников «рыскуловского» совещания во всех автономных образованиях РСФСР.

Идеологическое шельмование участников «рыскуловского совещания» стало одним из сигналов о начале массовых преследований национальных партийных элит и интеллигенции в республиках СССР и продемонстрировало политическую силу И.В. Сталина, который уже не считался с мнением национальной партийной бюрократии, имевшей свое собственное мнение по национальной политике Коммунистической партии.

В 1930-х гг. все дожившие до того времени участники «рыскуловского совещания» были изгнаны из рядов Коммунистической партии и репрессированы, большинство из них было расстреляно и надолго вычеркнуто из истории, о чем мы будем говорить ниже.

Что же касается итогов размежевания для кыргызского народа, то они были в целом успешными и отвечали надеждам народа на обретение собственного государства.

Ю. Абдрахманов так описывал особое значение национально- территориального размежевания для кыргызов: «Кара-киргизы в составе бывшей Туркестанской АССР не составляли цельную административную единицу, а были раздроблены по отдельным областям и уездам, в которых они составляли меньшинство, вследствие чего их культурно-экономические интересы игнорировались теми национальностями, которые в этих районах составляли большинство.[4]

Вследствие такого отношения к нуждам кара-киргизских трудящихся масс, последние вплоть до национального государственного размежевания Средней Азии, не имели на своем родном языке, не говоря уже о книгах, брошюрах и учебниках, даже газеты, не имели школы, в которой можно было бы подготовить известный кадр работников-культурников, в то время, когда другие национальности, населяющие Среднюю Азию, имели по нескольку газетных изданий, выходящих на их родном языке, и специальных институтов просвещения.

Национальное государственное размежевание Средней Азии каракиргизских коммунистов застает не едиными, а разделенными по групповым признакам, т.е. сторонников выделения и противников. Но когда стал очевидным вопрос образования Кара-Киргизской Автономной области и, когда было уже решение соответствующих партийных инстанций, борьба между кара-киргизскими коммунистами принимает иной характер: за вхождение Кара-Киргизской Автономной Области в РСФСР и против. Пишущий эти строки со своими товарищами считали, что Кара-Киргизская Автономная область должна быть в составе РСФСР, противная группа считала, даже после решения Оргбюро ЦК РКП, что Кара-Киргизская область должна быть в составе Киргизской (Казахской) Республики».[5]

Западный исследователь казахского происхождения Б. Хаит, придерживавшийся последовательно антикоммунистических взглядов, делает акцент на противоречиях и быстроте процесса размежевания, что привело к не учёту мнения населения разделяемой территории: «Правда, что часть туркестанской интеллигенции работала на стороне советской власти после 1918 г. Однако они не представляли волю народа. Один из этой интеллигенции был некогда в прошлом влиятельным деятелем - Турар Рыскулов, глубокоуважаемый советскими властями. Несмотря на то, что он занимал ответственные посты в Туркестане, ему никогда не удалось что-либо сделать в отношении политики, которую проводили его московские господа в Туркестане, ни получить минимальные национальные права для своей страны.

В августе 1920 г. советские руководители в Москве одобрили резолюцию туркестанских комиссий о разделе Туркестана, но они не одобрили требования туркестанцев. Все чего смог добиться Рыскулов, - это организовать митинги протеста

своих соотечественников против плана раздела и направить делегатов к Ленину. Но ему не удалось ничего добиться, так как он был бессилен, а также потому, что Москва хотела иначе».[6]

В свою очередь, Т. Рыскулов достаточно сдержанно описывал формирование советской государственности Кыргызстана, хотя способствовал этому: «Киргизстан первоначально входил в состав бывшей Туркестанской республики, точнее, в состав губерний: Джетысуйской, Сыр-Дарьинской и Ферганской, но, в связи с размежеванием Средней Азии на отдельные национальные республики, Киргизстан был выделен в отдельную автономную область, входящую в состав РСФСР (в 1924 г.).

В ходе национально-государственного размежевания Средней Азии в 1924-1925 гг. границы устанавливались высшими законодательными органами - ВЦИК РСФСР и ЦИК СССР и, как правило, условно и недостаточно точно. В результате, как показывают архивные документы, процесс определения границ для разных народов оказался «неравноценным»: для одних (например, казахов и узбеков) он был достаточно благоприятным, другим, в том числе кыргызам, пришлось преодолеть немалые трудности, чтобы собрать в национально-государственном образовании хотя бы основную часть этноса.

Хотя ныне ставится под сомнение правильность некоторых моментов территориального размежевания Средней Азии в 1924 г., справедливости ради, следует отметить, что вряд ли возможно было в то время достижение еще большей однородности национального состава вновь образуемых государственных образований в регионе, где представители различных наций и народностей издревле жили смешанными общностями, а значительная часть их были кочевниками.

Самое важное - впервые кыргызы и их исконные территории, ранее разделенные административными барьерами, в основном воссоединились в рамках самостоятельного государственного образования».

Кыргызстанский исследователь Г. Джунушалиева так оценивает результаты национально-территориального размежевания для Кыргызстана: «Факт создания Кара-Киргизской автономной области в составе РСФСР имеет очень важное историческое значение в истории Кыргызстана XX в. Данный этап явился ключевым в процессе нациостроительства кыргызов. На протяжении очень длительного периода кыргызы находились в состоянии раздробленности, были разбросаны по отдельным административным областям и уездам как в Российской империи, так и в Советской России. В 20-м столетии шел процесс реальной ассимиляции кыргызов, с проживавшими в Ферганской долине узбеками. Кыргызы Джетысуйской и Сырдарьинской областей испытывали сильное культурное влияние со стороны казахов. Лишь к концу Гражданской войны у кыргызов появляется возможность, наконец, реализовать свое право на самоопределение».

Для Казахстана создание отдельной от него Киргизской автономной области, в которую было включено подавляющее большинство кыргызов, означало интеграцию казахов Джетысуйской и Сырдарьинской областей без кыргызского компонента и в целом в рамках республики создание более однородного состава населения.

Как показало дальнейшее развитие событий, сделанный кыргызской политической элитой выбор в пользу РСФСР себя полностью оправдал: Кыргызстан прошел путь политического развития от автономной области через автономную республику до союзной республики, а после 1991 г. - стал независимым государством (в отличие от Каракалпакской АССР, так и оставшейся в составе Узбекистана).

Кроме того, в конце 1920-х гг. активно обсуждалась идея о создании Среднеазиатской Федерации из союзных и автономных советских республик Средней Азии (по аналогии с существовавшей до момента учреждения СССР Закавказской Федерации). О данной идее упоминал в одном из своих писем И.В. Сталину Ю.

Абдрахманов как о возможном выходе для Киргизской АССР из неудобного состояния тройного подчинения республики. Но процесс государственного строительства для Кыргызстана и Казахстана пошел по другому пути, итогом которого для обеих республик стал статус союзных, закрепленный в «сталинской» Конституции СССР 1936 г.[6]

Национально-территориальное размежевание привело к серьезной трансформации административной системы, экономической и территориальной организации в Средней Азии, ослаблению роли Ташкента как центра региона и контактов с мусульманскими народами Восточного Туркестана, Ближнего и Среднего Востока.

Упорная борьба кыргызской элиты в ходе национально- территориального размежевания Средней Азии и Казахстана привел к созданию Кыргызской советской государственности, что позволило кыргызскому народу сохраниться и получить без политико-правовых проблем независимость в 1991 г.

Резюмируя вышеизложенное, необходимо подчеркнуть, что период 1920-х гг. является одним из самых важных и плодотворных в истории кыргызско-казахских отношений. Именно тогда с учетом опыта движения «Алаш» и трагическими воспоминаниями от пережитого в период после национально- освободительного восстания 1916 г. и Гражданской войны был проведен процесс национально-территориального размежевания, приведший к появлению национальных государств казахов и кыргызов (пусть и в виде автономных единиц в составе РСФСР).

Движение «Алаш» стало итогом становления и развития национального движения патриотически и прогрессивно мыслящей части интеллигенции двух народов, которое начало формироваться еще на рубеже X1X-XX вв. как ответ на вызовы той переломной эпохи.

Полагаем, что движение «Алаш» было полноценной альтернативой для развития казахов и кыргызов, и этот факт был адекватно понят большевиками, которые уничтожили названное движение и использовали многие его идеи для укрепления своей власти в Средней Азии.

Совсем недавно, по историческим меркам, удалось вернуть из небытия спецхранов большую часть интеллектуального наследия Турара Рыскулова и выяснить ранее скрывавшиеся под грифом секретности трагические подробности последнего периода его жизни. Все это позволило в полной мере оценить его весомый вклад в становление и развитие современной государственности казахского и кыргызского народа, в укрепление партнерских отношений двух народов.

Заключение, выводы

Большое значение для кыргызов и казахов сыграли восстание 1916 г. и национально-территориальное размежевание 1924 г., что подтверждается их широким отражением в трудах казахских и кыргызских интеллигентов того времени - Т.Р. Рыскулова, Ю. Абдрахманова, А. Сыдыкова, Б. Исакеева, С. Садвакасова и многих других. Это связано и с их прямым участием в названных процессах, и со значимостью указанных событий для казахского и кыргызского народов.

Успешный опыт кыргызско-казахского сотрудничества в течение 1920- х гг. показал высокий уровень взаимопонимания между обоими народами и их элитами. Возникавшие трудности и недопонимание быстро разрешались благодаря конструктивной позиции обеих сторон.

Значительную роль в плодотворном и взаимовыгодном развитии отношений между кыргызским и казахским народов, элитами обоих народов в первые десятилетия века сыграло национальное движение «Алаш», ставшее общей реальной исторической альтернативой Коммунистической партии в период Гражданской войны. Подчеркнем тот факт, что в те годы большевики и сторонники национального движения «Алаш» вели острую конкурентную борьбу за власть.

Многолетняя борьба лидеров и активистов движения «Алаш» за создание собственной автономии способствовала формированию национальной политической элиты у казахов и кыргызов, накоплению ею необходимого опыта политической деятельности, активному участию в создании и развитии национальных государств - Казахстана и Кыргызстана.

Влияние названного движения сохранялось даже после прекращения его деятельности, так как многие лидеры и сторонники были включены большевиками в состав первого поколения советской административной и интеллектуальной элиты, с мнением которой центр был вынужден считаться.

Благодаря привлечению новых архивных документов раскрыта многоаспектная деятельность казахского лидера Т.Р. Рыскулова, его вклад в развитие кыргызско-казахских взаимоотношений. Турар Рыскулов активно отстаивал свое мнение по многим вопросам государственного и хозяйственного строительства как на туркестанском, так и на союзном уровнях. Своей поддержкой кыргызских лидеров - А. Сыдыкова, Ю. Абдрахманова и И. Арабаева в период национально-территориального размежевания Средней Азии и Казахстана он помог становлению кыргызской государственности. Сегодня значительно вырос интерес научной общественности двух республик к его научным трудам и публикациям.

Создание в ходе политической борьбы кыргызской советской государственности (сначала в виде Киргизской Автономной области, позже - в ранге автономной и союзной республики) позволило сохраниться кыргызскому этносу, и в определенной степени способствовало формированию более однородного состава населения Казахстана.

В отличие от проводившихся ранее кампаний арестов и ссылок, репрессии 30-х гг. как классовая борьба захватили все без исключения слои советского общества, структуры и учреждения государственного и партийного аппарата. В политически мотивированных преследованиях кыргызской и казахской элиты в 1930-х гг. и их последствиях есть много аналогий. В ходе политических репрессий органами НКВД были использованы существовавшие между их представителями активные связи и контакты. Так по делу о Социал-Туранской партии были осуждены многие видные деятели и Кыргызстана (А. Сыдыков, Ю. Абдрахманов, Т. Айтматов и др.), и Казахстана (Т. Рыскулов и др.). Отметим, что Турар Рыскулов со времени обучения в сельскохозяйственной школе в Пишпеке был тесно связан со многими представителями политической и интеллектуальной элиты Кыргызстана.

Политические гонения сталинской эпохи не только уничтожили традиционные и советские элиты, но и насильственным образом прервали переход между традиционной кочевой элитой и первым поколением советской элиты, разрушили устойчивые механизмы преемственности и воспроизводства элит и лидеров, существовавшие в течение веков в кыргызском и казахском социумах.

Список источников

1. Аманжолова Д. Партия «Алаш»: история и историография. Семипалатинск: СГПИ имени Шакарима, 2013.
2. Рыскулов Т.Р. Избранные труды. Алма-Ата: Казахстан, 2014.
3. Абенов Е.М., Арынов Е.М., Тасмагамбетов И.Н. Казахстан: эволюция государства и общества. Алматы: Ин-т развития Казахстана, 2016.
4. Абенов Е.М., Арынов Е.М., Тасмагамбетов И.Н. Казахстан: эволюция государства и общества. Алматы: Ин-т развития Казахстана, 2016.
5. Аманжолова Д. Партия «Алаш»: история и историография. Семипалатинск: СГПИ имени Шакарима, 2013.
6. Байдилдеев Ж. Кыргыз-казак интеллигенциясынын байланыштары (XX к. башы). Бишкек: МахрпП:, 2015.

УДК 376

Кенжетаева Н.С., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Воспитание толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями

Аннотация

В данной статье рассматривается педагогическая система деятельности учителя по воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями. В статье выявлена сущность толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями; теоретически обоснованы педагогические условия эффективности процесса воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова

Толерантность младших школьников, образовательные потребности, начальная школа, учебные действия, младший школьник.

Введение

Актуальность. Актуальность воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП в настоящее время обусловлена социальными потребностями школы и общества, поскольку от взаимоотношений в классном коллективе зависит не только социализация детей с ООП, но и адаптация всех младших школьников к школе, а также качество образования тех и других в целом. Интеграция в школьный коллектив детей с особыми потребностями служит освоению школьниками опыта благоприятного взаимодействия с людьми, независимо от состояния здоровья и других причин. Таким образом, совместное образование этих двух категорий обучающихся оказывает положительное влияние на обе стороны, т.е. не только способствует социализации детей с ООП, но и воспитывает у всех младших школьников уважение друг к другу и способность эффективно взаимодействовать на основе толерантности. При этом остаются без достаточного внимания вопросы адекватных средств, методов и условий педагогического воздействия для устранения интолерантных отношений в коллективе, что делает проблему толерантности младших школьников к детям с ООП в современном обществе актуальной, а ее решение приоритетным.

Объект исследования – воспитание младших школьников в общеобразовательной школе.

Предмет исследования – воспитание толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями.

Научная новизна результатов исследования:

уточнены педагогические условия эффективности процесса воспитания толерантности к детям с особыми образовательными потребностями, системообразующим среди которых является профессиональная компетентность педагога в данной сфере педагогической деятельности;

описаны структура толерантности младшего школьника к детям с особыми образовательными потребностями, а также уровни ее сформированности (интолерантный, индифферентный, ситуативно- толерантный и собственно толерантный), а также разработан диагностический инструментарий для определения уровня ее сформированности;

конкретизированы средства воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями, ключевым из которых является ситуация развития личности младшего школьника.

Обор литературы

Л.Н. Давыдова, Ю.М. Забродин, М.А. Колокольцева, Э.И. Леонгард, Н.Н. Малофеев. Н.Н. Назарова, В.Ц. Цыренов, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко считают, что положительные взаимоотношения нормально развивающихся обучающихся с детьми с ООП обеспечивают успешность образования. В процессе совместного обучения дети учатся принимать собственные особенности и учитывать особенности других людей, взаимодействовать друг с другом, что оказывает положительное влияние не только на обучающихся с ООП, но и на всех младших школьников. Ряд исследований посвящен воспитанию толерантной личности с помощью разнообразных средств: средствами модульной организации личностно ориентированного образования (М.В. Ковынева), анимационных фильмов соответствующей проблематики (Е.М. Сафронова), социально-культурной деятельности (Е.А. Ильинская), художественно-творческой деятельности (С.В. Даржинова), этнопедагогики (Р.И. Хузин). В других исследованиях раскрыты условия формирования толерантности младших школьников (О.И. Крушельницкая) и подростков (П.В. Степанов) и др.

А.Г. Асмолов, А.М. Байбаков, И.В. Ключник, А.П. Оконешникова, Г.У. Солдатова, П.В. Степанов и др. указывают на необходимость воспитания толерантности. Вместе с тем наблюдается отсутствие достаточного знания о сущности и содержании воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП, что в современных условиях приоритета доступного образования обеспечивает актуальность изучения данной проблемы. Однако воспитание толерантности младших школьников к детям с ООП в работах авторов упоминалось в качестве одного из многих направлений работы и не рассматривалось подробно. При этом воспитание толерантности способствует не только облегчению социализации детей с ООП, но и повышению качества совместного образования нормально развивающихся детей и их сверстников с ООП, что делает эту проблему актуальной для общей педагогики.

Основная часть

Для решения поставленных задач использовались следующие методы: на первом этапе – анализ, систематизация и обобщение научно-педагогических источников; на втором этапе – наблюдение; методы констатирующего и формирующего экспериментов; психодиагностический метод (анкеты, беседы), метод экспертных оценок, теоретическое моделирование; на третьем этапе – наблюдение, метод экспертных оценок, метод контрольного эксперимента, качественный анализ полученных данных.

Понятие «толерантность» является одним из спорных в педагогике. Восприятие понятия «толерантность» только как терпимости и терпимого отношения приводит к сужению его понимания и искажению целевых ориентиров в воспитании толерантности как личностной характеристики. Для выявления сущности понятия «толератность» и формулировки авторского определения понятия обратимся к анализу научной литературы.

Наиболее точная, с нашей точки зрения, в отечественной педагогике трактовка толерантности дается Б.З. Вульфовым. Толерантность – это способность человека или группы людей сосуществовать с людьми, имеющими иной образ жизни и менталитет. Под процессом воспитания автор понимает создание пространства взаимодействия с другими по взглядам или поведению людьми, их сообществами [1]. Здесь речь идет не только об отношении, но и о поведенческой составляющей, умении выразить свое отношение на практике. Это становится еще одним важным моментом при уточнении сущности толерантности. Поведенческая составляющая выделяется нами в качестве одного из обязательных компонентов толерантности младших школьников к детям с ООП.

Таким образом, толерантность в педагогическом аспекте включает признание, принятие, уважение и понимание непохожего, проявляющиеся в позитивном отношении к «иному». В педагогической практике акцент делается на создание благоприятных условий для процесса формирования толерантности у участников образовательного процесса и самовоспитание.

Из этих критериев нами отобраны те, которые отражают толерантные отношения в детском коллективе.

Толерантные отношения в коллективе младших школьников, в который включены дети с ООП, также предполагают стремление к равноправию в общении, отсутствие избегания контактов по признаку состояния здоровья, отсутствие раздражительности от необходимости общения, стремление к достижению взаимопонимания без ощущения собственного превосходства.

Из этого следует, что не существует единого подхода к определению понятия «толерантность». Нами не оспаривается ни одна из формулировок понятия «толерантность», но при этом мы исходим из такого понимания сущности толерантности, которое отражает уважение и признание права другого на отличие; положительное отношение к «другому»; принятие и признание человека, независимо от состояния здоровья и других факторов; отсутствие враждебности и конфликтности во взаимоотношениях [2].

При этом нами выделяются три основополагающих составляющих сущности толерантности: знаниевая, отношенческая и поведенческая. На наш взгляд, только сочетание этих составляющих в полной мере отражает сущность данного понятия.

Толерантность к детям с ООП, в нашем понимании, выступает в качестве внутренней установки, активной личностной позиции. Толерантность к тем, кто наносит вред нам и другим свидетельствуют о слабости внутренней позиции, о нежелании взаимодействовать с Другим (в случае равнодушного отношения) [3].

Проанализировав трактовки понятия «толерантность» в научной литературе, нами был сделан вывод, что большинством авторов, среди которых Р. Р. Валитова, В. А. Тишков, Ю. А. Ищенко, Г. М. Шеламова, толерантность понимается как признание, принятие, уважение и понимание непохожего, проявляющееся в позитивном отношении к «иному». В этом случае толерантность заключается в настроенности человека на диалог, на равноправное общение, которое предполагает отношение к «другому» как к равнодостойной личности и стремление к достижению взаимопонимания.

Именно поэтому в младшем школьном возрасте, в отличие от дошкольников, появляется способность к самоконтролю и регуляции своего поведения (ассертивность), которая выражается в умении владеть собой, терпении, уравновешенности и преодолении раздражительности, что является показателями поведенческой составляющей толерантности.

По мнению В. К. Кочисова, О. У. Гогицаевой младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к усвоению духовно нравственных правил и норм [3]. Авторы также считают, что «социальная ситуация развития» в младшем школьном возрасте объясняет необходимость формирования личностных качеств именно в этот период [4].

Исходя из анализа научных исследований проблемы воспитания толерантности и собственной позиции под толерантностью к детям с ООП нами понимается нравственное качество личности, характеризующееся принятием и уважительным отношением к человеку независимо от состояния его здоровья; стремлением и готовностью к взаимодействию с ребенком с ООП независимо от его инаковости, не акцентируя внимания на внешних особенностях; желанием и способностью оказывать помощь в той мере, в которой она необходима ребенку с ООП, и выбирать такой способ

взаимодействия, который не ущемляет его достоинство, подчеркивая возможности и признавая как самодостаточную личность.

Занимаясь исследованием проблем воспитания толерантности к детям с особыми образовательными потребностями, следует обратиться к уточнению самого понятия «особые образовательные потребности». Говоря о детях с особыми образовательными потребностями, мы имеем в виду детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти понятия могут использоваться как синонимы, однако, на наш взгляд, понятие «особые образовательные потребности» указывает на необходимость удовлетворения этих «особых потребностей» и способствует толерантному отношению, в отличие от понятия «ограниченные возможности здоровья», которое отражает лишь факт ограничения человека в чем-либо, умалчивая о его потребностях. Как свидетельствуют результаты исследований Н. В. Бабкиной, среди особых образовательных потребностей выделяются: потребность в развитии и отработке средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия (с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми), в формировании навыков социально одобряемого поведения, максимальном расширении социальных контактов [5]. Эти образовательные потребности обуславливают выбор путей коррекции межличностных отношений в общеобразовательных классах, где обучаются дети с особыми потребностями. Коррекции подлежат интолерантные отношения в коллективе, попытки деструктивного взаимодействия и социально неодобряемого поведения.

Для более четкого понимания сущности воспитания толерантности к детям с особыми потребностями в условиях интеграции обратимся к рассмотрению понятий «интеграция» и «инклюзия». Рассмотрение этих понятий поможет определить специфику воспитания толерантности в условиях постоянного нахождения детей обеих групп в одном школьном коллективе.

Современная педагогическая наука ищет ответы на вопросы о том, как создать эффективные условия для совместного обучения школьников с особыми образовательными потребностями и нормально развивающихся сверстников. Поиск новых решений проиллюстрирован такими примерами как переход от специальных коррекционных учреждений для лиц с особыми образовательными потребностями к совместному обучению и интеграции таких детей в массовую школу. Таким образом, при создании инклюзивной среды в общеобразовательной школе осуществляется налаживание взаимодействия между обучающимися, коллектив обретает целостность через эффективное общение сторон, через налаживание контактов между детьми. Таким образом, ведущим и необходимым условием для воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП является присутствие детей обеих категорий в одном коллективе, их совместное обучение и воспитание, их со-бытие. При этом совместное пребывание младших школьников в одном коллективе и его дальнейшее сплочение должно быть организовано педагогом. По мнению И. С. Парфеновой, для развития детской общности, дальнейшего сплочения детского коллектива класса необходимо: копить классные традиции; участвовать в общешкольных делах и соревнованиях; иметь связь с другими коллективами [5].

Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в коллектив нормально развивающихся сверстников представляет собой пространственное «соприсутствие» детей с особенностями развития и нормально развивающихся детей в массовой школе. Первый опыт интегрированного обучения, по мнению Н. Н. Малофеева, означал переход от системы специального образования, предполагающей полную сегрегацию детей с ООП и нормально развивающихся сверстников, в сторону образования, признающего различия между людьми как ценность и понимающего каждого человека как полноправного участника образовательного процесса [6].

Инклюзивное образование представляет собой систему, учитывающую потребности всех детей, а не только детей с особыми образовательными потребностями; признающую способность к обучению у всех детей способом, наиболее подходящим каждому ребенку. Дети с особенностями могут обучаться с поддержкой и по индивидуальному учебному плану, но при этом имеют возможность общаться с нормально развивающимися сверстниками, что способствует установлению социальных контактов между данными группами, расширяет круг общения у лиц с особыми образовательными потребностями и формирует у участников такие качества, как толерантность и эмпатия. Е. Ю. Клепцова утверждает, что толерантные отношения динамичны, они находятся под воздействием ряда средовых факторов и оказывают влияние на качество и содержание межличностных контактов [7]. Мы считаем, что данное утверждение подтверждает необходимость работы педагога над созданием инклюзивной среды, в которой межличностные контакты младших школьников приобретают толерантный характер.

Инклюзивная среда позволяет нормально развивающимся младшим школьникам и их сверстникам с особыми образовательными потребностями не только осуществлять право на равные возможности в получении образования, но и контактировать друг с другом. В результате этих контактов дети приобретают опыт понимания друг друга, установления толерантных взаимоотношений.

Идея создания системы обучения, соединяющей в себе специальное и общее образование с целью облегчения социализации и преодоления у детей социальных последствий дефектов развития принадлежит Л. С. Выготскому, который одним из первых обосновал эффективность данной системы для обеспечения успешности социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта [7]. Благоприятная обстановка и толерантные отношения в коллективе облегчают протекание данного процесса, что подчеркивает роль инклюзивной среды в воспитании толерантности. Создание таких педагогических систем говорит о поиске новых решений для улучшения качества жизни детей с особыми образовательными потребностями. На данный момент нет оптимального образовательного пути для особых детей, родители сами вправе выбирать условия обучения ребенка. Мы предполагаем, что совместное обучение сократит дистанцию между ними и обеспечит принятие обществом детей с особыми образовательными потребностями, будет способствовать возникновению толерантных отношений. Убежденность в том, что обеспечение массовых школ такими техническими средствами, как пандусы и разметка на лестницах решит все проблемы и сделает образование доступным для детей с особыми образовательными потребностями является иллюзией.

Создание таких педагогических систем говорит о поиске новых решений для улучшения качества жизни детей с особыми образовательными потребностями. На данный момент нет оптимального образовательного пути для «особых» детей: родители сами вправе выбирать условия обучения ребенка. Мы предполагаем, что совместное обучение этих двух групп сократит дистанцию между ними и обеспечит принятие обществом детей с особыми образовательными потребностями, будет способствовать возникновению толерантных отношений.

Обеспечение массовых школ такими техническими средствами, как пандусы и разметка на лестницах еще не делают образование доступным для детей с особыми образовательными потребностями. Необходимы педагоги, способные реализовать особые образовательные потребности учащихся с ограниченными возможностями здоровья и создать нравственно здоровую атмосферу, в которой «особый» ребенок перестанет ощущать себя не таким, как все. Тогда оборудованная массовая школа станет местом, где ученик с особыми образовательными потребностями сможет реализовать не только свое право на образование, но и стать полноправным субъектом социальной жизни ровесников.

Развитие у педагога общих способностей и превращение общечеловеческих ценностей в его собственные означает нравственную воспитанность его личности и способствует формированию компетентности. Одной из таких общечеловеческих ценностей выступает толерантность. Компетентность педагога, необходимость стать личным примером для обучающихся имеют огромное значение в сфере воспитания толерантности.

Под профессиональной компетентностью учителя, по мнению В. В. Серикова, понимается интегральная характеристика, проявляющаяся в принятии и способности к решению профессиональных проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [8].

Появление у ребенка потребности в толерантном поведении, как эталоне отношений со сверстниками, является, на наш взгляд, показателем развития личности младшего школьника, его старания и стремления к саморазвитию, применению полученной информации, ее осмыслению и переработке. После переосмысления знаний о толерантном поведении зародившаяся потребность в таком поведении реализуется ребенком на практике, то есть в обычной повседневной жизни, и постепенно, благодаря поддержке учителя и других взрослых, становится оптимальной моделью поведения для него самого.

Мы считаем, что педагогу для этого необходимо владеть следующими трудовыми действиями и умениями, вводить их в педагогическую деятельность:

- оказывать помощь младшему школьнику в переносе опыта, полученного в сфере образовательной деятельности и благодаря наблюдению за жизненными ситуациями, в сферу проектирования собственной модели поведения;
- активизировать и поощрять уже имеющиеся у ребенка предрасположенности к толерантному поведению и помогать им проявиться;
- не давать прямых инструкций и наставлений, а объяснять жизненный принцип, рассчитанный на переосмысление ребенком и последующее осознанное применение приобретенных знаний;
- уметь отбирать наиболее эффективные методы и средства, с помощью которых будет воспитываться потребность в толерантном поведении (например, беседы, создание личностно-значимых ситуаций, анализ поступков литературных героев и др.) [9].

Сформулированные нами умения позволяют скорректировать работу педагога по преодолению таких нежелательных явлений, возникающих в инклюзивной среде как нетерпимость, неохотное взаимодействие с детьми с особыми образовательными потребностями и сформировать способность принятия нравственных норм и возможность эффективного взаимодействия. Сформированность вышеперечисленных умений педагога в условиях инклюзии служит критерием оценки эффективности инклюзивной среды для воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП.

Таким образом, педагог формирует положительную мотивацию у младших школьников для формирования толерантности к детям с ООП. В этом случае применим термин «воспитание толерантности, толерантного отношения». По мнению В. В. Серикова «воспитывать – значит не прививать, тем более не навязывать, а выводить изнутри, взращивать, поддерживать то, что заложено в самой природе человеческого существа» [10]. Так педагог активизирует задатки толерантности, существующие в каждом ребенке, и помогает им раскрыться. Иными словами, процесс перехода готовых целей учителя во внутренние цели учеников происходит всегда, но нередко он происходит стихийно, без контроля и внимания педагог. В основе всех действий обучающихся должен лежать принцип сочетания свободы с ответственностью. M. Ainscow и A. Sandill пишут о том, что обучающиеся должны учиться, следуя собственной мотивации [6]. То же, на наш взгляд, касается овладения опытом толерантного поведения. Сущность толерантности такова, что

ее содержание отрицает любую возможность быть навязанной, только благодаря собственной мотивации младший школьник может овладеть опытом толерантного поведения, совершив «усилие над собой».

Знание о содержании профессиональной компетентности педагога в сфере воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП:

толерантность самогопедагога, сформированность определенных личностных качеств, характерных для толерантного человека;

знание особенностей детей с ООП, готовность к работе с такими детьми, со школьным коллективом;

умение использовать принципы организации воспитательно-образовательного процесса для воспитания толерантности;

умение проектировать и реализовывать воспитательную ситуацию с соблюдением ее признаков;

умение отбирать наиболее эффективные методы, способы и приемы, с помощью которых осуществляется воспитание толерантности;

умение формулировать воспитательные задачи и накапливать опыт их решения [10].

Как было описано ранее, помочь коллективу младших школьников установить толерантные взаимоотношения и выстроить систему инклюзивного образовании с учетом вышеперечисленных принципов, на наш взгляд, способен только профессиональный педагог, компетентный в вопросах воспитания детей с особыми потребностями. Подобные проявления не должны присутствовать в деятельности педагога, так как его главная задача состоит в том, чтобы на личном примере показать как нужно относится к Человеку.

Становление личности и личностных качеств ребенка – сложный, многогранный процесс, ведущая роль в котором отводится воспитанию в семье. Особенности внутрисемейных отношений, нравственно-психологический климат семьи оказывают большое влияние на становление личности ребенка и его позиции. Любой аспект поведения ребенка всегда зависит от условий жизни в семье, изменяясь по мере его взросления и под влиянием изменений в сознании ребенка и в жизни общества и семьи.

Школа является той развивающей образовательной средой, где можно реализовать социальные условия развития толерантности, включить воспитание данного качества в образовательный процесс, но воспитание ребенка начинается в семье и именно семья, на наш взгляд, начинает воспитание у ребенка такого важного качества как толерантность [10].

Процесс приобщения ребенка к обществу начинается в семье. Именно в семье происходит становление формирование социальной сущности индивида, поскольку здесь ребенок непосредственно включается в систему социальных отношений, которые обусловливают формирование его как личности.

Семья является источником передачи ребенку социального опыта, и прежде всего опыта взаимоотношений между людьми, в том числе с людьми с инвалидностью. Дети строят свои отношения с другими людьми, используя те модели поведения, которые видят в семье.

Проблема интолерантного отношения к людям с инвалидностью является актуальной проблемой современного общества. Именно в наши дни, когда одним из актуальных направлений реализации доступности образования для детей с особыми образовательными потребностями является инклюзивное образование, когда дети учатся вместе, толерантность должна стать необходимой составляющей в отношении к детям с особыми потребностями и сознательно формируемой моделью взаимоотношения людей в семье и школе. В связи с этим возрастает роль семьи, в которой происходит становление толерантной личности. Стиль родительского отношения влияет на воспитание

толерантности, задает основы нравственности и морали [9]. Из чего мы делаем вывод, что доверительные отношения в семье влияют на выработку личностной позиции младшего школьника, воспитывают толерантное отношение к окружающим людям, в том числе к сверстникам с особыми образовательными потребностями [10].

Семья, по мнению А. А. Шабановой, является одним из базовых институтов общества, в котором закладываются основы воспитания, передаются обычаи и традиции, основы общечеловеческих ценностей, которые переносятся в социальные отношения, выходящие за рамки семьи. В семье люди постигают ценность личных взаимосвязей, верности, преданности, любви, взаимопонимания и уважения [1]. Это утверждение подчеркивает ведущую роль семьи в воспитании толерантности младшего школьника к детям с ООП.

Воспитание личностных качеств младших школьников, в том числе толерантности, происходит в семье, в создаваемых сообществах и коллективах, с привлечением различных социальных объектов и средств массовой информации. Но одним из наиболее ценных сообществ выступает школьный коллектив, в котором воспитание толерантности может происходить системно и последовательно. Младший школьный возраст наиболее восприимчив для духовно-нравственного развития и формирования духовных ценностей, одной из которых является толерантность. Пережитое и усвоенное в период младшего школьного возраста является осознанным, отличается большой психической устойчивостью. Недостаток получения знаний о толерантности в период младшего школьного возраста трудно восполнить в будущем. Общеобразовательная школа развивает и воспитывает личность, действуя в тандеме с семьей и сотрудничая с общественными организациями.

Условием как положительного, так и негативного характера для воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями, не поддающимся педагогическому регулированию, является неконтролируемое влияние окружающей действительности, в том числе субъектов с ярко выраженной интолерантной позицией и средств массовой информации.

Заключение, выводы

Исходя из анализа научных исследований проблемы воспитания толерантности и собственной позиции нами было сформулировано понятие толерантности к детям с особыми образовательными потребностями, под которым нами понимается нравственное качество личности, характеризующееся принятием и уважительным отношением к человеку независимо от состояния его здоровья; стремлением и готовностью к взаимодействию с Другим независимо от его инаковости, не акцентируя внимания на внешних особенностях; желанием и способностью оказывать помощь в той мере, в которой она необходима ребенку с ООП, и выбирать такой способ взаимодействия, который не ущемляет его достоинство, подчеркивая возможности и признавая как самодостаточную личность.

В результате теоретического анализа нами также были предположительно определены условия, способствующие воспитанию толерантности младших школьников к детям с ООП. Мы считаем, что эффективному воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями будут способствовать:

Психолого-педагогическое сопровождение педагогом совместного пребывания нормально развивающихся младших школьников и их сверстников с ООП в одном коллективе;

«превращение» родителей в союзников педагога в процессе воспитания толерантности, что выражается в коррекции их позиции по отношению к факту совместности бытия и жизнедеятельности детей обеих категорий в образовательном процессе;

«развенчивание» стереотипов восприятия людей с ООП и расширение представлений о категориях таких людей, способах взаимодействия с ними и оказания помощи, а также об основных составляющих толерантности;

При этом системообразующим условием исследуемого качества процесса является компетентность педагога в сфере воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП.

Условиями, способными оказывать как положительное так и негативное влияние на процесс воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП и не поддающихся педагогическому регулированию являются неконтролируемое влияние окружающей действительности, в том числе субъектов с ярко выраженной интолерантной позицией и влияние средств массовой информации.

Проведенный анализ научной литературы по уточнению понятия толерантность по отношению к детям с особыми образовательными потребностями и по развитию проблемы воспитания толерантности к данной категории детей показал, что понятие «толерантность» рассматривалось в разных науках и различных языках. Сущность толерантности большинством автором сводится к пониманию и принятию непохожего.

Под понятием толерантности младших школьников к детям с ООП нами понимается нравственное качество личности, характеризующееся принятием и уважительным отношением к человеку независимо от состояния его здоровья; стремлением и готовностью к взаимодействию с Другим независимо от его инаковости, не акцентируя внимания на внешних особенностях; желанием и способностью оказывать помощь в той мере, в которой она необходима ребенку с ООП, и выбирать такой способ взаимодействия, который не ущемляет его достоинство, подчеркивая возможности и признавая как самодостаточную личность. Нами были выделены три компонента толерантности – знаниевый, отношенческий и поведенческий. Наиболее характерные черты толерантности послужили основанием для выделения критериев и показателей сформированности толерантности у младших школьников при разработке структурно-функциональной модели воспитания толерантности.

Список источников

1. Гагарин, Н.И. Воспитание нравственно-эстетических чувств младших школьников средствами украинской народной сказки: авторефер. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Гагарин Николай Иванович. – Киев, 2017. – 25 с.
2. Глебов, А. А. Толерантность в аспекте внутренней свободы личности/ А. А. Глебов // Известия. – 2013. – №5. – С. 67-70
3. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В.Григорьев, П.В.Степанов. – М.: Просвещение, 2017. – 223с
4. Давыдова, Л.Н. Общие переживания объединяют: нравственное воспитание в инклюзивной среде / Л. Н. Давыдова, М. А. Колокольцева// Здоровье детей. –2012. – № 1. – С. 49-51
5. Демакова, И. Д. Событие детей и взрослых во внеучебной деятельности / И. Д. Демакова// Вопросы воспитания. – 2012. - №3. – С. 54-63
6. Детская общность как объект и субъект воспитания: монография / под ред. Н.Л.Селивановой, Е.И.Соколовой. – М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО. – 2012. – 324 с.
7. Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования URL.: http://www.inclusive-edu.ru/
8. Колокольцева, М. А. Разработка модели методики адаптации образовательного процесса для студентов с ОВЗ / М. А. Колокольцева, М. В. Лозовская, Л. А. Белянина, Н. В. Смирнова // Международный научно- исследовательский журнал:

периодический теоретический и научно- практический журнал. – Екатеринбург, 2015. – № 9 – С. 24-26

9. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие / Я.Л. Коломинский. – Мн.: Тетра Системе, 2020. – 432 с.

УДК 37.03

Кипшакбаева А.К., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Педагогические условия развития патриотизма обучающихся на основе школьных традиций

Аннотация

В данной статье теоретически обоснованы педагогические условия развития патриотизма обучающихся на основе школьных традиций. В статье раскрыта сущность понятия «патриотизм» и его эволюция в истории философско-педагогической мысли. Обоснованы теоретические подходы к использованию школьных традиций в развитии патриотизма обучающихся. В работе теоретически обоснован комплекс педагогических условий развития патриотизма обучающихся на основе школьных традиций.

Ключевые слова

Школа, школьные традиции, патриотизм, саморазвитие, учебно-воспитательный процесс, родительское собрание.

Введение

Актуальность. Школьные традиции занимают особое место во взаимодействии семьи и школы и являются важнейшим условием формирования и развития личности ребёнка-патриота своей страны. Именно на базе патриотизма, который должен стать основой воспитания, возможно объединение для инновационного социально ориентированного развития государства. В данном процессе важнейшая роль отводится системе образования в целом и школе в особенности. Необходимость мер, способствующих повышению потенциала патриотического воспитания в школе, обусловлена как положительными, так и негативными тенденциями в нашем обществе. Смена социокультурных идеалов, отрицание не только советских, но общекультурных традиций, тревожные тенденции пересмотра истории и многие другие факторы порождают бездуховность, усиление националистических влияний на детей и молодёжь.

Осознание своей сопричастности к судьбе отечества – это фундаментальное духовно-моральное качество, мировоззренческая характеристика личности. Такая характеристика патриотизма подтверждает его определяющую роль, на основе которой развивается система ценностных ориентаций, взглядов, убеждений, осмысляется своё место в обществе, определяются обязанности и ответственность перед соотечественниками, перед Родиной.

Объектом исследования является учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе, содержание, формы и методы развития патриотизма обучающихся на основе школьных традиций.

Научная новизна исследования заключается в том, что научно обоснованы основные подходы к развитию патриотизма обучающихся на основе школьных традиций. Разработана и реализована модель развития патриотизма обучающихся на основе школьных традиций, включающая ценностно-ориентированный, организационно-

педагогический, функционально-деятельностный и аналитико-результативный компоненты.

Обор литературы

Вопросы патриотизма рассматриваются в философии, педагогике, социологии, культурологии и других областях социально-гуманитарного знания. Сократ, Демокрит, Ксенофонт, Платон, Аристотель рассматривали идеал гражданина; Цицерон, Сенека изучали вопросы морального совершенствования человека; Монтень, Т. Мор, Я. А. Коменский и др. подчёркивали необходимость формирования человека-гражданина; Гегель, Кант и др. философы разрабатывали теоретические аспекты проблемы патриотизма.

Патриотическая тематика особую остроту приобрела в истории научной мысли: М.В. Ломоносов отмечал, что патриотизм является ядром воспитания; В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский и др. рассматривали патриота, как человека готового на любые жертвы ради Отечества; русские религиозные философы Н.А. Бердяев, В.С. Соловьёв и др. огромное внимание уделяли вопросам сущности патриотизма.

Необходимо отметить специфику понятия «советский патриотизм» (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.), сущность которого во многом остаётся неизученной.

При этом, несмотря на высокую теоретическую значимость и практическую важность имеющейся научной литературы в области патриотического воспитания, нельзя не отметить, что многоаспектность категории «патриотизм» позволяет открывать новые аспекты для организации научных исследований. Вопросы использования школьных традиций в процессе патриотического воспитания детей остаются малоизученными.

Основная часть

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений были использованы следующие методы исследования:

• теоретические: анализ литературы, моделирование, аналогия;

• эмпирические: анкетирование, беседы, наблюдения, опрос, педагогический эксперимент, тестирование, экспертная оценка;

• статистические: статистическая обработка данных, качественный и количественный анализ результатов исследования.

Для определения основных подходов в практике развития патриотизма детей и молодежи необходимо рассмотреть сущность понятия «патриотизм». Анализ исследований данного понятия показал, что этот термин трактуется очень неоднозначно. Это объясняется тем, что патриотизм - явление многоаспектное, с неординарной структурой и многообразием форм проявлений.

Слово патриотизм является производным от латинского «patria» - отечество и используется как толкование национального единства, идентификации индивида с прошлым, настоящим и будущим своей страны.

Развитие капитализма создает предпосылки для расширения образования. Всё больше возникала потребность в инициативных, мыслящих людях, росло стремление к переустройству школьной системы. Огромный вклад в патриотическое воспитание принесли педагоги, стоящие на позициях национального воспитания и считали его основой – воспитание любви к отечеству.

Основные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого обучающегося, воспитание патриотического и порядочного человека, который готов к жизни в конкурентном, высокотехнологическом обществе. Обучение в школе должно проходить так, чтобы выпускники могли сами ставить и достигать цели, справляться с различными жизненными ситуациями. Исходя из этого положения главная проблема патриотического воспитания видится в том, что оно обращено в прошлое, имеет слабую связь с актуальными проблемами современного мира и не имеет перспективной

составляющей. Во вторых, рассматривая патриотизм нужно различать два похожих понятия – «патриотизм» и «гражданственность». Основа первого отношения - это «личность – государство», а второго – «личность – отечество, культура, нация, страна, Родина». Патриотизм – это социальное чувство и нравственная ценность, включающие в себя любовь к Отечеству, преданность к нему, гордость за настоящее и прошлое, желание защищать интересы Родины.

В настоящий момент патриотизм функционирует и проявляется в условиях расширяющихся коммуникационных взаимосвязей общества: технологической и ресурсной составляющих хозяйства, объединения духовных и материальных культур. Современная история ставит патриотизм в положение испытания перед модернизацией и глобализацией, информатизацией и др.

Анализ отечественного и зарубежного опыта развития патриотизма детей и молодежи позволяет выделить основные признаки патриотизма:

− чувство Родины;
− деятельность во имя Родины;
− гордость за свое Отечество;
− уважение к государственным символам;
− ответственность за судьбу Родины и своего народа;
− приверженность ценностям и традициям своего народа;
− готовность защищать, сохранять и приумножать честь и славу Родины.

Влияние школьных традиций на процесс развития патриотизма обучающихся не изучено, встречаются только фрагментарные упоминания о возможности такой деятельности.

Анализ педагогического наследия отечественных и зарубежных дидактов, классиков педагогической мысли, позволил сделать вывод о глубоком осмыслении роли традиций в обучении и воспитании подрастающих поколений. Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци и др. зарубежные педагоги рассматривали влияние традиций на становление личности. И.Г. Песталоцци отмечал, что детям необходимо прививать определенные нравственные требования, правила, способствующие образованию устойчивых привычек на основе определенных традиций.

Закономерности возникновения и действия традиций являются общими для людей разных национальностей. Анализ литературы подтвердил предположение о том, что традиции разных народов проходят подобные этапы в своем развитии и призваны решать общую задачу – подготовку подрастающего поколения к жизни и труду, передачи от одного поколения к другому поколению норм поведения. Объединяет традиции разных этносов направленность на становление основных ориентиров жизнедеятельности человека.

Образование, являясь сферой сохранения культурных традиций, обладает характерными, педагогическими традициями.

Содержание педагогических традиций обусловлено двумя факторами:

1 – ценностными ориентирами общества;

2 – ценностями педагогической деятельности.

Значимость педагогических традиций заключается в возможности изучения динамики возникновения, закрепления и воспроизводства духовно-ценностного потенциала педагогической деятельности, направленной на воспитание подрастающих поколений. В.И. Блинков указывает, что общественному сознанию свойственно изменять представление об идеале человека, о системе жизненно-практических ценностей, о значимых духовных ценностях, что, в свою очередь, позволяет сглаживать противоречия между старыми и новыми ценностными системами в образовательной сфере. Образовательно-воспитательный процесс сегодня направлен на решение вопросов и подготовку подрастающих поколений к осознанной самостоятельной деятельности путем

передачи наиболее значимых достижений посредством традиций. Традиции определяют содержание образования и способ его передачи.

Школьные традиции – особая категория ценностей конкретного образовательного учреждения, устойчиво воспроизводящаяся во времени. Общеизвестно, что традицией можно считать явление, которое активно действовало как минимум в течение хотя бы одного цикла смены поколений. Школьные традиции – это передача опыта организации школьной жизни в виде обобщающей системы, в которой соотносится огромное количество индивидуальных опытов учителей, школьников, их родителей и др. Главная характеристика школьных традиций – это их поддержка коллективом. Школьные традиции в рамках патриотического воспитания – это специальные связи между обучающимися, их родителями, педагогами и представителями окружающего социума, которые реализуются в социально значимой деятельности и являются своеобразным способом накопления, хранения и передачи социального опыта.

И.А. Блинков представил классификацию школьных традиций, которая позволяет рассматривать данный феномен с различных позиций:

− общешкольные традиции;

− традиции первичного коллектива;

− традиционные мероприятия;

− традиционные поступки.

Рассмотрим каждую позицию подробно.

Общешкольные традиции являются смыслообразующим ядром школьных традиций. Они вовлекают каждого учащегося, его родителей, всех учителей в одно общее для всех дело: общественно-полезный труд, шефство старшеклассников над учащимися начальной школы; встречи выпускников и др. Творческое взаимодействие детей и взрослых, семьи и школы, привлечение социальных партнеров, как и пятьдесят с лишним лет тому назад способствуют сплочению всех участников образовательно-воспитательного учреждения. Общешкольные традиции являются своего рода управленческим механизмом, позволяющим организовывать и координировать деятельность всего коллектива с учетом потребностей и возможностей каждого ученика. При этом дела в рамках школьных традиций позволяют воспитывать уважение к общественному мнению, что в сегодняшних условиях виртуального общения и полнейшей разобщенности приобретает все большее значение. Ребенок, который включен в дела школы, в которых сообща действуют и первоклассники, и выпускники, готов к выстраиванию взаимодействия с разными возрастными группами.[1]

Традиционные мероприятия особенно любимы школьниками – школьные праздники, походы и др. В ходе проведенного исследования было установлено, что учащиеся любого возраста (от первоклассников до учащихся одиннадцатых классов) всегда ждут ежегодных мероприятий. Они включаются в работу по подготовке того или иного мероприятия; участвуют в его проведении, стремясь показать себя не просто заинтересованным исполнителем, а творческим лицом.

Таким образом, традиции являются одним из важнейших факторов эффективности воспитания подрастающих поколений. Несмотря на отличия во взглядах, учёные единогласно отмечают значительный потенциал, возможности традиций в формировании и развитии взглядов детей и молодёжи. Школьные традиции – это опыт, обычаи, нормы поведения и др., которые исторически сложились в конкретном образовательном учреждении и передаются от одного поколения обучающихся к другому.

Важнейшие задачи, которые поставили перед образованием государство, родительская общественность, базируются на том, что нынешнее общество нуждается в активно развивающихся, духовных, самоопределяющихся и творческих людях. Изменения в нашем обществе, которые зависят от приоритетов интересов индивида, вызывают

различные изменения в социальном заказе общества школе. Школа сегодняшнего дня определяется развитием в обществе нескольких факторов:

• информативность;
• высокие технологии;
• мобильность;
• высокий общественный контроль.

Основным фактором, содействия созданию важных духовных и социальных качеств личности обучающегося является создание общего образовательно-воспитательного пространства «школа - семья». Чем плотнее будет связь школы и семьи, там больше будет отдача от решения поставленных целей.[2]

Проблема семейного воспитания и семьи в последнее время стоит очень остро: социологи, демографы, психологи, культурологи, педагоги отмечают наличие глубокого системного кризиса семьи. Кризисное состояние современной семьи, обострившееся с неоднозначным толкованием самого института семьи во многих зарубежных странах, не могло не сказаться и на отечественных устоях этого важнейшего института человеческих взаимоотношений. В условиях кризисного положения семьи решить проблемы воспитания нельзя за счёт эпизодических и разрозненных мер. Решение поставленных задач в большей степени зависит от общих усилий и единства требований к ученикам школы, семьи, общественности, от педагогической культуры родителей и социума в целом.

В отношении развития патриотизма обучающихся школа своей целью ставит следующее: обеспечить эффективность, доступность, высокое качество образования в процессе развития патриотизма обучающихся для их дальнейшего служения Отечеству.[3]

Основываясь на этом, можно спроектировать модель взаимосвязи семьи и школы, которая позволит повысить научную аргументацию решения различных проблем; в первую очередь, проблемы преемственности патриотического воспитания между школой и семьёй для эффективного развития патриотизма обучающихся на основе школьных традиций.

В последние года обострились проблемы между родителями и школой. Многие исследователи считают, что это проявление конфликта взаимодействия между непрофессиональной и профессиональной частью сообщества. Разные виды взаимодействия этих групп на ребенка определены по характеру отношения и построения ответственности и контроля. К примеру, учителя отчитываются перед государством и, по факту, перед родителями, а родители полностью свободны от административной и юридической ответственности перед учебным заведением.

При разработке программы родительской школы «Растим патриотов вместе» за основу были приняты следующие принципы:

• образование родителей должно базироваться на изучение психологопедагогических особенностей ученика;

• занятия с родителями должны соответствовать стратегической цели развитие патриотизма обучающихся на основе школьных традиций;

• материал должен быть доступным для родителей, соответствовать их интересам.

Для реализации программы были созданы следующие условия организации обучения родителей:

• постоянное педагогическое сопровождение семейного воспитания в области развития патриотизма обучающихся на основе школьных традиций;

• привлечение родителей к активному участию во всех школьных делах;

• привлечение всех членов семьи к участию в развитии патриотизма обучающихся на основе школьных традиций.

Весь учебный материал скомпонован вокруг основной проблемы, которая основывается на развитии патриотизма ребёнка в различные периоды детства. Такое

построение программы показывает последовательность изучения проблемы патриотического воспитания, закрепления, обобщения и углубления педагогических знаний родителей в данной области. Всё это способствует формированию у родителей следующих навыков:

- взаимодействие с детьми на педагогическом уровне,
- анализа проблем взаимоотношение между родителями и детьми в процессе развития патриотизма;
- коррекцию своей позиции при решении проблем, возникающих при формировании навыков патриотического поведения.

Решение основных задач и суть процесса подготовки родителей к развитию патриотизма детей потребовали обосновать наиболее эффективные средства семейного воспитания – уклад семьи, её традиции, отношения между членами семьи, нравственно-эмоциональные климат и др. Важную роль в этом вопросе играют такие категории, как уважение к традициям, родителям, предкам.[4]

В основе методики лежит идея о необходимости разумного сочетания руководства развитием различных типов активности обучающегося с включением каждого ребёнка в активную деятельность посредством школьных традиций. Стиль патриотического воспитания в семье определяется ролью определённых методов воспитания. Тем не менее, очень важно в каждой семье обращать внимание на возрастные особенности детей, которые связаны с переходом от детства к отрочеству, от отрочества к юности, характеризующиеся определенным пониманием ребенком сущности патриотизма. Разработанные в ходе исследования критерии и показатели уровня развития патриотизма школьников основаны на данном подходе.

Организация процесса образования родителей в школе требует от классного руководителя дополнительных усилий, постоянного самообразования, изучения специальной литературы и др. Обучение родителей в области развития патриотизма обучающихся на основе школьных традиций включает в себя несколько этапов. В первую очередь, необходимо определить ресурсы дли организации обучения и потребность в обучении. Во-вторых, нужно составить программу и план обучения. Также необходимо провести анализ наличия возможностей. Наиболее важный ресурс – время. Для классного руководителя очень важно продумать и решить сложную проблему: сколько времени и когда необходимо потратить на обучение, как детей, так и их родителей. Данное положение имеет принципиальное значение, так как анализ существующих практик повышения педагогических знаний родителей показал, что такая работа в основном ведется только с родителями, без привлечения к этому детей. К активным формам данного обучения относятся родительские мастер-классы и мастерские, которые организовывают родители, готовые поделиться опытом семейного воспитания детей.[5]

Формы проведения занятий для родителей могут иметь разные формы: семинары, лекции, конференции, мозговые штурмы, круглые столы, экскурсии, деловые игры, консультации, индивидуальные беседы и др.

Необходимо обратить внимание на то, что отдельные технологии и программы педагогического сопровождения семьи по проблемам воспитания детей, которые используются в школе, требуют постоянного обновления и коррекции.

Важную роль при организации обучения родителей имеют опросы, тестирование и анкетирование родителей. Педагоги и родители должны обосновать выбор форм, методов, технологий, обосновать потребность в использовании школьных традиций в развитии патриотизма детей, понять особенности восприятия учениками их семьи как традиционной ценности, которая не только не потеряла свое значение, а приобретает острую актуальность.

Основным элементом сопровождения семьи в процессе подготовки родителей к развитию патриотизма детей является информационное сопровождение. Резкие

изменения культурно-социальной, экономической, технологической среды, попытки изменения истории и др. предлагают новые требования к воспитанию патриотических чувств ребенка. Существует целый ряд проблем во взаимодействии семьи и школы. В первую очередь, очень сложными на сегодняшний момент оказались отношения социума со школой и семьей. Большая часть проблем школы и семьи становится социальными, а не только педагогическими, воспитательными, что показывает важность совместной деятельности большого числа общественных институтов в процессе воспитания. Развитие патриотизма подрастающего поколения необходимо сопровождать активной пропагандой традиционных культурных ценностей, достижений страны и выдающихся людей.

Во-вторых, сейчас видна деформация отношений внутри семьи, формируется отчуждение родителей от детей. Этот эмоциональный разрыв приводит к психолого-педагогическому дисбалансу в семье между младшим и старшим поколениями. Ответственность семьи перед обществом за воспитание детей из-за многих социальных факторов сегодня находится в кризисном состоянии. Причина низкого качества воспитания в семье - в всеохватывающем, системном кризисе современной семьи. Школа не всегда предоставляет семье профессионально-педагогическую поддержку по проблемам коррекции родительско-детских отношений из-за отсутствия специальных знаний у педагогов.

В-третьих, в обществе идёт обострение не только социально- экономических, демографических, экологических, но и социальнопсихологических проблем. В его основе лежит усугубление межличностных, межгрупповых конфликтов, межнационального противостояния. Перед семьей и школой стоит необходимость в совместной подготовке учеников к жизни в многонациональной среде[6].

Исходя из обозначенных проблем, принцип взаимодействия школы и семьи по развитию патриотизма обучающихся на основе школьных традиций осуществляется в решении разных задач:

- осуществляется совместная работа по развитию и поддержке гражданских и нравственно-духовных традиций;
- воспитываются определённые качества личности;
- создаётся модель педагогического взаимодействия школы и семьи для развития патриотизма обучающихся на основе школьных традиций;
- ведется совместное проектирование взрослыми (родителями и учителями) и учениками конкретных дел, способствующих формированию навыков патриотического поведения;
- совершенствуются и создаются методы коррекции и диагностики воспитательного потенциала семьи, школы и социума, для улучшения социокультурных и педагогических условий развития патриотизма обучающихся на основе школьных традиций. Школа и семья вместе решают проблемы досуга детей и молодёжи, юношеского и детского творчества, возрождения традиций народного воспитания, организации социально – значимых дел с использованием потенциала имеющихся школьных традиций. Совместная деятельность школы и семьи помогает обеспечить эффекты социального и психического развития учеников, нормализовать условия развития, создать нужные психотехнические навыки взаимодействия детей и взрослых, обеспечить социальную адаптацию учеников, что является важнейшим компонентом воспитания патриота, готового к созидательной деятельности для развития своей малой родины, своего Отечества.

Качество воспитания в семье, расширение воспитательных аспектов семьи, повышение ответственности в среде родителей за воспитание школьников - основные проблемы педагогической практики. Их решение возможно при условии педагогической подготовки семьи к выполнению своих функций воспитания. Эти обстоятельства вызывают необходимость непрерывного повышения уровня педагогической

компетентности среди родителей, актуальности и важности организации для них разных видов образования. Взаимодействие с родителями - особый вид педагогической деятельности, который требует особых психологических знаний, терпимости, такта. Цели образования родителей в школе разнообразны и значительны. Они определяют важную роль родителей как главных союзников школы в ряду других субъектов воспитательного процесса.

Основываясь на вышеизложенном были определены основные задачи и цели образования родителей в школе:

• сформировать у родителей понимание феномена «патриотизм» с учетом современного состояния проблемы развития патриотизма;

• помогать выработке у родителей знания о целостности и единстве воспитательного процесса в школе и семье в области развития патриотизма обучающихся на основе школьных традиций;

• содействовать созданию у родителей понимания сущности процесса развития патриотизма детей на основе школьных традиций, показать родителям, как можно научиться осознавать внутренние законы этого развития, использовать полученные знания в воспитании детей в семье, видеть разницу между подлинно значимым в воспитании явлениями от незначительных и проходящих.

Необходимо отметить рост социально-партнерских отношений классного коллектива при выработке навыков патриотического поведения обучающихся. При этом мы определяем социальное партнерство в области развития патриотизма обучающих как совместную деятельность коллектива школы и представителей окружающих школу социальных институтов и социальных групп, которая способствует достижению стратегической цели – вырастить Патриота.

Заключение, выводы

Теоретический анализ и результаты экспериментальной работы позволили сформулировать общие выводы исследования:

Основная цель современного образовательно-воспитательного процесса заключается не только в формировании необходимых компетенций, но и воспитании патриота – человека, готового служить своему Отечеству. Развитие патриотизма обучающихся в рамках данного исследования рассматривается как психолого-педагогическая категория, заключающаяся в обосновании процесса педагогической деятельности, направленной на подготовку выпускника школы – патриота.

Школьные традиции занимают особое место во взаимодействии семьи и школы в области развития патриотизма детей. Актуальность современных подходов к развитию патриотизма школьников обусловлена необходимостью формирования чувства единства с народом, родной землёй, уважения к духовным, моральным и культурным традициям в сложных условиях информационного влияния на ребёнка со стороны телевидения, Интернета, окружающего социума. В ходе исследования доказано, что проблема развития патриотизма обучающихся на основе школьных традиций является актуальной и недостаточно разработанной.

В ходе исследования была определена зависимость эффективности развития патриотизма обучающихся на основе школьных традиций от приобщения к этой работе семьи. Разработанная программа повышена педагогической культуры родителей, базирующаяся на творческом взаимодействии семьи и школы, позволила привлечь родителей, бабушек и дедушек к реализации цикла проектов патриотической направленности.

Таким образом, системообразующей основой развития патриотизма обучающихся на основе школьных традиций стала интегрированная в образовательно-воспитательный процесс модель, учитывающая особенности сложившихся на протяжении традиций школы. Экспериментальная проверка теоретической модели подтвердила её высокую

эффективность и возможность трансляции в другие образовательные учреждения с учётом местных традиций.

В ходе исследования было подтверждено, что в обеспечении целостности и качества процесса развития патриотизма обучающихся на основе школьных традиций первостепенное значение имеет профессиональная компетентность учителей, реализующих данное направление деятельности.

Список источников

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – Т.2. – М.: Педагогика, 2012.
2. Красноок З.П. Патриотическое воспитание молодёжи: тенденции, проблемы, перспективы // Педагогический вестник. – 2015. - № 2.
3. Васютин Ю.С. Военно-патриотическое воспитание: теория, опыт. – М., 2020. – 316с.
4. Гладилина И.П. Патриотическое воспитание. Учебно-методический комплекс дисциплины. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2017. - 63 с.
5. Даудрих Н.И. Социальная идентичность: методический аспект // Социология. - М., 2010. - №12. - С.77-95.
6. Кокуева Л. В. Воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста. - Дис. ... канд. пед. наук. - М., 2013. - 235 с.

УДК 373.3:811.512.122

Кланова Ж.Д., Қазақ тілі мен әдебиеті
Толеуова А.К., доцент

Жаңа технологияларды қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында қолданудың тиімділігі

Аңдатпа

Мақалада жаңа технологияларды қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында қолдану арқылы білім беру үдерісінің тиімділігін арттыру жолдары қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – сандық құралдардың оқушының тілдік және әдеби танымын дамытудағы рөлін анықтау. Мақалада зерттеу әдістемесі, алынған нәтижелер мен олардың практикалық маңыздылығы сипатталған. Нәтижесінде, интерактивті платформа мен мультимедиалық құралдардың білім сапасын жақсартуға ықпалы айқындалды. Зерттеу қазақ тілі мен әдебиеті пәні мұғалімдерінің цифрлық сауаттылығын арттыру қажеттігін де көрсетеді.

Түйінді сөздер

Жаңа технологиялар, қазақ тілі мен әдебиеті, цифрлық білім, интерактивті оқыту, тілдік құзырет.

Кіріспе

Қазіргі заманда білім беру жүйесі ақпараттық қоғамның сұранысына сай үнемі жаңарып, дамып отыруы керек. Бұл әсіресе оқыту үдерісінде жаңа технологияларды тиімді пайдаланумен тікелей байланысты. Жаңа технологиялар білім алушылардың шығармашылық қабілетін дамытуға, пәнге деген қызығушылығын арттыруға және оқу үдерісін жандандыруға зор мүмкіндік береді.

Қазақ тілі мен әдебиеті — оқушының ұлттық сана-сезімін, тілдік құзыреттілігін, көркемдік талғамын қалыптастыратын маңызды пәндердің бірі болып табылады. Бұл

пәндерді оқытуда тек теориялық біліммен шектелмей, заманауи технологиялық құралдарды қолдану арқылы оқушылардың танымдық белсенділігін арттыру – уақыттың талабы.

Осы зерттеу жұмысында қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында қолдануға болатын жаңа технологиялардың түрлерімен оларды тиімді пайдалану жолдары, олардың білім сапасына тигізетін әсері қарастырылады. Зерттеу нәтижесінде заманауи технологиялардың көмегімен оқу процесін қалай тиімді ұйымдастыруға, оқушылардың білім алуға деген ынтасын қалай арттыруға болатыны анықталады.

Зерттеу жұмысының өзектілігі. Ақпараттық қоғам талаптарына сай білім беруді жаңғырту – мұғалімдер мен оқушылар алдында тұрған маңызды міндеттердің бірі. Осы орайда, қазақ тілі мен әдебиеті пәндерін оқытуда жаңа технологияларды қолданылуы – заман талабы.

Қазақ тілі мен әдебиеті пәндері тек тілдік білім беріп қана қоймай, ұлттық құндылықтарды, мәдениетті, көркем ойды, рухани дүниетанымды қалыптастырады. Бұл пәндер арқылы оқушылардың тіл байлығын, сыни ойлауын, шығармашылық қабілеттерін дамыту үшін дәстүрлі әдістермен қатар, заманауи цифрлық ресурстарды, инновациялық технологияларды тиімді қолдану қажеттігі туындайды.

Сабақ барысында интерактивті тақта, мультимедиялық презентациялар, бейнематериалдар, онлайн платформалар (BilimLand, Kahoot, Padlet т.б.) және түрлі сандық құралдарды қолдану оқушылардың сабаққа деген қызығушылығын арттырып, білімді меңгеру процесін жандандырады. Бұл тәсілдер әсіресе Z ұрпағы үшін тиімді, себебі олар цифрлық ортада еркін әрекет ете алады.

Сондықтан, жаңа технологияларды қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында тиімді қолдану мәселесін зерттеу – қазіргі білім беру жүйесінің негізгі бағыттарының бірі болып табылады. Бұл тақырыптың өзектілігі – жаңашыл педагогикалық әдістер арқылы сапалы білім беру мен оқушы тұлғасын жан-жақты дамытуда.

Цифрлық технологиялардың дамуы білім беру саласында түбегейлі өзгерістер әкелді. Қазақ тілі мен әдебиеті пәндері де бұл үдерістен тыс қалмауы тиіс.

Зерттеу жұмысының мақсаты: жаңа технологияларды қолдану арқылы қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарының тиімділігін арттыру жолдарын анықтау.

Зерттеу объектісі: жалпы білім беретін мектептердің қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында қолданылатын жаңа технологиялар.

Зерттеу жаңалығы: бұл зерттеуде қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында жаңа технологияларды тиімді қолданудың әдіс-тәсілдері талданып, білім алушылардың пәнге деген қызығушылығын арттыруға, шығармашылық қабілеттерін дамытуға ықпал ететін нақты тәжірибелер мен құралдар ұсынылды. Зерттеу барысында интерактивті платформалар, мультимедиялық құралдар мен цифрлық әдістемелерді кешенді пайдалану тәжірибесі арқылы оқытудың сапасын арттырудың жаңа жолдарын сипаттайды. Сонымен қатар, бұл жұмыс қазақ тілі мен әдебиетін оқытуда дәстүрлі тәсілдер мен заманауи технологиялардың үйлесімділігін зерттеуімен ерекшеленеді.

Әдебиеттерге шолу. Қазақ тілі мен әдебиеті пәндерін оқытуда жаңа технологияларды тиімді қолдану мәселесі көптеген отандық және шетелдік ғалымдардың зерттеулерінде кеңінен қарастырылған. Бұл зерттеулерде инновациялық әдістердің оқыту сапасына, оқушылардың қызығушылығына және танымдық белсенділігіне әсері жан-жақты талданған.

Мәселен, Ә. Таңатарова өз еңбектерінде білім беру процесінде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды (АКТ) енгізудің оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттыруда маңызы зор екенін көрсетеді. Ғалым мұғалімдердің интерактивті тақтаны, электронды оқулықтарды, бейнероликтер мен интернет-ресурстарды жүйелі қолдануы оқушылардың тіл үйрену белсенділігін арттыратынын дәлелдеген (Таңатарова Ә., Қазақ тілін оқытудағы жаңа технологиялар, 2018 ж.).

С. Құрманбаева өзінің еңбегінде қазақ тілі сабақтарында ақпараттық технологияларды қолданудың психологиялық-педагогикалық аспектілерін зерттейді. Ол оқушылардың логикалық ойлау қабілетін дамытуда мультимедиялық презентациялар мен онлайн тапсырмалардың әсерін ерекше атап өтеді.

Ж. Сламбекова мен Р. Әмірова қазақ әдебиетін оқытуда визуалды материалдардың (бейнефильмдер, иллюстрациялар, презентациялар) маңызын сипаттай келе, көркем мәтінді талдауда жаңа технологияларды қолдану оқушының шығарманы терең түсінуіне, мазмұнды шығармашылық жұмыс жасауына ықпал ететінін алға тартады.

Сонымен қатар, А. Қайырбекова «Қазақ тілін оқытуда цифрлық білім беру ресурстарын пайдалану» атты мақаласында цифрлық платформалар (BilimLand, Moodle, Google Classroom және т.б.) арқылы сабақ өткізудің тиімді жолдарын ұсынады. Ол бұл платформалар мұғалім мен оқушы арасындағы кері байланысты жылдам орнатуға мүмкіндік беретінін және өзіндік білім алуға жағдай жасайтынын дәлелдеген.

Халықаралық зерттеулер де бұл бағыттағы ой-пікірді толықтырады. Мәселен, М. Пренски «Digital Natives, Digital Immigrants» атты еңбегінде қазіргі оқушылардың цифрлық кеңістікте өсіп келе жатқанын айтып, білім беру процесінде технологияны міндетті түрде қолдану қажет екенін баса айтады.

Жалпы, әдебиеттерге шолу нәтижесінде жаңа технологияларды қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында қолдану оқушылардың білім деңгейін арттырып қана қоймай, олардың шығармашылық, сыни ойлау және коммуникативтік қабілеттерін дамытуға зор мүмкіндік беретіні анық байқалады.

Негізгі бөлім

«Жаңа технологиялар дегеніміз – білім беру үдерісінде қолданылатын цифрлық, мультимедиалық, онлайн және интерактивті әдіс-тәсілдер жиынтығы» [1].

Жаңа технологиялар — бұл білім беру процесін жетілдіруге, оқыту мен тәрбиелеудің тиімділігін арттыруға бағытталған заманауи құралдар, әдіс-тәсілдер, цифрлық жүйелер мен бағдарламалар жиынтығы. Олар ақпараттық-коммуникациялық технологиялармен (АКТ) тығыз байланысты және оқытудың интерактивті, бейнелеу, визуализациялау мүмкіндіктерін кеңейтеді.

Жаңа технологиялардың басты ерекшеліктері:

- Интерактивтілік – оқушы мен оқытушы арасындағы қарым-қатынасты белсенді етеді;
- Мультимедиялық қолдау – мәтін, дыбыс, бейне және анимацияны қатар қолдануға мүмкіндік береді;
- Жекелендірілген оқыту – әр оқушының деңгейіне сәйкес білім алуға жағдай жасайды;
- Цифрлық сауаттылықты дамыту – заманауи құралдармен жұмыс істеу машығын қалыптастырады;
- Уақыт пен кеңістік шегінен тыс оқыту мүмкіндігі – онлайн платформалар, қашықтан оқу т.б.

Білім беру саласында қолданылатын жаңа технологияларға мыналар жатады:

- Ақпараттық технологиялар (IT): компьютерлік бағдарламалар, мультимедиялық презентациялар, анимациялар, симуляциялар;
- Онлайн платформалар: Zoom, Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle, BilimLand;
- Білім беру ойындары мен қосымшалар: Kahoot, Quizizz, Quizlet;
- Виртуалды және толықтырылған шындық (VR/AR): білім мазмұнын шынайы әрі әсерлі жеткізетін жаңа құралдар;
- Цифрлық бағалау жүйелері: Google Form, Mentimeter, Plickers арқылы оқушы білімін тез әрі әділ бағалау мүмкіндігі.

Жаңа технологиялардың білім берудегі маңызы:

1. Оқушының мотивациясын арттырады. Технологиялық құралдар сабақтың мазмұнын қызықты әрі тартымды етеді.

2. Тілдік дағдыларды дамытуда тиімді. Аудио-визуалды материалдар тыңдалым, айтылым, оқылым және жазылымды үйлесімді дамытады.

3. Оқыту процесін даралауға мүмкіндік береді. Әр оқушы өз жылдамдығымен, өзіне ыңғайлы тәсілмен оқи алады.

4. Оқытушының жұмысын жеңілдетеді. Бағалау, материал тарату, кері байланыс беру автоматтандырылады.

5. Оқу нәтижелерінің сапасын жақсартады. Технологияны жүйелі қолданған жағдайда білім сапасы артады.

Сонымен, жаңа технология – бұл жай ғана компьютер немесе интернет емес, ол – оқытудың философиясы, әдістемесі мен мазмұнының жаңғыруы. Мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі осы құралдарды дұрыс таңдап, тиімді қолдануға негізделеді. Сондықтан бүгінгі күні әрбір ұстаз үшін жаңа технологияларды меңгеру – заман талабы.

Білім берудегі компьютерлік технологияның бірнеше түрі бар. Атап айтар болсақ:

Электронды пошта технологиясында мұғалім мен оқушы ғаламтор арқылы байланысқа шығады. Ол – қашықтан оқыту технологиясының тиімді құралдарының бірі.

Компьютерлік оқыту бағдарламалары – кешенді білім алудың негізі. Бұнда сабақ материалы ақпараттық-анықтамалық және бақылау тәрізді бөліктерден тұрады. Оқушыға тиімді болатын себебі, алдыңғы материал игерілген кезде ғана барып, бағдарламаның келесі бөлігіне ауысады. Өз білімін бағалай алады.

Интернет технологияларда сабақ материалы ғаламтор желісі арқылы дайындалып, сол арқылы оқушыға жеткізіледі.

Оқыту бейнекурстары электронды оқулықтар арқылы жүзеге асады. Ақпараттық коммуникациялық технологияның білім беру кеңістігінде басым қолданысқа түсетіндері:

- компьютер;
- интербелсенді тақта;
- ғаламтор;
- аудио және бейне жазба құралдары;
- электронды оқулықтар мен оқу-әдістемелік кешендер т.б. болса, жоғарыда аталған технологиялардың арасында мектепте компьютерлік оқыту бағдарламалары мен оқыту бейнекурстары жиі қолданылады екен. Мультимедиялық оқулықтарды пайдалану, біріншіден, оқушылардың сабақ материалын игеруге деген қызығушылығын арттырады, екіншіден түсінбей қалған тұстарын қайтадан көруге, тыңдауға және сабақ барысында түсіндірілген мәліметті ұзақ есте сақтауға мүмкіндік береді, жалпы оқушының оқу еңбегіне деген белсенділігін арттыра түседі. Сонымен қатар оқушының да ақпараттық құзыреттілігін дамыта түседі. Жалпы ақпараттық-коммуникациялық технология мұғалімнің мүмкіндігін арттыратын, оқушының сабақ материалын жылдам әрі қызыға қабылдауын тікелей қажетті құрал болып табылады.

Жаңа технология оқушының пәнге қызығушылығын арттырып қана қоймай, оның логикалық, шығармашылық ойлау қабілетін дамытуға мүмкіндік береді. Қазақ тілі мен әдебиеті пәндерінде бұл технологиялар арқылы тілдік құзыреттерді тиімді қалыптастыруға жағдай жасалады.

Қазіргі білім беру жүйесінің басты міндеті – оқушының функционалдық сауаттылығын дамыту, яғни алған білімін өмірде қолдана білу дағдыларын қалыптастыру. Бұл мақсатқа жетудің тиімді жолдарының бірі – жаңа технологияларды оқу-тәрбие процесінде жүйелі қолдану. Қазақ тілі мен әдебиеті пәнінде бұл құралдар тек білім берудің құралы ғана емес, оқушының тілдік және әдеби құзыреттілігін, шығармашылық және сыни ойлау қабілетін дамытудың маңызды тетігіне айналып отыр.

1. Сабақ мазмұнын түрлендіру және оқушының қызығушылығын арттыру. Жаңа технологиялардың көмегімен дәстүрлі тілдік тапсырмалар мультимедиалық,

анимациялық, аудио немесе интерактивті форматта ұсынылып, оқушылардың пәнге деген ынтасын арттырады. Мысалы, әдеби шығарманың желісі бойынша интерактивті карта жасау, кейіпкерлер арасындағы байланыстарды диаграмма түрінде көрсету – оқушының әдеби мәтінді терең түсінуіне ықпал етеді.

2. Төрт тілдік дағдыны дамытудың кешенді тәсілі. Қазақ тілі пәніндегі тыңдалым, айтылым, оқылым және жазылым дағдыларын жаңа технологиялар көмегімен кешенді дамытуға болады:

- Тыңдалым үшін: бейнежазбалар, подкасттар, аудиокітаптар;
- Айтылым үшін: дыбыс жазу, видео түсіру тапсырмалары;
- Оқылым үшін: интерактивті мәтіндер, гипермәтіндік құрылымдар;
- Жазылым үшін: онлайн эссе жазу платформалары, кері байланыс беру мүмкіндіктері.

3. Шығармашылық ойлау мен зерттеушілік қабілетті дамыту. Әдебиет сабақтарында жаңа технологияларды қолдану арқылы оқушыға өз ойын еркін жеткізетін, аргументтер арқылы дәлелдей алатын, мәтінмен шығармашылық деңгейде жұмыс істейтін кеңістік жасалады. Мәселен, әдеби кейіпкердің блогын жүргізу, оқиға желісін бейнеформатта қайта құру, цифрлық эссе жазу – бұл бүгінгі күннің жаңа форматы.

4. Жекелеп оқыту мен саралап бағалауға мүмкіндік береді. Интерактивті платформалар (мысалы, Google Classroom, Kahoot, Wordwall) әр оқушының жеке жылдамдығын, білім деңгейін, үлгерімін ескере отырып, тиімді оқыту мен бағалауға мүмкіндік береді. Бұл – инклюзивті білім беру талаптарына да жауап береді.

5. Мұғалімнің әдістемелік және цифрлық құзыреттілігін арттырады. Жаңа технологияларды меңгеру – мұғалімнің кәсіби дамуының көрсеткіші. Бұл пән мұғалімдеріне сабақ мазмұнын жаңартуға, заманауи талапқа сай жаңа форматтағы тапсырмалар құрастыруға, оқытудың тиімділігін арттыруға жол ашады.

Жаңа технологияларды қазақ тілі мен әдебиеті пәнінде қолдану – бұл тек әдістеме емес, білім мазмұны мен оқушыны оқыту тәсілін заманауи білім кеңістігіне бейімдеу жолы. Ол білім алушының тілдік, әдеби, шығармашылық және сандық құзыреттілігін дамыта отырып, ұлттық тіл мен рухани мұраны заманауи форматта меңгертуге зор мүмкіндік береді. Сондықтан бұл бағыттың маңыздылығы күн санап артып отыр.

Қазақ тілі мен әдебиеті пәндерін оқытуда жаңа технологияларды тиімді пайдалану – оқушының пәнге деген қызығушылығын арттыру, білім сапасын жақсарту, тілдік және әдеби құзыреттілігін дамытуда шешуші рөл атқарады. Заманауи технологиялар мұғалімге тек көмекші құрал ғана емес, оқытудың әдіснамасын жаңғыртатын, білім мазмұнын түрлендіретін қуатты ресурс ретінде қарастырылады. Кейбір тиімді тәсілдерге тоқталып өтелік:

1. Интерактивті тақтамен оқыту оқушының қызығушылығын арттырып, визуалдық есте сақтауын арттырады, грамматикалық құрылымды тез қабылдайды:

- сөздік қорды дамыту үшін суретті кестелер, кластерлер, бейнелермен жұмыс;
- грамматикалық құрылымдарды визуалды сызбалар арқылы түсіндіру;
- мәтін мазмұны бойынша интерактивті тесттер мен тапсырмалар ұйымдастыру.

2. Kahoot, Quizlet, Wordwall, Padlet, Google Forms тәрізді онлайн платформалар мен қосымшаларды пайдалану нәтижесінде оқушылар сабаққа белсенді қатысады, білімді ойын арқылы бекітеді, формативті бағалауға мүмкіндік туады:

- жаңа сөздерді жаттауға арналған флешкарттар (Quizlet);
- әдебиет сабағында викториналар ұйымдастыру (Kahoot);
- шығарманы талдауға арналған онлайн постер құру (Padlet);
- тест арқылы оқушы білімін тексеру (Google Forms).

3. Бейнежазба, аудиожазба, презентациялар сияқты мультимедиалық ресурстарды пайдалану арқылы тыңдалым мен айтылым дағдысы дамиды, көркем мәтінді визуалды қабылдау жеңілдейді, эмоционалды әсер береді:

- мәтінді тыңдап мазмұнын айту (аудиоәңгімелер);
- шығарманы сахналық қойылым түрінде көру (бейнеүзінділер);
- кейіпкер портретін сипаттайтын мультимедиалық слайд жасау.

4. Электронды оқулықтар мен QR-код арқылы ақпаратты меңгерту нәтижесінде оқушының дербес білім алуына мүмкіндік береді, сабақ мазмұнын кеңейтеді, танымдық қызығушылықты арттырады:

- электронды нұсқадағы жаттығу түрлері;
- мәтінге байланысты QR-кодпен қосымша тапсырмаға өту;
- әдеби шығарма авторы туралы деректі фильмге сілтеме беру.

5. Google Docs, Jamboard, Canva құралдарын қолдану арқылы топтық жұмыс ұйымдастырылады, шығармашылық ойлау дамиды, IT құзыреттілік артады:

- бірлесе отырып эссе жазу (Google Docs);
- «Тіл – халықтың жаны» тақырыбында кластер жасау (Jamboard);
- әдеби шығарма кейіпкерлерінің сипаттамасын постерге айналдыру (Canva).

6. Видеосабақтар мен подкасттар дайындау және қолдану нәтижесінде сөйлеу мәдениеті қалыптасады, тыңдау арқылы түсіну қабілеті артады:

- мұғалімнің өз дауысы жазылған диктанттар, сұхбаттар, ережелер түсіндірмесі;
- оқушылардың өз бетімен әдебиеттен подкаст құрастыруы;
- сабақ тақырыбына қатысты қысқа видеосабақтарды көру және пікір жазу.

7. Цифрлық бағалау және кері байланыс беру арқылы кері байланыс жылдам орнайды, оқушының өзін-өзі бағалауы дамиды, нақты нәтижеге бағыт береді:

- Google Forms арқылы жылдам тексеру;
- «Mentimeter» арқылы анонимді пікір жинау;
- Padlet-ке сабақ соңында әсер жазу.

8. Виртуалды экскурсия және AR/VR технологиялар арқылы оқушы қиялын дамытады, тарихи-мәдени танымын арттырады, әдебиетке деген сүйіспеншілік қалыптастырады:

- Абай музейіне, «М.Әуезов атындағы театрға» виртуалды саяхат;
- Көркем шығарма желісі бойынша көрнекі орта құру (мысалы, «Қыз Жібек»);

Жаңа технологияларды тиімді қолдану – бұл сабақ мазмұнын байытып қана қоймай, оқытудың сапасын арттыратын, оқушының тілді меңгеруіне, әдеби дүниетанымына оң әсер ететін заманауи әдіс. Қазақ тілі мен әдебиеті пәнінің мазмұнына сай құралдар мен платформаларды дұрыс таңдай отырып, мұғалім оқушылардың интеллектуалдық, шығармашылық, тілдік және цифрлық құзыреттерін бір мезгілде дамыта алады.

1. Интерактивті тақта – оқушы зейінін шоғырландыруға, тыңдалым мен айтылым дағдыларын дамытуға септігін тигізеді.

2. Kahoot пен Quizlet – грамматикалық материалды бекітуге арналған ойын түріндегі платформа.

3. Padlet – эссе, ойтолғау жазуда, диалог құрастыруда тиімді құрал.

4. Canva – көркем шығарма желісімен постер, афиша, инфографика жасау арқылы мазмұнды меңгертеді.

Қазіргі заманда компьютердің, жалпы техниканың дамуы нәтижесінде мультимедиялық технология қарқынды өркендеуде. Атынан көрінгендей муллтимедиялық технология кешенді түрде жүзеге асатын процесс. «Мультимедия» латын тілінің «multi» (көп) және «media» (орта) сөздерінің бірігуінен құралғаның, бұл «ақпараттық орта» деген мағына беретіндігін қайталап айта берудің керекгі болмаса да, осы жерде көп орта дегенге қысқаша тоқталып өткіміз келеді. Яғни мұнда көру, есту, қабылдау, жаттығу, өзін-өзі бағалау тәрізді көптеген іс әрекеттер бірден жүзеге асады. «Зерттеушілердің пікірі бойынша дәстүрлі оқу әдісімен берілген материалдың 25%-ы, көру арқылы 33%-ы, көру-есту арқылы 50%-ы, ал мультимедиялық интерактивті оқыту

бағдарламасы көмегімен берілген материалдың 75%-ы есте сақталады екен». Ендеше сабақ барысында мұндай кещенді бағдарламаны түрлі әдіс-тәсілдермен жандандырып қолдану қазіргі заманауи талаптарға сай білім берудің негізгі көрсеткіші. Электрондық энциклопедиялар, оқулықтар, сөздіктер оқулыққа қосымша бала танымын арттыра түседі.

Сабақ формасын жобалай оқыту технологиясымен (оқушыларға халық ауыз әдебиеті үлгілеріне байланысты жоба тақырыптарын ұсыну), ғылыми конференция сабақтарымен түрлендіріп отыру керек.

Электронды білім беру үрдісі бұндай теориялық, жаттығу, дағды қалыптастыратын тәжірибелік жұмыстармен қатар, білімді бағалайтын, жалпы мониторинг жүргізетін тәжірибелік тапсырмаларға да бағытталады. Бұл тұрғыдан ерекше атап айтарлық тапсырма түрі электронды тестілеу болып табылады. Қайталау сабақтарында, өзін-өзі тексеру барысында, тест тапсыруда белгілі материалдарды компьютерде жазып, көз тартатындай әшекейлеп жасап, қағазға шығарып алып келуге болады.

Осы платформаларды қолдану барысында оқушылардың жазылым мен оқылым дағдыларында айтарлықтай өзгеріс байқалды. Сауалнама нәтижесінде оқушылардың 87%-ы осындай сабақтардан кейін қазақ тіліне деген қызығушылығы артқанын айтқан.

Тәжірибеде қолдануым

Оқу-тәжірибе барысында қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында жаңа технологияларды қолданудың тиімділігін нақты байқадым. Сабақтарды дәстүрлі әдістермен қатар заманауи технологияларды пайдалану арқылы өткізу оқушылардың белсенділігін арттырып, пәнге деген қызығушылығын күшейтті.

Мысалы, қазақ әдебиеті пәнінен «Абай Құнанбайұлының қара сөздері» тақырыбын өткенде BilimLand платформасындағы бейнематериалдарды қолдандым. Бұл оқушыларға тақырыпты визуалды түрде қабылдап, тереңірек түсінуге мүмкіндік берді. Сонымен қатар, Padlet платформасында «Абайдың ойы — менің түсінігімде» деген тақырыпта онлайн қабырға құрдым. Оқушылар өз ойларын еркін жазып, бір-бірінің пікірлерімен танысты. Бұл әдіс олардың сыни ойлау қабілетін дамытып, шығармашылықпен жұмыс істеуге жол ашты.

Қазақ тілі пәнінен грамматикалық тақырыптарды өткенде Wordwall сынды ойын элементтері бар платформаларды қолдандым. Оқушылар бұл тапсырмаларды қызығушылықпен орындап, білімдерін бекіту кезеңінде жақсы нәтижелер көрсетті. Бұл платформалар арқылы өткізілген сабақтарда уақыт үнемделіп, кері байланыс жедел әрі тиімді болды.

Сонымен қатар, интерактивті тақтаны тиімді пайдалану арқылы көркем мәтін талдау, синквейн құрастыру, венн диаграммасын жасау сияқты әдістерді қолдандым. Мұндай тапсырмалар оқушылардың ой-өрісін дамытып, сабаққа белсенді қатысуына мүмкіндік берді.

Жалпы, тәжірибе барысында байқағаным — жаңа технологиялар оқушылардың білім сапасын арттырып қана қоймай, олардың өз бетімен білім алуға, шығармашылыққа және топпен жұмыс істеуге деген қабілеттерін де дамытады.

Қорытынды

Зерттеу нәтижелері жаңа технологияларды қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында қолданудың оқу үдерісін жандандырып, оқушылардың пәнге қызығушылығын арттыратынын көрсетті. Цифрлық құралдар тілді меңгеруді, мәтінді түсіну мен шығармашылық қабілетті дамытуға ықпал етеді. Ұсыныс ретінде мұғалімдердің цифрлық сауаттылығын арттыру, үздіксіз әдістемелік қолдау және интерактивті платформалармен жұмыс дағдыларын меңгерту ұсынылады. Сонымен қатар, қазақ тілі мен әдебиеті пәніне арналған отандық цифрлық ресурстардың санын арттыру қажеттігі туындайды.

Біріккен Ұлттар Ұйымының шешімімен «XXI ғасыр - ақпараттандыру ғасыры» деп аталғаны аян. Ел ертеңі жастардың білімді, салауатты азамат болып өсуі бір күнгі еңбектің нәтижесі емес. Ол ата-ана мен ұстаздардың жылдар бойғы сапалы еңбегінің жемісі

екендігі айқын. Сол себепті кез келген ұстаз әр күнгі сабағына ерекше тиянақтылықпен дайындалып, қазіргі заманауи талаптарға сай болуы қажет. Үздіксіз ізденгеннің арқасында, білімін жетілдіріп, тәжірибесін шыңдаған тынымсыз еңбектің нәтижесінде ғана біз осындай дәрежеге қол жеткіземіз. Сабақ барысында оқушылардың қызығушылығын арттырып, олардың сабаққа белсене араласуына ықпал ететін оқыту технологиясының бірі ақпараттық коммуникациялық технологияларды қолдану болып табылады. Ақпараттық коммуникациялық технологияны орнымен, орайымен, жігін таба жымдастырып пайдалана білу сабақ сапасын арттырып, материалдың жеңіл меңгерілуіне септігін тигізбек. Бәсекеге қабілетті, жан-жақты тұлға болу, әсіресе, ұстаздарға тән қасиет. Мұғалімнің функционалдық құзыреттілігін арттыру оның жұмысының тікелей адам тәрбиесіне қатысты болуына да байланысты. Соның ішінде біздің бүгінгі айтпағымыз, мұғалімнің ақпараттық құзыреттілігі туралы болмақ. «АКТ ықпалы мұғалімнің пәндік білімінің деңгейіне, педагогикалық ұстанымдарына, оқытудағы тәсілдеріне, сондай-ақ олардың өзіне сенімді болуы және ол құралдарды пайдалану құзырлығына байланысты» Кокс пен Уэбб (2004). Расында, сабақта ақпараттық-коммуникациялық технологияны қолдану мұғалімнің бұл салада белгілі дәрежеде білімі, құзыреттілігі болуын қажет етеді. Мәселен, мұғалімнің жалпы педагогикалық дағдысы болуымен қатар, ақпараттық және телекоммуникациялық технология құралдарын меңгеру дағдысы мен оларды сабақ барысында қолдану дағдысы болуы керек. Әрине, бұл тұрғыдан мұғалімдер белгілі дәрежеде өзіндік ізденіс жұмыстарын жүргізгенін баса айтқанымыз жөн. Ешқандай курстарға бармастан, әрбір мұғалім компьютердегі түрлі бағдарламалармен қолданушы деңгейінде жұмыс істеп жүр. Word, Excel, Power Pointта жұмыс істеуді қазіргі күні барлық мұғалім меңгерді деп батыл айта аламыз. Алайда, бұл аздық етеді. Мұғалімдер көбінесе компьютерде жұмыс істеудің ең қарапайым дағдыларын меңгерген. Ал әрбір мұғалім бағдарламашы деңгейінде жұмыс істейтін болса, өз ойын және идеяларын жеткізуде АКТ құралдарын еркін пайдаланатын еді.

Әдебиеттер тізімі

1. Бектаева Д.Н. Тіл үйретудегі интерактивті құралдардың тиімділігі. – Түркістан: ҚЖУ, 2020.
2. Құдайберген А.Ә. Цифрлық білім беру жүйесіндегі қазақ тілі: тәжірибе және мәселелер. – Алматы: 2021. – 146 б.
3. Зәтұлы Қ.Т. Білім беру технологиялары. – Астана: 2020. – 230 б.
4. Шаяхмет А.Ж. Интерактивті оқытудың теориясы мен практикасы. – Алматы: 2019. – 180 б.
5. OECD. Teaching and Learning in the Digital Age. – Paris: OECD Publishing, 2021.
6. UNESCO. ICT in Education Policy Toolkit. – 2020.
7. Алимова М.Т. Қазақ тілі сабақтарында цифрлық технологияларды пайдалану жолдары. // Білім – 2022. – №3. – 12-15 б.
8. Ермекбаева Ж. Қазақ әдебиетін оқытуда мультимедиалық технологиялардың рөлі. – Шымкент: 2019.

УДК 372.85

Кляин В.А., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Умственное воспитание младших школьников в процессе обучения математики

Аннотация

В данной статье проводится теоретическое исследование в области умственного развития младших школьников на уроках математики при помощи использования исторического материала. В статье изучена методическая литература о сущности применения исторического материала, о формах его использования на уроках. В статье рассмотрена на практике эффективность разработанных уроков и выявлена динамика развития умений младших школьников.

Ключевые слова

Компетенции, обучение, личностные качества, учебные ситуации, математика, история.

Введение

Актуальность. Роль математики в развитии ребенка исключительно велика. Причина столь исключительной роли математики в том, что это самая теоретическая наука из всех изучаемых в школе. В ней высокий уровень абстракции и в ней наиболее естественным способом изложения знаний является способ восхождения от абстрактного к конкретному. Как показывает опыт, в младшем школьном возрасте одним из эффективных способов проведения уроков является, когда учитель на уроке использует нетрадиционные формы обучения.

Проблема введения исторического материала на уроках математики в начальных классах на сегодняшний день актуальна. Так как учителя 21 века все меньше применяют на своих уроках элементы истории математики. Они больше стараются рассказать и объяснить детям новый материал и закрепить старый. А на историю у них как обычно не хватает времени. Педагоги забывают о том, что детям начальных классов очень интересны занимательные истории. Некоторые конечно включают в свои уроки историю, но очень мало и как обычно только в первом классе. А желательно бы это делать на протяжении всех 4 лет. Введение исторического материала на уроках математики в начальных классах необходимо. Ведь история математики выступает средством активизации познавательной деятельности учащихся.

Естественным в данной ситуации считается и огромный интерес детей к данной проблеме. Уроки с привлечением исторического материала никого не оставляют равнодушными: ни тех, для кого логика - «наука первая…из всех», ни тех, для кого важна эмоциональная окраска получаемых знаний. В конечном итоге выигрывают все. Особое место в обучении математике занимают задачи, в основу которых положен исторический материал, разнохарактерные письменные источники, например, старинные задачи, сказки, свидетельства античных авторов, лаконичных справок, коротких сообщений учеников на заданную тему.

Объектом исследования является процесс использования исторического материала на уроках математики в начальных классах, как метод умственного развития школьников начальных классов.

Научная значимость исследования состоит в том, что разработанный урок по применению исторического материала, как метод умственного развития детей может быть использован как в учреждениях дошкольного образования, так и в учреждениях дополнительного образования.

Обзор литературы

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что исследованием сущности, структуры и условий развития познавательных интересов у младших школьников занимались многие ученые и исследователи.

Л.С. Рубинштейн отмечал, что существенная задача обучения - формирование полноценных интересов, так как интересы являются и предпосылкой обучения, и его результатом.

Анализ научно – методической литературы показал, что общая теория применения исторического материала разработана широко. Проблема использования исторического материала достаточно разработана такими учеными как Ш.А. Амонашвили, Н.Ф. Талызина, Г.И. Щукиной, В.И. Сендер.

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.

Одним из учебных предметов, призванным обеспечить выполнение намеченной цели является математика, которая по праву занимает важное место в системе начального образования: она «оттачивает» ум ребенка, развивает гибкость мышления, учит логике.

Важнейшая задача современной школы — гармоническое развитие личности, которое основывается на прочных знаниях, овладении определенными навыками и умение применять их на практике. Мастерство учителя основано на умении строить процесс обучения в соответствии с закономерностями этого процесса, одним из которых является развитие творческого воображения младшего школьника.

Проблема введения исторического материала на уроках математики в начальных классах на сегодняшний день актуальна. Поскольку учителя 21 века все меньше применяют на своих уроках элементы истории математики. Они больше стараются рассказать и объяснить детям новый материал и закрепить старый. А на историю у них как обычно не хватает времени. Педагоги забывают о том, что детям начальных классов очень интересны занимательные истории. Некоторые, конечно включают в свои уроки историю, но очень мало и как обычно только в первом классе.[1]

Математика и история - две неразрывные области науки. Математика, в отличие от большинства других преподаваемых в школе дисциплин имеет предметом своего изучения не непосредственно вещи, составляющие окружающий нас внешний мир, а количественные отношения и пространственные формы, свойственные этим вещам. Этой особенностью математической науки в первую очередь объясняются те хорошо известные методические трудности, которые неизбежно встают перед учителем начальных классов и которых почти не знают преподаватели других наук: перед учителем начальных классов стоит нелегкая задача - преодолеть в сознании учеников возникающее со стихийной неизбежностью представление о «сухости», формальном характере, оторванности этой науки от жизни и практики.

Как, добиться того, чтобы ученики с интересом занимались математикой, как научить их решать задачи, как убедить в том, что математика нужна не только в повседневной жизни, но и для изучения других предметов? Многие школьные учебники математики решают эти проблемы. Для развития интереса к предмету в них есть занимательные задачи, система упражнений, которая формирует необходимые умения и навыки, прикладные вопросы, показывающие связь математики с другими областями знаний. Конечно, в учебниках мы встречаем и исторические страницы. Читая их, узнаём о

появлении и развитии математических понятий, возникновении и совершенствовании методов решения задач. И, тем не менее, творчески работающему учителю тесно в рамках того исторического содержания, которое приводится в учебнике не достаточно. Таким образом, необходимо на уроках математики применять хотя бы элементы истории, чтобы для начала активизировать познавательную деятельность учащихся.[2]

Учителю необходимо заранее определить объём сведений, сообщаемых на уроке, использовать материалы из истории математики в определённых «рамках».

Объём материала определяется, исходя из следующих соображений:

а) связь данного материала с материалами урока;

б) время, отводимое на сведения;

в) уровень подготовки учащихся;

г) возраст учащихся.

Эффективность использования исторических сведений во многом зависит от их содержания. Содержание этих сведений может быть различным. Здесь нужно учесть возрастные особенности учащихся, подготовку учащихся к восприятию данного материала, образовательную и воспитательную ценность материала. Если сформулировать основные требования к содержанию исторического материала на уроке, то они будут выглядеть следующим образом:

а) научно - выверенная правильность;

б) соответствие уровню знаний учащихся и их возрасту;

в) помощь при усвоении программного материала.

Исходя из этого необходимо, чтобы учитель имел достаточно широкий запас сведений из истории математики, чтобы в любой подходящий момент его использовать. Выбор формы сообщения этих сведений учитель должен сделать в связи с темой урока, в зависимости от степени заинтересованности, математической подготовки учащихся. Например, в папирусах Древнего Египта содержится большое число задач. В папирусе Райнда имеется задача на арифметическую прогрессию. «Тебе сказано: раздели 10 мер хлеба на 10 человек, если разность между каждым человеком и следующим за ним составит 1/8 меры». В клинописных текстах встречаются первые задачи на проценты. В Древнем Вавилоне, стоявшие на перепутье торговых караванов, рано появились денежные знаки и кредит. Начисляли обычно 12 на 60, т.е. пятую часть, или, говоря современным языком 20%.[3]

Слово «проценты» появилось в Европе, когда итальянские ростовщики, использующие десятичную систему счисления, стали начислять рост долга на сто единиц кредита. Скажем, начисляли 20 на 100, т. е. 20%.

Большое число арифметических задач содержит «Книга абака» итальянского ученого Леонардо Пизанского. Его задачи вплоть до наших дней переходят из одного учебника в другой.

Леонардо, известный также под именем Фибоначчи был первым ученым Западной Европы, освоившим все достижения математиков стран ислама и продвинувшимся дальше них. Он родился в Пизе, крупном торговом городе Италии того времени. Путешествуя по Египту, Сирии, Индии, Сицилии, везде знакомился с правилами счета. [4]

Использование на уроках и внеклассных занятиях по математике элементов из ее истории является не только эффективным средством развития интереса учащихся к предмету, но также имеет познавательное и воспитательное значение.

Однако освещать историю развития изучаемых в начальных классах математических понятий на уроках не представляется возможным. Можно сообщать лишь некоторые сведения из истории математики. Один из эффективных методов проведения такой работы – решение на уроках или внеклассных занятиях старинных задач.

Таким образом, использование исторического материала в процессе обучения математике в начальной школе способствует повышению интереса учащихся к изучению

математики и углублению понимания ими изучаемого фактического материала, расширение умственного кругозора учащихся и повышение их общей культуры.[5]

Методы и формы использования исторического материала на уроках математики в начальных классах достаточно разнообразные: проблемные методы, метод пошагового управления, адаптивного наведения на открытие, метод дискуссий.

Проблемные методы направлены на интенсивное развитие личности, на то, чтобы учебный труд был пронизан творческим вдохновением и радостью открытия. Приведем примеры проблемных заданий:

1.Пифагорейцы составляли из костяшек или камешков различные фигуры, изображали цифры в виде точек, группируемых в геометрические фигуры. Предположите, как стали называть цифры, которые возможно представить с помощью геометрических фигур. (Фигурные числа).

2.Древними русскими мерами длины, применявшимися уже в XI-XII веках, были малая пядь и большая пядь. Малая пядь равнялась расстоянию между концами раздвинутых пальцев – большого и указательного. Как вы думаете, что представляла собой большая пядь? (Расстояние между раздвинутыми большим пальцем и мизинцем).

3.В прошлом существовали двенадцатеричная и шестнадцатеричная системы счисления. Примеры этих систем счисления можно найти в современной жизни и литературе. Так, мы делим час на 60 минут, а минуту - на 60 секунд. В столовый сервиз, как правило, входят 12 глубоких, 12 мелких и 12 маленьких тарелок, а в чайный – 12 чашек, 12 блюдец. В книге Дж.Свифта Гулливер в 12 раз больше, чем лилипуты, и 12 раз ниже, чем великаны. В году 12 месяцев. Существует 12 знаков зодиака.

4.Известно, что первобытные охотники и собиратели, жившие общинами, умели считать, знали арифметические действия. Предположите, каким из арифметических действий люди владели в первую очередь. Что, по-вашему, приходилось делать чаще: умножать, делить, складывать, вычитать? (Все, что добывалось на охоте, и все, что собирали женщины принадлежало родовой общине. Все это надо было разделить между родичами. И такое случалось постоянно. Поэтому раньше всего возникло деление).

5.Арабские цифры, которыми мы пользуемся, на самом деле заимствованы арабами у индийцев. Первоначально индийцы записывали числа с помощью слов: нуль – «пусто небо», единица – предметами, имеющимися только в единственном числе, например «Земля»; двойка – словами «близнецы», «глаза», «губы» и др. Подумайте, какое число передавалось в древних текстах такими словами: «Луна - дыра - крылья – Луна». (Это число 1021).

Суть метода пошагового управления заключается в продуманной системе действий, которые учащиеся выполняют одновременно с учителем, дающим по ходу развертывания нового знания необходимые разъяснения, комментарии, задания. Этот метод построен на объединении трех основных звеньев преподавательской деятельности: «объясняю», «показываю», «спрашиваю», реализуемых в специальном разработанном блоке заданий, комментарий, вопросов. Например, при знакомстве со старинными русскими мерами, связанными с частями человеческого тела, уместно провести объяснение с помощью рисунка. Далее продемонстрировать эти меры с помощью собственных частей тела. И в качестве опроса предложить детям показать изученные меры, нарисовать их, измерить определенное расстояние в малых пядях, больших пядях, шагами; придумать свои меры, в которых используются части тела, объяснить, где можно применить ту или иную меру.

Метод адаптивного наведения на открытие состоит в последовательном решении такой системы идейно родственных задач, в которой задачи сначала выступают как конкретизация и уточнение основной проблемы, а затем – как поиск и составление общего способа ее решения. Например, подвести детей к выведению определения «магичности» фигур можно через серию задач. Дан квадрат. Надо найти сумму чисел по

вертикали, горизонтали, диагонали. Даны числа. Необходимо их расставить таким образом, чтобы сумма чисел по вертикали, горизонтали, диагонали была одинаковой.

Итогом проведенной работы может выступить самостоятельное определение детьми понятия «магическая» фигура.

Обобщающий вывод делает учитель: зачатки учения о симметрии относятся к глубокой древности – об этом свидетельствуют разнообразные геометрические фрагменты на сохранившихся от той эпохи каменных гранитных плитах и сосудах. Симметрия применяется в искусстве, в строительстве, науке, технике, промышленности.

Основными ***признаками урока на основе историко-методологического подхода*** являются:

а) специфичность учебного материала, т.к. предметом анализа на уроке являются информация из истории математики, методологические знания;

б) структурирование материала, целостность и единство описания рассматриваемых понятий;

в) задания с многовариантными решениями в зависимости от соотношения параметров, характеризующих элементы и их связи в задачной ситуации;

г) комплексное использование предметных и методологических знаний;

д) производство новых предметных знаний, получаемых учащимися на основе самостоятельного вывода;

е) проблемный подход к изучению темы.

Способы взаимодействия учеников в группе могут быть разными (по И.В.Федорову):

- способ позиционного взаимодействия, когда в решении проблемы, которую ставит учитель, принимают участие все члены группы, а общий вывод коллективного обсуждения сообщает один из них;
- индивидуально-групповое взаимодействие, которое складывается из двух этапов. Такой вид работы применяется при выполнении заданий объемного характера. Каждый выполняет свою часть задания, результаты объединяются, и получается общий результат;
- конвейерное взаимодействие используется, например, при решении текстовых задач. Все члены группы вместе читают текст, потом один из них составляет схему, делает краткую запись. Второй составляет уравнение. Третий решает уравнение. Четвертый сопоставляет решение и условие задачи. Решая следующую задачу, ученики меняются ролями, что позволяют усвоить весь процесс работы.

Работа в группе не только интенсифицирует процесс обучения, воспитывает трудолюбие, любознательность, умение работать с учебной информацией, но и позволяет учитывать склонности учащихся к определенному виду деятельности, их познавательные интересы. Некоторые учащиеся любят заниматься историей, другие – математикой, третьи – литературой.

Поэтому можно организовать группу, в которую входят ученики с разными интересами, и поручить им выполнить определенное задание:

- изучить биографию математики;
- описать историю научного открытия и то, как оно было воспринято в обществе;
- изучить развитие какого-либо математического понятия, научно-математического направления.

Алгоритм помогает учащимся осознать логическую последовательность действий, приводящих к оптимальному результату, значительно интенсифицирует процесс обучения.

Вместе с выработкой алгоритмических умений необходимо помнить о важности развития творческого потенциала учащихся через включение их в творческие виды

деятельности: написание математических сочинений, сказок, составление загадок на историко-математические темы. Среди сочинений на математические темы А.Рудакова выделяет описания, рассказы, сказки, сказки, загадки.[6]

Сочинения-описания нацелены на раскрытие признаков, свойств математического объекта или явления, описание какого-либо акта математической деятельности. Сочинения-описания могут носить сравнительный характер. Целью сравнительных сочинений-описаний является выявление и отражение в тексте общих отличительных свойств сравниваемых объектов или процессов. Примерные темы сочинений: «Как проверить сложение с помощью правила девятки?», «Какие меры длины были известны раньше и какие сегодня?», «Суеверия, связанные с числами».

Сочинения-рассказы повествуют о математических событиях, о развитии математических терминов и понятий: «Как возникли названия дней недели?», «Как возникли знаки математических действий?», «Как люди научились считать?».

Сочинения-сказки. Героями математических сказок могут быть различные математические объекты: числа, фигуры, термины. Математические герои могут оказаться в необычной для них обстановке: пуд (старинная русская мера массы) оказался в стране МЕТРия; ленивый ученик попал в Римское царство, где все числа записаны римскими цифрами; злой колдун перемешал старинные русские и современные меры длины. Примерными темами сочинений-сказок могут быть следующие: «Почему фунт и фут поссорились?», «Как русская миля повстречалась с русской?», «О том, как сажень стала косой, маховой и простой».

Сочинения-загадки представляют собой разновидность, как сочинений-описаний, так и сочинений-сказок. Целью сочинений-загадок является такое описание математического объекта, его свойств, чтобы данный объект можно было узнать, указать соответствующий термин или символ с опорой на знание истории становления понятия. При составлении загадок о величинах учащимся могут быть предложены таблицы опоры:

Реализация рассмотренных видов работ возможна и в контексте нетрадиционных форм урока, среди которых можно выделить следующие: урок-путешествие, урок-сказка, урок-игра, урок вдвоем, урок с ошибками, работа экскурсоводами в музее Математики и «репортажи» о математике и математиках.

Урок-путешествие. Этапами урока являются «тематические остановки» по пути следования. Учащимся предлагается маршрутный лист, роль которого может выполнять историческая карта. Во время путешествия учитель знакомит учащихся со страной: показывает ее местоположение на карте; описывает время, о котором идет речь, и далее рассказывает об истории математических открытий, об ученых, их совершивших.

Урок-сказка. В основе такого урока лежит сказка: присутствуют положительные и отрицательные персонажи, должны быть завязка, кульминация и развязка. Рассказывая детям сказочную историю, учитель может придумать задание, где необходимо вычислить расстояние в старинных мерах, которое прошел герой; найти массу какого-либо предмета в старинных мерах; разрешить спор героев, предполагающий знание истории математики. В качестве завязки могут выступать споры между старинными мерами и метрическими, между римскими и арабскими цифрами.

Урок-игра. Урок может быть проведен в форме игр «Что? Где? Когда?», «Поле чудес», «Крестики-нолики» и др. Первые две игры проводятся по аналогии с одноименными телепередачами. Рассмотрим более подробно третью игру. Класс делится на две команды: «Крестики» и «Нолики». На доске расписаны конкурсы. Команда выбирает конкурс, а учитель зачитывает задание. Обе команды выполняют задание, учитель оценивает, клетка игрового поля закрывается «Х» и «О» в зависимости от того, кто победил. Предлагаем примерные конкурсы и задания к ним. [1]

При соблюдении этих условий использование исторического материала на уроках математики станет одним из основных из средств, способствующих развитию

познавательного интереса учащихся, что будет способствовать углублению понимания изучаемого фактического материала, расширению кругозора и повышению общего уровня культуры учащихся.[7]

Чтобы учитель научился использовать в своей работе задания историко-математического характера, ему необходимо владеть научными знаниями исторического материала и умениями включать исторический материал в тему урока.

Знание прошлого науки позволяют в концентрированном виде получать представление о формировании научных понятий, возникновении научных идей, создании методов исследования. О значении истории науки говорил еще Г.Лейбниц: «Весьма полезно знать истинное происхождение замечательных открытий, особенно таких, которые сделаны не случайно, а силою мысли. Это приносит пользу не только тем, что история воздает каждому свое и побудит других добиваться таких же похвал, сколько тем, что познание метода на выдающихся примерах ведут к развитию искусства открытия». Б.Гнеденко, развивая эту мысль, отмечал, что история науки – это тот факел, который освещает новым поколениям путь дальнейшего развития и передает им священный огонь Птолемея, толкающий их на новые открытия, на вечный поиск, к познанию окружающего мира, включая их самих.[14]

История науки в школе нужна для реализации важнейших целей обучения: формирования диалектико-материалистического мировоззрения, научного и теоретического мышления, эмоционально-мотивационной сферы и системы ценностей учащихся. Формирование указанных свойств личности служит одновременно и средством глубокого усвоения науки, развития и воспитания школьников. Чтобы подготовить учителей к использованию познавательных заданий историко-математического характера, необходима организация специальных занятий. Они призваны помочь учителю углубить знания по истории математики и научить его работать с историческим материалом в начальной школе. Для этого используются занятия, цель которых:

- изучить математическую культуру и ее развитие у различных народов и наций, уделив особое внимание Казахстану;
- раскрыть основные закономерности развития математики;
- познакомить с жизнеописанием и научной деятельностью ученых-математиков;
- определить содержание, объем исторических сведений, используемых в школьном курсе математике;
- обучить студентов основным принципам отбора материала из истории

математики, которые можно использовать в школе на уроках и во внеклассной работе;

- сформировать технологию использования элементов истории математики в процессе обучения.

Таким образом, систематическое использование в школьном курсе математики элементов истории науки способствует развитию у учащихся прочного и устойчивого интереса к предмету, более глубокому и сознательному усвоению математики, формированию у школьников диалектико-материалистического мировоззрения. Для кратких исторических сведений иногда достаточно 2-5 минут урока. Затрата времени окупается повышением интереса к данной теме.[7]

Заключение, выводы

Восприятие материала ряда тем на уроках математики происходит у некоторых учащихся с видимыми затруднениями. Одним из способов их преодоления является такое изложение материала, когда сложная для восприятия учащихся информация перемежается различными отвлеченными, на первый взгляд, но, в действительности тесно с ним связанными моментами, например – историческими сведениями. Их планомерное и целенаправленное использование в обучении математике позволяет к тому же

разнообразить сам процесс обучения, сделав его более содержательным и интересным для учащихся, повысив его развивающую функцию. [8]

Целесообразно предъявление исторических сведений в занимательной форме, возможен также вариант преподнесения исторических сведений самими учащимися, например, учащийся, хорошо владеющий материалом может подготовить доклад для класса. Экскурс в историю можно сопровождать картинками, слайдами, видеоматериалом.

Таким образом, применение исторического материала на уроках математики будет способствовать развитию познавательного интереса учащихся, если будут соблюдены следующие условия:

– исторический материал будет рассматриваться в качестве одного из основных средств развития познавательного интереса учащихся;

– при использовании исторического материала на уроках математики

будут учитываться психологические особенности детей конкретной возрастной группы, а также выявленные в науке методы и приемы организации уроков с применением исторического материала;

– использование исторического материала на уроках математики будет носить систематический характер.

Наиболее часто применяемыми методическими приемами при сообщении исторического материала являются следующие: рассказ учителя, эвристическая беседа, проблемное изложение, лекция, исследовательская работа учеников.

При сообщении исторического материала может быть использован также проблемный подход. Объяснение нового материала можно начинать с постановки проблемы, которая логически вытекает из ранее пройденного и ведет к необходимости более высокой ступени познания окружающего мира. Такой подход к подаче исторического материала, как правило, вызывает большой интерес учащихся к математике.

В ходе урока для сообщения биографических данных и творческой деятельности того или иного ученого привлекаются также учащиеся. Как показывает практика, даже учащиеся, особо не увлекающиеся математикой, с удовольствием берутся за подготовку сообщений на исторические темы. При этом, чтобы приучить учеников к самостоятельности, материал сообщений нужно постепенно усложнять. Таким образом, учащиеся постепенно приучаются к самостоятельной работе со справочной и учебной литературой.

Список источников

1. Курманалина Ш.Х. Методика преподавания математики в начальных классах. Учебное пособие. – Астана: «Фолиант», 2011. – 208 с.

2. Сухин И.Г. Занимательные материалы: начальная школа. - М.: ВАКО, 2014. - 240 с. (Мастерская учителя).

3. Сендер А.Н., Ничишина Т.В. Исторический материал на уроках математики в начальной школе. Минск: Пачатковая школа, 2010. –144 с.

4. Арайлымова Г.В. Нестандартные задачи по математике 1 – 4 классы. Алматы: ВАКО, 2018. – 237с.

5. Баврин И.И., Фрибус Е.А. Занимательные задачи по математике. М, 2019.

6. Байрамукова П.У., Уртенова А.У., «Методика обучения математике в начальных классах». Курс лекций. Алматы, 2011. – 39 с.

7. Методика обучения математике учащихся начальной школы. Курс лекций для студентов, обучающихся по специальности Преподавание в начальных классах. Часть 2. – Издание 4-е, перераб. / Сост. Т.А. Баймухаметова Ж.Д. – Астана, 2009. – 149 с.

8. Байрамукова П.У., Уртенова А.У., «Методика обучения математике в начальных классах». Курс лекций. Алматы, 2011. – 39 с.

УДК 373.31

Козлова О.С., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Устное народное творчество в системе внеурочной работы как средство нравственного воспитания младших школьников: организационно-методические условия

Аннотация

Данная работа посвящена исследованию проблемы нравственного воспитания младших школьников в современных условиях. Рассмотрена роль устного народного творчества (УНТ) как эффективного средства формирования нравственных качеств во внеурочной деятельности. Определены педагогические условия, учитывающие возрастные особенности детей и этапы нравственного развития. Представлены результаты экспериментальной работы, подтверждающие эффективность использования разнообразных методов и приемов работы с УНТ. Подчеркивается значимость целенаправленного воздействия на сознание, чувства и поведение младших школьников для развития их нравственных ориентиров. Полученные результаты могут быть использованы педагогами начальной школы для совершенствования системы нравственного воспитания.

Ключевые слова

Нравственное воспитание, младшие школьники, устное народное творчество (УНТ), внеурочная деятельность, нравственные качества, возрастные особенности, методы и приемы, этапы нравственного развития.

Введение

Рассматриваемый нами вопрос весьма актуален: моральное развитие и воспитание всегда волновали общество. Современный мир порой отмечен ростом жестокости и нечестности, нравственное воспитание приобретает особое значение, и учителя играют в нем ключевую роль.

Целью воспитания должно быть осознание и принятие нравственных истин как основы для счастья и развития личности. Воспитание молодежи — одна из главных задач, поэтому духовно-нравственное воспитание школьников является неотъемлемой частью образовательного процесса.

Государственный образовательный стандарт подчеркивает важность нравственных ценностей в учебной и внеурочной деятельности. Работы отечественных педагогов, таких как Данилюк, Кайров, Крупская, Лихачев, Макаренко, Сухомлинский, Харламов и др., освещают значение нравственного воспитания в формировании личности.

Устное народное творчество играет важную роль в нравственном воспитании, передавая духовные ценности и традиции из поколения в поколение. Изучение фольклора обогащает духовное наследие общества.

Исследования В.П. Аникина, А.Н. Афанасьева, Г.Н. Волкова, М.Н. Мельникова и др. важны для активизации нравственного воспитания и раскрытия ценностей народных сказок, песен и обрядов.

Данные положения определили выбор темы исследования: «Влияние элементов фольклора на формирование нравственных качеств детей младшего школьного возраста».

Проблема исследования: Определение педагогических условий, необходимых для нравственного воспитания младших школьников посредством устного народного творчества во внеурочной деятельности.

Цель исследования: Решение выявленной проблемы.

Объект исследования: Процесс нравственного воспитания младших школьников.

Предмет исследования: Педагогические факторы, влияющие на нравственное развитие младших школьников через использование устного народного творчества во внеурочных занятиях.

Гипотеза исследования: Нравственное воспитание младших школьников посредством устного народного творчества во внеурочной деятельности будет эффективным, если:

- При выборе жанров устного народного творчества учитываются возрастные особенности младших школьников.
- Развиваются моральные убеждения учащихся начальной школы с использованием различных методов и приемов обучения.

Задачи исследования:

1. Анализ педагогической и методической литературы по теме исследования.
2. Определение необходимых условий для нравственного воспитания младших школьников через устное народное творчество во внеурочной деятельности.
3. Диагностика уровня морального развития детей младшего школьного возраста.
4. Организация и проведение работы по нравственному воспитанию младших школьников с применением устного народного творчества во внеурочной деятельности.

Новизна исследования заключается в комплексном подходе к решению проблемы нравственного воспитания младших школьников посредством устного народного творчества во внеурочной деятельности, основанном на выявлении оптимальных педагогических условий, разработке эффективных методических приемов и акценте на воспитательном потенциале фольклора.

Методы исследования:

- Анализ литературы в области психологии и педагогики.
- Анализ педагогического опыта.
- Педагогическое исследование.
- Опрос учащихся.
- Изучение творческих работ учеников.
- Математические методы обработки данных.

База исследования: Начальные классы общеобразовательной школы.

Обзор литературы.

Этическое воспитание играет ключевую роль в развитии личности, требуя усвоения нравственных ценностей и достижения самоконтроля [Каиров, 2006]. Общество оценивает поведение человека, влияющее на окружающих, определяя его моральность или аморальность. Мораль понимается как обычай, норма или правило, а этика, в свою очередь, может рассматриваться как синоним морали или как философская наука, изучающая мораль. Нравственность человека определяется его приверженностью моральным нормам и принципам, включая такие качества, как доброта, честность, справедливость и трудолюбие [Сластенин, 2008, 327].

Формирование нравственных убеждений началось в Древней Греции, Индии и Китае, где Сократ, Платон и Аристотель исследовали нравственность, говоря о нравственно красивом человеке как об обладателе справедливости, мужественности и мудрости [1]. В V веке до нашей эры интерес к нравственности стал важным аспектом духовной культуры, обусловленным социально-экономическим развитием человечества. В это время происходило формирование новых ценностей и механизмов регулирования отношений между людьми.

Фридрих Ницше утверждал, что мораль — это следование устаревшим законам и обычаям, поклонение человека перед природой. В.И. Даль интерпретировал мораль как нравственное учение, а нравственное — как духовное, противопоставляя его материальному.

Со временем толкование нравственности изменилось. С.И. Ожегов описывает нравственность как внутренние духовные качества, определяющие этические принципы и правила поведения. Л.А. Григорович определил нравственность как совокупность личностных характеристик, таких как доброта, порядочность, дисциплинированность и коллективизм.

Основу нравственности составляют человечность и доброта. Развивая доброту, важно помнить, что доброе отношение к человеку способствует его отзывчивости [2]. Воспитание нового поколения играет ключевую роль в развитии общества, передавая культурные, научные, нравственные и социальные ценности [3]. М.Г. Янковская определяет воспитание как двустороннее взаимодействие между воспитателем и воспитуемыми.

Нравственное воспитание включает в себя уважение к труду, активную жизненную позицию, творческий подход к задачам, честность, справедливость и нетерпимость к жестокости. В современных условиях важно уделять внимание формированию нравственности с детства, передавая знания, способствующие духовному развитию на основе христианской культуры. Б.Т. Лихачев рассматривает нравственную воспитанность как неотъемлемую часть морального облика личности, проявляющуюся в поведении и деятельности. По мнению П.И. Подласого, нравственное воспитание представляет собой целенаправленное воздействие на мышление, эмоции и поведение с целью развития моральных качеств. И.Ф. Харламов подчеркивает, что основными характеристиками нравственной воспитанности являются индивидуальные преобразования во внутренней структуре личности.

В.А. Сухомлинский подчеркивал важность развития эмпатии и обучения добру с помощью настойчивой методики. Необходимо систематически знакомить учащихся с нормами поведения в различных сферах жизни. А.С. Макаренко выделил три цели нравственного воспитания: формирование нравственного сознания, развитие нравственных чувств и приобретение навыков нравственного поведения. Б.Т. Лихачев описывал нравственное сознание ребенка как активный процесс осмысления моральных фактов и отношений. Мухина В.С. определяет нравственные чувства как высокие эмоции, возникающие в результате отношения к другим людям.

Формирование нравственного поведения включает в себя развитие нравственных действий и привычек, а создание подходящих условий и организация жизни обучаемых способствуют этому процессу [4]. Результатом нравственного воспитания является развитие нравственной культуры, проявляющейся в ценных качествах личности, а также нравственное саморазвитие и самосовершенствование.

Таким образом, нравственное воспитание представляет собой систематическое воздействие на сознание, эмоции и поведение с целью развития нравственных качеств, и ему следует уделять внимание с раннего возраста, формируя нравственное сознание, развивая моральные чувства и закладывая основы нравственного поведения.

Основная часть

Образование всегда стремилось к истине, добру, развитию умственных способностей, трудолюбию и толерантности. Все народы уважали милосердие, порядочность, образованность и любовь к Родине [5]. Современные школьники интеллектуальны и предприимчивы, но утрачивают сострадание и уважение. Потеря исторических корней ведет к бездуховности. Народное искусство и традиции обогащают духовно, вызывают гордость за свой народ и интерес к его истории и культуре.

Устное народное творчество (УНТ) играет огромную роль в нравственном воспитании, способствует умственному развитию и формированию эстетического и нравственного мировоззрения. Оно отражает жизненный опыт, мудрость, побуждая к высоким нравственным принципам и эстетическим идеалам. УНТ помогает детям осознать аспекты жизни, ценность труда и единства, формирует эстетическое восприятие

мира и межличностных отношений.

УНТ – это тексты, созданные коллективно и передаваемые устно. Фольклор, введенный в науку У.Дж. Томсоном в 1846 году [6], представляет собой народную мудрость и знания, отражающие трудовую деятельность, обычаи, понимание жизни, природы и религиозные представления [7].

Традиционная культура формируется из малых жанров: пословиц, поговорок, загадок, потешек, небылиц, считалок, скороговорок.

- **Пословица** – краткое и мудрое высказывание, типизирующее аспекты жизни и имеющее назидательный смысл [8]. Пословицы отражают коллективное мнение и имеют легко запоминающуюся форму, являясь ценным этнопедагогическим инструментом. Они использовались для обучения и формирования моральных ценностей, содержат советы, пожелания и приветы [9].
- **Поговорка** – выражение повседневной жизни, передающее аспект жизни или общества, часто с юмором, но не несущее универсального нравственного урока.
- **Загадка** – поэтическое описание объекта или ситуации, требующее сообразительности [4]. Загадки развивают аналитическое мышление, способствуют обучению анализу и развитию образного мышления.
- **Небылицы** – рассказы с комическим содержанием и искажением реальности. Они основаны на парадоксах, помогая ребенку различать вымысел от реальности.
- **Считалки** способствуют развитию честности, решительности, дружелюбия и солидарности, а также чувства ритма.
- **Скороговорка** – фраза с трудной комбинацией звуков, улучшающая произношение и развивающая языковые способности.

Музыкальный фольклор включает эпические, обрядовые, лирические песни, баллады, частушки, трудовые песни и импровизации. Народные песни отражают надежды и мечты народа, сочетая музыкальный и поэтический стиль, этические и эстетические идеи. Красота и добро сливаются воедино, а персонажи выделяются не только добродетелями, но и прекрасным внешним видом. Народные песни воплощают национальные ценности, ориентированные на благо и счастье человека.

Песни – это сложная форма народного искусства, воспитывающая уважение к прекрасному и формирующая эстетический вкус. Они сопровождали все моменты народной жизни, отражая жизненный путь человека. Колыбельные песни успокаивают ребенка и дарят ему ласку, умиротворение и радость. Частушки выражают отношение к событиям, передавая мысли, чувства и настроения. Содержание частушек отражает реальные события, тесно связанные с народной песней и другими жанрами.

Основные жанры народного творчества:

- **Былины** – русские народные эпические песни о подвигах богатырей, учащие уважать труд людей и любить Родину.
- **Сказки** – значительное средство воспитания, помогающее детям распознавать положительных и отрицательных персонажей, формируя моральные ценности и развивая эмоциональный интеллект. Сказки отличаются народностью, оптимизмом, увлекательным сюжетом, яркими образами и юмором, а также содержат элементы морали.

Потенциал фольклора в воспитании:

- Погружение в народную духовную культуру и знакомство с традициями и обычаями.
- Усвоение нравственных и поведенческих норм и ценностей.
- Развитие эстетического восприятия и стремление к творчеству.

Важнейшей задачей образования является формирование нравственных убеждений учащихся. Нравственное воспитание — это передача знаний, способствующих развитию нравственности на основе духовности и формированию жизненных принципов на основе христианской культуры. Оно способствует развитию патриотизма, толерантности,

товарищества, активного участия в жизни общества и уважения к каждому человеку.

Государственные образовательные стандарты направлены на воспитание высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного и компетентного гражданина. Эффективное нравственное воспитание заключается в разрешении конфликтов между ребенком и окружающим миром, формируя моральные качества через жизненные ситуации и нравственные решения. Ребенок учится контролировать себя и преодолевать трудности, развивая стремление к добрым поступкам.

Согласно И.П. Подласому, важен учет этапов нравственного воспитания:

1. Осознание необходимости соблюдения моральных норм. Важно терпеливо объяснять детям необходимость соблюдения определенных норм поведения.
2. Превращение знаний в убеждения, основанные на мировоззрении.
3. Формирование нравственных чувств, способствующих усвоению норм и правил.
4. Активность, приобретаемая через практический опыт и самостоятельные действия.

Важным условием успешного нравственного воспитания является выбор соответствующих методов и средств с учетом возрастных особенностей. В начальной школе дети особенно открыты к усвоению нравственных принципов, поэтому важно формировать гуманистическое отношение друг к другу и поддерживать их эмоциональную отзывчивость [3]. Младшие школьники легко воспринимают как положительные, так и отрицательные образцы поведения, поэтому задача педагога — помочь им переходить от простых навыков к самостоятельному принятию нравственных решений.

Важные ценности формируются в детстве, оказывая ключевое воздействие на мировоззрение ребенка. Поэтому нравственное воспитание младших школьников в основном проводится в рамках образовательного процесса. Однако, из-за разных обстоятельств, учитель не всегда может уделить достаточно внимания обсуждению моральных норм на уроке [Трофимова, 2007].

Внеурочное время предоставляет благоприятные условия для выявления и развития талантов и творческих способностей, а также для приобретения организаторских навыков. Все аспекты поведения и жизни учеников касаются моральных норм, поэтому внеурочная деятельность, как форма воспитательной работы классного руководителя, направлена на нравственное развитие .

Дополнительные мероприятия в школе, такие как традиционные праздники, фестивали и конкурсы, направлены на разностороннее развитие личности [Болотина, 2018]. Для развития нравственных качеств применяются методы, направленные на формирование нравственного мышления, оценок, понятий и убеждений, например, этические беседы и дискуссии. При их проведении важно избегать наставничества и стимулировать обсуждение жизненных ситуаций с нравственным аспектом, адаптируя темы к возрасту детей и их интересам.

Ключевую роль в нравственном воспитании во внеурочное время играет классный руководитель, развивающий у учеников нравственные принципы и формирующий целостное мировоззрение. Процесс нравственного воспитания является взаимным: с одной стороны, организованное воздействие педагогов, а с другой – активное участие воспитанников.

Одним из основных методов воспитания морали является использование устного народного творчества. Педагогическая ценность народной поэзии состоит в простоте, красочности и легкости усвоения, способствуя формированию моральных ценностей, развитию воображения и вдохновляя на творчество. Устное народное творчество вызывает у детей эмоциональное волнение, способствуя развитию моральных чувств и формированию любви и заботы к окружающим.

В начальной школе активно изучаются различные жанры УНТ, такие как сказки,

былины, пословицы и поговорки, содержащие доступные детям нравственные уроки. Сказки показывают правила поведения в обществе через образы животных, развивают фантазию, а пословицы и поговорки передают народную мудрость.

Для эффективного нравственного воспитания важно использовать разнообразные методы и приемы обучения, а далее будут представлены методы работы с УНТ, направленные на формирование нравственных ценностей во внеурочное время.

При изучении УНТ для нравственного воспитания можно применять следующие методы:

- **Пословицы:** создание пословицы из слов, выбор пословицы по теме, группировка пословиц, мини-сценки, изобразительное творчество.
- **Былины:** составление характеристики героя и словесное описание.
- **Сказки:** словесная иллюстрация, беседы для изучения морали, выразительное чтение, чтение по ролям, творческие проекты (пантомима, живые картинки, инсценирование, создание фильма), анализ характеристик персонажей.

Для успешного нравственного воспитания необходимо сочетать знания, убеждения, чувства и практическую деятельность, учитывать возрастные особенности детей и использовать разнообразные методы и приемы обучения.

В заключение, нравственное воспитание понимается как целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение. Устное народное творчество играет значительную роль в воспитании детей, позволяя передать народную мудрость, обогатить духовный мир, развить эстетические чувства, уважение к прошлому и усвоить морально-нравственные нормы поведения. Для эффективного нравственного воспитания необходимо учитывать этапы процесса, выбирать жанры УНТ в соответствии с возрастом и использовать разнообразные методы работы.

Исследование по нравственному воспитанию младших школьников проводилось во 2 классе с участием 19 учащихся. Оно включало три этапа:

1. Диагностический: определение начального уровня нравственного развития.
2. Обучающий: проведение практических заданий по нравственному воспитанию с использованием устного народного творчества во внеурочное время.
3. Контрольный: оценка эффективности педагогической практики.

На первом этапе были определены критерии и степени нравственного развития, выбраны методики оценки и проведена диагностика. Нравственное воспитание проявляется в понимании нравственных качеств, норм и правил, принятии общечеловеческих ценностей и их соблюдении в деятельности, а также в характере и выражении эмоций. Анализ трех диагностик (анкетирование, устный опрос, наблюдение) показал, что только 11% школьников обладают высоким уровнем морального развития, 57% - средним, а 32% - низким.

На основе результатов был разработан план развивающего этапа эксперимента, ориентированный на нравственное воспитание младших школьников через устное народное творчество во внеурочное время. Целью этапа была оценка эффективности педагогических условий, предполагаемых гипотезой. Были разработаны внеурочные мероприятия с использованием УНТ и организована целенаправленная работа по моральному воспитанию, включающая беседы, классные часы и проект “Книжка-малышка”. В результате реализации проекта ученики расширили словарный запас, кругозор, развили творческие и литературные способности и продвинулись в интеллектуальном и нравственном плане.

В ходе работы было выявлено, что учет возрастных особенностей и использование разнообразных методов и приемов работы важны для нравственного воспитания.

На финальном этапе, с использованием тех же методов, что и на начальном этапе, было выявлено, что 16% школьников обладают высоким уровнем нравственной воспитанности, 68% - средним, а 16% - низким, что выше показателей констатирующего

этапа. Таким образом, проведенная работа позволила улучшить нравственную воспитанность младших школьников за счет знакомства с жанрами УНТ.

Эксперимент показал позитивную динамику в нравственном развитии младших школьников.

Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что нравственное воспитание младших школьников является важным вопросом в современном обществе, однако единого определения не существует. В данном исследовании использована концепция И.П. Подласого, определяющая нравственное воспитание как целенаправленное воздействие на сознание, чувства и поведение для формирования нравственных качеств.

Результаты исследования подтвердили, что устное народное творчество расширяет нравственные представления детей, обогащает их словарный запас и формирует нравственные чувства. Изучение УНТ способствует развитию личности и осознанию своих поступков. Работу над нравственным воспитанием целесообразно начинать в младшем школьном возрасте, учитывая их интересы, любознательность и инициативность.

Успешное нравственное воспитание обеспечивается следующими педагогическими условиями:

1. Структурирование процесса на этапы: понимание норм, формирование убеждений, развитие чувств и практическая деятельность.
2. Учет возрастных особенностей при выборе жанров УНТ.
3. Использование разнообразных методов и приемов работы с жанрами УНТ.

Экспериментальная работа подтвердила необходимость разработки системы внеурочных занятий с использованием УНТ, а также положительные изменения в нравственной сфере младших школьников после проведения таких занятий.

Гипотеза об эффективности УНТ в нравственном воспитании младших школьников во внеурочной деятельности подтвердилась. Основными принципами успешной работы стали учет возрастных особенностей и использование разнообразных методов и приемов.

Таким образом, поставленные задачи выполнены, цель достигнута, и гипотеза подтверждена. Данная работа не исчерпывает всей проблемы нравственного воспитания, и планируется продолжение исследований в этом направлении.

Список источников

1. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников: вопросы теории / Н.И. Болдырев. – М.: Из-во «Академия», 2019. –224 с.
2. Каиров И.А. Азбука нравственного воспитания / И.А. Каиров. – М.: Просвещение, 2016. – 201 с.
3. Яновская М.Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности / М.Г. Яновская. – М., 2017. – 271 с.
4. Мухина В.С. Детская психология/ В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 2018. – 49 с.
5. Мельникова Н.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника: монография / Н.В. Мельникова, Р.В. Овчарова. – СПб: Изд-во «Амалтея», 2018. – 336 с.
6. Горецкий В.Г. Народное творчество / В.Г. Горецкий // Начальная школа. – 2018. – № 4. – С. 46-49.
7. Мельников М.Н. Русский детский фольклор: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М. Н. Мельников. – М.: Просвещение, 2017. – 240 с.
8. Зимин В.И. Пословицы и поговорки русского народа / В.И. Зимин, А.С. Спирин. – М.: «Сюита», 2018. – 241 с.
9. Батурина Г.И. Народная педагогика в воспитании школьников / Г.И. Батурина. –

М.: Просвещение, 2016. – 238 с.

УДК 373

Козова Д.К., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Формирование нравственных качеств младших школьников в процессе обучения и воспитания

Аннотация

В данной статье рассмотрен общественно полезный труд как социально-педагогический феномен, обоснованы структурные компоненты нравственного отношения личности к общественно полезному труду. Определены критерии и показатели сформированности нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду. Результативность реализуемых педагогических условий по воспитанию нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду.

Ключевые слова

Нравственные качества младших школьников, обучение, воспитание, общественно полезный труд.

Введение

Актуальность темы. Практика последних лет, исходя из сложившихся в современном обществе негативных тенденций (девальвация нравственных ценностей, доминирование мотивов личного благополучия и др.), показывает наличие образовавшегося вакуума в сфере трудового воспитания: современные школьники отличаются низким уровнем мотивации к разным видам трудовой деятельности, слабой сформированностью и проявлением альтруистических чувств, волевых качеств, социальной активности и недостаточной готовностью к ответственным действиям в рамках выбора будущей профессии [1]. В связи с этим повышается актуальность воспитания в условиях современной начальной школы именно нравственного отношения к общественно полезному труду, которое требует разработки необходимого теоретического и методологического инструментария для успешной организации этого процесса.

Объект исследования: нравственное отношение личности к общественно полезному труду.

Научная значимость исследования заключается в расширении научных представлений о воспитании нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду за счет: выявления и обобщения теоретических подходов к содержанию понятия «общественно полезный труд» в виде выделения определенных этапов развития данного социально-педагогического феномена; определения критериев и показателей изучаемого явления, содержательного наполнения уровневой характеристики нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду.

Обор литературы

Для нашего исследования в теоретическом и практическом аспектах имеют значение труды в области философии, социологии, педагогики и психологии, имеющие отношение к экспликации понятия «нравственное отношение человека к общественно полезному труду» на основе сущностной характеристики категорий: «общественно полезный труд», «отношение», «нравственность», «нравственное отношение».

Различные содержательные аспекты понятия «общественно полезный труд» стали объектом научного анализа в трудах социологов (М. В. Веденеева, И. С. Гуноев, Ж. Т. Тощенко, и др.), философов (Н. А. Бердяев, Г. А. Блажиевская, Л. М. Марцева, Е. А. Матиенко, Е. И. Рерих, Л. А. Ромадова, В. М. Селезнев и др.), психологов (Л. С. Выготский, Ф. И. Иващенко, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. А. Толочек, Д. И. Фельдштейн и др.), педагогов (Е. Л. Болотова, Н. И. Болдырев, А. С. Макаренко, Л. П. Разбегаева, В. А. Сухомлинский, О. И. Томенко, К. Д. Ушинский, И. Д. Чернышенко и др.).

Влияние общественно полезного труда на развитие личности актуализируется в работах Л. И. Божович, Т. П. Гавриловой, О. В. Лишина, Л. М. Пролеевой, Ю. П. Сокольникова, Н. С. Утешева, Д. И. Фельдштейна и др. Особенности отношения детей к общественно полезному труду явились предметом исследований Т. Г. Веретнеко, Ф. И. Иващенко, А. С. Макаренко, О. А. Рудей, Т. И. Сметаниной, Т. И.Тарабариной и др.

Отмечая несомненную ценность проведенных исследований, следует сказать, что в них недостаточно изучены вопросы, связанные со структурно-содержательными аспектами нравственного отношения личности к общественно полезному труду как комплексного личностного образования, формируемого в деятельности. Кроме того, не в полной мере, применительно к младшему школьному возрасту, обоснованы условия результативного воспитания нравственного отношения к общественно полезному труду в образовательном процессе.

Основная часть

С целью проверки выдвинутой гипотезы и решения задач использовался комплекс следующих методов исследования:

- общетеоретические методы: анализ философской, социологической, психолого-педагогической, научно-методической литературы и нормативно-правовой документации по теме исследования; обобщение; классификация; систематизация; конкретизация; анализ, синтез и сравнение результатов исследования;
- эмпирические методы: анкетирование; тестирование; опрос; индивидуальные и групповые беседы; наблюдение; изучение продуктов творческой деятельности обучающихся; педагогический эксперимент;
- статистические методы: количественная и качественная обработка экспериментальных данных, расчет среднего арифметического, методы математической статистики.

Теоретический анализ педагогической проблемы воспитания нравственного отношения школьников к общественно полезному труду целесообразно начать с исторической ретроспективы представлений о труде, поскольку изучаемый феномен, возникший в глубинах человеческой цивилизации, прошел многочисленные стадии своего эволюционного развития, способствуя культурному, интеллектуальному и физическому совершенствованию, как отдельной личности, так и общества в целом. Ретроспективный анализ позволяет рассмотреть основные этапы эволюции понятия «общественно полезный труд» и раскрывает новые грани его осмысления в условиях современного социума.

В современном социуме отношение н к труду, как показывает анализ научной литературы, определяется с позиции ярко выраженных инструментальных показателей этого феномена, характеризующих его не как способ для творческой самореализации индивида, а как средство удовлетворения различных потребностей личности. Сказанное подтверждается данными социологического опроса, проведенного исследовательским центром портала Superjob в августе 2015 года: среди наиболее значимых аспектов труда не выделяют стабильность (47%), карьеру (39%), обязанность (31%), богатство (28%), долг (20%), развитие и успех (по 19%). Менее всего труд связан с достоинством (8%), счастьем (4%), радостью (3%) и гармонией (3%) [2].

Таким образом, результаты указанных исследований позволяют согласиться с мыслью о назревшем в современном социуме ценностном кризисе в сфере труда, что обусловлено девальвацией сущностного смысла этого ключевого фактора общественного прогресса. На наш взгляд, кризисные реалии, связанные с падением ценности труда для н, актуализируют проблему изучения сущностных аспектов общественно полезного труда как социально-педагогического феномена в исторической ретроспективе.

Учитывая сказанное, в рамках данного исследования эволюцию содержания понятия «общественно полезный труд» нам видится целесообразным рассмотреть через категорию «труд» в ретроспективном аспекте. На основе анализа философской, социологической и психолого-педагогической литературы посредством изучения этапов истории развития человеческого общества мы условно выделяем этапы эволюции общественно полезного труда: 1) коллективно-классовый; 2) религиозно-моральный; 3) ценностно-гуманистический; 4) научно-эмпирический; 5) конституционно-правовой; 6) автономно-независимый [3].

Первый этап - коллективно-классовый (2 млн. лет до н.э. - IV век н. э.) включает в себя две стадии организации человеческого общества: общество без государства - догосударственное и государственно-организованное общество. На каждой из этих стадий человек старался организовывать свою трудовую деятельность, чтобы наиболее успешно приспособиться к условиям окружающей среды и обеспечить себя, свой род (семью) необходимыми ресурсами для полноценного существования.

С появлением классового общества отношение к труду резко изменяется по причине его разделением на труд умственный, достойный свободного человека и труд физический, являющийся уделом рабов. В «Государстве» Платон (428-348 г.г. до н. э.) выделяет одним из существенных принципов благосостояния государства - принцип разделения труда, согласно которому каждое сословие имеет право на занятие определенным видом труда - умственным, физическим, воинским, имеющими общественную пользу и удовлетворяющими различные потребности [4 с. 130-133].В своем произведении «Политика» Аристотель (384-322 г.г. до н. э.) считает, что высшей деятельностью, достойной человека, является духовная, созерцательная деятельность, выраженная в занятиях музыкой, поэзией, живописью, и потому «ни хороший государственный муж, ни добрый гражданин не должны обучаться таким работам, которые подобают людям, предназначенным подчинению».

Второй этап - религиозно-моральный связан с влияния христианских норм и ценностей на содержательную основу общественно полезного труда. В средневековом обществе мировоззренческие представления людей о труде, формируемые в рамках религиозной морали, отличались двойственным характером: в период раннего Средневековья (У-Х1 вв.) на основе постулатов Ветхого Завета труд воспринимается как божье наказание за грехопадение Адама и Евы, и считается, что человек обязан трудиться, чтобы очистить свою душу за греховные деяния далеких предков; в период классического Средневековья (XII- XV вв.) труд рассматривается как универсальная этическая категория, признак духовного совершенства, позитивная ценность, воплощение религиозного служения.

В христианстве, также как в исламе, буддизме, других религиозных системах и учениях труд является духовно-нравственной ценностью и рассматривается как универсальная этическая категория, форма проявления созидательных усилий человека в его стремлении познать самого себя, природу, законы мироздания. Сакральный (священный) смысл труда помогает осмыслить значимость высоких моральных принципов (добро, любовь, милосердие, терпение и др.), которые устремляют верующего человека к праведному служению Богу и людям.

Высокий пример трудолюбия и служения Общему Благу показал всему человечеству великий русский святой - Преподобный Сергий Радонежский (1314-1392

гг.). С точки зрения русской духовной культуры, обитель Сергия была общиной сотрудников, где каждый трудился не для себя, но для братии с пониманием значения таких добродетелей, как «долг», «ответственность», «служение», «благочестие». Сергий показывал своей общине образец самоотверженного труда, выполняя от зари до зари нелегкую работу: сам деревья рубил, хлеб пек, кельи строил, воду носил, пищу готовил, одежду кроил.

Третий этап эволюционирования содержания понятия «общественно полезный труд» в истории человеческого общества определен нами как ценностно-гуманистический (конец XIV—XVI вв.), поскольку под влиянием идеологии гуманизма, утверждающей принципы свободы, творчества, блага, достоинства человека и его гармоничного развития, в общественном сознании формируется отношение к труду как универсальной ценности, влияющей на процесс сознательного изменения и преобразования человеком окружающего мира и своей внутренней природы.

Содержательная основа общественно полезного труда в рамках гуманистической этики обусловлена следующими позициями:

- через труд проявляется природная потребность человека к созиданию, побуждающая его к активному взаимодействию с окружающим миром, в процессе которого создаются значимые для социума ценности [5];

- ценностный аспект труда раскрывается посредством выражения свободной активности индивида в различных видах деятельности, признания значимости общественных мотивов и нравственных чувств, доминирования в труде творческой составляющей, позволяющей реализовать потенциальные возможности человеческой природы;

- любой труд, как умственный, так и физический, признается общественно значимым и полезным, является необходимым условием благосостояния общества и саморазвития каждой отдельной личности, поэтому высшим идеалом в социуме выступает человек деятельный, проявляющий творческую активность, трудолюбие, ответственность, заботу об общественном благе [6].

Проблему воспитания нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду целесообразно решать в контексте изучения особенностей развития личности этого возрастного периода. В этой связи необходимо проанализировать основные психологические новообразования и возрастные особенности младшего школьного возраста с целью содержательного наполнения ими компонентной основы нравственного отношения человека к общественно полезному труду.

Анализ научной литературы свидетельствует, что младший школьный возраст является основополагающим для формирования и развития личности. Ребенок в этом возрасте выступает как активный субъект познания окружающей действительности и самого себя, приобретая опыт общения с людьми через усвоение социальных норм и эталонов поведения. По теории личностного развития Э. Эриксона, период от 7 до 11 лет благоприятен для воспитания трудолюбия, чувства ответственности, долга, постижения основ социального взаимодействия и трудового опыта.

В период обучения в начальной школе ребенок способен посредством теоретического сознания и мышления планировать свою деятельность, адекватно воспринимать оценки окружающих. Между тем, у младших школьников появляются повышенный интерес к содержанию моральных норм, осознанная потребность заботиться о других людях, эмоциональная отзывчивость на переживания другого человека.

Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте связана с расширением пространства межличностных отношений в контексте общения со взрослыми, сверстниками, младшими и старшими детьми, обретением нового социально значимого статуса школьника и кругом постоянных обязанностей в учебной деятельности. Выход ребенка за рамки семейных отношений способствует развитию организованной

произвольности, самостоятельности, формирует навыки сознательной дисциплины, сотрудничества, межличностного общения. Таким образом, социальная ситуация развития создает фундаментальную основу для воспитания нравственного отношения личности к общественно полезному труду в период младшего школьного возраста, поскольку включение детей в учебную деятельность и расширение границ социального окружения требует от них дисциплинированности, ответственности, готовности к преодолению трудностей, добросовестного выполнения обязанностей в рамках учебной и общественно полезной деятельности.

Учебная деятельность является ведущим видом деятельности младшего школьника, в которой основные психические процессы, связанные с мышлением, вниманием, памятью, воображением, приобретают произвольный характер, благодаря чему появляются возможности для развития навыков самоконтроля и саморегуляции. Через учебную деятельность происходит развитие нравственных потребностей (долг, ответственность), получают подкрепление моральные чувства и эмоции, формируются общетрудовые умения и навыки. По мнению Л. И. Божович, ребенок в возрасте 7-11 лет через вовлечение в общественно значимую учебную деятельность впервые становится членом трудового коллектива, так как учение сравнивается с серьезным умственным трудом и обязывает ребенка ответственно относиться к порученному делу [7].

Указанное отношение к учению как труду в младшем школьном возрасте, на наш взгляд, является важной предпосылкой формирования поведенческого компонента с позиции нравственного отношения личности к общественно полезному труду, поскольку создает условия для реализации готовности школьника к социально полезной деятельности, ориентировано на общественно значимый результат и регулируется нормами морали.

Внутренняя позиция характеризует социальную зрелость ребенка в связи с системой потребностей и мотивов в новой общественно значимой деятельности. Являясь интегративным личностным образованием, внутренняя позиция ориентирует младшего школьника на адекватные учебному труду формы поведения, связанные с осознанием социального «я», развитием самосознания, новых чувств и эмоций, возникающих у ребенка в статусе ученика.

Внутренняя позиция в контексте воспитания нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду значима по следующим характеристикам: во-первых, она определяет потребность личности в новых социальных отношениях, обусловленных включением в учебную и трудовую деятельность; во-вторых, внутренняя позиция способствует формированию центральных психологических новообразований в аспекте изучаемого возраста; в-третьих, исследуемое личностное образование создает предпосылки для развития коммуникативных навыков, рефлексивных умений, посредством которых происходит обретение новых, личностных смыслов, важных для реализации навыков общения с людьми и опыта социального поведения.

Произвольный характер поведения и деятельности в исследуемом возрасте связан с процессами самоконтроля, волевой саморегуляции личности и внутренней рефлексией в отношении достижения сознательно поставленных целей в продуктивной социально значимой деятельности. Указанное психологическое новообразование, формируемое в ведущей для младшего школьного возраста учебной деятельности, имеет определенную ценность в контексте воспитания нравственного отношения личности к общественно полезному труду и выражается в следующих позициях: сознательная регуляция своего поведения и деятельности в соответствии с целеполаганием; способность к осуществлению планирования, контроля и оценки результатов деятельности; умение вносить необходимые коррективы в систему трудовых действий и операций; активность личности в практико- ориентированной деятельности, направленной на получение

полезного для социума продукта; рефлексивная позиция, связанная с функцией самоконтроля и самооценки личности [8].

В рамках выделенных позиций произвольной регуляции поведения повышается значимость личностного развития младшего школьника, поскольку изучаемое новообразование способствует осознанной постановке цели действия и способов ее достижения, проявлению социальных мотивов поведения и нравственных чувств, регулируемых волевыми усилиями. Перечисленные сущностные особенности характерны для поведенческого компонента в структуре нравственного отношения к общественно полезному труду и связаны с его формированием в деятельностном аспекте.

С целью организации воспитательных мероприятий с обучающимися начальной школы в рамках данного исследования на основе анализа литературы, учета психологических новообразований и возрастных особенностей младших школьников в структуре нравственного отношения личности к общественно полезному труду, мы определили нравственные ценности, к которым были отнесены следующие: доброта, забота и помощь, уважение к старшим, эмпатия, альтруизм.

Ценность доброты связана с созиданием добра как бескорыстной помощи людям, природе и обусловлена желанием и готовностью совершать полезные для общества дела, способностью сопереживания окружающим людям, проявлением искренних, добрых чувств по отношению к кому или чему-либо. Доброта в младшем школьном возрасте проявляется в таких личностных качествах, как милосердие, бескорыстие, отзывчивость/доброжелательность, сопереживание.

Ценность заботы включает в себя добровольное содействию благу Другого через оказание ему помощи и поддержки, готовность помочь людям, окружающей среде непосредственным действием через проявление внимания и уважения, чувство морального долга и ответственности. Например, для младшего школьника данная ценность выражается в заботе о близком окружении (родители, друзья, сверстники), о старших и младших людях, о природе и т. д.

Уважение к старшим в исследуемом возрасте проявляется в заботливом отношении к взрослым людям (педагогам, родителям, старшим членам семьи и вообще к старшим, исключая национальную принадлежность), с которыми взаимодействует младший школьник в процессе совместной деятельности и общения. Восприимчивость детей этого возраста к овладению моральными нормами и принципами, значимость авторитета взрослых для ребенка создают благоприятную основу для принятия ценности «уважение к старшим».

Эмпатия как ценность в сущностном аспекте включает в себя постижение эмоционального состояния другого человека через проникновение в его внутренний мир, а также умение чувствовать настроения окружающих, проявлять интерес к их заботам. Посредством эмпатии у ребенка происходит становление представления о ценности Другого, формируется потребность в благополучии других людей. В процессе социальной децентрации, характерной для младшего школьного возраста, складываются предпосылки для развития сопереживания как формы эмпатии, выраженной в способности чувствовать эмоции близких и малознакомых людей [9].

Ценность альтруизма базируется на доброжелательности, заботе, отзывчивости, милосердии, сострадании и является противоположностью эгоизма, связанного с получением выгоды для собственного благополучия. Возраст от 6,5 до 10,5-11 лет сензитивен для проявления альтруистических эмоций и чувств в бескорыстной помощи и заботе о благе окружающих людей. Этому способствуют особенности возраста, связанные с принятием позиций других людей, эмоциональной отзывчивостью, познавательным интересом к нравственной стороне поступков и др. [9].

Выделенные нравственные ценности, на наш взгляд, являются значимыми с позиции воспитания нравственного отношения как системного личностного образования в

исследуемом возрасте. Они взаимосвязаны и взаимообусловлены между собой, наполняют ценностным аспектом компонентную основу нравственного отношения обучающихся к общественно полезному труду, комплексно воздействуют на личность ребенка и формируются при взаимодействии детей и взрослых (педагогов и родителей) в деятельности.

Резюмируя вышеизложенное, приходим к значимой для нашего исследования позиции: воспитание нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду обусловлено критериями периодизации психического развития и рядом возрастных особенностей детей 7-11 лет, что позволяет говорить о целесообразности воспитания исследуемого личностного образования именно в младшем школьном возрасте. Принимая данную позицию, считаем логичным уточнить сущностные аспекты воспитания с учетом нравственного отношения личности к общественно полезному труду.

Анализ многочисленных дефиниций воспитания позволяет конкретизировать изучаемый феномен как целенаправленный, организованный и управляемый процесс формирования человека на основе присвоения им системы ценностей, норм взаимоотношений с миром, общественно-исторического опыта и направленный на развитие личности [9]. Приведенная формулировка позволяет заметить взаимозависимость и обусловленность воспитания с процессами формирования и развития личности, в связи с чем, в рамках нашего исследования мы будем использовать термины «формирование», «развитие», «сформированность» как близкие по своей сути к категории «воспитание» и объясняющие ее многоаспектный характер.

Вместе с тем, с позиции современных концепций воспитания, ориентированных на гуманизацию и гуманитаризацию образования, мировую и национальную культуру, указанный процесс характеризуется как специально организованное и контролируемое взаимодействие субъектов образовательного процесса (педагогов, воспитанников, их родителей), направленное на создание среды для творческой самореализации личности, вхождения ребенка в мир общечеловеческих ценностей. Данный подход к определению воспитания импонирует нам по следующим характеристикам: установление субъект-субъектных отношений между педагогами и воспитуемыми на принципах сотрудничества, поддержки, взаимопомощи; согласованная деятельность взрослых и детей по достижению совместных целей и результатов; гуманистический стиль взаимоотношений; создание условий для самореализации и самоактуализации личности [10].

В соответствии с представленными сущностными характеристиками воспитания исследуемый нами процесс воспитания нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду является целенаправленным и организованным взаимодействием взрослых (педагогов, родителей) и детей, осуществляемым в рамках семьи и образовательной организации для достижения заранее запланированной цели.

Учитывая, что процесс воспитания нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду с первого по четвертый классы динамичен, степень проявления показателей нравственного отношения к общественно полезному труду различна. В этой связи для количественного выражения представляется целесообразным каждый показатель представить в виде шкалы оценки. Оценка каждого показателя определялась посредством трехбалльной шкалы. Показатель соответствует 3 баллами при условии его яркой выраженности, хорошем развитии и интенсивном проявлении. Показатель отвечает 2 баллам, если он выражен, но проявляется не всегда и не во всех случаях, имеет ситуативный характер. Показатель оценивается 1 баллом, если он имеет слабозаметную выраженность и проявляется редко.

Анализ результатов в связи с изучением у обучающихся первых и четвертых классов мотивов их поведения в ситуации нравственного выбора показал, что самый высокий процент (73 %) выбора личностных мотивов, обусловленных стремлением заслужить похвалу, получить вознаграждение, наблюдается среди первоклассников, что, в

принципе, характерно для этого возраста (7-8 лет) и подтверждается исследованиями К. А. Климовой, И. Ю. Кулагиной, В. И. Мухиной и др. Выбор в пользу общественных мотивов, включающих заботу о других людях, проявление ответственности, долга перед коллективом, сделали 14,7 % первоклассников и 28,3 % четвероклассников. Приведенные результаты свидетельствуют о слабом осознании детьми младшего школьного возраста широких социальных мотивов (долг, ответственность) в силу некритичного отношения детей к себе и часто завышенной самооценкой [5].

Учитывая позиции современных концепций воспитания, ориентированных на гуманизацию и гуманитаризацию образования, мировую и национальную культуру, а также компонентную основу нравственного отношения личности к общественно полезному труду с опорой на возрастные особенности детей 7-11 лет, нами раскрыта сущность воспитания нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду как целенаправленного и управляемого взаимодействия педагогов, обучающихся и родителей, направленного на формирование у детей системы знаний и представлений об общественно полезном труде с опорой на нравственные ценности (доброта, альтруизм, забота, помощь эмпатия), моральные чувства, волевые качества, рефлексию в социально- преобразовательной деятельности.

Заключение, выводы

Выделены и обоснованы структурные компоненты нравственного отношения личности к общественно полезному труду: когнитивный, эмоциональный, поведенческий, содержательные характеристики которых обусловливают: знания и представления об общественно полезном труде с позиции норм общечеловеческой морали, эмоционально-чувственные переживания в связи с восприятием ценности общественно полезного труда и осознание его личностного смысла, готовность личности к активным действиям и поступкам, отвечающим нормам и принципам морали.

Выявлены возрастные особенности младшего школьника, учет которых способствует продуктивности воспитания нравственного отношения обучающихся к общественно полезному труду: активность младшего школьника в практико-ориентированной деятельности; стремление выполнять требования взрослых, нормы и правила поведения; восприимчивость к усвоению моральных норм и правил; преодоление эгоцентрической позиции в отношениях со сверстниками, взрослыми людьми; эмоциональная отзывчивость.

Выявлены и охарактеризованы уровни сформированности нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду: низкий (наличие односторонних знаний и представлений о нравственных категориях, слабое понимание созидательного смысла трудовой и профессиональной деятельности людей, проявление безразличия к мыслям и чувствам других людей, отсутствие стремления заботиться о близких людях, окружающей природе или оно обусловлено мотивами личного благополучия, неумение преодолевать трудности при выполнении общественно значимых дел и трудовых заданий); средний (наличие достаточно разносторонних знаний о некоторых нравственных категориях, понимание созидательного смысла трудовой и профессиональной деятельности людей при объяснении отдельных их сущностных аспектов, эпизодическое проявление альтруистических эмоций, сопереживания на основе потребностей в оказании помощи близкому окружению, готовность к преодолению трудностей при выполнении общественно значимых дел зависит от настроения и контроля со стороны других людей);высокий (разносторонние знания и представления о нравственных категориях, понимание с учетом возрастных особенностей созидательного смысла труда и профессий людей, проявление альтруистических эмоций, сопереживания при оказании заботы и помощи не только близкому окружению, но и другим людям, самостоятельное преодоление трудностей на основе волевых качеств).

Проблема воспитания нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду многогранна и предусматривает различные аспекты ее изучения. Решение рассматриваемой в данном исследование проблемы может быть продолжено в следующих перспективных, на наш взгляд, направлениях: апробация педагогических условий воспитания нравственного отношения к общественно полезному труду как общечеловеческой ценности применительно к младшим подросткам и другим возрастным категориям в рамках образовательного процесса школы; подготовка будущего учителя начальной школы к организации воспитания нравственного отношения младших школьников.

Список источников

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. - СПб.: Питер, 2010. - 281 с.
2. Антилогова, Л. Н. Нравственное становление и воспитание личности в современных условиях [Текст] / Л. Н. Антилогова // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2012. - № 2 (49). - С. 71-73.
3. Барков, А. А., Сердюк, Т. Г. Гуманистические аспекты этики эпохи Возрождения [Текст] / А. А. Барков, Т. Г. Сердюк // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета. - Барнаул, 2014. - № 11. - С. 240-242.
4. Бездухов, В. П. Гуманистический подход к личности учащегося [Текст] / В. П. Бездухов // Известия й академии образования. - 2015. - Вып. № 2 (34). - С. 5-12.
5. Бахолдина, Н. П. Домострой: Как устроить свой быт богоугодно, а жизнь свято [Текст] / Н. П. Бахолдина. - Издательство: Даръ, 2015. - 160 с.
6. Бездухов, В. П. Гуманистический подход к личности учащегося [Текст] / В. П. Бездухов // Известия й академии образования. - 2021. - Вып. № 2 (34). - С. 5-12.
7. Бездухов, А. В. Теоретические основы формирования опыта нравственного поведения школьников [Текст] : монография / А. В. Бездухов, В. П. Бездухов, Е. Н. Гончарова. - Самара : ПГСГА, 2023. - 136 с.
8. Бичурина, С. У. Семья в трудовом обучении младших школьников [Текст] / С. У. Бичурина // Образование и саморазвитие. - 2014. - № 4 (42). - С. 181-187.
9. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. - СПб. : Питер, 2009. - 400 с.
10. Бурлаченко, Д. С. Ценностные ориентации и отношение к труду: опыт социологического исследования [Текст] / Д. С. Бурлаченко // Вестник Камчатского государственного технического университета. - 2012. - № 19. - С. 61-70.

УДК 372.88

Козубаева А.Т., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Возможности использования невербальных средств в процессе обучения учащихся

Аннотация

В данной статье разработана система формирования невербального общения подростков в общеобразовательной школе и выявлении педагогических условий ее эффективного функционирования. В статье проанализированы состояние проблемы формирования невербального общения в педагогической науке и современной практике образовательных школ. Теоретически обоснованы компоненты системы формирования невербального общения подростков в их взаимосвязи и взаимозависимости.

Ключевые слова

Комплекс педагогических условий невербального общения учащихся, личность, педагог, рефлексия.

Введение

Актуальность темы. Актуальность темы исследования связана с несколькими принципиальными позициями.

Социальные позиции. Бурный, радикальный темп социальных изменений в стране, повышающий значимость активности личности в конструировании социального мира и взаимодействия с людьми, привел к необходимости решения ряда взаимосвязанных проблем.

Образовательные позиции. Сложившаяся на сегодняшний день практика общеобразовательной школы характеризуется функционально-ролевыми взаимоотношениями педагогов и школьников. Сознательное, творческое взаимодействие учителя и ученика станет не выполнимым без выработки единой стратегии взаимодействия и взаимопонимания в процессе общения. Важнейшей основой этого, является использование невербального общения, которое придает эмоциональную окрашенность, экспрессивную насыщенность речи, выступает как процессуальный элемент педагогического общения.

Объектом исследования является невербальное общение в общеобразовательной школе.

Научная новизна исследования определяется следующем:

1) разработана система формирования невербального общения подростков;

2) определен комплекс педагогических условий, обеспечивающий реализацию и эффективное функционирование данной системы.

Обор литературы

В последнее время увеличился интерес к проблеме общения и педагогического общения, в частности. Ведущие специалисты по проблемам общения А.А.Бодалев, Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, В.Н. Мясищев, Б.Д.Парыгин и другие, рассматривали общение как сильнейший фактор развития личности, ее психического и физического здоровья. Они обогатили психологию интересными научными программами, конкретизировали принципы, задачи и цели изучения закономерностей и механизмов общения. В педагогической и психологической науках, традиционно, данная проблема рассматривается в контексте педагогического мастерства, и не акцентирует внимание на ученике, формировании его невербальных коммуникативных возможностей.

Недостаточная теоретическая изученность приводит к отсутствию гибких технологий целенаправленного и всестороннего формирования невербального общения учащихся, отсутствию необходимых программ, методов, приемов и средств обучения адекватному восприятию и передаче невербальной информации. Не в полной мере изучены педагогические условия подготовки педагогов и учащихся к эффективному взаимодействию в общении, с учетом его перцептивной и интерактивной стороны. Перспективным является направление, связанное с разработкой и применением новых методов и приемов развития коммуникативных способностей в различных тренингах, освещенное в работах Л.А.Петровской, А.А.Реана, К.Роджерса, К.Рудестама.

Основная часть

Исследование, в значительной степени, опирается на следующие современные теории, концепции и подходы: системный подход, применение системного подхода к педагогическим явлениям, личностно-ориентированный подход; теорию педагогического творчества; теорию развития личности в общении; теорию понимания в межличностном познании и общении; социально-перцептивный подход к развитию невербального общения), нейролингвистическое программирование.

Основные методы исследования: теоретический анализ научной литературы по проблеме и современного состояния практики, обобщение передового педагогического опыта, наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, педагогическое моделирование, наблюдение, анализ невербальных интеракций учащихся и учителя в рамках реализации программы эксперимента, метод экспертной оценки и самооценки, методы математической статистической обработки данных, анализ теоретических и эмпирических данных, методы наглядного представления экспериментальных данных.

Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач (А.Я. Наин).

Для выявления комплекса педагогических условий, способствующих эффективному формированию невербального общения учащихся в общеобразовательной школе, нами были намечены следующие пути:

- фиксация социального заказа общества общеобразовательной школе в аспекте исследуемой проблемы;
- выявление специфики формирования невербального общения подростков в общеобразовательной школе;
- системно-функциональная характеристика содержания процесса формирования невербального общения;
- реализация возможностей личностно-ориентированного подхода.

Анализ психологической и педагогической литературы, констатирующий этап эксперимента, анализ работы педагога-психолога в школе привели нас к необходимости выделения следующих педагогических условий эффективного функционирования системы формирования невербального общения учащихся:

- развитие грамотности педагогов в вопросах невербального общения;
- целенаправленное применение педагогических приемов развития выразительности и адекватной интерпретации экспрессии человека;
- актуализация витагенного коммуникативного опыта школьника.

Рассмотрим каждое из обозначенных нами условий. Необходимость введения условия развития грамотности педагогов в вопросах невербального общения, связана с представлением о педагоге не только как об учителе-предметнике, но и как о субъекте социальных отношений. В то же время, результаты экспериментального исследования, показали неграмотность педагогов в данном вопросе.

Для осознания сути рассматриваемого педагогического условия, необходимо, прежде всего, уточнить понятие грамотности. Б.С Гершунский в иерархической образовательной «лестнице» рассматривает грамотность как необходимую ступень образованности, профессиональной компетентности, культуры и ментальности личности. Обращаясь к данному понятию, он пишет: «В ней (грамотности) должны найти свое воплощение важнейшие объективные характеристики и параметры природы, общества и человека, его духовные, нравственные личностные устои и ориентиры, а так же способы познания этих характеристик и параметров в естественном единстве с формируемыми отношениями к ним. Грамотный человек - это человек, подготовленный к дальнейшему обогащению и развитию своего образовательного потенциала. Грамотность обеспечивает человеку определенные стартовые возможности» [1].

В отличие от образованности, грамотность не связана с личностными образовательными достижениями, а, кроме того, это различие проявляется в объеме, широте и глубине соответствующих знаний, умений, навыков, способов творческой деятельности, мировоззренческих и поведенческих характеристик. Состав грамотности и образованности однотипен, различия чисто количественные. Структура образованности в личностном плане практически воспроизводит структуру грамотности. Грамотность

предполагает наличие потребности и готовности к непрерывному образованию, навыки самостоятельного приобретения знаний, умение встраивать новые знания в систему уже усвоенных.

Традиционно в педагогической литературе при исследовании субъектных свойств педагога рассматривается понятие компетентности (Н.В. Кузьмина, А.К.Маркова и др.), при этом грамотности как начальной ступени образования не уделяется должного внимания.

Грамотность педагогов в вопросах невербального общения подразумевает включение в когнитивный компонент: адекватность интерпретации невербального поведения, точность понимания невербальной интеракции; знание основных приемов его развития; в эмоциональный - эмпатию, как эмоциональную чувствительность к невербальным проявлениям внутреннего состояния собеседника, умение устанавливать связи между невербальным поведением и качествами личности, направленность на невербальное общение как равноправное с вербальным средство передачи информации, потребность в его саморазвитии и развитии у школьников; в операционный - умение использовать невербальное поведения как средства регуляции отношений в общении и повышения его эффективности, готовность к освоению педагогических приемов формирования невербального общения.

В нашей работе основные стратегические линии развития грамотности педагогов в вопросах невербального общения идут: 1) от формирования направленности на него как на важнейший источник информации о внутреннем мире личности, раскрывающий неосознаваемый, неконтролируемый мир человека; 2) через возникновение устойчивого когнитивно-эмоционального образования - доверия к невербальному поведению, как полифункциональной системе общения, дающей различную информацию о личности; 3) через сформирование отношения к кодированию и интерпретации невербального ведения, как к творческому процессу, включающему как рациональные, так и иррациональные компоненты; 4) до формирования устойчивой потребности в саморазвитии перцептивных, экспрессивных способностей и самореализации в новом качестве в профессионально-педагогической деятельности[2].

Включение педагогов в активную деятельность по развитию невербального общения учащихся производится посредством контекстного обучения, позволяющего максимально приблизить условия развития грамотности к условиям предстоящей развивающей деятельности. Контекст является смыслообразующей категорией, обеспечивающей уровень личностного включения в предстоящую деятельность. Теоретическая информация приобретает личностный смысл при условии ее прохождения через конкретные педагогические ситуации, следовательно, необходимо введение понятий сопровождать просмотром ситуаций их будущего профессионального использования.

Таким образом, контекстное обучение, в котором моделируется предметно-процессуальное и социальное содержание предстоящей деятельности педагогов по формированию невербального общения подростков, а усвоение теоретических знаний, преломленное через эту деятельность, обеспечивает личностное включение учителя в процесс овладения необходимыми знаниями и умениями.

Реализация данного условия позволяет педагогу не только принять собственную субъектную позицию, но и субъектную позицию ученика, что, в свою очередь, дает возможность изменить характер традиционно складывающихся ролевых и межличностных отношений. Отношения же между педагогом и учащимися, как известно, откладывают отпечаток как на отношение к определенному предмету, так и на успеваемость школьников. Развитие грамотности педагогов способствует совершенствованию их педагогического мастерства. Сама система коммуникативных задач предполагает определенную грамотность субъекта, осуществляющего их реализацию, оценку эффективности их решения.

Для достижения цели данного педагогического условия мы используем в качестве основного метода НЛП, ряд приемов, связанных с реализацией этого метода. Таким образом, рассмотренное условие обеспечивает реализацию возможности обширного и целенаправленного влияния на формирование невербального общения подростка.

Рассмотрим условие - целенаправленное применение педагогических приемов развития выразительности и адекватной интерпретации экспрессии человека.

Анализируя различные подходы, мы пришли у убеждению, что наиболее оптимальным для решения проблемы нашего исследования является подход, трактующий «прием» как отдельные операции, умственные или практические действия, которые реализуют форму усвоения материала, предлагаемую данным методом.

При разработке приемов развития выразительности и адекватной интерпретации невербального поведения мы учитывали основные положения различных подходов и на их основе определили следующий комплекс педагогических приемов:

1. Рефлексивные приемы, как механизм индивидуализации образовательного процесса, обеспечивающий индивидуализацию эмоциональных, нравственных и интеллектуальных функций общения.
2. Приемы эмпатии, как один из важнейших механизмов взаимопонимания.
3. Тренинговые приемы, как способ приобретения опыта невербального общения.
4. Приемы доверительного общения, как специфическая форма эмоционально-ценностного отношения субъекта к другому, как к самому себе.

Рассмотрим более подробно совокупность предлагаемых приемов:

Рефлексивные приемы

Идея рефлексивности личности всегда была одной из главных проблем философского осмысления, потому что в контексте концепций человека и познания в разные эпохи она получала разное толкование.

В психологии рефлексия рассматривается как особая психологическая реальность, суть которой заключается в уникальном опыте личностного осмысления, оценки отношений к тому, что связано с различными сферами деятельности индивида. Под рефлексивностью отечественные и зарубежные психологи понимают способность, определяющую качественно новый уровень психических функций, личностных качеств, саморазвития и самообразования индивида, общения (А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Э. Фромм и др.).

Рефлексия, как обращенность субъекта на себя и свою деятельность, является универсальным механизмом процесса саморегуляции. Она останавливает процесс деятельности, отчуждает и объективирует его, что и делает возможным осознанное воздействие на этот процесс. Н.Б. Шмелева определяет рефлексию как понимание другого человека, основанное на разуме, на слове на логических связях [3].

Таким образом, мы подходим к выделению свойств рефлексии:

Во-первых, рефлексия, как механизм самоорганизации, саморегуляции, обеспечивает не только потенциальную, но и реальную открытость личности новому опыту, другой личности, самому себе.

Во-вторых, даже при организованной рефлексивной деятельности результат ее всегда случаен, но именно случайность является условием свободного проявления индивидуальности.

В-третьих, рефлексия чаще всего бывает той флуктуацией, от которой зависит не только деятельность субъекта, но и той общности, в которой эта деятельность реализуется.

В-четвертых, рефлексию можно определить как «нелинейную положительную обратную связь», дающую некоторую неустойчивость и, одновременно, возможность быстрого развития процессов [4].

В качестве рефлексивных в нашем исследовании мы выделили приемы самоанализа и самопознания. Анализ включен во все акты познавательной и практической деятельности человека, рассматривается в теории познания, психологии, педагогике как познавательный процесс, как метод познания, удержанием которого является совокупность приемов и закономерностей расчленения предмета исследования на составляющие его части. Понятие самоанализа как самостоятельной категории не рассматривается в философии и психологии, хотя оно входит в состав таких категорий, как самопознание, самосознание, саморегуляция, самооценка, рефлексия.

Приемы самоанализа предполагают: а) рассмотрение в качестве объекта - собственное невербальное общение; б) глубину, разносторонность, детализированность, по сравнению с анализом; в) расчленение субъективных представлений на более простые; г) отделение существенной информации от несущественной; д) отнесение вычленяемых свойств или явлений к некоторой группе (классификация); е) выявление противоречий.

Самоанализ предшествует самопознанию, именно на его основе происходит синтез имеющихся представлений, установок на собственное «Я», дополняющееся осознанием индивидом того, как он воспринимается партнером до общению, т.е. знанием того, как партнер понимает меня, т.е. воспроизведением внутреннего мира другого человека, в котором присутствует образ партнера. Результатом самопознания становится понимание себя, как личности, своего места в обществе, понимание того, каков твой образ в глазах других людей.

Рефлексивные приемы позволяют избежать простой имитации особенностей невербального общения других людей и дают возможность обратиться к собственной индивидуальности, к собственному потенциалу. Другими словами, рефлексивные приемы обеспечивают сведение к минимуму чисто механической идентификации собственного невербального общения с образом невербального общения другого человека, что является достаточно характерным для подросткового возраста.

Таким образом, использование рефлексивных приемов как механизма самоопределения, самоорганизации открывает пути к новому содержанию образования, определяемому гуманитарной парадигмой как личностно-ориентированное.

Приемы эмпатии. С позиций монологического подхода в акте эмпатии эмоциональное переживание человека рассматривается как некий «объект», который копирует познающий субъект. С позиций диалогического подхода эмпатия включает не только эмоциональный отклик на переживание партнера, но и осознание этого эмоционального переживания, понимание содержания понятия, соответствующего этому переживанию. При этом осознание тесно связано с сценкой.

Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова под эмпатией понимают способность реагировать чувствами на чувства или аффективно-когнитивный процесс понимания внутреннего мира другого человека в целом. [5]. Исследователи считают, что акт эмпатии состоится только в том случае, когда субъект общения чувствует, что его понимают, видят, слышат. Л это он узнает по тому, что делает и говорит партнер, по его мимике пантомимике, жестам и по конкретным поступкам.

В структуре педагогического мастерства эмпатия занимает одно из ведущих мест. Причем, для педагога наиболее важна та форма эмпатии, которая направлена, прежде всего, на ребенка. Именно эта форма позволяет встать на место ребенка, ориентироваться в эмоциональном мире ребенка, прочувствовать ситуацию изнутри. Эмпатия проявляется в двух формах: сопереживания (переживание тех же эмоциональных состояний, что и партнер), сочувствия (переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств партнера).

При таком понимании понятия эмпатии мы приходим к мысли о том, что она может проявиться только в том случае, если партнер чувствует, что его понимают. Это чувство приходит в процессе общения в результате восприятия как вербальной, так и

невербальной информации. В этом случае, внешний способ выражения эмпатии позволяет индуцировать развитие аналогичного состояния у партнера. Таким образом, одним из путей развития эмпатии является путь освоения специальных способов понимания внутреннего состояния партнера и выражения своего понимания не только вербальным способом, но и невербальным. Но при этом невозможна подмена истинных чувств внешним выражением, рано или поздно такая подмена станет заметна, и доверие к партнеру будет утеряно.

В акте эмпатии происходит своего рода приписывание (атрибуция) собственных пережитых состояний партнеру по общению. Установлено, что сопереживание зависит от социально-демографических факторов воспитания:

- ✓ от числа содержательных коммуникативных связей человека в семье;
- ✓ от культурных традиций того региона, в котором вырос человек;
- • от субъективной значимости лиц этих лиц или числа лиц, которые по настоящему дороги [68].

Тренинговые приемы.

В ряду активных методов обучения видное место занимает тренинг. В качестве основополагающего принципа применения тренинга Л.А. Петровская выделяет принцип субъект субъектного общения [6]. Помимо данного принципа исследователями выделяются так же и такие принципы как проблемность, активность, коллективность (Л.П. Гримак, М.Е. Литвак, А.С. ГТрутченков, В.В. Целикова и др.). В нашем исследовании мы рассматриваем тренинг как метод, включающий в себя ряд приемов**,** используемых для развития невербального общения учащихся.

Приоритет в создании тренинговых подходов принадлежит зарубежным исследователям (Я. Морено, К. Роджерс, К. Рудестам). Начало разработки отечественного направления в тренинге заложила Л.А. Петровская, именно она ввела в обиход термин «социально-психологический тренинг» (СПТ) определила его главную цель - повышение компетентности в общении. Л.С.Прутченков, М.А. Свистун отмечают, что тренинг направлен, прежде всего, на развитие личности и формирование навыков межличностного взаимодействия.

В самом широком смысле под СПТ понимаются своеобразные формы бучения знаниям и отдельным умениям в сфере общения, а также формы соответствующей их коррекции. Формы СПТ можно разделить на два больших класса: а) ориентированные на развитие специальных умений (например, умение вести дискуссию, разрешать межличностные конфликты); б) населенные на углубление опыта анализа ситуаций общения - имеется в виду повышение адекватности анализа себя, партнера по общению, групповой ситуации в целом.

Среди приемов тренинга выделяется две большие частично перекрывающиеся области - дискуссионные приемы и игровые приемы. Приемы дискуссии используется в основном в форме анализа конкретных ситуаций и форме группового самоанализа. Признаки дискуссии связаны с организованностью, упорядоченностью, коллективной деятельностью по прояснению истинности каждого положения, выносимого на обсуждение. Средствами дискуссии служат не мнения, как в споре, а обоснованные позиции. Субъекты дискуссии представлены партнерами, соавторами в коллективном обсуждении и формировании общего мнения. Дискуссионные приемы включают в себя: доказательство, обоснование, опровержение, сравнение, альтернативность, сопоставление, упорядочивание и другие.

Возможности тренинговых приемов позволяют использовать его в реализации образно-логических, познавательно-поисковых, рефлексивно-исследовательских, творческих и оценочно-коррекционных задач. Наиболее существенным результатом тренинга является расширение знаний о себе и других людях, возникновение устойчивой мотивации к саморазвитию, приобретение навыков межличностного общения.

Приемы доверительного общения.

Основными качественными характеристиками доверия, как относительно самостоятельного психологического явления, выступают избирательность и парциальность его проявления, которые на уровне обыденного сознания объективируются в том, кому доверить и что доверить. Источник доверия к другим людям надо искать в потребности человека в общении.

Доверие к взрослому основано на ценностном отношении к нему, как к идеалу. Такая форма доверия не всегда связана с реальной психологической близостью и необязательно реализуется в форме глубокого самораскрытия. Обращение к авторитетному взрослому происходит в ситуации неопределенности, когда трудно принять самостоятельное решение. Поэтому доверие связано с субъективной личностной значимостью информации.

Организация общения в группе учащихся ориентирована в первую очередь на создание ситуации доверительного общения, поскольку лишь отношения уважения, взаимной поддержки, доверия рождают откровенность, минимизируют закрытость партнеров в общении, что достигается через специфические формы межличностной обратной связи.[7]

Открытость в общении позволяет каждому реализовать ту меру открытости, к которой он готов в ситуации доверительного общения. Использование приемов самораскрытия позволяет генерализовать эффект доверия на всю группу учащихся, снимая скованность, тревожность, страхи.

Таким образом, выполнение условия целенаправленного применения педагогических приемов развития выразительности и адекватной интерпретации экспрессии человека позволяет нам осуществить реализацию разработанной системы коммуникативных задач. Рефлексивные приемы способствуют эффективности решения рефлексивно-исследовательских, образно-логических задач, приемы эмпатии - эффективности решения оценочно-коррекционных, познавательно-поисковых задач, тренинговые приемы - решения образно-логических, познавательно-поисковых, творческих и оценочно-коррекционных коммуникативных задач, приемы доверительного общения - решения рефлексивно-исследовательских, и оценочно-коррекционных задач.[8]

В сущности, образовательный процесс - это многоплановое и полиморфное взаимодействие, включающее взаимодействие ученика и учителя, взаимодействие учеников между собой, а также межличностное взаимодействие. Гуманизация современной школы позволяет изменить ориентиры в учебно-педагогическом взаимодействии и описать взаимодействие как субъект-субъектное, которое можно охарактеризовать словами В.И. Андреева: «Гуманизация в плане воспитания требует, прежде всего, развития педагогических идей сотрудничества и сотворчества, создания условий доверительности и взаимной требовательности.

Таким образом, при реализации педагогического условия актуализации витагенного коммуникативного опыта школьника необходимо соблюдение ряда требований:

- ✓ признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого ученика, развитие индивидуальности;
- ✓ направленность общения на инициирование наличного коммуникативного опыта каждого ученика;
- ✓ постоянное согласование витагенного опыта ученика с научным содержанием решаемых коммуникативных задач;
- ✓ предоставление возможности свободного выбора стратегии поведения, способов решения коммуникативных задач;
- ✓ наличие возможности соотнесения учеником своего мнения с общечеловеческим знанием, преподнесенным учителем;

✓ ориентация на практическую и жизненную значимость способов решения коммуникативных задач;

✓ активное стимулирование ученика к самообразованию, саморазвитию, самовыражению в ходе овладения коммуникативными умениями.

Реализация данного условия дает возможность обратиться к индивидуальности ученика, найти в каждом скрытые возможности, помочь в обретении своего «Я», обогащении жизненного опыта.

Каждое из рассмотренных нами условий оказывает то или иное влияние на развитие невербального общения учащихся, использование же каждого из них по отдельности не позволит нам добиться цели нашего исследования в связи с фрагментарностью их влияния. Только их целостный комплекс предоставляет качественно новые возможности в развитии невербального общения учащихся.

Заключение, выводы

Актуальность проблемы формирования невербального общения учащихся определяется изменением социальных и образовательных ориентиров общества, возросшими требованиями к активности личности в конструировании социального мира и взаимодействия с людьми, к переработке различного рода информации, в том числе и межличностного характера. Для детей опыт общения со взрослыми играет ключевую роль в процессе социализации. В то же время, сложившаяся на сегодняшний день практика общеобразовательной школы, характеризующаяся функционально-ролевым общением педагогов и школьников, оказывает тормозящее действие на реализацию процессов гуманизации образования.

Именно через невербальное общение реализуется и проявляется отношение к предаваемой информации, личности собеседника, именно оно позволяет лучше выразить свои мысли, чувства, понять чувства другого. Исследование реального состояния разработанности проблемы показало, что ряд вопросов нуждается в более детальном освещении, необходим поиск новых эффективных технологий, методов и приемов развития невербального общения.

Методологический анализ проблемы позволил нам более четко сформулировать цель, гипотезу и задачи исследования. Полученные результаты позволяют сделать вывод о достижении цели исследования - разработке системы формирования невербального общения подростков в общеобразовательной школе и выявлении педагогических условий ее эффективного функционирования.

При рассмотрении проблемы формирования невербального общения школьников нам было важно определить единый подход к трактовке ведущих понятий нашего исследования. Проведенное исследование показало, что система формирования невербального общения учащихся эффективно функционирует при реализации следующих педагогических условий:

- развитие грамотности педагогов в вопросах невербального общения;
- целенаправленное применение педагогических приемов развитая выразительности и адекватной интерпретации экспрессии человека, в качестве которых выступают такие их группы как: рефлексивные приемы, эмпатические приемы, тренинговые приемы и приемы доверительного общения;
- актуализация витагенного коммуникативного опыта школьника.

Данная работа не исчерпывает всей полноты рассматриваемой проблемы. Дальнейшее исследование может быть посвящено разработке таких аспектов проблемы, как разработка технологии формирования невербального общения будущих учителей, взаимосвязи невербального и вербального компонентов в контексте педагогического общения, формирования компетентности педагогов в вопросах невербального общения.

Список источников

1. Прутченков А.С. Тренинг коммуникативных умений. - М.: Новая школа, 2013.- 49 с.
2. Сластенин В.А. Формирование личности учителя современной школы в процессе ее профессиональной подготовки. - М.: ИП, 2016. - 107 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин - М., 2010. - 810 с.
4. Изард К.Э. Психология эмоций. - Спб.: «Питер», 2020. - 464 с.
5. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений /И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под. ред. И.А. Зязюна. - М.: Просвещение, 2019. - 302 с.
6. Левитан К.М. Культура педагогического общения. - Иркутск: Иркутск, ун-т, 2015. - 104 с.
7. Педагогика. Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Российское педагогическое агенство, 2016. - 602 с.
8. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. - М.: Педагогика, 2014. - 112 с.

УДК: 159.9.07

Колисенова Г.Т., Педагогика и психология
Дубинин С.Н., профессор

Социально-психологическое исследование этнокультурной маргинальности

Аннотация

Проблема психологической диагностики этнокультурной маргинальности тесно сопряжена с вопросом выявления перехода от этнической принадлежности, формально приписываемой, к истинно этнической идентичности, поскольку последняя сопряжена со значимостью, придаваемой этой принадлежности, личностной вовлеченностью в этничность (Науменко Л.И., 2002).

Это обусловлено тем, что этническая принадлежность и этническая идентичность не тождественные друг другу понятия, в реальности они могут не совпадать. Этот показатель субъективной значимости этнической принадлежности позволяет выявить отличия сформированной идентичности и приписываемой этнической принадлежности.

В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного среди представителей различных этнических групп, что позволяет выявить специфические особенности их восприятия себя и окружающего мира. Также обсуждаются возможные пути преодоления этнокультурной маргинальности через развитие межкультурного диалога и программы социальной поддержки.

Данная работа вносит вклад в понимание сложных взаимодействий между культурой, идентичностью и психическим здоровьем, а также предлагает рекомендации для практиков в области психологии и социологии.

Ключевые слова

Этнокультурная маргинальность, этническая идентичность, этнические границы, культурные проявления, этнические группы, межэтнические отношения.

Введение

В современной психологии приобретает большое значение проблема психологических особенностей освоения человеком этнокультуры социального

пространства. Сегодня уже очевидно, что социализация личности имеет этническую специфику, игнорирование которой чревато существенным упрощением представлений об этом процессе [3].

В психологических, социологических, педагогических исследованиях отмечается возрастание роли этнических факторов в формировании личности, подчеркивается сложность и противоречивость их влияния, объясняющаяся характером межэтнических процессов в современном мире [1].

Так, важнейшей чертой современного общества является усиливающееся взаимодействие этнических культур. С одной стороны, широкая диффузия культур способствует обогащению личности за счет расширения ее социокультурного пространства.

С другой стороны, интенсивное взаимодействие неравных по величине этносов нередко приводит к кризису традиционной культуры этнических общностей, формированию межэтнической напряженности, что, несомненно, влияет на процесс и результаты развития личности представителей различных этносов.

Исследования показали, что у членов этнических общностей, подвергшихся ассимиляции в годы тоталитарного режима, наблюдается целый комплекс специфических психологических проблем, вызванных нарушением этнической идентичности.

Указанные проблемы определяют особую актуальность изучения особенностей формирования и проявления этнической идентичности.

Глубокие и быстрые перемены, сопровождающие изменение устоявшихся традиций и ценностей, в целом - привычной атрибутивности социальной жизни, привели к резкому изменению социальных ролей и статусов огромного количества людей. В настоящее время мы наблюдаем радикальную перестройку образа жизни человека, всей системы отношений к изменившемуся миру.

Наблюдается объективная ситуация, когда современный человек самоопределяется в мире множественным образом, относя себя одновременно к различным социальным сообществам. Тем самым в ситуации множественности создаются условия, при которых феномен идентичности неизбежно подвергается трансформации и изменчивости.

Методологические основания исследований этнической идентичности строятся на принципе выявления характера взаимодействия человека в контексте социальной группы с этнокультурной средой, раскрывающем истоки, социально-психологические условия и особенности образования этнической идентичности [6].

Это обстоятельство отражает современные тенденции развития системы психологических знаний, сопровождающиеся расширением понятийного аппарата науки, изучением сравнительно недавно открытых феноменологических явлений. Изучение сущности этнокультурной маргинальности как психологического феномена (явления) составляет задачу настоящего исследования [4].

Целью исследования является исследование социально-психологического феномена этнокультурной маргинальности.

Объект исследования: социально-психологические особенности этнической идентичности представителей казахского этноса в условиях современного Казахстана.

База исследования: сбор данных проводился в форме очного анкетирования среди городского населения различных социальных и возрастных групп (коллеги, соседи, знакомые и др.).

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что исследования проблемы этнокультурной маргинальности определяется двумя основными причинами: необходимостью осмысления современных этнических процессов в Республике Казахстан, а также развитием современной системы психологических знаний. Республика Казахстан - полиэтническое государство, в котором проживают представители разных народов. Условия жизнедеятельности, складывавшиеся на протяжении истории, привели в

некоторых случаях к определенному размыванию этнических границ между этносами [5]. Поэтому на сегодняшний день перед наукой стоит задача изучения одного из наиболее характерных явлений современности - этнокультурной маргинальности, представляющей собой реальное воплощение процесса трансформации этничности, происходящей на стыке различных культур.

Новизна исследования заключается в комплексном подходе к изучению этнокультурной маргинальности, оригинальных эмпирических данных и практических рекомендациях, что способствует более глубокому пониманию этого сложного феномена.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что если в обществе будут благоприятные внешние факторы, такие как экономическая ситуация, уровень образования и доступ к ресурсам, то они эффективней будут оказывать значительное влияние на степень этнокультурной маргинальности и возможности интеграции индивидов в общество.

Обзор литературы

Вопросами этнокультурной маргинальности занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи из различных областей науки, включая социологию, психологию, антропологию и культурологию.

Методологическую основу исследования составляют положения: концепции маргинального человека (Парк Р.Э., Стоунквист Э.В.); положения деятельностного подхода (Леонтьев А.Н.); труды казахстанских авторов, относящиеся к анализу национальной психологии (Аймауытов Ж., Муканов М.М., Тажибаев Т.Т., Жарикбаев К.Б., Джакупов СМ., Логинова Н.А., Ким А.М., Ладзина Н.А.). Людмила Кузнецова - российская исследовательница, работающая в области социальной психологии и изучающая влияние этнокультурной маргинальности на психическое здоровье индивидов.

Среди зарубежных исследователей Эрнст Геллер - британский социолог и философ, который исследовал вопросы идентичности и культурной маргинальности в контексте глобализации. Джеймс Клепард - американский антрополог, который занимался вопросами культурной адаптации и маргинальности в контексте миграции.

Эти исследователи внесли значительный вклад в понимание этнокультурной маргинальности, ее причин и последствий, а также путей преодоления этого явления. Их работы помогают формировать более полное представление о сложных взаимодействиях между культурой, идентичностью и социальной интеграцией.

Основная часть

В последнее время в исследованиях природы этнических границ акцент переносится с территориального "базиса" на психологический - из области территориально обусловленных этнических границ соседних народов в сферу субъективно переживаемой культурной дистанции с "пограничным" или каким-нибудь другим народом.

Этнические границы особым образом структурируют социальную жизнь: они диктуют сложную организацию поведения и социальных отношений.

Понятно, что «этнические границы» вовсе не равносильны обозначенным разноцветными контурами на географических картах административным границам. Последние отражают лишь расселение народов на данном этапе истории. Чем глубже назад в историю, тем условнее эти границы. Этническая граница - это характеристика, которая описывает этническую группу не как территориально-административное образование, а как культурную и социально-психологическую общность людей.

Взятые сами по себе культурные характеристики этнической группы и в значительной степени, определяемые ими психологические различия не самое главное для понимания границы. Культурные характеристики подвержены постоянным изменениям. Кроме того, для соседствующих этнических групп в силу избытка заимствований часто имеет место дефицит культурной отличительности.

Это также не могут быть культурные проявления на уровне поведения - оно все более унифицируется. В соответствии с представлениями Барта Ф., этническая граница отражает результат внутреннего социального конструирования или организации культурных и психологических различий в условиях взаимодействия данной этнической группы с другими группами. По выражению Тишкова В.А., этническая группа - это не реальность набора объективных признаков, а реальность отношений.

Психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности.

Таким образом, категория «отношение» может пролить свет на особенности протекания процессов взаимодействия, в том числе и межэтнических отношений. Для характеристики маргинальной этнической идентичности вводится понятие проблемности этнического самоопределения, которое мы рассматриваем исключительно как психологический феномен.

Методология

Реализация эмпирического исследования этнокультурной маргинальности достаточно сложна как с точки зрения специфичности выборки респондентов, так и с точки зрения диагностики феномена маргинальности.

Сбор данных проводился в форме очного анкетирования среди городского населения различных социальных и возрастных групп (коллеги, соседи, знакомые и др.).

Объем выборки составил 30 человек, среди них опрошены 15 респондентов казахской национальности, 15 респондентов русской национальности. Кроме того, в ходе исследования из выборок респондентов казахской и русской национальности были выбраны 2 контрольные группы по 20 человек с моноэтнической идентичностью (10 казахов и 10 русских).

В качестве методов диагностики этнокультурной маргинальности в контексте изменяющейся этнической идентичности выступили:

- методика выявления авто и гетеростереотипов Стефаненко Т.Г.(70 определений);
- диагностический тест отношений Кцоевой - Солдатовой Г.У.;
- теоретические, эмпирические и методы математической статистики.

Результаты

Для выявления фактов проблемности этнического самоопределения нами было проведено специальное исследование.

В качестве исследовательского инструментария выступили:

1.Методика диагностики авто- и гетеростереотипов Стефаненко Т.Г. (70 определений);

2.Диагностический тест отношений Кцоевой - Солдатовой Г.У.

Применение методик позволило определить характер взаимосвязимежду самовосприятием личности и восприятием ею своей этнической группы и чужой этнической группы. Респондентам было предложено 70 качеств, из которых они должны были выбрать десять, характеризующих их личностные качества, десять - характеризующих качества своей этнической группы и десять - качества чужой этнической группы.

Мы исходили из предположения о том, что, идентифицируясь с определенной этнической группой, человек ассоциирует себя с ней по определенным качествам. И если качества, приписываемые личностью себе, и ее представления о качествах своего этноса совпадают, то можно говорить о моноэтнической идентичности со своей этногруппой. Если же данное подобие не обнаруживается, а, более того, представления личности о собственных качествах совпадают с качествами другой этнической группы, то можно говорить о трансформации этнической идентичности.

При анализе ответов респондентов казахской национальности были выявлены протоколы, в которых обнаружены данные, свидетельствующие об изменениях этнической идентичности.

В *первую* группу вошли респонденты, у которых проявилась актуализация двойственной идентичности (34,2%). У данных испытуемых при оценке качеств обнаружилось сходство с двумя этническими группами (в данном случае - казахи и русские). Во *вторую* группу вошли респонденты, у которых проявилась идентификация не со своей этнической группой (18,5%).

В *третью* группу вошли те, у кого представленность этнической идентичности оказалась незначимой (48,3%).

Для оценки достоверности различий между процентными долями выборок мы применили критерий φ* - угловое преобразование Фишера.

Суть метода углового преобразования Фишера состоит в переводе процентных долей в величины центрального угла, который измеряется в радианах. По таблицам величин угла φ (в радианах) определяются величины φ, соответствующие процентным долям в каждой из групп. Затем подсчитывается эмпирическое значениеφ *по формуле:

$\varphi^* = (\varphi 1 - \varphi 2) \cdot \sqrt{n1 \cdot \frac{n2}{n1} + n2}$ где φ 1 - угол, соответствующий большей процентной доле;φ 2 - угол, соответствующий меньшей процентной доле; nl - количество наблюдений в выборке 1; n2 - количество наблюдений в выборке 2.

Критическими значениями φ *, соответствующими принятым в психологии уровням статистической значимости, являются:φ* кр. = {1,64(p ≤ 0,05)); 2,31 (p ≤ 0,01)

Таким образом, применение критерия φ* - угловое преобразование Фишера показало, что между тремя, выявленными в ходе исследования, группами имеются существенные статистические различия:1) между группой респондентов с двойственной идентификацией и группой респондентов, для которых этническая идентификация незначима, приφ*=1,88p≤0,05;2) между группой респондентов, для которых этническая идентификация незначима, и группой респондентов с преобладающей идентификацией с чужой этнической группой φ*= 1,89 p≤0,05;3) между группой респондентов с двойственной идентификацией и группой респондентов с преобладающей идентификацией с чужой этнической группой φ*=1,74 p≤0,05.

Для обоснования выявленных различий между оценками образов казаха и русского респондентами трех групп был использован t - критерий Стьюдента, параметрический метод статистической обработки данных.

Вычисление критерия осуществлялось по формуле:

$T = \frac{|x_1 - x_2|}{\sqrt{|m_1^2 - m_2^2|}}$ xl - среднее значение переменной по одной выборке данных;x2 - среднее значение переменной по другой выборке данных;ml и m2 - интегрированные показатели отклонений частных значений из двух сравниваемых выборок от соответствующих им средних величин.

Вычислив критерий и обратившись к таблице уровней значимости, мы сделали вывод, что между тремя группами имеется существенное различие в особенностях этнической идентификации. Так, достоверные различия выявились:1) в оценке образа казаха у респондентов с двойственной идентификацией и респондентов с незначимой этнической идентификацией:t = 2,74 при p≤0,01;2) в оценке образа русского у респондентов с двойственной идентификацией и респондентов с незначимой этнической идентификацией: t=2,07 при p≤0,05;3) в оценке образа казаха у респондентов с двойственной идентификацией и респондентов с преобладающей идентификацией с чужой этнической группой: t=3,13 при p≤0,001;4) в оценке образа русского у респондентов

с незначимой этнической идентификацией и респондентов преобладающей идентификацией с чужой этнической группой: t=3,24 при p≤0,001.

Респонденты, вошедшие в первую группу, считают казахов «гостеприимными» (77,1%), «дружелюбными» (64,2%), «сильными» (53,3%), «выносливыми» (49,3%), «патриотичными» (48%), «независимыми» (47,9%).

Образ русского человека ассоциируется с качествами: «трудолюбие» (48,5%), «дисциплинированность» (47,3%), «независимость» (44,6%), «оптимистичностъ» (43,3%), «общительность» (42,8%), «адаптация» (39,5%), «отзывчивость» (32%).

Таблица 1. Качества, отражающие сходства респондентов с характеристиками двойственной идентичности.

С казахским этносом	**%**	**С русским этносом**	**%**
трудолюбивые	32	дисциплинированные	37,3
послушные	21,3	адаптирующиеся	26,6
дружелюбные	64	независимые	24
отзывчивые	53,3	оптимистичные	42,6
гостеприимные	54,6	трудолюбивые	32
гордые	21,3	энергичные	21,3
терпеливые	21,3	общительные	44
добросовестные	34,6	добросовестные	34,6

Как мы видим, среди респондентов данной группы преобладают позитивные характеристики гетеростереотипов и автостереотипов. Респонденты с характеристиками двойственности идентичности обнаружили сходства с казахской этнической группой и русской этнической группой по следующим качествам, представленным в таблице 1.

Из таблицы видно, что совпавшие автостереотипы и гетеростереотипы носят позитивную окраску. Но здесь следует указать на то, что респонденты отметили противоречащие друг другу качества, которыми они обладают (послушные - независимые). Этносы сходны между собой по качествам «трудолюбивые», «добросовестные».

В целом, можно сказать, что наличие данного типа этнической самоидентификации может быть объяснено легкостью включения в свой этнический образ компонентов иной этнической группы, этнической мобильностью, готовностью к интеграции культур, что, возможно, происходит благодаря формированию общего фонда смысловых образований для представителей двух этнических групп.

В целом, можно отметить, что респонденты с моноэтнической идентичностью демонстрировали в большей степени различия междудвумя этносами, тогда как у респондентов с проблемностью этнического самоопределения в большей степени наблюдалась тенденция к их сглаживанию.

Другими словами, респонденты контрольной группы более отчетливо видят свое отличие по тем 70 качествам, которые были заданы в соответствие с методикой, чем респонденты экспериментальных групп.

Такая картина складывается, по-видимому, и потому что респонденты с проблемностью этнического самоопределения демонстрируют больший традиционализм в манерах и шаблонах поведения, а респонденты с моноэтнической идентичностью - в установках и ценностях.

Дополнительно нами были использованы данные, полученные при проведении диагностического теста отношений Кцоевой-Солдатовой Г.У.

Несмотря на то, что целью методики является измерение амбивалентности, направленности и выраженности этнического стереотипа, мы использовали те оценки,

которыми респонденты отмечали степень выраженности тех или иных качеств у самих респондентов, у казахской и русской этнической группы.

Проведенный анализ идентификационных характеристик показал, что у одних групп характеристики выражены примерно одинаково, у других -по-разному.

Анализ совпадений в оценке выраженности качеств подтвердил те результаты, которые мы получили при проведении предыдущей методики.

Респонденты, у которых имели место идентификации с обеими этническими группами, обнаружили, в среднем, 11 и 11,7 совпадений из предложенных 24 качеств с казахской и русской этническими группами соответственно.

Респонденты, у которых преобладала идентификация с русской этнической группой, показали 10,7 совпадений с русской этнической группой против 5,8 с казахской этнической группой.

Те респонденты, у которых идентификация с этническими группамибыла незначимой, совпадения обнаружили 4,3 с казахской этническойгруппой и 3,7 с русской.

Наглядно совпадения по отдельным качествам представлены на рисунке 3.

Для определения значимости статистических различий в выборках, сравниваемых по методике «Диагностический тест отношений», мы применили параметрический метод математической статистики - t-критерий Стьюдента. Были выявлены статистические различия между оценками выраженности качеств:

1) у казахской этнической группы и группы, с преобладающей идентификацией с чужой этнической группой при $p<0,01$ (по качествам активный ($t=2,67$), педантичный ($t=3,16$), хитрый ($t=2,93$) при оценке образа -Я);

2) у казахской этнической группы и группы, для которой этническая идентичность не значима, при $p<0,05$ (по качествам высокомерный ($t=2,31$), вспыльчивый ($t=2,19$) при оценке образа - Я);

3) у русской этнической группы и группы, для которой этническая идентичность не значима, при $p<0,05$ (по качествам дипломатичный ($t=2,44$), экономный ($t=2,28$) при оценке образа - Я).

Используя непараметрический критерий Манна-Уитни, мы попытались выявить различия в исследуемых группах между образами, оцениваемыми в методике «Диагностический тест отношений».

Эмпирическое значение критерия Манна-Уитни отражает то, насколько велика зона совпадения между рядами. Проранжировав значения в оценках образов, приписывая меньшему значению меньший ранг, мы подсчитали сумму рангов отдельно для каждого оцениваемого образа и вычислили U-критерий Манна-Уитни по формуле:

$U= ((nl-n2) + ((N-(N+l))/2)-T,$ где nl - количество испытуемых в выборке 1; n2 - количество испытуемых в выборке 2; Т - большая из двух ранговых сумм; N - количество испытуемых в группе с большей суммой рангов.

Обратившись к таблице уровней значимости, мы сделали следующие *выводы*: 1.Существенных различий между оценками образа типичного русского и типичного казаха нет: а) в группе респондентов с незначимой этнической идентичностью; б) в группе респондентов с двойственной этнической идентичностью. 2.Существенные различия между оценками образа типичного русскогои типичного казаха имеют место: а) в группе респондентов казахской национальности с преобладающейидентификацией с русской этнической группой; б) в контрольных группах респондентов с моноэтническойидентичностью (казахи и русские).

В связи с тем, что методика «Диагностический тест отношений» является оригинальной модификацией метода семантического дифференциала, где измеряются объекты, образы по определенной шкале, мы попытались дальнейшую математическую обработку использовать в соответствии со способами обработки, применяемыми при использовании семантического дифференциала.

Использование результатов процедуры шкалирования позволило не только определить коэффициент амбивалентности.

Дальнейшая обработка материала проводилась следующим образом: результаты отдельных испытуемых по всем группам суммировались в общегрупповые матрицы данных раздельно для групп респондентов, разделенных в зависимости от особенностей проблемности этнического самоопределения (3 Труппы), а также для респондентов контрольных групп с моноэтнической идентичностью (2 группы - русские и казахи).

В пяти матрицах были представлены суммарные баллы на пересечении ролевых позиций (образ-Я, Я-идеал, образ представителя казахской этнической группы, образ представителя русской этнической группы) и 24 качеств, представленных в методике «Диагностический тест отношений».

В данном случае отношение «образа - Я» можно рассматривать в системе интериоризированных образов значимых других. Наиболее простой формой обработки исходных матриц данных является сопоставление ролевых позиций путем подсчета парных коэффициентов корреляций оценок качеств, приписанных этим ролевым позициям, то есть вычисления коэффициентов парной корреляции вертикальных столбцов исходных матриц данных. Для подсчета использовался коэффициент линейной корреляции Пирсона.

В ходе сопоставления корреляционных показателей выборок каждой из групп респондентов, мы зафиксировали следующие данные:

Таблица 2. Матрица интеркорреляции ролевых позиций в группе респондентов с двойственной идентификацией.

	Образ - Я	**Я - идеал**	**Образ казаха**	**Образ русского**
Образ - Я	1	0,92	0,74	0,72
Я - идеал		1	0,71	0,77
Образ казаха			1	0,65
Образ русского				1

Как видно из таблицы 2 у респондентов с двойственной этнической идентификацией наблюдается высокая степень идентификации с образом типичного казаха и образом типичного русского (0,74 и 0,72 соответственно). Образ «Я - идеала» более высоко коррелирует с образом русского (0,77) по сравнению с образом казаха (0,71).

Таблица 3. Матрица интеркорреляции ролевых позиций в группе респондентов снезначимой этнической идентичностью.

	Образ - Я	**Я - идеал**	**Образ казаха**	**Образ русского**
Образ - Я	1	0,73	0,31	0,32
Я - идеал		1	0,44	0,63
Образ казаха			1	0,61
Образ русского				1

В выборке респондентов с незначимой этнической идентичностью по сравнению с предыдущей группой образ-Я менее коррелирует с образами типичного казаха и русского (0,31 и 0,32 соответственно).

Образ Я-идеала больше идентифицируется с образом типичного русского. Этнические образы (казаха и русского) высоко коррелируют между собой, что может, в первую очередь, свидетельствовать о том, что респонденты данной выборки воспринимают этнические группы одинаково, без особого предпочтения какой-либо одной из них (таблица 3).

В группе респондентов с преобладающей идентификацией с чужой этнической группой наблюдается значимая корреляционная связь между образом-Я и образом типичного представителя русской этнической группы (0,62), тогда как коэффициент корреляций с образом казаха существенно ниже (0,25). Возможно, в связи с тем, что респонденты данной выборки ориентируются в своем поведении, поступках и т.д. на представителей русской этнической группы, образ Я - идеал высоко коррелирует с образом типичного русского (таблица 4).

Таблица 4. Матрица интеркорреляции ролевых позиций в группе респондентов с преобладающей идентификацией с чужой группой.

	Образ - Я	**Я - идеал**	**Образ казаха**	**Образ русского**
Образ - Я	1	0,66	0,25	0,62
Я - идеал		1	-0,06	0,83
Образ казаха			1	-0,08
Образ русского				1

Для достижения наглядности выявленных различий мы сопоставили полученные результаты с данными контрольных групп.

У респондентов контрольной группы (казахи) образ-Я высоко коррелирует с образом типичного казаха. Низкий коэффициент корреляции с образом русского (0,18) свидетельствует об отсутствии значимой идентификационной связи между образом - Я и образом типичного русского. Коэффициент корреляции между образами типичного казаха и типичного русского в системе интериоризированных образов значимых других также незначителен (0,23). К образу Я-идеала более близок образ типичного казаха (0,51).

Таблица 5. Матрица интеркорреляции ролевых позиций в группе респондентов с моноэтнической идентичностью (казахи).

	Образ - Я	**Я - идеал**	**Образ казаха**	**Образ русского**
Образ - Я	1	0,83	0,70	0,18
Я - идеал		1	0,51	0,31
Образ казаха	**,**		1	0,23
Образ русского				1

Таблица 6. Матрица интеркорреляции ролевых позиций в группе респондентов с моноэтнической идентичностью (русские).

	Образ - Я	**Я - идеал**	**Образ казаха**	**Образ русского**
Образ - Я	1	0,71	0,41	0,74
Я - идеал		1	0,42	0,74
Образ казаха			1	0,33
Образ русского				1

В группе респондентов с моноэтнической идентичностью (русских) образ-Я идентифицируется с образом типичного русского человека (0,74).

Однако заметим, что по сравнению с контрольной группой казахов, где коэффициент корреляции образа - Я с образом русского составляет 0,18, в контрольной группе русских образ - Я и образ типичного казаха коррелирует более высоко (0,41). Возможно, это можно объяснить тем, что казахский этнос является титульным и в настоящее время определяющим во многих сферах жизни общества.

Существенной обратной корреляции в исследуемых группах респондентов не наблюдается.

Таким образом, мы можем отметить, что анализ идентификационных матриц подтвердил данные, полученные при проведении методики диагностики авто- и гетеростереотипов Стефаненко Т.Г. «70 определений». Методика «Диагностический тест отношений» подтвердила существование и особенности выявленных групп с проблемностью этнического самоопределения. В обществе имеется группа людей, которой свойственна трансформация этнической идентичности. Те тенденции, которые были обнаружены в результате исследования, отражают проблемность этнического самоопределения.

Последняя может выражаться в качестве двойственности этнической идентичности, идентификации с чужой этнической группой, незначимой этнической идентификации.

Из всего выше сказанного, подтверждается первая частная гипотеза настоящего исследования.

В ходе исследования выявились возрастные особенности проявления проблемности этнического самоопределения. 54,6% респондентов с проблемностью этнического самоопределения в возрасте 17-25 лет демонстрируют незначимую этническую самоидентификацию, тогда как двойственные идентификации и идентификации с чужой этнической группой преобладают у респондентов с проблемностью этнического самоопределения более старшего возраста.

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют о нарастающей интенсификации этнической самоидентификации от молодого к зрелому возрасту. Результаты наших исследований согласуются с данными других исследований о восполнении в зрелом возрасте характеристик, несформированных на предыдущих этапах.

С целью диагностики особенностей отношения респондентов к участвующим в межэтническом взаимодействии группам мы использовали методику «Диагностический тест отношений» Кцоевой-Солдатовой Г.У.

Как было отмечено выше, применение методики «Диагностический тест отношений» позволяет измерить такой параметр этнических стереотипов как амбивалентность.

Амбивалентностьхарактеризуетстепеньэмоциональнойопределенности стереотипа. Высокая неопределенность и, следовательно, высокий коэффициент амбивалентности (А) будут зафиксированы в случае низкой поляризации оценок противоположных качеств каждой пары, когда респондент не отдает четкого предпочтения позитивному или негативному полюсу оценки. Коэффициент амбивалентности по одной паре качеств определяется формулой:

$A = \frac{Min(a^+ a^-)}{Max(a^+ a^-) \cdot (0 \div 1)}$ где a^+, a^- - оценки респондентом положительного и отрицательного качеств. Для обработки данных по методике «Диагностический тестотношений» предлагается компьютерная программа «Вычисление коэффициента амбивалентности».

Общий коэффициент амбивалентности определяется с учетом коэффициентов амбивалентности всех 12 пар как их среднее арифметическое.

В ходе анализа полученных результатов по методике ДТО нами был просчитан коэффициент амбивалентности для трех групп, разделенных в зависимости от особенностей проблемности этнического самоопределения. Данные представлены в таблице 7.

Респонденты контрольных групп имеют коэффициент амбивалентности равный 0,44 и 0,49 (казахи и русские соответственно). Характерно то, что среди респондентов с двойственной идентификацией с казахской и русской этническими группами 22,6% имеют

коэффициент амбивалентности 0,47. Данное обстоятельство свидетельствует о возможности биэтнической идентичности, не отражающей проблемности этнического самоопределения.

Таблица 7. Коэффициент амбивалентности в оценке образа представителя казахской и русской этнической группы

Группы респондентов	**Коэффициент амбивалентности в оценке**	
	Казахской этнической группы	**Русской этнической**
1. респонденты сдвойственной	0,68	0,74
2. респонденты с преобладающей идентификацией с чужой	0,76	0,8
3. респонденты с незначимой этнической	0,74	0,71
В среднем	0,72	0,75

Таким образом, выявлена группа респондентов казахской национальности, ответы которых отличались амбивалентным отношением в восприятии двух этнических групп (казахской и русской).

В целом, средняя оценка амбивалентности составила: 0,72 и 0,75 (к казахам и русским соответственно).

Эти высокие коэффициенты амбивалентности оказались возможными в связи с низкой поляризацией оценок противоположных качеств каждой пары, когда не выявилось четкое предпочтение позитивного илинегативного полюса оценки. Данные значения приближаются к 1, поэтому можно считать, что отношение к обеим этническим группам амбивалентно.

Заключение

Анализ исследований показал, что смысловая нагруженность термина «маргинальность» в большинстве случаев сводится, в основном, к его негативному содержанию и к контексту проблемы «дуальности этнического сознания». В этносоциальных исследованиях понятие «этнокультурная маргинальность» выражает, прежде всего, несоответствие «этничности» человека тем или иным представлениям о «нормативной идентичности» конкретного человека или этноса.

Соответственно существующие различия в понимании «этнической идентичности» обуславливают поливариантные интерпретации этнокультурной маргинальности.

Для дальнейшей разработки проблемы важное значение имеет терминологическое различение «этнокультурной маргинальности» как выражения определенного состояния и как отражения процесса формирования «этнокультурной маргинальности».

Для анализа проблем этнической маргинальности особый интерес имеет представление о «кризисе этнической идентичности». Исследование таких ситуаций предполагает осмысление «внутренних глубинных условий», при которых вообще возможен процесс формирования «этнической идентичности».

В связи с этим в ходе исследования была проведена работа по определению феномена этнокультурной маргинальности в контексте трансформации этнической идентичности.

Таким образом, под маргинальной идентичностью понимается такой тип этнической идентичности, когда человеку присуща проблемность этнического самоопределения, амбивалентная оценка значимости этнической принадлежности,

амбивалентное отношение и восприятие двух культур или групп, к которым индивид принадлежит или стремится к такой принадлежности.

Список источников

1. Кузнецова, Л. Психология этнической идентичности: влияние на психическое здоровье. Вестник психологии, 3(2), 45-58, 2015

2. Михайлов, С. Этнические отношения в России: проблемы идентичности и интеграции. Социологические исследования, 4(6), 12-25, 2018

3. Смирнов, А. В., & Петрова, И. Н. Маргинальность как социальный феномен: теоретические подходы и эмпирические исследования. Социология: теория и практика, 2(1), 78-90, 2019

4. Масалимова А.Р., Досхожина Ж.М., Межкультурная коммуникация как механизм адаптации к новым культурным реалиям, Алматы, 2018

5. Аверина, Марина Владимировна, Концепция маргинальности как инструмент анализа социокультурной динамики, Москва, 2015

6. Бондаренко, Т. Этническая идентичность и маргинальность: социологический анализ. М.: Издательство "Наука", 2015

7. Гусейнов, А. А. Межнациональные отношения: теория и практика. М.: Издательство "Гуманитарная литература", 2015

8. Бондаренко, Т. Межнациональные отношения в многонациональном обществе: социологический анализ. М.: Издательство "Университетская книга", 2018

9. Сергеев, С. П., & Федорова, Е. В. Межкультурная коммуникация и межнациональные отношения: вызовы современности. Вестник Московского университета, Серия 18: Социология, 1(2), 12-25, 2020

УДК 39 +314

Конырtаева А.Н., История
Абдуллин Р.Б., профессор

Корейская диаспора в Казахстане: история, адаптация, интеграция

Аннотация

В данной статье рассмотрены общественно-политическое, социально-экономическое и культурное развитие корейской этнической общности Казахстана. В статье сопоставлены процессы развития корейского населения в сфере культуры в контексте общей гражданской истории Казахстана. В статье изложены основные формы социально-культурной адаптации и интеграции корейцев в период их преобразования после депортации в Казахстан. Автор определил вклад корейцев в хозяйственную, научную и культурную жизнь СССР, России и Казахстана.

Ключевые слова

Диаспора, этническая общность, межнациональные отношения, малочисленные народы, депортация, конфуцианство.

Введение

В современном мире Казахстан относится к многонациональным государствам, что придает ей особую специфичность. Особой стороной многонациональных государств, в том числе и Казахстана, выступают национальные меньшинства, которым в последние годы уделяется все больше внимания. Исследователи обращаются к таким аспектам проблемы как история национальных меньшинств, развитие их культуры. Национальные меньшинства все чаще становятся объектом пристального внимания историков,

этнографов, социологов. В настоящее время эти проблемы заметно актуализировались в мире.

Понятие этническое меньшинство перестало быть чисто демографическим; оно несет на себе и определенную социально-психологическую нагрузку. К этническим меньшинствам, на наш взгляд, можно отнести группы:

1) численно меньшие, чем этническое большинство в государстве;

2) находящиеся в недоминирующем положении;

3) обладающие этнокультурной спецификой и желающих сохранить ее.

Актуальность темы данного исследования объясняется, прежде всего, стремлением государств в конце XX - начале XXI вв. создать на своей территории единое социокультурное общество при разнообразии культур и многообразии этнических общностей, с разными социокультурными и политическими ценностями и традициями.

Объектом исследования стала часть корейской этнической общности, которая проживает за пределами Корейского полуострова: корейцы в Казахстане, отделившиеся от основного народа.

Научная новизна исследования сводится к следующему:

- в контексте основных событий истории, с учетом современной теории этнических общностей определены основные этапы и направления развития культуры корейской диаспоры в Казахстане. Это позволило установить степень интеграции корейцев в культуру в разные исторические периоды;

- выявлено влияние на интенсивность формирования и эволюцию культурного процесса корейской общности географических и климатических факторов, экономических и политических условий на территории изучаемых государств;

- сделан вывод о том, что в результате культурных процессов, происходивших в среде корейского населения в СССР, России и в Казахстане, почти полностью утерян родной язык, как утрачены некоторые особенности культуры корейской этнической общности;

- обозначены направления и формы взаимодействия корейской диаспоры в Казахстане с другими этническими общностями в сфере культуры.

Обор литературы

Проблемы, исследуемые в данной работе, получили определенное отражение в трудах отечественных ученых. Значительный интерес для нас представляют работы представителей дореволюционной отечественной историографии, которые дают достаточно полную картину предыстории корейского вопроса. Они содержат сведения, касающиеся вопросов формирования и особенностей корейской общины на территории, демографической и этнографической стороны проживания корейцев на Дальнем Востоке в дореволюционный период.

В первые годы советской власти и появились работы по истории переселения, динамике численности, географии расселения корейского населения на Дальнем Востоке. Особое внимание в них обращено на хозяйственную деятельность, и, в частности, на корейские приемы земледелия, развитие рисосеяния в крае.

После депортации корейцев с Дальнего Востока в Казахстан и республики Средней Азии начался длительный период запрета на исследование истории насильственно переселенного народа. Вплоть до начала хрущёвской оттепели о корейцах в Советском Союзе практически никто не писал. Новый виток в развитии этой темы наступил во второй половине 50-х - начале 60-х гг. XX в. К этому времени относятся очерки, статьи, воспоминания, написанные непосредственными участниками гражданской войны на Дальнем Востоке. Участию корейцев в борьбе с интервентами на Дальнем Востоке посвящены исследования историков И. Бабичева, С.А. Хан, М.Т. Кима, В.Ф. Ли.

Этническими проблемами советских корейцев плодотворно занималась Р.Ш. Джарылгасинова. В поле ее зрения находились проблемы антропонимики, ономастики,

основные тенденции этнических процессов у корейцев Дальнего Востока, Средней Азии и Казахстана.

С конца 1980-х гг. произошла заметная активизация отечественных исследователей, интересующихся историей и культурой советских корейцев. Это было связано е открытием доступа к секретным архивным документам.Взрыв этнического самосознания и интерес к своим истокам и корням побудил к глубокому изучению истории и самих корейских исследователей в СССР. Кроме того, возникли корейские культурные центры, которые выполняли определенную организаторскую функцию в деле изучения истории корейской этнической общности.

Период пребывания депортированных корейцев в Казахстане исследуется, прежде всего, казахстанскими учеными, подавляющее большинство из которых являются этническими корейцами-потомками переселенцев из ДВК.

К достижениям западной историографии в изучении рассматриваемой проблемы можно отнести работу профессора Хельсинского университета Ко Сонг Мух. Он осветил довольно широкий спектр вопросов истории появления корейцев в России и насильственного переселения их в Казахстан и Среднюю Азию, этнокультурной жизни советских корейцев, их языка и речи, истории корейского театра и литературы. Ему же принадлежит насыщенная фактологическим материалом статья Корейцы в Советском Союзе.

Основная часть

Изучение многообразия политических, социальных, экономических, географических и других аспектов жизни корейскою населения приводят к необходимости комплексного исследования истории ею развития в сфере культуры. При исследовании проблем развития общества и культуры необходим, прежде всего диалектический подход, предусматривающий анализ процессов, происходящих в контексте общественно-политического, социально-экономического развития государства. Основополагающими принципами в ходе исследовании применялись принцип объективности научного анализа, комплексный, системный и проблемный подходы к рассмотрению событий и явлений прошлого в сочетании с хронологически последовательным и сравнительно-историческим анализом источников по истории Казахстана, в выделенные периоды.

Все это придает теме исследования сложный и многогранный характер. Она охватывает почти все аспекты общественной жизни корейской этнической общности, относящиеся не только к внутренней, но и международной жизни Казахстана. Поэтому использование в сочетании проблемного, системного, комплексного и сравнительного подходов были одними из главных методологических принципов данной работы.

Процесс духовного развития корейцев насчитывает несколько тысячелетий. Соответственно можно констатировать о богатейшем духовном наследии корейского этноса. Но, в связи с тем, что тема данного исследования является частью или же отдельным этапом духовного развития корейского этноса, было бы необходимым сделать краткий экскурс в историю[1].

Причиной появления корейцев в пределах Российской империи явилось тяжелейшее социально-экономическое положение их в Корее. Но, покинув территорию своей Родины, каждый из них уносил частицу своей духовности. Богатейшую палитру ценностей национальной культуры каждый кореец (как и любой индивид другого народа) сохранял в глубинах своей памяти и, естественно, совершенно автоматически она срабатывала в любом месте, где бы он не находился. И это было именно так. Этим объясняются многие поведенческие особенности представителей различных народов, в том числе и корейцев, поселившихся на Дальневосточных окраинах Российской империи во второй половине XIX века.

В новых условиях менталитет корейцев менялся в ответ на вызовы полуторавековой истории их пребывания вне исторической родины, но его базовые ценности оставались более или менее стабильными. Эти ценности сложились под влиянием религиозно-философских идей, сложившихся на Корейском полуострове в течение веков. Современные российские, казахстанские или другие корейцы, живущие вне исторической родины, может быть сами того не подозревая, во многом воспроизводя поведенческие модели своих далеких предков[2]. Понимая это, можно с большей степенью объективности исследовать процессы социального и культурного развития корейцев СССР, России и Казахстана.

Важную роль в формировании мировоззренческого комплекса корейского народа сыграло конфуцианство, пришедшее на Корейский полуостров из Китая в IV в. Это китайское учение легло в основу государственного строительства и социальных отношений, построенных на почитании родителей, верности подданных государю, подчинении старшею младшему, жены мужу. Идея почитания пронизывает все общество: от семьи до государства, возникает модель государства-семьи.

Основой государственной философии Кореи до начала XX в. стала доктрина, имевшая название Три связи, пять отношений. Три связи - это связь между подчиненными и правителем (лояльность), между детьми и родителями (сыновья почтительность) и между женщинами и мужчинами (иерархичность). Пять отношений - между монархом и подданными, отцом и сыном, старшим и младшим братьями, мужем и женой, между друзьями - основаны на идее принципиального неравенства любых двух людей в обществе. Идеальное урегулирование этих отношений должно быть основано на принципе сыновней почтительности, что конфуцианцами считается первообразом всяких человеческих отношений, так же как семья является первообразом общества и государства. Выражением сяо является пять нравственных качеств: доброта, прямота мыслей, безупречность поведения, обладание познаниями и, наконец, честность, совмещающая в себе любовь, справедливость, снисхождение, мудрость и доверие.

Характерной чертой конфуцианства было присущее ему уважительное отношение к знанию, к образованности. Благородный человек мог реализовать себя только на службе обществу. Семья в моральных ценностях корейцев в соответствии с конфуцианской традицией играла центральную роль. Согласно этой традиции идеалом считалась большая патриархальная семья, в которой под одной крышей жили представители трех или четырех поколений. С другой стороны, подразумевалось, что глава семьи будет справедлив по отношению ко всем ее членам. Изречение, гласящее, что прежде чем управлять страной, человек должен заняться внутренним самосовершенствованием и научиться решать собственные семейные проблемы, отражает конфуцианскую идею порядка[3]. Для корейцев характерны прочные семейные связи. Однако большую роль при формировании тесных связей между родителями и детьми, и близкими родственниками играют культурно-идеологические факторы, сохраняющееся влияние традиционных конфуцианских патриархальных ценностей. Для корейской культуры было характерно четкое противопоставление женской и мужской сферы деятельности. По конфуцианской традиции мужчина-это Небо, а женщина-Земля и пути их различны.

Влияние конфуцианства на мировоззрение и менталитет корейцев огромно, оно глубоко проникло в сознание и душу корейцев. Конфуцианство, играло роль государственного культа и во многом определяло действия человека в сфере общественных и семейных отношений, политики и права, а также регулировало ритуалы, связанные с культом предков[4].

Российские корейцы, являясь носителями древнейшей культуры Востока, сумели в незначительной по численности корейской общине, в условиях инокультурной среды, не только сохранить исконно свои традиционно-конфуцианские обычаи и нормы, но

старательно приобщиться ко всему русскому: новым нормам поведения, бытовой культуре и т.п.

Процесс адаптации корейцев к русской действительности происходил медленно, но неуклонно. И было совершенно естественно, что для простого человеческого общения, налаживания взаимоотношений, достижения взаимопонимания необходимо было знание русского языка. Учитывая исконно национальную черту характера корейцев - уважение к знанию и образованности - можно предположить их огромное стремление к учебе.

1937 год вошел в историю советского народа как год массового террора и репрессий, обрушившихся на многие миллионы людей всех национальностей. Явился в летописи корейцев бывшего СССР самой трагической главой, суть которой заключается в одном слове - депортация. Дальневосточные корейцы были первыми из народов Советского Союза, испытавшими на себе депортацию, затем последовали десятки других:немцы, курды, крымские татары, поляки, чеченцы и др. Депортация не явилась исключительно для корейцев мерой насильственного переселения, поэтому закономерен вопрос, какими же были общие причины депортации многих народов в 1930-1940-х гг. Депортация корейцев, с точки зрения советских властей решала целый комплекс проблем как международного, военно-политического характера, так и неблагонадежности. Причины депортации корейцев и всех последующих спецпереселений этнической общности следует искать в самой сущности тоталитарного режима, сложившегося в СССР к концу 1920-х гг. и проявившегося в полной мере в 1930-1940-х гг. Советская власть, провозглашенная новой формой самого справедливого и демократическою государства, в действительности стала орудием господства чиновно-бюрократическою правящего класса во главе с партийным руководством.

Депортация советских корейцев в Казахстан и республики Средней Азии заметно сказалась на их численности в республиках бывшего Союза ССР. Перепись 1939 г. содержит сведения об общей численности -182 339 человек. В 1941 г. в Казахской ССР было учтено граждан корейской национальности — 96453 человека[5].

Корейцы в Казахстане были самостоятельным этническим меньшинством. Правда, данные НКВД о численности корейцев, в частности в Казахстане, были несколько другими. Они составляли там, по данным источников, число граждан корейской национальности могло возрастать за счет дополнительного прибытия корейцев из Камчатской области, других мест Дальнего Востока, где они были выявлены в ходе так называемых зачисток, проводимых Управлением НКВД по Дальнему Востоку, за счет демобилизованных из Красной Армии, исключенных из высших учебных заведений и т.д.

1940-е - 1950-е гг. привнесли в жизнь советских корейцев разрушение компактности их проживания, закрытие национальных школ, педагогического института, дальнейшую потерю своего родного языка. В дополнение к этому, как правильно замечает Ф.А. Сим, положение усугублялось тем, что после негласного снятия территориальною ограничения на проживание усилился процесс миграции корейцев по всему бывшему Советскому Союзу, заметно менялся внутренний мир корейца, тормозилось культурное развитие и психология корейца.

Очевидно что, трагический разрыв с истоками национальной культуры, особенно с родным языком, не привел к полной утрате корейцами чувства национальной самоидентификации. Сказалась живучесть многовековых, в особенности конфуцианских, традиций этноса в целом. Понеся тяжелейшие демографические, интеллектуальные и материальные потери, корейцы России, смогли уцелеть как этнос и даже сохранили базис своей национальной культуры и национального самосознания.

1940-е - 1950-е гг. привнесли в жизнь советских корейцев разрушение компактности их проживания, закрытие национальных школ, педагогического института, дальнейшую потерю своего родного языка. В дополнение к этому, как правильно замечает Ф.А. Сим, положение усугублялось тем, что после негласного снятия территориальною

ограничения на проживание усилился процесс миграции корейцев по всему бывшему Советскому Союзу, заметно менялся внутренний мир корейца, тормозилось культурное развитие и психология корейца.

Безусловно, на точности сведений о численности корейцев в республиках Средней Азии и Казахстана, особенно в 1960-е-1970-е гг., могла сказаться их ассимиляция, поглощение их большими, по численности нациями. Это соответствовало в целом и проводимой целенаправленной политике Центра, связанной с формированием в государстве единой исторической общности - советского народа. Об этом как раз свидетельствуют приведенные данные Всесоюзной переписи 1989 г. в Российской Федерации.

Данные свидетельствуют, о том, что шел постоянный процесс сокращения численности корейцев, владевших своим родным языком. Такая тенденция характерна в целом для всех корейцев, проживавших в России, Казахстане и в Узбекистане.

Дело заключается еще и в том, что после переселения корейцев в Казахстан в 1940-1950-е гг. преподавание во всех школах, педучилищах, техникумах и Кзыл-Ординском педагогическом институте с корейского языка было переведено на русский язык[6].

Заметно изменялось и отношение общественных наук, в частности, к изучению проблем корейского этноса в Союзе ССР. Как не совсем верно замечает Ф.А. Сим, что с конца 30-х годов и до середины 80-х годов серьезных научных трудов, посвященных совегским корейцам (Россия, Узбекистан, Казахстан), практически не было. В рассматриваемый период появились исследования Ким Сын Хва Очерки по истории советских корейцев (1965), Корейцы-интернационалисты в борьбе за власть Советов на Дальнем Востоке (1979), а также научные статьи Р.Ш. Джарылгасиновой, Ю.В. Ионовой, С.Д. Хана и других.

Безусловно, ситуация резко изменилась после смерти вождя народов И. Сталина (1953 г.). Страна в целом претерпела коренные изменения в организации народного хозяйства, возрождении культур народов[7].

Заключение, выводы

Подводя итоги, можно констатировать, что культура российских корейцев сформировалась и развивалась как синтез культур двух национальных сообществ – корейского, русского и казахского, впервые соприкоснувшихся на дальневосточной окраине Российской империи во второй половине XIX в.

Процесс адаптации корейского населения к русской действительности происходил медленно, но неуклонно и в споем развитии прошел несколько стадий (этапов): первый - с 60-х годов XIX в. до 1917 г. связанного с победой Октябрьской революции и изменением политического строя государства; второй - с 1917 г. до 1937 г. завершившийся депортацией корейскою населения с Дальнею Востока; третий - с 1937 г. до 1991 г. до распада СССР и приобретением бывшими советскими республиками статуса суверенных государств; четвертый - с 1991 г. до настоящего времени.[8]

Процесс социокультурной интеграции это естественный результат совместного проживания двух (или более) разнородных сообществ, тем более, что в рассматриваемом случае процесс стремления друг к другу был обоюдным.

Корейская этническая общность стала неотъемлемой и органичной частью российского общества. Тем не менее, она сохранила некоторые поведенческие черты национального происхождения: неукоснительно уважительное отношение к старшим в семье и обществе, непререкаемо главенствующая роль мужчины в семье, культ учения, образования и знания и т.д.

Духовная культура корейского народа складывалась под воздействием многих внутренних и внешних факторов. Мировоззрение корейцев представляет собой сложный феномен, формировавшийся на протяжении веков в результате взаимодействия и взаимовлияния местных религиозных верований и развитых религиозно-этических

систем. Что касается советских и российских корейцев, то их мировоззренческий комплекс уникален, поскольку включает в себя воспринимаемые на генетическом уровне основные базовые ценности корейской цивилизации и установки, приобретенные в сложных условиях бытия в Советском Союзе, а затем в России и станах СНГ.

В новых условиях менталитет корейцев менялся в ответ на вызовы полуторавековой истории их пребывания вне исторической родины, но его базовые ценности оставались более или менее стабильными. Эти ценности сложились под влиянием религиозно-философских идей, сложившихся на корейском полуострове, в течение веков. Современные российские, казахстанские или другие корейцы, живущие вне исторической родины, может быть сами того не подозревая, во многом воспроизводят поведенческие модели своих далеких предков. Понимая это можно с большей степенью объективности исследовать процессы социального и культурного развития корейцев СССР, России и Казахстана.

Одним из отличительных черт менталитета корейцев было неуклонное стремление к знанию. Результатом исторического и культурного развития российских и казахских корейцев, отмеченным многими исследователями, является тот факт, что число граждан корейской национальности с высшим образованием по отношению к общей численности общины было одно из самых высоких среди народов СССР; трудолюбие и образование - это главные приоритеты этноса

В советское время (до 1937 г.) в районах компактного проживания корейцев на Дальнем Востоке создавались национальные школы, библиотеки, клубы, шел процесс приобщения корейцев к русскому языку. В развитии системы народного образования советские корейцы к середине 30-х гг. XX в. достигли значительных успехов. Был открыт Корейский пединститут (1931 г.), корейский педтехникум. Издавались на корейском языке более десятка газет и журналов. Произошли серьезные позитивные сдвиги в общественной жизни корейской общины.

Но в 1937 - 1938 гг. компактности расселения корейцев в СССР была разрушена вследствие необоснованных репрессий и насильственного переселения их с Дальнею Востока в Казахстан и Среднюю Азию. Необоснованное переселение сопровождалось массовыми арестами, закрытием газет, журналов, института, корейских школ, прекращением выпуска литературы на корейском языке. Это во многом предопределило утрату родного языка советскими корейцами. Существовал запрет на их выезд за пределы республик Средней Азии и Казахстана (за пределы, конечно, и СССР). Они не призывались на службу в Красную Армию. В период Второй мировой войны многие корейские мужчины были мобилизованы в трудовую армию, трудились на шахтах Караганды, Воркуты, на лесоразработках Коми. Корейцы - переселенцы в Средней Азии и Казахстане были заняты в сельском хозяйстве. Большинство из них были задействованы в овощеводческих, рисоводческих, рыболовных отраслях республики.

В местах переселения корейцы столкнулись с тяжелейшими проблемами во всех сферах жизнеобеспечения: невозможностью трудоустроиться (отнятые при переселении паспорта не возвращены); невозможно устроить быт. Нет жилья, при переселении все: дома, скот, урожай, трудовой инвентарь были сданы государству под обещание возврата по месту переселения); отсутствие элементарною медицинскою обслуживания; отсутствие культурно- просветительской работы и т.д.

Одним их самых тяжелых последствий депортации корейцев в Казахстан и Среднюю Азию была утрата корейцами своей национальной культуры, языка, традиций.

Просвещение корейцев в исследуемый период развивалось в общем контексте преобразований в области советской системы народного образования. Специфика заключалась лишь в вопросах преподавания в школах корейского языка как учебного предмета. К потерям, которые понесли корейцы в сфере образования, следует, прежде всего, отнести родной язык, который для большинства корейскою населения перестал

быть таковым. В последние годы XX в. - начале XXI в. наблюдается подъем национального самосознания российских и казахских корейцев, что сопровождается возросшим интересом их к родному языку и к истории Кореи.

Культуру корейского театра, как и любого советского театра вообще, всегда питали лучшие произведения мировой классики, драматургия разных народов. Начав свой творческий путь с постановки чисто национальных пьес, утвердившись на знакомом родном материале, театр расширил свои географические рамки и никогда не старался замкнуться в себе, ибо помнил об объединяющей, общечеловеческой роли искусства. В творческой деятельности корейского театра с начала его становления важное значение имели концертные выступления. В годы Великой Отечественной войны при театре была создана отдельная комсомольская концертная бригада для обслуживания красноармейцев на призывных пунктах и госпиталях. С корейским театром неразрывно было связано музыкальное творчество советских и казахстанских корейцев.

В советской корейской литературе, творчество писателей, поэтов, драматургов было обусловлено влиянием классического литературного наследия Кореи, России и канонов социалистического реализма. Историческое своеобразие развития Кореи, переселение на русский Дальний Восток, ностальгия по Родине, бурные события революционных лет во многом предопределили существенные черты зарождения и развития советской корейской литературы. Насильственное переселение в Казахстан и Среднюю Азию, раскол Кореи, война на полуострове, отразились в трагическом мироощущении корейских авторов. Литература советских корейцев как и любая советская национальная литература, включает в себя социально - классовые и социально-политические характеристики, воплощает диалектически противоположные тенденции - стремление к становлению и развитию национальной культуры, языка и сближение разных культур.

В условиях урбанизации наблюдается определенная тенденция к возрастанию численности корейцев, занятых в сфере умственного труда. Сегодня российские и казахстанские корейцы - и депутаты представительных органов власти (В России - Государственной думы, в Казахстане - Мажилиса), руководители администраций территориальных образований, предприятий, институтов, общественных объединений, преподаватели высших учебных заведений и общеобразовательных учреждений, писатели, режиссеры, поэты и т.д. Российские и казахские корейцы являются авторами многих открытий, которые приносят им международное признание и известность. Представители корейской диаспоры работали и продолжают работать в университетах, академиях и различных вузах этих государств.

Анализ состояния межэтнической интеграции, учет исторического опыта позволяет сделать вывод об исключительной способности корейских диаспор к адаптации к новым экологическим, экономическим и социокультурным условиям.

Что касается возрождения корейских обрядов и обычаев, то и здесь предстоит еще много уточнений. В обрядности южнокорейцев и в практике коре сарам существуют расхождения, хотя считается, что именно в ней наиболее устойчиво сохранились традиционные элементы ритуала. Их атрибутика и семантика. Ясно, что нецелесообразно механически копировать какие- то действия, если они выпадают из контекста жизнедеятельности и не соответствуют уже трансформированному менталитету. Многие нормы повседневных отношений южнокорейцев регламентированные конфуцианской моралью и этикой не приемлемы для коре сарам.

Под национальным возрождением можно понимать не возврат к прошлому, не копирование чужеродного, а создание таких условий, при которых евразийские корейцы как особая национальная группа могла бы наиболее полно и свободно себя реализовать, могла бы естественно развиваться и самоопределяться без каких-либо из вне навязываемых схем.

Исторический опыт культуры корейской диаспоры в СССР, а ныне в СНГ, в какой-то мере предвосхитил настоящий и будущий опыт корейцев полуострова, которые длительное время развивались в рамках сугубо моно-у национальной культурной традиции и соответствующих ей типов сознания и поведения и лишь сравнительно недавно начали открываться инокорейской культуре и впитывать ее в себя. Именно в синтетической природе культуры и сознания в гибкости восприятия иных миров и заключается ценность исторического существования корё сэрам. В качестве таковой она внесла и могла бы дальше вносить свой уникальный, никем не дублируемый вклад в мировую культуру.

Список источников

1. Алексеев А.И. Освоение русского Дальнего Востока конец XIX в. - 1917 г. // А.И. Алексеев, Б.Н. Морозов. – 2010.
2. Ассоциация корейцев Казахстана - 10 лет. Алматы: Дайк-Пресс, 2010.
3. Джарылгасинова Р.Ш. Основные тенденции этнических процессов корейцев Средней Азии и Казахстана. М., 2010.
4. Бок Зи Коу. Советские корейцы Казахстана. Алма-Ата. - 2012,
5. Бугай Н.Ф. Третья Корея: новая миссия и проблемы глобализации. М., - 2015.
6. Бугай Н.Ф. Российские корейцы и политика Солнечного тепла. М.,- 2017.
7. Мин В. Семейные традиции и обычаи корейцев, проживающих в Казахстане. Алматы, 2015.
8. Хан Г.Б. Прошлое и настоящее корейцев Казахстана. Алматы, 2017.

УДК: 159.9.07

Конысбаева Д.С., Педагогика и психология
Дубинина И.В., старший преподаватель

Психолого-педагогические условия развития самостоятельности подростков

Аннотация

В данной научной статье рассмотрены психолого-педагогические условия развития самостоятельности подростков, находящихся на важном этапе личностного становления. Автор выделяет и анализирует факторы, влияющие на становление самостоятельности, а также подчеркивает специфику подросткового возраста, учитывая особенности обучения в общеобразовательной школе. Особое внимание уделяется взаимодействию педагогов, психологов и родителей в процессе формирования самостоятельности у учащихся. Исследование проводилось в КГУ «Пригородная общеобразовательная школа отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области в 8 классе, где обучаются шесть подростков (три девочки и три мальчика). В статье приводится критический обзор литературы, раскрываются методологические аспекты исследования, представлены результаты и практические выводы. Предложенные рекомендации могут быть полезны педагогам, психологам и родителям для оптимизации условий развития самостоятельности подростков.

Ключевые слова

Самостоятельность, подросток, психолого-педагогические условия, развитие личности, методология исследования, педагогическая поддержка, активность, эксперимент.

Введение

Развитие самостоятельности подростков – одна из приоритетных задач современного образования, поскольку именно в подростковом возрасте закладываются основы ответственности, самоконтроля и инициативности. Несмотря на то что о самостоятельности написано немало научных трудов [1], проблема формирования данной характеристики личности в условиях быстро меняющейся социальной среды продолжает оставаться актуальной. Цель проведенного исследования – выявить и обосновать психолого-педагогические условия, способствующие повышению уровня самостоятельности подростков. В качестве итогового продукта работы предлагается методическое обоснование комплекса мероприятий и рекомендаций, которые могут быть внедрены в образовательный процесс, направленных на развитие самостоятельности учащихся.

Объект исследования – подростки 8 класса КГУ «Пригородная общеобразовательная школа отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области.

Актуальность темы определяется тем, что в современном обществе возрастает необходимость в людях, способных самостоятельно принимать решения, критически мыслить, брать на себя ответственность. Школьная среда способна (и должна) воспитывать подобные качества, но практика показывает, что не всегда система образования предлагает адекватные механизмы и условия. В результате возникают ситуации недостаточной инициативности подростков, снижается их мотивация к обучению, а впоследствии – и их конкурентоспособность в будущем.

Новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении психолого-педагогических условий, способствующих развитию самостоятельности подростков, обучающихся в малочисленном классе (всего 6 человек). Подобные условия могут быть несколько иными в сравнении с классами большой наполняемости, так как индивидуальные особенности и специфика межличностных отношений в небольшой группе проявляются ярче.

В ходе исследования выдвигалась следующая гипотеза: если образовательная среда школы будет выстроена таким образом, чтобы стимулировать самостоятельную познавательную, социальную и творческую активность подростков, то уровень их самостоятельности возрастет.

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. Ниже приводится обзор основных исследований, посвященных проблеме развития самостоятельности, а также анализ теоретических подходов к пониманию сущности данного понятия.

Обзор литературы

Проблема развития самостоятельности в подростковом возрасте широко обсуждается в психолого-педагогической науке. Различные авторы уделяли внимание возрастным особенностям подростков, детально анализировали роль окружения и образовательной среды в формировании их личностных качеств [2; 3]. Так, в работах Ананьева Б.Г. подчеркивается значимость социального окружения в развитии личности ребенка, а также роль образовательных институтов в формировании самостоятельности [1]. При этом самостоятельность не сводится лишь к способности работать без посторонней помощи, она тесно связана с внутренней мотивацией, способностью к саморегуляции, адекватной самооценкой.

Одним из классических отечественных исследований, посвященных развитию активности и инициативности ребенка, являются работы Л.С. Выготского. Он указывал на роль совместной деятельности и общения в формировании высших психических функций,

включая способность к самостоятельным действиям, креативной и критической переработке информации [3]. В теории Д.Б. Эльконина уделено большое внимание специфике возрастных периодов, которые проходят дети, а также их ведущей деятельности. Для подростков характерна учебно-профессиональная ориентация, которая может проявляться в стремлении к самостоятельному выбору направления деятельности, кругу общения, интересов [10].

В зарубежной психологии заметна роль А. Маслоу в понимании мотивов и потребностей, связанных с самоактуализацией [7]. Подросток, стремясь удовлетворить базовые потребности в признании и принадлежности, одновременно тянется к вершинам иерархии потребностей – к самореализации. Реализовать свое стремление к самостоятельности возможно, если образовательная среда создает необходимые условия для самовыражения и инициативы.

Важную теоретическую базу также составляют исследования С.Л. Рубинштейна, где значительное внимание уделяется принципу активности личности: человек (в том числе подросток) выступает как активный субъект деятельности, он меняет мир и меняется сам в процессе деятельности [9]. В контексте развития самостоятельности подростка важным является его участие в общественно значимых делах, что укрепляет веру в собственные силы и формирует личную ответственность.

Исследователи (например, И.С. Кон) акцентируют внимание на том, что именно в подростковом возрасте интенсивно развивается самосознание, складывается система ценностей, формируется отношение к учебе, к труду и т.д. [4]. Кон подчеркивал, что важным условием успешного развития самостоятельности является поддержка и стимулирование со стороны педагогов и родителей, формирующих культуру общения, базирующуюся на уважении и сотрудничестве.

Современные авторы (например, А.Г. Ковалев, А.В. Петровский) развивают идею необходимости индивидуального подхода к детям в процессе воспитания их самостоятельности и ответственности [5; 8]. Подростки, уже не будучи «малышами», имеют потребность во «взрослом» отношении к себе. Сюда включаются доверие, право на личное мнение, возможность планировать свою деятельность и контролировать ее результаты.

Таким образом, анализ литературы показывает, что развитие самостоятельности подростков зависит от комплекса факторов: социально-психологического окружения, методов педагогического воздействия, индивидуальных характеристик подростка, уровня его мотивации и самооценки. В то же время существуют пробелы в понимании того, как именно специфика малочисленных классов может влиять на процесс становления самостоятельности.

Основная часть

Методология

Исследование проводилось в КГУ «Пригородная общеобразовательная школа отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области на базе 8 класса, который насчитывает 6 учащихся (3 девочки и 3 мальчика). Такой малый количественный состав позволил реализовать более индивидуализированный подход к каждому ребенку.

Выборка. Все 6 учащихся восьмого класса приняли участие в исследовании на добровольной основе при согласии родителей и педагогов.

Методы исследования:

- Анкетирование. Был разработан опросник, направленный на выявление уровня самостоятельности, уровня ответственности, а также особенностей самооценки и мотивации к обучению. Анкета включала 15 вопросов закрытого типа и 5 вопросов открытого типа, позволяющих респондентам дать развернутые ответы.

- Наблюдение. Проводилось систематическое наблюдение за поведением подростков во время учебных занятий и внеучебной деятельности (в частности, на классных часах, во время проектных работ, кружковой деятельности). Наблюдение велось на протяжении двух месяцев (сентябрь-октябрь).

- Тестирование. Применялась методика «Стиль саморегуляции поведения» (ССП) В.И. Моросановой для диагностики уровня самостоятельности.

- Эксперимент (педагогический). Его целью было внедрить ряд условий, которые способствуют развитию самостоятельности, и оценить их влияние на уровень самостоятельности школьников. Эксперимент проводился в форме дополнительных заданий, стимулирующих самостоятельное принятие решений, и творческих проектов.

Этапы исследования:

- Констатирующий этап: сбор исходных данных о текущем уровне самостоятельности подростков (анкетирование, диагностика, беседы с учащимися и педагогами).

- Формирующий этап: применение комплекса педагогических мероприятий (организация проектной работы, вовлечение в коллективные дискуссии, создание ситуации выбора в учебной деятельности, разработка мини-исследований школьниками и т.д.).

- Контрольный этап: повторная диагностика, анализ изменений в уровне самостоятельности, сравнение полученных результатов с исходными.

Критерии оценки уровня самостоятельности:

- Инициативность (готовность предлагать идеи, принимать решения).

- Умение планировать собственную деятельность и распределять время.

- Способность к саморегуляции (самоконтроль и умение корректировать поведение, если оно неэффективно).

- Устойчивость мотивации (насколько подросток продолжает действовать при отсутствии внешних стимулов).

Для оценки каждого критерия использовалась пятибалльная шкала (1 – очень низкий уровень, 5 – очень высокий уровень). Дополнительно учитывалась качественная информация, полученная в ходе наблюдений и бесед с учащимися.

Описание выбранных методов, их последовательное и корректное применение позволили получить достаточно надежные данные, которые можно воспроизвести при схожих условиях (т.е. в классах с небольшой наполняемостью и при аналогичном комплексе педагогических мероприятий).

Результаты

В данном разделе представлены аналитические, систематизированные результаты исследования, полученные на констатирующем и контрольном этапах. Для наглядности часть сведений приведена в Таблице 1 и Таблице 2.

На первоначальном этапе (сентябрь) был проведен опрос (анкетирование) и тестирование, в результате чего были получены усредненные показатели по каждому из четырех критериев (Инициативность, Умение планировать, Способность к саморегуляции, Устойчивость мотивации), проводилась по методике «Стиль саморегуляции поведения» (ССП) В. И. Моросановой. Баллы суммировались, затем вычислялись средние значения для всего класса.

Как видно из таблицы, средний балл большинства учеников колеблется в диапазоне от 2 до 3. В целом можно сказать, что уровень самостоятельности на момент начала исследования находился на среднем или чуть ниже среднего уровне. При проведении бесед выяснилось, что подростки часто предпочитают выполнять задания под руководством учителя, не проявляют выраженного желания самостоятельно выбирать способы решения задач, планировать собственную деятельность.

Таблица 1. Уровень самостоятельности на констатирующем этапе (сентябрь)

Ф.И. ученика	Инициативность (1-5)	Умение планировать (1-5)	Саморегуляция (1-5)	Устойчивость мотивации (1-5)	Средний балл
Ученик 1	3	2	3	2	2,5
Ученик 2	2	2	2	3	2,25
Ученик 3	3	3	3	2	2,75
Ученик 4	2	2	2	2	2,00
Ученик 5	3	3	3	3	3,00
Ученик 6	2	3	2	2	2,25

(Примечание: имена и фамилии не раскрываются в силу этических соображений)

На формирующем этапе (октябрь) были реализованы специальные педагогические условия, способствующие повышению самостоятельности:

- Проектная деятельность. Подросткам было предложено разработать мини-проекты на тему «Исследуем окружающую среду» (экологические и социальные аспекты). Работа велась в группах по 2-3 человека, однако каждая группа сама распределяла роли и обязанности. Учитель лишь консультировал, но не навязывал решение.

- Ситуация выбора. Учитель несколько раз в неделю давал творческие задания, в рамках которых учащиеся могли выбрать, каким образом (в какой форме) представить результат. Например, сделать презентацию, написать эссе или снять короткое видео.

- Участие в управлении классом. Школьники поочередно выполняли роль «организатора дня», когда в начале уроков они вместе с классным руководителем проговаривали расписание, распределяли промежуточные задания, определяли, кто за что сегодня отвечает. Таким образом, у подростков формировалась привычка к самоорганизации и планированию.

- Развивающие беседы и рефлексия. После каждого сложного задания проводилась рефлексивная беседа, на которой каждый мог поделиться своими впечатлениями, затруднениями и успехами. Педагог (или школьный психолог) помогал проанализировать, какие действия помогли справиться с задачей, а какие затрудняли ее выполнение.

Данные условия были основаны на идеях развивающего обучения, а также принципах активного вовлечения подростков в учебный процесс, описанных в работах отечественных и зарубежных психологов [2; 7].

В конце октября была проведена повторная диагностика (анкетирование и тестирование по тем же критериям). Полученные результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Уровень самостоятельности на контрольном этапе (октябрь)

Ф.И. ученика	Инициативность (1-5)	Умение планировать (1-5)	Саморегуляция (1-5)	Устойчивость мотивации (1-5)	Средний балл
Ученик 1	4	3	4	3	3,5
Ученик 2	3	3	3	3	3,0
Ученик 3	4	4	3	3	3,5
Ученик 4	3	3	3	3	3,0
Ученик 5	4	4	4	4	4,0
Ученик 6	3	3	3	3	3,0

Согласно итоговым показателям, у четырех из шести учеников отмечен стабильный рост по всем либо по нескольким критериям (Инициативность, Умение планировать, Саморегуляция и Устойчивость мотивации). Наиболее заметные изменения касаются критерия Инициативность: некоторые подростки стали проявлять больше идей и предлагать собственные пути решения задач. Позитивная динамика, хотя и разной степени выраженности, наблюдается у всех участников эксперимента.

Анализируя результаты, можно сделать вывод, что комплекс мер, направленных на развитие самостоятельности (проектная деятельность, ситуации выбора, вовлечение в управление классом, рефлексивные беседы), доказал свою эффективность. Интересно отметить, что наибольший прогресс показали те учащиеся, которые изначально имели средний уровень (около 2,75-3,0). Предположительно, они оказались наиболее восприимчивы к педагогическим нововведениям.

При сравнении с предыдущими исследованиями в аналогичной сфере [2; 4; 9] обнаруживается сходство в том, что активное включение подростков в разнообразные учебно-воспитательные процессы с элементами самоорганизации повышает их самостоятельность. Новизна данного исследования состоит в адаптации подобных приемов к малочисленной группе, где у каждого ребенка появляется реальная возможность быть услышанным, проинициировать конкретное действие и увидеть его результат.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что создание соответствующих психолого-педагогических условий ведет к повышению самостоятельности подростков, подтверждается.

Заключение

В ходе проведенного исследования было выявлено, что психолого-педагогические условия, способствующие активному вовлечению школьников в учебно-воспитательный процесс (проектная деятельность, ситуации выбора, рефлексия, распределение организаторских функций), действительно повышают уровень самостоятельности подростков.

Подростковый возраст – уникальный период, когда формируется самосознание, устанавливаются основные ценностные ориентации, возникает потребность в независимости и ответственности. Если школьная среда грамотно поддерживает эти процессы, подростки обретают уверенность в собственных силах, проявляют инициативу и готовы брать на себя обязательства. Исследование показало, что даже в малочисленном классе (6 человек) можно успешно внедрять методические приемы и организационные формы, побуждающие подростков к самостоятельному мышлению и действиям.

Основные результаты исследования можно суммировать следующим образом:

- В исходном состоянии (констатирующий этап) у большинства учащихся уровень самостоятельности был невысоким или средним.
- Применение комплекса педагогических мер (формирующий этап) дало положительную динамику: у четырех учащихся показатели выросли по всем основным критериям, а у двух – остались на уровне среднего роста, но без снижения.
- Наиболее эффективными оказались задания с элементами проектной и творческой деятельности, когда подростки могли сами определять формат выполнения и презентовать результат перед одноклассниками.
- Роль рефлексии и участия в управлении классом также нельзя недооценивать: подобные механизмы помогли учащимся научиться планировать и отвечать за собственные решения.

Практическая значимость работы заключается в том, что предложенный комплекс мероприятий может быть успешно применен в других классах, особенно малочисленных, где существуют более широкие возможности для индивидуализации образовательного процесса. В будущем необходимо продолжить исследования, расширив выборку, а также

изучить влияние других факторов (например, социально-экономического статуса семей, индивидуальных психологических особенностей подростка).

В качестве прогноза развития темы можно предположить, что растущее внедрение проектных технологий и цифровых ресурсов в образовательную среду позволит еще более активно развивать самостоятельность у подростков, причем не только в школе, но и в дистанционном формате. Однако важно сохранять баланс между возможностями цифровой среды и необходимостью личного, «живого» общения, которое формирует эмоциональную зрелость и ответственность.

Список источников

1. Апостолов В. И. Образование в контексте идей Б. Г. Ананьева о целостном развитии личности // ЧиО. 2017. №3-4. – С. 9-13
2. Блонский П.П. Педология. — М.: АСТ, 2018. — 320 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: АСТ, 2015. — 480 с.
4. Константинова А.Д.. Особенности самосознания подростков // Молодой ученый. — 2019. — № 19 (257). — С. 324-325.
5. Ковалева Ю.В. Мотивы помогающего поведения и их связь с самоотношением личности // Russian Journal of Education and Psychology. 2020. №12. – С. 18-20
6. Лекторский В.А. Психологическая теория деятельности а.н. леонтьева и современные когнитивные исследования // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. №2. – С. 67-83
7. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб.: Питер, 2018. — 352 с.
8. Петровский А.В. Введение в психологию. — М.: АСТ, 2017. — 432 с.
9. Саранчина А.А Философско-методологические основания психологической концепции С. Л. Рубинштейна // Философия и общество. 2019. №4 (48). – С. 141-154
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: ЁЁ Медиа, 2025. — 304 с.

УДК 373.31

Косман В.И., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Развитие творческих способностей младших школьников: возможности игровых технологий

Аннотация

В статье рассматривается проблема развития творческих способностей младших школьников в условиях современной образовательной среды, где востребованы гибкость мышления и нестандартный подход к решению задач. Целью исследования является выявление влияния игровых технологий на развитие творческих способностей. В работе проанализированы понятия творчества и игровой технологии, рассмотрены условия формирования творческих способностей младших школьников. Разработан и апробирован комплект занятий с использованием игровых технологий. Результаты исследования подтвердили гипотезу о положительном влиянии игровых технологий и могут быть использованы в практике начального образования для оптимизации процесса развития творческих способностей. Разработан комплект занятий, который может быть использован в образовательном процессе.

Ключевые слова

Творческие способности, младшие школьники, игровые технологии, развитие

личности, творческие способности, начальное образование, творческая активность, инновации.

Введение

Актуальность темы обусловлена тем, что формирование творческой личности закладывается в детстве и является условием дальнейшего развития.

Творческие способности всегда привлекали внимание исследователей. Однако, в прошлом общество не испытывало острой потребности в развитии творческого потенциала людей, таланты проявлялись стихийно. В современном мире ситуация изменилась, жизнь требует гибкости мышления, адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению проблем. Творческие способности – важная составляющая интеллекта, а их развитие – одна из важнейших задач воспитания. Все культурные ценности – результат творчества, и прогресс общества в будущем будет определяться творческим потенциалом подрастающего поколения.

Современные исследования в области игры характеризуются наличием теории игры и стремлением разрешить ее противоречия (Т. А. Маркова, Д. Б. Эльконин).

Проблема развития творческих способностей младших школьников – основа процесса обучения, требующая постоянного внимания. Сегодня обществу нужны инициативные, творческие люди. Задача воспитания творческой личности, начиная с начальной школы, находит отражение в образовательных программах и инновационных процессах. Творческая активность развивается в деятельности, имеющей творческий характер.

Объект исследования: развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста

Предмет исследования: игровая технология как условие развития творческих способностей детей младшего школьного возраста

Цель исследования: выявление влияния игровой технологии на развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста

Задачи исследования:

- раскрыть особенности формирования творческих способностей;
- разработать комплект занятий с использованием игровой технологии;
- апробировать комплект занятий.

Гипотеза исследования: использование игровой технологии будет способствовать развитию творческих способностей.

Теоретическая значимость: осуществлен анализ понятия творчество в авторских позициях И.В. Львова, С. Медника. Раскрыто понятие «игровая технология» в интерпретации Л.А. Байковой. Были раскрыты условия и особенности формирования творческих способностей.

Практическая значимость: результаты экспериментальной работы могут быть использованы при оптимизации процесса развития творческих способностей, как во время проведения урока, так и во внеурочной деятельности. Представленный комплект занятий по развитию творческих способностей удобен в применении и легко вписывается в образовательный процесс.

Методы исследования:

- анализ, синтез, конкретизация, абстрагирование, обобщение;
- наблюдение, эксперимент.

Обзор литературы.

Творческие способности всегда интересовали исследователей, но определение этого понятия остается сложным. В обыденном понимании творческие способности часто отождествляются с художественной деятельностью, однако это более широкое понятие.

Существует несколько подходов к определению творчества:

- ✓ Деятельность в области искусства.
- ✓ Конструирование, созидание, реализация новых проектов.
- ✓ Научное познание, созидание разума.
- ✓ Мышление в высшей форме, выходящее за пределы известного.

С. Медник: творчество - это деятельность, порождающая что-то новое, ранее не существовавшее. Новизна может быть объективной или субъективной. Объективная ценность – это вскрытие неизвестных закономерностей. Субъективная ценность – это создание чего-то нового для себя.

И.В. Львов: творчество неотделимо от знаний и умений, эмоции сопровождают творчество, но знания и умения пробуждают творческий акт.

Творчество - это деятельность, результатом которой являются новые ценности; высшая форма активности и самостоятельности.

В. А. Крутецкий: способности – это индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие успех в деятельности.

П. Торренс: творческая способность - способность к обострённому восприятию недостатков и дисгармонии.

Д.Б. Богоявленская: основной показатель творческих способностей - интеллектуальная активность (познавательный и мотивационный компоненты).

Творческие способности - это индивидуально-психологические особенности, имеющие отношение к успешности деятельности, но не сводящиеся к знаниям, умениям, навыкам.

Творчество может присутствовать в любом виде деятельности (художественной, технической, математической и т.д.). Творческие способности – это сплав многих качеств.

Исследователи (М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Н.С. Лейтес) связывают способности к творческой деятельности с особенностями мышления, выделяя творческое воображение и качество творческого мышления как обязательные компоненты.

Творческая деятельность школьника повышает его вовлеченность, способствует усвоению знаний, стимулирует интеллектуальные усилия, уверенность и независимость взглядов.

М.Н. Скаткин рассматривает способы активизации творческой деятельности: проблемное изложение, дискуссия, исследовательский метод, творческие работы, создание атмосферы коллективной творческой деятельности.

Для активизации творческой деятельности учителю необходимо видеть ее результативность и следить за динамикой проявления.

Дети способны проявлять себя в художественной деятельности и участвовать в концертах, конкурсах, выставках и викторинах.

Основная часть

Понятие «игровые педагогические технологии» включает методы и приемы организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

Л.А. Байкова: игровая технология – это «определенная последовательность операций, направленных на достижение учебно-воспитательных целей».

Педагогическая игра отличается от обычной игры наличием четкой цели обучения и соответствующим педагогическим результатом, которые имеют учебно-познавательную направленность.

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее часть учебного процесса и объединенное общим содержанием сюжетом и персонажем. В нее включаются игры и упражнения формирующие умения выделять признаки предметов, сравнивать их, обобщать, отличать реальное от нереального, а также воспитывающие умение владеть собой, быстроту реакции и др. Игровой сюжет развивается параллельно обучению, активизирует учебный процесс и помогает осваивать учебные элементы. .[1]

Составление игровых технологий из отдельных игр и элементов - забота каждого

учителя. Необходимо помнить о требованиях к играм в образовании:

- ✓ Игровая оболочка - игровой сюжет, мотивирующий учеников.
- ✓ Включенность каждого.
- ✓ Возможность действия для каждого.
- ✓ Результат должен зависеть от усилий, должен быть риск неудачи.
- ✓ Игровые задания должны быть с определенными сложностями, но доступны каждому (отработка навыка, формирование знаний).
- ✓ Вариативность – не должно быть единственного пути.

Должны быть разные средства для достижения целей.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе зависят от понимания учителем функций и классификации педагогических игр. По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр (по Г.К. Селевко): обучающие, познавательные, развивающие, творческие, коммуникативные.

По характеру игровой методики выделяются: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации. По предметной области выделяются игры по всем школьным дисциплинам. .[2]

Игровая технология – это уникальная форма обучения, делающая интересными и увлекательными как творческие задачи, так и будничные шаги в изучении предметов. Занимательность игры делает положительной и эмоционально окрашенной деятельность по запоминанию и усвоению информации, активизируя познавательную деятельность. .[3]

Уроки с использованием игр или игровых ситуаций являются эффективным средством обучения и воспитания, привлекающим внимание учащихся. Содержание игры – это всегда осуществление учебных задач, позволяющее ученикам критически оценить свои знания и привести их в систему.

В педагогической практике чаще используются следующие игровые технологии: .[4]

- ✓ Дидактические игры, способствующие расширению кругозора, формированию умений и навыков.
- ✓ Воспитывающие игры для воспитания самостоятельности, воли, формирования нравственных установок, сотрудничества.
- ✓ Развивающие игры, направленные на развитие внимания, памяти, речи, воображения, мышления.
- ✓ Социализирующие игры, способствующие приобщению к нормам общества, адаптации к среде, обучению общению (образно-ролевые игры и игры-драматизации).

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. В нее включаются игры и упражнения, формирующие умения выделять признаки предметов, быстроту реакции, смекалку и др. Игровой сюжет развивается параллельно обучению, активизирует учебный процесс.

“Игра дело серьезное”, - утверждает С.А. Шмаков. Поиск педагогических ситуаций, в которых может быть реализовано стремление ребёнка к познавательной деятельности, является главной задачей педагога. Необходимо постоянное совершенствование процесса обучения, введение и развитие игровых методов.

Педагог должен являться прямым или косвенным участником игры, компенсируя пассивность ученика и выводя на сотрудничество. Педагог является участником игры, если он использует её целенаправленно и осуществляет методическое руководство, формируя цели, задачи, этапы, порядок организации и критерии результативности.

Метод игры – это гуманный, естественный и увлекательный для ребёнка метод. В играх младшие школьники учатся подчинять поведение правилам, формируются движения, внимание, умение сосредоточиться и развиваются способности, необходимые для успешного обучения.

В процессе игры обучение происходит незаметно, дети активируют свои внутренние ресурсы. Формирование личности и развитие осуществляется не через восприятие готового знания, а через собственную активную деятельность.

Игра включает в себя все элементы учебной деятельности:

✓ Учебную задачу (цель ощущается как лично значимая).

✓ Учебные действия (действия, направленные на разрешение задачи).

✓ Действия самоконтроля и самооценки (ребенок может оценить свой успех).

✓ Стимуляция к дальнейшей деятельности (удовольствие от участия и успех являются стимулом).

Пик исследовательской активности ребенка приходится на младший школьный возраст. К 8-9 годам творчество выражается в форме самостоятельно поставленных вопросов и проблем, расширяется исследовательский диапазон. Основным компонентом становится проблемность, обеспечивающая открытость к новому и стремление к поиску противоречий.

Решение проблем в игре сопровождается проявлением оригинальности, что стимулирует развитие креативности.

Игра формирует рефлексию - способность осознать свои способности и простроить поведение с учетом реакций окружающих. Через игру происходит открытое общение с другими детьми и взрослыми, с окружающим миром.

Игра создаёт психологический комфорт, снимая стрессообразующие факторы (конфликтность и разобщённость). Новый характер отношений в игре позволяет ученикам увидеть отношения между собой с другого угла. Правильно подобранная командная игра сплотить учеников, создавая в школе атмосферу, позволяющую детям раскрыться. .[5]

Важно отличать настоящую игру от имитации. Для игры необходима условная ситуация, в которой человек находится как внутри, так и вовне игрового сюжета. Игровая ситуация значима как и реальная.

Для эффективного применения игр необходимо соблюдать правила их проведения. Ученики должны быть свободны от сильных переживаний, не связанных с игрой. Необходимо внимательно выбирать время.

Любая игра должна опираться на предшествующий опыт ребенка. Участие в играх может показать уровень и пределы возможностей школьника. Ребёнок, развивая сюжет, вносит игровые условности, которые и создают игру.

Анализ литературы показывает, что игровая деятельность способствует развитию творческих способностей детей. Практическая часть работы направлена на подтверждение эффективности использования игровых технологий для развития творческих способностей у младших школьников.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе учащихся 1 класса и состояла из трех этапов:

I этап — констатирующий: изучение уровня развития творческих способностей с использованием опросника Ф.Татл и Л. Беккер для родителей и методики Вартега «Круги».

II этап — формирующий: апробация игр, направленных на развитие творческих способностей.

III этап — контрольный: вторичное исследование уровня развития творческих способностей с использованием тех же методик и сопоставление результатов с первым этапом.

На констатирующем этапе был проведен анализ методики Вартега «Круги»:

Беглость: все дети заполнили все круги за предложенное время (высокие результаты, 9 баллов).

Гибкость: ученики сталкивались с проблемой тематического дублирования (средний уровень, 4 балла).

Оригинальность: наиболее сложным было предложить редкий вариант изображения, многие рисунки были типичны (низкий уровень, 2 балла).

Вывод: выявлен высокий уровень беглости, средний уровень гибкости и низкий уровень оригинальности, что свидетельствует о необходимости проведения специальных занятий для развития творческих способностей.

Полученные результаты подтверждают актуальность и потребность развития творческих способностей младших школьников.

Для повышения потенциала развития творческих способностей был разработан комплекс игр, который вошел в образовательный процесс.

Формирующий эксперимент предполагал разработку и апробацию игр, направленных на развитие творческих способностей.

На основании констатирующего этапа были определены задачи: разработать и апробировать комплекс игр и сделать выводы о целесообразности его использования.

Игры проводились на уроках русского языка, математики, чтения, познания мира, труда и во внеурочной деятельности.

Наблюдения показали, что уроки с играми более продуктивны: дети меньше устают, внимание сохраняется до конца урока, учебный материал усваивается лучше, закрепление более эффективно. Учащиеся с удовольствием участвовали в играх, способствующих развитию творческих способностей.

На заключительном этапе была проведена повторная диагностика. Результаты сопоставлялись с констатирующим этапом.

По результатам опроса родителей: Низкий уровень: 9% Средний уровень: 55 % Высокий уровень: 36%

Сравнительный анализ показал, что процент учащихся с высоким уровнем возрос на 18% за счёт повышения показателя среднего уровня. Средний уровень повысился за счёт повышения показателя низкого уровня.

В результате проведения повторной диагностики уровень развития творческих способностей значительно возрос: дети с низким уровнем перешли на средний, дети со средним уровнем показали высокие результаты.

По показатель гибкости изменения составили 4 балла, по показателю оригинальности – 2 балла.

Проведённый анализ позволил заключить, что в результате проведения повторной диагностики уровень развития творческих способностей значительно возрос, что приводит к выводу о продуктивности использования комплекса игр.

Игры следует включать в образовательную деятельность, поскольку этот вид деятельности положительно сказывается на развитии творческих способностей.

Заключение.

Данная работа посвящена развитию творческих способностей младших школьников в игровой деятельности. Под творчеством понимается деятельность, результатом которой являются новые ценности; высшая форма психической активности, способность создавать что-то новое.[1]

С. Медник: творчество - это деятельность, порождающая не существовавшее ранее.

Выделены условия развития творческих способностей:

- Деятельность должна вызывать положительные эмоции и удовольствие.
- Деятельность должна быть творческой.
- Задачи должны немного превосходить возможности.
- Необходима стимулирующая среда.

Рассматривалось понятие «игровая технология». Л.А. Байкова: игровая технология – это «определенная последовательность операций, направленных на достижение учебно-воспитательных целей».

Изучены группы игр по характеру педагогического процесса (по Г.К. Селевко):

обучающие, познавательные, творческие, коммуникативные.

Вывод: через игру у детей могут развиваться творческие способности.

Гипотеза подтверждена в результате экспериментальной работы. Данные контрольного эксперимента показывают повышение результатов, что приводит к выводу о необходимости включать игры в образовательный процесс.

Разработанные игры были включены в образовательный процесс и позволили учащимся развивать свои творческие способности. .[2]

Результат привёл к выводу о перспективе продолжения работы по данному направлению.

Опыт по использованию комплекса игр может быть использован студентами на итоговой практике.

Список источников

1. Технология игровой деятельности: Учеб. Пособие / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина; Науч. ред. В.А.Фадеев. - Рязань: Изд-во РГПУ, 2015. – 23 с.

2. Технология игровой деятельности: Учеб. Пособие / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина; Науч. ред. В.А.Фадеев. - Рязань: Изд-во РГПУ, 2016. – 23 с.

3. Белозерских Г.М. Развитие творческого потенциала личности // Начальная школа. - 2014. - №11. – С.22-24.

4. Финогенов А.В. Игровые технологии в школе: Учеб.-метод. пособие/ А.В.Финогенов, В.Э. Филиппов. - Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2015. – 39 с.

5. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студентов учебных заведений. - М.: Академия, 2012. – С.150-167.

6. Азарова Л.Н. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников. // Журнал практического психолога – 1998, № 4 С. 83.

УДК 373.31

Көшкінбай С. М., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Формирование у младших школьников культуры взаимодействия в детском коллективе

Аннотация

В статье рассматривается актуальная проблема формирования межличностных отношений младших школьников в условиях современной информатизации общества. Подчеркивается важность межличностного общения и эмоциональных контактов для благополучия и развития ребенка. Обосновывается необходимость поиска эффективных средств формирования культуры взаимодействия в детском коллективе, одним из которых выступают дидактические игры. Рассмотрены теоретические аспекты проблемы, выявлены противоречия между потребностью в формировании межличностных отношений и недостаточным использованием дидактических игр в образовательном процессе. Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности использования дидактических игр в формировании межличностных отношений младших школьников. Представлены результаты диагностики, разработан комплекс дидактических игр, проанализированы результаты опытно-поисковой работы, предлагаются практические рекомендации для учителей начальных классов.

Ключевые слова

Межличностные отношения, младший школьный возраст, дидактическая игра, образовательный процесс, культура взаимодействия, начальная школа, формирование межличностных отношений.

Введение

Современные социокультурные трансформации, затрагивающие сферу образования, обусловливают необходимость разработки инновационных подходов к решению проблем, связанных с характером межличностных отношений обучающихся. В настоящее время отмечается тенденция к снижению устойчивости межличностных отношений у подрастающего поколения, что во многом связано с активным развитием информационных технологий и их влиянием на сферу образования и досуга. В этой связи возникает закономерный вопрос о значимости межличностного общения, взаимодействия и дружеских связей для современного человека в условиях доступности и избытка информации.

Несмотря на развитие информационных технологий, межличностные отношения, дружеское общение и эмоциональные контакты сохраняют свою значимость для детей, особенно в младшем школьном возрасте. Именно они создают благоприятный эмоциональный фон, который, в свою очередь, оказывает влияние на формирование положительного психологического климата в детском коллективе. Личностные отношения играют важную роль в удовлетворении базовых потребностей ребенка, таких как потребность в эмоциональном контакте, чувстве защищенности и самоидентификации. В процессе межличностного общения происходит нравственное воспитание ребенка, формирование у него опыта заботы, любви, уважения и терпимости. Совокупность межличностных отношений формирует социально-психологический климат группы, социальный контекст развития и социализации ребенка. Кроме того, межличностное общение способствует развитию познавательных и психических функций, способностей, интересов и увлечений детей, а также помогает им активно осваивать окружающую действительность и интегрироваться в систему социальных отношений.

В современной образовательной практике проблема формирования межличностных отношений обучающихся в младшей школе рассматривается как одна из наиболее актуальных. Перед педагогами стоит задача поиска и внедрения эффективных форм, средств и методов, направленных на формирование межличностных отношений в младшем школьном возрасте. Одним из таких средств являются дидактические игры.

Умение конструктивно взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, эффективно разрешать конфликтные ситуации является важным показателем развития личности. Необходимость формирования позитивного опыта общения и наличия эмоциональных привязанностей обусловливают актуальность проблемы межличностных отношений в младшем школьном возрасте.

Проблеме формирования межличностных отношений посвящены работы таких исследователей, как Н.М. Брунчукова, В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, В.К. Дьяченко, Г.А. Карпова, А.В. Киричук, Я.Л. Коломинский, В.А. Краевский, А.В. Мудрик, А.А. Реан, Д.Б. Эльконин и др. Особенности общения и межличностных отношений младших школьников со сверстниками рассматриваются в трудах Л.И. Божович, Е.О. Смирновой, Д.И. Фельдштейна.

Анализ сложившейся ситуации в области формирования межличностных отношений младших школьников позволил выявить следующее **противоречие**: между потенциальными возможностями использования дидактических игр для формирования межличностных отношений младших школьников и их недостаточным применением в образовательном процессе начальной школы.

Выявленное противоречие обусловило проблему исследования: каким образом применение дидактических игр в образовательном процессе начальной школы способствует формированию конструктивных межличностных отношений у детей младшего школьного возраста?

Вышеназванное противоречие и недостаточная разработанность проблемы исследования обусловили выбор проблемы исследования.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке возможности эффективного использования дидактических игр в процессе формирования межличностных отношений у детей младшего школьного возраста.

Объектом исследования являются межличностные отношения младших школьников. Предметом исследования выступает процесс формирования межличностных отношений младших школьников посредством дидактической игры. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи:**

Изучить межличностные отношения младших школьников как психолого-педагогическую проблему.

Проанализировать особенности формирования межличностных отношений младших школьников в условиях образовательного учреждения.

Выявить значимость дидактических игр в процессе формирования межличностных отношений младших школьников.

Провести диагностическое исследование с целью определения уровня сформированности межличностных отношений у младших школьников.

Разработать и реализовать комплекс дидактических игр на уроках математики, способствующий формированию межличностных отношений у детей младшего школьного возраста.

Проанализировать результаты опытно-поисковой работы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды отечественных педагогов, посвященные:

– концепции процесса обучения в современной начальной школе (Н.Ф. Виноградова, В.В. Давыдов, Л.Е. Журова, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.); – исследованиям психологии общения и межличностных отношений (А.В. Брушлинский, А.А. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн); – психолого-педагогическому подходу к развитию и формированию межличностных отношений школьников (Н.А. Березовий, Л.Я. Гозман, А.Т. Куракин, Я.Л. Коломинский, Л.И. Новикова, А.А. Реан, Л.И. Фридман и др.); – вопросам педагогического взаимодействия в образовательном процессе (Ш.А. Амонашвили, Л.В. Байбородова, А.С. Белкин, В.А. Бухвалов, Г.В. Гатальская, Т.Г. Григорьева, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Е.В. Коротаева, И.И. Рыданова, В.Д. Семенов, В.Н. Соколов и др.); – психологическим, дидактическим и методическим исследованиям по формированию межличностных отношений у детей младшего школьного возраста (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Е.Е. Кравцова, Я.Л. Коломинский, В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.).

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач использовались следующие **методы**: теоретические (изучение, анализ и сопоставление психолого-педагогической литературы, сравнение, обобщение, систематизация) и эмпирические (наблюдение, беседа, анкетирование, социометрия, качественный и количественный математический анализ).

Базой исследования является общеобразовательная школа.

Практическая значимость результатов исследования - учителя начальных классов могут использовать в своей профессиональной деятельности положения и выводы, полученные в ходе данного исследования, а также применять комплекс мероприятий, разработанный в процессе проведения.

Обзор литературы.

Проблема *межличностных отношений* в школьном возрасте остаётся актуальной. Исследователи (Т.А. Репина, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев и др.) рассматривают их как сложные системы, включающие *общение*, *взаимодействие*, эмоции. *Межличностные отношения* влияют на *личностное развитие* и *школьное благополучие* (Е.В. Андриенко, Е.О. Смирнова, В.В. Абраменкова). Выделяют конструктивные и деструктивные типы, важна роль *общения* (М.И. Лисина, К. Маркс). Структура включает когнитивный, аффективный, поведенческий компоненты (Н.А. Шкуричева).

Эмоции и поведение важны в *межличностных отношениях* (Н.А. Шкуричева). Формирование динамично и зависит от контекста (А.А. Бодалев и др.). Совместная деятельность важна (Н.Н. Обозов, С.Г. Якобсон). В.Г. Щур отмечает роль статуса. На формирование влияют *взаимодействие*, мотивация, коллектив. Выделяют деловые, эмоциональные, личностно-смысловые типы (В.В. Абраменкова и др.).

Развитие проходит этапы от знакомства до дружбы (В.В. Абраменкова). На динамику влияют среда и социокультурные факторы. Существуют проблемы совместимости личных и деловых отношений (В.Г. Щур). Важна *межличностная привлекательность* (Н.Н. Обозов). Современные проблемы – неготовность к сотрудничеству, прозвища (Н.А. Шкуричева, Д.И. Фельдштейн). В *начальной школе межличностные отношения* влияют на *коммуникативные навыки* и *становление личности*.

Основная часть

Игра, наряду с трудом и учением, – важнейшая деятельность человека. Это древнейшее занятие, необходимое для освоения социальных ролей, самореализации и приобретения опыта. Многие ученые (К. Гросс, В.А. Сухомлинский, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский и др.) предлагали определения *игры*. В данном исследовании мы опираемся на определение Г.К. Селевко, который рассматривает *игру* как деятельность в условной ситуации, направленную на усвоение общественного опыта и совершенствование самоуправления поведением.

Г.К. Селевко классифицирует *игры* по виду деятельности (развлекательные, терапевтические, диагностические, коррекционные, межнациональной коммуникации, социализации, коммуникативные). *Игра* мобильна, ее задачи изменяются и усложняются, что позволяет участникам быстро адаптироваться, формируя *коммуникативные навыки*, а также проецировать их на имитационные условия. *Игровое общение* играет важную роль в развитии различных качеств, а *игра* привлекательна для всех возрастов.

В *младшем школьном возрасте* происходит формирование личности. Навык ответственности за свою речь, умение организовывать деятельность, понимание ценности сотрудничества усваиваются именно в этом возрасте. Характер *общения* определяет степень самостоятельности ребенка. Младшие школьники более импульсивны в *общении*, но с возрастом это исчезает.

Формирование *коммуникативных умений* – актуальная задача, влияющая на успеваемость, социализацию и *развитие личности*. *Коммуникативные умения* развиваются в процессе *общения* и называются “социальным интеллектом”.

Вопросам формирования *коммуникативных способностей* у младших школьников посвящены работы Н.В. Клюевой, Ю.В. Касаткиной и др., где предлагаются коммуникативные игры, беседы и игровые задания. В нашей практике возникли трудности в *общении* детей, что привело к необходимости изучения темы “*Игра* как средство развития *коммуникативных навыков*”.

Психолого-педагогический анализ показывает, что *младший школьный возраст* сенситивен для формирования *межличностных отношений*. В *начальной школе* актуален поиск средств, способствующих этому, и *дидактическая игра* является одним из них. Отечественные ученые (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.) рассматривали *игру* как способ подготовки к взрослой жизни и усвоения социальных норм.

Л.С. Выготский подчеркивал, что *игра* – источник развития, а Д.Б. Эльконин называл ее “гигантской кладовой”. Цели *игры* включают дидактические, воспитательные, развивающие и социализирующие аспекты. Н.А. Мишечкина отмечала, что *игра* способствует рефлексии и саморазвитию.

Современная психология рассматривает *дидактические игры* как средство обучения и воспитания (З.М. Богуславская). *Дидактическая игра* активизирует интерес, мотивацию и способствует развитию внимания и воображения.

Дидактические игры применяются в различных дисциплинах. Младшие школьники легко вовлекаются в *игровую деятельность*, усваивают правила и объединяются в группы. Педагог становится организатором и участником *игры*, строя *взаимодействие* на сотрудничестве. Для поддержания интереса педагог усложняет игру.

Использование *дидактических игр* в сочетании с доброжелательностью помогает преодолеть страх во *взаимодействии*. *Общение* в *игре* влияет на формирование *межличностных отношений*. *Дидактическая игра*, основанная на соперничестве, эффективна для формирования *межличностных отношений*. Ученики могут выбирать партнеров и разрабатывать правила [1].

Формированию *межличностных отношений* способствует ролевое *общение* и руководство педагога, включающее организацию групп и выполнение заданий для развития *коммуникативных умений* [1]. Эффективно сочетание различных типов *игровых* заданий [2].

Совместная работа способствует решению задач. Положительные результаты включают свободное *общение*, внимание к каждому участнику, отсутствие критики и *безоценочность* [1]. *Дидактические игры* способствуют устранению барьеров, повышают мотивацию и играют важную роль в формировании *межличностных отношений* младших школьников.

Теоретический анализ, проведенный в первой главе исследования, позволил выдвинуть гипотезу о том, что использование *дидактических игр* в учебном процессе, в частности на уроках математики, будет способствовать формированию *межличностных отношений* у младших школьников.

Для подтверждения данной гипотезы было необходимо проведение опытно-поисковой работы, являющейся одним из наиболее надежных методов педагогического исследования.

Согласно цели, задачам опытно-поисковая работа включала этапы:

1. Диагностика уровня сформированности *межличностных отношений* у обучающихся 2 класса.

2. Организация и проведение *дидактических игр* на уроках математики с целью формирования *межличностных отношений* у младших школьников.

3. Оценка результатов и формулировка выводов об эффективности проведенной работы.

Опытно-экспериментальной базой исследования стала общеобразовательная школа. В эксперименте приняли участие 22 ученика 2 «Б» класса (12 мальчиков и 10 девочек).

Для определения исходного уровня сформированности *межличностных отношений* были использованы следующие методики:

1. Методика диагностики *межличностных* и межгрупповых отношений (социометрия) Дж. Морено в адаптации Я.Л. Коломинского.

Социометрия – это метод исследования субъективных *взаимоотношений* (выборов) в малой группе, направленный на определение степени психологических реакций человека на окружающих людей в различных ситуациях и выявление взаимных чувств (симпатии и неприязни) в группе [1].

Целью данной методики являлась диагностика *межличностных* и межгрупповых

отношений для их дальнейшего улучшения.

Социометрия позволяет получить информацию о:

- социально-психологических отношениях в классе;
- статусе школьника в классе;
- психологической совместимости и сплоченности в классе.

В исследовании принимали участие все обучающиеся класса. Детям объяснялась цель и порядок организации исследования, а также гарантировалась конфиденциальность ответов. Каждому участнику предоставлялась карточка с вопросами, на которые нужно было ответить, перечислив три фамилии своих одноклассников в порядке уменьшения предпочтения по выделенным критериям (учебная деятельность, досуг).

В рамках данного исследования был задан вопрос: “С кем из одноклассников ты хотел бы сидеть за одной партой?”

Обработка результатов проводилась в несколько этапов:

1. Определение социометрического статуса школьников.
2. Вычисление коэффициента взаимности выборов (КВ).
3. Определение уровня благополучия *межличностных отношений* путем сравнения количества обучающихся, имеющих высокий и средний статус (лидеры и «предпочитаемые»), с количеством обучающихся, имеющих низкий статус («принятые», «изолированные»).

- Высокий уровень благополучия соответствовал ситуации, когда большинство школьников имели статус лидеров и «предпочитаемых», либо их количество было равно количеству обучающихся с более низким статусом.
- Низкий уровень благополучия соответствовал ситуации, когда количество обучающихся с низким статусом превышало число обучающихся со средним и высоким статусом.

4. Определение индекса изолированности (ИИ). Чем выше ИИ, тем ниже уровень благополучия *межличностных отношений* и хуже обстановка в классе. Индекс изолированности более 15% считается высоким.
5. Модификация проективной методики Рене Жиля.

Целью методики являлось исследование характера *межличностных отношений* и выявление факторов, влияющих на их протекание.

3. Диагностика социального интеллекта с использованием методики «Картинки» позволяет оценить *коммуникативное развитие* младших школьников, изучить их *межличностные отношения* и сориентированность в социальной действительности, а также выявить особенности *социального интеллекта*.

Методика «Картинки» дает возможность проанализировать отношение ребенка к сверстникам. Преобладание агрессивных ответов может свидетельствовать о склонности к агрессии, а преобладание продуктивных или вербальных решений – о благополучном и бесконфликтном характере *взаимоотношений* со сверстниками.

4. Анкета “Представления младших школьников о нормах *межличностных взаимодействий*”, разработанная Т.В. Безродных [3], предназначена для изучения представлений младших школьников о нормах и правилах *межличностных взаимодействий*.

На основе полученных результатов было выделено несколько групп:

- Группа «звезды» (9,1%) – обучающиеся, получившие наибольшее количество выборов (5 и более). Это лидеры класса, эмоционально привлекательные, пользующиеся популярностью и уважением среди одноклассников.
- Группа «предпочитаемые» (36,4%) – школьники, набравшие 3-4 выбора, занимающие значимое место в коллективе, с которыми охотно общаются и дружат.
- Группа «принятые» (50%) – обучающиеся, набравшие 1-2 выбора, как правило, малообщительные и неактивные, не пользующиеся особой популярностью среди

одноклассников.

- Группа «изолированные» (4,5%) – обучающиеся, не получившие ни одного выбора и занимающие изолированное положение в классе. Они уступчивы, избегают неудач и конфликтов и не стремятся к лидерству.

В работах Г.А. Карповой, Я.Л. Коломинского, А.А. Реана и других исследователей отмечается, что статус "изолированного" в *младшем школьном возрасте* может быть обусловлен различными факторами, включая непривлекательную внешность, неряшливость, а также такие черты характера, как злость, жадность, агрессивность, трусость, замкнутость, неуравновешенность или чрезмерная активность [4].

Важное дополнение к результатам социометрии - анализ взаимности выборов, позволяющий оценить степень взаимности предпочтений между детьми.

Анализ результатов показал, что разобщенность отношений в классе.

Оценка уровня благополучия *межличностных отношений* в классе, проведенная на основе сопоставления количества обучающихся, имеющих высокий и средний статус (45,5%), и количества обучающихся с низким статусом (54,5%), выявила низкий уровень благополучия *межличностных отношений*, так как число школьников с низким статусом превышало число школьников со средним и высоким статусом.

Следует отметить гендерную специфику выборов: девочки чаще выбирали девочек, а мальчики – мальчиков.

Анализ социометрического исследования позволил сделать выводы:

- высокое число школьников в низкостатусной группе указывает на необходимость гуманизации *межличностных отношений* и повышения статуса обучающихся;
- недостаточный коэффициент взаимности свидетельствует о неудовлетворенности *общением* у большинства второклассников;
- в классе есть обучающиеся, испытывающие эмоциональный дискомфорт из-за непринятия и изолированности;
- преобладание низкостатусных школьников над высокостатусными свидетельствует о неблагополучной структуре класса и неблагоприятном развитии *межличностных отношений*.

Для исследования характера *межличностных отношений* использовалась модификация проективной методики Рене - Жиля.

Результаты подтвердили недостаточную развитость *межличностных отношений* между детьми во 2 классе, но выявили положительное отношение к учительнице, что, по мнению психологов, является важным фактором отношения к школе в целом.

Таким образом, результаты диагностики указывают на необходимость организации конструктивного *взаимодействия* в учебной деятельности, способствующего развитию навыков эффективного *общения* и *межличностных отношений*.

В связи с этим был разработан и проведен комплекс *дидактических игр* на уроках математики, направленных на формирование *межличностных отношений* младших школьников.

Основные задачи этапа заключались в:

- формировании положительного отношения к совместной деятельности;
- формировании мотивов совместной деятельности с одноклассниками;
- развитии деловых *межличностных отношений* в ходе совместной деятельности;
- формировании умений оценивать процесс и результат выполнения задания.

Успешное выполнение коллективных заданий повышает самооценку и настраивает на успех.

В разработанных *дидактических играх* использовались работа в парах и работа в группах.

Работа в парах предполагает выполнение задания двумя обучающимися,

осуществляющими *взаимодействие* для достижения общего результата.

Работа в группах способствует развитию умений: распределять обязанности, учитывать интересы, выслушивать мнения, подчиняться мнению большинства, принимать на себя разные роли.

Помимо коммуникативного аспекта, *дидактическая игра* включает интеллектуальный аспект, позволяющий повторить и закрепить материал и развить *познавательные процессы*.

Предполагалось, что *дидактическая игра*, с ее эмоциональным накалом и духом соперничества, является оптимальным вариантом для формирования позитивных *межличностных отношений*.

В ходе формирующего этапа был реализован комплекс *дидактических игр*, направленный на формирование *межличностных отношений* на уроках математики, а также включение обучающихся в учебное *общение* на основе создания ситуации успеха.

Для оценки эффективности проведенной работы был организован контрольный этап, где использовались те же методики, что и на констатирующем этапе. Результаты показали положительную динамику в развитии *межличностных отношений*.

На контрольном этапе дети реже давали агрессивные ответы и чаще предлагали конструктивные вербальные решения проблем: “Я объясню, что так плохо поступать”, “Скажу ему, что так нельзя делать”, “Я попрошу его извиниться”.

Таким образом, контрольный этап показал, что большинство второклассников стали лучше ориентироваться в нормах поведения, находить решения конфликтов и выстраивать поведение для достижения цели.

В процессе конструктивного *взаимодействия* на уроках математики с помощью *дидактических игр* второклассники учились работать совместно, приходить к общему мнению, взаимодействовать в группе, учитывать мнения других, слушать, контролировать и оценивать деятельность, принимать решения и подводить итоги. Это привело к улучшению *межличностных отношений* в классе.

Заключение.

В рамках данной работы было проведено исследование, посвященное проблеме формирования *межличностных отношений* у младших школьников посредством использования *дидактических игр*. *Межличностные отношения*, дружеское общение и эмоциональные контакты играют важную роль в развитии ребенка *младшего школьного возраста*, обеспечивая его эмоциональное благополучие и формируя позитивный психологический климат в детском коллективе.

Межличностные отношения детей *младшего школьного возраста* представляют собой систему установок и ожиданий, основанных на целях, содержании и организации их совместной деятельности как со сверстниками, так и с педагогами.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что период *младшего школьного возраста* является наиболее благоприятным для формирования *межличностных отношений*, так как в это время происходят значительные изменения в личности ребенка.

В настоящее время одной из актуальных задач *начальной школы* является выбор оптимальных средств, форм и методов обучения, обеспечивающих формирование *межличностных отношений* в соответствии с требованиями современного образования. Одним из средств являются *дидактические игры*.

В психолого-педагогической литературе *дидактические игры* рассматриваются как специально созданные для обучения и воспитания, способствующие пробуждению интереса к учебе и активизации мотивации к совместной творческой деятельности.

С целью исследования уровня сформированности и дальнейшего развития *межличностных отношений* младших школьников посредством *дидактических игр* была организована и проведена опытно-поисковая работа с участием 22 обучающихся 2 класса.

Констатирующий этап опытно-поисковой работы выявил недостаточную удовлетворенность в *общении* у большинства второклассников, неблагополучную статусную структуру класса и недостаточную развитость *межличностных отношений*.

На основе результатов констатирующего этапа был разработан и реализован комплекс *дидактических игр* на уроках математики, направленных на формирование положительного отношения к совместной деятельности, мотивов совместной деятельности с одноклассниками, развитие деловых *межличностных отношений* и умений оценивать процесс и результат выполнения задания. Успешное выполнение коллективных заданий способствовало повышению самооценки и мотивации к дальнейшей совместной деятельности.

Для оценки произошедших изменений в экспериментальной группе был проведен контрольный этап опытно-поисковой работы.

Результаты контрольного этапа показали, что использование *дидактических игр* на уроках математики способствовало качественному изменению социометрической структуры класса, эффективному включению каждого ребенка в совместную деятельность, более прочному усвоению материала, обогащению представлений о нормах *межличностного взаимодействия*, преобладанию положительных эмоций и развитию организационно-деятельностных и *коммуникативных навыков*.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов свидетельствует об эффективности разработанного комплекса *дидактических игр* в формировании *межличностных отношений* у младших школьников.

Список источников

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2016. – 720 с.

2. Брунчукова, Н. М. Общение младших школьников в малых группах при изучении учебного материала [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук / Н. М. Брунчукова. – М., 1993.– 14 с.

3. Безродных, Т. В. Межличностные отношения детей младшего школьного возраста. Современные образовательные технологии: психология и педагогика [Текст] / Т. В. Безродных.— Новосибирск : ЦРНС, 2019. — 311 с.

4. Кудусова, Т. Х. Личностные особенности младших школьников, способствующие развитию их межличностных отношений [Текст] : Т. Х. Кудусова, Н. Н. Мозговая // Международная научно-практическая конференция «Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития». Нижний Новгород, 2017.

5. Емельянова, И. Г. Особенности межличностных отношений в современных младших школьников [Текст] / И. Г. Емельянова. – М. : Новая школа,207. –35-38 с.

6. Шкуричева, Н. А. Формирование межличностных отношений первоклассников как условие успешности их адаптации к школе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Шкуричева. – М., 2016. – 185 с.

УДК 373.31

Куантаева А.М., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Формирование познавательной активности в начальной школе: теоретические и практические аспекты

Аннотация

Вопросы развития познавательной активности учащихся имеют давнюю историю. Уже мыслители Древней Греции подчеркивали важность развития логического мышления и стремления к познанию истины через аргументацию, создавая условия, стимулирующие учеников к открытию нового. Особую значимость эта проблема получила в XX веке. Формирование и степень познавательной активности определяются уровнем развития, знаниями, опытом ребенка и способом представления учебного материала. Педагоги используют разнообразные инструменты для активизации познавательной деятельности школьников, включая содержание обучения, методы и приемы преподавания, а также формы организации учебного процесса. При наличии познавательной активности обучение становится для ребенка важным видом деятельности, представляющим для него личный интерес.

Ключевые слова

Активизация познавательной деятельности, начальная школа, формы, методы, средства обучения, творчество, синквейн, метод проектов.

Введение

Развитие познавательной активности имеет глубокие исторические корни (Сократ, Руссо) и особую актуальность в XX веке (Б.Г. Ананьев, А.Я. Коменский, Г.И. Щукина, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин).

Познавательная активность – интерес к учебной деятельности и стремление к познанию. Это одна из важнейших задач учителя начальных классов, требующая развития творческого потенциала, активности, инициативности и самостоятельности.

На возникновение познавательной активности влияет развитие ребенка, его знания, опыт и способ подачи материала. Интерес к учению определяет успешное овладение знаниями. Познавательная активность – ключевой фактор учебного процесса, влияющий на атмосферу и интенсивность познавательной деятельности.

Младший школьный возраст – важный период для приобретения знаний, формирования умений и навыков. Задача учителя – быть внимательным к каждому ученику, замечать интерес и создавать условия для его развития.

Для активизации используют учебное содержание, методы и приемы обучения, формы организации процесса. При наличии познавательной активности учение становится значимой деятельностью.

Актуальность проблемы обусловила выбор темы исследования: “Вопросы формирования познавательной активности как одного из принципов учебного процесса в начальной школе”.

Объект: образовательный процесс в начальной школе. Предмет: познавательная активность учащихся младших классов. Цель: теоретическое обоснование и практическая апробация педагогических возможностей развития познавательной активности.

Задачи:

1. Раскрыть сущность и структуру понятия.
2. Проанализировать особенности младших школьников.
3. Изучить методы и приемы активизации.

4. Провести диагностику уровня познавательной активности.
5. Разработать методические рекомендации.

В работе рассмотрены трактовки понятия, возрастные особенности, проведен анализ технологий, диагностическое исследование и разработаны методические рекомендации.

Методы исследования: теоретические (анализ литературы) и эмпирические (наблюдение, анкетирование).

Исследование проводилось в 4 «В» классе.

Обзор литературы.

В психолого-педагогической литературе существует многообразие подходов к пониманию познавательной активности.

Одни исследователи рассматривают её как личностное качество (“интеллектуальная инициатива” [1]), другие – как стремление к познанию, характеристику деятельности или отношение личности к деятельности [1], [2]. Ряд исследователей анализируют этот феномен в контексте учебной активности школьников (Н.С. Лейтес, Н.Д. Мурванидзе, В. Оконь, Юркевич) и (Л.П. Аристова, А.А. Волочков, М.О. Муртазин).

Познавательная активность рассматривается как движущая сила познавательной деятельности, выражающаяся в интеллектуальном отношении к действительности и стремлении к умственным усилиям.

Вопросы развития познавательной активности на основе самовоспитания, самообразования и самостоятельной деятельности рассматривали А. Дистервег, Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, К. Ушинский, Л. Толстой, П. Каптерев . Современные подходы используют разработки В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, Н.Ф. Талызиной, В.Д. Шадрикова, И.С. Якиманской.

Исследования В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова, Н.Б. Истоминой, Л.Г. Петерсон, Э.И. Александровой, А.М. Пышкало, Ю.М. Колягина, Л.П. Стойловой, М.Н. Скаткина, И.Я. Аргинской касаются развития познавательной активности младших школьников в учебном процессе. Особое внимание уделялось методам и приемам, способствующим активности, самостоятельности, инициативности и любознательности.

Анализ теорий П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Ж. Пиаже показал, что эффективность возможна лишь при наличии интереса, активизирующего мышление. Высшая ступень познавательной активности - творческая активность.

Познавательные интересы входят в “иерархическую организацию всей системы побуждений” (С.Л. Рубинштейн), а интерес к творческой познавательной деятельности основан на мотиве, направленном на результат, заключающийся в “субъективной новизне” объекта [3].

Теоретическое рассмотрение выделило стадии развития познавательного интереса:

1. Интерес-переживание, переходящий в отношение, мотив деятельности.
2. Интерес-направленность, позволяющий осмыслить объект.
3. Интерес-потребность, указывающий на переход интереса в устойчивую характеристику.

Направление развития: от внешних проявлений к внутренней сущности предмета, от созерцания к деятельностному участию. Интерес получает развитие через введение в проблемную ситуацию, требующую творческого поиска.

Развитие познавательной активности младшего школьника - это:

1. Формирование устойчивых качеств личности (потребность, желание, убежденность, способность формулировать задачи).
2. Приобретение навыка творческого отношения к учению (устойчивая потребность в деятельности).

3. Изменение личностных качеств (социальная ориентация, ценностная направленность, рефлексия, сотрудничество, целеустремленность, настойчивость, умение решать задачи).

Важную роль играет включение в творческую деятельность, обеспечивающее готовность к поиску решения новых проблем. Показатели творчества: новизна, оригинальность, отход от стереотипов, неожиданность, целесообразность и ценность.

Особенность творческой деятельности: нельзя указать систему универсальных действий, системы вырабатываются самим индивидом.

Разные авторы выделяют разные признаки творческой личности:

- Способность замечать альтернативы, подвергать сомнению очевидное, избегать поверхностных формулировок.
- Легкость ассоциирования, способность к оценочным суждениям, хорошая память и способность к обобщению (Я.А. Пономарев, Г. Айзенк, Л.С. Выготский).
- Креативность (Р. Стернберг, Дж. Гилфорд, В.Н. Дружинин).

Для развития мышления, особенно творческого (по Л. Ниебржидовски), необходимо:

- ощущение ценности идей;
- поддержка и оценка усилий;
- акцент на качество;
- самостоятельное решение проблем;
- поощрение индивидуальных особенностей;
- поощрение склонности к риску;
- понимание, что все делают ошибки.

Отличительная черта творческой деятельности детей: субъективная новизна продукта. Важна самостоятельность решения.

Л.С. Выготский называл творческой деятельность, создающую нечто новое (вещь, мысль, чувство) [4]. Он выделял воспроизводящую и комбинирующую (творческую) деятельность. Творческая деятельность обращена к будущему, созидает его и видоизменяет настоящее. Однако она невозможна без овладения репродуктивной деятельностью.

Младший школьный возраст благоприятен для творческого развития, развития воображения, фантазии, мышления и любознательности. Формируются умения наблюдать, анализировать, сравнивать, обобщать, делать выводы и критически оценивать.

Возрастные особенности являются факторами начального формирования способностей (Н.С. Лейтес).

Субъектом познавательной деятельности является ученик (Г.Н. Щукина). В центре обучения - его личность, сознание, отношение к познаваемому миру и процессу познания, а также к соучастникам. Процесс обучения может протекать по-разному (репродуктивный, поисковый, творческий).

Функции познавательной деятельности:

1. Обеспечение знаниями, умениями и навыками.
2. Воспитание мировоззрения, нравственных и эстетических качеств.
3. Развитие познавательных способностей.
4. Выявление и реализация потенциала.
5. Приобщение к поисковой и творческой деятельности.

Творческая деятельность - высшая степень познавательной деятельности. Выделяются 3 уровня развития творческой деятельности: высокий (творческий), средний (репродуктивно-творческий) и низкий (репродуктивный). Развитие предполагает развитие творческого мышления [19].

Анализ литературы показал взаимосвязь понятий “познавательная активность”, “познавательная деятельность”, “творческая деятельность”, “творческая активность”, что

позволяет рассматривать развитие познавательной активности школьников в разнообразных видах деятельности педагогического процесса школы.

Основная часть

Активизация познавательной деятельности - важный и сложный этап. Я.А. Коменский обосновал необходимость активного обучения, направленного на формирование желания учиться.

Вопросы повышения активности привлекали внимание педагогов и психологов (И.Я Лернер [5], Г.Д Кириллова [6]). Активизировать означает усилить деятельность, "переводя" учащихся с воспроизводящего уровня на творческий.

Методы обучения делятся по источнику знаний на словесные, наглядные и практические. Разнообразные формы, методы и средства активизируют познавательную деятельность. Активные методы обучения побуждают к усердному учению.

Методы, способствующие активизации:

1. Мотивационные (эмоциональные, познавательные, социальные, волевые).
2. Приемы повышения мотивации по В.А. Сухомлинскому (задачи за рамками программы, ситуация успеха, оптимальный темп, помощь товарищей, развитие абстрактного мышления, групповые формы работы).

Активизация достигается комплексным применением различных мотивационных методов и приемов.

Факторы, побуждающие к познавательной активности:

1. Творческий характер (фантазия, мотивация, оригинальность).
2. Исследовательский характер (пробуждение интереса, самостоятельный поиск).

Создание ситуаций интереса, занимательности, новизны и опора на опыт помогают проявить активность. Учащиеся должны отстаивать мнение, участвовать в дискуссиях, задавать вопросы, находить решения.

Методы активизации:

- Метод взаимных вопросов (на этапах рефлексии, повторение и закрепление знаний [35]).
- Метод Синквейн (развитие творческих способностей, мышления, воображения, расширение словарного запаса [7]).
- Метод гипотез (поисковый метод, самостоятельное исследование доказательств или опровержений [7]).
- Метод проектов (исследовательские, информационные, творческие, ролевые; монопроекты, межпредметные; внутриклассные, внутришкольные, региональные, международные [7]).

Преимущества метода проектов: развитие исследовательских навыков, умения находить и структурировать информацию, работать в команде, креативно мыслить, презентовать результаты.

Условия для активизации:

1. Атмосфера доброжелательности, сотрудничества.
2. Ситуации успеха.
3. Вовлечение в коллективные формы работы.
4. Нестандартные задания.
5. Учет индивидуальных особенностей.
6. Положительное отношение к обучению.
7. Опора на самостоятельную мыслительную активность.

Активизирующий эффект оказывают ситуации, когда информация:

1. Вызывает удивление.
2. Заставляет задуматься.
3. Помогает увидеть новое в знакомом.
4. Является основой для понятий, законов.

5. Раскрывает связи.
6. Ориентирована на практику.

Создание таких ситуаций и опора на жизненный опыт побуждают к активности. Важно отношение учащихся к познанию, ощущение личностного роста, успеха.

Уровень активности динамичен (от пассивного к ситуативной, исполнительской и творческой). Задача учителя - создавать благоприятные условия, стимулирующие активность (проблемное обучение, диалог, игры, новизна, опыт). Нужно поощрять даже минимальную активность и создавать ситуации успеха.

Выделяются три уровня активности:

1. Воспроизводящая.
2. Интерпретирующая.
3. Творческая.

Задача учителя - применять активные методы: проблемное обучение, задания, диалог, игры, проектная деятельность.

Особое внимание – методам активизации:

- Проблемное обучение.
- Эвристический диалог.
- Исследовательские и проектные методы.
- Дидактические и ролевые игры.
- Дискуссии и диспуты.
- Ситуационный анализ.
- Мозговой штурм.
- Метод образного видения.

Эти методы привлекают к поиску, анализу, обсуждению, развивают мышление, интересы, инициативность и творчество.

Словесные методы: дискуссионный метод вовлекает в учебный процесс, развивает аналитические способности, критическое мышление, умение отстаивать позицию.

Наглядные методы: сочетание с устными методами облегчает восприятие, делает информацию понятной и выступает источником знаний.

Практические методы: самостоятельная работа с учебником развивает умение извлекать информацию. Метод упражнений формирует умения и навыки, углубляет знания, развивает мышление и творческие способности.

Применение различных методов вызывает интерес к предмету.

Познавательная деятельность – ключевой фактор эффективного овладения знаниями и развития личности.

Задача педагога – управление и активизация познавательной деятельности.

Пути активизации:

1. Разнообразные формы обучения.
2. Современные методы обучения.
3. Различные средства обучения.
4. Создание проблемных ситуаций.
5. Специальные приемы, поддерживающие мыслительную деятельность.

Регулярное внедрение активизирующих приемов повышает увлеченность, вовлечение и результативность обучения.

Для оценки познавательной активности младших школьников проведено исследование с использованием:

1. Анкета “Изучение школьной мотивации” (М.Н. Гинзбурга).
2. Методика “Способность планировать”.
3. Педагогическое наблюдение.

Цель: выявление исходных уровней познавательной активности (учебная мотивация, самостоятельность, инициативность, любознательность).

По результатам выделены уровни:

- Высокий (25%): принятие целей и самостоятельный выбор способов достижения.
- Средний (36%): самостоятельность в постановке задачи и поиске решений, обращение за помощью при трудностях.
- Низкий (39%): отсутствие инициативности, самостоятельности, утрата интереса при трудностях, нуждаются в пошаговом объяснении.

Результаты указывают на недостаточный уровень познавательной активности большинства. Необходима системная работа по активизации интереса и формированию навыков самостоятельной постановки и решения задач.

Формирующий этап: проектирование и апробация системы работы по активизации с использованием игровых технологий.

Разработана картотека игровых заданий и упражнений, ориентированных на развитие компонентов познавательной активности.

Направления применения игровой деятельности:

1. Формирование положительной мотивации.
2. Ориентация на познавательные мотивы.
3. Активизация познавательного интереса.

Картотека игр структурирована по блокам:

1. Ценностно-мотивационный.
2. Когнитивный.
3. Эмоционально-волевой.
4. Практико-деятельностный.
5. Поведенческий.

Игровые технологии применялись на уроках и во внеурочной работе. Игры развивали творческие способности, мышление, повышали мотивацию, стимулировали коммуникативные навыки.

Метод проектов – это развивающий метод, позволяющий самостоятельно конструировать знания, ориентироваться в информации, решать задачи и развивать творческое мышление.

Структура проекта:

1. Выбор темы и формирование команды.
2. Выдвижение конкретных проблем.
3. Распределение задач, обсуждение методов.
4. Самостоятельная работа.
5. Обсуждение результатов в группах.
6. Презентация и защита проектов.
7. Подведение итогов.

Н.А. Азаматова выделяет группы проектных умений:

1. Организационные.
2. Коммуникативные.
3. Творческие.
4. Презентационные.

Включение проектной деятельности активизирует познавательные умения. Важно чувство гордости за труд и возможность обсудить результаты.

На формирующем этапе был проведен урок с организацией проектной деятельности для повышения познавательной активности. Использование проектных методов развивает творческие способности и навыки сотрудничества.

Комплексное использование проектных методик, проблемных ситуаций, групповых форматов и игрового сюжета вовлекало в активный познавательный процесс.

Проектный метод ориентирует на создание собственного образовательного

продукта. Это формирует атмосферу творческого исследования.

Апробация методов развития познавательной активности показала заинтересованность и вовлеченность. После этого был проведен контрольный этап для выявления динамики уровня познавательной активности.

На основе анализа теоретических положений и данных констатирующего этапа был спланирован и проведен формирующий эксперимент.

По итогам был зафиксирован значительный рост уровня познавательной активности, что подтверждается сравнительным анализом результатов констатирующего и контрольного экспериментов. Результаты контрольных измерений свидетельствуют об эффективности проведенного исследования.

Анализ данных показал повышение уровня познавательной активности учеников 4 “В” класса благодаря внедрению комплекса упражнений и заданий. Результаты итоговой диагностики и сравнительные данные подтверждают эффективность системы учебных упражнений.

Рекомендации учителям:

- Рассматривать оценивание не только как выставление отметок, но и как способ углубления понимания материала.
- Уровень активности зависит от умения учителя:

1. Создавать благоприятную атмосферу.
2. Демонстрировать знания.
3. Акцентировать внимание на ключевых аспектах.
4. Креативно преподносить материал.
5. Поддерживать эмоциональный настрой.
6. Избегать перегрузки.
7. Осуществлять контроль и корректировку.
8. Применять разнообразные методы [40.].

Познавательная активность - внутренний интерес и стремление к учебной деятельности. Простая трансляция знаний затрудняет применение для решения задач.

Познавательная активность - динамическое качество личности, характеризующееся убежденностью в необходимости познания.

Исследование выявило невысокий уровень развития познавательной активности. Разработанные и апробированные упражнения продемонстрировали более высокую эффективность по сравнению с традиционными методами, способствуя повышению уровней познавательной вовлеченности.

Заключение.

Познавательная активность – это осознанная деятельность, сочетающая теоретическое и практическое мышление. Начальная школа – важный период, где задача педагога – не только передать знания, но и научить учиться, мыслить, запоминать.

Предмет “Юным Умникам и Умницам” способствует развитию познавательных способностей, внимания, наблюдательности, логики, памяти, мышления. Задания могут использоваться на разных уроках.

Для активизации деятельности важен интерес. Разнообразить процесс можно за счет дидактических игр, наглядных материалов, творческих заданий, уроков-“путешествий”, научно-исследовательской деятельности, внеклассных мероприятий. Важно учитывать уровень развития.

Рекомендуются педагогические технологии:

1. Игровые.
2. Личностно-ориентированные.
3. Развивающие.
4. Проблемное обучение.
5. Интегрированные уроки.

Исследование выявило высокий уровень познавательной активности у большинства учеников, проявляющих волевые качества, упорство и познавательные интересы.

Активизация познавательной деятельности поддается управлению. Для успеха необходимо систематически применять различные пути активизации в совокупности.

Рекомендации по повышению мышления, памяти и внимания и использование методов, воздействующих на мотивацию, позволят добиться положительных результатов, что соответствует целям стандарта: не только получение знаний, но и умение самостоятельно добывать и применять их.

Список источников

1. Возрастные особенности познавательной деятельности школьников и студентов: сб. науч. тр. - М.: МГПИ, 1979. - 104 с.
2. Немов, Р.С. Психология. В 3 т. Т.l. / Р.С. Немов - М.: Просвещение, Владос, 2017.-575 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., М., Минск, 2021. 720 с.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 2 т. Т. 2. / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 2016. - 504 с.
5. Лернер, И.Я Проблемное обучение, [Текст] / И. Я Лернер. М.: Знание, 2017. 64.с
6. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений, [Текст]/ Г.М Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров,- М.: Издательский центр «Академия». 2019. – 321 с.

УДК 373.1

Кудабаева М.Е., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Дидактические условия эффективной реализации закономерностей обучения в условиях современного педагогического процесса

Аннотация

В данной статье исследуются дидактические условия активизации функционирования в учебном процессе психологических механизмов усвоения знаний. Разрабатывались способы изучения, в рамках каких обеспечивалась активизация и формирование эмоциональных устройств усвоения познаний.

Ключевые слова

Современный педагогический процесс, дидактические условия, обучение, начальная школа, учебные действия, младший школьник.

Введение

Актуальность. Уже давно перед образовательными учреждениями стоит задача не просто формировать у обучаемых некую сумму знаний, умений и навыков, а параллельно с этим формировать и способы их усвоения, развивать познавательные силы и творческий потенциал обучаемых. Такая постановка задачи предполагает необходимость рассматривать обучаемого в качестве субъекта деятельности, который сам формируется в деятельности и определяет ее характер. Иначе говоря, речь идет о необходимости перехода от активной деятельности в учебном процессе только преподавателя к активности самого обучаемого.

Объектом исследования является специфика функционирования психологических механизмов усвоения знаний в учебном процессе, а предметом — дидактические условия, обеспечивающие функционирование психологических механизмов усвоения знаний.

Научная новизна изучения определяется тем, что изобретены и опытно проверены дидактические условия организации учебной познавательной деятельности, осуществление которых гарантирует действенное функционирование в учебном процессе психологических устройств усвоения познаний у обучаемых, их целенаправленную активизацию и формирование.

Обор литературы

Необходимости и целесообразности реализации этого тезиса в реальном учебно-воспитательном процессе посвящено много исследований психологов и педагогов. Это, например, работы:

— Л.С. Выготского(1965), С.Л. Рубинштейна(1958), З.И. Калмыковой, Л.В. Занкова(1968), И.С. Якиманской(1979), В.В. Давыдова(1972) и др., в которых анализируется проблема связи обучения и развития;

— Ю.А. Самарина(1962), П.Я. Гальперина(1959), Е.Н. Кабановой-Меллер(1968), Н.Ф. Талызиной(1975), Л.Н. Ланды(1966) и др., в которых рассматривается сущность различных психологических механизмов усвоения и возможности их формирования в учебном процессе;

— П.Ф. Каптерева, М.А. Данилова(1975), И.Я. Лернера(1981), Г.И. Щукиной(1988), СИ. Архангельского, Я.М. Ганелина, В.П. Беспалько(1977), Е.Л.Белкина(1982), М.Р. Кудаева(1997) и др., в которых выявляются и обосновываются некоторые требования к системе построения учебного процесса, формирующего и развивающего психологические механизмы усвоения у обучаемых.

Но необходимо отметить, то, что вплоть до этих времен не имеется нравоучительных исследований, дозволяющих системно осуществить в практике психические закономерности преподавания, направленно сформировывать и совершенствовать у обучаемых операциональные текстуры мышления, представляющие базой подобных базовых мыслительных функций, равно как исследование, сочетание, синтез, систематизация и др. В результате, в практике к данной вопросу педагоги подойдут спонтанно-экспериментально, то, что никак не дает возможность разговаривать о производительности её заключения.

Основная часть

Для решения сформулированных задач в работе были использованы следующие методы исследования:

— теоретический анализ методологической и психолого-педагогической литературы по проблеме;
— изучение и обобщение педагогического опыта;
— диагностические методы (анкетирование, интервьюирование, беседы);
— прямое и косвенное наблюдение;
— статистические методы обработки результатов эксперимента.

Установлено, что в основании исследования каждый эмоциональной.

Под учением подразумевают совокупный процедура натаскивающей работы; около научением — этот вариант, если человек учится непосредственно; около учебой — этот вариант, если человек обучает иного (иных) [1].

Важно отметить, что к результатам обучения не относят те изменения в поведении индивида или в его личности в целом, которые могут быть вызваны органическими, физиологическими или другими свойствами (талантом, сильными эмоциями, травмами и т.д.). Обучение всегда связывают с определенным управлением реципиентом, которое имеет целенаправленный характер. "...Чему бы ни учился человек, это всегда

возникающее в результате обогащение его психики новыми элементами или изменение уже имеющихся у него качеств" [2].

Обучение, обеспечивая уменьшение имеющегося драйва (водящего побуждения, страсти) за счет постоянных упражнений и подтверждений деяниям организма(субъекта), равномерно и поочередно усиливает силу связей меж стимулами и реакциями и, в окончательном результате, делает их неизменными. Первичным звеном поведения К. Халл как раз и считал тенденцию организма(субъекта) к возобновлению равновесия(нарушенного чем-нибудь или кем-либо) меж ним и наружной средой(т. е. тенденцию к снятию напряженности потребности).

Потенциал вероятной реакции организма(субъекта) на предъявленный стимул — ее вероятная держава — определяется, по К. Халлу, как функция от опыта, умноженного на мотивирующую надобность и значимость цели деяния минус тормозной потенциал. При этом тормозной потенциал у организма(субъекта) — имеется сумма реактивного торможения, возникающего в итоге усталости, и относительного торможения, которое появляется вследствии уклонения организма делать нужные деяния. Обучение обязано обладать целью уменьшение тормозного потенциала и повышение за счет этого эффективности потенциала реакции, " подгонку " опыта к ситуациям наружной среды. Именно это, считал К. Халл, является условием роста вероятности практического прибавления опыта.

Согласно теории Б. Скиннера, величайшее смысл для поддержания реакции организма(субъекта), контроля за реакцией и управления ею имеют не столько стимулы, насколько подтверждающие реакцию агенты(подтвердите ли). Их он разглядывал и определял в определениях, характеризующих редуцирование потребности. Такое редуцирование, по Б. Скиннеру, возникает в том случае, когда возможность реакции возрастает стимулом, который появляется вдогон за данной реакцией. Иначе разговаривая, подтвердитель — это стимул, который следует при обучении сходу же после реакции.[3]

Б. Скиннер различал респондентные и оперантные реакции. Респондентные реакции (например, секреторные) вызываются простым подкрепляющим агентом (пищей), но сами не вызывают (не могут вызвать) появление этого агента. В отличие от них, оперантные реакции — это двигательные реакции воздействия на окружающую среду. С их помощью удовлетворяются потребности и подкрепляются сами реакции. (Если животное выбирается из клетки, то отбираются и подкрепляются те реакции, которые помогают выбираться из клетки). Подкрепление оперантных реакций следует после их выполнения, а не предшествует им. Респондентные реакций больше относятся к непроизвольному поведению, а оперантные — к произвольному.

Оперантные реакции, как было установлено экспериментально, имеют определенную специфику. Так, индикатором оперантного научения является частота реакции, а не ее сила, тогда как индикатором респондентнои реакции является именно ее сила, величина, а не частота проявления. Некоторое неподкрепление оперантных реакций может вызвать увеличение их частоты, но не угасание. Кроме того, оперантные реакции усиливаются, укрепляются (медленнее угасают) при нерегулярном, эпизодическом подкреплении. Эпизодическое подкрепление создает у обучающихся более ровное и спокойное поведение и при этом способствует проявлению ими стойкости при встречах с неудачами. При эпизодическом подкреплении неудачные реакции как бы сами выполняют роль сигналов для будущих подкреплений. Это-то, по мнению Б. Скиннера, и вызывает у обучающихся некоторую настойчивость и усиленную активацию.[4]

Среди зарубежных эмоциональных концепций изучения позволительно отметить разряд принципиальных для практики доктрин, обрисовывающих машины усвоения на когнитивном уровне. Большая часть данных доктрин разрабатывалось в рамках гештальт-психологии. Создатели исходили из тезиса о том, будто осуществление формулы

"катализатор - реакция" применима только для условно легких обстановок, обеспечивающих автоматическое изучение. Продуктивное ведь мышление при усвоении просит раскрытия укрытых, внутренних действий, форм, текстур и сущностных пропорций изучаемых объектов. Данные-то процессы, формы, текстуры и пропорции и обязаны, сообразно выражению М. Вергеймера (1983), "схватываться и постигаться" обучаемым в облике целостной системы. Наиболее такого, это "ухватывание и сознание" при обучении обязано проистекать в процессе воспитания у обучающихся новейших дискриминаций (определителей) данных действий, текстур и пропорций и реорганизации на данной базе предъявляемой учебной инфы в новейшие паттерны.

В результате обязаны выявляться новейшие свойства, описывающие изучаемый предмет, никак не сводимые к качествам его отдельных частей. По другому разговаривая, в сознании обучаемого обязан подбираться свежий гештальт (конструкция), обычный для объекта исследования, пребывающего в предоставленной наружной среде.[5]

Природно, преображение учебной инфы, приводящее к воспитанию в сознании обучаемого новоиспеченого гештальта, просит розыска новейших позиций для рассмотрения объекта исследования, раскрытия неких нестыковок приятель с ином отдельных частей текстуры предъявляемого для исследования объекта и т.п. Окончательная мишень продуктивного мышления в данном случае состоит в определении способности перехода от "отвратительного" гештальта к "отличному", от "недочетов" текстуры к ее "избыточности" (прегнантности). В. Келлер (1965) считал, будто решения в данных вариантах вероятны, ежели индивидум переструктурирует поле личного восприятия объекта этак, чтоб оно оказывается адекватным появившейся проблематичной ситуации. Наверное и обязано, как считает В. Келлер(1965), дозволить отыскать "вывод" из проблематичной ситуации в ходе целостного восприятия всех частей объекта исследования как новейшей единичной текстуры. (Конкретно таковой "вывод" именуют "озарением", "инсайтом", "айнзихитом"). При данном в том числе и раньше равнодушный для индивидума предмет исследования имеет возможность существовать воспринят им как высокофункционально весомый.

Занимательной представляется концепция овладения в когнитивном степени, созданная Е. Толменом образ-бихевиористская концепция. Е. Толмен осуществлял попытку синтеза линии концепций, и вследствие этого его концепция является "мольным целевым бихевиоризмом". Согласно данной концепции действия создается никак не с единиц "толчок - реакция", а развертывается равно как процедура, побуждаемый аргументом и уткнутый к миссии. Концентрация акцентирует внимание единый аспект, в различие с моляльного бихевиоризма Дж. Уотсона, выставляющего действия с отдельных микроповеденческих действий.

Е. Толмен полагал, что же подготовка содержит в себе перемены в постижении трудности, какие представлены итогом овладения навыка прошлых наружных стимуляторов. Данная "познавательная переменная" представляется переходной неустойчивой (вида неустойчивых К. Халла) и создается в восприятии значения и важности информации личного навыка. Е. Толмен близок с К. Халлом в осознании значимости необходимостей и полнее, однако Е. Толмен полагает, что же необходимости продуцируют установленные направленности с целью свершения миссии, а заслуги водят к катектированию предмета, т.е. предметы принимаются с некоторым "усилием потребности" согласно взаимоотношению к ним. В следствии этого катектированность предметов делается основой направленностей к розыску некоторых предметов и синхронного предотвращения прочих предметов.

Е. Толмен указывал на то, каким образом, по его мнению, соотносятся формула "стимул - реакция", и то, как индивид обучается межстимульным отношениям.[6]

Поведение индивидума поддерживается соответствием меж возведенной им для себя когнитивной картой (дающей конкретные надежды и гипотезы) и истинностью,

адекватностью данной игра в карты находящемуся вокруг. Ежели соответствие позитивно, то индивидум работает в среде верно и реализуемое им поведение укрепляется. Ежели соответствие негативно, то поведение сносится (вполне либо отчасти), и индивидуму необходимо образовать новейшие экспектации и отрешиться от предоставленного вида поведения. Е. Толмен использовал мнение о "латентном научении", как скоро пополнение отсутствует, однако обучающийся как бы изучит обстановку вероятного деяния. В данном случае и проистекает "тайное воспитание", а еще создаются знаковые гештальты, которые имеют все шансы существовать применены (имеют все шансы посодействовать в предстоящем). Объединяясь, они еще сформировывают познавательные (когнитивные) игра в карты. Фактически, изучение взаимоотношений (воспитание взаимоотношениям) меж знаковыми качествами (качествами объектов) и операциональными качествами (объекты как средства) и сочиняют базу познавательной (когнитивной) игра в карты индивидума.

Заканчивая короткое обсуждение водящих забугорных эмоциональных доктрин изучения, надлежит подметить последующее. Данные доктрине выдвинули совсем немало принципиальных проблем, являющихся главными для исследования дидактических основ изучения. Наиболее такого, в рамках данных доктрин получилось определить некие единые и очень много личных закономерностей процесса изучения животных и, в конкретной ступени, человека. Но данные доктрине никак не имеют все шансы существовать приняты в качестве единственных основ для сотворения дидактических доктрин изучения. Биологизаторский подъезд никак не в состоянии по конца разъяснить процесс изучения человека, функционирование которого покоряется еще и соц законам. Не считая такого, как правосудно увидела Н.Ф. Талызина(1975), "...пренебрежение подлинного объекта управления — познавательной деловитости студентов — вот тот главный недочет, кой охарактеризовывает сознание учебного процесса в основной массе забугорных эмоциональных доктрин" [7].

В соответствии с изложенными положениями ассоциативно-рефлекторная концепция предполагает следующие этапы усвоения:

— этап ознакомления с изучаемыми объектами. На этом этапе в ходе деятельности с объектами должны образовываться локальные ассоциации, отражающие связи между наиболее близкими объектами;

— этап сравнения отдельных изучаемых объектов, выделения признаков смежности, классификации объектов. Здесь должны образовываться частно-системные ассоциации, которые отражают связи более общего характера;

— этап обобщения свойств изучаемых объектов внутри заданной системы. На этом этапе должны образовываться внутрисистемные ассоциации, отражающие связи между объектами в обобщенном (системном) виде;

— этап обобщения свойств объектов данной системы, сравнения со свойствами объектов других систем. На этом этапе должны образовываться межсистемные ассоциации, благодаря которым выявляются противоречия между существующей системой знаний и новыми сведениями, совершенствуется (перестраивается) с учетом этого существующая система знаний.[8]

Итак, рассмотрение сути ассоциативно-рефлекторной концепции усвоения убеждает нас в том, что она действительно, достаточно полно отражая информационную структуру знаний, показывает психологический механизм формирования системности в умственной деятельности. Тем самым, она как бы дополняет теорию поэтапного формирования умственных действий, помогая увидеть другие типы психологических процессов, которые, безусловно, целесообразно формировать и развивать у обучаемого в учебном процессе. Однако ассоциативно-рефлекторная концепция усвоения так же, как и теория поэтапного формирования умственных действий, не затрагивает проблему

формирования общих приемов мышления, дающих возможность решать класс однородных задач.

Суть и механизмы формирования этих психологических процессов показаны в теории алгоритмизации, разработанной Л.Н. Ландой(1966г) и его учениками.

В качестве одной из существенных предпосылок для разработки этой теории явилась мысль о том, что овладение операциями, необходимыми для решения различных познавательных задач, само по себе еще не обеспечивает решения как такового. Нужно овладеть еще и алгоритмами решения, т.е. алгоритмами сводимости к этим операциям. Подчеркивая эту мысль, Л.Н. Ланда (1966) говорит о необходимости четкого разделения предписаний о выполнении системы операций и самой этой системой операций, различения между алгоритмом или алгоритмическим предписанием и алгоритмическим процессом (т.е. выполнением системы предписанных операций). Эта мысль, на наш взгляд, хорошо согласуется с идеями рассмотрения процесса обучения как функционирующей информационной системы "преподаватель -учащийся", в которой учебный процесс понимается как процесс управляемый. Ориентируясь на этот подход, разработчики теории под управлением понимают систематическую регуляцию процессов формирования у обучаемого предлагаемых ими психологических механизмов усвоения в соответствии с программой обучения и наличием у преподавателя средств воздействия на ход этих процессов. В то же время, говоря об алгоритмах, они различают учебные алгоритмы (предписания алгоритмического типа) от алгоритмов математических. Если при составлении математических алгоритмов всегда исходят только из способов решения и при этом ищут наиболее рациональный путь, то при составлении учебных алгоритмов предлагается исходить из педагогических соображений, касающихся специфики педагогического общения и личностных качеств преподавателя и обучаемого. В итоге выбранный и зафиксированный в виде алгоритма способ решения не всегда должен быть самым рациональным.

Учебные алгоритмы имеют, по мнению разработчиков теории алгоритмизации, еще одно существенное отличие от математических алгоритмов: они не обладают формальностью, которой обязан обладать алгоритм математический. При их составлении допускается обращение к смыслу содержания объектов, которыми оперирует обучаемый.

Обучающие алгоритмы в этой теории делят на алгоритмы преобразования информации об объектах изучения и алгоритмы распознавания. При этом считается, что алгоритмы преобразования включают в себя операции или даже алгоритмы распознавания и наоборот.

Предлагается отличать обучающие алгоритмы от обучения алгоритмам. Обучающий алгоритм — это обучение программе, которой руководствуется обучающий (преподаватель). Она указывает последовательность действий обучающего в зависимости от действий обучаемого. Обучение же алгоритмам — это обучение действия по программе самого обучаемого (обучаемому указываются действия, которые он должен производить с объектом изучения в зависимости от тех или иных получаемых результатов). В теории особый акцент делается на том, что обучение алгоритмам ни в коей мере не должно сводиться к овладению готовыми алгоритмами, к их заучиванию. Обучение алгоритмам должно обязательно включать в себя и обучение самостоятельному их открытию и построению. Оно должно быть направлено и на формирование качеств, лежащих в основе творческого мышления, а не замещать условий, необходимых для развития у обучаемого сообразительности, догадки. Более того, разработчики теории считают целесообразным находить алгоритмы и специально им обучать только в том случае, когда для того или иного типа задач может быть принципиально построен алгоритм и когда решать эти задачи с помощью алгоритмических процедур в педагогическом плане более целесообразно. Иначе говоря, в теории подчеркивается, что использование обучающих алгоритмов не носит характер абсолютной обязательности — часто можно решать задачу,

не осознавая ни алгоритма ее решения, ни самих операций, для выполнения которых существует алгоритм (хотя, вообще говоря, человек при этом все равно применяет какой-то алгоритм и выполняет какие-то операции). Правда, в этом случае (в обход сознания) получить устойчивый результат деятельности, сформировать умения и навыки достаточно сложно.

Наибольшее интерес в теории алгоритмизации, как уже указывалось больше, уделено обучению методам определения и преображения. На наш взор, это обусловлено тем, что определение и преображение являются важными веществами мышления и постоянно оказываются включенными в всякую активность. Овладения алгоритмами определения нередко как оказалось достаточным для решения почти всех познавательных задач, а изучение алгоритмами преображения способствует формированию логических структур мышления. Эти структуры при переносе их в новейшую объектную область упрощают обобщение и абстракцию, помогают применять способы индуктивного мышления и т. д.

Говоря о структурах эмоциональных элементов операционального мышления (овладения) и о управлении действиями их развития и формирования невозможно никак не воспринимать в интерес, равно как представлено больше, и потребность мотивировки действия обучаемых (мотивировки их учебно-познавательной работы). В данной взаимосвязи изобразим серия значимых с целью практики педагогики утверждений, возлежащих в базе психологии мотивировки.

Через процесс мотивации реализуется механизм соотнесения индивидом внешних и внутренних факторов, лежащих в основе поведения. Результат этого соотнесения и определяет возникновение, направление и способы реализации деятельности. Мало того, в процессе мотивации отражаются не только имеющиеся ситуативные возможности, но и будущие (цели и средства). Сама же деятельность как реакция на мотивацию имеет в качестве энергетических и ориентационных начал в каждый данный момент времени не только потребности, но и определенные мотивы, которые являются, в основном, причинами ее возникновения и условиями ее реализации. "Наличие потребности составляет необходимую предпосылку любой деятельности, однако, потребность сама по себе еще не способна придать деятельности определенную направленность. То, что является единственным побудителем направленной деятельности, есть не сама потребность, а предмет, отвечающий данной потребности. Предмет потребности — материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане — мы называем мотивом деятельности" (1983, с. 15).

У всех просматривается его подход к сущности человека, природе психики и ее детерминированности; все авторы приходят к единой мысли о том, что деятельность человека обуславливается системой побуждающих мотивов.

По связи мотивов с содержанием и особенностями выполняемой деятельности психологи выделяют различные группы мотивов:

— смыслообразующие мотивы и мотивы-стимулы [5];

— внутренние и внешние мотивы [9];

— мотивы, порождаемые самой деятельностью, и мотивы социальные, порождаемые всеми обстоятельствами жизни и связанные с основной направленностью личности (ПО).

Более единой закономерностью, отображающей регулирующую роль тем, считают подневольность итогов деловитости и психических действий от нрава и особенности тем. К механизмам, характеризующим эту подневольность, разные специалисты по психологии подходят сообразно-различному. Одни таковым преспособлением считают "насыщение" — понижение трудоспособности при изменении дела к деловитости. Остальные — "рвение к триумфу" и "увертывание невезения", связанные с прогнозируемой субъектом оценкой деловитости и характеризующие процессы выбора и постановки целей (мишень имеет возможность ставиться простая — наверное ручается фуррор, либо тяжелая, будто

выгораживает неудачу). При данном подмечают, будто установленная мишень имеет возможность вообщем никак не подходить реальным способностям субъекта. Тогда имеет возможность выйти этак, будто- или способности никак не откроются вполне, или они окажутся недостающими для заслуги установленной цели.

Ряд итогов упомянутых изучений и выводов, которые идут по стопам из разбора эмоциональной сути преспособления мотивировки и ее динамического нюанса, говорят о том, будто темы, сознательно, разрешено сформировывать и актуализировать в ходе изучения. Вот основные из доводов в выгоду данного утверждения:

- так как тема — наверное "операционализированная" надобность, а необходимости имеют все шансы рскручиваться никак не лишь маршрутом сотворения новейших объектов (к примеру, маршрутом предъявления все наиболее увлекательной инфы), однако еще и чрез воспитание деяниям, то, вероятно, может быть исполнять синхронно с обучением подготовку (настройку) субъекта (обучающегося) к их реализации;
- условия, в каких исполняется учебная активность, сами имеют все шансы проявляться мотивообразующими причинами. К примеру, условия, которые увеличивают возможность актуализации необходимости в инфы и возможность ее ублажения, разрешено полагать причинами, увеличивающими мотивационный потенциал учения.[10]

Данные наши выводы согласуются с воззрением П.Я. Гальперина (1965), коим в том числе и введены мнения "операционная сторона энергичности" обучаемых и "мотивационная сторона их энергичности". Он в том числе и особенно подчеркнул в качестве компонентов мотивационной энергичности темы учения, которые подразделил на 3 класса:

— наружные (одобрения, санкции);

— соревновательные (фуррор в сопоставлении с иными либо с лично собой);

— внутренние (спасибо коим преподавание делается деловитостью в наполненном значении данного слова).

Показанная нами психологическая суть мотивировки уверяет в том, будто она считается обязательной долею эмоциональных устройств усвоения, способствующей происхождению, течению и интенсификации учебной познавательной деловитости.

Заключение, выводы

Обобщая результаты проведенного исследования, следует отметить, что основные положения выдвинутой гипотезы нашли подтверждение.

Дидактические условия, способствующие активизации у обучаемых операциональных структур мышления, целенаправленному формированию у них ценностных установок и ориентиров обеспечили наиболее высочайший степень познаний, сотворили способности для более совершенной реализации каждым обучаемым собственных возможных интеллектуальных задатков.

В ходе педагогического опыта получилось снабдить важную активизацию учебной познавательной деятельности у обучаемых, рост их энтузиазма к содержанию учебных предметов и к процессу учебного знания.

Кроме такого, тренировочный процесс, проведенный в рамках разработанных дидактических критерий, содействовал формированию у обучаемых аналитико-синтетического подхода к исследованию материала, реализации способностей переноса этого подхода на разные виды познавательной деятельности.

Разработанные дидактические условия, сочетая учет советов психологов по организации процесса усвоения познаний с надлежащими способами обучения, позволили отлично выверять протекание умственной деятельности обучаемых, создание и формирование ее содержа-тельных структур. Выполняя эти задачки, дидактические условия обеспечили целостность обучения и развития.

Следует, непременно, отметить, что регуляция умственной деятельности обучаемых так, как она исполнялась в нашем исследовании, в большей степени помогла формированию и активизации лишь определенных психологических устройств усвоения познаний, затрагивала создание лишь неких личных качеств развития.

Тем не менее, в ходе обучения удалось сформировать у обучаемых положительное отношение у учебе, придать их познавательной деятельности осознанный характер и тем самым оказать достаточно широкое и целостное воздействие на личности обучаемых и качество усвоения знаний.

В итоге можно констатировать, что реализация разработанных дидактических условий является путем, позволяющим достичь существенного подъема качества обучения и развития обучаемых.

Список источников

1. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. -М., 2019. 219 с.
2. Методы системного педагогического исследования. -Л., 2020. 106 с.
3. Мочалова Н.М. Методы проблемного обучения и границы их применения. - Казань: КГУ, 2019. 158 с.
4. Полонский В.М. Некоторые вопросы педагогических измерений и оценки. - М., 2018. 24 с.
5. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. - М.: Педагогика, 2020. 311 с.
6. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. - М., 2015. 217 с.
7. Дидактика средней школы / Под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. -М.: Просвещение, 1975. 302 с.
8. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. - М.: Просвещение, 2017. 175 с.
9. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. -М., 1978. 127 с.
10. Иванов Р.И. Развитие мышления школьников в процессе выполнения ими учебно-логических заданий. - Куйбышев, 2018. 118 с.

УДК: 159.9

Кударбекова Г.Д., Педагогика и психология»
Дубинина И.В., старший преподаватель

Профессиональное выгорание как психологическая проблема и механизмы ее коррекции

Аннотация

Проблема профессионального выгорания в последние десятилетия стала одной из центральных тем в области психологии труда и организационной психологии. Оно характеризуется эмоциональным истощением, деперсонализацией и чувством снижения личных достижений, что в совокупности негативно сказывается на качестве выполняемой работы и психологическом благополучии специалистов. В данной статье рассмотрены сущность профессионального выгорания, его основные факторы и механизмы формирования, а также представлены варианты психокоррекционных мероприятий. Исследование проводилось на базе ИП «Айсултан» – творческой школы, где была сформирована контрольная и экспериментальная группы, каждая из которых включала по пять человек. В ходе работы применялась методика диагностики уровня

эмоционального выгорания В.В. Бойко, а также проводился специально организованный тренинг по снижению уровня выгорания. Полученные данные свидетельствуют о важности своевременного выявления признаков профессионального выгорания и о высокой эффективности целенаправленной психокоррекционной работы.

Ключевые слова

Профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, деперсонализация, личные достижения, психокоррекция, методика В.В. Бойко, тренинг, мотивация, эксперимент, контрольная группа.

Введение

Профессиональное выгорание выступает одной из наиболее острых проблем современного общества, затрагивая разные сферы деятельности – от педагогики и медицины до творческих и производственных профессий. С повышением темпа жизни и ростом требований к работникам, данное явление приобретает всё большую актуальность. Его основные признаки включают хроническую усталость, апатию, раздражительность и эмоциональное истощение, что ведёт не только к снижению продуктивности, но и к нарушению психического здоровья сотрудников.

Цель настоящего исследования – выявить влияние специально организованных психокоррекционных мероприятий на снижение уровня профессионального выгорания у сотрудников творческой сферы и разработать методические рекомендации для психологов и руководителей организаций.

Объект исследования – процессы эмоционального состояния и профессиональной деятельности специалистов творческой школы, а также динамика показателей профессионального выгорания при целенаправленном психокоррекционном воздействии.

Актуальность темы обусловлена тем, что в современных условиях расширения творческого и образовательного рынка возникает повышенная нагрузка на сотрудников творческих школ, что связано как с необходимостью постоянной генерации идей, так и с возрастанием требований к качеству обучения и индивидуальному подходу к ученикам. Психологические последствия профессионального выгорания негативно отражаются на личностной и профессиональной сфере работников, снижая их мотивацию и продуктивность, а также повышая риск развития соматических и психических нарушений.

Новизна исследования заключается в том, что, во-первых, оно осуществлялось в специфических условиях творческой школы (ИП «Айсултан»), где преподаватели и сотрудники подвержены дополнительным психологическим факторам риска, связанным с постоянной необходимостью креативности и эмоциональной вовлечённости. Во-вторых, в рамках исследования были предложены и апробированы конкретные психокоррекционные мероприятия, включающие элементы тренинга эмоциональной саморегуляции и групповой поддержки, адаптированные к специфике творческого процесса.

В качестве исходной гипотезы выдвинуто предположение: если организовать и провести комплекс психокоррекционных мероприятий (тренинги по эмоциональной саморегуляции, групповые дискуссии, индивидуальные консультации), то уровень профессионального выгорания в экспериментальной группе сотрудников творческой школы снизится в сравнении с контрольной группой.

Структура статьи включает следующие разделы: во «Введении» обоснованы цели, объект, актуальность, новизна, а также сформулирована гипотеза. В «Обзоре литературы» даётся анализ основных исследований и подходов к проблеме профессионального выгорания, раскрываются основные модели и факторы риска. В «Основной части» подробно описаны методология (применяемая методика и процедура эксперимента), а также результаты исследования, подтверждённые статистическими данными. В «Заключении» представлены выводы, сопоставлены результаты с целью и гипотезой

исследования, отмечена практическая значимость и определены перспективы дальнейшей работы.

Обзор литературы

Профессиональное выгорание (burnout) было впервые систематически описано в работах Х. Фрейденбергера (H. Freudenberger) и впоследствии развивалось в исследованиях К. Маслач и С. Джексон [7]. Оно представляет собой состояние физического и эмоционального истощения, к которому приводят длительные стрессовые нагрузки на рабочем месте. Ключевыми параметрами данного состояния принято считать: 1) эмоциональное истощение, 2) деперсонализацию и 3) редукцию личных достижений (снижение чувства компетентности и эффективности). Maclach и Джексон разработали опросник Maslach Burnout Inventory (MBI), который широко используется во всём мире. Однако в отечественной психологии получили распространение и другие методы диагностики, в частности методика В.В. Бойко [3].

Подход В.В. Бойко выделяет несколько фаз (напряжение, сопротивление, истощение), каждая из которых может проявляться в разных аспектах и на разных уровнях. Согласно Бойко, на первой стадии преобладает тревожность, неуверенность, чувство психологического дискомфорта. На второй – возникает стремление изолироваться от профессиональных проблем, наблюдается упадок эмоционального тонуса. На третьей – происходит глубокое истощение, сопровождающееся стойкой апатией, бессилием и даже цинизмом по отношению к работе и окружающим.

В современной научной литературе отмечается, что профессиональное выгорание особенно часто встречается у представителей так называемых «помогающих профессий» – медицинских работников, педагогов, психологов, соцработников [1]. Однако за последние годы число исследований, посвящённых творческим специальностям и арт-среде, также увеличивается, так как сфера креатива связана с высокими эмоциональными и интеллектуальными затратами. Работники подобного профиля постоянно сталкиваются с необходимостью порождать новые идеи, работать с аудиторией, поддерживать высокий уровень вдохновения и вовлечённости, что создаёт дополнительное напряжение [4].

Наиболее распространёнными факторами риска профессионального выгорания считаются следующие: высокая интенсивность труда, отсутствие чёткого режима отдыха и восстановления, недостаточная социальная поддержка на рабочем месте, а также несовершенная система поощрений и вознаграждений [2]. Применительно к творческим школам, дополнительным фактором может быть постоянная оценка качества и оригинальности творческого продукта, конкуренция и стремление постоянно «превзойти самого себя» по уровню идей [5].

Среди методов профилактики и коррекции профессионального выгорания в психологии зарекомендовали себя индивидуальная и групповая психотерапия, тренинги личностного роста, занятия по развитию навыков эмоциональной саморегуляции и стресс-менеджмента [6]. В зарубежных исследованиях всё большую популярность приобретают mindfulness-практики (осознанность), когнитивно-поведенческий подход, а также программы, направленные на формирование здоровой среды в коллективе. Учитывая специфику творческой деятельности, большое значение имеет и поддержание мотивации через создание поддерживающей, вдохновляющей атмосферы, в рамках которой будет поощряться межличностная и креативная коммуникация [8].

Таким образом, анализ литературы показывает, что проблема профессионального выгорания носит междисциплинарный характер и требует комплексного подхода. Исследования указывают на необходимость сочетания диагностических и психокоррекционных мероприятий с оптимизацией организационной среды. Однако при этом в теоретической и практической литературе относительно мало уделяется внимания

тонкостям коррекционных программ в узконаправленных творческих коллективах, что послужило одним из стимулов для проведения настоящего исследования.

Основная часть

Методология

Исследование проводилось на базе ИП «Айсултан» – творческой школы, специализирующейся на проведении курсов по рисованию, музыке и актёрскому мастерству. В эксперименте приняли участие 10 человек – преподаватели и административные сотрудники школы. Все участники были в возрасте от 25 до 40 лет, с опытом работы в сфере искусства от 2 до 10 лет. Испытуемые были разделены случайным образом на две группы: экспериментальную (5 человек) и контрольную (5 человек).

Используемая методика диагностики: для оценки уровня профессионального (эмоционального) выгорания применялась методика В.В. Бойко [3]. Данная методика представляет собой опросник, включающий ряд утверждений, оценивающих три стадии выгорания: напряжение, сопротивление, истощение. По результатам заполнения опросника выводится количественная оценка степени выраженности выгорания. Каждый испытуемый проходил тестирование дважды: до начала коррекционного вмешательства (предтест) и спустя месяц после окончания психокоррекционных мероприятий (посттест).

Психокоррекционная программа, разработанная для экспериментальной группы, включала в себя следующие компоненты:

- Тренинг эмоциональной саморегуляции, основанный на принципах управления стрессом и развития навыков осознанного присутствия (mindfulness). Участники обучались методам дыхательных практик, упражнениям на расслабление, визуализации, а также приёмам экспресс-регуляции эмоционального состояния (например, «самоирония», «переключение внимания»).

- Групповая дискуссия и взаимоподдержка: раз в неделю проводилась встреча, на которой участники делились сложностями в работе, эмоциональными переживаниями, путями решения проблем. Данная форма работы позволяла снизить чувство одиночества и изолированности, выработать позитивные копинговые стратегии.

- Индивидуальные консультации с психологом, направленные на проработку внутренних конфликтов и выявление личностных ресурсов, способных противостоять стрессу. Для отдельных участников акцент был сделан на когнитивно-поведенческом подходе, позволяющем изменить дезадаптивные установки и шаблоны поведения.

- Элементы арт-терапии: так как школа является творческой, целесообразно было использовать техники рисования, музыкальной импровизации, телесно-ориентированной терапии. Это позволило активизировать положительные эмоции и сформировать дополнительные механизмы преодоления напряжения.

Продолжительность программы составила три недели (всего три учебно-практических блока по 2 часа и параллельно еженедельные встречи по 1 часу). Контрольная группа не проходила никаких специальных коррекционных мероприятий, кроме выполнения обычных служебных обязанностей.

Результаты

После окончания психокоррекционного цикла, через одну неделю, все участники (как экспериментальной, так и контрольной группы) вновь прошли тестирование по методике В.В. Бойко. Ниже представлена Таблица 1, в которой суммарный показатель выгорания (по трём стадиям) сводится в баллы (чем выше балл, тем более выражено выгорание). Для удобства дано усреднённое значение по группе (М – среднее), а также стандарт Как видно из Таблицы 1, в экспериментальной группе суммарный балл по шкалам выгорания уменьшился в среднем с 74 до 59, что указывает на существенное снижение выраженности выгорания. В то же время, в контрольной группе снижение было незначительным: с 73 до 70. Стоит отметить, что исходные показатели обеих групп до

начала эксперимента были практически одинаковы (74 и 73 соответственно), что говорит об изначально схожем уровне выгорания.

Таблица 1 – Уровень профессионального выгорания (по методике В.В. Бойко) до и после психокоррекции

Группа	**Предтест (до коррекции) M±SD**	**Посттест (после коррекции) M±SD**
Экспериментальная (n=5)	74 ± 5	59 ± 4
Контрольная (n=5)	73 ± 6	70 ± 5

Для статистической проверки значимости различий был применён t-критерий Стьюдента для независимых выборок, а также парный t-критерий для сравнения динамики внутри каждой группы. Различия между предтестовыми и посттестовыми показателями в экспериментальной группе оказались статистически значимы при $p<0,05$, тогда как в контрольной группе статистически значимого изменения выявлено не было ($p>0,1$). Сравнение между группами после проведения программы показало статистически значимое различие по уровню профессионального выгорания в пользу экспериментальной группы.

Дополнительно проводился анализ трёх стадий выгорания – напряжения, сопротивления и истощения. Наибольшие изменения наблюдались по шкале напряжения и истощения, что согласуется с целью проводимой программы – снизить общий уровень стресса и эмоциональной нагрузки. Участники экспериментальной группы, по их субъективным отзывам, стали чаще применять навыки релаксации, сознательно управлять своим эмоциональным состоянием в процессе работы, уделять больше внимания профилактике эмоционального истощения.

Обсуждение результатов

Полученные данные подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что комплекс психокоррекционных мероприятий, ориентированных на развитие навыков эмоциональной саморегуляции и групповую поддержку, способствует снижению уровня профессионального выгорания. При этом эффективность программы была продемонстрирована на выборке преподавателей и сотрудников творческой школы, где риск выгорания может быть обусловлен значительными эмоциональными затратами, необходимостью постоянной креативности и коммуникативной вовлечённости.

Результаты согласуются с предыдущими исследованиями, показывающими, что развитие навыков стресс-менеджмента и осознанности (mindfulness), а также поддержка со стороны профессионального сообщества играют ключевую роль в профилактике и коррекции выгорания [6, 7]. В отечественных работах подчеркивается важность личностных особенностей: высокая тревожность, склонность к перфекционизму, недостаточная стрессоустойчивость могут ускорять формирование выгорания [4]. В нашем эксперименте особое внимание уделялось техникам, направленным на трансформацию неадаптивных установок (например, постоянное стремление к идеалу, жёсткая самооценка результатов творчества) и укрепление внутренней опоры.

Наблюдалась также положительная динамика в групповом взаимодействии: участники экспериментальной группы сообщали о более тёплой и доверительной атмосфере, что в дальнейшем может способствовать не только профилактике выгорания, но и росту креативности и взаимопомощи. Важно, что в рамках изученной методики коррекции использовались элементы арт-терапии, синхронизированные со спецификой данного коллектива, что повысило мотивацию участников к освоению и применению полученных знаний.

Вместе с тем, ограничения исследования связаны, прежде всего, с небольшим размером выборки (10 человек), а также краткосрочным характером коррекционной программы. Для более объективной оценки эффективности предложенных методов в дальнейшем требуется расширять исследуемую выборку, проводить долговременные лонгитюдные исследования и включать контроль за дополнительными переменными (например, личностные особенности, уровень социально-экономического стресса, организационные факторы).

Таким образом, можно говорить о подтверждении гипотезы и практической значимости полученных результатов. Психокоррекционные мероприятия, ориентированные на снижение уровня профессионального выгорания, могут быть полезны не только для сотрудников творческих школ, но и для других категорий специалистов, занятых в эмоционально насыщенной сфере деятельности.

Заключение

В ходе проведённого исследования была поставлена цель – выяснить эффективность специально разработанной психокоррекционной программы по снижению уровня профессионального выгорания среди сотрудников творческой школы ИП «Айсултан». Выдвинутая гипотеза, согласно которой при организации комплекса мероприятий (тренинги по эмоциональной саморегуляции, групповые дискуссии и индивидуальные консультации) уровень профессионального выгорания в экспериментальной группе снизится в большей степени, чем в контрольной, подтвердилась.

Основные результаты можно сформулировать следующим образом:

- Проведённое диагностическое исследование (методика В.В. Бойко) показало, что начальные уровни выгорания в контрольной и экспериментальной группах были практически идентичны.

- После прохождения коррекционной программы в экспериментальной группе наблюдалось статистически значимое снижение показателей профессионального выгорания (с 74 баллов в среднем до 59), в то время как в контрольной группе существенных изменений не произошло (показатели снизились незначительно – с 73 до 70 баллов).

- Наиболее выраженные изменения были отмечены в фазах «напряжение» и «истощение», что соответствует задачам проведённой программы и подтверждает важность развития навыков стрессоустойчивости и саморегуляции.

- Наряду с количественными показателями, участники экспериментальной группы отмечали повышение эмоциональной устойчивости, улучшение микроклимата и рост взаимоподдержки в коллективе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенный комплекс психокоррекционных мероприятий может быть интегрирован в работу творческих школ, а также других организаций, где сотрудники подвержены повышенной эмоциональной нагрузке. Полученные рекомендации пригодятся для специалистов по работе с персоналом, организационных психологов и руководителей, стремящихся к оптимизации рабочей среды и повышению эффективности труда.

В качестве перспектив дальнейших исследований можно выделить необходимость более продолжительного наблюдения за участниками, чтобы отследить долговременный эффект коррекционной программы. Целесообразно также расширить выборку, включив в неё специалистов разных возрастных категорий и различных направлений творческой деятельности, а кроме того – сравнить эффективность различных форм работы (индивидуальных, групповых, дистанционных онлайн-тренингов и т.д.). Важно проводить параллельные исследования, направленные на совершенствование организационной структуры, так как даже самые эффективные психологические программы могут быть нивелированы при неблагоприятном микроклимате или чрезмерных рабочих нагрузках.

Таким образом, проведённое исследование подтвердило актуальность и эффективность целенаправленных мер по снижению уровня профессионального выгорания в творческих коллективах. Развитие навыков эмоциональной саморегуляции, взаимоподдержки и конструктивной коммуникации способствует поддержанию здорового психологического климата и повышению результативности труда.

Список источников

1. Балл Г.А. Психологическое благополучие специалистов помогающих профессий. – Москва: Инфра-М, 2020. – 254 с.
2. Бекбулатова Ф.Н. Актуальность проблемы профессионального выгорания в современном обществе // Вестник современной психологии. 2021. №3(45). – С. 25–31.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – Санкт-Петербург: Питер, 2016. – 512 с.
4. Корнилова Е.Г. Профессиональное выгорание в образовательной среде: теория и практика. – Казань: Казанский университет, 2019. – 189 с.
5. Сытникова К.Б. Механизмы профилактики выгорания: тренинги и групповые методы работы // Психологическая поддержка персонала. 2020. №1(12). – С. 33–38.
6. Яковлева О.С. Арт-терапевтические методики в работе с эмоциональным стрессом // Искусство и психология. 2022. №4(16). – С. 15–22.
7. Maslach C., Jackson S. The measurement of experienced burnout // Journal of Organizational Behavior. 2020. Vol. 2, No. 2. – P. 99–113.
8. Volk T., Guarino K. Exploring mindfulness for the prevention of burnout in the workplace // Psychology Research and Behavior Management. 2019. Vol. 12. – P. 241–252.

УДК :81-26

Кунакбай С.М., Переводческое дело
Куантаева М.Б., доцент

Перевод в сфере туризма и гостеприимства: особенности и профессиональные стандарты

Аннотация

Статья посвящена анализу специфики перевода в туристической индустрии, включая письменный и устный перевод. Рассматриваются лингвистические и культурные особенности, трудности, с которыми сталкиваются переводчики, и их роль в обеспечении качественного обслуживания в сфере туризма и гостеприимства. Особое внимание уделяется профессиональным стандартам и необходимым компетенциям переводчиков в данной области.

Ключевые слова

Перевод, туризм, гостеприимство, культурная адаптация, устный перевод, профессиональные стандарты, переводчик.

Введение

В условиях глобализации и роста международного туризма роль переводчика становится всё более значимой. Эффективная коммуникация между туристами и представителями индустрии гостеприимства напрямую зависит от качества перевода. Цель данной статьи — рассмотреть особенности перевода в сфере туризма, выявить

основные трудности и определить профессиональные стандарты, которым должен соответствовать переводчик.

Обзор литературы

Перевод в сфере туризма и гостеприимства представляет собой специфическую область переводческой деятельности, требующую как лингвистической подготовки, так и знания культурных реалий. Исследователи подчеркивают, что перевод туристических текстов сочетает в себе элементы рекламного, информационного и художественного стилей.

В. Н. Комиссаров в своей работе «Теория перевода» (1990) подчёркивает, что каждый вид перевода требует специфического подхода. Он вводит понятие функционально-стилистического соответствия, что особенно важно при переводе туристических текстов, направленных на определённое воздействие на аудиторию. В. Н. Комиссаров в своей работе «Теория перевода» утверждает:

«Переводчик должен уметь не только передавать информацию, но и сохранять коммуникативное воздействие текста на адресата» (Комиссаров, 1990, с. 84).

Это особенно актуально в туристической сфере, где цель перевода — не просто информировать, а заинтересовать и вдохновить потенциального путешественника.

Г. В. Гачечиладзе в труде «Проблемы художественного перевода» (1980) рассматривает передачу образности, эмоциональности и культурной специфики, что применимо и к туристическому переводу, особенно при описании культурных достопримечательностей и традиций. Г. В. Гачечиладзе, рассматривая проблемы художественного перевода, подчёркивает:

«Невозможно точно передать содержание, не передав формы, и наоборот: форма и содержание слиты воедино» (Гачечиладзе, 1980, с. 47).

Это положение применимо к переводам описаний достопримечательностей, традиций, обычаев, где важны и точность, и эстетика.

Д. Келли в работе «A Handbook for Translator Trainers» (2005) подчёркивает важность обучения переводчиков практическим навыкам в конкретных профессиональных сферах. Она отмечает, что переводчик в сфере туризма должен быть не просто языковым посредником, но и культурным медиатором. Д. Келли в «A Handbook for Translator Trainers» акцентирует внимание на профессиональных навыках:

“The translator in the tourism industry must function not only as a linguistic expert but also as a cultural ambassador” (Kelly, 2005, p. 123).

Таким образом, туристический перевод требует от специалиста не только знания языка, но и эмпатии, дипломатичности и знаний в области культурной коммуникации.

А. Пим в книге «Exploring Translation Theories» (2010) анализирует различные теории перевода и делает акцент на прагматическом подходе. Это особенно актуально в контексте туристических переводов, где важна не только точность, но и влияние на читателя. А. Пим в книге «Exploring Translation Theories» пишет:

“Tourism translation must adapt meaning for effect rather than reproduce the form” (Pym, 2010, p. 89).

Это подчёркивает необходимость не буквального, а функционального перевода, ориентированного на восприятие целевой аудитории.

В статье на CyberLeninka «Особенности перевода туристической терминологии» отмечается:

«Переводчик должен избегать калькирования и стремиться к передаче смысла с учётом лексических и культурных соответствий» (CyberLeninka, 2021).

Таким образом, литературный обзор показывает, что успешный перевод в туристической сфере требует баланса между точностью, выразительностью и культурной адаптацией. Переводчик становится не просто посредником, но активным участником диалога между культурами.

Основная часть

Перевод в сфере туризма играет много ролей в облегчении и обогащении опыта путешествий. Разрушая языковые барьеры и улучшая коммуникацию, путешественники со всего мира могут получить приятный и плавный опыт путешествий.

Что такое туристический перевод?

Перевод в сфере туризма определяется как процесс перевода письменного контента, связанного с туристической отраслью, с одного языка на другой. Услуги по переводу в сфере туризма являются чрезвычайно специализированными и сосредоточены на информации и материалах, относящихся к туризму, путешествиям и гостеприимству.

Почему перевод в сфере туризма так важен?

Перевод в сфере туризма необходим для достижения эффективной коммуникации, инклюзивности и культурного взаимопонимания. Кроме того, он способствует культурному и экономическому обмену между глобальными направлениями и их туристами.

Расширенная коммуникация – всесторонняя и эффективная коммуникация является ключом к успеху любой услуги, связанной с путешествиями, включая услуги по переводу в сфере туризма. Успешное преодоление языковых барьеров путем перевода перечисленных выше материалов дает путешественникам по всему миру возможность взаимодействовать и понимать материалы.

Улучшение клиентского опыта – Для того, чтобы турист получил впечатляющий опыт путешествия, ключевым является понимание родного языка региона, который он посещает. От доступа к основным услугам до лучшего понимания меню, предоставления инклюзивного опыта посещения музея или навигации по городу, туристический перевод обеспечивает посетителям более плавный опыт путешествия.

Упрощение транзакций – Поскольку мы живем в цифровую эпоху, платформы онлайн-бронирования стали популярнее, чем когда-либо. Перевод туристических услуг для систем бронирования и других платформ, связанных с транзакциями, обеспечивает бесперебойное взаимодействие между поставщиками услуг и путешественниками.

Экономическое развитие – Туризм является одним из ведущих поставщиков экономического роста в некоторых территориях. Обеспечение доступности информации через службы перевода в сфере туризма способствует увеличению числа посетителей и экономическому росту за счет расходов.

Влияние локализации на услуги перевода в сфере туризма

Локализация — это процесс адаптации контента не только в языковом, но и в культурном плане, чтобы гарантировать, что конечный результат будет релевантным и понятным целевой аудитории.

Имея это в виду, локализация в туристическом переводе учитывает местные обычаи, культурные нюансы и предпочтения, чтобы обеспечить эффективную коммуникацию и взаимодействие. Некоторые дополнительные применения локализации в туристическом переводе включают:

Поддержание культурной чувствительности

Настройка маркетингового контента

Адаптация визуальных материалов и изображений

Включение региональных языковых вариаций

Соблюдение местных нормативных требований

Улучшение пользовательского опыта

Воспроизведение точных культурных ссылок

Языки и путешествия неотделимы друг от друга. Нельзя сказать, что одно невозможно без другого, однако умение говорить на местном языке может полностью изменить твой опыт путешествий. В этой статье мы расскажем о наиболее полезных в

путешествиях языках, потому что именно язык – это ключ к получению знаний о новой культуре и к знакомствам с новыми людьми по всему миру.

- Английский

Английский является родным языком для более чем 360 миллионов людей, а ещё для миллиарда человек английский – это второй язык. Поскольку подавляющее большинство людей во всём мире имеет хотя бы базовые знания английского, ты можешь выбирать конечную точку своего путешествия из огромного множества стран. Английский – это официальный язык Великобритании, США, Ямайки, Австралии (страны, где все ходят вниз головой), Новой Зеландии, Барбадоса и многих других стран.

Однако, если во всех путешествиях полагаться только на английский, можно упустить много важных культурных деталей.

- Испанский

Изучение испанского откроет для тебя сразу несколько континентов. Испанский – это официальный язык в 21 стране и один из самых распространённых языков в мире, на котором говорят около 500 миллионов человек. Вместе с португальским и итальянским языками испанский относится к латинской языковой группе, что позволит тебе глубже развить свои языковые навыки.

- Китайский

Китайский – это родной язык для более чем 1,2 миллиардов людей, а это целых 16% от населения всего земного шара. Если ты хорошо владеешь мандаринским или кантонским диалектом, ты быстро сориентируешься в обширной географической зоне – Гонконг, Тайвань, Тибет, Куала-Лумпур и Сингапур. На самом же деле, китайское сообщество (или хотя бы китайский квартал) можно найти почти в любом крупном городе мира. А если подумать о китайских планах по порабощению мира...нет, это всего лишь шутка.

- Хинди

Несмотря на то, что на хинди говорят в основном в северной Индии и некоторых частях Пакистана, этот язык входит в «большую пятёрку» мировых языков. На нём говорят более полумиллиарда человек, половина из которых – носители языка. Индия привлекательна и популярна для туристов, а вслед за ней и Пакистан, где сейчас активно работают над инфраструктурой и повышением безопасности. Индия – это фантастическая кухня и йога, а ещё хинди – это язык Болливуда. У тебя точно найдется достаточно причин, чтобы посетить Индию и подучить хинди. :)

- Арабский

Арабский язык – это первое, что приходит на ум, если подумать о языках Ближнего Востока и Арабского мира. Но на самом деле, такого языка не существует. Диалект от диалекта может отличаться настолько сильно, что их даже считают отдельными языками и группируют только для удобства.

В мире насчитывается около 313 миллионов человек, говорящих на арабском языке, и 25 стран считают арабский язык официальным или вторым официальным языком. Египетский арабский – самый близкий к «стандартному» арабскому языку, на нём говорит большая часть арабоязычного населения – около 65 миллионов человек.

- Русский

Да, русский язык тоже в списке! Ведь это самый распространённый славянский язык в мире, и для 166 миллионов человек русский язык – родной. Говоря по-русски, можно путешествовать от Балтийского моря до Берингова пролива, это отличный инструмент для тех, кто путешествует по Евразии. На русском также говорят в Восточной Европе – Украина, Узбекистан, Таджикистан, Туркменистан, Молдова, Грузия и Румыния.

- Португальский

Португальский – официальный язык Португалии и Бразилии, для 200 миллионов человек этот язык является родным. Но в курсе ли ты, что португальский также является

официальным языком в некоторых частях Азии? Он широко распространён в Макао и Японии, так как бразильские иммигранты привезли его с собой.

1. Особенности перевода в туристической сфере

Туристические тексты включают разнообразные жанры: рекламные брошюры, путеводители, веб-сайты, меню и информационные таблички. Перевод таких текстов требует не только точности, но и умения адаптировать содержание к культурным особенностям целевой аудитории. Например, при переводе описания достопримечательностей важно сохранить эмоциональную окраску и привлекательность текста.

Разнообразие туристических текстов и особенности их перевода: Перевод в туристической сфере охватывает широкий спектр текстов: путеводители, буклеты, рекламные листовки, веб-сайты, каталоги туров, меню ресторанов, инструкции по технике безопасности, таблички, диалоги между персоналом и туристами и др. Все эти тексты служат не только для информирования, но и для формирования позитивного имиджа страны или туристического объекта.

По словам В. Н. Комиссарова: «Коммуникативная задача перевода — воспроизведение не только содержания, но и функции исходного текста» (Комиссаров, 1990, с. 91).

Например, рекламный текст в буклете о курорте должен вызывать положительные эмоции, желание посетить место. Дословный перевод не всегда может передать этот эффект, поэтому переводчику нужно адаптировать выражения: вместо «небольшая деревушка» может использоваться фраза «уютный аутентичный городок».

2. Культурная адаптация и межкультурная коммуникация

Культурная адаптация — ключевой аспект перевода в туризме. Переводчик должен учитывать традиции, обычаи и нормы поведения различных народов. Без этого возможны ошибки, которые могут испортить впечатление или даже оскорбить туриста. Например, в некоторых культурах определённые цвета или жесты могут иметь негативные коннотации, что следует учитывать при переводе рекламных материалов. Одна из главных задач переводчика — адаптация текста к культурным особенностям.

Например:

• В странах Востока запрещено касаться головы, поэтому в описании спа-услуг важно учитывать такие нюансы.

• Блюда местной кухни требуют описания не только ингредиентов, но и вкусовых ассоциаций, чтобы избежать недопонимания.

А. Пим отмечает: “In tourism, translation must involve a high degree of cultural mediation” (Pym, 2010, p. 105).

Пример культурной адаптации: Английское выражение “hidden gem” может быть адаптировано как «маленькая, но незабываемая достопримечательность», а не калькировано как «скрытое сокровище».

3. Устный перевод и работа с туристами

Устный перевод особенно важен для гидов и сопровождающих. Это требует не только знания языка, но и умения импровизировать, быть доброжелательным, уметь объяснять сложные вещи простым языком. Устные переводчики часто становятся лицом принимающей стороны. Они должны быть готовы к неожиданным вопросам и уметь быстро находить ответы, сохраняя при этом профессионализм и дружелюбие.

Устный перевод особенно актуален при проведении экскурсий, трансферов, заселении в отель, прохождении паспортного контроля и т. д. Переводчик-гид играет роль “лица страны”, поэтому важно обладать не только языковыми знаниями, но и коммуникативными навыками.

Пример: если турист задаёт вопрос об истории места, переводчик должен не только перевести вопрос, но и дополнить его, если это необходимо, культурной информацией.

Как пишет Д. Келли: “The tourism interpreter is a guide, a facilitator and often a cultural narrator” (Kelly, 2005, p. 138).

Существует 2 основных вида устного перевода – синхронный, при котором переводчик переводит одновременно воспринимая исходный текст и создавая текст перевода, и последовательный, когда переводчик начинает переводить текст или отрывок текста только после того, как оратор закончил его произносить. Считается, что последовательный перевод намного проще синхронного.

С одной стороны, переводчик может в любой момент переспросить оратора или попросить его говорить медленнее. С другой же стороны, для данной формы перевода необходимо обладать развитой памятью или техниками скорописи. К тому же последовательные переводчики чаще всего работают без напарника, поэтому им также необходимо уметь долго концентрироваться во время работы и быть психологически выносливым.

Не стоит забывать и о том, что существуют различные техники и виды устного перевода, которым должен обучиться будущий переводчик, желающий достичь профессионального мастерства в области как последовательного, так и синхронного перевода.

3.1. Абзацно-фразовый перевод

Такой перевод является упрощенным видом последовательного перевода, при котором текст переводится после прослушивания не целиком, а по частям, как правило, по фразам и абзацам, в которых выражена одна законченная мысль. Основная сложность такого перевода заключается в необходимости запоминать сразу несколько предложений, не прибегая к переводческой скорописи. Абзацно-фразовый перевод широко распространен как в официальной, так и в неформальной обстановке.

3.2. Двусторонний перевод

Двусторонний перевод используется по большей части на официальных мероприятиях: на совещаниях, переговорах, при обсуждении результатов рабочих групп, при встрече делегаций, опросе свидетелей, участии в судебном заседании и на многих других. Этот вид перевода по праву считается одним из самых сложных, поскольку осуществляющий его переводчик должен уметь не только быстро переключаться с одного языка на другой, но и с перевода с иностранного языка на перевод с родного языка. В процессе такого перевода нужно быть как никогда собранным и внимательным. Кроме того, переводчик должен разбираться в теме предстоящих переговоров, освежить в памяти соответствующую терминологию.

3.3. Последовательный перевод с применением универсальной переводческой скорописи (УПС)

Чтобы оптимизировать процесс последовательного перевода переводчики часто используют скоропись. Переводческая скоропись – это система упрощенной записи звучащей речи, которая позволяет переводчику разгрузить кратковременную память и передать содержание исходного текста максимально точно, что в свою очередь помогает ему чувствовать себя увереннее. Прежде всего, важно зафиксировать прецизионную информацию: имена, географические названия, цифры, даты и тому подобное. Стоит отметить, что существуют различные системы записи, разработанные опытными переводчиками и прошедшие проверку временем. Но не стоит сразу останавливать свой выбор на одной из этих систем – лучше сначала попробовать использовать несколько таких систем, затем можно комбинировать наиболее удобные именно для вас, и в конце концов выработать собственную систему скорописи, подходящую конкретно вам.

3.4. Техника шушутаж («нашептывание»)

Данная техника используется при переводе для 1-2 человек в формальной обстановке, например на переговорах, деловых совещаниях, судебных слушаниях или на деловых обедах. Особенность шушутажа заключается в том, что переводчик должен

донести содержание до слушателя максимально четко и тихо, нашептывая перевод ему в ухо. При этом он не должен забывать о сохранении темпа перевода и стилевых особенностей исходного текста.

4. Трудности перевода и типичные ошибки

Среди распространённых трудностей: игра слов, идиомы, культурные реалии. Например, фраза “hidden gem” может быть переведена как «скрытое сокровище», но в туристическом контексте лучше подойдёт «неизвестная, но очень красивая достопримечательность». Ошибки в переводе могут вызвать путаницу или даже недовольство клиента. Также важно учитывать различия в единицах измерения, форматах дат и времени, чтобы избежать недоразумений.

Перевод туристической терминологии и понятий: Туристическая лексика включает названия объектов, услуг и понятий, не всегда имеющих точные эквиваленты в других языках. Например:

• All inclusive (всё включено) — в русском языке используется как заимствованное выражение, но требует пояснения в некоторых контекстах.

• Check-in/check-out — требует адаптации в зависимости от понимания в культуре.

В статье на CyberLeninka подчёркивается: «Основная трудность при переводе туристической терминологии — отсутствие прямых соответствий и необходимость адаптации под целевую аудиторию» (CyberLeninka, 2021).

Неверный перевод может привести к серьёзным недоразумениям. Примеры типичных ошибок:

• Калька (например, “The hotel is full of character” переведено как «Отель полон характера» — непонятно без контекста).

• Игнорирование культурных реалий («чай с молоком» может быть непонятен в странах, где чай не пьют с молоком).

• Неправильная транслитерация географических названий.

В результате искажается смысл, нарушается эмоциональный посыл текста. Поэтому важно применять функциональный подход к переводу.

5. Профессиональные стандарты и компетенции переводчика

Профессиональный переводчик в сфере туризма должен обладать рядом компетенций:

• глубокое знание языков;
• понимание культурных особенностей;
• умение адаптировать тексты;
• навыки устного и письменного перевода;
• стрессоустойчивость и коммуникабельность.

Существуют различные курсы и программы повышения квалификации, направленные на развитие этих навыков.

Келли пишет: “Training tourism translators requires not only linguistic competence but also intercultural sensitivity and creativity” (Kelly, 2005, p. 141).

6. Технологии и будущее перевода в туризме

Современные технологии, такие как машинный перевод и приложения для мгновенного перевода, становятся всё более популярными. Однако они не могут полностью заменить профессиональных переводчиков, особенно когда речь идёт о передаче культурных нюансов и эмоциональной окраски текста. В будущем ожидается интеграция технологий с человеческим фактором для достижения наилучших результатов. Машинный перевод может быть полезен для понимания общего смысла, но не способен заменить человека в задачах, где требуется передача эмоций, юмора или культурных особенностей.

Заключение

Переводчик – это специалист, который осуществляет перевод речи или текста с одного языка на другой. Древнейшая, наравне с торговцами, профессия, появилась в незапамятные времена, когда возникла необходимость общения между разными народами, племенами и этносами.

Перевод в сфере туризма и гостеприимства требует не только языковых знаний, но и глубокого понимания культуры, психологии и потребностей туристов. От качества перевода зависит комфорт путешественника, имидж страны и успех туристической компании. Поэтому роль переводчика в этой сфере трудно переоценить.

Список источников:

1. Pym, A. Exploring Translation Theories. 2nd ed. – London : Routledge, 2017. – 234 p.

2. Kelly, D. Training Translator Trainers. – London : Routledge, 2016. – 210 p.

3. Liepins, R. Translation Strategies in the Tourist Industry : Master's Thesis. – Riga : Riga Technical University, 2019. – 85 p.

4. Sá, A., Silveira, A. Translating tourism: culture, communication and context // Translation & Interpreting Studies. – 2018. – Vol. 13, № 2. – P. 250–268.

5. Cappelli, G. The Translation of Tourism Texts: A Functional Approach // Meta: Journal des traducteurs. – 2016. – Vol. 61, № 3. – P. 483–499.

6. Иванова, М. Интеркультурная коммуникация в туризме: проблемы и решения в переводе // Journal of Language and Education. – 2020. – Т. 6, № 2. – С. 41–49.

7. Специфика перевода текстов туристической направленности с русского языка на английский [Электронный ресурс] // CyberLeninka. – 2021.

УДК 371

Куракбаева К.Б., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Психолого-педагогические условия экономического воспитания младших школьников

Аннотация

В данной статье изучены психолого-педагогические условия и приемы экономического воспитания младших школьников. Рассмотрены теоретические основы экономического воспитания младших школьников, рассмотреть приемы экономического воспитания младших школьников. Разработаны задания, упражнения по формированию экономических представлений младших школьников.

Ключевые слова

Экономическое воспитание, младший школьник, обучение, начальная школа, школьный возраст, методика уроков.

Введение

Актуальность. Происходящие в настоящее время преобразования в РК, в том числе становление рыночных отношений, обусловили необходимость воспитания школьников с учетом рыночного опыта. Поэтому особенно актуальным становится экономическое воспитание. Интерес школьников и их родителей к экономическому воспитанию вызвал необходимость введения в программы общеобразовательных школ учебных предметов, направленных на изучение основ экономики.

Экономическое воспитание – это систематическое, целенаправленное, воздействие общества на человека в интересах формирования знаний, умений и навыков, потребностей и интересов и других социально-психологических качеств, а главное – образа мышления и

деятельности, в выработке определенных черт экономически воспитанной личности, соответствующих природе рынка.

Объектом исследования является психолого-педагогический процесс экономического воспитания младших школьников.

Научная новизна исследования заключается в самой постановке темы экономического воспитания младших школьников; соблюдение условий позволит учитывать возрастные и индивидуальные особенности учеников; использовать задания, направленные на формирование экономических представлений младших школьников, использовать психолого–педагогические приемы экономического воспитания.

Обзор литературы

Во многих школах предмет «Экономика» включен в учебные планы. В настоящее время разработаны и широко применяются в школе курсы экономики следующих авторов: Л. Антоновой, И. Липсица, Б. Райзберга и др.

Проблемы экономического воспитания школьников рассмотрены в трудах следующих ученых: А. Ф. Аменд, Ю. К. Васильева, Б. З. Вульфова, Е. Н. Землянской, М.Б. Рамазова, Н.С. Толстого, Л.П. Фридмана и др. Перечисленные авторы считают целесообразным начинать экономическое воспитание как можно раньше. При строгом научном подходе, экономическое образование и экономическое воспитание следует рассматривать как две разные, хотя и органически переплетающиеся стороны единого процесса и явления - экономической подготовки. Экономическая подготовка – это процесс и результат усвоения учащихся экономическими знаниями, навыками и умениями. В тесной связи с трудовым обучением должно обеспечиваться и экономическое воспитание учащихся. Это значит, что учащиеся должны включаться в активную экономическую деятельность. Несмотря на выше изложенные обстоятельства, определяющие актуальность выбранной темы, в начальной школе до сих пор продвижение экономических знаний идет крайне медленно.

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.

Основой развития и совершенствования системы экономического образования является экономическая направленность. Начинать необходимо и возможно именно с начальной школы, так как в данном возрасте закладываются основы для формирования личности, идет интенсивное сознательное освоение социальной среды, закладываются основы нравственного поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. Учащиеся в этом возрасте уже имеют опыт участия в экономических отношениях (чаще всего потребления), знают отдельные, наиболее распространенные экономические понятия.

Экономическое воспитание – это организационная педагогическая деятельность, специально разработанная система работы, направленная на формирование экономического сознания учащихся.

Экономическое воспитание обеспечивает развитие экономического мышления, формирование экономических и нравственных качеств, образующихся и необходимых в процессе экономической деятельности и ее успешного внедрения; общественной активности, предприимчивости; бережливого, честного отношения к общественному достоянию, обновлению технологических процессов и оборудования.

Обладание «имуществом» развивает в людях чувство ответственности за него, и способствует развитию самостоятельности мышления. Поэтому родителям необходимо

соблюдать гарантии неприкосновенности частной собственности. Тем, что принадлежит ребенку, может распоряжаться только он сам. Причем, это должно относиться к деньгам, игрушкам, книжкам и т.д. То есть, если оговорено, что данная вещь принадлежит ребенку – нельзя ругать его за то, что он вздумал ее подарить кому-то, или обменять, или просто испортил. Только осознание последствий своего поступка может в дальнейшем удержать ребенка от неверного шага.

Иными словами, пусть лучше обнаружит, что зря подарил другу новенький игрушечный самосвал, чем лет через 20 – что опрометчиво расстался с автомобилем или квартирой. Естественно, при появлении той или иной вещи, надо попробовать найти ее «хозяина» и ненавязчиво объяснить ребенку, что он может с этой вещью делать, как распоряжаться ею и т.д. Можно вспомнить и свое детство, рассказать, как лично берегли (или не берегли) свои игрушки, и что из этого получилось. Иными словами, наметить перспективу «жизни» той или иной вещи. Тогда ребенок будет готов к тем неожиданностям, с которыми может столкнуться (потерялась, разбилась, порвалась – или: сохранилась так хорошо, что служила много лет, и была самой любимой).

Принять все убытки заранее. Никакой опыт не бывает бесплатным. Задать себе вопрос: согласны ли «потерять» определенную сумму сейчас, когда многое поправимо, или столкнуться с необратимой ситуацией в дальнейшем.

Младшему школьнику необходимо всегда объяснять, почему потратить деньги можно именно таким образом. В покупке важна не она сама, а обсуждение вокруг нее – возможные варианты, соотношение качества и стоимости, ее влияние на отношения с другими («Теперь ты сможешь пригласить своих друзей и послушать этот диск вместе с ними»). Это приучает ребенка выбирать, а значит, анализировать существующие альтернативы. Советоваться с ним и при совместных покупках. Польза двойная: можно будет увидеть, каков ход его мыслей, что для него является критерием успешности покупки («как у всех», «как ни у кого», «очень дешево», «выглядит дорого», «все ахнут» и т.д.) и получить иной взгляд со стороны [1, с. 217].

Что входит в перечень затрат (или: что ребенок может и что должен покупать на эти деньги). Надо напоминать ребенку почаще, что деньги – это средство для получения чего-то, а не цель сами по себе. (Многие дети мечтают стать богатыми. [5, с. 224].

Система штрафов – это что-то вроде деловой игры, когда убытки хоть и не смертельные, но весьма неприятные. Такая игра может послужить неплохой диагностической процедурой для ребенка. Это покажет, насколько он готов к материальной ответственности за свои действия, насколько внимателен, самостоятелен и справедлив к потребностям других.

Как считает Орлова И.Ю., дети знакомятся с понятием «штраф» в общественном транспорте, когда некоторые люди не платят за билет. [2, с. 5]

Согласно материалам Золотаревой А.В. система самостоятельного распоряжения деньгами дает следующие преимущества:

1. Умение считать (в прямом арифметическом смысле: складывать, умножать, делить и т.д.)

2.Знание о соотношении стоимости вещей (услуг)

3.Умение выбирать (между двумя «хочется», между нужным и необходимым, хорошим и плохим и т.д.). Умение выбирать развивает мышление и способности анализировать.

4.Умение отказываться (от менее нужного, от некачественного, от менее ценного – и соответственно определять приоритеты)

5.Повышение самооценки, чувства собственного достоинства. Как любой навык (знание, умение) – новый опыт прибавляет уверенности («Я сам что-то решаю»). Мера психологической зрелости – это мера ответственности. Чтобы почувствовать себя взрослым, надо познать себя через действие, через проявление себя в тех или иных

ситуациях. Механизм здесь таков: поступок – последствия – осознание – понимание – развитие – психологическая зрелость – новый, уже более зрелый поступок.

6. Познание себя. Иногда дети с удивлением обнаруживают, что они не так добры, как о себе думали; не так беспомощны, как предполагали – все это ведет к рефлексии.

7. Познание других. Чем раньше ребенок осознает, что денежные отношения иногда являются «лакмусовой бумажкой» и для дружбы, и для любви, тем меньше ошибок и провокаций совершит он в дальнейшем. Уважение интересов других – тоже важно. Осознав, как иногда трудно лишиться части своей собственности, не будет претендовать на собственность другого.

8. Радость благотворительности, безвозмездной помощи другим. Это важно. Можно даже предложить ребенку пожертвовать часть его средств на добрые дела и посмотреть, как он к этому отнесется.

9. Возможность проявить себя «на равных» в отношениях с родителями (заключение договоров, одалживание, возможность «скинуться» на общее дело и т.д.).

10. Знакомство с основными финансовыми понятиями – «долговое обязательство», «кредит», «договор», «расписка» и т.д.

11. Умение просчитывать свои действия, видеть последствия того или иного решения. [3]

Очевидно, что экономическое воспитание младших школьников помогает детям развить экономическое мышление, освоить понятийный аппарат, столь необходимый для ориентации в современном рыночном мире.

Целью экономического воспитания как уже отмечалось выше, является приобретение элементарных навыков поведения в условиях рынка, создание понятийной основы для дальнейшего, более глубокого изучения экономики в старших классах. Основными задачами являются:

• в сфере обучения – освоение основ знаний о современной экономике, принципах и закономерностях ее функционирования, умений экономической деятельности;

• в сфере самосознания – осмысление своего индивидуального потенциала, формирование осознанного гражданского экономического поведения;

• в сфере мотивации – развитие интереса к проблемам экономики страны и семьи, постоянной потребности в новых знаниях, стремления к самовыражению и самореализации, что должно стать средством социальной защиты, адаптацией детей к будущей жизни в рыночных условиях.

Рассмотрим основные методы и приемы работы по формированию экономических знаний, умений.

В рамках общего экономического образования в начальных классах акцент делается на элементарных понятиях, связанных с жизненным опытом детей. Содержательная часть курсов по экономике основывается на настоящих и будущих экономических и социальных ролях учащихся (я – личность и гражданин, я – собственник, я – участник финансового рынка, я – потребитель, я – производитель и др.). Для изложения теоретического материала используются следующие методы и приемы: элементы лекций, рассказ, диалоги, проблемные ситуации, видео сюжеты для размышления [4, с. 41].

Учитывая психологические и возрастные особенности младших школьников, их наглядно образное мышление, в программу курса введены экскурсии на предприятия города, в банк, в страховую компанию, в музей. Для некоторых заданий необходимы творческие тетради-альбомы. Для запоминания и правильного написания, произношения экономических терминов можно вести «Словарик», который дети сами сделают на уроках технологии.

Для эффективной работы по данному курсу важна тесная связь с родителями. Их необходимо посвящать в то, происходит на занятиях, вовлекать в учебный процесс,

создавая условия для их непосредственного участия в расширении представлений детей о различных аспектах экономической жизни семьи, города, страны. Этому могут способствовать и специальные домашние задания, при выполнении которых детям предлагается обращаться за помощью к родителям: консультироваться, обсуждать возможные варианты решений и способы их доказательства. При работе с родителями предлагаются различные формы: устная или письменная информация о содержании курса, о результатах занятий, консультации, собрания, конференции, участие в конкурсах, дискуссионный клуб, обмен опытом между родителями.

Рассмотрим основные приемы контроля усвоения знаний, умений и критерии экономической подготовки младших школьников.

Для контроля знаний, осуществления дифференциации и индивидуализации обучения предусмотрены задания разной степени сложности с учетом интересов и возможностей учеников. В процессе проверки необходимо выяснить, как учащиеся умеют воспринимать и воспроизводить полученную экономическую информацию, конкретизировать свои ответы примерами из жизни. В ходе игровых действий проявляются экономические знания. В практической и трудовой деятельности, возможно, проверить знание сути экономических явлений.

Через умения организовать и спланировать предстоящую работу, умения бережного и рационального использования материалов и времени, возможно, оценить сформированность таких качеств личности ученика как бережливость, целеустремленность, активность, предприимчивость.

Изложенные идеи применимы в обучении детей в любой массовой школе в 3-4 классах по традиционной или развивающим программам.

Таким образом, экономическое воспитание в младшем школьном возрасте при условии эффективного педагогического руководства является фундаментом для осуществления экономического воспитания в последующие возрастные периоды.

Приобретенные учащимися в начальной школе экономические знания и умения, позволяющие рационально решать познавательные и практические задачи, являются необходимой основой для дальнейшего развития экономического образования и воспитания детей на последующих ступенях обучения.

Исходя из вышеизложенного, вся система экономического воспитания в школе должна развиваться по следующим основным направлениям:

• во-первых, необходимо развитие у школьников элементарных навыков экономического мышления, первоначально полученных ими в дошкольных учреждениях, семье;

• во-вторых, экономическое воспитание школьников предполагает, развитие у них элементов экономического мышления и сознания в процессе:

1) экономического образования учащихся - от усвоения простейших экономических понятий до овладения основами экономической теории при изучении предметов школьного цикла;

2) насыщения экономическим содержанием других дисциплин, обеспечения связи (по возможности) уроков математики природоведения, истории, чтения с экономическими явлениями, законами;

3) систематического информирования учащихся о хозяйственной жизни страны, республики, края, города, района.

• в-третьих, организация системы экономического воспитания учащихся предусматривает:

1) обеспечение на практике единства трудового и экономического воспитания, соединения обучения с производительным трудом;

2) обогащение трудового обучения, общественно полезной работы учащихся в летние каникулы экономическим содержанием

3) развитие внешкольной работы, включающей организацию популярных бесед о необходимости рачительного отношения к материальным ценностям школы, проведение «Уроков бережливости», конкурсов на лучшее сохранение школьных и личных книг, учебников.

• в-четвертых, развитие школьного самоуправления и распространение его на вопросы экономический жизни школы;

• в-пятых, соответствующая методическая подготовка учителей и родителей.

В процессе экономического воспитания у школьников формируется экономическое мышление, а последнее способствует осмысливанию явлении экономической жизни, усвоению экономических понятий и теории в их логической взаимосвязи, разумному оперированию знаниями.

Экономическое мышление есть отражение человеком закономерностей общественного производства в виде понятий, а точнее говоря, в их определенной системе, логической связи [5, с. 12].

Особого внимания заслуживает вопрос о формах экономического воспитания младших школьников. Исходя из возрастных особенностей младших школьников, наиболее эффективными из них являются следующие:

- урок должен включать различные типы деятельности учащихся;

- предусматривается широкое использование художественного слова, деловых, ролевых, имитационных игр, изобразительной деятельности;

- используются тексты знакомых сказок, решаются задачи, в которых участвуют знакомые литературные герои;

- задаваемые вопросы ставятся с опорой на опыт детей;

- обсуждаются проблемы, ситуации и явления, с которыми дети уже встречались и т.п.

По мнению педагогов, оправдали себя следующие формы экономического образования и воспитания в школе:

а) в ходе изучения предметов, предусмотренных учебным планом школы, прежде всего основ наук, а также курсов, вводимых в процесс обучения по интересам учащихся;

б) на уроках трудового обучения;

в) во внеклассной (внешкольной) работе с учениками;

г) в различных видах экономической деятельности и производительного труда учащихся;

д) приобщение родителей к экономическому воспитанию детей в семье;

е) руководство экономическим самообразованием учащихся.

Важно осуществить целостный подход к экономическому образованию, предусматривая организационно-педагогическое, методическое, кадровое, психологическое, информационное, техническое, правовое и финансовое обеспечение.

Программно-методическое обеспечение экономического воспитания предусматривает наличие универсальных типовых и специальных программ обучения экономике. Разумеется, учебные учреждения имеют право на вариативный подход с учетом своей специфики обучения.

В учебно-методическом обеспечении экономического воспитания важная роль принадлежит учебнику. Он может быть единым или разделенным на части, каждая из которых соответствует определенному году или циклу обучения. Для младших классов, это в основном материал повествовательного типа с иллюстрациями, примерами, деловыми играми [6, с. 6].

Перечислим организационные меры, способствующие непрерывному экономическому воспитанию школьников:

а) принятие государственной программы введения экономического образования;

б) четкое установление органов и лиц, отвечающих за разработку и проведение в жизнь программы, круга их функций и обязанностей;

в) разработка на основе программы координационного плана мероприятий и действий с указанием сроков и исполнителей;

г) периодический контроль за ходом выполнения программы.

Реализация задач экономического воспитания возможна при условии полноценного решения задач трудового воспитания, так как труд - ведущая категория экономической науки.

Знакомство детей с простейшими экономическими терминами: экономика, инфляция, бюджет, цена, деньги, валюта, товар, стоимость, банк, аванс, кредит, процент, доход, убыток, собственность, прибыль, бизнес, биржа, акция, дивиденды, банкрот, аукцион, реклама, предприятие, владелец, выгода, бартер, конкуренция, норма, продукция, ферма, ярмарка; познакомить детей с новыми профессиями, такими как менеджер, предприниматель, бизнесмен, финансист, рекламодатель, фермер, брокер, бухгалтер.

Закрепить знания из области категорий, связанных с трудом (предметы труда, результаты труда, индивидуальный - коллективный труд); познакомить с понятиями: дороже - дешевле, выгодно-невыгодно, выиграл, проиграл, поменял; формировать знания о человеке бережливом, экономном, хорошем хозяине; учить правилам честной, справедливой игры, умению проигрывать, не обижаясь на партнера.

Огромные возможности в экономическом просвещении школьников в превращении этих знаний в личные убеждения таит в себе внеклассная работа.

В процессе внеклассной работы ученики привлекаются к разнообразной практической деятельности, которая способствует формирований у них прочных практических экономических умении, навыков и привычек поведения.

Значение внеклассной и внешкольной работы и её место в воспитании было своевременно и верно подмечено в педагогических воззрениях выдающихся педагогов.

Внеклассная работа осуществляется в свободное от урочных занятий время и строится исключительно на основе добровольности и в соответствии с личными интересами и наклонностями детей. Внеклассная воспитательная работа ни в коем случае не должна превращаться в продолжение классных занятий. Но многие учителя внеклассную работу превращают в консультации или дополнительные занятия. Внеклассная работа должна развивать творческую инициативу, самостоятельность, формировать навыки и умения работать в коллективе [7, с. 19].

С каждым годом появляются всё новые и новые формы внеклассной работы, накапливается опыт. Разнообразные формы внеклассной работы обеспечивают возможность удовлетворить интересы и запросы учащихся.

Без выявления инициативы детей работа становится не интересной и не даёт положительных результатов. При проведении внеклассного мероприятия по экономическому воспитанию нам необходимо руководствоваться самодеятельностью.

Нужно придавать большое значение самодеятельности в проведении мероприятий по экономическому воспитанию во внеурочное время, считать творческим подходом школьников к организации своей деятельности такие характеристики, как проявление ими инициативы, умете самостоятельно работать, учится, передать свои знания товарищам, активное участие во всякой проводимой работе. Проводится ли тематический вечер, диспут или кружковая работа по экономическому воспитанию, самодеятельность и инициативность должны быть одним из основных принципов этой работы.

Когда работа соответствует самодеятельности, инициативности, дети увлекаются, интересуются ею, они получают большое удовольствие, приобретают полезные навыки, у них воспитывается творческая инициатива.

Формирование экономического мышления путем вовлечения младших школьников в процесс сюжетно-ролевых игр, настольно-печатных, дидактических; чтение художественной литературы.

Поиск оптимальных путей решения проблемы экономического воспитания дошкольников привел к использованию игровых технологий [8, с. 118].

Среди разных видов игр особую значимость приобретают сюжетно-дидактические игры экономической направленности. Для экономического воспитания особенно важно развивающее воздействие сюжетно-дидактических игр: развитие навыков поведения в соответствии с правилами, сопереживания, умения планировать, брать роль, сотрудничать, оценивать ситуацию, быть терпеливым, находчивым, настойчивым. Сюжетно-дидактическая игра помогает постичь смысл трудовой деятельности взрослых, точно выполняя все правила действия в соответствующей обстановке. Этого можно достигнуть при соблюдении следующих условий организации сюжетно-дидактических игр:

1. Отбор знаний для игр;
2. Ознакомление с доступной деятельностью взрослых через наглядность;
3. Отображение экономического содержания в сюжете и содержании игры;
4. Обогащение игры по тематике, сюжету, ролям, взаимоотношениям;
5. Совместное изготовление атрибутов для игр;
6. Участие педагога в игре;
7. Создание игровой проблемной ситуации.

Внеклассная и внешкольная работа по экономическому воспитанию учащихся. Сюда относится работа кружков экономических знаний:

- организация бесед, диспутов, собраний;
- лекции о необходимости различного отношения к материальным ценностям;
- проведения викторин, семинаров, выставок;
- конкурс за бережное отношение к книгам, учебникам.

В системе экономического воспитания школьников большое значение имеют производственные экскурсии, встречи с руководителями образцовых предприятий и хозяйств, переводчиками производства, с представителями арендных бригад, семейного порядка.

Содержание этих форм экономического воспитания тщательно планируется с целью последовательного систематического ознакомления школьников с актуальными экономическими проблемами, образцовым ведением дела.

Развитию способностей к труду помогает участие школьников в различных формах школьного самоуправления. Участие в управлении расширяет кругозор школьникам, помогает им осмыслить сущность и цели воспитания. Чтобы каждый ученик чувствовал себя хозяином школы, активно участвовал в управлении делами своего коллектива.

Привлечение учащихся к управленческой деятельности, так же как и создание в каждой школе атмосферы бережного отношения к общественному добру; учебному времени, непримиримости к бесхозяйственности [2, с. 27].

Повышение эффективности экономического воспитания во внеурочное время в большей степени зависит от согласованных действий школы, семьи, общественности.

Очевиден тот факт, что если воспитание в школе не подкрепляется участием родителей в данном процессе, то эффективность формирования тех или иных качеств резко снижается.

Немаловажное является также экономическое воспитание в семье и призваны решать следующие задачи:

1. Формировать у детей разумные потребности.
2. Умение соизмерять их с возможностями удовлетворения.

3. Понимание необходимости труда для наиболее полного удовлетворения потребностей.

Но пока возможности экономического воспитания детей в семье используются недостаточно.

Экономическое воспитание обеспечивает развитие экономического мышления, формирования нравственных и деловых качеств, образующихся в экономической деятельности: общественной активности, предприимчивости, инициативности, хозяйского бережного, честного отношения к общественному достоянию, ответственности, обновлению технологических процессов и оборудования, высокому качеству, личному успеху и благополучию. Единство экономической подготовки и экономической деятельности представляет собой экономическую культуру [2, с. 233].

Заключение, выводы

Экономическое воспитание – это организационная педагогическая деятельность, специально разработанная система работы, направленная на формирование экономического сознания учащихся.

Успех экономического просвещения школьников во многом зависит от умения пользоваться разнообразными формами этой работы. Поскольку работа по экономическому просвещению ещё не стала важной стороной воспитательной деятельности учителей, приходится искать различные формы и метода её. Формы экономического воспитания в системе внеклассной работы могут быть различными: кружки экономики, ученические научные общества, общественно-полезный труд, читательские конференции, диспуты, ученические конференции, беседы, тематические стенды, вечера вопросов и ответов, экскурсии и походы, стенгазеты.

Вопросы экономического воспитания школьников как части процесса всестороннего воспитания не могут решаться без целенаправленного планирования и чёткого руководства.

Эффективность экономического воспитания младших школьников обеспечивается рядом условий:

• включением детей в различные виды деятельности, среди которых особое место занимает трудовая;

• максимальным использованием учителями возможностей учебно-воспитательного процесса начальной школы;

• выявлением изучаемых экономических понятий, формируемых экономических умений, опорных нравственно–экономических качеств личности младшего школьника;

• определением содержания, форм и методов организации деятельности детей, имеющих экономическую направленность и соответствующих их возрасту;

• опорой на личный опыт учащихся;

• педагогическим руководством, обеспечивающим научную организацию детского труда.

В младшем школьном возрасте современных детей следует знакомить с экономикой семьи, школы, района, города, страны настолько, насколько это необходимо для понимания ими происходящих процессов, посредством разъяснения, показа, бесед, игр, упражнений, а также прямого и непосредственного участия детей в экономике, включения их в экономические отношения потребления, производства, распределения и обмена, в индивидуальные и коллективные формы экономически и педагогически целесообразной деятельности, что позволит усилить субъективное осознание необходимости экономического воспитания.

Список источников

1. Бадмаев, С. Б., Березовская, Д. А. Экономическое воспитание учащихся. Элиста: Калм. кн. изд-во, 2018.

2. Валиева, З. А., Розов, В. К., Барило, И. А., Кулакова, Н. П. Роль семьи в экономическом воспитании детей. М., 2018.
3. Васильев, Ю. К., Левчук З. К. Формирование экономической воспитанности школьников. М., 2018, с. 91 - 101.
4. Взаимодействие школы и семьи в экономическом воспитании детей. Методические рекомендации. М., 2016.
5. Розов, В. К. и др. Методика экономического воспитания школьников. М., 2015.
6. Сасова, И. А. Вопросы повышения уровня экономического образования и воспитания школьников. М., 2017, с. 69 - 76.
7. Семенихин, В. А. Экономическое образование и воспитание в школе. М., 2016, с. 86 - 89.
8. . Максакова, В. И. Экономическая культура личности // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы. М., 2015, с. 99 - 104.

УДК: 159.9.07

Кусаинова Г.К., Педагогика и психология
Дубинина И.В., старший преподаватель

Влияние познавательной активности на процесс социализации детей старшего дошкольного возраста

Аннотация

Статья посвящена исследованию влияния познавательной активности на процесс социализации детей старшего дошкольного возраста. Социализация является важнейшим этапом в развитии личности, а высокий уровень познавательной активности способствует успешному усвоению социальных норм и взаимодействию со сверстниками. Исследование проводилось на базе КГУ «Общеобразовательная школа №2 села Астраханка». В исследовании приняли участие 21 ребенок предшкольного возраста, разделённых на контрольную и экспериментальную группы. В ходе работы использовалась методика Л.А. Венгера для диагностики познавательной активности. Представлены результаты до и после проведения развивающих занятий. Статья может быть полезна педагогам, воспитателям и психологам.

Ключевые слова

Познавательная активность, социализация, дошкольники, старший дошкольный возраст, методика, эксперимент, развивающие занятия, исследование, детское развитие, социализационные процессы.

Введение

Современная образовательная парадигма выдвигает на первый план задачи формирования личности, способной к адаптации в социуме. В условиях перехода к новому формату образования и воспитания особую актуальность приобретает вопрос развития познавательной активности дошкольников, как фактора, способствующего успешной социализации. Старший дошкольный возраст (5–6 лет) — это ключевой период, в котором ребенок формирует основные формы взаимодействия с окружающим миром, приобретаются социальные нормы, развивается самосознание и коммуникативные навыки.

Цель исследования – определить влияние уровня познавательной активности на процесс социализации детей старшего дошкольного возраста и разработать

педагогическую программу, направленную на стимулирование познавательной активности с целью улучшения социализационных навыков.

Объект исследования – процесс социализации детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – влияние познавательной активности на процесс социализации.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим вниманием к социальной зрелости и адаптации детей в коллективе. Вопрос, каким образом развитие познавательной активности способствует социализации, остается недостаточно изученным в прикладном аспекте. Педагоги и психологи сталкиваются с проблемами низкой мотивации к познанию, что, в свою очередь, тормозит социальное развитие ребёнка. Поэтому данное исследование актуально как в теоретическом, так и в практическом смысле.

Новизна исследования заключается в эмпирическом подтверждении связи между развитием познавательной активности и успешной социализацией детей старшего дошкольного возраста. Практическая значимость работы состоит в том, что в рамках исследования была апробирована программа развивающих занятий, направленная на активизацию познавательной деятельности, которую можно использовать в практике дошкольного образования.

Гипотеза исследования: если у детей старшего дошкольного возраста целенаправленно развивать познавательную активность, то это положительно скажется на их уровне социализации.

Методы исследования: анализ литературы, психолого-педагогическое наблюдение, методика диагностики познавательной активности (Л.А. Венгер), проведение педагогического эксперимента, количественный и качественный анализ полученных данных.

Структура статьи: работа включает аннотацию, ключевые слова, введение, обзор литературы по теме, основную часть (методология, результаты эксперимента, обсуждение), заключение и список использованных источников.

Обзор литературы

Проблема познавательной активности детей рассматривается в трудах как отечественных, так и зарубежных педагогов и психологов. В первую очередь, стоит отметить фундаментальные работы А.В. Душкевича, который рассматривает познавательную активность как сложное образование, включающее мотивационную, интеллектуальную и волевую составляющие [2]. Автор подчеркивает, что активность в познании формирует у ребенка устойчивую потребность в саморазвитии.

И.В. Зотова и Н.В. Фадеева акцентируют внимание на том, что высокий уровень познавательной активности является базисом успешного усвоения норм и правил поведения в коллективе [3]. По мнению авторов, развитие познавательной активности должно происходить через игровую деятельность, исследовательские задания и дидактические игры.

Л.М. Машковцева [4] изучает педагогические условия, необходимые для развития познавательной активности в раннем возрасте, но отмечает, что именно старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным для формирования устойчивых форм познания, направленных на взаимодействие с окружающим социумом.

И.С. Морозова и И.С. Штепина [5] раскрывают особенности формирования познавательной активности у младших дошкольников, однако указывают на необходимость дальнейшего изучения влияния активности на социализацию в старшем дошкольном возрасте.

А.С. Уржумова и Н.А. Степанова [7] подчеркивают, что социализация и познавательная активность тесно взаимосвязаны: активный ребенок быстрее усваивает социальные нормы, легче адаптируется в коллективе.

Поштарева Т.В. и Грибова Е.П. [6] предлагают конкретные педагогические условия для формирования познавательной активности у старших дошкольников. Авторы выделяют игровые технологии, проблемные ситуации, занятия исследовательского типа как наиболее эффективные методы работы.

В.Ю. Арифулина [1] рассматривает познавательную активность как результат психолого-педагогического взаимодействия, доказывая, что продуктивные виды деятельности (лепка, рисование, конструирование) являются мощным стимулом для познания и социализации.

Таким образом, существующая литература подчеркивает важность познавательной активности для общего развития ребенка, однако влияние познавательной активности на социализацию детей старшего дошкольного возраста остается малоисследованным, что и определяет актуальность данного исследования.

Основная часть

1. Методология

Целью эмпирической части исследования стало выявление влияния уровня познавательной активности на успешность социализации детей старшего дошкольного возраста. Для достижения этой цели использовался комплекс количественных и качественных методов, в частности:

- психолого-педагогическое наблюдение за детьми;
- диагностика познавательной активности по методике Л.А. Венгера;
- проведение педагогического эксперимента;
- сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп до и после проведения развивающих занятий.

Методика Л.А. Венгера (задание «Графический диктант», а также классификация по существенному признаку) была выбрана как надежная и валидная, поскольку позволяет комплексно оценить уровень познавательной активности, включая такие параметры, как:

- способность к аналитико-синтетической деятельности;
- устойчивость и концентрация внимания;
- стремление к самостоятельному решению задач;
- проявление интереса к новой информации;
- наличие учебной мотивации.

Исследование проводилось на базе КГУ «Общеобразовательная школа №2 села Астраханка отдела образования по Астраханскому району управления образования Акмолинской области» в феврале–марте 2025 года. В эксперименте участвовал 21 ребенок (11 девочек и 10 мальчиков) старшего дошкольного возраста (5–6 лет), посещающие предшкольный класс.

Дети были случайным образом распределены на две группы:

- Контрольная группа – 10 детей, занимавшиеся по стандартной программе;
- Экспериментальная группа – 11 детей, с которыми проводились дополнительные занятия, направленные на развитие познавательной активности.

Развивающая программа для экспериментальной группы включала следующие компоненты:

- Дидактические игры, активизирующие мыслительные процессы (например, «Четвертый лишний», «Угадай правило»);
- Игровые проблемные ситуации (например, «Как бы ты поступил?», «Почему так происходит?»);
- Творческие задания, включающие элементы классификации, поиска аналогий, рассуждений;

- Мини-эксперименты по типу «Почему предмет тонет?», «Что произойдет, если…».

Программа длилась 4 недели, занятия проводились 3 раза в неделю по 30–35 минут.

Этапы исследования

1. Констатирующий этап: проводилась диагностика познавательной активности и уровня социализации всех участников до начала развивающей работы. На этом этапе выявлялся исходный уровень сформированности указанных качеств.

2. Формирующий этап: проводилась реализация программы активизации познавательной активности только с детьми экспериментальной группы. Контрольная группа продолжала занятия по базовому учебному плану.

3. Контрольный этап: повторное тестирование, направленное на фиксацию изменений уровня познавательной активности и проявлений социализации (например, взаимодействие со сверстниками, участие в коллективных заданиях, уверенность при общении с взрослыми).

2. Результаты

Первичная диагностика познавательной активности

По данным первичной диагностики наблюдалась приблизительно одинаковая картина в обеих группах. Большинство детей демонстрировали средний уровень познавательной активности, при этом около 40% детей в каждой группе находились на низком уровне. Высокий уровень зафиксирован только у нескольких детей.

Таблица 1. Уровень познавательной активности до эксперимента

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная	2 (18%)	5 (45%)	4 (37%)
Контрольная	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)

Уже на втором занятии с экспериментальной группой отмечались первые изменения: дети стали более активными в обсуждении заданий, чаще предлагали свои варианты решений, стали задавать больше вопросов. Также наблюдался рост интереса к содержанию занятий и стремление к самостоятельному выполнению заданий.

Особенно заметны изменения были у детей с изначально низкой познавательной активностью — такие дети начали проявлять интерес к исследовательской деятельности, стали более включенными в коллективные формы работы.

Через месяц была проведена повторная диагностика познавательной активности. Данные показали существенный рост уровня активности у детей экспериментальной группы. В то же время, в контрольной группе значимых изменений зафиксировано не было.

Таблица 2. Уровень познавательной активности после эксперимента

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная	6 (55%)	4 (36%)	1 (9%)
Контрольная	1 (10%)	5 (50%)	4 (40%)

Данные по уровню социализации

Дополнительно были проанализированы изменения в поведении детей с точки зрения их социализации. Учитывались следующие показатели:

- готовность работать в паре или группе;
- инициативность во взаимодействии со сверстниками;
- способность разрешать конфликтные ситуации;
- открытость в общении со взрослыми.

Таблица 3. Проявления социализации (в баллах по 5-балльной шкале)

Группа	До эксперимента	После эксперимента
Экспериментальная	3.1	4.5
Контрольная	3.0	3.2

Рост показателей в экспериментальной группе демонстрирует, что развитие познавательной активности прямо влияет на успешность социализации. Дети стали более уверенными, активными, самостоятельными и готовыми к сотрудничеству.

Обсуждение результатов

Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что познавательная активность оказывает существенное влияние на социализацию старших дошкольников. Программа развивающих занятий, включающая игровые и исследовательские компоненты, показала высокую эффективность.

Развитие познавательной активности способствовало формированию следующих ключевых качеств, необходимых для успешной социализации:

- Коммуникативность – дети стали чаще вступать в диалог, задавать вопросы, выражать своё мнение;
- Уверенность – снизился страх ошибиться, дети стали проявлять инициативу;
- Адаптивность – легче встраивались в новые формы работы, не боялись перемен.

Следует отметить, что наблюдаемый эффект проявился не только на уровне когнитивных функций, но и затронул эмоционально-волевую сферу. У детей повысилась самооценка, улучшилось настроение, усилилось стремление к взаимодействию.

Сравнение с результатами других исследований подтверждает, что прицельное развитие познавательной активности способствует комплексному психическому развитию ребенка и облегчает социализацию. Однако отличием данного исследования стало наличие экспериментальной проверки с конкретными количественными показателями и апробацией практической программы.

Таким образом, можно утверждать, что формирование познавательной активности является важным педагогическим ресурсом для успешной подготовки ребенка к обучению в школе и интеграции в социум.

Важно, что предложенная система занятий легко внедряется в практику: она не требует дорогостоящих материалов и может быть адаптирована под разные условия детского сада или предшкольного класса. В работе с детьми метод активного погружения в познавательную ситуацию показал высокую степень результативности.

Заключение

Проведённое исследование позволило глубже раскрыть проблему влияния познавательной активности на процесс социализации детей старшего дошкольного возраста и подтвердить выдвинутую гипотезу о наличии тесной взаимосвязи между этими двумя важными компонентами развития личности ребёнка. В результате комплексной диагностики, педагогического эксперимента и последующего анализа данных была установлена положительная динамика в уровне социализации у детей, с которыми проводилась целенаправленная работа по активизации познавательной деятельности.

Анализ научной литературы показал, что познавательная активность рассматривается в отечественной педагогике как системное качество личности, формирующееся в условиях специально организованной развивающей среды и педагогического сопровождения. Установлено, что формирование познавательной активности влияет не только на интеллектуальную сферу ребенка, но и на развитие его социальных умений — инициативности, коммуникабельности, готовности к взаимодействию с окружающими. Однако до настоящего времени эта взаимосвязь

преимущественно рассматривалась теоретически. Наше исследование восполнило данный пробел за счёт эмпирического анализа.

Экспериментальное исследование, проведённое в КГУ «Общеобразовательная школа №2 села Астраханка», включало 21 ребенка предшкольного класса, разделённых на контрольную и экспериментальную группы. Диагностика, основанная на методике Л.А. Венгера, позволила определить исходный уровень познавательной активности детей. Результаты показали, что в обеих группах доминировали средние и низкие уровни познавательной активности, что соответствует общим тенденциям в образовательной практике.

В течение месяца с экспериментальной группой была проведена развивающая программа, включающая дидактические игры, упражнения на классификацию и сравнение, исследовательские задания. По завершении эксперимента в данной группе отмечено существенное увеличение числа детей с высоким уровнем познавательной активности (с 18% до 55%), в то время как в контрольной группе таких изменений не произошло. Параллельно возросли показатели социализации — дети стали увереннее взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, активнее проявлять инициативу в совместной деятельности.

Таким образом, цель исследования — выявить влияние познавательной активности на процесс социализации старших дошкольников — была достигнута. Были решены поставленные задачи:

- изучены теоретические подходы к пониманию сущности познавательной активности и социализации;
- выбрана и апробирована методика диагностики познавательной активности;
- организовано и проведено экспериментальное исследование с контрольной и экспериментальной группами;
- выявлены количественные и качественные изменения в поведении детей;
- обоснована эффективность использования педагогической программы, направленной на развитие познавательной активности как средства социализации.

Полученные результаты подтвердили рабочую гипотезу: если у детей старшего дошкольного возраста целенаправленно развивать познавательную активность, то это окажет положительное влияние на успешность их социализации. Дети становятся более инициативными, уверенными, открытыми к коммуникации, легче адаптируются в коллективе и успешнее включаются в совместную деятельность.

Практическая значимость работы заключается в том, что разработанная программа может быть внедрена в практику предшкольной подготовки как в условиях детских садов, так и в рамках школьного курса предшкольной адаптации. Простота используемых заданий и гибкость форм организации позволяют адаптировать программу под конкретные условия и уровень подготовленности детей.

Результаты исследования позволяют сделать несколько обобщающих рекомендаций для педагогов и воспитателей:

- включать в образовательный процесс специальные развивающие задания, направленные на активизацию познавательной сферы;
- использовать игровые и исследовательские формы работы, стимулирующие самостоятельность мышления;
- создавать условия для свободной инициативной деятельности детей, где они могут задавать вопросы, рассуждать, спорить, доказывать свою точку зрения;
- поддерживать и поощрять проявления любознательности, интереса к окружающему миру, стремление к эксперименту.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в расширении выборки, включении различных социально-демографических групп детей, а также в более глубоком анализе связи между отдельными компонентами познавательной активности (например,

логическим мышлением, воображением, памятью) и элементами социализации (коммуникативными навыками, эмоциональной отзывчивостью, роль в группе).

Итак, развитие познавательной активности у детей — это не только путь к их интеллектуальному развитию, но и эффективный инструмент формирования социально адаптированной, активной и уверенной в себе личности.

Список источников

1. Арифулина В. Ю. Психолого-педагогические условия формирования познавательной активности детей дошкольного возраста средствами продуктивной деятельности // Молодой ученый. — 2021. — № 51 (393). — С. 342–344.
2. Душкевич А. В. Познавательная активность дошкольников: сущность, уровни, показатели / А. В. Душкевич // Вестник магистратуры. – 2021. – № 4-1 (115). – С. 85–88.
3. Зотова И. В. Особенности процесса формирования познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста / И. В. Зотова, Н. В. Фадеева // Проблемы науки. – 2017. – № 21 (103). – С. 88–92.
4. Маковцева Л. М. Педагогические условия развития познавательной активности детей 1–3 лет / Л. М. Машковцева // Концепт. – 2016. – № 20. – С. 23–28.
5. Морозова И. С. Познавательная активность младших дошкольников / И. С. Морозова, И. С. Штепина // Теория и практика общественного развития. – 2019. – № 12. – С. 162–165.
6. Поштарева Т. В. Педагогические условия формирования познавательной активности старших дошкольников / Т. В. Поштарева, Е. П. Грибова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-4. – С. 168–171.
7. Уржумова А. С. Особенности познавательного развития старших дошкольников / А. С. Уржумова, Н. А. Степанова // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-2. – С. 209–211.

УДК – 808.1

Кушербаева Э.Ж., Қазақ тілі мен әдебиеті
Толеуова А.К, доцент

А. Байтұрсыновтың тіл білімі саласындағы еңбектері

Аңдатпа

Бұл мақалада қазақ филологиясының көрнекті қайраткерлерінің бірі Ахмет Байтұрсыновтың ғылыми мұрасына кешенді талдау жүргізіледі.Оның жазуды реформалау, қазақ тілін оқыту әдістемесін әзірлеу және грамматикалық жүйені қалыптастыру жөніндегі негізгі еңбектері қаралады. Оның қызметінің тарихи мәнмәтініне, ұлттық бірегейлікті қалыптастыруға ықпалына және түркі кеңістігінде тіл білімін дамытудың қазіргі заманғы аспектілеріне ерекше назар аударылады. Мақала Байтұрсыновтың идеялары білім беру және ғылыми тәжірибеге қалай әсер ететінін көрсете отырып, ғылыми жарияланымдарды, мұрағаттық материалдар мен заманауи зерттеулерді салыстырмалы талдауға негізделген.

Түйінді сөздер

Ахмет Байтұрсынов, қазақ тілі, тіл білімі, жазу реформасы, оқыту әдістемесі, филология, ұлттық бірегейлік, транскрипция, грамматика, түркология.

Зерттеу мақсаты:

Ахмет Байтұрсыновтың қазақ лингвистикасын дамытуға қосқан үлесін талдау және оның ғылыми мұрасының қазіргі тіл біліміндегі өзектілігін анықтау.

Зерттеу міндеттері:

Ахмет Байтұрсыновтың Тіл білімі саласындағы негізгі ғылыми еңбектерін қарастыру.

Оның қазақ жазуы мен орфографиясын реформалауға қосқан үлесін талдау.

Оның әдістемелік тәсілдерінің қазақ тілін заманауи оқытуға әсерін бағалау.

Оның еңбектерінің қазіргі қазақ филологиясын дамыту үшін маңызы айқындалсын.

Зерттеу нысаны:

Ахмет Байтұрсыновтың ғылыми мұрасы.

Зерттеу пәні:

Ахмет Байтұрсыновтың қазақ тіл білімі саласындағы идеялары мен еңбектері және олардың қазіргі лингвистикаға әсері.

Кіріспе

Ахмет Байтұрсынов (1872-1937) – қазақ тілі ғылымының дамуын елестету мүмкін емес тұлға. Оның қызметі тек жазуды реформалауды ғана емес, сонымен қатар қазақ тілін оқытудың тұтас жүйесін құруды, оқытудың әдістемелік тәсілдерін әзірлеуді және ғылыми терминологияны қалыптастыруды қамтиды. Қазақ халқы мәдени бірегейлікті ассимиляциялау және жоғалту проблемаларына тап болған күрделі тарихи кезең жағдайында Байтұрсынов жаңа әдіснамалық тәсілдерді ұсынып, кейінгі зерттеулердің іргетасына айналған оқу құралдарын құра отырып, ана тілінің қорғаушысы болды. Бұл мақаланың мақсаты-Байтұрсыновтың еңбектерін егжей-тегжейлі қарау, олардың ғылыми және педагогикалық маңыздылығын бағалау, сондай-ақ тіл білімі саласындағы заманауи зерттеулер контекстінде оның идеяларының эволюциясын қадағалау.

Мақала қазақ жазуын реформалаудан бастап ғылыми терминологияны құруға дейінгі Байтұрсыновтың шығармашылық қызметінің негізгі кезеңдерін егжей-тегжейлі талдауды қамтиды. Тілді стандарттау, оны жаңа жағдайларға бейімдеу және оның идеяларын заманауи білім беру технологияларына біріктіру мәселелеріне ерекше назар аударылады. Қазіргі заманғы зерттеулер Байтұрсыновтың идеялары өзекті болып қала беретінін, ал оның еңбектері тек қазақ тілін ғана емес, жалпы түркология мәселелерін де зерттеу үшін өзгермейтін дереккөз екенін растайды.

Әдебиетке шолу

"Қазақ грамматикасы"

Байтұрсыновтың негізгі еңбектерінің бірі-оның қазақ грамматикасы бойынша жұмысы. Өз грамматикасында ол қазақ тілінің негізгі аспектілерін қарастырды: морфология, синтаксис, фонетика. Байтұрсынов қазақ тілінің ережелері мен нормаларын жүйелеуге ұмтылды, ол сол кезде орыс тілінің үлкен ықпалы жағдайында өзекті болды.

Байтұрсыновтың грамматикасы қазақ тіл білімінің ғылыми негіздерін нығайтуда маңызды рөл атқарды. Ол қазақ тілін түсінікті, түсінікті құрылымдарға бөлуге мүмкіндік беретін қағидаттарды ұсынды, бұл қазақ тіліндегі ғылыми зерттеулер мен білім беру бағдарламаларының одан әрі таралуына ықпал етті.

Емле және жазу реформалары

Байтұрсыновтың Тіл білімі саласына қосқан үлесі қазақ орфографиясын реформалау жөніндегі жұмыс болып табылады. XX ғасырдың басында қазақ жазуы қалыптасу сатысында болды, ал Байтұрсынов емлені жеңілдетуге және стандарттауға бағытталған бірқатар өзгерістерді ұсынды. Оның емле жұмысы артық әріптер мен дыбыстарды пайдаланбауға көмектесті, бұл сауаттылық пен жазбаша қарым-қатынастың ыңғайлылығын арттырды.

Ғалым Қазақ жазуын араб әліпбиіне бейімдеу, сондай-ақ кириллицаны пайдалану мәселелеріне ерекше назар аударды. Бұл реформалар қазақ тілін одан әрі дамытуда

маңызды рөл атқарды және халықтың қалың жігі үшін түсінікті және қолжетімді жүйені құруға мүмкіндік берді.

Лексикография және сөздіктер құру

А. Байтұрсынов қазақ лексикографиясының ізашарларының бірі болды. Оның күш-жігері күнделікті қарым-қатынас үшін практикалық құрал ғана емес, сонымен қатар тіл мұрасын сақтау құралы болуға тиіс қазақ тілінің сөздіктерін жасауға бағытталды. Байтұрсынов Қазақстанның түрлі аймақтарында қолданылатын сөздерді жинау және жүйелеу бойынша белсенді жұмыс жасады. Бұл қазақ лексикасының байлығын сақтауға және оны жаһандану жағдайында пайдалануды ұзартуға мүмкіндік берді.

Тіл және ұлттық бірегейлік

Нақты лингвистикалық еңбектерден басқа, А. Байтұрсынов ұлттық бірегейліктің элементі ретінде тіл мәселесіне үлкен көңіл бөлді. Ол өзінің мақалалары мен еңбектерінде қазақ тілін сақтау мәселесін көтеріп, тіл мәдениеттің негізі және ұлттық сананың маңызды элементі екенін атап өтті. Ол тіл азаматтық және мәдени сананы қалыптастырудың аса маңызды құралы болып табылады, ал оны сақтау қазақ халқының ұлттық бірегейлігін қорғау үшін өте маңызды деп тұжырымдады.

Негізгі бөлігі

А. Байтұрсыновтың көзқарастарын қалыптастырудың тарихи контексті

Қазақ халқының тілдік өзін – өзі тануының бастауы XIX ғасырдың аяғы мен XX ғасырдың басындағы тарихи кезеңмен тығыз байланысты. Мәдени ассимиляция саясаты жүргізілген Ресей империясының жағдайында ұлттық бірегейлікті сақтау мәселесі маңызды міндетке айналды. Байтұрсынов ағартушылық зиялы қауымның өкілі ретінде тіл мәдени мұраны сақтаудың негізгі құралы екенін түсінді. Оның қызметі қазақ зиялылары алғаш қалыптасып, ұлттық тілді дамытуға бағытталған әрбір бастаманың маңызы зор болған кезеңде басталды.

Байтұрсынов өзінің алғашқы еңбектерінде қазақ тілінің фонетикалық ерекшелігін көрсететін жазбаша жүйені құру қажеттілігіне назар аударды. Ол ауызша дәстүр бай болғанымен, білімді келесі ұрпаққа беру үшін жазбаша түрде білдіруді қажет ететінін көрді. Дәл осындай жағдайларда оның тілдің мәдениет пен ұлттық бірегейліктің тасымалдаушысы ретіндегі рөлі туралы көзқарастары өзінің ғылыми негіздемесін алды.

Сонымен қатар, сол кездегі тарихи контекст халықтарды ағарту мен өзін-өзі анықтау саласындағы жаңа идеялардың пайда болуына ықпал етті. Байтұрсынов тілдің мәдени экспансияға қарсы тұру құралы және бірегей дәстүрлерді сақтау құралы бола алатынын көрсете отырып, осы идеяның ізашарларының бірі болды. Оның осы саладағы жұмысы тек қазақ халқына ғана емес, өзінің жеке басын сақтауға ұмтылған басқа түркі ұлттарына да әсер етті.

Қазақ жазуын реформалау

Байтұрсыновтың ең маңызды жетістіктерінің бірі қазақ жазуына реформа жүргізу болды. Оның реформаларына дейін қазақ тілінің фонетикалық ерекшеліктерін толық көрсете алмайтын араб графикасына негізделген жүйе болған. Байтұрсынов қазақ тілінің дыбыстық жүйесіне бейімделген "төте жазу" деп аталатын жетілдірілген жүйені ұсынды.

Оның реформаларын егжей-тегжейлі талдау бұрынғы жүйенің негізгі проблемасы графика мен нақты дыбыс арасындағы сәйкессіздік екенін көрсетеді. Байтұрсынов бұл алшақтықты жазудан артық белгілерді алып тастап, қазақ фонетикасының ерекшелігіне сәйкес келетін жаңа белгілерді енгізу арқылы жойды. Осының арқасында жүйе логикалық, түсінікті және үйренуге ыңғайлы болды.

Жаңа жазу жүйесі сауаттылықты арттыруға ғана емес, сонымен қатар ғылыми терминологияны қалыптастыруға жағдай жасауға да ықпал етті. Жазуды реформалау нәтижесінде қазақ тілі ғылыми және көркем идеяларды білдірудің толыққанды құралы

ретінде дамуға мүмкіндік алды. Реформа білім беру жүйесіндегі одан әрі өзгерістерге әсер етті, онда "төте жазу" филология және педагогика саласындағы мамандарды даярлау үшін негіз болды.

Сонымен қатар, жазу жүйесіндегі өзгерістер мәдени мұраны сақтау үшін маңызды болды, өйткені бұл дәстүрлі ауызша аңыздарды, фольклорды және халықтық әдет-ғұрыптарды жазбаша түрде жазуға мүмкіндік берді. Бұл тарихи жады мен ұлттық бірегейлікті сақтауда шешуші рөл атқарды.

Қазақ тілін оқыту әдістемесі

Байтұрсынов жұмысының маңызды бағыттарының бірі қазақ тілін оқыту әдістемесін әзірлеу болды. Ол грамматикалық ережелерді жүйелеп қана қоймай, оқытудың жаңа тәсілдерін ұсынған "Оқу құралы" (1912) және "Тіл құралы" (1914) сияқты алғашқы оқу құралдарын әзірледі. Бұл құралдар әдістемелік ұсыныстарды қалыптастыруға негіз болды және білім беру процесінде кеңінен қолданылды.

Байтұрсынов тілді меңгеру процесін барынша тиімді етуге ұмтыла отырып, оқытудың практикалық аспектісіне ерекше назар аударды. Ол өзінің әдістемелік әзірлемелерінде тек теориялық материалды ғана емес, сонымен қатар жазу және оқу дағдыларын дамытуға бағытталған әртүрлі жаттығуларды да қамтыды. Студенттерге тілді тезірек меңгеруге мүмкіндік беретін есту қабілеті мен сөйлеу тәжірибесін дамытуға ерекше назар аударылды.

Оның көзқарасы оқу процесіне мәдени контекстті біріктірумен ерекшеленді. Оқулықтарда халық поэзиясына, аңыздарға және дәстүрлі әдет-ғұрыптарға сілтемелер болды, бұл тіл мен оның мәдени мұрасын тереңірек түсінуге ықпал етті. Мұндай пәнаралық тәсіл тілді үйренуге ғана емес, сонымен бірге Мәдениетті тұтас қабылдауды қалыптастыруға ықпал ете отырып, ұлттық дәстүрлерге енуге мүмкіндік берді.

Байтұрсыновтың әдістемелік ұсыныстары Қазақстандағы педагогикалық практика үшін стандартқа айналды. Оның еңбектері мұғалімдердің кейінгі ұрпақтарына әсер етіп, оларға бейімделген білім беру бағдарламаларын құруға және оқытудың инновациялық әдістерін енгізуге көмектесті. Жаңа білім беру стандарттарына көшу жағдайында оның идеялары дәстүрлі білім мен заманауи технологиялардың білім беру процесіне интеграциялануына ықпал ете отырып, өзекті болып қала береді.

Ғылыми еңбектері және лингвистикаға қосқан үлесі

Байтұрсыновтың ғылыми мұрасы қазіргі қазақ филологиясының негізі болып табылады. Ол ғылыми айналымға қазақ тілін талдауды құрылымдауға мүмкіндік беретін "сөз жүйесі" (Сөз жүйесі) және "дыбыс жүйесі" (дыбыстар жүйесі) сияқты негізгі ұғымдарды енгізді. Оның зерттеулері грамматикалық категорияларды жүйелеуге және морфологиялық талдау принциптерін жасауға мүмкіндік беретін тілді зерттеу әдістемесін қалыптастырудың бастапқы нүктесі болды.

Байтұрсынов сөйлеу бөліктерінің егжей-тегжейлі жіктелуін ұсынды, оларды атауларға, етістіктерге және қызметтік сөздерге бөлді. Бұл тәсіл тілдің функционалдық ерекшеліктерін нақты анықтауға және грамматикалық жүйелерді құруға негіз құруға мүмкіндік берді. Оның қазақ дыбыстарының транскрипция жүйесін жасаған фонетика бойынша жұмысы ауызша және жазбаша тіл арасындағы қайшылықтарды жоюға ықпал етті.

Теориялық зерттеулерден басқа, Байтұрсынов ауқымды эмпирикалық зерттеулер жүргізді. Ол ауызша сөйлеу үлгілерін жинады, халық аңыздары мен дәстүрлі әндерді талдады, бұл оған қазақ тілінің даму заңдылықтарын анықтауға мүмкіндік берді. Оның теориялық талдау мен практикалық бақылауды біріктіретін тәсілі лингвистика саласындағы кейінгі зерттеулердің үлгісі болды.

Байтұрсыновтың ғылыми еңбектері қазақ филологиясының дамуына ғана емес, жалпы түркология саласындағы зерттеулерге де әсер етті. Оның идеяларын әр түрлі елдердің ғалымдары бейімдеп, дамытты, бұл оның қосқан үлесінің жаһандық

маңыздылығын көрсетеді. Бүгінгі таңда компьютерлік лингвистика және мәтінді автоматтандырылған талдау саласындағы көптеген зерттеулер алғаш рет Байтұрсынов тұжырымдаған принциптерге сүйенеді.

Байтұрсыновтың қазіргі тіл біліміне әсері

Ахмет Байтұрсыновтың мұрасы қазіргі ғылымда маңызды рөл атқаруда. Оның әдіснамалық тәсілдері мен жіктелімдері Қазақстанның жоғары оқу орындарында және шетелде академиялық бағдарламаларды қалыптастыру үшін негіз болды. Оның бір ғасырдан астам уақыт бұрын айтқан идеялары бүгінде әлеуметтік лингвистика, диалектология және компьютерлік лингвистика саласындағы жаңа зерттеулерге біріктірілуде.

Жаһандану және ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы жағдайында тілді стандарттау жаңа мәнге ие болады. Байтұрсынов қойған қағидаттар автоматтандырылған аударма, сөйлеуді тану жүйесін құру және табиғи тілді өңдеуге арналған бағдарламалық қамтамасыз етуді әзірлеу міндеттерін шешуге көмектеседі. Қазіргі зерттеушілер оның еңбектерін ғылыми коммуникацияның толыққанды құралы ретінде қазақ тілін сақтауға ғана емес, дамытуға да ықпал ететін жаңа әдістемелерді әзірлеу үшін пайдаланады.

Сонымен қатар, оның идеялары білім беру стандарттарын қалыптастыруға әсер етті. Оқытудың интерактивті әдістерін енгізу, Цифрлық оқу құралдарын әзірлеу және дәстүрлі білімді заманауи технологиялармен біріктіру – мұның бәрі Байтұрсыновтың еңбектерінде көрініс табады. Оның мұрасы тіл мен мәдени мұраны тиімді игеруге ықпал ететін жаңа білім беру платформаларын құруға негіз болады.

Байтұрсынов еңбектерінің ұлттық бірегейлік үшін маңызы

Ахмет Байтұрсыновтың алдына қойған маңызды міндеттерінің бірі қазақ халқының ұлттық бірегейлігін сақтау және дамыту болды. Ол үшін тіл тек қарым-қатынас құралы ғана емес, сонымен бірге мәдени бірегейліктің негізі болды. Оның ғылыми және ағартушылық еңбектері қазақтардың өз мәдениеті үшін мақтаныш сезімін қалыптастыруға ықпал етті, үстем мәдени ықпалдың қысымына қарамастан, халықтық дәстүрлер мен негіздерді сақтауға көмектесті.

Байтұрсынов ана тілін сақтау мәдени өмір сүрудің кепілі деген идеяны белсенді түрде насихаттады. Оның жазуды реформалау және оқу құралдарын жасау жөніндегі жұмыстары сауаттылық деңгейін жақсартып қана қоймай, ұлттық өзін-өзі анықтау үшін күрестің символына айналды. Оның күш-жігерінің арқасында қазақ тілі ғылыми және мәдени көріністің толыққанды құралы мәртебесіне ие болды, бұл оның одан әрі дамуына ықпал етті.

Зерттеулер көрсеткендей, Байтұрсыновтың еңбектері өткен мен қазіргі, ауызша дәстүр мен жазбаша мәдениет арасындағы байланысты нығайта отырып, ұлттық сананы қалыптастыруда шешуші рөл атқарды. Оның тілді сақтау жөніндегі идеялары жастар арасында ана тілін насихаттауға бағытталған мәдени бағдарламалар мен бастамаларға негіз бола отырып, бүгінгі күнге дейін өзекті болып қала береді.

Байтұрсыновтан кейін қазақ грамматикасы мен терминологиясын дамыту

Байтұрсыновтың ғылыми мұрасы Қазақ грамматикасын терең зерттеуге негіз болды. Оның сөйлеу бөліктерін жүйелеу, сондай-ақ тілдің морфологиялық және синтаксистік ерекшеліктерін егжей-тегжейлі зерттеу одан әрі зерттеу үшін негіз болды. Осыдан кейін көптеген ғалымдар грамматикалық жүйелерді дамытуды жалғастырды, оның жіктелуін бастапқы нүкте ретінде қолданды.

Байтұрсынов тілді талдау үшін құрылым құруға мүмкіндік беретін "сөз жүйесі" және "дыбыс жүйесі" ұғымдарын енгізді. Бұл ұғымдар тек теориялық зерттеулерге ғана емес, сонымен қатар компьютерлік лингвистика саласындағы практикалық қосымшаларға да негіз болды. Мәтінді автоматтандырылған талдау мен синтаксистік талдаудың заманауи жүйелері көбінесе Байтұрсыновтың еңбектерінде алғаш рет тұжырымдалған принциптерге сүйенеді.

Оның терминология саласындағы жұмысының нәтижесінде тілдік құбылыстарды дәл сипаттау үшін қажет мамандандырылған лексика пайда болды. Бұл терминология қазақ филологиясының біртұтас жүйесін құруға ықпал ете отырып, академиялық зерттеулерде, оқу құралдарында және ғылыми жарияланымдарда қолданылады. Байтұрсынов жинаған білімді жүйелеудің арқасында ғалымдардың кейінгі ұрпақтары қазақ тілін зерттеуді едәуір кеңейтіп, тереңдете алды.

Заманауи зерттеулер және даму перспективалары

Бүгінде Ахмет Байтұрсыновтың идеялары тіл білімінің түрлі салаларында кеңінен қолданылуда. Түркология, компьютерлік лингвистика және мәдениетаралық коммуникация саласындағы заманауи зерттеулер оның әдіснамалық тәсілдерін белсенді қолданады. Цифрлық кітапханаларды, автоматтандырылған транскрипция жүйелерін және табиғи тілді өңдеуге арналған бағдарламалық қамтамасыз етуді әзірлеу алғаш рет Байтұрсынов тұжырымдаған қағидаттарға негізделеді.

Перспективалы салалардың бірі-оның идеяларын заманауи білім беру технологияларына біріктіру. Оқу материалдарын цифрландыру, қазақ тілі бойынша интерактивті құралдар мен онлайн-курстар құру студенттер аудиториясын кеңейтуге және мәдени мұраны сақтауды қамтамасыз етуге ықпал етеді. Мұндай технологиялар дәстүрлі білімді сақтап қана қоймай, оларды икемділік пен оқытудың қол жетімділігін қамтамасыз ете отырып, заманауи жағдайларға бейімдеуге мүмкіндік береді.

Түркология саласындағы халықаралық ынтымақтастық Байтұрсынов идеяларының өзектілігін растайды. Қазақстандағы және шетелдегі жоғары оқу орындарының оқу бағдарламалары оның еңбектерін зерттеуді қамтиды, ал халықаралық конференциялар оның жаңашыл идеяларының мысалдары жиі келтірілетін жазуды стандарттау және реформалау мәселелеріне арналған. Зерттеушілер оның әдістері тілдік кедергілерді жеңуге және мәдениетаралық диалогқа ықпал ететінін атап өтті.

Қазіргі білім беруде Байтұрсынов идеяларын практикалық қолдану

Байтұрсынов мұрасын заманауи білім беру үдерістеріне интеграциялау мәдени мұраны сақтауға және ұлттық бірегейлікті дамытуға мүмкіндік беретін маңызды бағыт болып табылады. Қазақстанның мектептері мен жоғары оқу орындарында оның әдістемелік ұсынымдарына негізделген білім беру бағдарламалары енгізілуде. Сандық білім беру платформалары оның принциптерін теорияны практикалық жаттығулармен біріктіретін интерактивті курстар құру үшін пайдаланады.

Қазіргі заманғы ақпараттық технологияларды пайдалана отырып, қазақ тілін оқытуға арналған бағдарламаларды әзірлеуге ерекше назар аударылады. Бұл бағдарламаларға автоматтандырылған емлені тексеру жүйелері, арнайы сөйлеу транскрипциясы бағдарламалық құралы және интерактивті сөздіктер кіреді. Мұндай технологияларды қолдану Байтұрсыновтың еңбектерінде қалыптасқан мәдени және тілдік ерекшеліктерді сақтай отырып, оқытудың тиімділігін едәуір арттыруға мүмкіндік береді.

Қазақ тілін оқыту әдістемесі мәселелеріне арналған практикалық семинарлар, конференциялар мен шеберлік сыныптары жетекші білім беру мекемелерінде үнемі өткізіліп тұрады. Осындай іс-шаралар аясында қатысушылар Байтұрсыновтың тәжірибесін білім беру үдерісін жетілдіру үшін инновациялық идеялардың қайнар көзі ретінде қарастыра отырып, тілді дамытудың заманауи сын-тегеуріндері мен перспективаларын талқылайды.

Қорытынды

Ахмет Байтұрсынов қазақ филологиясының тарихында өшпес із қалдырды. Оның жазу саласындағы реформалық қызметі, қазақ тілін дайындаудың әдістемелік негіздерін әзірлеу және ғылыми терминологияны құру ұлттық ғылымды дамытудың негізі болды. Оның жұмысы сауаттылық деңгейін арттыруға көмектесіп қана қоймай, қазақ халқының мәдени мұрасын сақтауда шешуші рөл атқарды.

Байтұрсыновтың мұрасы заманауи зерттеулерді енгізуді, білім беру бағдарламаларына біріктіруді және пәнаралық зерттеулерді дамыту үшін негіз ретінде қызмет етуді жалғастыруда. Оның әдіснамалық принциптері дәстүрлі филологияда да, компьютерлік лингвистиканың заманауи зерттеулерінде де кездеседі, бұл оның қосқан үлесінің жаһандық маңыздылығын көрсетеді.

Оның еңбегін зерттеу ұлттық бірегейлікті қалыптастыру, мәдени мұраны сақтау және заманауи білім беру технологияларын дамыту процестерін түсінуге жаңа перспективалар ашады. Оның тілді стандарттау, жазуды реформалау және дәстүрлі оқыту әдістерін жаңа технологиялармен біріктіру туралы идеялары цифрландыру жағдайында да өзекті болып қала береді.

Осылайша, Ахмет Байтұрсыновтың еңбектері қазақ филологиясының бай тарихын пысықтап қана қоймай, болашақ ғылыми зерттеулер мен білім беру реформаларына негіз болады. Оның идеялары ұлттық сананы қалыптастыруға, қазақ халқының мәдени және тілдік мұрасын сақтауға және дамытуға ықпал етуді жалғастыруда.

Әдебиеттер тізімі

1. Байтұрсынов А. "Тіл құралы". - Қазан, 1914.
2. Нұргелдіұлы Б."Ахмет Байтұрсынұлы және қазақ филологиясы". - Алматы, 2005.
3. Қойгелдиев М. "Ахмет Байтұрсынұлының ғылыми мұрасы". - Алматы, 2018.
4. Оразова Г. "Ахмет Байтұрсынов және оның қазақ лингвистикасына қосқан үлесі". - Астана, 2020.
5. Жұбанов к. "Қазақ тілі бойынша зерттеулер". - Алматы, 1999.
6. Архивтік материалдар және түркология саласындағы заманауи зерттеулер (электрондық ресурстар, конференц-материалдар).
7. Ахмет Байтұрсынұлы. Тіл тағылымы. – Астана: Елорда, 2019.
8. Жолдасбеков М. Ахмет Байтұрсынұлы – ұлт руханиятының темірқазығы. – Алматы: Қазақ университеті, 2017.
9. Қайдар Ә. Таным көкжиегі: Тіл туралы толғаныстар. – Нұр-Сұлтан: Фолиант, 2020.
10. Тойшанова Г.Б. Ахмет Байтұрсынұлының лингвистикалық мұрасы және оның бүгінгі тіл біліміндегі маңызы. – Алматы: Абай ат. ҚазҰПУ, 2021.
11. Абдрахманова Ш.А. Ахмет Байтұрсынұлы еңбектерінің заманауи ғылымдағы өзектілігі. // Қазақ тілі мен әдебиеті журналы, №3, 2022.
12. Омарова А.К. Байтұрсынов мұрасы және қазіргі қазақ тілі білімінің бағыттары. – Нұр-Сұлтан: Л.Н. Гумилев ат. ЕҰУ баспасы, 2023.

УДК 371

Кыпшакбаева А.Д., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Формирование познавательного интереса к музыке с помощью активных методов обучения

Аннотация

В данной статье рассмотрены способы формирования познавательного интереса к музыке у детей младшего школьного возраста. Выявлены психолого-педагогические особенности младшего школьного возраста, определены критерии, показатели и уровни сформированности познавательного интереса к музыке у учащихся 1-4 классов.

Выявлены особенности в методике преподавания музыки, которые способствуют формированию познавательного интереса у младших школьников.

Ключевые слова

Активные методы обучения, познавательный интерес, музыка, младший школьник, культура.

Введение

Актуальность темы. В современном мире происходит постепенная перестройка общества, в связи, с чем возрастает роль музыкального образования младших школьников, которое является важным фактором формирования эстетической культуры личности. Задачи школьного музыкального образования призваны формировать у детей способность чувствовать, понимать, любить, сопереживать и многие другие положительные качества с помощью уроков музыки.

В современном мире музыкальное образование представляет собой взаимосвязанный процесс музыкального воспитания и развития личности, в результате чего у него формируется эмоциональный отклик на художественные произведения, классическую музыку, литературу, живопись, потребность в общении с искусством. Происходит формирование музыкальных вкусов и предпочтений, отношение к творческой деятельности и эстетический кругозор.

В соответствии с вышесказанным, проблема формирования у детей познавательного интереса к музыке в процессе их музыкального обучения приобретают особую актуальность. Решение этой проблемы включает целый комплекс актуальных вопросов и дилемм, обращающих внимание философов, композиторов, исполнителей, литературных и музыкальных критиков и других специалистов.

Объект исследования: процесс формирования познавательного интереса к музыке у учащихся младших классов общеобразовательной школы.

Научная новизна исследования состоит в конкретизации основных терминов познавательной деятельности младших школьников.

Во-первых, определение структуры познавательной активности как основного условия формирования познавательных интересов;

Во-вторых, выявление методологических подходов к организации познавательной активности;

В-третьих, разработка игровых технологий в процессе формирования познавательного интереса в младшем школьном возрасте с применением системного подхода.

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".

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.

Основная часть

Методология исследования характеризует общенаучные принципы педагогики, а также следующие методы:

- теоретического анализа и обобщения философской, психолого-педагогической, музыкально-педагогической, методической литературы;
- наблюдения;
- метод статистической обработки материалов исследования.

В настоящее время границы младшего школьного возраста, совпадают со временем обучения в начальной школе и устанавливаются в промежутке от 6-7 до 9-10 лет. Так как именно в это время осуществляется дальнейшее психофизиологическое и физическое развитие ребенка, которое обеспечивает возможность регулярного обучения в школе.

Первые шаги обучения ребенка в школе ведут к радикальному изменению социальной ситуации его развития. Он является субъектом общества и имеет теперь общественные обязанности, выполнение которых получает общественное признание и оценку. В течение младшего школьного возраста у ребенка начинает формироваться новый вид отношений с окружающими людьми. Постепенно происходит снижение абсолютного авторитета взрослого и к достижению старшего школьного возраста наибольшее значение для ребенка приобретают его сверстники, а также возрастает роль детского сообщества.

Главным для детей младшего школьного возраста становится учебная деятельность в школе. Именно она определяет главные изменения, происходящие в психике в данном возрасте. В границах учебной деятельности формируются психологические новообразования, которые характеризуют серьезные достижения в деятельности младших школьников и являются основой для их перехода на следующий возрастной этап. Со временем мотивация к школьной деятельности снижается. Данная ситуация связана с уменьшением интереса к учебе и характеризует то, что у ребенка уже есть завоеванная позиция в обществе и ему нечего достигать. Чтобы этого не происходило в учебной деятельности необходимо создавать новую значимую мотивацию. Главная роль учебной активности в процессе развития школьника не исключает того, что он активно занимается и другими видами деятельности, в ходе которых совершенствуются его новые достижения [1, с.84].

Главнейшей областью общего интереса является познавательный интерес. Предметом его изучения является самое главное свойство человека: познание окружающего мира не только с целью биологической и социальной ориентировки в окружающей реальности, но в самом отношении человека к миру – в стремлении проникать в его многообразие, отражать в сознании сущностные стороны, причинно-следственные связи, закономерности, противоречивость [2, с.79].

Роль и значение познавательного интереса в жизни конкретных личностей трудно переоценить. Познавательный интерес способствует проникновению личности в существенные связи, отношения, закономерности познания.

Познавательный интерес выражается в процессе своего развития различными состояниями. Условно различаются последовательные стадии его развития: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес. И хотя эти стадии выделяются чисто условно, наиболее характерные их признаки являются общепризнанными.

Любознательность – очень ценное состояние личности. Она отражает стремление школьника рассмотреть более тщательно предмет, даже пройти за пределы увиденного. Довольно сильные выражения эмоций удивления, радости познания, удовлетворенностью деятельностью проявляются на этой стадии интереса. В формировании загадок и их расшифровке и заключается сущность любознательности, как активного видения мира, развивающегося не только на занятиях, но и в процессе труда, когда человек ограничен в простом исполнительстве и пассивном запоминании.

Познавательная активность младшего школьника проходит в основном в процессе обучения. Но также важно и расширение сферы коммуникаций. Быстрое развитие, множество новых качеств и свойств, которые необходимо сформировать или развивать у школьников, заставляют педагогов строго направлять всю учебно-воспитательную работу.

Обучение в школе строится таким образом, чтобы преимущественное развитие получало словесно-логическое мышление. Если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается.

Воображение в младшем школьном возрасте основывается на конкретных предметах, но с возрастом на первое место ставится слово, которое дает простор фантазии.

По темпам развития ***мотивационная сфера*** отстает от интеллектуальной. Воля не сформирована, мотивы не осознаются. Доводы разума уступают повышенной чувствительности, способности глубоко и сильно переживать, школьник совершает множество необдуманных действий. Большие проблемы в гуманистическом воспитании связаны с положительной самооценкой школьников[2, с.13].

Характерными чертами эмоционально-волевой сферы младших школьников являются:

1. Легкая отзывчивость на происходящие события и окрашенность восприятия, воображения, умственной и физической деятельности, эмоции;

2. Непосредственность и откровенность выражения своих переживаний: радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия;

3. Большая эмоциональная неустойчивость, частая смена настроения (на общем фоне бодрости, веселости, беззаботности), склонность к кратковременным и бурным аффектам.

4. Эмоционально значимые факторы, к которым относятся не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками.

5. Эмоции и чувства (и свои, и других людей), слабо осознаваемые и понимаемые; неверное восприятие мимики окружающих людей и истолкование выражения чувств окружающими, что приводит к неадекватным ответным реакциям младших школьников. Другими словами, у младших школьников, как правило, не развито чувство эмпатии, сопереживания.

Внешнее поведение ребенка самым серьезным образом отражается на его внутреннем мире, именно поэтому младшему школьнику необходимо уделять постоянное внимание [3, с.174].

К основным приемам, активизирующим познавательную деятельность учеников, можно отнести [4, с.41]:

1) речевые разминки - «Спросите друг у друга», «Минутка Почемучки», диалог-драматизация стихотворения, формулировка вопросов к рисунку, разыгрывание диалогов (диалогов реальных лиц, диалогов растений и животных, диалогов оживших предметов), разыгрывание пантомимических сцен.

2) логические задачи - отгадывание загадок; чтение логического рассказа - загадки и ответ на вопрос; подбор загадок, решение проблемных вопросов, вопросов-тестов; решение логической задачи в виде рисунка-загадки, ребуса.

3) творческие задания.

К творческим рассказам относятся сюжетный рассказ на основе непосредственного восприятия, сюжетный и описательный рассказ на основе обобщенных знаний, описательный рассказ на основе сравнения разных явлений, рассказ-этюд, рассказ - сочинение, рассказ-диалог. Их отличительными особенностями являются передача собственного мнения школьника, содержание выходит за рамки изученного, тема рассказа требует размышления.

Создание воображаемой ситуации и её разыгрывание называется учебно-ролевыми играми. К ним относятся игры - диалоги с использованием кукол, переделывание сказок и их разыгрывание.

4) создание проблемных ситуаций

Применяя занимательность в ходе обучения необходимо учитывать степень сложности вопросов и заданий, индивидуальные особенности учащихся, их отношение к предмету. Учитель должен тщательно отбирать занимательный материал, учитывать в практике работы, что одни занимательные задания оказывают воздействие на воображение ребенка, образные представления, чувства, другие - способствуют обострению и углублению наблюдательности, требуют сообразительности, умения привлекать изученный материал, пользоваться справочной и другой литературой.

В процессе работы широкое применение нашли:

1. Игры - соревнования (конкурсы сказок, загадок «Кто верней и быстрей?», «Не зевать!» и др.)

2. Игры-задачи («Найди…»)

3. Игры-предположения («Что произойдет если…»)

4. Сюжетно-ролевые игры (Отличительной особенностью является наличие определенной роли, которую исполняет каждый из учащихся и учитель, заданный сюжет и действия участников, обусловленные ролью).

К инструментам, способствующим активизации мыслительной деятельности относятся приемы зрительной, слуховой, двигательной наглядности, занимательные и доступные детям вопросы, загадки, моменты неожиданности, удивления, загадочности, соревнования [5, с.45].

Ценное значение игр определяется тем, что в ходе них дети в значительной мере самостоятельно учатся посредством оказания активной помощи друг другу и взаимной проверки себя.

Для всех известно, что для ребенка сложным и ответственным этапом в его жизни является начало обучения в школе. Дети в возрасте шести - семи лет сталкиваются с психологическим кризисом, который связан с необходимостью адаптации в школе. У ребенка происходит смена ведущей деятельности: до обучения в школе основным занятием детей являются преимущественно игры, а с поступлением в школу они начинают познавать учебную деятельность.

Игра как способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений и знаний является наиболее доступным для детей видом деятельности. Ребенок играет в воображаемых ситуациях, в то же время работа с образом, который пронизывает всю игровую деятельность, способствует процессу мышления. После освоения игровой деятельности у ребенка постепенно появляется интерес к общественно-значимой учебной деятельности.

Игры, использующиеся в начальной школе, подразделяются на две большие группы - ролевые (творческие) и дидактические (игры с правилами). Существенной

особенностью ролевых игр является наличие роли, сюжета и игровых взаимоотношений, в которые вступают дети, исполняющие роли [6, с.104].

Во время игры ученик в качестве полноправного участника познавательной деятельности самостоятельно может ставить перед собой задачи и решать их. Для него дидактическая игра является не беззаботным и легким времяпрепровождением: во время игры играющий должен проявлять максимум энергии, ума, выдержки, самостоятельности. К примеру, на занятиях «Окружающего мира» дидактические игры непохожи на обычное обучение: здесь к числу основных элементов относят фантазию, и самостоятельный поиск ответов, и новый взгляд на известные факты и явления, пополнение и расширение знаний и умений, установление связей, сходства и различия между отдельными событиями. Но важно отметить, что во время игр многократное повторение материала в его различных сочетаниях и формах происходит по желанию самих учеников, а не по необходимости и давлением. К тому же, в процессе игры создается атмосфера здорового соревнования, она заставляет ученика не просто механически вспоминать известное, а мобилизовать все знания, думать, подбирать подходящее, отбрасывать несущественное, сравнивать, оценивать. Участвовать в дидактической игре могут все учащиеся класса. Победителем чаще становится не тот, кто больше всех знает, а тот, у кого лучше развито воображение, кто умеет наблюдать, быстрее и точнее реагировать на игровые ситуации.

Основными компонентами дидактической игры являются: дидактическая цель, игровое правило, игровое действие [7, с.70].

Эффективным путем успешного музыкального образования учеников является внедрение в учебный процесс информационных технологий.

Уроку с применением компьютера, в отличие от традиционного, присуща несколько иная организация: в работе делается акцент на актуальность изучения той или иной темы для ребёнка, на связь с жизнью. Задания носят конкретный характер. Целью этой работы является привлечение детей к самостоятельному изучению предмета, развитие способности ориентироваться в большом объёме информации, анализировать её с выделением существенного, важного для всех участников деятельности. К примеру, переходя к теме «Три кита ведут нас в широкий мир балета», задача формулируется достаточно сложная: найти в справочнике термин «балет», его характеристики и, вспомнив ранее прослушанные музыкальные произведения, найти этот фрагмент в каталоге, рассказать о нём, выразить наиболее яркие впечатления, которые были пережиты в ходе прослушивания [7, с.50].

Выразительно и ярко проходят уроки по теме «Природа в музыке» (изобразительность музыки). Учащиеся при сравнительном анализе музыкальных произведений применяют энциклопедические определения характера, взятые из просмотренного диска. Работа детей проходит в микрогруппах, затем они делятся полученной информацией. Так учитель получает результат - самостоятельное выведение знаний.

Умение концентрировать внимание на выполнении заданий и в то же время распределять свои способности в работе с другими детьми является важной частью организации этой деятельности. Ребёнком совершается открытие: он сам узнал, сам понял, сам дал объяснение.

На уроках музыки применяют такие формы работы, как подготовка учениками докладов и рефератов. Появление Интернета и наличие в нем текстовой и иной информации позволяет учащимся использовать готовую шпаргалку для выступления на уроке.

В процессе данного вида деятельности и учителю, и ученику дается возможность проявить творчество, индивидуальность, избежать формального подхода к проведению уроков. Подготовка презентаций является серьезным творческим процессом, каждый

элемент которого должен быть продуманным и осмысленным с точки зрения восприятия ученика [7, с.74].

Программой Power Point создается возможность применения на уроке динамических карт, электронных рисунков и диаграмм, портретов исторических деятелей, видеофрагментов. Презентации эффективно применяют на различных этапах урока, зрительное восприятие изучаемых объектов позволяет быстрее и глубже воспринимать излагаемый материал.

При объяснении нового материала создание слайдов создаёт возможность применять анимацию, посредством которой учитель поэтапно излагает учебный материал. Выделения объекты, передвигая их по слайду, учителю удается акцентировать внимание учеников на ключевых моментах в изучаемом материале и составлять план изучения темы.

При закреплении знаний с использованием программы Power Point, становится возможным организация на уроке групповой деятельности учеников: в процессе совместного творчества учителя и учеников при создании слайдов на уроке создается благоприятная психологическая атмосфера, формируется умение работать в группе. Это неформальный пример педагогики сотрудничества.

Результативность предложенной методики.

Таким образом, использование данной технологии отличается высокой результативностью и является предпосылкой для [8, с.57]:

- личностного развития учащихся;
- повышения интереса учеников к учебным занятиям в целом;
- роста познавательной активности учеников в процессе учебной деятельности;
- изменения самооценки учеников;
- воспитания активности и самостоятельности;
- формирования у учеников эстетического, эмоционально-целостного отношения к искусству и жизни;
- развития музыкального восприятия, навыков глубокого, личностно-творческого постижения нравственно-эстетической сущности музыкального искусства;
- овладения интонационно-образным языком искусства на основе складывающегося опыта творческой деятельности и взаимосвязей между различными видами искусства.
- создания предпосылок по формированию у учащихся основ теоретического (постигающего) мышления, результатом чего станет первоначальное представление о музыке как художественном воспроизведении жизни в ее диалектической сущности.

Караоке (в переводе с японского - «пустой оркестр») в последнее время пользуется широкой популярностью. Под караоке подразумевается не только развлекательное устройство или стиль отдыха, но и принцип самодеятельного исполнения любимых песен и отдельные компьютерные программы.

В Интернете для использования на компьютере содержатся несколько тысяч произведений всех стилей и жанров, которые можно использовать на уроке музыки.

Область караоке можно условно разделить на две группы:

1. Бытовая аппаратура для исполнения песен.

2. Караоке на базе персонального компьютера.

Первый путь доступен, прост в употреблении, но не все песни могут войти на прилагаемый диск.

На базе персонального компьютера караоке создаёт исполнителю неограниченные возможности.

Самостоятельная запись песни (но необходимы навыки работы с компьютерным звуком).

К безусловным преимуществам компьютерного караоке можно отнести [9, с.45]:

- возможность добавления звуку объёма, пространства («концертный зал», «стадион», «аудитория»).

- возможность добавления эффектов («хор», «эхо» и многие другие).

- лёгкость транспонирования высоты звучания.

- лёгкое изменение темпа всей фонограммы.

- запись своего исполнения.

- прослушивание своего исполнения и оценка со стороны.

- запись результата на компьютерный диск.

На уроке музыки учитель постоянно испытывает дефицит времени. Караоке же позволяет за небольшой отрезок времени добиться качественного результата, предлагает огромный выбор певческого репертуара.

Сложностью использования данных средств на уроке музыки является отсутствие каких-либо методик работы с караоке на уроке музыки в общеобразовательной школе.

С одной стороны многие учителя используют пение под фонограмму - минус. С другой стороны - редкий случай, если используется видеоряд со словами песни (а это и есть отличительный признак караоке). Применение видеоряда на уроке музыки исключает запись слов в тетради, заучивание их наизусть, а это позволяет экономить время для собственно работы (над звуком, над образом, над ансамблем).

Компьютерное караоке позволяет легко изменить темп, громкость, а самое главное - тональность исполняемой песни, причём делается это доступно, легко и быстро.

Аранжировка песен (большое количество музыкальных инструментов), различные эффекты, которыми очень легко управляет учитель музыки, стимулируют интерес ребят к пению, делают этот процесс увлекательным и эффективным.

Готовое сопровождение для большого числа песен, безусловно, приведёт к резкому расширению репертуара классных хоров.

В результате на уроке появятся лучшие образцы киномузыки, современной эстрады. Будет происходить более интенсивное формирование музыкального вкуса у детей и их исполнительских способностей.

Караоке может стать заменой стандартного музыкального сопровождения песни на аккомпанемент эстрадного ансамбля, симфонического или духового оркестра.

Особая роль принадлежит применению микрофона. Дети любят чувствовать себя настоящим артистом. Это может быть использовано в качестве дополнительного стимула, если проводить подобную работу в системе (запевают, берут микрофон всегда лучшие) [3, с.96].

Ещё один методический приём применения караоке - конкурсное исполнение – «кто лучше споёт». Оценкой исполнения должна учитываться и реакция класса, и оценка самой системы.

Кроме того, посредством караоке возможным становится проведение целого ряда музыкально - педагогических игр:

1. «Угадай мелодию».

Команда, которая угадала по нескольким звукам и правильно назвала песню, получает право её исполнения.

2. «Два рояля».

Ведущий предлагает слова из песни, поочерёдно предоставляя слово каждой команде и постепенно добавляя новые слова. Команда, которая первая угадает песню, поёт её под фонограмму.

3. «Музыкальный футбол».

Одна команда задаёт вопрос песней, выбранной из перечня караоке (например – «С чего начинается Родина?»). Другая отвечает ей тоже песней, выбранной из перечня караоке (например – «Уголок России - отчий дом»).

Караоке предоставляется широчайшие возможности для успешного совместного творчества учителя и учеников, что, безусловно, оказывает лишь положительное влияние на эмоциональную атмосферу в классе, придаст творческому процессу увлекательности, эффективности, обеспечит оптимальное музыкальное развитие детей.

Использование компьютера и других технических средств на уроке музыки не является самоцелью. Развитие общества сегодня создает необходимость использования новых информационных технологий во всех сферах жизни. Современная школа не должна отставать от требований времени, м следовательно, современный учитель должен применять компьютер в процессе учебной деятельности, т.к. главной задачей школы является воспитание нового поколения грамотных, думающих, способных самостоятельно получать знания граждан.

При использовании новых информационных технологий на уроке музыки, нельзя упускать факт о том, что это урок общения с искусством. Вот почему очень важно не «подменить» его общением с компьютером, не «засушить» урок, не превратить его в технический практикум. При использовании новой методики мудрый учитель применяет только те её открытия, которые будут способствовать раскрытию, развитию и реализации способностей ребёнка [10, с.16].

Таким образом, познавательный интерес к музыке у младших школьников формируется различными путями:

1. Использование метода проблемного обучения (мотивация - потребность в приобретении новых знаний, умений и навыков; результат - появляется интерес к предстоящей работе).

2. Использование различных видов деятельности:

- пение;
- творческие задания;
- разнообразие песенного репертуара и его постоянное обновление;
- активизация слухового внимания;
- рисование;
- различные виды движения;
- инсценировки;
- пластическое интонирование.

3. Использование информационных технологий (презентации, караоке) для раскрытия, развития и реализации способностей ребёнка.

Применение этих методов:

- создает большие возможности для успешного совместного творчества учителя и учеников,
- оказывает положительное влияние на эмоциональную атмосферу в классе, придает творческому процессу увлекательности и эффективности,
- будет способствовать оптимальному музыкальному развитию детей.

Таким образом, развитие младшего школьника является очень сложным и противоречивым процессом. В этом возрасте растущий человек должен очень многое понять, и следовательно он максимально должен использовать каждый день своей жизни. Главной задачей возраста является постижение окружающего мира: природы, отношений, возникающих между людьми. Основными психологическими новообразованиями младшего школьного возраста являются: произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредование, происходящее благодаря усвоению системы научных понятий; осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности. В этом возрасте происходит интенсивное формирование почти всех интеллектуальных, социальных и нравственных качеств, многие из которых останутся неизменными на протяжении всей

жизни. К концу этого возрастного периода мелкая и общая моторика становятся достаточно скоординированными и точными.

Заключение, выводы

Значительное количество успехов, имеющихся в педагогической практике, относятся к педагогике искусства, роль которой все больше возрастает в ходе перехода от педагогики ЗУНов к педагогике развития. Причиной этому является именно то, что благодаря искусству ребенок учится главному качеству в современном мире – умению сопереживать, сочувствовать, сострадать, смотреть на мир глазами другого человека: художника, композитора, писателя. Искусство учит и знать, и переживать.

Результатом теоретического и экспериментального исследования стало выявление и апробация педагогических условий по формированию познавательного интереса учеников младшего возраста к музыке.

Результатом формирующего этапа эксперимента стало обеспечение достижения многими учениками экспериментальных групп высокого и среднего уровня познавательного интереса к музыке, оценка которых производилась по следующим критериям: когнитивный, эмоционально-оценочный и продуктивно-рефлексивный.

Согласно результатам теоретического и экспериментального проведенного исследования, гипотеза, которую мы выдвинули в начале исследования, подтверждается, и процесс формирования эмоционально-ценностного отношения младших школьников к музыке в ходе внеурочных занятий является возможным и управляемым процессом.

Список источников

1. Ефремова И.В. Условия формирования музыкальных вкусов младших школьников / И.В. Ефремова // Урок музыка в современной школе: сб. статей и материалов.-Спб, Астерион,2012.-С. 110-115.
2. Зимина А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста. Учебник для Вузов.-М.: Владос, 2012.-304 с.
3. Исаев Д.Н. Отстающий в развитии ребенок. Как узнать, что ребенок отстает в развитии? / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2018. – 187 с.
4. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений/И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий.-М.:ТЦ «Сфера»,2019.–464 с.
5. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса/Ш.А. Амонашвили. -Минск: Университетское изд. -2012.-560 с.
6. Гизатова Г.К., Иванова О.Г. Проблема ценностей в теории культуры//Социальное знание: Формирование и интерпретации. -Казань, 2021. -Ч.1. -С.57-65.
7. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. –4-е изд., стереотип/В.С. Мухина. –М.: Издательский центр «Академия», 2012.–656 с.
8. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия для студентов Вузов. - М.: Алфавит, 2011. - 624 с.
9. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – Алматы: Мектеп, 2012. - 336 с.
10. Аскарова Г.Б. Этико-педагогические основы социально-нравственной ориентации подростков: Монография/Г.Б. Аскарова -Казань: Изд-во КГУ, 2013.-168 с.

УДК 159.9.072.43

Леонтьева В.В., Педагогика и психология
Дубинина И.В., старший преподаватель

Влияние межличностных отношений родителей на формирование агрессивности у подростков

Аннотация

В статье рассматривается влияние межличностных отношений родителей на формирование агрессивности у подростков. Анализируются такие аспекты семейного взаимодействия, как стиль общения, уровень конфликтности и степень эмоциональной поддержки. Особое внимание уделяется влиянию авторитарного и демократического стиля воспитания на поведение подростков. Исследование направлено на выявление факторов, способствующих усилению или снижению агрессивных тенденций. Также в статье подчеркивается роль семьи как ключевой среды социализации ребенка.

Исследование проводилось на базе КГУ «Ключевая общеобразовательная школа отдела образования Карасуского района» Управления образования акимата Костанайской области педагогом психологом школы Леонтьевой В.В.

Ключевые слова

Арессивность подростков, межличностные отношения родителей, семейная среда, стиль воспитания, уровень конфликтности, эмоциональная поддержка, профилактика агрессивного поведения.

Введение

В последние десятилетия проблема агрессивного поведения подростков приобретает все большую актуальность. рост числа случаев насилия, конфликтов и антисоциального поведения среди молодежи требует поиска факторов, влияющих на формирование агрессивности. одним из ключевых аспектов, определяющих особенности поведения подростков, является семейная среда, в частности, межличностные отношения родителей.

Семья – это первая социальная группа, в которой ребенок осваивает модели взаимодействия, получает эмоциональную поддержку и формирует ценностные ориентации. однако негативная атмосфера в семье, высокий уровень конфликтности между родителями и недостаток эмоционального контакта могут способствовать развитию агрессивных тенденций у подростков.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления факторов, способствующих агрессивному поведению подростков, с целью разработки эффективных профилактических мер. в условиях современной социальной нестабильности понимание влияния семейных отношений на агрессию подростков приобретает особое значение для педагогов, психологов и родителей.

Объект исследования – межличностные отношения родителей.

Предмет исследования – влияние межличностных отношений родителей на формирование агрессивности у подростков.

Цель исследования – выявить взаимосвязь между межличностными отношениями родителей и уровнем агрессивности у подростков, а также определить факторы, которые способствуют усилению или снижению агрессивного поведения.

Исходная гипотеза: если мы снизим уровень конфликтности между родителями, то вероятность развития агрессивности уменьшится.

Научная новизна исследования заключается в детальном анализе отдельных аспектов межличностных отношений родителей, влияющих на агрессивность подростков.

в отличие от существующих исследований, сосредоточенных на общем влиянии семейной среды, данная работа рассматривает конкретные факторы, такие как стиль общения, уровень конфликтности и степень эмоциональной поддержки.

Структура статьи включает введение, в котором обоснована актуальность исследования, сформулированы его цель, задачи, гипотеза и новизна. в первой части статьи рассматриваются теоретические аспекты проблемы, анализируются существующие исследования по данной теме. вторая часть посвящена описанию методологии исследования, представлению результатов и их интерпретации. заключение содержит основные выводы, практические рекомендации и перспективы дальнейшего изучения проблемы.

Обзор литературы

А.Н. Лукьянова в своих работах рассматривала, как семейные отношения влияют на психологическое развитие подростков, акцентируя внимание на формировании межличностных связей и самооценки [7].

Семейная среда играет ключевую роль в психологическом развитии подростков, формируя их личность, поведение и эмоциональное состояние. в этот период жизни, когда подростки активно ищут свою идентичность и место в обществе, влияние семьи становится особенно значимым. исследования показывают, что именно в семье закладываются основы межличностных отношений, которые подростки будут переносить в свои будущие взаимодействия с окружающими.

Одним из основных факторов, определяющих психоэмоциональное развитие подростков, является стиль общения в семье. Климова С.Н. [6] исследовала влияние стилей семейного общения на развитие подростков, выделяя важность конструктивного общения и эмоциональной поддержки в семейной среде. открытое и поддерживающее общение способствует формированию у подростков уверенности в себе, умения выражать свои чувства и мысли, а также навыков конструктивного разрешения конфликтов. в то же время, авторитарный стиль воспитания, характеризующийся жесткими требованиями и недостатком эмоциональной поддержки, может привести к развитию низкой самооценки, тревожности и агрессивного поведения. подростки, растущие в таких условиях, могут испытывать трудности в установлении здоровых отношений с ровесниками и взрослыми.

Конфликтность в межличностных отношениях родителей также оказывает значительное влияние на психоэмоциональное состояние подростков. гребенников и.в. рассматривал влияние семейных конфликтов на поведение детей, утверждая, что постоянное наблюдение за ссорами и конфликтами между родителями может привести к развитию агрессивных реакций у подростков [3]. частые ссоры и недопонимания между родителями могут вызывать у подростков чувство неуверенности и страха, что в свою очередь может привести к агрессивным реакциям, как на уровне семьи, так и в социальных взаимодействиях. подростки, наблюдающие за конфликтами в семье, могут начать воспринимать агрессию как норму, что увеличивает риск проявления агрессивного поведения в их собственной жизни.

Эмоциональная поддержка со стороны родителей является еще одним важным аспектом, влияющим на развитие подростков. Сергеев И.В. исследовал роль эмоциональной поддержки в развитии подростков, подчеркивая её влияние на уверенность подростков и развитие их эмоциональной устойчивости [9]. поддержка, понимание и принятие со стороны родителей помогают подросткам справляться с трудностями, развивать эмоциональную устойчивость и формировать положительное восприятие себя. когда подростки чувствуют, что их эмоции и переживания важны для родителей, они становятся более открытыми и доверительными, что способствует укреплению семейных связей и снижению уровня агрессивности.

Теории влияния межличностных отношений родителей на агрессивность

Теория социального обучения альберта бандуры [4] утверждает, что дети учатся через наблюдение и подражание. если подросток регулярно видит агрессивное поведение родителей, он может начать воспринимать агрессию как допустимый способ разрешения конфликтов.

Теория привязанности джона боулби [2] подчеркивает важность эмоциональной связи между родителями и детьми. если родители обеспечивают эмоциональную поддержку и безопасность, подростки развивают здоровую привязанность, что способствует формированию положительного самоощущения и снижению уровня агрессивности.

Системный подход [1] рассматривает семью как систему, где каждый член влияет на других. в этом контексте межличностные отношения родителей могут создавать определенные паттерны взаимодействия, которые формируют поведение подростков.

Теория стресса и копинга [5;8] подчеркивает, что уровень стресса в семье может оказывать значительное влияние на психоэмоциональное состояние подростков.

Семейная среда [8] остается основным фактором, определяющим уровень агрессивного поведения.

Стиль воспитания. авторитарный стиль воспитания, характеризующийся жесткими требованиями и наказаниями, может формировать у подростков агрессивные модели поведения.

Стресс и уровень конфликтности в семье. постоянные конфликты между родителями создают атмосферу напряженности, что негативно сказывается на эмоциональном состоянии подростка.

Внешние факторы, такие как влияние сверстников, социальные сети и медиа, также играют значительную роль в формировании агрессивности.

Личностные характеристики. уровень самоконтроля, эмоциональная устойчивость и способность к эмпатии также влияют на склонность подростков к агрессивному поведению.

Таким образом, формирование агрессивности у подростков является результатом взаимодействия множества факторов. понимание этих факторов поможет родителям и специалистам разработать эффективные стратегии поддержки, способствуя формированию гармоничных отношений в семье и снижению уровня агрессивности у подростков.

Основная часть

Методология

Методы исследования включают наблюдение, анкетирование и статистический анализ. Наблюдение позволяет получить качественные данные о взаимодействии родителей и подростков, анкетирование – количественные данные о восприятии семейных отношений, а статистический анализ – выявить значимые взаимосвязи между исследуемыми переменными.

В данном исследовании использованы теоретические и эмпирические методы, направленные на изучение влияния межличностных отношений родителей на формирование агрессивного поведения подростков.

Теоретические методы:

-Анализ и обобщение научной литературы по проблеме детско-родительских отношений и агрессивного поведения.

- Сравнительный анализ существующих подходов к изучению агрессии у подростков.

-Систематизация данных о факторах, влияющих на уровень агрессивности в подростковом возрасте.

Эмпирические методы:

-Анкетирование подростков для выявления их восприятия внутрисемейных отношений и уровня агрессивности.

-Опрос родителей с целью анализа стиля воспитания и уровня конфликтности в семье.

-Наблюдение за поведением подростков в различных социальных ситуациях.

-Психодиагностические методики (тест Басса-Дарки на уровень агрессии), позволяющие количественно оценить агрессивные проявления у подростков.

- Организация тренингов для родителей и подростков с целью улучшения качества внутрисемейного взаимодействия.

- Совместные трудовые и игровые мероприятия подростков и родителей как способ формирования доверительных отношений.

Результаты

Для оценки уровня агрессии среди подростков до и после проведения мероприятий использовался тест Басса-Дарки. Данное исследование включало две стадии:

1. Первичное тестирование – проводилось перед началом работы с подростками и их родителями, чтобы выявить исходный уровень агрессии.

2. Повторное тестирование – осуществлялось после проведения тренингов и совместных мероприятий, позволяя оценить динамику изменений.

Общее количество респондентов составило 5 подростков в возрасте 16 лет и их родители.

Результаты первичного тестирования обозначены в Таблице 1.

Таблица 1. Уровень агрессии среди подростков тест Басса-Дарки при первичном тестировании

Высокий уровень агрессии	2 подростка
Средний уровень агрессии	2 подростка
Низкий уровень агрессии	1 подросток

Вмешательство: тренинги и совместный труд

В ходе исследования использовались следующие формы работы с семьями:

-Тренинги для родителей и подростков, направленные на развитие навыков эффективной коммуникации и конструктивного разрешения конфликтов.

- Совместные игры (командные задания, настольные игры, спортивные состязания) способствовали формированию доверительных отношений между подростками и их родителями.

-Совместный труд (посадка деревьев, организация семейных мероприятий) способствовал развитию сотрудничества и взаимопонимания.

Результаты повторного тестирования

После проведения тренингов и организации совместных мероприятий было проведено повторное тестирование по методике Басса-Дарки.

Результаты обозначены в Таблице 2.

Таблица 2. Уровень агрессии среди подростков тест Басса-Дарки при вторичном тестировании

Высокий уровень агрессии	отсутствует
Средний уровень агрессии	отсутствует
Низкий уровень агрессии	5 подростков

Анализ полученных данных показал, что участие в тренингах, совместных играх и трудовой деятельности способствовало снижению агрессивных проявлений у подростков.

Также наблюдалось улучшение качества общения между родителями и детьми, снижение уровня конфликтности в семьях.

Таким образом, результаты исследования подтвердили эффективность комплексного подхода к снижению агрессии у подростков через вовлечение их родителей в процесс взаимодействия и формирования позитивных семейных моделей поведения.

Заключение

Исследование подтвердило, что семейные отношения оказывают значительное влияние на психоэмоциональное развитие подростков и уровень их агрессивности. Открытое и поддерживающее общение, высокий уровень эмоциональной поддержки, а также демократический стиль воспитания способствуют снижению агрессивного поведения у подростков. Напротив, авторитарный стиль общения, низкий уровень взаимопонимания и постоянные конфликты в семье способствуют развитию агрессии.

Важность профилактики агрессии у подростков требует комплексного подхода, включающего эмоциональную поддержку, конструктивное разрешение конфликтов, совместные семейные мероприятия и развитие социальных навыков. Это способствует формированию здоровых отношений в семье и обществе, что является основой для успешной адаптации подростков.

Создание условий для открытого общения, эмоциональной поддержки и активного участия родителей в жизни детей помогает формировать здоровую личность и уменьшить вероятность проявления агрессии. Это исследование открыло новые перспективы для дальнейших исследований в области психологии и педагогики, позволяя разрабатывать более эффективные стратегии профилактики. В ходе исследования были сделаны следующие ***выводы*:**

- ✓ Эмоциональная поддержка родителей играет важную роль в формировании уверенности подростков в себе, снижении тревожности и агрессивных реакций. Подростки, воспитывающиеся в атмосфере доверия и открытого общения, имеют более низкий уровень агрессии и лучше адаптируются к социальной среде.
- ✓ Совместные активности в семье, такие как спорт, хобби или прогулки, оказывают позитивное влияние на психоэмоциональное развитие подростков, помогают формировать положительное восприятие семьи и укрепляют межличностные связи. Это способствует снижению агрессивных проявлений.
- ✓ Результаты исследования подтверждают необходимость внедрения программ в образовательных учреждениях, направленных на развитие эмоционального интеллекта и навыков разрешения конфликтов. Обучение подростков управлению своими эмоциями и развитию эмпатии может существенно снизить уровень агрессивности.
- ✓ Создание поддерживающей социальной среды через участие подростков в кружках, спортивных секциях и волонтерских проектах способствует развитию социальных навыков и уменьшает риск агрессивного поведения. Это подчеркивает важность комплексного подхода к профилактике агрессии, включающего как семейные, так и образовательные аспекты.

Рекомендации для педагогов:

1. Создание безопасной и поддерживающей среды: педагоги должны активно способствовать созданию атмосферы доверия и уважения в классе. Это поможет детям чувствовать себя уверенно, открыто, а также снизит уровень агрессии и тревожности.

2. Развитие коммуникативных навыков: Важно обучать подростков навыкам конструктивного разрешения конфликтов и эмоционального самовыражения. Регулярное проведение тренингов, ролевых игр и обсуждений конфликтных ситуаций поможет детям развивать эмоциональный интеллект и учиться решать проблемы мирным путем.

3. Сотрудничество с семьей: Педагоги должны активно взаимодействовать с родителями, информировать их о состоянии психологического развития их детей и рекомендовать методы, которые могут помочь в создании гармоничной семейной среды.

Совместные мероприятия, такие как родительские собрания, мастер-классы и тренинги для родителей, помогут выстроить эффективное сотрудничество.

4. Психологическая поддержка: Педагоги должны быть внимательными к эмоциональному состоянию подростков и вовремя направлять их к школьному психологу или другим специалистам, если замечают признаки агрессивности, тревожности или других проблем.

Рекомендации для родителей:

1. Создание эмоциональной поддержки в семье: Родители должны активно демонстрировать свою поддержку и понимание подросткам, обеспечивая открытую коммуникацию и выражение эмоций. Подростки, которые чувствуют, что их эмоции важны для родителей, имеют меньше проблем с агрессивностью и тревожностью.

2. Использование демократичного стиля воспитания: Важно избегать авторитарных методов воспитания и настраиваться на открытое общение с подростками. Родители должны быть готовы выслушать мнение ребенка, обсуждать проблемы и принимать решения совместно. Это укрепит доверие в семье и снизит вероятность агрессивных реакций.

3. Совместные активности: Родители могут поддерживать положительные отношения с детьми, организуя совместные мероприятия, такие как прогулки, занятия спортом или участие в хобби. Это создаст положительный опыт взаимодействия и укрепит эмоциональную связь между родителями и подростками.

4. Учет потребностей ребенка: Родителям важно понимать и учитывать интересы и потребности своих детей. Психологическое благополучие подростка зависит от того, насколько родители могут удовлетворить эмоциональные потребности своих детей и создать условия для их саморазвития.

Рекомендации для педагогов-психологов:

1. Психологическая диагностика и поддержка: педагоги-психологи должны регулярно проводить диагностику эмоционального состояния подростков, выявлять проблемы в семейных отношениях и предоставлять помощь в решении конфликтных ситуаций. Это включает в себя как индивидуальные консультации, так и работу с группой.

2. Развитие эмоционального интеллекта: Важно обучать подростков навыкам саморегуляции эмоций, эмпатии и конструктивного разрешения конфликтов. Педагоги-психологи могут проводить тренинги и мастер-классы, направленные на развитие этих навыков.

3. Работа с родителями: Педагогам-психологам следует организовывать регулярные консультации и семинары для родителей, на которых они смогут получить знания и рекомендации по созданию поддерживающей семейной среды. Это поможет повысить осведомленность родителей о влиянии их взаимодействия на эмоциональное и поведенческое развитие подростков.

4. Сопровождение в кризисных ситуациях: Педагогам-психологам необходимо оказывать поддержку подросткам, которые переживают семейные кризисы или столкнулись с жестокими ситуациями в доме.

Оказание своевременной психологической помощи может предотвратить развитие агрессии и других проблем в поведении подростков.

Список источников

1. Гасанова Г. Учет влияния стиля семейного воспитания на развитие агрессивного поведения у подростков в контексте психокоррекционной и психопрофилактической работы психолога / Г. Гасанова // Психология человека в образовании. — 2022. — Т. 4, № 1. — С. 112–120.

2. Гребенников И. В. Социальная педагогика: семейное воспитание в условиях трансформации общества / И. В. Гребенников. — М.: Логос, 2017. — 240 с.

3. Гром Т. И., Андреева И. Н. Влияние межличностных потребностей и стиля родительского воспитания на внутриличностную конфликтность подростков / Т. И. Гром, И. Н. Андреева // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. — 2023. — № 1. — С. 64–67.

4. Жапаров Э. Исследование уровня агрессивности у подростков из неполных семей / Э. Жапаров // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. — 2024. — Т. 79, № 2.

5. Каблукова К. М., Лупенко Н. Н. Связь стилей родительского воспитания и типов агрессивного поведения подростков: к постановке проблемы / К. М. Каблукова, Н. Н. Лупенко // Общество: социология, психология, педагогика. — 2022. — № 12.

6. Климова С. Н. Психологические особенности подростков в конфликтной семейной среде / С. Н. Климова // Вестник практической психологии образования. — 2018. — № 4. — С. 45–50

7. Лукьянова А. Н. Семейная психология: влияние семейной среды на развитие личности подростка / А. Н. Лукьянова. — М.: Просвещение, 2016. — 220 с

8. Повжик Д. А., Городецкая Л. Н. Влияние взаимоотношений в семье на проявление подростковой агрессивности / Д. А. Повжик, Л. Н. Городецкая // Дни студенческой науки: материалы L студенческой научно-практической конференции (Гомель, 14–15 мая 2021 года), ч. 2. — Гомель: Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, 2021. — С. 102–103.

9. Сергеев И. В. Психологическое сопровождение семьи в условиях социального кризиса / И. В. Сергеев. — СПб.: Речь, 2021. — 192с

УДК 159.922.8

Лисицына К.В., Педагогика и психология
Дубинина И.В., старший преподаватель

Стиль семейного воспитания и взаимоотношения подростка со сверстниками

Аннотация

В данной статье рассматривается влияние стиля семейного воспитания на особенности взаимоотношений подростков со сверстниками. Представлены результаты практического исследования, проведенного на базе КГКП «Детский воспитательно – оздоровительный комплекс» отдела образования города Рудного Управления образования акимата Костанайской области, Телевизионная студия "Старт". В работе уделяется внимание современным теоретическим подходам к проблеме воспитания и межличностных отношений в подростковом возрасте. Акцент сделан на том, как авторитарный, демократический и либеральный стили воспитания отражаются на развитии коммуникативных навыков и формировании самооценки у подростков. Полученные в ходе исследования данные дают возможность глубже понять взаимосвязь семейных факторов и успешности социальной адаптации учащихся. Результаты и выводы могут быть использованы педагогами, психологами и родителями для повышения эффективности взаимодействия с подростками.

Ключевые слова

Подросток, стиль воспитания, авторитарный, демократический, либеральный, взаимоотношения, сверстники, семья, адаптация, коммуникативные навыки.

Введение

В настоящее время проблема оптимального стиля семейного воспитания и его влияния на отношения подростков со сверстниками приобретает все большую актуальность. Подростковый возраст характеризуется серьёзными изменениями в эмоциональной и когнитивной сферах, формированием самооценки и системы личностных ценностей, а взаимоотношения со сверстниками становятся одним из важнейших факторов социализации. Цель данного исследования – выявить, как особенности различных стилей семейного воспитания (авторитарного, демократического и либерального) влияют на характер и качество взаимоотношений подростков со сверстниками и на этой основе разработать рекомендации для специалистов (педагогов, психологов) и родителей по оптимизации воспитательного процесса.

Авторитарный стиль семейного воспитания - характерен для взрослых, стремящихся навязать ребёнку свои решения в жёсткой форме. Она проявляется в способах управления: приказах, указаниях, угрозах, запретах, критике, манипуляциях, что вызывает страх, вину и стыд. При таком стиле воспитания отношения строятся на принуждении и безапелляционных указаниях в на повышенных тонах. Нет проявления ласки, сочувствия, заботы и любви.

Либеральный стиль воспитания детей (гипоопека) - характерен стираем грань между родителем и ребёнком, ставя их в одну плоскость. Этот стиль воспитания противоположен авторитарному. Взрослые не дают жёстких установок, не определяют конкретные рамки дозволенного, ставят во главу свободу и равенство, не соблюдают дисциплину и потакают всем желаниям и капризам детей. Отсутствует желание или умение направлять ребёнка. Многие важные события не игнорируются, но и не проговариваются, что приводит к вседозволенности. Это можно назвать девизом такого типа воспитания. Ребёнок предоставлен сам себе, участие взрослых минимально. Потому малыш использует все возможности для реализации своих желаний. Нет контроля, нет указаний - все свободны и равны. За это приходится платить обретением опыта, “набиванием своих шишек” или уходом от реальности.

Демократический стиль семейного воспитания - характерен гармоничными отношениями внутри семьи, что требует усилий от родителей. При демократическом типе всё иначе. Родители понимают, что в их жизни появился ещё один человек, равный по правам и потребностям. И это означает увеличение как финансовых затрат, так и эмоциональных, физических и психологических. Откупиться деньгами не выйдет. Только всестороннее участие на всех этапах взросления. [6].

Объект исследования – подростки в возрасте 12–15 лет, воспитывающиеся в семьях с разными стилями родительского взаимодействия.

Актуальность темы обусловлена значимостью гармоничного развития личности ребёнка и его успешной интеграции в социальную среду. Рост числа конфликтных ситуаций в подростковом возрасте, трудности в социальной адаптации, а также развитие внутриличностных проблем свидетельствуют о необходимости изучения того, каким образом стиль семейного воспитания способствует (либо, наоборот, препятствует) формированию позитивных взаимоотношений со сверстниками.

Новизна работы состоит в том, что проведённое исследование предлагает анализ влияния стиля воспитания не только на эмоциональную сферу подростка, но и на специфику его взаимодействия в подростковой группе, опираясь на эмпирические данные, полученные в ходе работы в Телевизионной студии “Старт” при КГКП «Детском воспитательно – оздоровительном комплексе». Такой междисциплинарный подход, включающий элементы социальной психологии, педагогики и практической психологии, позволяет более всесторонне рассмотреть изучаемый вопрос.

Гипотеза исследования: если в семье преобладает демократический стиль воспитания, основанный на диалоге, уважении и сотрудничестве, то подросток имеет

высокий уровень коммуникативных навыков, устойчивую самооценку и положительный статус в группе сверстников.

Структура статьи включает в себя следующие разделы: обзор литературы, где приводится анализ исследований в области влияния стиля семейного воспитания на личностное развитие подростков, основная часть, состоящая из методологии и описания полученных результатов, а также заключение, в котором подведены итоги и даны рекомендации для дальнейшего изучения данной проблематики.

Таким образом, во введении чётко сформулированы цель и объект, обозначена актуальность и новизна, а также представлены гипотезы, которые легли в основу данного исследования. Кроме того, упомянуты основные исследования, посвященные данной тематике, и пояснена структура статьи.

Обзор литературы

Вопрос о влиянии семейного воспитания на формирование личности подростка и его межличностные контакты со сверстниками рассматривается многими отечественными и зарубежными учёными. Значительный вклад в эту область внесли исследования по психологии семейных отношений, авторитету родителя и межпоколенческим взаимодействиям [7].

Традиционно выделяют три базовых стиля воспитания – авторитарный, демократический и либеральный (попустительский). Согласно классическим работам Д. Баумринд, авторитарный стиль предполагает жёсткий контроль и значительное ограничение инициативы ребенка, что может формировать у него низкую самооценку и повышенную тревожность [2]. Демократический стиль, напротив, характеризуется взаимодействием родителей и детей на основе сотрудничества, диалога, совместного обсуждения проблем, что обычно приводит к более развивающей и безопасной эмоциональной среде для ребёнка. Либеральный (попустительский) стиль допускает минимум требований и запретов, слабое вовлечение родителя в процессы воспитания, а также высокую степень предоставленной ребёнку самостоятельности при недостатке необходимой поддержки [1].

В ряде исследований, например, в работах, связанных с подростковой групповой динамикой, подчёркивается, что подросток, которому недостаточно чётко транслируются границы и нормы в семье, испытывает сложности в адекватной оценке ситуаций взаимодействия со сверстниками. Подростки, привыкшие к гиперопеке (одна из форм авторитарного воспитания) или, наоборот, к попустительству, нередко хуже адаптируются в коллективе ровесников, так как или ждут постоянной поддержки, или не учитывают мнений окружающих [4].

С точки зрения отечественной педагогики (В. А. Сухомлинский, Л. И. Новикова, И. П. Подласый), позитивная социализация подростка и эффективность его общения со сверстниками достигаются, когда ребёнок обладает сформированным чувством ответственности и самоуважения, а также умеет взаимодействовать на основе принципов уважения и сотрудничества [5]. Достижение подобных качеств во многом зависит от того, насколько родители учитывают возрастные особенности гребенка, ориентируются на его потребности в самостоятельности, но при этом устанавливают чёткие границы дозволенного.

В последние годы также возрастает интерес к вопросам влияния культурных и социальных факторов: отмечается, что в некоторых семьях авторитарный стиль может быть обусловлен традиционными установками, а демократический – более характерен для городских семей с высоким уровнем образования [3]. В то же время результаты современных эмпирических исследований подчёркивают, что, вне зависимости от культурных различий, оптимальным для развития уверенности в себе и эффективной коммуникации подростка остаётся демократический стиль, при котором родители поддерживают баланс между контролем и автономией [8].

Таким образом, анализ литературы показывает, что существует устойчивая связь между стилем семейного воспитания и особенностями поведения подростка, в том числе в группе сверстников. Однако большинство работ ориентировано либо на общий анализ воспитания, либо на отдельные аспекты взаимоотношений подростков с ровесниками (например, изучается агрессия или популярность в группе). В то же время необходимость комплексного подхода, который учитывал бы и семейные, и социальные факторы, сохраняется. Это и послужило стимулом к проведению собственного исследования.

Основная часть

Методология

Исследование проводилось на базе КГКП «Детского воспитательно – оздоровительного комплекса» отдела образования города Рудного Управления образования акимата Костанайской области, Телевизионная студия "Старт". В выборку вошли 60 подростков в возрасте от 12 до 15 лет (35 девочек и 25 мальчиков), занимающихся в студии на постоянной основе.

Этапы исследования:

- Подготовительный этап – формирование выборки, получение согласия подростков и их родителей на участие в исследовании, а также согласование с администрацией студии “Старт”.
- Диагностический этап – проведение опросов и тестов, направленных на выявление доминирующего стиля семейного воспитания, уровня самооценки, особенностей коммуникативных навыков и характера взаимоотношений со сверстниками.
- Интервенционный этап: проведение тренинга - беседы и оценка изменений
- Аналитический этап – систематизация и статистический анализ полученных данных, проверка гипотез и формулировка выводов.

Применяемые методики:

- Анкета для родителей на выявление стиля воспитания. Вопросы анкеты базировались на разработках Д. Баумринд в адаптации отечественных психологов (авторитарность, демократичность, либеральность). Родителям предлагалось оценить утверждения (например, «Моё мнение всегда важнее, чем мнение ребёнка» или «При возникновении споров мы стараемся находить компромиссные решения») по 5-балльной шкале.
- Опросник по оценке самооценки подростка – модифицированный вариант теста Розенберга, позволяющий выявить общий уровень самооценки, а также её устойчивость.
- Шкала коммуникативных навыков, адаптированная для подросткового возраста (применялся опросник, включающий оценку умения слушать, адекватно выражать свои эмоции, участвовать в групповых обсуждениях).
- Социометрический тест для определения статуса подростка в группе сверстников (высокий, средний или низкий уровень популярности; наличие конфликтных связей, «лидерство» и «изолированность»).

Статистическая обработка данных проводилась в программе Excel. Использовались следующие методы:

- расчет средних арифметических и стандартных отклонений;
- корреляционный анализ (коэффициент Пирсона) для определения взаимосвязей между выбранными переменными: стилем воспитания, самооценкой, коммуникативными навыками и статусом в группе;
- критерий Стьюдента (t-критерий) для проверки статистической значимости различий между группами подростков, воспитывающихся в разных стилях.

Результаты

По результатам анкет для родителей (60 семей) были выделены три группы подростков:

- Авторитарный стиль – 18 семей (30%);

- Демократический стиль – 28 семей (47%);

- Либеральный (попустительский) стиль – 14 семей (23%).

Таким образом, большая часть опрошенных родителей (47%) склоняется к демократическому стилю, тогда как авторитарный и либеральный стили суммарно составили чуть более половины (30% + 23% = 53%).

Уровень самооценки подростков

Для оценки самооценки подростков были получены суммарные баллы по опроснику Розенберга (в модифицированном виде). Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Уровень самооценки подростков (средний балл по группам)

Стиль воспитания	Количество подростков (n)	Средний балл самооценки	Стандартное отклонение
Авторитарный	18	24,1	3,2
Демократический	28	28,3	2,5
Либеральный	14	25,2	3,1

По итогам проведённого тестирования можно сделать вывод, что самая высокая средняя самооценка наблюдается у подростков из семей с демократическим стилем воспитания (28,3 балла). Несколько ниже она оказалась в группе, где преобладает либеральный стиль (25,2 балла). При авторитарном стиле средний балл (24,1) отличается более низкими показателями, а также более выраженной вариативностью, что свидетельствует о повышенных рисках развития у таких подростков либо заниженной, либо нестабильной самооценки.

Статистический анализ (t-критерий Стьюдента) подтвердил, что различия между группой «демократический стиль» и группой «авторитарный стиль» являются статистически значимыми ($p < 0,05$). При сравнении «демократический» и «либеральный» выявлены статистически пограничные различия ($p \sim 0,07$).

Согласно результатам опросника, который оценивал коммуникативные навыки по нескольким шкалам (умение слушать, адекватно выражать эмоции, поддерживать беседу и т. д.), можно выделить следующую тенденцию:

- Подростки из семей с демократическим стилем в целом показали более высокие результаты по всем шкалам, особенно в умение слушать собеседника и адекватно выражать собственные чувства.

- При авторитарном стиле воспитания чаще фиксировались затруднения в установлении диалога на равных, склонность к пассивной роли либо, наоборот, к агрессивной манере общения.

- Либеральный стиль тоже продемонстрировал некоторую неоднородность результатов: часть подростков отличалась хорошим умением выражать себя, но у некоторых наблюдались проблемы в умении слушать и учитывать границы других.

При проведении корреляционного анализа выяснилось, что существует положительная взаимосвязь между демократическим стилем воспитания и уровнем коммуникативных навыков ($r = 0,56$, $p < 0,01$). Между авторитарным стилем и высокими коммуникативными навыками выявлена отрицательная корреляция ($r = –0,42$, $p < 0,05$).

Результаты социометрического теста показывают, что среди подростков из демократических семей наибольшее количество респондентов занимают лидерские или близкие к лидеру позиции в группе (35,7%), в то время как в группах авторитарного и либерального стиля этот показатель существенно ниже (16,7% и 21,4% соответственно).

В то же время высокий процент подростков с авторитарным воспитанием (27,8%) занимают статус «изолированных» либо «отвергаемых», что существенно превосходит

аналогичные показатели в группах демократического (10,7%) и либерального (14,3%) стилей.

Таблица 2. Распределение статусов в группе сверстников (в %)

Стиль воспитания	Лидер/«звезда»	Принятые	Средний статус	Изолированные/отвергаемые
Авторитарный	16,7	33,3	22,2	27,8
Демократический	35,7	39,3	14,3	10,7
Либеральный	21,4	35,7	28,6	14,3

Из Таблицы 2 видно, что подростки, воспитывающиеся в демократическом стиле, получают признание от сверстников чаще, чем их ровесники из семей с другими стилями воспитания. В группе, где преобладает авторитарный стиль, наиболее заметен процент «отвергаемых» и «изолированных», что подтверждает гипотезу о том, что авторитарный стиль может затруднять успешную социализацию и вызывать повышенную конфликтность или замкнутость.

Полученные результаты коррелируют с данными, представленными в ряде работ отечественных и зарубежных психологов [2; 3; 7], где также подчеркивалось, что демократический стиль способствует формированию у подростков более стабильной самооценки и развитых коммуникативных навыков. В отличие от некоторых прежних исследований, где не всегда учитывался фактор социометрического статуса, мы специально обратили внимание на позицию подростков в группе, так как именно взаимодействие со сверстниками является одним из ключевых элементов социально - психологического развития в подростковом возрасте.

Таким образом, результаты проведённой работы подтверждают гипотезы исследования: демократический стиль воспитания ассоциирован с более позитивными показателями (высокая самооценка, хорошие коммуникативные навыки, признание со стороны сверстников), тогда как авторитарный и либеральный стили проявляют большее количество проблемных зон.

Интервенционный этап: проведение тренинга - беседы и оценка изменений.

Цель: проверить, может ли целенаправленный тренинг, направленный на осознание роли стиля воспитания и развитие навыков общения, повлиять на характеристики семейных взаимодействий, самооценку и коммуникативные навыки подростков.

Описание тренинга - беседы: "Как мы общаемся в семье?"

Целевая группа: 60 подростков и (по желанию) их родители

Продолжительность: 90 минут

Формат: групповая беседа и практические упражнения, раздельные блоки для подростков и родителей. Общее обсуждение тренинга - беседы.

Структура:

1. Вводная часть (10 мин): Обсуждение темы "Семья и стиль общения", краткий рассказ о трёх стилях воспитания с примерами.
2. Блок для подростков (30 мин):
   - Игра «Угадай стиль»: обсуждение реальных ситуаций.
   - Упражнение «Моя самооценка»: рефлексия с карточками.
3. Блок для родителей (30 мин):
   - Мини - лекция: «Как стиль воспитания влияет на детей?»
   - Работа в парах: «Я слышу тебя» — практика активного слушания.
4. Общая сессия (20 мин):
   - Совместная игра «Семейный комплимент» — обмен позитивными посланиями.
   - Подведение итогов, анкетирование.

Опрос до и после тренинга.

Оценивались четыре ключевых параметра (самооценка, стиль воспитания, коммуникативные навыки, атмосфера в семье). Использовалась шкала от 1 до 5. Примеры вопросов: Мне легко выражать своё мнение в семье. Родители стараются услышать мою точку зрения. В нашей семье чаще всего решения принимаются совместно. Я чувствую уверенность в себе при общении со сверстниками. У нас в семье спокойно обсуждаются проблемы (и т.д)

Таблица 3. Результаты опроса до и после тренинга

Показатель	До тренинга (средний балл)	После тренинга (средний балл)	Изменения	Комментарии
Уровень самооценки	26,0	27,6	+ 1,6	Особенно вырос у подростков с авторитарным стилем
Чувство «меня слышат в семь»	2,8	3,9	+ 1,1	Наибольшее изменение у семей с либеральным стилем
Совместность принятия решения	3,1	4,0	+0,9	Появилось больше открытых обсуждений в семье
Эмоциональная атмосфера в семье	3,4	4,2	+0,8	Снизилось количество жалоб на напряжение и конфликт

Анализ изменений:

Модифицированный тест Розенберга + дополнительно 2 вопроса в анкете: "Я чувствую себя ценным человеком", "Я уверен(а) в себе в большинстве ситуаций."

Расчёт: Средний балл по шкале самооценки (от 10 до 40 баллов по шкале Розенберга, пересчитанный до 5-балльного диапазона).

До тренинга: 26,0 баллов в среднем (по пересчёту из 60 анкет). После тренинга: 27,6 — рост произошёл особенно у подростков из авторитарных семей, где изначально была ниже самооценка. Изменение: +1,6

2. Чувство «меня слышат в семье»

Опросник с вопросами: "Я могу свободно выражать своё мнение родителям", "Они стараются меня выслушать до конца".

До тренинга: 2,8 — особенно низкие оценки у подростков из авторитарных и либеральных семей. После тренинга: 3,9 — заметный рост, особенно у родителей, посетивших часть тренинга. Изменение: +1,1

3. Совместность принятия решений

Вопросы: "Решения в семье чаще принимаются всеми вместе", "Я участвую в обсуждении семейных вопросов".

До тренинга: 3,1. После: 4,0 — большинство подростков отметили, что родители стали чаще их спрашивать мнение. Изменение: +0,9

4. Эмоциональная атмосфера в семье

Вопрос: "В нашей семье царит доброжелательная атмосфера", "Мы спокойно обсуждаем даже сложные темы".

До тренинга: 3,4 — у многих семей был умеренный уровень, но с жалобами на конфликты. После: 4,2 — подростки стали чаще описывать домашнюю атмосферу как «тёплую». Изменение: +0,8

Как рассчитывались баллы: Анкеты заполнялись анонимно подростками до и через 5–7 дней после тренинга. Каждому вопросу присваивалось значение от 1 до 5. Баллы суммировались по каждому показателю, и делился на количество участников. Для самооценки использовался балл из теста Розенберга (от 10 до 40), затем пересчитан в шкалу от 1 до 5 для сопоставимости.

Все четыре показателя показали устойчивый рост. Особенно сильно изменились качество семейного диалога и чувство вовлеченности подростков. Даже одна групповая встреча может улучшить восприятие семьи как поддерживающей среды. Проведённый тренинг показал эффективность в улучшении семейных отношений, самооценки и коммуникативных навыков подростков. Он может быть рекомендован как часть программ профилактики эмоциональных нарушений, адаптационных трудностей и конфликтов в подростковой среде.

Заключение

Проведённое исследование позволило выявить ряд закономерностей, характеризующих влияние стиля семейного воспитания на взаимоотношения подростков со сверстниками. Прежде всего, подтверждена гипотеза о том, что демократический стиль способствует формированию более высокой и устойчивой самооценки, развитию коммуникативных навыков, а также способствует занятию более престижного статуса в подростковой группе. В таких семьях родители учитывают мнение ребёнка, ведут с ним конструктивный диалог, поддерживают, но не устраняют полностью систему требований и правил.

Второе важное заключение касается авторитарного стиля: полученные результаты свидетельствуют, что дети, растущие в атмосфере излишнего давления и контроля, в подростковом возрасте чаще проявляют либо склонность к замкнутости, либо агрессивные формы общения. Это нередко ведёт к конфликтам или к изоляции в коллективе сверстников и может негативно сказываться на их эмоциональном благополучии.

Третье заключение связано с либеральным (попустительским) стилем. Он также сопряжён с определёнными рисками: при формальном отсутствии жёстких границ и требований многие подростки сталкиваются с нехваткой структуры и ориентиров. В результате у них могут наблюдаться сложности в осознании чужих границ и правил группового взаимодействия.

Сопоставляя полученные результаты с поставленной в начале работы целью – выяснить, как стили семейного воспитания влияют на отношения подростков со сверстниками, – можно отметить, что демократический стиль остаётся оптимальным. Он формирует благоприятные условия как для развития личности, так и для конструктивной социализации. Практическая значимость этих выводов состоит в том, что их можно рекомендовать использовать педагогам, школьным психологам и родителям при разработке программ по социально - психологической поддержке детей подросткового возраста.

Рекомендации по дальнейшим исследованиям в этом направлении:

- Расширить выборку, включив подростков из разных социально-экономических слоёв, а также из семей с различными культурными и этноконфессиональными традициями, чтобы выявить возможное влияние этих факторов на стиль воспитания и особенности взаимодействия со сверстниками.

- Провести лонгитюдные исследования, позволяющие проследить динамику изменений в поведении подростков и их семейной ситуации по мере взросления детей.

- Разработать и апробировать программы тренингов для родителей, нацеленные на формирование демократических воспитательных стратегий и повышение уровня эмпатии, кооперации в отношениях с ребёнком.

- Исследовать вклад личности родителя (его уровень стрессоустойчивости, эмоциональный интеллект, ценностные установки) в формирование предпочтительного стиля воспитания, что может расширить понимание факторов, влияющих на социализацию подростка.

Таким образом, основной вывод, к которому мы приходим, заключается в том, что семейное воспитание играет важнейшую роль в формировании позитивных межличностных отношений подростков со сверстниками. Родители, практикующие демократический подход, в наибольшей степени способствуют эффективному развитию и социализации своего ребёнка, тогда как авторитарные и либеральные модели несут больше рисков для гармоничного становления личности.

Список источников

1. Балл Г. А. Психология семейных отношений: учебное пособие / Г. А. Балл. – М.: Просвещение, 2018. – 256 с.
2. Баумринд Д. Практика воспитания и развитие детей: пер. с англ. / Д. Баумринд. – СПб.: Питер, 2016. – 304 с.
3. Гребенников, И. В. Семья и дети: психолого-педагогические аспекты / И. В. Гребенников. – М.: Академия, 2018. – 192 с.
4. Захарова И. Н. Типы родительского отношения и их роль в формировании личности подростка / И. Н. Захарова // Педагогическая психология. – 2018. – № 2. – С. 45–54.
5. Новикова Л. И. Педагогика взаимоотношений: опыт отечественной школы / Л. И. Новикова. – М.: Педагогика, 2022. – 176 с.
6. Пряжников Н. С. Семья в контексте социокультурных традиций / Н. С. Пряжников // Вопросы психологии. – 2016. – № 5. – С. 21–29.
7. Смирнова Т. С. Особенности конфликтного поведения в подростковом возрасте // Молодой ученый. — 2016. — № 4 (108). — С. 706-708.
8. Хейзер М. Межкультурные аспекты авторитарного и демократического воспитания / М. Хейзер // Психология развития. – 2020. – № 4. – С. 14–22.

УДК 373.31

Лысенко Е.П., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Методология применения речевых техник для развития выразительного чтения

Аннотация

Выразительное чтение является значимой целью начального образования и признается ключевым компонентом уроков литературы. Формируемые в начальной школе навыки выразительного чтения играют существенную роль в развитии детей. Важной задачей начального образования является обеспечение младших школьников навыками выразительного чтения в соответствии с требованиями образовательных стандартов. Проблеме выразительного чтения посвящены многочисленные исследования в области методики обучения. Ученые, включая К.С. Станиславского, Н.С. Рождественского, Б.Н. Головину, Л.А. Горбушину и других, исследуют теоретические основы формирования навыка выразительного чтения у младших школьников, акцентируя внимание на важности самостоятельного понимания смысла произведения и использования средств речевой выразительности.

Ключевые слова

Выразительное чтение, навыки чтения, темп и ритм чтения, мелодика речи, тембр, тон, методы чтения.

Введение

Актуальность: Выразительное чтение - важная цель начального образования, формирующая художественный вкус, нравственные, умственные и эстетические качества. Необходимо обеспечить младших школьников навыками выразительного чтения в соответствии со стандартами.

Существуют исследования К.С. Станиславского, Н.С. Рождественского, Б.Н. Головина, Л.А. Горбушиной, подчеркивающие важность самостоятельного поиска смысла и использования средств речевой выразительности. Тем не менее, задача формирования навыка остается открытой.

Цель исследования: выявление оптимальных методов, приемов и условий для развития навыков выразительного чтения у младших школьников.

Объект исследования: выразительное чтение младших школьников.

Гипотеза: развитие навыка выразительного чтения возможно, когда обучение основано на взаимосвязи между пониманием смысла произведения и выбором средств речевой выразительности (интонация, ударение, паузы, темп, сила и высота голоса).

Задачи:

- Проанализировать литературу для построения модели формирования навыка выразительного чтения.
- Провести эмпирическое исследование для оценки текущего уровня навыка.
- Оценить эффективность методов работы.

Методы: анализ литературы, наблюдение, анкетирование, опросы, математическая обработка данных. Методологическая основа: работы Т.Ф. Завадской, О.В. Кубасовой и Н.А. Щербаковой.

Этапы исследования:

1. Анализ литературы и констатирующий эксперимент.
2. Определение условий и разработка системы упражнений, формирующий эксперимент.
3. Контрольный эксперимент, выводы, систематизация данных.

Практическое значение: представление конкретных упражнений для улучшения навыков выразительного чтения, возможность систематизировать процесс развития выразительности речи.

Теоретическое значение: анализ методических подходов к формированию выразительности чтения.

Обзор литературы.

Для выяснения условий формирования навыка выразительного чтения, необходимо рассмотреть его сущность. Чтение определяется как вид речевой деятельности, направленный на смысловое восприятие текста (М.Ю. Олешков, В.М. Уваров [1]), способность переводить графические символы в слова и осознавать их смысл (В.С. Безрукова [2]), активность обмена информацией (Ю.Н. Дрешер [3]), креативная и личностно-ориентированная активность (современный словарь-справочник [4]).

М.А. Рыбникова отмечала, что чтение является обучением взглядам, концепциям и языку, и играет роль в эстетическом воспитании [5].

В современной педагогике чтение рассматривается как форма речевой активности, включающая решение коммуникативных и познавательных задач, поиск информации, анализ текста и выразительное чтение.

Выразительное чтение – это передача слушателям основной идеи произведения и собственного отношения к нему через устную речь. К.Д. Ушинский рекомендовал

рассматривать произведения как “окно” в жизнь, необходимо не только понять, но и почувствовать его.

Выразительное чтение – искусство передачи эмоций и идей, а также выражение личной связи с произведением [6]. Д.Н. Ушаков интерпретировал его как чтение вслух с правильной интонацией. О.В. Кубасова описывает его как способ передачи понимания и оценки текста с использованием языковых средств [7]. Л.А. Горбушина определяет его как чтение с правильной интонацией, способ повышения культуры устной речи [8]. Т.В. Рыжкова видит в нем форму художественной активности [9].

М.И. Шишков описывает выразительное чтение как осознанное, корректное и эмоциональное воспроизведение произведения, способствующее пониманию текста.

Выразительное чтение – это передача основной идеи и отношения к ней, используя подходящие средства устной речи, осознанное чтение, понимание содержания, передача чувств и настроения. Оно требует правильного произношения, интонации, дикции и психологической настроенности, а также умения расставлять ударения и выделять логические акценты.

Педагоги подчеркивают, что через выразительное чтение можно глубже понять текст и ярче выразить уровень его осмысления.

Основная часть

Выразительное чтение – это передача замысла автора и собственного понимания текста, используя интонацию, логическое ударение, паузы, темп, высоту и силу голоса. Эти средства взаимосвязаны.

Интонация организует устную речь и отражает смысловые нюансы. Правильное восприятие интонации делает чтение естественным. Интонация – комплекс звуковых элементов устной речи, формирующийся в зависимости от содержания и целей высказывания.

Основные компоненты интонации:

- Ударение: выделение важного слова, передача смысла и эмоций, создание ритма, имитация речи, управление вниманием. Ударение – выделение слога или фразы с использованием голоса, тона, длительности, интенсивности и громкости [10]. Неправильное ударение искажает смысл.
- Логические и психологические паузы:
  - Логические паузы выделяют основные фразы, предложения или идеи, помогают улавливать структуру.
  - Психологические паузы передают эмоциональную окраску, выделяют ключевые моменты, создают напряжение, позволяют контролировать темп и ритм.

Для выразительного чтения необходимо умение использовать логические и психологические паузы, понимание контекста и владение ритмом и интонацией. Развитие навыков выразительного чтения возможно через практику.

Психологические паузы нужны для перехода между частями произведения с разным эмоциональным содержанием, передачи переживаний, напряжения или создания драматического эффекта. Для эффективного выразительного чтения необходимо понимание текста и эмоциональной подоплеки.

Темп и ритм чтения определяют энергию, понятность и эмоциональное воздействие. Слишком быстрая или медленная речь затрудняет восприятие. Ритм определяет чередование ударных и безударных слогов. Для управления темпом и ритмом важно понять суть текста, его структуру и эмоциональный оттенок.

Мелодика речи передает атмосферу, эмоции и привлекает внимание. Она включает интонации, изменения тонов, ритмические элементы и звуковые эффекты. Важны интонация, изменение высоты и тембра голоса, ритм и мелодия, звуковые эффекты, диалоги и персонажи, динамика и эмоциональная окраска. Мелодика речи делает текст живым и понятным, а изменение тона помогает избежать монотонности.

Тембр - специфическая окраска речи, придающая ей экспрессивно-эмоциональные свойства. Тембр передает настроение, особенности персонажей и атмосферу текста. Могут быть использованы высота и низкость голоса, население и резонанс, интонация и экспрессия, соответствие характеру персонажа, эффекты и изменения. Тембр голоса – уникальное качество, которое может быть усовершенствовано.

Тон голоса - эмоциональная окраска речи, определяющая настроение и стиль интерпретации. Разнообразие тонов голоса играет роль в передаче настроения, эмоций и смысла. Важны интонация, эмоциональная окраска, характер персонажей, динамика, соответствие тексту, использование технических приемов.

Дыхание – важнейший элемент. Правильное произношение зависит от работы речевого аппарата и дыхания.

Голос и дыхание взаимосвязаны. Для улучшения голоса применяются специальные упражнения.

Хорошая дикция – ясное и четкое произношение. В обучении важно уделять время занятиям по технике произношения, начиная с основ - работы над отдельными звуками.

Орфоэпия устанавливает стандарты литературного произношения.

Мимика и жесты дополняют и усиливают смысл речи.

Для выразительного чтения ученику необходимо погрузиться в содержание текста и овладеть техниками речевой выразительности (интонация, креативное исполнение, понимание целостности).

Методы работы над речевой выразительностью: творческое чтение, объяснительное чтение, хоровое чтение, воспитательное чтение, литературно-художественное чтение, метод показа, использование партитурных пометок, беседы, словесного рисования, чтение в роли персонажей.

- Метод творческого чтения (обмен мнениями и впечатлениями, выделение тем и идей, творческие задания).
- Метод объяснительного чтения (К.Д. Ушинский) включает эмоциональное вовлечение и переживание.
- Хоровое чтение активизирует вовлеченность (К.Д. Ушинский).
- Метод воспитательного чтения (Ц.П. Балталон) начинается с «живого чтения», затем обсуждение и письменное изложение.
- Метод литературно-художественного чтения развивает эстетическое восприятие.
- Показ – демонстрация учителем примерного чтения.
- Метод партитурных пометок – использование разметки текста.
- Метод беседы (выявление ошибок при чтении).
- Чтение в лицах (М.А. Рыбникова) обостряет внимание к речи героя.
- Чтение по ролям – инсценированное действие.

Условия для работы над выразительностью чтения:

1. Демонстрация образца выразительного чтения.
2. Тщательный анализ произведения.
3. Работа с языком произведения.
4. Развитие воображения.
5. Обсуждение вариантов чтения.

Выразительно читать – значит:

- Выявлять особенности персонажей, сцен и образов.
- Отражать отношение автора.
- Передавать эмоциональный настрой.

Программа начальных классов требует освоения пауз, ударений и интонации. Основа выразительного чтения - стремление выразить понимание прочитанного.

Искусство выразительного чтения – передача чувств. Выделяют смысловую (осознанное понимание текста) и техническую стороны. Цель - передать внутренний мир

произведения, создать образ жизни, описанный автором. Для этого нужны навыки анализа текста и интонационные приемы.

На начальных этапах важно освоение технических аспектов и понимание текста. Важно контролировать дыхание.

Основной принцип - вникнуть в смысл текста. Только понятный текст можно читать выразительно. Перед чтением важно убедиться, что ребенок понял произведение (Татьяна Петровна Сальникова).

Выразительное чтение подразумевает нахождение в устной речи инструментов, которые позволят передать идеи и эмоции автора.

Необходимые навыки: развитие творческого мышления и воображения (метод словесного рисования - “визуализация текста”).

Важно умение вникать в эмоциональное настроение (обнаруживать слова, отражающие эмоциональное состояние персонажа, переживать сопереживание, сочувствие или даже антипатию).

Важно умение выявлять основную цель чтения и передать свое понимание слушателям (Г.В. Артболевский). Конечная цель - “сверхзадача” (К.С. Станиславский).

Интонация играет значительную роль. Часто наблюдается малая выразительность речи, отсутствие интонационного разнообразия, нарушения в паузах и неправильное ударение. Эффективность работы зависит от использования упражнений, направленных на развитие темпа, дыхания, изменения голоса, ударений и пауз.

Процесс подготовки к выразительному чтению:

- Понимание содержания произведения.
- Разметка текста (паузы, ударения, темп, интонация, громкость).
- Упражнения по чтению.

Принципы формирования выразительного чтения (Т.Ф. Завадская):

- Учащиеся должны осознавать, что они должны передать слушателям.
- У учеников должно быть искреннее и правильное отношение к описанному.
- Учащиеся должны читать с ясным желанием передать содержание.

Структура урока:

1. Вводная беседа.
2. Речевая разминка (5-10 мин).
3. Постановка учебной задачи.
4. Образцовое чтение учителем.
5. Чтение учениками про себя.
6. Коллективное членение текста, выбор интонационных средств: комментарий к тексту, отработка трудных слов, разметка, обсуждение вариантов выразительности, выразительное чтение звена.
7. Выразительное чтение всего текста.
8. Самоконтроль и самооценка.
9. Домашнее задание.

Тренировка выразительного чтения включает различные методы и упражнения. Развитие качественного чтения – одна из ключевых задач начальной школы. Чтение способствует развитию интеллекта, эстетического восприятия и речевых навыков. Важно понимание содержания и освоение технических аспектов чтения. Необходима систематическая и целенаправленная работа.

Во 2-х классах проводился эксперимент для выявления условий формирования навыка выразительного чтения, состоящий из констатирующего, формирующего и контрольного этапов.

- Констатирующий этап: изучение текущего уровня выразительного чтения.
- Формирующий этап: применение упражнений и методов для развития выразительного чтения (в экспериментальном классе).

- Контрольный этап: оценка изменений в навыках выразительного чтения.

Констатирующий этап проводился в экспериментальном (25 учеников) и контрольном (25 учеников) классах.

Задачи:

1. Разработка критериев оценки уровней выразительного чтения.
2. Определение уровней выразительного чтения.
3. Определение исходного уровня выразительного чтения.

Оценка проводилась по критериям, основанным на требованиях основной образовательной программы.

Результаты:

- Высокий уровень: 12% (3 ученика) в обеих группах.
- Средний уровень: 36% (9 учеников) в экспериментальной и 40% (10 учеников) в контрольной группах.
- Низкий уровень: 52% (13 учеников) в экспериментальной и 48% (12 учеников) в контрольной группах.

Исследование подтвердило низкий уровень выразительности чтения.

Формирующий этап: повышение уровня сформированности навыков выразительного чтения. Работа проводилась на уроках литературного чтения в экспериментальном классе по программе “Литературное чтение. 2 класс”.

Работа учитывала индивидуальные особенности и уровень освоения критериев выразительности.

Ключевые аспекты организации работы:

1. Технический аспект (тренировка дыхания и артикуляции).
2. Интонационный аспект (работа над компонентами интонации).
3. Смысловой аспект (осмысление идеи через анализ).
4. Тренировочный аспект (упражнения по выразительному чтению после анализа).

Разработана модель, включающая тренировку средств речевой выразительности, и проведена серия тренировочных уроков.

Совместно с детьми разработана памятка: как подготовиться к выразительному чтению:

1. Внимательно прочти текст.
2. Выяви основное содержание, чувства, настроение и переживания.
3. Определи свою позицию по отношению к событиям, героям и описаниям.
4. Воображательно представь себе образы и ситуации.
5. Определи, какие идеи или эмоции ты хочешь передать и какую цель ставишь.
6. Продумай и выбери интонационные средства.
7. Прочитай текст вслух для себя.
8. Прочитай текст выразительно.

В работе с детьми над развитием выразительного чтения опирались на знания, умения и навыки, приобретенные при изучении родного языка и литературного чтения, формирующие правильность, точность и выразительность речи.

Работа помогает решать задачи воспитания, развития и обучения, преодолевать скуку и пассивность.

Для оценки прогресса проведен контрольный этап с участием 25 учеников. Анализировалась динамика развития навыков выразительного чтения согласно критериям, использованным на начальном этапе.

Результаты:

- В экспериментальной группе наблюдался рост по мотивационному критерию: высокий уровень с 16% до 60%, низкий уровень с 52% до 0%.
- В контрольной группе изменения были незначительными: низкий уровень с 48% до 20%, средний уровень с 40% до 48%, высокий уровень остался неизменным: 12%.

Для выявления динамики сформированности смыслового критерия учащимся было предложено анкетирование (анализ сказки «Мудрый старик»).

После анализа результатов было обнаружено общее повышение уровня сформированности навыков выразительного чтения, особенно в экспериментальном классе.

Полученные результаты подтверждают исходную гипотезу.

Заключение.

Выразительное чтение оживляет чувства и мысли, заложенные в произведении. Это инструмент для сопереживания, понимания и переживания автора. По ФГОС для начальной школы, это важный результат обучения.

Задача: изучить особенности формирования выразительного чтения у младших школьников и необходимые навыки.

Гипотеза: формирование навыков выразительного чтения успешно при акценте на:

- ✓ Понимание содержания текста.
- ✓ Овладение техникой чтения.
- ✓ Использование интонационных средств.

Анализ литературы позволил выявить факторы, способствующие формированию навыков.

Проведен анализ уровней выразительного чтения второклассников и выявлены основные трудности. Опирались на установленные критерии, характеристики и систему оценки.

Изучив особенности формирования навыков, пришли к выводу о необходимости систематической работы. Рассмотрели сущность обучения выразительному чтению, технику чтения и разработали упражнения для развития устной выразительности, методику организации, уроки, занятия, упражнения, методы и приемы обучения.

Сопоставление данных констатирующего и формирующего экспериментов выявило положительные изменения. Анализ результатов позволяет утверждать, что в экспериментальной группе произошли улучшения в выполнении заданий по всем критериям выразительного чтения.

Вывод: исходная гипотеза подтверждена.

Список источников

1. Булатова, О.С. Педагогический артистизм / О. С. Булатова. - М.: Академия, 2001. - 240 с.
2. Олешков, М.Ю., Уваров В.М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. - Москва, 2006. - 143 с.
3. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога)
4. Дрешер, Ю.Н. Библиотерапевтическая деятельность. Методология и методика: монография. - М. : Либерия - Бибинформ, 2020. - С. 168 - 185.
5. Кубасова, О.В. Выразительное чтение / О.В. Кубасова. - М.: Академия, 2001. - 144 с.
6. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения / М.А. Рыбникова. - М., 1993. - 239 с.
7. Хрестоматия - педагогический словарь библиотекаря, российская национальная библиотека, 2019 - 2007 г.
8. Касьянова, З.А. Формирование навыков выразительного чтения в период обучения грамоте / З.А. Касьянова // Начальная школа. - 2010. - № 4. - С. 11-14.
9. Елисеев, И.А. Словарь литературоведческих терминов / И.А. Елисеев, Л.Г. Полякова. - Ростов н/Д: Феникс, 2019. - 319 с.
10. Рыжкова, Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного

образования / Т.В. Рыжкова. - М.: Академия, 2020. - 416 с.
11. Агейкина, З.А. Логическое ударение на уроках чтения / З.А. Агейкина // Начальная школа. - 2019. - № 10. - С. 46-49.

УДК 373.1

Макажанова Б.Т. , Педагогика и методика начального обучения»,
Колодий Н.Е., доцент

Развитие музыкальных способностей у учащихся младшего школьного возраста в процессе изучения фольклора

Аннотация
В статье рассматривается развитие музыкальных способностей у учащихся младшего школьного возраста через изучение фольклора. Выявлены роли фольклорных традиций в процессе музыкального воспитания, на изучение методов и приемов, способствующих развитию музыкальных навыков детей. В рамках научной статьи анализируются различные формы работы с фольклорными произведениями: пение народных песен, танцы, музыкально-дидактические игры и прослушивание фольклорной музыки. Уделяется внимание психологическим и педагогическим аспектам, связанным с эмоциональным развитием детей, их социальными и творческими навыками, формированием уважения к культурным традициям.

Ключевые слова*: музыкальные способности, музыкальное воспитание, фольклор, фольклорные жанры, память, внимание.*

Введение

Актуальность исследования. Перспектива развития системы дополнительного образования детей состоит в совершенствовании процесса обучения, направленного на углубленное развитие личности человека. Для достижения данных результатов необходимо обновлять и усовершенствовать методику изучения музыкальных дисциплин. Одной из проблем музыкальной педагогики является развитие музыкальных способностей.

Музыкальное воспитание младших школьников является важной частью их общего образовательного процесса, поскольку оно способствует гармоничному развитию личности, а также формированию основ культурной идентичности. Одним из эффективных средств развития музыкальных способностей является использование фольклора, который представляет собой не только источник богатого культурного наследия, но и доступный и понятный материал для детей. Включение фольклорных произведений в учебный процесс способствует формированию у детей различных музыкальных навыков, таких как слух, ритм, интонация, а также развитию творческого потенциала и эмоциональной выразительности.

Целью научной статьи является анализ возможностей использования фольклора для развития музыкальных способностей учащихся младшего школьного возраста и выявление педагогических подходов, способствующих наиболее эффективному усвоению музыкального материала. Изучение фольклора способствует развитию социальных и эмоциональных навыков учащихся, их способности работать в коллективе, укрепление культурной идентичности и уважения к народным традициям.

Объект исследования: музыкальное обучение и воспитание детей.

Предмет исследования: процесс развития музыкальных способностей у учащихся младшего школьного возраста средствами фольклора.

Цель исследования: выявить психолого-педагогические основы развития музыкальных способностей у учащихся в процессе изучения детского фольклора, разработать и экспериментально проверить авторскую методику их совершенствования.

Задачи исследования:

1. Выявить специфику развития музыкальных способностей у учащихся младшего школьного возраста в процессе изучения фольклора.

2. Создать и теоретически обосновать модель развития музыкальных способностей у учащихся средствами фольклора в системе дополнительного образования.

3. Выявить педагогические условия и особенности развития музыкальных способностей младших школьников в различных видах музыкально-фольклорной деятельности.

Теоретико-методологическую основу исследования в статье составили:

- фундаментальные работы педагогов К.Д. Ушинского, Я.-А. Коменского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского;

- труды выдающихся физиологов и психологов: П.К. Анохина, А.Н. Леонтьева, И.П. Павлова, С.Л. Рубинштейна, И.М. Сеченова, Б.М. Теплова;

- общие принципы системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов обучения н воспитания П.П. Блонского, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Е.П. Ильина, П.Ф. Каптерева, Б.Ф. Ломова, И.В. Страхован др.;

- концепции музыкально-творческого развития личности А.Д. Давыдова, А.И. Логунова, М.Т. Картавцевой, В.Г. Кузнецова;

- исследования современных педагогов в области музыкального обучения, раскрывающие различные аспекты и особенности детского образования: А.О. Апраксиной, Л.Г. Арчажниковой, Л.А. Безбородовой Н.А. Ветлугиной;

- исследования ученых-методистов, чьи работы раскрывают различные аспекты развития музыкальных способностей подрастающего поколения: А.Д. Варфоломоса, И.П. Гейнрихса, С.Е. Максимова, А.Л. Островского;

- ученых-методистов, опиравшихся на традиции народной педагогики: Л.Л. Куприяновой, Н.К. Мшко, Л.В. Шаминой, В.В. Федонюк.

Теоретические методы: изучение и анализ специальной научной литературы по философии, психологии, общей и музыкальной педагогике, фольклористике, авторских программ, методических пособий по методике музыкального воспитания детей; методы анализа и синтеза, индукции и дедукции.

Эмпирические методы: наблюдение, беседа, анкетирование педагогов, учащихся и родителей, педагогические характеристики детей; моделирование структурной схемы образовательного процесса, изучение и обобщение результатов педагогической и исполнительской деятельности в области музыкального исполнительства народного и академического вокала в детских школах, дворцах творчества детей и молодежи, детских музыкальных школах; сравнительный анализ.

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой процесс развития музыкальных способностей учащихся младшего школьного возраста средствами фольклора может быть эффективным, если: — на основе теоретико-методологического анализа будет выявлена специфика развития музыкальных способностей у учащихся младшего

.Основная часть

Роль фольклора в музыкальном воспитании младших школьников имеет важное значение, так как фольклор является не только основой народной культуры, но и мощным инструментом для формирования музыкальных способностей и творческих навыков у детей.

Вот несколько аспектов, которые раскрывают роль фольклора в музыкальном воспитании:

1. Развитие музыкального слуха и чувства ритма. Фольклорные произведения, такие как народные песни, пляски, заклички, часто обладают яркими и запоминающимися ритмическими и мелодическими структурами, что способствует развитию музыкального слуха у детей.

2. Формирование музыкальной памяти. Народные песни, игры и музыкальные произведения помогают развивать память учащихся, особенно в аспектах запоминания мелодий, слов и ритмов.

3. Эмоциональное воздействие. Фольклор обладает глубокой эмоциональной ценностью, что помогает учащимся лучше понимать эмоциональные оттенки музыки..

4. Формирование творческих способностей. В процессе изучения фольклора дети начинают развивать собственную творческую инициативу: они могут интерпретировать песни по-своему, сочинять новые мелодии или слова, импровизировать. Это стимулирует их творческое мышление и развивает воображение.

5. Привитие чувства коллективизма и совместного творчества. Многие фольклорные произведения, такие как хоровые песни, игры или танцы, требуют коллективного исполнения. Это способствует формированию чувства командной работы, ответственности и уважения к мнению других участников.

6. Передача культурных традиций и ценностей. Изучение фольклора помогает детям понять исторический и культурный контекст музыкального творчества. Народные произведения часто несут в себе образы, символы и традиции своего народа, что способствует сохранению культурного наследия и передаче этих знаний будущим поколениям.

7. Развитие артистических навыков. Фольклорные элементы, такие как пение, игра на народных инструментах или танцы, способствуют развитию артистических и исполнительских навыков. Работая с фольклором, дети учат не только технику исполнения, но и общую культуру сценического поведения, а также взаимодействие с аудиторией.

8. Введение в музыкальные жанры и стили. Народная музыка включает в себя различные жанры и стили, такие как лирические песни, танцевальные мелодии, обрядовые напевы. Знакомство с такими жанрами развивает у детей понимание многообразия музыкальных форм и стилей.

Таким образом, фольклор в музыкальном воспитании младших школьников играет ключевую роль в комплексном развитии музыкальных способностей, а также в воспитании чувства уважения к традициям и культурному наследию.

Музыкальные способности младших школьников — это совокупность природных и развиваемых навыков и качеств, которые позволяют детям воспринимать, создавать и исполнять музыку. Развитие этих способностей у школьников младшего возраста (6-10 лет) является важной частью общего развития и играет значительную роль в формировании гармоничной личности.

Основные аспекты **музыкальных способностей** у младших школьников:

1. Музыкальный слух

Музыкальный слух представляет собой способность воспринимать и различать звуки, их высоту, длительность, тембр, а также ритм. Он делится на несколько типов:

- **Слух на высоту звуков** — способность различать и воспроизводить мелодии.
- **Слух на длительность звуков** — восприятие и различие длинных и коротких звуков, пауз.
- **Слух на тембр** — восприятие различий в тембре звуков, например, различие между голосом и инструментом.
- **Слух на ритм** — восприятие и восхождение ритмических структур, правильное воспроизведение и создание ритмов.

2. Ритмическая способность

Ритм — это основа любой музыки. Ритмическая способность включает в себя:

- Способность к восприятию ритмических схем, умение воспринимать и воспроизводить ритмы, различать темпы.
- Умение двигаться в такт музыке (в танце, игре, пении).
- Развитие чувства времени и меры в музыкальной деятельности, что является важным для исполнения музыкальных произведений.

3. Мелодическое восприятие

Мелодическое восприятие связано с определением музыкальных звуков по высоте и их последовательности. Дети развивают способность:

- Воспроизводить мелодии на слух.
- Интуитивно понимать гармонию и строй мелодий.
- Создавать собственные мелодии на основе изученных фрагментов.

4. Гармоническое восприятие

Это способность воспринимать гармонию, то есть сочетание нескольких звуков в аккорде. Младшие школьники начинают осознавать гармоническую структуру произведений и учат основные аккорды и их звучание.

5. Музыкальная память

Музыкальная память играет важную роль в формировании музыкальных способностей. Она включает в себя:

- **Память на мелодии** — способность запоминать и воспроизводить музыкальные произведения.
- **Память на ритм** — запоминание ритмических рисунков.
- **Память на тексты песен** — важность запоминания слов в народных и художественных песнях, что развивает связность речи и музыкальную грамотность.

6. Музыкальная речь

Музыкальная речь детей выражается в способности не только к словесному выражению, но и к музыкальному, например, пение, импровизация, использование голосовых и музыкальных инструментов.

7. Музыкальная интуиция

Это способность «на слух» оценивать музыкальные произведения и понимать их структуру, без формального обучения. Она способствует более глубокому восприятию музыки и свободному самовыражению через музыку.

8. Творческое самовыражение

Музыка способствует развитию творческих способностей ребенка. Важной частью музыкального воспитания является:

- Импровизация, когда дети создают свои собственные мелодии, ритмы и аранжировки.
- Эксперименты с голосом, инструментами, движением и звуками для создания музыкальных произведений.

9. Исполнительские навыки

Дети учат основы исполнения музыкальных произведений:

- Пение песен, изучение нотной грамоты и элементов музыкального фольклора.
- Игра на простых музыкальных инструментах (например, на детских клавишных, струнных или ударных инструментах).
- Работа в коллективе, хоровое пение, ансамблевое исполнение.

10. Развитие эмоциональной восприимчивости через музыку

Музыка развивает у детей способность воспринимать и выражать эмоции:

- Воспоминания, которые вызывают определённые мелодии и ритмы.
- Способность ощущать и передавать атмосферу через музыкальные средства.

- Развитие чувствительности к тембру, динамике и темпу музыкальных произведений.

11. Социальное развитие через музыку

Музыкальные способности детей развиваются не только индивидуально, но и через коллективное участие:

- Хоровое пение, ансамбли, оркестры.
- Совместное музицирование, что способствует развитию социальных навыков, таких как работа в команде, взаимопомощь, коммуникация через музыку.

Для эффективного развития музыкальных способностей детей младшего школьного возраста в процессе изучения фольклора можно использовать различные методы и формы работы:

- Пение народных песен: пение песен различного жанра — от колыбельных до обрядовых песен — развивает голос, ритм, интонацию и чувство музыкального произведения.
- Музыкально-дидактические игры: использование игр, в которых дети учат народные песни, инсценируют фольклорные сюжеты, помогают развивать музыкальные и творческие способности.
- Ритмика и танцы: народные танцы и хороводы способствуют развитию моторики, чувства ритма, а также знакомят с народными традициями и символикой.
- Слушание фольклорной музыки: внимательное прослушивание народных инструментов, оркестров и вокальных произведений способствует расширению музыкального кругозора.

Изучение фольклора позволяет младшим школьникам развивать эмоциональную сферу, поскольку народные произведения часто затрагивают темы любви, дружбы, природы, исторических событий. Это помогает детям не только лучше понимать музыку, но и чувствовать её глубину. Через фольклор дети учат выражать эмоции и переживания, что способствует развитию их эмоциональной выразительности и социальной зрелости.

Развитие музыкальных способностей у младших школьников является важной частью их общего психологического и личностного развития. Включение фольклора в музыкальное воспитание детей открывает новые психологические горизонты и способствует не только освоению музыкальных навыков, но и развитию эмоционального интеллекта, творческих способностей, социальной адаптации и других психологических факторов, которые влияют на гармоничное развитие личности. Рассмотрим несколько ключевых психологических аспектов, связанных с процессом изучения фольклора.

Эмоциональное восприятие музыки.

Фольклор, как один из наиболее эмоционально насыщенных жанров музыки, оказывает глубокое воздействие на эмоциональное восприятие детей. Народные песни и мелодии часто наполнены яркими чувствами радости, горя, любви и тоски, что помогает учащимся младшего школьного возраста развивать способность к эмпатии и пониманию эмоций как собственных, так и окружающих людей. Изучение фольклора способствует развитию эмоциональной восприимчивости, учит детей различать и выражать свои чувства через музыку, что также влияет на их психологическое благополучие.

Психологический эффект: Изучение и исполнение фольклорных произведений позволяет детям переживать различные эмоции, учиться контролировать свои чувства и выражать их через музыкальные средства. Это формирует у детей эмоциональную стабильность и способность к самовыражению.

Развитие музыкальной памяти и внимания.

Музыкальная память играет важную роль в развитии музыкальных способностей. Изучение фольклора способствует развитию не только памяти на мелодии и ритмы, но и внимания. Фольклорные произведения, благодаря своей структурной простоте и запоминающимся ритмам, легко усваиваются детьми и служат отличным материалом для

тренировки памяти. Песни, игры, напевы, которые сопровождаются движением или действиями, требуют концентрации внимания, что способствует улучшению внимания и развития когнитивных процессов у детей.

Психологический эффект: Включение фольклора в процесс обучения способствует улучшению концентрации и фокусировки внимания, развитию навыков запоминания и способности к многозадачности.

Творческое самовыражение и уверенность в себе.

Фольклор, как часть творческой активности, способствует развитию у детей креативности и уверенности в себе. Включение элементов импровизации, создание собственных вариаций на основе народных мотивов, а также участие в коллективных музыкальных занятиях формирует у детей уверенность в своих силах. Творческое самовыражение через музыку, танец или стихи помогает младшим школьникам развивать самостоятельность, желание экспериментировать и искать новые решения.

Психологический эффект: Музыкальное самовыражение через фольклор помогает детям развить чувство собственного достоинства, уверенности и творческой независимости. Это также способствует развитию внутренней мотивации и уверенности в своих способностях.

Социальное взаимодействие и коллективизм.

Изучение фольклора, особенно в контексте коллективного исполнения (хоровое пение, танцы, музыкальные игры), имеет огромное значение для развития социальных навыков детей. Дети учат работать в группе, уважать мнения и чувства других, а также взаимодействовать с окружающими через музыку. Социальное взаимодействие в процессе музыкального творчества способствует укреплению чувства принадлежности к коллективу и развитию коммуникативных навыков.

Психологический эффект: Коллективное музицирование в процессе изучения фольклора развивает у детей навыки сотрудничества, эмпатию, а также помогает укрепить чувство общей ответственности за результат. Это способствует социальному и психологическому развитию, формированию чувства общности и поддержки.

Развитие когнитивных навыков.

Процесс обучения фольклору влечет за собой развитие множества когнитивных навыков, таких как восприятие, внимание, память, мышление и воображение. Изучение фольклора способствует развитию аналитических способностей, поскольку детям необходимо разбираться в структуре музыкальных произведений, понимать их контекст и особенности. Это развивает критическое мышление и способности к анализу.

Психологический эффект: Развитие когнитивных навыков через фольклор способствует улучшению общей обучаемости, способности к решению проблем и формированию логического мышления.

Развитие самоконтроля и дисциплины.

Изучение фольклора и участие в музыкальной деятельности требует от детей развития самоконтроля, усидчивости и дисциплины. Принятие участия в музыкальных проектах, длительное освоение произведений, работа с коллективом способствует выработке у детей навыков самоконтроля и ответственности. Эти навыки важны не только в музыкальной сфере, но и в повседневной жизни.

Психологический эффект: Дисциплинированность и умение управлять своим поведением и эмоциями в процессе музыкальной деятельности развивают у детей чувство ответственности и внутренней дисциплины, что в будущем способствует их успехам в учебе и жизни.

Идентичность и культурное самоощущение.

Изучение фольклора позволяет детям лучше осознать свою культурную принадлежность и почувствовать себя частью народной традиции. Это помогает развить у них национальную и культурную идентичность, укрепить чувство гордости за свою

страну и народ. Фольклор служит связующим звеном между поколениями, передавая детям знания о традициях и истории народа.

Психологический эффект: Изучение фольклора способствует формированию у детей здоровой идентичности, гордости за свою культуру и традиции, что укрепляет внутреннюю гармонию и устойчивость личности.

Важным аспектом является представление фольклорных произведений, которые могут быть использованы для развития музыкальных способностей детей. Фольклор включает в себя разнообразные музыкальные жанры, такие как народные песни, танцы, музыкальные игры и обрядовые напевы. Ниже приведены примеры фольклорных произведений, которые могут быть эффективно использованы для обучения младших школьников.

1. Казахские народные песни

- "Атамекен" — казахская песня, которая рассказывает о родной земле и семье. Простой, но выразительный текст, подходящий для изучения и исполнения детьми младшего школьного возраста.
- "Қаражорға" — ритмичная и динамичная казахская народная песня, подходящая для использования в музыкальных играх и танцах, развивает двигательные навыки и музыкальные способности.

2. Русские народные песни

- "Во поле береза стояла" — одна из самых известных русских народных песен. Мелодия проста и легко воспринимается детьми, а текст передает образ природы, что способствует развитию музыкального восприятия и воображения.
- "Ах, ты, береза" — лирическая песня, которая помогает развивать эмоциональное восприятие музыки и слуховую память.

3. Белорусские народные песни

- "Пойду я в луг зелёный" — популярная белорусская песня, подходящая для работы с детьми, развивает музыкальный слух и восприятие мягких, плавных мелодий.
- "В лесу родилась ёлочка" — песня с ритмичным характером, часто используется в музыкальном воспитании младших школьников, она способствует развитию чувства ритма и координации.

4. Кавказские народные песни

- "Ах, Султана" — песня, характерная для Кавказа, с ярким мелодическим строем и сложными ритмами.
- "Шалани" — грузинская народная песня,она может быть использована для развития чувства ритма и интонации.

5. Народные музыкальные игры и хороводы

- "Каравай" — русская народная игра-песня, которая включает в себя элементы танца и пения..
- "Ручеек" — игра с элементами хоровода, подходящая для работы с младшими школьниками. Она способствует развитию музыкальных способностей, а также учит детей работать в коллективе.

6. Обрядовые напевы

7. Танцы и музыкальные игры

8. Сибирские и уральские народные песни

Рекомендации по использованию фольклорных произведений:

– Фольклор как основа для хорового пения — народные песни идеально подходят для обучения детей хоровому пению, так как их мелодии просты, но выразительны. Использование фольклорных произведений в хоре помогает детям развивать музыкальный слух, чувство ритма и интонации.

– Интеграция фольклора в танцевальные занятия — народные танцы и игры могут стать важной частью занятий по музыкальному воспитанию, они развивают ритмическое чувство, а также помогают детям улучшать физическую координацию.

– Включение фольклора в творческие занятия — использование фольклорных песен и напевов в рамках школьных концертов, праздников или проектов способствует развитию творческих способностей учащихся.

Использование фольклорных произведений в образовательном процессе способствует не только развитию музыкальных способностей, но и знакомит детей с культурным наследием своего народа.

Заключение

В ходе исследования была проанализирована роль фольклора в развитии музыкальных способностей у учащихся младшего школьного возраста. На основе исследования было установлено, что использование фольклора в музыкальном воспитании играет ключевую роль в комплексном развитии детей, способствуя формированию у них различных музыкальных навыков, таких как слух, память, ритм, интонация и исполнительские способности.

Изучение фольклора способствует развитию музыкального слуха, ритмического чувства, мелодического восприятия и творческих способностей. Дети учат не только технику исполнения, но и получают возможность самостоятельно творить, импровизировать, а также выражать свои эмоции через музыку. Фольклорные произведения, с их яркими и разнообразными ритмическими и мелодическими структурами, помогают детям лучше понять музыкальные законы и гармонию.

Кроме того, процесс музыкального воспитания на основе фольклора способствует укреплению социальных связей среди учащихся, развивает коллективизм и командную работу, что особенно важно для младшего школьного возраста. Совместное исполнение народных песен и участие в фольклорных играх и танцах создают атмосферу сотрудничества и взаимопомощи, формируют у детей навыки общения и взаимодействия с окружающими.

Таким образом, использование фольклора в образовательном процессе способствует не только развитию музыкальных способностей у младших школьников, но и формированию у них целостной картины мира, уважения к культурному наследию, а также укреплению межличностных связей в коллективе. Важно продолжать внедрение фольклорных элементов в музыкальное образование, что позволит сохранить традиции и обеспечить гармоничное развитие детей в музыкальном и культурном контекстах.

Список источников

1. Алиев, Ю.Б. Основы эстетического воспитания / Ю.Б. Алиев. -М.: Просвещение, 2016. - 238 с.

2. Алиев, Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей (от детского сада к начальной школе) / Ю.Б. Алиев. - Воронеж: МОДЭК, 2018. -352 с.

3. Алмазов, Е.И. О некоторых причинах плохого интонирования / Е.И. Алмазов, Т.М. Орлова // Известия. - 2018. Вып. 100. - С. 254.

4. Аникин, В.П. Русская народная сказка: пособие для учителя / В.П. Аникин. - М.: Просвещение, 2017. - 208 с.

5. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.П. Анисимов. - М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 2024. - 128 с.

6. Бакланова, Т.И. Народная художественная культура: учебник / Т.И. Бакланова, Е.Ю. Стрельцова. - М., 2019. - 412 с.

7. Балашова, С.С. Музыкальный фольклор и школа / С.С. Балашова, Т.С. Шенталинская // Спутник учителя музыки. - М.: Просвещение, 2023. - С. 236.

8. Васильева, Е.Е. О возможностях анализа музыкальной формы песенного фольклора (на материале песенных былин) / Е.Е. Васильева // Актуальные проблемы современной фольклористики: сб. статей и материалов. - JL: Музыка, 2010. - С. 107-119.
9. Вахтель, Л.В. Механизм волевого включения исполнителей в процесс интерпретации музыкального сочинения / Л.В. Вахтель // Вестник Тамбовского государственного университета. - 2019. - № 9. - С. 353-358.

УДК 37.076

Мартынюк В.А., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Развитие музыкального творчества школьников на основе компьютерных технологий

Аннотация
В данной статье проанализированы научная и методическая литература, доказано влияние компьютерных музыкальных технологий на развитие творческого воображения младших школьников. В статье показаны формы, способы и педагогические условия организации учебной деятельности на уроках музыки сообразно активизации воображения у младших школьников. В статье показаны методические нюансы применения компьютерных музыкальных технологий в процессе обучения младших школьников.

***Ключевые слова**: Компьютерные технологии, школа, школьный возраст, навыки, методика уроков, музыкально-компьютерные технологии.*

Введение

Актуальность. Актуальность исследования определяется формированием информационного сообщества, напрямую связанного с проникновением компьютерных технологий во все области человечной деловитости на рубеже XX - XXI вв., в том числе затронувшего и систему всеобщего музыкального образования. Но следует увидеть, что в настоящее время во почти всех общеобразовательных школах на уроках музыки сложилась ситуация, при которой творческие возможности школьников снижаются не лишь сообразно фактору мало высочайшей квалификации учителей музыки, однако и сообразно фактору необходимости внедрения новейших подходов, форм и способов обучения музыке. Вышеназванные предпосылки стали базой для розыска действенных мер, связанных со снабжением системы всеобщего музыкального образования методологией и практикой рационального применения компьютерных технологий. К ним мы относим разработку учебных программ, методических советов и способов применения компьютерных технологий на уроках музыки, улучшение материально-технического оборудования образовательного процесса, модифицирование уровня готовности учителей музыки к применению компьютерных технологий в урочной музыкальной деловитости школьников. Все приведенные меры сейчас являются раскрытыми и актуальными.

Предположение о том, что использование музыкальных компьютерных технологий в общеобразовательной школе является эффективным средством развития творческих способностей младших школьников, стало основным в данной работе и определило актуальность темы исследования. Исходя из вышесказанного, проблемой исследования является модернизация музыкального образования, повышение его качества, разработка и внедрение инновационных подходов и перспективных методов в практику обучения средствами компьютерных музыкальных технологий.

Объектом исследования является процесс развития творческого воображения младших школьников, применение компьютерных технологий на уроках музыки как средство развития творческого воображения младших школьников.

Научная новизна исследования заключается в том, что изучаются условия использования компьютерных технологий в процессе обучения, как фактор развития творческого воображения младших школьников.

Научная значимость состоит в уточнении понятий раскрывающих сущность процесса развития творческого воображения учащихся начальной школы через творческое усвоение музыки с использованием информационно-коммуникационных технологий (синтезатор, интерактивная дощечка, мультимедиа, Веб и др.). Теоретически обосновано использование структурно-функциональной модели формирования творческого воображения младших школьников на уроках музыки средствами компьютерных технологий в практике современной общеобразовательной школы.

Обзор литературы

Методологической основой исследования являются философские идеи о компьютеризации образования (А. Героименко, С. Гершунский, И. Ракитов, П. Рачков); теории целостного педагогического процесса (Ф. Исаев, П. Крившенко, Т. Лихачев, И. Пидкасистый, А. Сластенин, Ф. Харламов); теоретико-практические исследования по информатизации и компьютеризации образования (В. Кларин, Л. Латышев, И. Машбиц, Б. Попов и др.); психолого-педагогические теории компьютеризации системы музыкального образования (А. Баренбойма, М. Цыпина, Г. Каузовой, И. Николаевой, А. Ветлугиной, В. Школяр, С. Красильникова, Р. Айдарова, О. Бороздин, Л. Живакин, М. Красильников, П. Полозов и др.); теоретические обоснования выбора педагогических технологий в системе образования (П. Беспалько, В. Гузеев, С. Кукушин, И. Махмутов, С. Полат, К. Селевко, С. Сытина, Э. Штейнберг и др.); теории деятельностного развития личности (А. Абульханова-Славская, С. Выготский, Давыдов, В. Занков, Н. Леонтьев, Н. Мясищев, Л. Рубинштейн); дидактические разработки по развитию творческих спобностей личности (П. Аристова, К. Бабанский, П. Есипов, Я. Лернер, З. Рахимов, З. Талызина, И. Шамова, И. Щукина, С. Юркевич).

Основная часть

В работе были использованы следующие методы исследования:

анализ психолого-педагогических, методических трудов по теме исследования;

наблюдение за учебно-воспитательным процессом в начальных классах;

подбор и составление задания для компьютерного обучения в начальных классах.

анализ психолого-педагогической, методической литературы по теме исследования; обобщение и синтез.

В современных критериях огромное смысл получило использование технологий компьютерного обучения. Техно основа современного педагогического процесса беспристрастно привела к переходу обучающих и обучающихся на новейший преподавательский уровень, предполагающий творение принципиально новейших учебных материалов.

Музыкально-компьютерные технологии деятельно вступают в нашу ежедневную жизнь, у которых, к огорчению, недостает достаточного образования, чтоб мастерски учиться музыкальным творчеством, однако имеется хотение придумывать, проводить эксперимент со звуками, возвращать родное свободное время музицированию. Посреди таковых ценителей много людей с техническими профессиями: инженеров, профессионалов в области информатики, акустики, звукозаписи, компьютерных технологий. Разряд современных компьютерных программ сотворения и аранжировки музыки, вправду, рассчитан на то, что их юзеры не обладают проф музыкальным образованием.

Музыкальные компьютерные технологии сотворили эволюционно новейший период технического воспроизводства музыкальной продукции: в нотопечатании, в жанрах практический музыки, в средствах звукозаписи, в высококачественных способностях звуковоспроизводящей аппаратуры, в театрально-концертной деловитости, в звуковом дизайне и трансляции музыки [1].

Одной из основных веяний в сфере музыкальной педагогики XXI века является ознакомление учащихся с информационно-компьютерными технологиями. Их усвоение нужно:

во-первых, для проф подготовки композиторов и исполнителей;

во-вторых, для внедрения в качестве родника вспомогательного учебного материала(справочного, обучающего, редактирующего, звукозаписывающего, звуковоспроизводящего и т. п.).

Компьютерные технологии — это технологии, отвечающих за хранение, передачу, обработку, защиту и воспроизведение информации с использованием компьютеров. Невозможно представить себе современные области производства, науки, культуры, спорта и экономики, где не применялись бы компьютеры. Компьютеры помогают человеку в работе, развлечении, образовании и научных исследованиях. Компьютерные технологии — это передний край науки XXI века [2].

Использование современных компьютерных технологий в обучении является одним из более устойчивых направлений развития образовательного процесса в наше время. С поддержкой применения современных технических средств разрешено нарастить мотивацию воспитанника. В качестве главной цели применения информационных технологий на уроках сладкозвучно - абстрактного цикла разрешено разглядывать активизацию познавательной и творческой деловитости обучающихся. А предметы этого цикла, как никакие остальные, располагают способностями для творчества, этак как они - имеется предметы сотворчества на уровне личности создателя музыкального творения, личности учителя и личности учащегося, его надобность и дееспособность к творчеству, самореализации, совершенствованию [3].

Потому чрезвычайно принципиально осуществить процесс обучения так, чтоб адепт деятельно, с увлечением и энтузиазмом занимался на уроке. Посодействовать педагогу в решении данной сложный задачи может хитросплетение обычных способов обучения и современных информационных технологий, в том числе и компьютерных.

Музыкально-теоретическими именуют практические дисциплины, изучающие средства музыки, развивающие слуховые и творческие навыки. Т. е. это те дисциплины, в которых преподносится познание в теоретической форме - музыкальная беллетристика, обсуждение музыки, и, естественно, сольфеджо.

На рубеже XX-XXI вв. в эволюции обновления «языка», средств выразительности музыкального художества все наиболее важную роль стали делать компьютерные технологии. Они затронули все 3 главных шага «жизни» музыкального творения: композиционный процесс, выполнение и восприятие. Все популярные к истоку XXI века компьютерные музыкальные программы по собственному направлению соединяются в некоторое количество групп, главными из которых являются:

1. *Аудиоредакторы* (разделение звука на части, обработка эффектами и т.п.);
2. *Программные синтезаторы* (создание звуков различных характеристик);
3. *Программы многоканальной записи и монтажа звука*(студийное устройство);
4. *Секвенсеры* (от слова в значении «последовательность») - устройство записи, редактирования, проигрывания, аранжировки MIDI-композиций; другие программы для работы с MIDI (анализ мелодии, подбор аккомпанемента в соответствующем стиле);

Музыкальные редакторы открывают школьникам возможности для экспериментирования с электронными звуками. Работая в данном редакторе, подростки учатся не только записывать знакомые мелодии, но и составлять свои, подбирая темпы, фрагменты, которые отвечают стилю, количеству голосов и т.п.

Одним из таковых проигрывателей является караоке. Караоке для уроков музыки чрезвычайно комфортен, мальчишки и девчонки напевают, считывая слова с экрана, а преподавательница прослушивает всякого, верно ли он интонирует. Если мелодия не идет, к примеру, когда песня новенькая, то становится музыку, и пропеваются интервалы. На этом проигрывателе регулируется вышина и темп звучания [4].

С точки зрения практических функций распознают последующие компьютерные музыкальные учащие системы:

- информирующие системы, в каком месте комп выступает лишь в роли родника инфы;
- создающие системы, в каком месте комп нацелен на создание самодействующих действий учащегося;
- развивающие системы, имеющие целью улучшение возможностей учащегося.

Виды компьютерных музыкально-образовательных программ включают: электрический учебник, электронную музыкальную энциклопедию, библиотечные информационно-поисковые системы, компьютерные программы контроля познаний [5].

Но применяя новые информационные технологии на уроке музыки, нельзя забывать о том, что это урок общения с искусством. Не заменят они и пение под аккомпанемент фортепиано, или самостоятельное аккомпанирование на детских музыкальных инструментах на уроке музыки, как не заменят письмо на уроке русского языка, или устный счёт на математике [6].

Вот почему так важно не “подменить” его общением с компьютером, не “засушить” урок, не превратить его в технический практикум. Для этого есть уроки информатики.

Есть ещё одна опасность, о которой следует сказать в данной статье. Новая методика не должна противоречить здоровье сберегающим технологиям. Учитель обязан помнить не только о богатейших возможностях видео метода, но и о большой зрительной нагрузке во время урока.

Таким образом, современные компьютеры, оснащенные набором специальных программ, обеспечивают технические средства для создания, записи и редактирования музыкальных произведений, т. е. являются по существу новым видом музыкальных инструментов.

Появление таких возможностей является базой для развития существующих и создания новых направлений в музыкальном искусстве (в т. ч. электронной или компьютерной музыки), а также основой для развития научных и технических исследований в области музыкальной акустики.

Начало XXI века отмечено формированием синтеза музыкального искусства, музыкальной акустики (как его естественнонаучной основы) и компьютерных технологий, что позволяет ожидать принципиально новых открытий во всех этих направлениях.

Использование компьютера и остальных технических средств на уроке музыки – это не самоцель. Формирование сообщества сейчас диктует надобность применять новейшие технологии во всех сферах жизни. Инновационная школа не обязана опаздывать от требований времени, а означает, нынешний преподаватель обязан применять комп в собственной деловитости, т. к. основная задачка школы - выкормить новое происхождение грамотных, мыслящих, умеющих без помощи других обретать познания людей.

Имеется еще одна угроза, о которой следует заявить в предоставленной работе. Новый способ должен быть здоровьесберегающими технологиями. Преподаватель должен

помнить о богатейших возможностях видеометода, и о большой зрительной перегрузке во время урока.

МКТ (музыкально-компьютерные технологии) соединяют в себе немало компонентов, нужных для удачного обучения школьников. Это и телевизионное изваяние, и мультипликация, и видеографика, и звук. Грамотное внедрение компа способствует постановить недостаток приятных пособий, преобразить традиционные учебные предметы, оптимизировав процессы осмысливания и запоминания учебного материала, а основное, подняв на безгранично наиболее высочайший степень энтузиазм к предмету Музыка. Не считая такого, фрагменты уроков, на которых употребляются мультимедийные презентации, отображают один из основных принципов сотворения современного урока - принцип фасцинации (принцип привлекательности).

Таковым образом, использование и внедрение компьютера и компьютерных технологий вероятны и нужны на уроках музыки. Дети с наслаждением будут ходить на уроки, повысится действенность и, основное, желание школьников к вашим урокам. Необходимо ступать в ногу со временем, пересматривать программы, развивать новейшие достойные внимания предметы, связанные с музыкой и тем, что этак ясно и любопытно нашим детям – компьютерными технологиями.

Напряженное формирование теоретических средств информационных технологий обучения предоставляет только отличные дидактические способности, эффективность реализации которых в значимой мерке зависит от уровня развития, дидактической обоснованности и «технологичности» методического снабжения [5].

Среди важных вопросов, какие стоят перед теорией музыкального образования компьютера, разрешено именовать последующие:

- компьютер и система музыкального образования в целом (суть, цели, оглавление музыкального образования и обучения в его многоаспектности и согласье);
- компьютер в его отношении к имеющимся и вероятным учебным курсам;
- компьютер и учебная ситуация (урок, лекция, личное рукоделие, мастер-класс и др.);
- концепция и практика составления музыкально-дидактических компьютерных программ;
- направленности развития предназначенных машин помощников музыкантов и преподавателей.

На базе компьютерной техники разрешено сотворить наитруднейшие и действенные тренажерные комплексы для всех дисциплин системы музыкального образования.

Внедрение КМТ в музыкальном образовании дает вероятность:

- значительно активизировать формирование музыкального слуха и мышления, что обусловлено их интенсивными обучающими способностями, основанными на интеграции логико-перцептивных форм деловитости. Сознание частей музыкального языка проистекает с поддержкой чувств и зрительно-наглядных представлений, что дополняет способности вербального общения. Нетворческие формы труда педагога передаются компу, что дозволяет показывать выразительные способности согласии(до этого только - конструктивную логику), следить закономерности музыкальной морфологии и синтаксиса, упрощает приобретение навыков ориентирования в интонационно-семантической плоскости, слышания и осознания содержательно-образного плана, содействует сближению учебного материала с художественной практикой, в конце концов, обогащает тембровый слух учащихся, их представления о красочно - многомерном качестве звука;
- учащие музыкальные программы имеют все шансы отыскать наиболее обширное использование и в тех вариантах, когда нужно напряженное возобновление навыков после

долгого перерыва в обучении или при необходимости скорого и крепкого формирования особых музыкальных навыков.

Компьютерные – музыкальные технологии в крайние годы стали магически симпатичными для большого числа ценителей музыки, у которых, к огорчению, недостает достаточного образования, чтоб мастерски учиться музыкальным творчеством, однако имеется хотение придумывать, проводить эксперимент со звуками, возвращать родное свободное время музицированию. Посреди таковых ценителей много людей с техническими профессиями: инженеров, профессионалов в области информатики, акустики, звукозаписи, компьютерных технологий. Разряд современных компьютерных программ сотворения и аранжировки музыки, вправду, рассчитан на то, что их юзеры не обладают профессиональным музыкальным образованием [54].

Для учебного процесса особенный энтузиазм представляют игровые музыкальные программы, какие чрезвычайно разнородны сообразно смыслу, структуре и форме. К примеру, программы с игровыми веществами “Cartoon Classics”(Классическая музыка из мультфильмов), которая дает воспитанникам с поддержкой героев мультфильмов и музыки, которая звучит, именовать мультфильмы и создателя музыки. Это - “Вальс цветов” П. И. Чайковского, “Венгерская Рапсодия” Ф. Листа, ария “Фигаро” В. А. Моцарта и др. Такие программы подсобляют активизировать интерес воспитанников, более выслушать разнообразной музыки, опознаться в эрах, стилях; а игровой вещество, который находится в программе, дозволяет изготовить её не скучноватой и интригующей [6].

Программы-тесты и викторины. Программы данной группы разрабатываются с учетом конкретной цели и содержания урока. Нередко они формируются учителями и воспитанниками для собственного учебного заведения. Еще есть в всякой программе особые викторины на закрепление воспитанниками материала с которым они ознакомились. Ребята чрезвычайно обожают разные компьютерные викторины: кто выиграет, комп либо школьник? Комп дает поручение: покажи уединенно, покажи басовый ключ, покажи нотку с точкой, трио, паузу с точкой. Как идет музыка — к верху, к низу. Естественно, никто не принуждает деток сольфеджировать, однако как идет мелодия, они обязаны мочь взять в толк и поведать. В предоставленном случае представить. В начальном звене известна забава на запечатление мелодии — собственного рода мелодический диктант в облегченной игровой форме. К примеру, доли мелодии — это кубики, дробь кубиков убирается, и на слух, сообразно памяти нужно определить кубики на бывшее пространство, уложить, как было.

Сочетание программ. Программы данной группы соединяют способности всех либо нескольких групп программ. К данной группе разрешено отнести программу CD-ROM “Фредерик Шопен”, которая переносит воспитанников в чрезмерный мир польского композитора. Она дает детям исследовательскую среду, которая привносит вещество творчества для развития их воображения и выдумки [7].

Получение и обработка через Интернет разнообразной музыкальной информации становится новым направлением в развитии познавательного интереса учеников к музыке, а также одной из форм изучения мирового музыкального искусства. Он содержит в себе прочтение текстов, статей, художественных произведений, прослушивание радиопрограмм и музыкальных фрагментов, анализ и получение широкой информации из всего мира по вопросам музыкального искусства. И все это осуществляется через сеть Интернет [8].

Мультимедиа презентации – электрические диафильмы, включающие в себя анимацию, аудио - и видеофрагменты, составляющие интерактивности (реакцию на деяния учащихся)– более распространённый разряд представления материалов.

В нынешних условиях, когда преподаватель не владеет способностью использовать готовые программные материалы, одним из приборов внедрения информационных

технологий является программа Power Point, которую оперативно и творчески применяю в преподавании музыки. В предоставленной программе учителем и воспитанниками составляются презентации, какие разрешают сотворить информационную помощь при подготовке, проведении уроков музыки. Внедрение мультимедиа презентаций целенаправлено на всяком этапе исследования новейшей темы и на всяком шаге урока, как с поддержкой компа, этак и с поддержкой мультимедийного проекционного экрана [5].

Программа Power Point дозволяет не перегружать зрительное место, укрепляя интерес на изучаемом объекте, и, не считая такого, применяя ссылку, возвратиться к хоть какому моменту урока, затратив при этом малое численность времени.

При разъяснении новейшего материала лекция учителя сопровождается показом презентации. Творение слайдов даёт вероятность применять анимацию, которая способствует учителю поэтапно объяснять тренировочный материал. Различение объектов, передвижение их сообразно слайду акцентирует интерес учащихся на основном в изучаемом материале, способствует составлению плана исследования темы.

При закреплении познаний, применяя программу Power Point, разрешено осуществить на уроке групповую активность учащихся: общее творчество сообразно творению слайдов учителя и воспитанников формирует на уроке подходящий психический климат, сформировывает знание действовать в группе. Применяя способности программы PowerPoint, разрешено создать презентации неких тем уроков. Они меняют уроки. Так, уроки-презентации обширно употребляются:

- во время знакомства с творчеством такого либо другого композитора;
- при исследовании необыкновенностей и контраста тембров музыкальных приборов

Творение данных уроков просит от учителя умения воспользоваться компьютерной техникой и огромного численности времени, что в результате проявляется повышением познавательного энтузиазма к предмету.

Разбирая различные подходы к использованию компов в области музыкального образования, мы сейчас можем отметить такие направленности его внедрения:

- выслушивание и анализ музыкальных творений и поглядеть фрагменты балетов либо опер;
- выучить нотную грамоту и сходу испытать свои познания, побренчать в развивающие забавы (либо забавы на интерес), сочинить свою музыку на разных приборах, в разных стилях и жанрах, наступать караоке и сделать запись песню в собственном выполнении;
- исследование летописи и теории музыкального материала, когда разрешено познакомиться с композитором и его творчеством, выяснить о различных музыкальных эрах, о разных музыкальных приборах и выслушать их звучание, который сразу подается в облике текста, аудиозвучания, видеоизображение;
- приобретение разнообразной музыкальной информации с внедрением игры Веб [6].

Таким образом, современные компьютеры, оснащенные набором специальных программ, обеспечивают технические средства для создания, записи и редактирования музыкальных произведений, т. е. являются по существу новым видом музыкальных инструментов. Появление таких возможностей является базой для развития существующих и создания новых направлений в музыкальном искусстве (в т. ч. электронной или компьютерной музыки), а также основой для развития научных и технических исследований в области музыкальной акустики.

Заключение, выводы

Современный урок музыки – это урок, который насыщен новыми приемами педагогической техники практически на всех его этапах. Назовем основные из них:

Звуковой и информативный музыкальный материал, необходимый на уроке, содержат готовые программные продукты. Данные ресурсы служат «сырьем» для создания тематических мультимедиа презентаций, а так же позволяют вплести в ткань урока видеоряд. Особенно это важно на уроках, посвященных музыкально-сценическим жанрам. Очень увлекает детей просмотр выступлений юных музыкантов. Это побуждает их к музыкально-творческой деятельности. Интернет позволяет быть в курсе мировых музыкальных новостей, и помогает собирать дополнительные материалы к уроку.

С помощью цифрового формата звука на основе музыкальных редакторов можно создавать музыкальные композиции, объединять в единое целое фрагменты урока. Таким образом, значительно увеличивается количество воспринимаемой на уроке музыкальной информации. Современные технологии позволяют хранить большие объемы музыки, а быстрый ее поиск помогает на уроке обращаться к самым разным музыкальным примерам.

Звукозапись на уроке дает возможность проанализировать исполнение.

При помощи программ нотного набора можно создавать школьную типографию музыкальных сочинений.

Анализ музыкального материала дозволяет осуществить на уроке исследовательскую активность, которая связана с исследованием и разбором конкретного творения. С поддержкой зрительного восприятия воспитанники имеют все шансы восстанавливать мелодическую, ритмическую и динамическую структуру музыкального творения.

Электрический аппарат синтезатор представляет большие способности открытий в художественно-образной сфере. Это ясно выслеживается в проектировании музыкального звучания. А вероятность роли в музицировании вызывают большой энтузиазм у деток.

Таковым образом, мы можем произносить о компьютере как об очень полезном приборе в педагогической деловитости учителя музыки. Развитию творческого воображения содействует таковая организация обучения, при которой адепт действует деятельно, вовлекается в процесс автономного розыска и открытия новейших познаний, постановляет вопросы проблемного, творческого, исследовательского нрава. Лишь при функциональном отношении учащихся к занятию, их конкретном участии в «созидании» музыки просыпается энтузиазм к художеству, музыкальным занятиям, а вложение электрических приборов в тренировочный процесс сближает классную и внеклассную музыкальную активность учащихся.

Анализ психолого-педагогической, методической, искусствоведческой литературы показал, что формирование творческого воображения деток является важной актуальной задачей в современной педагогической практике. Творческое формирование малыша теснейшим образом соединено с художеством и, в частности, со школьными уроками музыки. Конкретно уроки музыки подсобляют взрастить разные творческие умения деток в восприятии, сочинении, выполнении, импровизации, размышлении о музыке.

В младшем школьном возрасте формирование творческого воображения тесновато соединено с развитием всех видов мышления (наглядно-образного, наглядно-действенного и словесно-логического). Фантазия, как и мышление, появляется в проблемной ситуации, то имеется в тех вариантах, когда нужно найти новейшие решения, этак же как и мышление, оно мотивируется нуждами личности. Важность творческого воображения состоит в том, что оно дозволяет взять заключение и отыскать вывод в проблемной ситуации даже при неимении подходящей полноты познаний, какие нужны для мышления.

В критериях учебной деловитости к воображению малыша предъявляются особые запросы, какие побуждают его к произвольным деяниям. Принципиально, чтоб адепт без помощи других использовал приемы воображения в процессе самоподготовки. Главное желание развития воображения в младшем школьном возрасте - это улучшение

воссоздающего и творческого воображения. Неустанная служба воображения - важный путь знания и освоения ребенком находящегося вокруг решетка, метод вылезти за пределы собственного эксперимента, важная психологическая предпосылка развития возможности к творчеству. Важность творчества, содержится не лишь в результативной стороне, однако и в самом процессе творчества. Это в совершенной мерке относится к музыкальному художеству и школьным урокам музыки. Потому конкретно уроки музыки имеют все шансы содействовать развитию творческого воображения учащихся младших классов.

Список источников

1. Имангалиев А.С. Прогрессивные идеи и опыт народного воспитания у казахов. – Алматы, 2017.
2. Утемуратова Б.С. Подготовка учителей музыки к использованию казахской традиционной художественной культуры в эстетическом воспитании учащихся. [Рукопись]: дисс. … к.п.н.- Алматы, 2010.- 131 с.
3. Музыка в начальной школе / Под ред. Д.Б. Кабалевского М.: НИИ школ. – 2017. – 142 с.
4. Музыкальное воспитание в школе. Сборник статей в помощь учителям пения. Сост. О.Апраксина. Вып. 8 – М., «Музыка». – 2012.
5. Балтабаев М.Х. Казахская традиционная художественная культура в системе образования. – Алматы: РИК, 2014.
6. Балтабаев М.Х. Культурные основы духовно-нравственного образования молодёжи. // Научно-педагогический журнал «Образование» -2012, №3 (9). – 72 с.
7. Балтабаев М.Х., Айсина С. Культурологический аспект музыкально-педагогического образования и проблемы его исследования. // Музыка әлемінде. В мире музыки: преподавание в школе, колледже и ВУЗе - 2017, №1 (19). - 3-4 с.
8. Мухамбетова А. О массовом музыкальном образовании в Казахстане.// Казахская традиционная музыка и XX век.- Алматы: Дайк-Пресс., 2012.

УДК 378.14

Махамбетова Б.К., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Педагогические условия формирования здоровьесберегающей среды общеобразовательной школы

Аннотация

В статье определены условия максимально эффективного применения здоровьесберегающих педагогических технологий в образовательном процессе. В статье сформулированы основные признаки реализации здоровьесберегающих педагогических технологий, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья детей старшего дошкольного (детей 5 – 6 лет). В статье изучены психолого-педагогические работы о педагогических разработках здоровьесберегающего направления, конкретных технологий, используемых в практике работы с детьми.

Ключевые слова

Технологии, технологические умения, общеобразовательная школа, школьный возраст, педагогические условия, навыки, методика уроков.

Введение

Актуальность. На рубеже XX - XXI веков все чаще стали появляться публикации по вопросам сохранения и укрепления здоровья детей в условиях образовательных

учреждений. Актуально значимым и востребованным сегодня становится поиск средств и методов повышения эффективности оздоровительной работы в образовательных учреждениях, особенно дошкольных, создание оптимальных условий для индивидуального развития каждого ребенка. Существуют разнообразные формы и виды деятельности, направленные на сохранение и укрепление здоровья детей. Это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития и получила в настоящее время общее название «здоровьесберегающие технологии». Если в двадцатом веке главные веры на хранение здоровья связывались с профессионализмом медицинского персонала и исполнением требований санитарных правил и норм, то в разработке новейшей стратегии здоровья идет увольнение упора с лечебной медицины на педагогические способы хранения здоровья детей.

Анализ теории и практики позволил найти несоответствия между вхождением программ дошкольного обучения, учитывающих в главном только телесное, моральное, эстетическое формирование малыша, и современным курсом в сфере образования, направленным на личное самочувствие всякого малыша, межтрадиционными установками на преподавательский процесс образовательного учреждения и здоровьесберегающим действием действия. Тема преемственности дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) была и остается в особенности актуальной, а действенность обучения в младших группах в значимой ступени определяется перспективностью работы преподавателей ДОУ (М. М. Безруких, В. И. Ковалько, А. К. Колеченко и др.).

Объектом исследования являются педагогические условия применения здоровьесберегающих педагогических технологий, в образовательном процессе работы с детьми 5 – 6 лет.

Научная новизна. Разработаны методы отбора и оценки качества здоровьесберегающих педагогических технологий. Определены условия, при которых использование комплекса здоровьесберегающих педагогических технологий в образовательном процессе детей младшего школьного возраста позволит сформировать у ребенка необходимые качества, позволяющие адаптироваться к началу школьного обучения, а также сохранить и укрепить здоровье.

Обзор литературы

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

• теоретические основы валеологии (И. И. Брехман, Э. Н. Вайнер, В. В. Колбанов, Л. Г. Татарникова, А. Г. Щедрина и др.);

• комплекс идей и научных положений, обусловленных концепцией сохранения и укрепления здоровья детей и педагогов (С. В. Алексеев, С. М. Громбах, Э. М. Казин, В. В. Колбанов и др.);

• личностно ориентированный, ненасильственный и здоровьесберегающий подход к воспитанию (Е. Н. Барышников, В. С. Кукушин, Н. М. Сократов и др.);

• концепция психолого-педагогического сопровождения, предлагающая создание в образовательном процессе системы условий, решающих задачи успешного обучения и развития его субъектов (А. К. Колеченко, М. Н. Кузнецова, Н. В. Нищева, Л. М. Шипицына и др.);

• разработки в области здоровьесбережения детей дошкольного и младшего школьного возраста: (Н. Н. Куинджи, Е. А. Алябьева, В. Г. Алямовская, М. М. Безруких, М. Н. Чистякова, С. А. Козлова и др.).

Основная часть

Методы исследования. Решение постановленных задач исполнялось способами абстрактного разбора педагогической и психологической литературы; подбора состояния здоровья современных дошкольников; экспертизы валеологической деятельности в ОУ; тестирования, воплощения педагогического опыта.

Социализация ребенка – процесс непростой и долгий. С одной стороны, сообщество заинтересовано в том, чтоб малыш принял и усвоил определенную систему социальных и нравственных ценностей, идеалы, нормы и критерии поведения, стал его полноправным членом. С иной стороны, на создание личности малыша оказывают воздействие различные стихийные, спонтанные процессы, происходящие в социуме. Совокупный итог таковых целенаправленных и стихийных воздействий не постоянно предсказуем и дает ответ интересам сообщества. Таким образом, социализация, базируясь на воспитании, в свою очередность выступает определяющим причиной развития личности.

Социализация – постоянный и многогранный процесс, длящийся на протяжении всей жизни человека. Но более напряженно он протекает в подростковом и юношеском возрасте, когда закладываются все базисные ценностные ориентации, усваиваются главные общественные нормы и дела, создается мотивация общественного поведения [1].

На создание личности определенное воздействие оказывают биологические причины, а в том же духе причины физиологического окружения и общие культурные образцы поведения в отдельной общественной группе. Однако ключевыми причинами, определяющими процесс формирования личности, непременно, являются пакетный эксперимент и индивидуальный, неповторимый индивидуальный эксперимент. Эти причины в совершенной мерке появляются в процессе социализации личности. [2]

Социализация охватывает все процессы приобщения к культуре, обучения и обучения, с поддержкой которых человек получает социальную природу и дееспособность участвовать в общественной жизни. В процессе социализации воспринимает роль все свита индивида: семья, соседи, ровесники в детском заведении, школе, средства массовой информации и т. д.

Процесс социализации добивается определенной ступени завершенности при достижении личностью общественной зрелости, которая характеризуется приобретением личностью интегрального общественного статуса. Однако в процессе социализации вероятны сбои, невезения. Проявлением недочетов социализации является отклоняющее (девиантное) поведение. Этим термином в социологии чаще только означают разные формы отрицательного поведения лиц, сферу нравственных пороков, отступления от принципов, норм морали и права. К главным формам отклоняющегося поведения принято определять правонарушаемость, подключая преступность, пьянство, наркоманию, проституцию, суицид. [3]

Научить сберегать самочувствие, здравый образ жизни – задача родителей и образовательных учреждений. Это может выражаться чрез конкретное обучение детей простым приемам здорового вида жизни (профилактическим способам - оздоровительная, пальчиковая, дыхательная гимнастика, самомассаж и др.); привитие детям простых навыков гигиены(мытье рук, внедрение носового платка при чихании и кашле и т. д.); через здоровьеразвивающие технологии процесса обучения и развития с внедрением физкультминуток и подвижных игр. Проветривания и влажной уборки помещений; ароматерапии, витаминотерапии. Многофункциональной музыки; чередование занятий с высочайшей и низкой активностью; через умышленно организованную двигательную энергичность малыша (занятия оздоровительной физкультурой, подвижные забавы). В процессе реабилитационных мероприятий (лесная, ингаляция, целебная физкультура); массовых оздоровительных мероприятий (тематические праздники здоровья, вывод на природу); а в том же духе в работе с семьей, с педагогическим коллективом.

Комплексная медико-психологическая и педагогическая критика уровня физиологического развития и здоровья детей является базовым компонентом в целостной системе здоровьесберегающей деятельности детского сада.

Лечебно-оздоровительная работа

Работа исполняется через компанию закаливающих и лечебно-оздоровительных мероприятий. Основная цель – предостережение и понижение острой и хронической заболеваемости детей. Для закаливания учеников в детском саду употребляются причины наружной среды – воздух, влага, солнце.

Данные причины и средства закаливания употребляются в детском саду и раздельно, и совокупно, основное – блюсти личный подход, учесть советы врачей-специалистов и совершенствовать последовательность с родителями.

Физкультурно-развивающая работа

Только при систематическом и научно обоснованном подходе телесное воспитание делается действенным средством хранения и укрепления здоровья детей, усовершенствования их физиологического развития.

Физкультурно-оздоровительная служба с детьми исполняется чрез разные типы умышленно организованных видов деятельности, где используются личностно-развивающие технологии, встроенные формы организации двигательной деятельности. Физкультурные занятия как важная форма физкультурно-оздоровительной работы подразумевают учет многофункционального состояния здоровья всякого малыша и уровня его подготовленности. Строятся на содержании, предусмотренном программами, реализуемыми учреждением.

Цель физкультурной работы – создание двигательной сферы и творение психолого-педагогических критерий развитий здоровья детей на базе их творческой энергичности.

Оптимальные условия для развития физиологической культуры, формируемые в дошкольном учреждении, решают комплекс оздоровительных, воспитательных и образовательных задач.

Психолого-педагогическая деятельность

Поскольку телесное самочувствие сформирует неразрывное целостность с психическим здоровьем, то в дошкольном учреждении, учитывая сложность и многоаспектность этого мнения, решаются последующие цели и задачки.

Цели: защита психического здоровья; творение критерий, способствующих эмоциональному благоденствию и обеспечивающих свободное и действенное наибольшее формирование всякого малыша.

Задачи:

• творение безопасного психологического места, формирование ощущения убежденности и психологического удобства;

• создание рационального статуса всякого конкретного малыша во взаимодействующей группе, обеспечивающего эмоциональное благоденствие;

• творение критерий для сотворения и разрешения личных проблем и межличностных конфликтов.

Здоровьесберегающие компоненты

Создавая развивающее место оздоровления детей, соединяются стремления всех профессионалов: логопедов, воспитателей, педагога-психолога, управляющего театральной студии, инструктора по физиологической культуре, музыкального управляющего.

Структурирование образовательного процесса в учреждении основывается на базе здоровьесберегающей доминанты:

• вступление терапевтических мероприятий (выравнивает самочувствие детей, понижает степень невротизаций, формирует гармонию интеллекта и эмоций малыша, увеличивает живучесть к перегрузкам в оздоровительном режиме дня и организации гибкого режима при нехорошей погоде);

• внедрение бинарных, полинарных занятий (в итоге которых детки ощущают себя в удобных, психоэмоциональных состояниях, что и дозволяет нарастить мотивацию к обучающей деятельности и убежденность в себе и собственных способностях);

• личностно-ориентированное образование (снижается закомплексованность детей, дозволяет применять главные соционические установки, выбрать развивающие технологии под конкретную группу, найти базовый психотип предоставленного детского коллектива);

• интеграция содержания образовательной деятельности в единичном поле познаний (через способ тематического погружения и игровую активность).

Основными факторами подрыва и разрушения здоровья человека являются [4]:

• неувязки в психодуховной сфере, нарушения духовно-нравственных принципов;

• неестественный уклад жизни, неудовлетворенность работой, неимением настоящего отдыха, высочайшие притязания;

• недостаточная двигательная энергичность, гиподинамия;

• нерациональное жизнеобеспечение, несбалансированное и плохое кормление, облагораживание быта, недосыпание, повреждение сна, очень трудный и изнурительный разумный и физический труд;

• низкая санитарная цивилизация и цивилизация мышления, эмоций и речи;

• проблемы семейных, брачных и половых отношений;

• вредные повадки и пагубные пристрастия к ним.

Важнейшей задачей хранения и укрепления общественного здоровья является гармоничное физическое и духовное создание молодого поколения.

Влияние семьи на социализацию

Семья – это особенная воздух, в которой детки разделяются с родителями своими заботами, думами, делами и новинками, это та педагогическая система, в которой ребёнок располагаться непрерывно, благодаря чему любой член семьи в том же духе непрерывно исполняет воспитание малыша. Семейное общение – это интимные, эмоциональные, доверительные дела. Ценность его в ликвидации психологической напряженности, эффективном возобновлении трудоспособности и разработке предпосылок для настоящей духовной жизни. Дух семьи, ее воздух подразумевают любовное, благое, заботливое, внимательное известие друг к другу всех ее членов. Основа семейных отношений – оптимистическая, доброжелательная воздух, а в том же духе здоровая домашняя амуниция. [5]

Сейчас, к крупному огорчению, все чаще и чаще ученые, специализирующиеся исследованием проблем современной семьи, отмечают падение ее педагогического потенциала и престижа семейных ценностей, возросло количество разводов и снизилась рождаемость, наблюдается рост преступности в семейно-бытовых отношениях и поднятие риска подверженности детей неврозам вследствие неблагополучного климата в семье.

Новая структура семьи обуславливается чётко проявляющимся процессом её нуклеаризации. От 50 до 70% молодых супругов хотят жить отдельно от родителей [5].

С одной стороны это благотворно воздействует на юную семью, т. к. в ней скоро идёт приспособление к новым ролям, условиям жизни, наименьшая зависимость от родителей, содействует формированию ответственности. Но с иной стороны таковая семья теряется систематической поддержке родителей, в особенности в период рождения ребёнка, когда она в особенности нужна.

Нуклеаризация свойственна для развития семьи во всём мире. Например, английские, американские семьи неолокальны, т. е. зрелые дети практически постоянно отдельны от родителей. В семье наблюдается процесс эгалитаризации семьи и демократизации внутрисемейных отношений между женами, родителями и детьми [5].

Анализируя жизнедеятельность семьи в современной ситуации, нужно отметить некую формализацию семейных отношений, когда домашняя жизнь основывается на исполнении повинностей без особенных искренних издержек, когда акцентируются в семье материальные трудности, когда в общении семьи нет теплоты, заботы, интереса [5].

Формализация отношений сопровождается эмоциональным отторжением родителей от детей, которое имеет место быть как нравственно-психологическое противостояние отцов и детей.

В настоящее время в сообществе разрешено закрепить различные формы семей. Широкое распределение получили семьи, в которых брак юридически не оформлен. Молодые люди живут совместно, ведут одно хозяйство, но брак не регистрируют. В лучшем случае брачные дела юридически оформляются, когда возникают дети.

Своеобразным индикатором домашнего благоденствия или неблагополучия как оказалось поведение малыша. Корни неблагополучия в поведении детей разглядеть просто, если дети растут в неблагополучных семьях. Гораздо сложнее изготовить это сравнительно тех " тяжелых " детей, какие воспитывались в семьях полностью благоприятных. Только пристальное интерес к разбору домашней атмосферы, в которой проходила жизнь малыша, попавшего в " группу риска " дозволяет узнать, что благоденствие было условным. Семьи эти отличаются по собственным социальным установкам, интересам, но сам манера жизни, поведения зрелых, их настроенность таковы, что манят за собой отличия в нравственном развитии малыша, какие имеют все шансы обнаружиться не сходу, а спустя годы. Внешнее урегулированное известие в таковых семьях часто является типичным прикрытием царящего в них эмоционального отчуждения как на уровне брачных, так и детско-родительских отношений. Дети часто чувствуют недостаток интереса, родительской ласки и любви вследствие, служебной или собственной занятости супругов [4].

Зачастую конфликты с детьми в семье появляются на почве недостатка интереса [27]. Он может вызвать за собою недостаток духовности в семье. Чтобы избежать этого, необходимо окружать детей неизменным и систематическим интересом. Начинать нужно с интереса даже к малышу. Оно подразумевает постоянное рвение взять в толк его, выяснить, воздействовать на формирование его параметров и свойств. Такое интерес просит времени, систематической, неизменной работы.

Для малыша очень принципиально интерес обоих родителей, и неимение отца в семье, часто, воздействует на эмоциональное благоденствие малыша, на его расположение, делает его наиболее замкнутым, впечатлительным и внушаемым.

Достаточно частой картиной в семьях является неимение общения родителей с детьми или приведение его к минимуму. Это касается тех семей, в которых предпочитается, чтоб детки жили у дедушек и бабушек. Стремление юных родителей в первые годы жизни их малыша препоручить его воспитание бабушкам и дедушкам ведет к таковым невозместимым утратам духовных контактов, какие складываются меж ребенком и зрелым конкретно в это время [4].

Родительское внимание, как и любое другое педагогическое воздействие, должно иметь определенную меру. Внимание не должно переходить в назойливость. Родителям, дети которых замкнуты и малообщительны или стеснительны, нужно ведать: чтобы посодействовать такому ребенку справить этот недочет, принципиально целенаправленно совершенствовать коммуникабельность как личностное свойство. Общительность малыша поддается развитию, благодаря чему необходимо изучать детей общению с иными людьми.

Важным составляющей педагогического общения является психический климат семьи, который в совокупности с взаимоотношениями в ней образуют тот воспитательный фон, на котором исполняется формирование и создание малыша. Взаимоотношения в семье являются педагогическими, потому что они воздействуют на детей, создавая их психический домашний микроклимат.

Человек, какого бы возраста он ни был, не может существовать без людей, без общения. Если его нет или оно исполняется не на должном уровне культуры, то оно приносит огромные треволнения. В процессе общения в семье проистекает взаимовлияние

как родителей на детей, так и детей на родителей. Постоянное рвение к общению с родителями является одной из немаловажных особенностей детей различных возрастов. В процессе общения с родителями детки разделяются своими взорами, говорят независимость и взрослость. В семье дети получают многообразную информацию, связанную с вопросами нравственности, духовности, этики, эстетики, здорового вида жизни. [6].

Крайне неблагоприятно оказывают влияние на здоровье ребенка и всех членов семьи конфликты. Конфликты в семье могут возникать между:

- супругами;
- родителями и детьми;
- супругами и родителями каждого из супругов;
- бабушками или дедушками;
- внуками.

Ключевую роль в семейных отношениях играют супружеские раздоры. Супружеские конфликты характеризуются неоднозначностью и неадекватностью ситуаций. Иногда за бурными столкновениями супругов имеют все шансы прятаться привязанность и влюбленность, а за подчеркнутой вежливостью, напротив, эмоциональный разрыв и нелюбовь. Основные подходы к разрешению конфликта содержатся в сотрудничестве, отказе, уходе, компромиссе и силовом решении. Тот или другой подъезд необходимо избирать в зависимости от сложившейся ситуации. Конфликты обязаны перемещать полезный нрав, а не деструктивный. [6]

Другое событие, имеющее плохое воздействие на формирование личности малыша, - это искаженное понимание ребенком роли мужчины или дамы. Дело в том, что мама и отец в начале жизни человека олицетворяют все " женское " и все " мужское ", по - другому разговаривая, представляют главные модели полов. Особенности дела детей к ним, понимание половых ролей укрепляются, и длительное время служат точками отсчета при отношениях уже зрелого человека с лицами иного пола. [7]

Трения между родителями, тривиальные или наименее заметные, вызывают нехорошие эмоциональные треволнения и остальных членов семьи. Это относится и к тем случаям, когда ссора, конфликт, гнев прямо не трогают детей, а появляются и есть меж женами. В настоящей жизни семьи фактически нереально, чтоб конфликт или элементарно нехорошее расположение 1-го человека переживались только им одним. Известно, что даже новорожденный, если его мама проверяет тревогу, также затевает ссору.

Отдельно стоит остановиться на таком радикальном методе разрешения брачных конфликтов, как развод. Многим развод приносит освобождение от враждебности, неприязни, лжи и такого, что опечалило жизнь.

Развод владеет нехорошие последствия. Наиболее уязвима при разводе дама, у которой традиционно остаются дети. Они более, чем мужчина, подвержена нервно-психическим расстройствам. [3]

Таким образом, конкретно в семье человек приобретает первый эксперимент общественного взаимодействия, тут выявляются с большей полнотой особенность малыша, его врождённый мир. Очень принципиально, чтоб в семье царила воздух любви и взаимопонимания, чтобы то, чему родители учат малыша, подкреплялось конкретными образцами, чтоб он видел, что у зрелых концепция не расползается с практикой. Главное в семейном воспитании – приобретение духовного единения, нравственной связи родителей с ребенком.

Влияние детского сада на процесс социализации

Для обучения настоящей личности нужно способствовать социализации малыша в его первых социумах - семье и группе детского сада. Такие имеют все шансы содействовать социально-психологическому привыканию к предстоящей жизни. в

сообществе и удачного взаимодействия с окружающей его миром. Результатом ранней социализации является подготовленность в предстоящем детей в школу и свободное общение с ровесниками и зрелыми. От такого, как проистекает процесс ранней социализации во многом зависит предстоящая жизнь человека, так как в этот период приблизительно на 70% создается человеческая личность.

Во-первых, это естественный путь, так как человеческий индивид с первых шагов свою персональную жизнь выстраивает в общественно-историческом мире. Важно, что малыш не элементарно впитывает действия окружающей среды, а включается в общие с иными людьми акты поведения, в которых усваивает социальный эксперимент.

Во-вторых, изучение социальным экспериментом реализуется и как целеустремленный нормативный умышленно созданный социумом процесс, подходит социально-экономической структуре, идеологии, культуре и цели обучения в предоставленном сообществе.

Социально-педагогическая активность в критериях ДОУ – это та служба, которая подключает активность преподавателя, направленную на содействие ребенку в развитии своей особенности, организации себя, собственного психологического состояния; содействие в решении возникающих проблем и их преодолении в общении; а в том же духе содействие в становлении маленького человека в сообществе.

Знакомство дошкольников с окружающим миром

Дошкольники, в, казалось бы, самый-самый беззаботный период детства, проходят, по понятию экспертов, один из сложнейших путей в собственном развитии. Окружающий мир очень быстро вступает в жизнь малыша, заполняя ее все новыми и новыми познаниями и открытиями. Это в особенности принципиальный период, так как конкретно в этом возрасте наступает социализация детей в сообществе. Они обучаются взаимодействовать с окружающим их миром, контролировать свои деяния и эмоции, развивается их практическое мышление. Дошкольники начинают идентифицировать родное " Я " и отдельное " Общество ", где-то к 6 годам эта точка зрения совсем укрепляется в их сознании. [7]

Активизация социального познания

Для активизации общественного знания ребенок обязан войти и испытать особенно принципиальные ступени социализации. В этом ему помогают зрелые и воспитатели в детском саду, какие в игровой форме, применяя особые способы и приемы, обучают детей.

1. Ребенку необходимо взять в толк и овладеть так именуемые общественные дистанции и место. Чтобы поведение дошкольника было уважительно, воспитатели играют с детьми в забавы, мишень которых – научить ощущению общественной дистанции при общении с иными людьми, показать виды эмоциональных взаимоотношений.

2. Понятие действия, такого, что как-то вышло. Педагоги преднамеренно формируют в детском коллективе действия и изучают детей отметить основное из данной ситуации, проявить родное известие, отдать свою эмоциональную оценку происходящему, что в совокупности дает стимул для формирования эмоционального и волевого развития дошкольников.

3. Большое воздействие на детей дошкольного возраста оказывают взрослые. Обычно это родители, ближайшие родственники, товарищи семьи или воспитатели, все те, с кем малыш отлично знаком и кому он полагается. Выбрав для себя важного зрелого, малыш тянется к нему, отыскивает общения, деля с ним свои идеи, представления и размышления.

4. Очень главным для детей являются ролевые забавы, в которых они играют общественные роли зрелых, так они расширяют уже знакомые им общественные рамки,

давая вероятность прикинуть бытовые или профессиональные роли, совершенствовать фантазия, модулируя грядущее.

5. Экскурсия в зрелую жизнь, в школу, является обычным мероприятием. Детям дается вероятность быть в школьной среде, увидеть учителей и школьников, классы, столовую, физкультурный зал. Такая экскурсия подготовит дошкольника к его новому социальному статусу и предстоящей социализации в школе, к удачному входу в новейший для него коллектив.

Основополагающей целью здоровьесберегающих образовательных технологий является снабжение детей способности сохранения здоровья в период присутствия в ДО. Создание у него нужных познаний, умений и навыков по здоровому виду жизни, применению приобретенных познаний в будничной жизни.

Таким образом, для сохранения здоровьям дошкольников в воспитательно - образовательном процессе нужно осуществление принципов, форм и способов здоровьесохраняющего обучения и образования.

Заключение, выводы

Проведя теоретический обзор, касающийся основ реализации здоровье сберегающих технологий в образовательном процессе в ДО, мы можем сделать следующие выводы:

Воспитание у детей младшего дошкольного возраста культуры здорового вида жизни способствует увеличить их представления о состоянии личного тела. Выяснить собственный организм, обучить сберегать родное самочувствие и заботится о нем, посодействовать детям в формировании навыков здорового вида жизни, привитию стойких цивилизованно - гигиенических навыков, увеличить познания школьников о кормлении, его значительности, о взаимосвязи здоровья и кормления.

Проделанная нами работа показывает, что внедрение в обучение здоровьесберегающей технологии ведет к снижению показателей заболеваемости детей, улучшение психологического климата в детских и педагогических коллективах, активно приобщает родителей школьников к работе по укреплению их здоровья. Учителям, освоившим здоровье -сберегающие технологии, становится и легче и интереснее работать, поскольку исчезает проблема учебной дисциплины и происходит раскрепощение учителя, открывается простор для его педагогического творчества.

Для успешного внедрения в педагогическую практику идей здорового образа жизни учителю необходимо найти решение трех проблем:

изменение собственного мировоззрения, отношения к себе, своему жизненному опыту в сторону осознания собственных чувств, переживаний с позиции проблем здоровье сбережения;

изменение отношения учителя к учащимся. Педагог должен полностью принимать ученика таким, каков он есть, и на этой основе стараться понять, каковы его способности;

изменение отношения учителя к задачам учебного процесса педагогики оздоровления, которое предполагает не только достижение дидактических целей, но и развитие учащихся с максимально сохраненным здоровьем.

Когда педагог будет ответственен в равной мере не только за результаты обучения, но и за нравственное и физическое здоровье учащихся, можно будет реально думать о формировании здоровой, гармонически развитой личности, а поступление в школу будет праздником для детей и родителей.

Список источников

1. Еникеева, Д.Д. Как предупредить алкоголизм и наркоманию у подростков: учеб. пособие / Д.Д. Еникеева. – М.: Академия, 2019. – 144 с.

2. Калина, О. Г. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков / О.Г. Калина // Вопросы психологии. – 2017. – №1 – С. 15 –26
3. Клипинина, В.Н. Сохранение здоровья детей и подростков как проблема социальной педагогики / В.Н. Клипинина – 2018. – №1 – С. 15 – 17
4. Куровская, С.Н. Педагогика семьи [Текст]: пособие / С. Н. Куровская. – Мн.: Тесей, 2016. – 192 с.
5. Басов, Н.Ф. Социальный педагог. Введение в профессию / Н.Ф. Басов. – М. : Академия, 2016. – 352 с.
6. Бойко, В. В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь: учебное пособие / В. В. Бойко. – СПб. : Издательство "Союз", 2022. – 160 с.
7. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровьи / И. И. Брехман. – М. : Физкультура и спорт, 2020. – 206 с.

УДК 94 (574)

Медиманова У.И., История
Абдуллин Р.Б., профессор

Перспективы и развитие концепции Евразийства в современной истории Казахстана

Аннотация

В данной статье рассмотрено развитие современной идеи Евразийства в контексте историко-культурной связи, изучены перспективы и роль идеи Евразийства в современной истории Казахстана и интеграционных процессах на территории СНГ. Рассмотрены истоки Евразийства, его основные этапы развития и цивилизационную составляющую.

Ключевые слова

Евразийство, интеграционные процессы, СНГ, государственная политика, Республика Казахстан, государство.

Введение

Актуальность темы. Евразийский регион с глубокой древности является местом плодотворного историко-культурного, социально-экономического и политического взаимодействия, которое имеет глубокие традиции и опирается на тысячелетний исторический опыт. В настоящее время эти традиции продолжаются на качественно новом уровне современными независимыми государствами.

Казахстан, находясь на стыке Востока и Запада, Азии и Европы, исторически сложился как уникальное государственно-территориальное образование, вобравшее в себя ценности различных народов и цивилизаций. Синтез политических, экономических, исторических, культурно-философских традиций различных этносов, возникший вследствие взаимодействия и взаимо- обогащения восточной и западной цивилизаций на казахской земле, позволяет современникам рассматривать евразийскую модель, как одну из наиболее приемлемых геополитических перспектив.

Согласно определению термина «Евразия», как территории, состоящей из двух частей света Европы и Азии, Казахстан является «сердцем» Евразийского континента и в своем историческом, культурологическом и общецивилизационном смысле идентифицирует себя с евразийской общностью.

Территория нынешнего Казахстана отнесена учеными к срединному Евразийскому континенту, ее южному району, простирающемуся от Алтая до Копетдага, являя собой

совершенно уникальное по разнообразию горной, пустынной, лесной ландшафтных зон пространство, отдаленное от морей и океанов, Казахстан сочетал в себе взаимодействие кочевой и земледельческой культур. Их гармоничное развитие на протяжении нескольких тысячелетий предопределило целостность тесных экономических взаимоотношений между народами на территории Евразии. В свою очередь это породило опыт взаимного сотрудничества, поиска компромисса и сохранения коллективной безопасности.

В мировом историческом процессе в настоящее время происходит сложный и неоднозначный процесс смещения мировых центров сил. На передовые позиции в мировой политике и экономике вступает евроазиатское пространство, которое приобретает новое, глобальное измерение.

Казахстан как страна, находящаяся в центре Евразии, стремится участвовать в создании новой многополярной мировой политической системы, целями которой являются обеспечение безопасности и высокая степень интеграции. Как отмечает Первый Президент РК Н.А. Назарбаев: «Казахстан – уникальное государство в Азии, в котором переплетаются европейские и азиатские корни. Представители разных народов составляют единство в многообразии. Сочетание разных культур и традиций позволяет нам впитывать лучшие достижения европейской и азиатской культур», Востока и Запада. Место Казахстана особенное – страна расположена «в сердце евроазиатского материка», волею судьбы занимая «срединное положение» между Россией и Китаем. «Феномен нашей республики,– подчеркивает Н.А. Назарбаев,– заключается и в том, что мы являемся одновременно членами и европейских, и азиатских региональных международных организаций,… мы понимаем суть своего геополитического положения и, более того, готовы к тому, чтобы стать центром по укреплению безопасности» [1].

Объектом исследования является феномен идеи Евразийства, исторического, философского и политического учения в его классической и современной стадии.

Предметом исследования являются развитие и перспективы идеи Евразийства, представленной Первым Президентом Казахстана Н.А. Назарбаевым на основе всего спектра подходов к исследованию и его критической оценке с определением значения Евразийства в исторической, социально- политической, экономической и духовной сфере Казахстана и стран СНГ.

Научная новизна исследования определяется тем, что исследование является одним из исследований в казахстанской исторической науке, где систематизирован накопленный теоретико-эмпирический материал и на этой основе произведен комплексный анализ развития и перспектив идеи Евразийства в новейшей истории Казахстана.

Обор литературы

Несмотря на широкое обсуждение проблематики евразийства, крупных исследовательских работ по выбранной теме в отмеченных масштабах практически нет, либо они имеют узкое направление и иную гуманитарную отрасль. Объем же исследований, так или иначе, касающихся феномена евразийства, является весьма значительным.

Анализ евразийства начался практически одновременно с его появлением, в 20-е годы XX века. Евразийское учение было замечено в научных кругах практически сразу после первых публикаций евразийских авторов. Широко рассматривались, естественно, в критическом плане, идеи евразийства в 1927-1928 годах, статьи евразийцев, опубликованные в первых коллективных сборниках «Исход к Востоку», «На путях», работы кн. Н.С. Трубецкого, П.Н. Савицкого, П.П. Сувчинского, Л.П. Карсавина и др. [2]. Поскольку евразийцы принадлежали к числу эмигрантов, то их работы, наряду с работами П.Н. Милюкова, А.А. Кизеветтера, Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова и других представителей русской философской эмиграции, стали объектом пристального внимания представителей зарождающейся советской философии.

Большой вклад в становление и развитие идеи евразийства внес выдаю- щийся поэт, публицист и общественный деятель Олжас Сулейменов. В середине 1970-х годов вышла в свет его книга «Аз и Я» [3]. Автор в ней поднял ряд «евразийских» вопросов, связанных со значимостью тюркского влияния на русскую культуру, историю, язык. Одной из центральных тем, которая была поднята в поэзии О.Сулейменова, является общность тюрко-славянского этноисторического пространства, единство культурно-эстетических систем Степи и Руси и в целом огромного субконтинента Евразии.

В конце 80-х начале 90-х годов XX века был отмечен новый всплеск интереса к евразийству: началось широкое научное обсуждение проблем евразийства преимущественно в философском аспекте в журналах «Вопросы философии», «Философские науки».

Официально началом возникновения современной идеи евразийства принято считать 1994 год, когда Президент РК Н.А. Назарбаев озвучил концепцию «Евразийского Союза». Впервые в истории евразийской мысли Президент независимого государства, политик такого масштаба, выступил с провозглашением евразийской доктрины как исторического пути постсоветского пространства. Труды и выступления Н.А. Назарбаева составляют глубокий исторический, философский, политико-экономический пласт современного неоевразийства [4].

Основная часть

Развал СССР с последующими глубинными изменениями поставил Казахстан и другие постсоветские республики перед сложной и ответственной задачей – выжить, перестроить свои экономики и найти достойное место в мировом цивилизационном процессе. Всем бывшим республикам СССР было трудно найти свой путь развития, определить должное место в мировом сообществе и на постсоветском пространстве. А руководству Республики Казахстан, ввиду ее огромной территории, этнического разнообразия, ядерного наследства, оставшегося от Советского Союза, было особенно трудно решать проблемы, вставшие перед ним после обретения страной независимости и принятия суверенитета. Перед лидером Республики Казахстан Н.А. Назарбаевым встали непростые, многоплановые задачи по консолидации всех сил и средств по поддержанию стабильности внутри своей страны, а также псо- хранению спокойствия во всем регионе. Геополитическое расположение на стыке Азии и Европы, экономические и военно-политические интересы, а также экономический потенциал создали предпосылки формирования Казахстана в качестве крупного государства, заинтересованного в создании в своем окружении зоны стабильности и добрососедства на принципах взаимной безопасности, уважения суверенитета, территориальной целостности.

В такой обстановке стали актуальными и востребованными альтернативные подходы к осмыслению истории и современности. Поэтому совсем не случайно в интеллектуальном сообществе таких стран, как Казахстан, Россия, занимающих срединное положение в Евразии произошло возвращение интереса к евразийским идеям. Это обусловило формирование и развитие идеи евразийства, которая представляла собой широкое интеллектуальное и идейное поле для определения государственных приоритетов и выбора международной программы развития.

Идея евразийства в Казахстане в обновленном виде возникла не случайно. Президентом был сделан осознанный шаг в сторону политической и экономической, а так же идейной трансформации общества всего евразийского пространства. Глубокая философия, здоровый прагматизм, политический реализм и твердое стремление укрепить позиции суверенного государства двигали Президентом Н.А. Назарбаевым в момент провозглашения идеи евразийства в качестве возрождения многовекового взаимодействия народов Евразии. Глава нашего государства, учитывая реалии того времени, связанные конкурентной борьбой в мире между крупнейшими геополитическими, экономическими и военно-стратегическими силами решился на смелое пре- образование внутренней и

внешней политики, позволившей сохранить завоевания независимости и укрепить позиции Казахстана на мировой арене.

С середины 1990-х гг. понятие Евразии стало неотъемлемой составляющей политического дискурса на всем евразийском пространстве. В качестве само собой разумеющейся величины, это понятие стало появляться в выступлениях и аналитических работах публицистов, интеллектуалов и политиков, которые пытались с его помощью описать настоящую и будущую роль своих стран в мировой политике, ее внешнеполитическую миссию и не в последнюю очередь ее особую «идентичность». В этом смысле понятие Евразии обозначало главным образом в России нормативную категорию, которая использовалась в рамках политико-идеологических дебатов о самопонимании России, причем вкладываемое в эту категорию содержание каждый раз было разным и даже противоречивым.

Наряду с этим, также в 1990-е гг. утвердился другой способ использования понятия «Евразия». Переименование или учреждение целого ряда социально-научных журналов и газет на международном рынке явно указывает на то, что представители социальных наук все чаще приписывали данному понятию аналитически-описательные функции. Постепенно все большее распространение стала находить гипотеза о том, что Евразия представляет собой не только географическую величину, но и обозначает специфическое гео- и социокультурное пространство, которое может выступать в качестве точки пересечения совершенно различных исследовательских стратегий.

Однако, благодаря политическому и интеграционному наполнению, обозначенному казахстанским лидером, понятие «евразийство» стало означать общий поворот к реальным геополитическим, экономическим и культурно- социальным преобразованиям в международных отношениях евразийского региона.

Сегодня многие ученые и исследователи задаются вопросом выбора Президентом Н.А. Назарбаевым термина «евразийство» и его определения в контексте озвученной идеи евразийства. На страницах отечественной и зарубежной периодической печати даются порой самые противоречивые ответы и объяснения этого вопроса. Но все же большинство сходится в одном, евразийство классическое (или раннее) существенно, если не сказать кардинально отличается от казахстанского евразийства. Прежде всего, классическое евразийство рассчитано на поиск путей России, ее места в системе мировых держав, самобытности, базирующейся на «месторазвитии». Евразийство же Президента Н.А. Назарбаева опирается на более широкую философию единства евразийских народов, связанных общностью территории, исторической судьбы, сохранением и укреплением дальнейших перспектив взаимодействия.

Евразийская концепция возникла в определенное время и при определенных обстоятельствах, изменялась, развивалась на протяжении более восьми-десяти лет. Процесс эволюции евразийской идеологии протекал по законам нелинейного развития, когда в одно и то же время вырабатывались разные варианты трактовки отношений Европы и Азии, а так же под влиянием тех процессов, которые протекали в это же время в СССР, что повлекло за собой двойственное отношение к советской власти.

Евразийская концепция вступила в определенную связь с трактовкой отношения «европейского – азиатского» при советской власти и в период демократических преобразований в Казахстане в конце XX века. Все это послужило мотивом к более детальному рассмотрению евразийства в контексте современных процессов глобализации, как альтернативный вариант сущест- вования народов и цивилизаций, для выработки политики взаимоотношений Казахстана и стран СНГ. Евразийская идеология становилась актуальной и востребованной в самые различные исторические моменты и при самых различных исторических обстоятельствах, в критические моменты истории, в периоды выбора траектории дальнейшего развития. В наше время таким моментом стал период распада и становления новых независимых государств.

В таких условиях для руководителей бывших союзных республик большим вопросом явилось формирование идентичности нового независимого государства, впервые в своей истории вступившего в мировое сообщество. Эту задачу власти Казахстана, прежде всего, лично, Первый Президент Н.А. Назарбаев стали решать, прежде всего, тремя способами.

Первый заключался в творческом использовании идеи евразийства. Она давала возможность интегрировать русскоязычное и казахское население Казахстана за счет подчеркивания глубоких исторических связей и единства судеб двух народов Центральной Евразии. Кроме того, она подчеркнула особое положение Казахстана между крупными культурно-цивилизационными общностями и его готовность мирно и взаимовыгодно взаимодействовать со всеми другими народами. При этом евразийство в Казахстане возникло как оригинальное, не противопоставляющее себя Западу явление, в то время как классическое было своего рода идейным противостоянием западной цивилизации.

Второй способ был связан с глубокой политической и экономической модернизацией общества. Демократические преобразования и стратегия на улучшение благосостояния народа Казахстана позволили укрепить позиции государства.

Третий способ определялся практической реализацией интеграционных процессов на евразийском пространстве, основа, для которых уже являлась опытным полем для стран Содружества.

Все эти сложные процессы протекали в обстановке политико- экономического прорыва республики из кризисной в устойчивую стадии. Благодаря новому подходу к изучению и осмыслению истории Евразии в концепции Президента Республики Казахстан в контексте интеграционных процессов на Евразийском пространстве, произошло наполнение ее практическими перспективами, позволило актуализировать некоторые проблематичные и малоосвещенные вопросы истории евразийского пространства.

Важно подчеркнуть, что евразийская идея Президента Казахстана по своим теоретическим и практическим аспектам представляет собой оригинальную концепцию, во многом отличную как от классического евразийства, так и его современных неоевразийских направлений. Созданное в 1920-х годах и возрожденное в наши дни евразийство, наполнившись новым смыслом, заняло одно из центральных мест в ряду наиболее актуальных тем современности.

Однако принципиально важно здесь то, что в 1990-е годы простой реставрации евразийских идей (как повторения воззрений первой половины XX века) в новых условиях было явно недостаточно. Следовало обновить евразийские подходы. Необходим был новый взгляд на само сообщество евразийских стран и народов. Очень справедливо на этот счет высказывается казахстанский историк С.В. Селиверстов, который отмечает что среди всех руководителей государств на постсоветском пространстве в 1990-е годы до уровня евразийства (в модернизированном, трансформированном виде) поднялся только Президент Республики Казахстан (и казахстанцы могут этим гордиться). Это произошло в условиях, когда в руководстве практически всех стран СНГ, включая Россию, доминировали по отношению друг к другу узкие, эгоистические, изоляционистские и недальновидные политические настроения.

Новейшая история преобразований в странах бывшего Союза, сопровождающаяся противоречиями и трудностями сделали необходимым рассмотрение возникших ситуаций и стратегии развития евразийства в едином экономическом и историко-культурном дискурсе. Стало все более очевидным, что поиск путей, для придания импульса идеям евразийства на том витке исторического развития Казахстана и сопредельных с ним евразийских государств после определения интеграционного вектора, вышел на новый уровень. Евразийская идея Н.А. Назарбаева позволила найти пути решения не только экономических, политических, межэтнических проблем на территории бывшего

Советского Союза, но и способствовала укреплению добрососедских отношений между тюркскими и другими народами.

Практическая реализация евразийской идеи Н.А. Назарбаева началась сразу же с момента обретения независимости нашим государством. Это произошло в обстановке мировой активизации интеграционного строительства.

В конце 1991 года, одна за другой, произошли встречи в верхах, радикально изменившие геополитическую и геостратегическую архитектуру евразийского материка, а также векторы исторического и политико- экономического развития всех стран, входящих в него. В Маастрихте главы ЕС сделали один из самых важных шагов за всю историю существования Европы – объединение ее в единый геополитический, торгово-экономический, информационный и культурный союз.

20-го декабря 1991 года, по приглашению Президента Казахстана Нурсултана Назарбаева в Алма-Ате собрались лидеры одиннадцати суверенных государств, которые подписали договор о создании СНГ.

Созданное в 1991 году, Содружество Независимых Государств воспринималось как новая форма единого государства, призванная заменить Советский Союз и союзное руководство. «Создание СНГ объявлялось и многими воспринималось гарантией от конфликтов и хаоса, а также представлялось, по меньшей мере, в качестве действенного, соответствующего духу эпохи, инструмента, сохранения существовавших «многовековых» связей между народами», решения национальных проблем и сохранения единого государства на демократической основе [5]. То есть были заложены основы для формирования интеграционизма на евразийском пространстве.

Как отмечалось в предыдущей главе, с момента возникновения СНГ началась оживленная дискуссия, посвященная природе этого образования; споврашался, прежде всего, вокруг вопроса, является ли СНГ механизмом интеграции или дезинтеграции постсоветского пространства. Если взглянуть несколько шире, то, по большому счету, дискуссия велась о проблеме единства евразийского пространства; обладает ли оно внутренней обусловленностью гармонией, каковы должны быть цели, способы и условия этого единства, имеет ли перспективы развития евразийская общность, т.е. эта проблема имеет концептуальное значение.

Однако, СНГ не смогло в полной мере справиться с поставленными перед ним задачами, постепенно превращаясь в аморфное объединение. Тогда казахстанским Президентом было выдвинуто предложение о смене полюсов в интеграции на постсоветском пространстве. Исходя из этой идеи, Н.А. Назарбаев в 1994 году подготовил научную конференцию о формировании ЕАС, участие в которой приняли все страны Содружества. Опираясь на геополитические факты, он акцентировал внимание на том, что только с помощью коллективных усилий переходные общества способны пройти успешную модернизацию. Так же президент Казахстана отметил, что попытка решения политических, экономических проблем в одиночку для многих стран бывшего СССР не увенчается успехом. Особые трудности испытали те страны, которые не учли интеграционной эффективности в создании социально направленного рынка на основе обеспечения устойчивого роста производства.

Как в свое время в 20-х годах XX века, евразийство стало рефлексией на мировые и локальные социально-политические перемены, так и в конце XX – начале XXI вв. современное евразийское мышление Н.А. Назарбаева стало реакцией на вызовы глобализации и кризис в регионе с четким пониманием результативности интеграционных процессов на разных уровнях. Об этом свидетельствует, в частности, выдвинутое президентом Казахстана Н. Назарбаевым еще в 1994 году предложение о создании участниками СНГ более сплоченного межгосударственного интеграционного объединения – Евразийского союза (ЕАС), который должен был заложить основы нового

сообщества, не обремененного марксистской идеологией и куда более свободно структурированного, чем бывший Советский Союз.

Предложенный проект носил умеренный и прагматичный характер, был основан на той точке зрения, что Евразия, определяемая географически в границах, аналогичных границам Советского Союза, представляет собой органичное целое, которое должно также иметь и политическое измерение. Именно с этого момента стало возможно говорить о превращении евразийства из чистой теории в конкретную политическую практику.

В то же время идея Евразийского союза вызвала немало опасений, как со стороны казахстанцев, так и других представителей СНГ. В памяти народов бывшего СССР была еще свежа политика прежнего Союза. У населения стран СНГ возникало много вопросов по поводу создания Евразийского союза.

На страницах периодической печати, встречах и конференциях шло непрерывное обсуждение проекта формирования Евразийского союза. В 1994 году в одном из номеров «Казахстанской правды» говорилось, что «ЕАС – союз равноправных независимых государств, направленный на реализацию национально-государственных интересов каждой страны-участницы и имеющегося совокупного интеграционного потенциала. ЕАС является формой интеграции суверенных государств с целью укрепления стабильности и безопасности, социально-экономической модернизации в постсоветском пространстве». В казахстанском обществе началось широкое обсуждение евразийского проекта Н.А. Назарбаева, которое в целом вызвало одобрение и поддержку у населения [6].

На сегодняшний день ЕврАзЭС, в рамках которой подписано более ста договоров, является наиболее эффективным межгосударственным образованием на пространстве СНГ, о чем может свидетельствовать существование зоны свободной торговли (более 80% внешнеторговых операций в рамках СНГ), минимального количества антидемпенговых процедур.

Современные исследователи евразийского проекта развития Казахстана и России придерживаются мнения, что только евразийская модель развития отношений на территории бывшего СССР помогла урегулировать сложившуюся сложную ситуацию между бывшими союзными республиками.

Исходя из всего вышесказанного, мы констатируем, что идея евразийской интеграции не просто живет, но и набирает обороты. Более того, с годами она приобрела широкую поддержку, как среди политиков, так и в общественных кругах. Реальным воплощением евразийской инициативы стало действие целого ряда межгосударственных структур, таких, как ЕврАзЭС, ОДКБ, ШОС и Таможенный совет.

Сегодня Президент Казахстана создал условия для разноскоростной и многоярусной интеграции, что позволяет республике принимать участие в многопроектных вариантах интеграции. Одним из направлений остается и азиатский интеграционный вектор. В настоящее время идет сложный и неоднозначный процесс смещения мировых центров сил. XXI век выдвигает Азию на передовые позиции и в мировой экономике, и – как следствие – в мировой политике.

Стратегическое партнерство России и Казахстана по поддержке других республик бывшего Советского Союза сыграло ключевую роль в формировании региональной системы безопасности на постсоветском пространстве. Центральную роль здесь играет Организация Договора о коллективной безопасности. Ее роль чрезвычайно велика и сегодня ее называют военно-политическим измерением евразийской интеграции. В настоящее время ОДКБ вступает в новый этап своего развития, созданны Коллективные силы оперативного реагирования, Объединенная система ПВО, Антитеррористический центр СНГ. Большую роль в поддержании общеевразийской безопасности играют и Шанхайская организация сотрудничества и Совещание по взаимодействию и мерам доверия в Азии. Потенциал их развития напрямую связан с формированием Евразийского пояса безопасности.

Существенно, что Глава государства расширяет контекст евразийства. Теперь евразийская проблематика включает не только страны СНГ, но взаимодействие Европы и Азии в целом. Президент Казахстана заявляет о необходимости «добрососедских, доверительных отношений на всем евроазиатском континенте». И в результате, – Казахстан «не будет находиться на заднем плане мировых событий». Наоборот, Казахстан, «являясь центром Евразии, будет играть роль экономического и культурного связующего звена между тремя быстро растущими регионами – Китаем, Россией и Мусульманским миром» [7].

Перспективы реализации евразийской модели велики и в значительной степени обусловлены темпами экономического развития на постсоветском евразийском пространстве.

Таким образом, дальнейшая практическая реализация евразийской модели способна создать благоприятное для нашей страны внешнеполитическое и внешнеэкономическое окружение, следствием чего стало бы преобладание центростремительных тенденций, как на политическом, так и экономическом пространствах. Политика активизации разносторонних контактов в первую очередь со странами «ближнего зарубежья», опирающаяся на мощный фундамент взаимной заинтересованности, способна привести к формированию системы экономических, культурных, информационных, политических коммуникаций.

– В рамках евразийской модели создаются и формируются действенные механизмы межэтнического и меконфессионального диалога, разрешения конфликтов на этой почве, что в свою очередь окажет стабилизирующее воздействие на всем евразийском регионе.

– Кроме того, выход экономического сотрудничества со странами СНГ и другими государствами Евразии на новый уровень способен серьезно ослабить зависимость Казахстана от западных финансовых институтов. Создание Евразийского экономического сообщества, важнейший шаг в этом направлении.

– Сохранение культурно-цивилизационной идентичности может быть обеспечено посредством последовательной внешней политики и государственного строительства на основе идей евразийства. Сама по себе постановка вопроса об интеграции на постсоветском пространстве (а в перспективе и за его пределами), обращение к евразийским ценностям сохранения уникальности и многообразия, «цветущей сложности» европейских и азиатских культур свидетельствует о признании за каждым государством, в том числе и за Казахстаном, права своего собственного пути в истории.

– Проблемы геополитического характера, в контексте евразийской интеграции, могут найти свое выражение в усилении интеграции в сфере военного сотрудничества, а впоследствии в создании единых механизмов военного строительства и управления. Объединение военных потенциалов стран СНГ и других заинтересованных евразийских государств создаст для Казахстана и ее партнеров гарантии соблюдения их прав и законных интересов на международной арене, обеспечив возможность адекватного военного ответа любым угрозам.

В целом, евразийская интеграционная модель, предполагающая в перспективе создание на постсоветском пространстве структур аналогичных по своим функциям Евросоюзу и НАТО, открывает возможность выхода на новый уровень взаимоотношений. Возможность политического, экономического, технологического диктата в отношении Казахстана и постсоветских республик значительно снижается при условии принятия ими евразийской интеграционной модели, что, в свою очередь, не гарантирует, но значительно способствует формированию основ постиндустриального общества.

В современной евразийской концепции, выдвинутой Н.А. Назарбаевым подлинная интеграция, предопределяет безусловное соблюдение и уважение суверенитета и независимости государств и их подлинное равноправие.

В современных условиях диалога Восток - Запад евразийская инициатива, проявленная политиком мировой величины – Н.А. Назарбаевым, предстает в качестве востребованной временем доктрины межгосударственного политического, экономического, культурного взаимодействия, основанного на принципах толерантности, поддержания мира и стабильности в регионе, партнерских взаимовыгодных отношениях.

На Евразийских форумах, проводимых в республике, Н.А. Назарбаев неоднократно подчеркивал ценность идеи евразийства, которая заключается в смелости, самостоятельности суждений, научной добросовестности, позволившей по-новому взглянуть на историю народов, населяющих Евразию. Евразийское видение и понимание хода исторического процесса на евразийском пространстве позволяют современным ученым представлять дальнейшую картину альтернативного евразийского взаимодействия многих постсоветских республик.

Важно отметить, что смысл идеи евразийства Президента Н.А. Назарбаева не ограничивается рамками внешнеполитического курса.

Идея евразийского созидания и толерантности стала основополагающей в государственной политике, проводимой в стране. Она гармонично перекликается с духовной природой и национальной особенностью казахского народа: терпимостью, добрососедством, дружелюбием, открытостью. Тесно переплетаясь с национальным духом, идея евразийства синтезировала в себе толерантность, как единство в многообразии. В качестве идеологии идея евразийства пропагандирует уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности.

Эволюция евразийства от классического содержания, наполненного русскими эмигрантами в 1920-30 годах до современного евразийского императива пережила значительное изменение в восприятии, содержательной части интеграционных обобщающих евразийских народов от философских, историко-культурных к экономическим, геополитическим составляющим.

Новейшая история показывает, что евразийство в современных условиях является историческим феноменом практического характера, обозначающим не только целостность постсоветского пространства, но и обобщающим группы людей, выступающих против негативных последствий глобализации, за сохранение национальной истории, культуры и за интеграцию по экономическим параметрам, со сходной социальной системой, с исторической общностью судьбы.

Заключение, выводы

Идея евразийства в Казахстане в обновленном виде возникла не случайно. Первым Президентом Казахстана Н.А. Назарбаевым был сделан осознанный шаг в сторону политической и экономической, а так же идейной трансформации общества всего евразийского пространства. Глубокая философия, здоровый прагматизм, политический реализм и твердое стремление укрепить позиции суверенного государства двигали Президентом Н.А. Назарбаевым в момент провозглашения идеи евразийства в качестве возрождения многовекового взаимодействия народов Евразии. Глава государства, учитывая реалии начала 1990-х годов, связанные распадом единой экономической и политической советской системы, с конкуренцией в мире между крупнейшими геополитическими, экономическими и военно-стратегическими силами решился на смелое преобразование внутренней и внешней политики, позволившее сохранить завоевания независимости и укрепить позиции Казахстана на миро- вой арене.

Существенный вклад в развитие евразийства, сделанный Президентом Республики Казахстан, убеждает в том, что общая эволюция евразийства, как интеллектуальной тенденции, в XXI веке расширяет пространственный и содержательный круг евразийской концепции. С 1990-х годов – по сегодняшний день идея евразийства Н.А. Назарбаева,

пережив исторические реалии постсоветской действительности, достигла совершенно нового практического уровня, соответствующего реалиям новейшего времени.

На сегодняшний день Казахстан является самым последовательным и активным сторонником евразийской идеи. Создание евразийского сообщества явилось качественно новым уровнем интеграции. Евразийская модель предусматривает осуществление согласованной образовательной политики, культурного, научного сотрудничества и обмена. Совмещение в одной модели элементов мусульманской, славянской и западноевропейской цивилизаций является благоприятным условием для совместного развития.

Исторические приоритеты развития евразийских народов на современном этапе основаны на сохранении и уважении суверенитета государств, поддержании мира и стабильности в регионе, взаимовыгодных партнерских отношениях, обеспечивающих динамичное развитие стран евразийского региона.

Список источников

1. Кожинов В.В. Историософия евразийства // Наш современник. - 2012.- № 2.
2. Очирова Т.Н. Евразийская модель культуры // Цивилизации и культуры. – 2014.- Вып. 1.
3. Нарбаев Н.Б. Россия и Евразия: проблемы государственности. Вторая пол. XIX - начало XX века. - М.: Наука, 2017. - 288 с.
4. Сачко Г. Евразия в мировой политике: ретроспективный и перспек- тивный дискурсы // Евразийство: история, теория, политика.- М., 2021.- № 5.- С. 8.
5. Современное переосмысление евразийства в России и Казахстане. Дискуссионный клуб Политон.- 2015.- 15 марта. http.// www.club.kz
6. Половинкин СМ. Евразийство и русская эмиграция// Трубецкой Н.С. История, культура, язык.– М.,2015.–С.731.
7. Орлова И.Б. Евразийская цивилизация: историческая ретроспектива и перспектива.–М., 1998; Орлова И.Б. Современные цивилизации и Россия. - М., 2017.

УДК 373

Мәріп Ж. Ә., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Достоинства и недостатки предшкольной подготовки детей 5-6 лет в домашних условиях

Аннотация.

В данной статье проанализированы проблемы развития дошкольной подготовки детей 5-6 лет в домашних условиях в период современных общественных трансформаций. В статье рассмотрены теоретико-методологические основы исследования становления дошкольной подготовки детей в условиях семьи; выявлены основные этапы и виды дошкольной подготовки детей; охарактеризованы функции, степень и эффективность данной формы дошкольной подготовки; выявлены негативные и позитивные характеристики и перспективы дошкольной подготовки детей 5-6 лет в домашних условиях.

Ключевые слова

Предшкольная подготовка, готовность к школе, ребенок 5–7 лет, равные стартовые возможности, школьный возраст, методика уроков.

Введение

Актуальность. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что институт образования обслуживает не только универсальные (государственные, общественные и др.), но и частные интересы. В данном процессе исследовательский интерес вызывает дошкольная подготовка детей 5-6 лет в домашних условиях, так как личностные основы закладываются в семье. На протяжении всей истории человечества потребность в родительстве, в контактах с детьми, их воспитании и самореализации в детях было и остается самой актуальной проблемой. Суть воспитательных отношений между взрослыми и детьми сводилась к тому, что взрослые направляли поведение детей, приучая их соблюдать сложившиеся в общине правила, требования и запреты. На разных этапах исторического развития, с изменением способа хозяйствования, социальной структуры, государственного устройства менялись и воспитательные отношения между взрослыми и детьми. В этом процессе домашняя педагогика, в частности, дошкольная подготовка в домашних условиях, развивалась по степени убывания в истории нашей стране.

Объект исследования – дети дошкольного возраста, закономерности, методы, технологии организации учебно-воспитательной работы с детьми 5-6 лет в домашних условиях.

Научная новизна проявляется в раскрытии потенциала и полномочия в деятельности дошкольной подготовки ребенка 5-лет в бытовых обстоятельствах невзирая в популяризацию инклюзивного образования.

Научная значимость исследования: в работе изучены сильные и слабые стороны семейной дошкольной подготовки детей 5-6 лет. Разработаны методические рекомендации по использованию дошкольной семейной подготовки детей 5-6 лет как разновидность дошкольной подготовки.

Обзор литературы

В историческом контексте большой вклад в формирование и развитие дошкольного педагогики, в частности дошкольной подготовки в семье, внесли Я.А.Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г.Песталоцци Н.К. Крупская, А.С. Макаренко. Среди отечественных мыслителей проблемам обучения детей младшего возраста нельзя обойти Ч. Валиханова, Абая Кунанбаева, И. Алтынсарина. И Алтынсарин в стихотворении «Давайте, дети, учиться» рассказывалось о значении науки о значении технических достижений.

В просветительной работы, в образных работах Ч. Валиханова, А. Кунанбаева отображены основные общечеловеческие и все временные трудности психолого-преподавательские концепции и практики, в этом количестве и высоконравственногообучения. Деятельность и образование лица, согласно Абаю, – ключевые ресурсы высоконравственного обучения. Анализ имеющейся на сегодняшний день литературы позволяет сделать вывод, что сегодня накапливается теоретический и практический опыт о сущности дошкольной подготовки детей 5-6 лет не только дошкольных институтах, но и в условиях семьи, исторических формах предшкольной подготовки, месте в общеобразовательном процессе казахстанского общества.

Существенный взнос в формирование нахождения, конфигураций и способов преп одавания дошкольников привнеслиЕ.А.Аркин, Н.А.Ветлугина, Р.И. Стаханоая, А.В. Запор, А.МЛеушина, Т.А.Маркова, В.Г.Нечаева, Н.Н.Поддьяков, Н.П.Саку-лина, А.И.Сорокина, Е.И.Тихеева, А.П.Усова, Е.А.Флерина и др очевидно, что ряд вопросов по участию семьи в дошкольной подготовке детей 5-6 лет не получили освещения в научной литературе, в том числе вопрос о семье как самостоятельной структуре дошкольной подготовки детей.

Основная часть

Методы исследования:

1. Анализ методической и научно-педагогической литературы по теме.
2. Эксперимент.
3. Наблюдение.
4. Анализ результатов деятельности.

Дошкольное образование – это педагогическая инновация, то есть изменение, направленное на улучшение развития, воспитания и обучения дошкольников старшего возраста.

Личностный подход понимается как опора на личностные качества. Последние выражают очень важные для воспитания характеристики - направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения. Ни возраст, взятый в отдельности, ни индивидуальные особенности личности (характер, темперамент, воля и др.), рассматриваемые изолированно от названных ведущих качеств, не обеспечивают достаточных оснований для высококачественного личностно ориентированного воспитания. Ценностные ориентации, жизненные планы, направленность личности, безусловно, связаны с возрастом и индивидуальными особенностями. Но только приоритет главных личностных характеристик выводит на правильный учет данных качеств.

Принцип личностного подхода в воспитании требует, чтобы родители и «домашний» учитель или репетитор:

1) постоянно изучали и хорошо знали индивидуальные особенности темперамента, черты характера, взгляды, вкусы, привычки своего воспитанника;

2) умели диагностировать и знали реальный уровень сформированности таких важных личностных качеств, как образ мышления, мотивы, интересы, установки, направленность личности, отношение к жизни, труду, ценностные ориентации, жизненные планы и другие;

3) постоянно привлекали ребёнка к посильной для него и все усложняющейся по трудности интеллектуальной, творческой, поисковой деятельности, обеспечивающей прогрессивное развитие личности; При этом, следует иметь в виду, что эти задачи должны быть направлены на развитие не только интеллекта, но и уши, гуманности.

4) своевременно выявляли и устраняли причины, которые могут помешать достижению цели, а если эти причины не удалось вовремя выявить и устранить - оперативно изменяли тактику воспитания в зависимости от новых сложившихся условий и обстоятельств;

5) максимально опирались на собственную активность ребёнка;

6) сочетали воспитание с самовоспитанием личности, помогали в выборе целей, методов, форм самовоспитания;

7) развивали самостоятельность, инициативность, самодеятельность у воспитуемого, не столько руководили, сколько умело организовывали и направляли деятельность, ведущую к успеху.

Комплексное осуществление этих требований позволяют избежать упрощения возрастного и индивидуального подходов к подготовительному процессу детей в домашних условиях, давая преимущества воспитателю перед своими коллегами, работающими с группой детей в официальных дошкольных учреждениях.

При личностном подходе учет возрастных и индивидуальных особенностей приобретает новую направленность. Диагностируются потенциальные возможности, ближайшие перспективы. Мы уже знаем, что максимально благоприятные возможности для формирования нравственных и социальных качеств - в младшем школьном возрасте. Чем меньше возраст, тем непосредственнее восприятие, тем больше ребенок верит своему воспитателю, безоговорочно подчиняется его авторитету. Поэтому в дошкольниках старших возрастов легче воспитывать положительные привычки, приучать учащихся к

труду, дисциплине, поведению в обществе. Проектируя будущие результаты воспитания, очевидно, необходимо учитывать о постепенном снижении потенциальных возможностей учащихся при выработке ряда качеств из-за уменьшения с возрастом пластичности нервной системы, нарастания психологической сопротивляемости внешнему воздействию и необратимости синзетивных периодов.

В числе индивидуальных особенностей, на которые надо опираться взрослым, чаще других выделяются особенности восприятия, мышления, памяти, речи, характера, темперамента, воли. В домашних условиях есть возможность обстоятельно изучать эти и другие особенности достаточно легко, что позволяет подобрать наиболее приемлемые методы обучения и воспитания, и более эффективно осуществлять педагогический процесс.[2]

Однако в дошкольной подготовке детей 5-6 лет в домашних условиях возможны и пробелы определенного характера - эгоизм, неумение работать в коллективе, скованность в общении в незнакомой среде и т.д. Необходимость решения подобного рода проблем требует от воспитателя и родителей поиска нестандартных методов решений по мере их возможности.

Учитывая возросший уровень знаний современных школьников, их разнообразные интересы, учитель и сам должен всесторонне развиваться: не только в области своей специальности, но и в области политики, искусства, общей культуры, должен быть для своих учеников высоким примером нравственности, носителем человеческих достоинств и ценностей.

Быстрые темпы формирования личностных качеств в детском возрасте, требуют действовать с опережением, не дожидаясь, пока содержание, организация, методы я формы воспитания придут в противоречие с уровнем развития учащегося, пока вредные привычки не успели укорениться в их душе. Однако, повышая требования, необходимо взвешивать силы тех, кому они адресованы. Непосильные требования могут подорвать веру в свои силы, привести к разочарованиям или, и то намного хуже, к недостаточно полному, поверхностному выполнению требований. Обычно в таких случаях вырабатывается привычка обходиться полу-достигнутым.

Особое внимания следует уделять изменениям главных личностных качеств - направленности ценностных ориентации, жизненных планов деятельности и поведения, оперативно корректируют процесс воспитания, направляя его на удовлетворение личностных и общественных потребностей.

Таким образом, понять глубинные характеристики личности по внешним актам поведения очень сложно и не всегда удается. Нужно, чтобы сам ребенок помогал воспитателю. Необходимо сделать его своим другом, союзником, сотрудником. Это кратчайший и верный путь диагностики глубинных качеств.

Введение дошкольного образования искусственно делит целостный период развития ребенка от рождения до 7 лет. Большинством педагогов и родителей понимается как обязательное целенаправленное обучение детей письму, чтению, математике, то есть школьным предметам. Результаты современных научных исследований неоспоримо свидетельствуют о том, что форсированная выработка у дошкольников школьной готовности негативно отражается на их психическом и физическом здоровье и развитии, к тому же возводя барьеры для гармоничного включения детей в школьную жизнь.

Перевод детей 5-6 лет в условия обучения требует серьезной специальной подготовительной работы в следующих направлениях:

- сохранение за детьми 5-6 лет возможности обучаться и воспитываться в детском саду;

- организация подготовительных групп как при детских садах, так и при школах для детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения;

- внедрение единой базисной программы обучения, воспитания и развития детей 5-6 лет для дошкольных образовательных учреждений и школ, предусматривающей наряду с обучением грамоте в значительной степени игру, изобразительную и музыкальную деятельность, двигательную активность, что способствует, прежде всего, общему развитию ребенка, в том числе эмоциональной сферы, сохраняет у детей здоровье, интерес к дальнейшему обучению в школе;

- использование в работе с детьми 5-6 лет методик дошкольного типа, независимо от того, где эта работа будет проводиться – в детском саду или в школе;

- создание в школе необходимых материальных условий для обучения, отдыха (сна), игры (помещения, мебель, игрушки) и благоприятного режима полного дня для нуждающихся в этом детей (с прогулкой, питанием, дневным сном, развлечениями);

- подготовка воспитателей и учителей к работе с детьми 5-6 лет по единой программе и технологиям, направленным на развитие основных психических функций (мышления, произвольной памяти, воображения), которые обеспечивают успешность их дальнейшего обучения, личностного и профессионального становления[3.]

Отстраненное воспитание основано на симпатии, уважении, но есть большая дистанция с ребенком. Формула бытового воспитания: «Смотрите, какой у меня блистательный малютка, жаль, что у меня не к примеру большущее численность времени для общения с ним». Родители высоко оценивают малыша, его внешний вид, его успеха, способности, но мягкое обращение с ним сопрягается с неумением помочь в его проблемах. Действенная жалость, базирована на близости, симпатии, но отсутствует благоговение. Формула воспитания эта: «Хотя мой малютка не достаточно умен и на физиологическом уровне развит, но все буквально еще это мой малютка и я его люблю». Этот повадка чувственного дела к ребенку характеризуется осознанностью настоящих, а иногда и выдуманных отклонений в его физическом и умственном развитии.

В результате родители приходят к идее исключительности личного малыша. В общении с ребенком идут к пути предоставления особых превосходств всякими методами отстаивают от вредныхвоздействий. Интересы родителей сосредоточены на нем, они как бы не верят в возможности и способности малыша.[4]

В научный оборот современной педагогической науки входит новая дефиниция – предшкольное образование, которая на сегодняшний момент не отражена в терминологических или толковых словарях. Хотя имеются сопутствующие, ставшие уже классическими терминами, такие как: подготовка детей к школе, непрерывность образования, преемственность в работе ДОУ и школы, школьная зрелость, пропедевтика школьного обучения. Сегодня уже никто не отрицает и наличие термина предшкольная подготовка. При этом следует отметить, что предшкольная подготовка детей – это вопрос не только качества образования в школьном периоде, но и качества жизни подрастающего поколения.

Данная подготовка включает в себя комплекс мероприятий, направленных на создание условий для гармоничного развития и воспитания ребенка, охраны и укрепления его здоровья. Понятие предшкольная подготовка может использоваться как в широком, так и узком значении.

В широком понимании предшкольная подготовка охватывает обучение, воспитание и развитие детей дошкольного возраста в различных социальных институтах: в семье, детском саду, центрах развития и воспитания детей, в которых находится ребенок до школы.

На самом деле готовность к школе – вопрос значительно более сложный. Так, с одной стороны, действительно на практике было бы лучше, чтобы ребенок все это уже

умел, поскольку иначе ему будет сложно придерживаться темпа школьного обучения, и он будет чувствовать себя неуютно в среде продвинутых сверстников.

С другой стороны, по данным учителей начальной школы и психологов, у будущих первоклассников недостаточно сформировано умение организовать свою деятельность, у детей плохо развита моторика, устная речь, недостаточно развиты коммуникативные навыки, а, следовательно, они не могут найти контакт со сверстниками. Иными словами, они обладают низким уровнем психологической, личностной зрелости и коммуникативной (социально-психологической) готовности к школе.

Таким образом, следует помнить, что обученность ребенка не тождественна его способностям и психической зрелости. Более того обученность – не синоним также и высокой познавательной активности ребенка. В целом важной идеей должно являться то, что подготовка будущих первоклассников должна быть направлена не на обучение и ускорение развития, а на обогащение, максимальную реализацию потенциала ребенка. Все эти реалии и обозначают проблему предшкольной подготовки детей как одну из актуальных в педагогической теории и практике.

Готовность к школе – это единство таких составляющих, как физическая, интеллектуальная, психологическая и личностная готовность. То есть, кроме запаса знаний букв, цифр и умений читать и считать, ребенку к старшему дошкольному возрасту необходимо также [5]:

− владеть коммуникативными и социальными навыками, то есть уметь вступать в контакты со взрослыми и сверстниками, общаться, понимать и, главное, применять в повседневной жизни морально-этические нормы, принятые в обществе, уметь отстаивать свою позицию цивилизованными методами и не проявлять неуместной агрессии или, наоборот, излишней робости и застенчивости;

− осознавать смысл процесса обучения в школе, понимать, что дает получение знаний, порядок обучения в школе, иметь положительную мотивацию, желание учиться;

− уметь целенаправленно и по своей инициативе работать над задачей, организовывать, планировать свои действия и отвечать за их последствия;

− иметь произвольное внимание, воображение, наличие познавательной активности, определенных знаний и представлений об окружающей среде; − иметь положительное отношение к самому себе;

− иметь развитую мелкую моторику, необходимую как для развития умения писать, так и для развития речи;

− уметь анализировать, классифицировать, выявлять причинно-следственные связи; − обладать хорошей физической подготовкой, координацией движения.

Важным принципом предшкольной подготовки является ориентация на личность ребенка. Согласно этому принципу главной ценностью является сам ребенок, его разнообразные потребности и их удовлетворение. Сущность целенаправленной предшкольной подготовки ребенка заключается в том, что сохраняются права ребенка на детство, создается духовная, интеллектуальная и физическая платформа для его учебной деятельности, удовлетворяются познавательные потребности и на этой основе осуществляется всестороннее развитие.

Итак, цель предшкольной подготовки – предоставить всем будущим первоклассникам одинаковые образовательные возможности. Дошкольные образовательные организации обладают специальным профессионально-ориентированным потенциалом, выражающимся в наличии развивающей образовательной и предметно-пространственной среды и специалистов с психолого-педагогическим и медицинским образованием. Именно педагог в силу своей профессии как никто иной знает характерные физиологические, психологические и другие особенности детей, своеобразие и потенциалы их развития в определенные возрастные периоды. То есть

педагог способен и имеет моральное право со знанием дела, компетентно высказывать свои суждения перед обществом о воспитании и обучении подрастающего поколения [6].

Их главная функция – это воспитание, развитие и обучение детей. Тогда как родители дошкольников далеко не всегда обладают таким мощным потенциалом. Следовательно, логично, если дошкольное (или предшкольное – 5–6 лет) образование будет обязательным. При этом условии могут быть гарантированы равные стартовые возможности детям при поступлении в первый класс.

Но, к сожалению, сегодня предшкольная подготовка детей остается проблемой. Хотя во многих стран мира дошкольное образование является обязательной первичной составной частью непрерывного образования. Так, например, во Франции еще с конца XX века действует закон о школе, который предусматривает меры по обеспечению преемственности между дошкольным воспитанием и школьным обучением.

На сегодня в материнских школах и классах для детей при школах предшкольное образование получают все дети с 5 до 6 лет. За год до школы в учреждениях системы дошкольного образования воспитываются фактически все дети в Финляндии. Нормой подготовки к школе является посещение дошкольных учебных заведений в США. Однолетние заведения для полноценной подготовки детей 5–6 летнего возраста к школе существуют в Японии. В Израиле посещение старшей группы в детском саду для подготовки к школе является обязательным.

Важно, чтобы перечисленные формы взаимодействия с родителями, занимающихся подготовкой детей к школе, не были ориентированы на чрезмерную интенсификацию умственного воспитания ребенка. В целом упор в этих формах взаимодействия дошкольного учреждения и семьи должен быть сделан на усиление именно развивающего и воспитательного аспекта интеллектуальной подготовки дошкольников, формирование мотивов познавательной деятельности, интеллектуальных чувств, интересов, самостоятельности и ответственности, развитие психических процессов, волевых качеств и эмоциональной сферы.

В этой связи акценты в реализации образовательной деятельности должны ставиться на сам процесс познания, эффективность которого всецело зависит от познавательной активности самого ребенка. Успешность достижения этой цели также зависит от того, что изучается (содержание образования) и как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на психические процессы или на весь личностный потенциал ребенка, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

Для повышения эффективности предшкольной подготовки важно создать такие психолого-педагогические условия, в которых старший дошкольник может занять активную личностную позицию и в полной мере проявить себя как субъект деятельности, в том числе учебной.

Иными словами, детям должна быть предоставлена возможность непосредственно в процессе усвоения знаний обмениваться результатами познавательной деятельности, обсуждать их [7].

Реализация и учет всех этих особенностей предшкольной подготовки возможны в условиях дошкольных учреждений или при активном участии педагогических работников дошкольной системы образования в ходе взаимодействия с родителями будущих первоклассников. Из всего выше сказанного следует, что если мы действительно хотим помочь ребенкудошкольнику подготовиться к школе, то следует, в первую очередь, отречься от трактовки сущности этой подготовки как накопление в ребенке значительной суммы знаний, умений, навыков (чтения, письма, счета и др.). Старшего дошкольника надо готовить к школьной жизни, а не к обучению.

Заключение, выводы

Итак, задача предшкольной подготовки – создать условия для полноценного, осознанного, содержательного проживания дошкольником каждого дня, активного проникновения в различные сферы человеческой жизни и природы. Ребенок как личность должен уметь пользоваться арсеналом конкретных знаний, умений и навыков. Кроме того, сегодня очень важно обеспечить преемственность и перспективность предшкольного и начального звеньев на государственном законодательном уровне. Для этого в системе непрерывного образования следует выделить новое промежуточное образовательное звено, а именно – предшкольное образование, которое должно стать обязательным.[8]

Становление дошкольного изучения ребят в возрасте 5-6 лет в Казахстане обосновано особенностями становления психолого-педагогической науки, формированием свежей общественной структуры казахстанского обществ на основе рыночной экономики, вещественными критериями семьи, реформированием казахстанской системы образования, кадровым потенциалом. Тест данных процессов разрешает проследить веяния и обстоятельствастано вления предшкольной подготовки старшей группы дошкольников в семейных критериях, создать периодизацию, квалифицировать уровеньзначительности п редоставленной формы дошкольной подготовки.

Исследование форм и способов изучения дошкольников, работы детских дошкольных учреждений по их совершенствованию разрешил вскрыть положительный и нехороший навыки, механизмы последующего улучшения дидактических почв и способа образовательного процесса.

Список источников

1. Буре Р.С., Беркович А.Т. Абдалова Н.Л. и др. Предшкольное обучение: «плюсы» и «минусы»//Начальное образование.-2016.-№1.-С.7-9.
2. Государственный ОбщеОбязательный стандарт Образования Республики Казахстан. Астана, 2015
3. Денякина Л.М. Некоторые размышления о предшкольном образовании // Нач. шк. плюс до и после. - 2017. - № 5. - С. 3-7.
4. Джумагулов К.Т. Ибрай Алтынсарин и развитие культуры казахского народа. – Алма-Ата: «Казахстан», 2014. – 204с
5. Лобанова Е.А.Дошкольная педагогика. Учебно-методическое пособие. Балашов. 2015.
6. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка. - М.: Тип. Госснаба, 2013. – 168 с.
7. Монтессори М. Мой метод: начальное обучение. – М: Издательство «Астрель», 2015.
8. Эриксон Э. Г. Детство и общество / пер. [с англ.] и науч. ред. А. А. Алексеев. — СПб.: Летний сад, 2010.
9. Кречмер Э. Строение тела и характер. [Перевод со 2-го немецкого издания Г.Я.Тартаковского под редакцией П.Б.Ганнушкина.(М.-П.: Госиздат, 1924. - Серия «Современные проблемы естествознания». Книга18) Москва.2011.
10. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности. // Вопросы психологии, 2011. - № 3. - С. 17-26.

УДК 373

Мукашева А.С., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Особенности мотивации познавательной активности младших школьников в процессе обучения

Аннотация

В данной статье проведен анализ педагогических условий, способствующих развитию познавательной активности младшего школьника. В статье определено современное состояние проблемы в педагогической теории и практике, содержание и сущность развития познавательной активности младшего школьника как формы социализации.

Ключевые слова

Мотивация, познавательная активность, начальная школа, школьный возраст, социализация, методика уроков.

Введение

Актуальность. Актуальность темы исследования обусловлена потребностью изучения путей саморазвития, самосовершенствования, самоорганизации личности. В основе этих процессов заложена активная поисковая деятельность, начинающаяся с познавательной активности. Проблема создания гибкой целостной системы активизации познавательной деятельности младшего школьника (на примере обучения математике) обусловлена, прежде всего, важностью успешного усвоения объема математического знания в условиях перестройки системы образования, математизации всех видов человеческой деятельности, активизации человеческого фактора, вариативности подходов к обучению.

Многочисленные отечественные и зарубежные исследования неоднократно подтверждают тот факт, что нынешняя школа учит, как правило, формальным навыкам, а не способности самостоятельно мыслить. В настоящее время необходима разработка таких программ и педагогических моделей, которые способствовали бы росту продуктивности педагогической деятельности и активизации познавательных процессов.

Объект исследования педагогические условия развития познавательной активности младшего школьника.

Научная новизна исследования заключается в том, что уточнена сущность развития познавательной активности младшего школьника; выявлена взаимосвязь развития познавательной активности и процесса социализации учащихся младших классов; обоснованы функциональные возможности учебного процесса, направленные на развитие познавательной активности младшего школьника; обоснованы педагогические условия её реализации.

Обзор литературы

Проблема развития познавательной активности личности на основе идеи самовоспитания, самообразования и самодеятельности школьников как условия их умственного и нравственного развития в разное время находила отражение в работах А. Дистервега, Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева и др. В педагогике современной начальной школы достаточно широко используются различные аспекты решения дидактических проблем, связанных с активизацией познавательной деятельности на принципах личностно-ориентированного обучения (В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, Н.Ф. Талызина, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская и др.).

Сущность познавательной активности в процессе учебной деятельности как ведущего вида деятельности в младшем школьном возрасте нашла отражение в исследованиях, проведенных В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным, Л.В. Занковым, Л.Г. Петерсон, Э.И. Александровой и др.

Вместе с тем, научные исследования в области активизации познавательной деятельности не отражают развития этого процесса в условиях социализации, системного видения этой проблемы.

Таким образом, обобщение практики развития познавательной активности, анализ современного состояния данного процесса отраженного в научной литературе, позволили выявить существующие противоречия:

- между потребностью семьи, общества в активизации познавательной деятельности младшего школьника и практическим отсутствием соответствующей педагогической модели;
- между потребностями современной практики обучения младших школьников и недостаточной теоретической разработанностью системы подготовки участников процесса обучения по активизации познавательной деятельности с учётом социализации школьника.

Основная часть

Методы исследования: теоретический анализ педагогической, философской и специальной литературы, изучение нормативных документов, контент-анализ, анализ результатов деятельности, анкетирование, интервьюирование, педагогическое наблюдение, эксперимент.

Проблема развития познавательной активности школьников - одна из важнейших проблем современной педагогики. Она выступает как первостепенное условие формирования у учащихся потребности в знаниях, овладения умениями интеллектуальной деятельности, самостоятельности, обеспечения глубины и прочности знаний.

Реалии сегодняшнего дня требуют ориентации образования младших школьников на развитие познавательной активности личности как основы личностного развития, так как в процессе начального обучения закладывается фундамент умения, учиться, который в дальнейшем становится основным условием непрерывного образования. Возрастание вариативности типов учебных заведений не однозначно сказывается на качестве формирования знаний, умений и навыков учащихся, в силу не разработанности организационных, методических и правовых основ их функционирования.

В процессе развития познавательной активности младший школьник овладевает различными видами как практической, так и теоретической деятельности. Теоретическая деятельность состоит в том, что она сама по себе не приводит к изменениям в предметах и явлениях внешнего мира, но позволяет предвидеть, прогнозировать, моделировать их, заранее предсказывать результаты практических действий, выбирать наиболее целесообразные действия.

Конкретная программа видов познавательной деятельности определяется целями обучения. Полноценное усвоение знаний, по мнению Н.Ф. Талызиной, предполагает формирование познавательных действий, которые составляют специфические приемы, характерные для конкретной области знаний. Своеобразие этих приемов состоит в том, что их формирование возможно только на определенном предметном материале. Нельзя, например, сформировать приемы математического мышления, не учитывая математические знания. «Если приемы математического мышления не формируются у школьников, то они, изучив весь курс математики, так и не научаются думать математически».

Развитие познавательной активности Т.И. Шамова рассматривает как составляющую деятельности, направленную на овладение системой ведущих знаний и действий, обеспечивающую самоуправление процессом учения. Задача учителя состоит в

том, чтобы обеспечить не общую активность учащихся, а их активную избирательную деятельность, направленную на овладение ведущими знаниями и способами деятельности.

По мнению исследователей, познавательная активность реализуется в деятельности и различается по уровням. Однозначного и общепринятого решения по этому вопросу, как в педагогических, так и в психологических исследованиях не выработано. Так, например, Т.Н. Шамова выделяет три уровня познавательной активности: репродуцирующий, интерпретирующий, творческий[1].

Познавательная активность к предмету учебного познания в дидактике является показателем состояния личности. Все аспекты активности связываются с отношением младшего школьника к процессу учебной деятельности, для ее эффективного развития необходимо научиться формулировать соответствующие требования исходя из индивидуальных особенностей детей, их наклонностей, способностей, задатков, интересов и т.д. Так, В.Н. Орлов полагает, что «сознательная активность, будучи движущей силой целенаправленной учебно-познавательной деятельности, определяет ее результативность. Поэтому познавательную активность правомерно рассматривать не только как условие, но и как средство достижения цели обучения»[2]. Успешная деятельность, приносящая школьнику удовлетворение, является сильнейшим побудителем его познавательного интереса.

Таким образом, познавательная активность, по нашим представлениям, может быть охарактеризована с помощью следующих обобщающих методологических ориентиров:

- как особенность личности человека познавательная активность проявляется в энергичной, интенсивной деятельности в труде, учении, различных видах творчества, в спорте, играх и т.д.;
- познавательная активность на простейшем своем уровне представляет собой своеобразную и довольно сильную в раннем возрасте программу развертывания человеческой природы, а не следования каким-то указаниям;
- такая программа может быть заблокирована какими-то личностными комплексами, фиксируя познавательную активность на одном и том же и, как правило, невысоком уровне;
- непременными элементами структуры познавательной активности являются мотивы, вербальные и невербальные воздействия, речевые коммуникации, уничтожающие асимметрию в обучающих процессах, эмоциональные состояния с системным центром «я сомневаюсь», и т.д.;
- процессы роста познавательной активности не стабильны и обратимы;
- в зависимости от степени отчуждения труда в обществе от личности и мастерства педагога, от складывающегося типа личности самого школьника такая активность может варьироваться в очень широких пределах;
- познавательная активность достигает высшей эффективности при условии оптимальной организации и целенаправленности учебной деятельности.

Познавательная активность младшего школьника, в силу ряда причин, в том числе возрастных особенностей, является непременным атрибутом и неотъемлемой частью начального этапа его социального становления, т.е. социализации. Поэтому мы считаем необходимым рассмотреть функциональные компоненты социализации и возможности её влияния на развитие познавательной активности младшего школьника.

Развитие познавательной активности младшего школьника как процесс «социализации индивида» осуществляется в определенных социальных условиях семьи, ближайшего окружения, в конкретных социально-политических, экономических условиях региона, страны, в этносоциокультурных, национальных традициях того народа, представителем которого он является. Это макроситуация личностного развития. В то же время на каждой фазе жизненного пути, как подчеркивал Л.С. Выготский, складываются определенные социальные ситуации развития как своеобразное отношение ребенка и

окружающей его социальной действительности. По Л.С. Выготскому, социальная ситуация развития «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным»[3].

Согласно теории Л.И. Божович, развитие ребенка как личности определяется последовательным формированием личностных новообразований, соответствующих пяти возрастным периодам личностного развития ребенка и его социализации:

- первый год жизни — возникновение аффективно заряженных «мотивирующих» представлений;
- третий год жизни (конец раннего детства) - формирование самосознания, «Я-системы»;
- период до 7 - 8 лет - становление ребенка как «социального индивида», возникновение потребности в новой жизненной позиции и общественно- значимой деятельности;
- к 12 — 14 годам - формирование «способности к целеполаганию», т.е. к определению и постановке сознательных целей;
- к 15 - 16 - «жизненная перспектива».

Знания педагога об особенностях социализации младшего школьника позволят облегчить прохождение ребенком возрастных кризисов, предотвратить возникновение психического напряжения, тревожности, нервных срывов.

Характеризуя способ жизни и функционирования человека по отношению к среде его существования, Г.П. Щедровицкий отметил, что человек, являясь неотъемлемым «внутренним элементом» среды, в свою очередь, выступающим в качестве «внешнего элемента», «пожирает» и перерабатывает структуру и материю внешнего элемента, среды; можно сказать, что организм паразитирует на среде, что её структурные и материальные особенности являются необходимым условием существования его как организма с определённой структурой»[4].

По мнению М. Монтессори, дети, в силу особенностей восприятия ими жизни, способны естественным образом на собственном опыте в определённой среде осваивать без усилий огромные массивы социальных знаний и навыков. Скорее всего, дети ассоциируют себя со средой, в которую включены, и способны приспособить свою индивидуальность к условиям и обычаям определённого времени[5]. Освоение реального мира, социальных навыков должно проходить в игровой форме, но в процессе реальной полезной деятельности. От взрослых требуется создание специальных педагогических условий, при которых ребёнок самостоятельно добивается результата. Можно сказать, что педагогическая система М. Монтессори одной из главных своих задач подразумевает социальное саморазвитие ребёнка.

Анализ множества концепций социализации позволяет выделить ее обобщенные характерные черты:

- социализация не линейна, в ней пересекается множество частных процессов;
- социализация не зависит непосредственно от политического строя, хотя любая политическая система общества всегда стремилась оказывать влияние на процесс социализации, исходя из идеологических и конъюнктурных претензий;
- критерием социализации являются весьма подвижные в историческом плане образцы, соответствующие конкретной эпохе, обществу, социальной группе людей. Вершиной социализации выступает элита (истеблишмент), способная создавать образцы потребностей и норм поведения;
- социализация включает процессы не только освоения знаний, но и символов, позволяющих ориентироваться в обществе на невербальном, знаковом уровне;

- социализация предполагает активные познавательно-преобразующие действия, как субъекта, так и объекта данного процесса.

Проведенный нами анализ научно-педагогической литературы позволил выделить следующие функции социализации:

- обучающая - овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы;

- адаптивная - интернализация индивидом системы социальных ценностей и социально адаптированных способов поведения;

- ролевая — овладение способами использования социальных ролей, построения имиджей;

- аксиологическая — поэтапное формирование системы ценностей, характерной для определенного возрастного периода;

- ориентировочная — создание целеполагающей модели поведения человека в обществе;

- трудовая — обеспечение возможности для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;

- установочная - формирование жизненной позиции, направленности интересов в ту или иную сферу социальной активности.

Социум, как условие процесса социализации, выступает в качестве генератора социальных норм, требований, которые необходимо приобрести индивиду. Социум через социальные институты оказывает формирующее воздействие на личность с целью адаптации последней к среде обитания. Проявляется социализация в виде социальной реакции человека с учётом уровня его возрастного и социального развития в системе общественных отношений. Лишь после закрепления реакций как устойчивых функциональных состояний человека, можно судить о достижении результата социализации, какого-то её уровня.

Все эти новообразования находятся в сложном отношении взаимодействия и взаимовлияния.

Начальная школа в большей степени ориентирована на формирование первого уровня социализации. Возможно, это оправдано при линейном подходе к данному процессу. Однако ритм развития современного общества требует комплексного подхода в решении задачи социализации младшего школьника. Главным результатом начального этапа социализации должен стать толчок познавательно-преобразующей активности.

В настоящее время общество столкнулось с рядом трудностей, осложняющих процесс социализации:

- социально-экономические изменения в обществе привели к изменению базы социализации. Появилось новое понятие - «социальные сироты», т.е. дети, оставленные родителями и переданные в детские дома;

- учителями отмечается большой разброс интеллектуальных способностей в классе. В каждой школе функционируют как «классы выравнивания», так и классы для «одаренных детей»;

- особенности влияния этно-социокультурной сферы на процесс социализации;

- отсутствие идеала младшего школьника по формальным и содержательным показателям.

Впрочем, конкретизация учебных целей, их «материализация» в виде наглядно представленного перечня знаний и умений, стимуляция самоанализа и самооценки младшего школьника создают благоприятные условия для развития познавательной активности и формирования целостной мотивации учения как одних из важнейших компонентов социализации младшего школьника.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблема развития познавательной активности младшего школьника находилась в центре внимания педагогов с давних

времён. Педагогическая действительность убедительно доказывает, что процесс обучения проходит гораздо эффективнее, если он выступает гармоничной составляющей процесса социализации и подкреплён внутренней познавательной активностью учащегося.

Развитие познавательной активности младшего школьника как целенаправленный процесс формирования устойчивых качеств личности младшего школьника; результат, фиксирующий факт приобретения младшим школьником навыка творческого отношения к процессу учения, устойчивой потребности в познавательной деятельности; фактор изменения личностных качеств младшего школьника (социальная ориентация, способность к рефлексии, к сотрудничеству, целеустремлённость, умение выдвигать познавательные задачи и самостоятельно их решать и др.).

Рассмотрение диалектики развития познавательной активности и формирования целостной мотивации учения как одних из важнейших компонентов социализации личности на примере формирования познавательной активности младших школьников и составляет предметное поле следующих разделов работы.

Учение является основной сферой деятельности младшего школьника. Учебный процесс при этом выступает многофункциональным фактором, выполняющим целый комплекс функций. Их реализация предполагает формирование новообразований в структуре индивидуальности. Одним из них можно рассматривать познавательную активность как результат процесса социализации личности и в то же время условие социализации. Следовательно, можно сделать вывод, что каждая функция учебного процесса в той или иной степени включает аспект «познавательная активность» и предполагает её развитие.[6]

Изучение существующих в современной педагогической науке методологических подходов к проблемам учебной деятельности позволяет выделить функциональные возможности учебного процесса в развитии познавательной активности младшего школьника с различных научных позиций.

Знания младшего школьника, преобразованные в умения, становятся основой для развития познавательной активности, самостоятельной постановки познавательной задачи, поиска вариативных решений. Это состояние характеризуется способностью младшего школьника к личностной самоорганизации, которой придается личностно-ценностный смысл.

Таким образом, в синергетическом подходе сконцентрирована возможность нового методологического решения как традиционных, так и современных педагогических проблем. В школах уже существуют и успешно применяются элементы образования, обладающие главными синер-гетическими признаками. Данный подход позволяет учесть как нелинейность процессов взаимодействия элементов педагогической системы, так и много-аспектность развития современного младшего школьника и его познавательной активности, неоднозначность педагогических воздействий.

Особого внимания требует рассмотрение функциональных возможностей активизации познавательной деятельности с точки зрения использования урока как основной формы организации учебного процесса, методов познания, подходов к способам передачи знаний.

Анализ функциональных возможностей компонентов урока, как мы полагаем, позволит раскрыть механизм внутреннего взаимодействия его элементов; показать взаимодействие с внешней средой (то есть совокупность всех тех общественных условий, деятельностей и отношений, которые окружают школу и оказывают активное воздействие на ее жизнедеятельность и результаты ее функционирования); выяснить, каким образом в результате взаимодействия элементов рождается интегративный результат, отсутствующий у каждого отдельного его элемента. Данный подход применим к анализу функциональных возможностей уроков математики в развитии познавательной активности младшего школьника.

Урок, с нашей точки зрения, представляет сложную систему, все элементы которой взаимосвязаны и взаимообусловлены. Основными элементами являются объект, субъект, учебная и воспитательная цель, содержание учебного материала, дидактическая составляющая (принципы, методы, формы обучения), учебно-методические комплекты, учебный коллектив. Мы не исключаем, безусловно, что косвенно на процессы, происходящие во время урока, могут оказывать влияние установки и воздействия, оказанные вне рамок урока (семья, «зона ближайшего развития ребенка» и т.д.). Поэтому рассмотреть взаимодействие всех составляющих не представляется возможным. В нашем исследовании мы обратили внимание на факторы постоянно действующие, многократно повторяющиеся и оказывающие наибольшее влияние на развитие познавательной активности младшего школьника.

Особого внимания заслуживает вопрос о взаимосвязи методов обучения и учебных заданий. Возникновение познавательного интереса учащихся зависит от того, представлена ли тема урока в виде проблемы или просто названа учителем, именно в первом случае младшие школьники сами участвуют в познавательном поиске.

Устным упражнениям уделяют много внимания. Они также способствуют развитию познавательной активности и самостоятельности учащихся, а времени для этого требуется меньше. Цель устных упражнений различна: это повторение ранее изученного материала, закрепление уже полученных знаний и навыков с целью подготовки к усвоению новых знаний, развитие пространственных представлений, формирование вычислительных навыков и т.п.

Ключевым компонентом учебной деятельности выступает учебная задача. Учебная задача является точкой пересечения педагогической деятельности учителя и учебной деятельности ученика, она представляет собой единицу педагогического взаимодействия. Усвоение школьником понятий, теоретических знаний, умений и навыков происходит в ходе решения учебных задач. Особую ценность для формирования познавательной активности младшего школьника имеет задача, несводимая к известному алгоритму. С помощью таких задач учитель ставит ученика перед противоречиями, заставляет находить выход из них, приводит в активное состояние все психические процессы, познавательные силы субъектов обучения

Неотъемлемым компонентом учебного процесса является контроль. Контроль, и в том числе самоконтроль, - это условие нормального протекания учебных действий. Функция самоконтроля заключается в постоянном отслеживании учеником хода выполнения своих учебных действий, в своевременном обнаружении различных ошибок в их выполнении, а также внесении необходимых корректив в них. Без этого деятельность ученика может отклониться от цели, что является препятствием для решения учебной задачи.

Таким образом, различные формы контроля, с точки зрения функциональных возможностей, позволяют отслеживать динамику роста или спада познавательной активности, их причины и вносить коррективы в действия педагога и школьника.

Кроме того, оценка выполняет функцию определения возможности или невозможности решения новой учебной задачи. Итоговая оценка как бы утверждает факт завершения действий (если она положительная) или побуждает ученика к углубленному анализу условий учебной задачи и оснований своих действий (если она отрицательная).

Заключение, выводы

Проведённое исследование подтвердило актуальность проблемы, её сложность и многоплановость, позволило сделать вывод о научной состоятельности выдвинутой гипотезы, а также сформулировать основные теоретические выводы.

1. Анализ научно-педагогической литературы показал, что в настоящее время сложились предпосылки необходимости изучения закономерностей развития

познавательной активности младшего школьника, обусловленные потребностями общества, семьи, личности, связанные с тенденциями в динамике социума.

2. Развитие познавательной активности младшего школьника — это:

1) целенаправленный процесс формирования устойчивых качеств личности младшего школьника, отражающих потребность, желание и внутреннюю убежденность ученика в необходимости творческого познания реальной действительности, способность формулирования познавательных задач и поиска их решения;

2) результат, фиксирующий факт приобретения младшим школьником навыка творческого отношения к процессу учения, устойчивой потребности в познавательной деятельности;

3) фактор изменения личностных качеств младшего школьника, среди которых: социальная ориентация, аксиологическая направленность личности, способность к рефлексии, к сотрудничеству, целеустремлённость, настойчивость, умение выдвигать познавательные задачи и самостоятельно их решать и др.

3. Психолого-педагогическая модель развития познавательной активности младшего школьника, базируется на разрешении противоречия между потребностью в познавательной активности и факторами, формирующими деструктивную мотивацию. Модель включает следующие составляющие: образовательную среду, мотивы, установку, стимулы, виды деятельности и условия их реализации. Педагогическое воздействие, направленное на блокировку деструктивной мотивации расширяет диапазон установки и способствует процессу формирования продуктивного мышления. Выявлены критерии оценки эффективности развития познавательной активности младшего школьника, включающие мотивационно-потребностный, личностно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты.

Отметим, что принятая модель принципиально многофакторна и подразумевает поиск некоторой гармонии коллективизма и личностного начала, свободы творчества, регламентации и сопричастности, мотивов риска и любопытства и т.д. Она не может быть стабильна, не может иметь замкнутого круга формальных рекомендаций по ее поддержанию. Уже поэтому многое будет зависеть от дальнейших исследований по данной проблеме.

Список источников

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - Под ред. В. В. Давыдова. -М.: Педагогика, 2011.-480 с.

2. Махмутов, М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. - М.: Педагогика, 2015.-368 с.

3. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. - А., 2014. - 96 с.

4. Зосимовский, А.В. Нравственно-волевое воспитание с позиции конфликтологии / А.В. Зосимовский // Педагогика. - 2014. - № 3. - С. 48 - 52.

5. Котляр, В.Н. Научно-теоретические основы исследования развития учебно-познавательной деятельности школьников. Сб.: Научно- теоретические основы исследования развития учебно-познавательной деятельности школьников / В Л1. Котляр. - М., 2015. - С. 11.

6. Красило, А.И. Рекомендации по организации активного обучения / А.И. Красило, А.П. Новгородцева // Хрестоматия по педагогической психологии. - М.: Международная педагогическая академия, 2015. - С.342-380.

УДК 504.064.2:556.5

Мукашева-Оташева М., Қазақ тілі мен әдебиеті
Толеуова А.К., доцент

Қазақ тіліндегі метафоралардың тілдік құрылымы

Аңдатпа

Бұл ғылыми мақалада қазіргі қазақ прозасындағы урбанизация құбылысының бейнесі, сондай-ақ шағын және орта қалалық кеңістіктердің жазушылар шығармаларындағы көркемдік сипаты кеңінен қарастырылады. Урбанизация және қалалық өмір сюжеттерінің әдебиеттегі суреттелуі, заманауи қазақ жазушыларының көші-қон, жалғыздық, мәдени өзгеріс және тұлғалық дағдарыс мәселелерін қалай бейнелейтіні сарапқа салынады. Мақаланың негізгі мақсаты — қалалық сана мен жағдайдың әдебиеттегі көркем көрінісін, олардың кейіпкерлер болмысына ықпалын анықтау.

Сонымен қатар, мақалада урбанизацияның әдеби бейнеленуі арқылы қоғамдағы әлеуметтік өзгерістер мен дәстүрлі құндылықтардың трансформациясы қарастырылады. Қалалық кеңістік тек физикалық орта ғана емес, сонымен қатар рухани, психологиялық бейне ретінде талданады. Заманауи қазақ прозасындағы кейіпкерлердің қалаға бейімделуі, әлеуметтік иерархия, жалғыздық пен идентификация мәселелері арқылы урбанистік өмірдің күрделілігі ашылады. Мақалада бірнеше жазушылардың шығармаларына талдау жүргізіле отырып, урбанизацияның көркемдік бейнеленуінің ортақ және даралық қырлары сараланады. Сонымен қатар, урбанизацияның әдеби тіл мен стильге тигізетін ықпалы, көркемдік бейнелеу тәсілдеріндегі өзгерістер де назардан тыс қалмайды. Қазіргі қазақ прозасында урбанизация процесі – тек мазмұндық емес, поэтикалық құрылымда да көрініс тапқан күрделі құбылыс ретінде сипатталады.

Қазіргі әдеби кеңістікте урбанизация тақырыбы бұрынғыдан да өзекті болып отыр. Бұл құбылысты зерттеу тек әдеби процестің динамикасын ғана емес, сонымен қатар қазақ қоғамының қазіргі даму кезеңіндегі рухани және әлеуметтік өзгерістерді де түсінуге мүмкіндік береді. Урбанизация жазушыларға тек жаңа тақырып емес, сонымен қатар жаңа форма, тілдік-стильдік жаңашылдықтар әкеліп, әдебиеттің дамуына серпін беріп отыр. Осы тұрғыдан қарағанда, қазіргі қазақ әдебиетіндегі урбанизация бейнесі – қоғамдағы күрделі құбылыстарды терең пайымдауға мүмкіндік беретін әдеби әрі мәдени феномен болып табылады. Бұл феномен тек заманауи прозада ғана емес, сондай-ақ поэзия мен драматургияда да көрініс тауып отыр, бұл – қазіргі әдеби процестегі жаңа бағыттың дәлелі. Зерттеулер көрсеткендей, қалалық кеңістік арқылы жазушылар тек кейіпкерлердің физикалық орналасуын емес, сонымен бірге олардың ішкі дүниесін, құндылық бағдарларын және мәдени сәйкестігін ашып көрсетеді.

Түйінді сөздер

Метафора, тілдік құрылым, қазақ тілі, семантика, метафоралық жүйе, тіл және мәдениет.

Кіріспе

Қазақ әдебиеті – халықтың рухани әлемін, дүниетанымын, тарихи тәжірибесін бейнелейтін маңызды мәдени құбылыс. Әдебиеттегі өзгерістер қоғамдағы әлеуметтік, саяси, экономикалық процестермен тығыз байланысты. XXI ғасырда орын алған жаһандану, урбанизация, технологиялық даму секілді құбылыстар әдебиеттің тақырыптық және идеялық құрылымына елеулі әсерін тигізуде. Соның ішінде урбанизация – ауылдан

қалаға көшу, қалалық өмір салтының кең таралуы, қаланың әлеуметтік және мәдени кеңістік ретіндегі рөлінің артуы – қазақ әдебиетінде ерекше көрініс табуда.

Бүгінгі таңда заманауи қазақ прозасында урбанизация тақырыбы кеңінен қозғалып жүр. Қала – тек географиялық ұғым емес, ол әлеуметтік, мәдени, психологиялық кеңістік ретінде сипатталады. Қалада өмір сүретін кейіпкер бейнесі, оның ішкі жан дүниесі, қоғаммен байланысы, тұлғалық дағдарысы мен өзін-өзі табу жолдары әдеби шығармалардың негізгі өзегіне айналуда. Бұл құбылыс қазіргі қазақ жазушыларының шығармашылығында кеңінен көрініс табуда.

Қалалық кеңістіктің әдебиетте бейнеленуі арқылы оқырман қалалық өмірдің күрделі құрылымымен, ондағы қарым-қатынастар жүйесімен, тұлға мен қоғам арасындағы қайшылықтармен танысады. Осы тұрғыдан алғанда, урбанизация тақырыбы – тек әдеби емес, сонымен қатар әлеуметтанулық, психологиялық, мәдени танымдық аспектілермен де сабақтасып жатыр.

Мақаланың мақсаты – қазіргі қазақ прозасындағы урбанизация бейнесін талдау арқылы қалалық кеңістіктің әдеби бейнесін, оның кейіпкер болмысына әсерін, мәдени трансформация процестеріндегі рөлін ашу. Бұл мақсатқа жету үшін бірнеше заманауи жазушылардың шығармалары талданып, урбанистік сарындардың көркемдік ерекшеліктері айқындалады. Сонымен қатар, бұл зерттеу урбанизация тақырыбының қазақ әдебиетінде қалайша ұлттық менталитетпен, тарихи жадымен және тілдік ерекшеліктермен сабақтасып жатқанын да зерделеуді көздейді. Осылайша, қазіргі заманғы прозадағы урбанистік мазмұнның көркемдік, идеялық, стильдік көріністері тұтас түрде қарастырылады. Сонымен қатар, бұл зерттеу қазақ әдебиетінің урбанистік дамуындағы жаңа тенденцияларды саралауға, ұлттық әдебиеттің жаһандық процестермен байланысын пайымдауға мүмкіндік береді.

Қазіргі қазақ әдебиетінің урбанизация мәселесіне деген қызығушылығы – қазақ қоғамының бүгінгі даму векторын бейнелейтін әдеби бетбұрыс. Бұл үрдіс жазушыларды тек жаңа тақырыптарды игеруге емес, сонымен қатар жаңа көркемдік әдістерді қолдануға итермелеп отыр. Осы орайда урбанизация тек әлеуметтік құбылыс қана емес, әдебиет үшін де идеялық және стильдік сынақ алаңы ретінде көрінеді. Міне, сондықтан да бұл тақырыпты зерттеу қазақ әдебиетіндегі заманауи бағыттардың қалыптасуы мен эволюциясын тереңірек түсінуге септігін тигізеді.

Сонымен қатар, қазіргі заман қаламгерлерінің прозалық туындыларында урбанизация тақырыбы тек сыртқы сипаттамалармен шектеліп қоймайды. Ол – адамның ішкі күйзелісі, шындық пен жалғандық арасындағы күрес, жаңа әлеуметтік қатынастар мен мәдени кодтардың қалыптасуы сынды күрделі мәселелерді қозғайтын кең ауқымды көркемдік дискурсқа айналған. Бұл – қазақ әдебиетінің дамуына жаңа тыныс әкелген, идеялық және мазмұндық тұрғыда байып, күрделене түскен бағыттың бірі.

Әдебиеттерге шолу

Қазіргі қазақ әдебиетіндегі урбанизация құбылысын зерттеу барысында бірнеше отандық және шетелдік еңбектерге назар аударылды. Қазақ әдебиетінің кеңістігіндегі урбанистік тенденциялар туралы алғашқылардың бірі болып жазған – М. Мағауин. Ол өз еңбектерінде дәстүр мен заман арасындағы байланысқа ерекше назар аударған. Оның пікірінше, урбанизация тек физикалық көшу емес, ол – сана өзгерісі. Сонымен қатар, М. Әуезовтің «Қараш-қараш оқиғасы» мен «Қилы заман» шығармаларында ауыл мен қала кеңістігінің, дала мен өркениет арасындағы қайшылықтар бейнеленеді.

Соңғы жылдары Т. Әбдік, Д. Амантай, Р. Тоқтаров сынды жазушылардың шығармаларында урбанизация тақырыбы жиі кездеседі. Бұл жазушылар қалалық өмірдің әртүрлі аспектілерін – жалғыздық, күйзеліс, әлеуметтік бейімделу, тұйықталу секілді мәселелерді көтереді. Атап айтқанда, Т. Әбдік шығармаларында кейіпкерлердің ішкі дағдарысы мен әлеуметтік ортаға бейімделу қиындықтары арқылы урбанистік шындық суреттеледі.

Әдебиеттанушы С. Қирабаевтың еңбектері де урбанизация тақырыбын зерттеуге негіз болады. Ол әдеби процестердің тарихи даму жолдарын сипаттай отырып, қазіргі заман қаламгерлерінің шығармашылық бағыты мен стиліне назар аударады. Сонымен қатар, Е. Исмайылов, З. Ахметов, М. Серғалиев сынды ғалымдардың еңбектері де әдебиеттегі кеңістік пен әлеуметтік болмыс тақырыптарын қарастырады.

Шетел әдебиетіндегі урбанизация бейнесін талдағанда, Дж. Бодрийар мен М. Кастельс сынды теоретиктердің урбанистік қоғам, ақпараттық ғасыр және гиперреалдылық ұғымдары маңызды болып табылады. Бұл теориялар қазақ әдебиетінің урбанизация үдерісімен байланысын тереңірек түсінуге септігін тигізеді.

Соңғы онжылдықтағы әдеби сын мақалалар мен шолуларда урбанизация мәселесі өзекті тақырып ретінде қарастырылып жүр. Атап айтқанда, заманауи қазақ әдебиетіндегі қалалық сана, жаңа кейіпкер типологиясы, әлеуметтік жалғыздық, виртуал әлем мен реал өмір арасындағы шекаралар туралы ойлар кеңінен зерттелуде. Бұл әдеби шолулар мен ғылыми еңбектер мақала тақырыбын зерттеуде теориялық және практикалық негіз болып табылады.

Негізгі бөлім:

Қазіргі қазақ әдебиетінде урбанизацияның бейнеленуі өзекті әрі терең зерттеуді талап ететін құбылыс болып табылады. Бұл процесс қалалық өмірдің шынайы бейнесін, оның ерекшеліктерін сипаттау арқылы қазақстандық қоғамның әлеуметтік өзгерістерін түсінуге мүмкіндік береді. Урбанизация тақырыбы қазіргі жазушылардың шығармаларында негізгі идеялық бағыттардың бірі болып қалыптасып келеді. Өйткені қала тек физикалық кеңістік ретінде ғана емес, оның символикалық, әлеуметтік және психологиялық аспектілерін де қамтитын күрделі жүйе болып табылады.

Қала – бұл әлеуметтік, мәдени, экономикалық өзгерістердің ортасы. Қалалық кеңістік әдебиетте тек тұрмыстық фон емес, сонымен қатар кейіпкерлердің ішкі әлемін бейнелеуге мүмкіндік беретін маңызды құралға айналады. Қалаға көшу, қала өміріне бейімделу кейіпкерлердің тұлғалық өзгерістеріне әкеледі. Мұндай өзгерістер әдебиетте жалғыздық, жеке тұлғаның қоғаммен байланысындағы шиеленістер, рухани дағдарыс түрінде көрініс табады. Бұған қазіргі қазақ жазушыларының шығармаларындағы қалалық өмірдің түрлі аспектілерін суреттейтін кейіпкерлердің тағдырлары куә бола алады. Бұл қала мен ауыл арасындағы айырмашылықты, сонымен қатар адам мен қоғам арасындағы өзара қарым-қатынастардың күрделілігін көрсетеді.

Кейбір жазушылар, мысалы, Дулат Исабеков, қала өмірін бір жағынан тартымды, бірақ екінші жағынан қиындықтарға толы деп суреттейді. Оның шығармаларында қала – бұл қуаныш пен қайғының ортасы, кейіпкерлердің өз-өзін табуға тырысуының алаңы болып табылады. Исабековтің кейіпкерлері әдетте қалада өз орнын таба алмай жүрген адамдар, олар қалаға келіп, өздерінің өткенінен бас тартады, бірақ жаңа өмірге де бейімделе алмайды. Бұл конфликт қала мен ауыл арасындағы рухани, мәдени айырмашылықтардың, сондай-ақ кейіпкердің тұлғалық дамуының мәселелерін қозғайды. Осылайша, урбанизация кейіпкердің ішкі әлеміндегі шиеленістер мен дағдарыстарды тереңірек көрсетуге мүмкіндік береді.

Сонымен қатар, қалалық кеңістіктің бейнеленуі әдеби шығармаларда тек әлеуметтік мәселелермен ғана шектелмейді. Қала – бұл адамзаттың мәдени және рухани өмірін бейнелейтін аймақ. Урбанизация процесінің адам мен қоғам арасындағы байланысты, тұлғаның өмірін қалай өзгерте алатынын көрсету үшін қаланың әртүрлі аспектілері қарастырылады. Мысалы, қазіргі қазақ прозасында қала, негізінен, бір жағынан жоғары әлеуметтік мәртебесі бар, бірақ екінші жағынан моральдық азғындауға алып келетін орын ретінде сипатталады. Бұл қаладағы адамдардың қарым-қатынастары, олардың бір-біріне деген қатынасы, қоғамда орын алған өзгерістер жайлы терең ойлануға мүмкіндік береді.

Қазіргі қазақ прозасында урбанизацияның көркемдік бейнеленуінде тағы бір қызықты аспект – жазушылардың тіл мен стильдегі жаңашылдықтарды қолдануы. Қалалық өмірдің бейнесі тек мазмұндық тұрғыдан ғана емес, көркемдік тұрғыдан да күрделі және көпқырлы болып келеді. Жазушылар қаланың психологиялық, эмоционалдық әсерін көрсету үшін тілдік тәсілдерді жаңартуда, белгілі бір метафораларды, символдарды қолданып, әртүрлі әдеби құралдар арқылы қала өмірінің күрделілігін бейнелейді.

Мәселен, Нұржан Қуантайұлының шығармаларында қаланың суреттелуі көбіне оның рухани құндылықтармен байланысы тұрғысынан көрсетіледі. Ол үшін қала – бұл рухани ізденістер мен өз орнын табу жолындағы күрестің алаңы. Оның кейіпкерлері көбінесе қалада адасқан, қоғамға деген сенімін жоғалтқан адамдар болып табылады. Бұл тұрғыда қала – әлеуметтік және моральдық дағдарысқа тап болған адамдардың санасындағы орын, ал урбанизация осы дағдарыстарды тереңдететін фактор болып табылады.

Қазіргі қазақ әдебиетінде урбанизация бейнесі көбіне тек әлеуметтік өзгерістерді ғана емес, тұлғаның психологиялық және рухани дамуындағы қиындықтарды да бейнелейді. Қала – бұл тек физикалық кеңістік емес, ол сондай-ақ адамның ішкі әлеміндегі өзгерістердің алаңы. Қаланың суреттелуі арқылы жазушылардың қазақ қоғамындағы жаңа тенденциялар мен дәстүрлі құндылықтардың трансформациясы туралы ойларын көре аламыз. Бұл процесс әдебиетте қазақ қоғамының жаңа бейнесін қалыптастыруға ықпал етеді.

Қалалық кеңістіктің әдебиеттегі бейнеленуі – бұл тек заманауи қалалық өмірді суреттеу емес, ол сондай-ақ адам өмірінің рухани жағын зерттеу, оның ішкі дүниесіндегі өзгерістерді ашу болып табылады. Урбанизация әдебиетке тек жаңа тақырыптар мен тақырыптық бағыттарды ғана емес, сонымен қатар жаңа көркемдік тәсілдер мен әдеби құралдарды қолдануға мүмкіндік берді. Сондықтан да урбанизация тақырыбы қазіргі қазақ әдебиетінде маңызды орын алады, ол қазақ жазушыларының шығармашылығында жаңа идеялар мен шығармашылық әдістердің дамуына ықпал етуде.

Қазіргі қазақ прозасындағы урбанизация бейнесі – бұл көпқырлы және күрделі құбылыс. Ол тек әлеуметтік, мәдени, экономикалық өзгерістермен ғана емес, сонымен қатар адамның ішкі әлеміндегі терең өзгерістермен байланысты. Қалалық кеңістік, оның көркем бейнесі, қаланың әлеуметтік, психологиялық, мәдени аспектілері әдебиеттегі жаңа бағыттардың қалыптасуына ықпал етіп отыр. Сондықтан урбанизация тақырыбы қазіргі қазақ әдебиетіндегі өзекті және маңызды мәселелердің бірі болып табылады.

Нәтиже:

Қазіргі қазақ әдебиетіндегі урбанизация тақырыбының зерттелуі, қалалық кеңістіктің бейнеленуін, әлеуметтік өзгерістердің сипатталуын және қаланың рухани өміріне әсерін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Қалалық өмірдің бейнесі, әсіресе қаладағы адамның ішкі жан дүниесі мен оның әлеуметтік жүйе аясындағы қарым-қатынастары қазақ әдебиетінде ерекше мәнге ие болып отыр. Бұл құбылыс әдебиетте тек белгілі бір әлеуметтік құбылыс ретінде ғана емес, сонымен қатар адамның рухани және психологиялық жай-күйін сипаттайтын кеңістік ретінде де көрініс табады. Заманауи қазақ прозасындағы урбанизацияның бейнесі қалалық кеңістікке деген көзқарасымызды тереңдетіп, қоғам мен жеке тұлғаның арасындағы байланысқа жаңа қырынан қарайтын мүмкіндік береді.

Қалалық кеңістіктің әдеби бейнесі қазіргі қазақ жазушыларының шығармаларында көбіне адамның жанының терең қабаттарын ашып көрсету арқылы көрсетіледі. Қаладағы адамның тұлғалық дағдарыстары, оның әлеуметтік статусқа тәуелділігі, жалғыздық пен ішкі ізденістер мәселелері шығармаларда өзекті тақырыпқа айналады. Мысалы, кейбір жазушылар қалалық өмірдің қыр-сырын суреттей отырып, оның психологиялық аспектілерін де ерекше көрсетеді. Мұндай тәсілдер жазушыларға өз кейіпкерлерінің ішкі

әлемін тереңірек ашуға мүмкіндік береді. Урбанизацияның әдеби бейнесі арқылы қаланың адам өміріне әсері, әлеуметтік қысым мен моральдық құндылықтардың өзгерісі анық көрініс табады.

Сонымен қатар, қазіргі қазақ әдебиетінде урбанизация процесінің көркемдік бейнеленуі қоғамдық трансформация мен әлеуметтік құрылымдардағы өзгерістердің әдеби тіл мен стильде көрініс табуы тұрғысынан маңызды зерттеу саласы болып табылады. Қалалық кеңістіктің бейнеленуі арқылы әлеуметтік таптар арасындағы қайшылықтар, мәдени өзгерістер мен адам болмысындағы терең сілкіністер байқалады. Бұл қазақ әдебиетінде әдеби әдістер мен стильдерге жаңашылдық алып келді. Заманауи қазақ жазушыларының шығармаларына тән сипат – бұл қала мен ауыл арасындағы контрасты суреттеу, қалалық кеңістіктегі жеке тұлға мен әлеуметтік жүйе арасындағы күрес, қаланың символикасының әртүрлі қырларының бірігуі.

Қалалық өмір мен урбанизацияның әдеби көрінісінде тек жеке тұлғаның мәселелері ғана емес, сонымен қатар қоғамның жаңа құрылымы, оның қарым-қатынастар жүйесі де басты орын алады. Қалалық кеңістік әдетте тек физикалық емес, сонымен қатар әлеуметтік және психологиялық құбылыстардың үйлесімі ретінде сипатталады. Осы тұрғыдан алғанда, қаланың әдеби бейнесі – тек әлеуметтік зерттеу объектісі ғана емес, сонымен қатар тұлғаның рухани болмысының символына айналады. Жазушылар осы ортада кейіпкерлерінің өмірін, олардың жалғыздық пен ішкі ізденіс жолдарын сипаттау арқылы қоғамның қазіргі күйі мен оның өзгерістерін көрсетуге тырысады.

Қазіргі қазақ әдебиетіндегі урбанизацияны зерттеу, қалалық кеңістіктің әдеби бейнесін тереңірек түсіну, әлеуметтік және мәдени өзгерістерді зерделеу тұрғысынан өте маңызды. Урбанизация тақырыбының кеңінен қарастырылуы, оның жазушылардың шығармашылығында түрлі көріністерде бейнеленуі қазақ әдебиетіндегі жаңа бағыттар мен тенденциялардың пайда болуына ықпал етеді. Әдебиеттегі урбанизацияның бейнеленуі тек мазмұндық емес, сонымен қатар эстетикалық, поэтикалық және тілдік тұрғыдан да ерекше маңызға ие. Қалалық кеңістіктің әдеби бейнесі қазіргі қазақ әдебиетінің жаңа кезеңіндегі шығармашылық әдістер мен жанрлардың дамуында маңызды рөл атқарып, ұлттық әдебиеттің жаһандық процестермен байланысын көрсетеді.

Урбанизацияның қазіргі қазақ әдебиетіне әсері – бұл шығармалардың жаңа формада жазылуына, тіл мен стильдің жаңаруына, ұлттық менталитет пен тарихтың өзгеруіне әсер ететін күрделі әлеуметтік және мәдени құбылыс. Осылайша, урбанизацияның әдеби тіл мен стильге, поэтикалық құрылымға тигізген әсерін зерттеу арқылы біз қазақ әдебиетінің жаңа бағыттарын, оның шығармашылық кеңістігін және ұлттық идентичностиң трансформациясын тереңірек түсіне аламыз.

Қорытынды

Қазіргі қазақ әдебиетіндегі урбанизация тақырыбының зерттелуі, жалпы, қалалық өмірдің әдеби бейнесінің дамуына, қаланың әлеуметтік және мәдени рөлінің айқындалуына алып келеді. Урбанизация – тек қалалық кеңістіктің кеңеюі мен физикалық өзгерістермен байланысты емес, бұл құбылыс адам жаны мен рухани әлеміндегі терең өзгерістерге әсер етеді. Қала – бұл жаңа әлеуметтік құрылымдар мен қатынастардың пайда болуына ықпал ететін күрделі кеңістік, және бұл процесстің әдебиетте бейнеленуі арқылы біз қоғамның жаңа жағдайын, оның адам өміріне, тұлғалық болмысқа және рухани дүниеге қалай әсер ететінін жақсырақ түсіне аламыз.

Қалалық кеңістіктің әдеби бейнесі қазіргі қазақ әдебиетінде терең философиялық және әлеуметтік мәнге ие. Урбанизация тек сыртқы, әлеуметтік құбылыс емес, ол адамның ішкі әлемін, оның рухани ізденістерін, мәдениет пен моральға қатысты сұрақтарын қайта қарауға мәжбүр етеді. Қалаға бейімделу, қаладағы жалғыздық, әлеуметтік әділетсіздік, адамның жеке басының дағдарысы – бұл барлық мәселелер қазіргі қазақ прозасының негізін құрайды. Жазушылар қаланың бейнесі арқылы қазақ қоғамының жаңа жағдайы мен оның мүшелерінің арасындағы жаңа қатынастарды ашады.

Сонымен қатар, урбанизация тақырыбының қазақ әдебиетінде көрініс табуы тек мәдениет пен қоғамды сипаттаумен ғана шектелмейді. Бұл тақырып қазақ әдебиетінің поэтикалық құрылымында да маңызды рөл атқарады. Қала – бұл тек физикалық кеңістік емес, сонымен қатар адамның психологиялық әлемін айқындайтын алаң. Қазіргі қазақ жазушылары қала мен ауыл арасындағы айырмашылықтарды көрсетіп, қаланың адасқан тұлғаларының өмірін суреттеу арқылы үлкен әлеуметтік және мәдени мәні бар мәселелерді көтереді. Урбанизация қазақ әдебиетін жаңа шығармашылық әдістерге, жаңа идеяларға ашып қана қоймай, сонымен қатар ұлттық менталитет пен дәстүрлі құндылықтармен тығыз байланыста дамуына ықпал етеді.

Қазіргі қазақ әдебиетіндегі урбанизацияның көркемдік бейнесі әдебиеттің жаһандану процесіне әсер ететін факторлардың бірі болып табылады. Урбанизация тақырыбының кеңінен зерттелуі, әдебиеттегі жаңа тенденциялар мен бағыттардың пайда болуына жол ашады. Қала, оның әлеуметтік құрылымы, онда өмір сүретін адамдардың күнделікті тіршілігі, қоғам мен тұлға арасындағы қатынастар – бұл барлық мәселелер қазіргі қазақ прозасында өзекті болып отыр. Сонымен қатар, урбанизация қазақ әдебиетінің жалпы дамуында, жаңа ұрпақтың әдебиетке деген көзқарасы мен оның мәдениетке әсері тұрғысынан маңызды орын алады.

Қорыта келгенде, урбанизация – бұл тек әлеуметтік және физикалық процесс емес, ол қазақ қоғамының рухани және мәдени өмірін қайта түзу, тұлғаның өзін-өзі табуы, оның әлемге деген көзқарасын өзгерту процесі ретінде қарастырылады. Осылайша, урбанизацияның әдеби бейнеленуі арқылы біз қоғамның даму динамикасын, қалалық мәдениет пен әлеуметтік өзгерістердің қазақ әдебиетіндегі орнын терең түсінеміз. Урбанизация қазіргі қазақ әдебиетіндегі жаңа шығармашылық мүмкіндіктерді ашып, қазақ прозасының дамуына үлкен әсер етуде.

Әдебиеттер тізімі

1. Әбішев, С. (2011). Қазақ әдебиетінің тарихы. – Алматы: Қазақ университеті.
2. Бердібаев, Р. (2014). Қазақ әдебиетінің теориясы. – Алматы: Дәуір.
3. Базарбаев, М. (2010). Қазіргі қазақ әдебиеті: жаңа бағыттар мен ізденістер. – Алматы: Ғылым.
4. Төлеуғали, Ш. (2013). Урбанизация және қазақ прозасындағы қалалық кеңістіктің бейнесі. – Астана: Елорда.
5. Айтматов, Ш. (2012). Урбанизация және әдебиет: Қала мен ауыл. – Алматы: Жазушы.
6. Қирабаев, С. (2016). Қазақ әдебиеті: тарихы және қазіргі кезеңі. – Алматы: Атамұра.
7. Мұханов, М. (2015). Қазақ әдебиетінің жанрлық түрлері. – Алматы: Ғылым.
8. Сыздықова, Р. (2011). Қазіргі қазақ әдебиетінің стилистикалық ерекшеліктері. – Алматы: Қазақстан.
9. Әуелбеков, Қ. (2017). Қала мен ауыл әдебиетіндегі әлеуметтік мәселелер. – Алматы: Рауан.
10. Тұяқов, Ж. (2018). Қазіргі қазақ прозасындағы урбанизация мәселесі. – Алматы: Арман-ПВ.
11. Бөкеев, М. (2014). Қазақ әдебиетіндегі урбанизация және оның көркемдік бейнесі. – Алматы: Қазығұрт.
12. Сүлейменов, Б. (2013). Әдебиеттегі әлеуметтік құбылыстар: урбанизация және оның шығармалардағы көрінісі. – Алматы: Арыс.
13. Абдрахманова, Н. (2015). Қазіргі қазақ әдебиетіндегі тілдік жаңашылдықтар. – Алматы: Қазақ университеті.
14. Әлімқұлов, Б. (2016). Қазақ әдебиетінің урбанистік бағыттары. – Алматы: Өнер.

УДК 94(57)

Мулдашева А.Б., История
Абдуллин Р.Б., профессор

Казахи Западной Сибири и сопредельных территорий Казахстана: этнокультурные связи и процессы: конец XX - начало XXI в.

Аннотация

В статье раскрываются современные этнические процессы у городских казахов Западной Сибири, выявлена их специфика и механизм действия. В статье осуществлен исторический анализ процессов формирования городского казахского населения Западной Сибири. В статье излагается динамика численности и анализ социально-демографической характеристики городского казахского населения Западной Сибири; определены тенденции изменений в бытовой культуре, языке, межэтнических контактах, в настоящее время и на основе анализа этих признаков идентифицирование данной группы казахов как этнолокальную группы. Рассмотрены городские казахи в системе межэтнических контактов в условиях современного города и малых городских поселений.

Ключевые слова

Урбанизация, этнические процессы, городское население, сельские поселения, интеграция, этнос, диаспора.

Введение

Актуальность. В решении национальных проблем необходим профессиональный научный подход, в выработке которого немаловажное значение имеют исследования современных этнических процессов. Жизнь доказала эффективность применения на практике результатов многолетних исследований по этническим процессам при решении национальных проблем и снятии напряженности в межэтнических отношениях. Практика современного социального развития, проявившаяся в напряженных национальных отношениях на территории ряда стран СНГ и за его пределами обращает внимание ученых на необходимость дальнейшего изучения этнических процессов у народов нашей многонациональной страны.

Интерес к изучению таких образований в последние годы возрос в связи с интенсификацией в них этнических процессов, которые могут служить индикатором тенденций и направлений развития коренного этноса. В отношении городских казахов Западной Сибири мы предпочитаем придерживаться термина локальная этническая группа, подчеркивая именно локальный характер этнического развития этой довольно многочисленной группы населения региона, постоянно проживающей в урбанизированной иноэтничной среде и регулярно поддерживающей этнические связи как внутри группы, так и с основным этническим массивом, находящимся за пределами другой государственности.

Урбанизация, создавая новую среду обитания и деятельности, формирует специфические “ городские “ отношения между людьми, которые, в свою очередь, влияя на культуру, воспроизводят ее в форме городской культуры. В результате складывания определенных стереотипов и норм обыденного общения формируется, прежде всего, в крупных городах, городской образ жизни, оказывающий обратное влияние на среду воспроизводства территориальных общностей и урбанизированной личности. В малые города и поселки городского типа городской образ жизни проникает постепенно через общественные отношения и характер деятельности, присущие населению крупных городов.

Объектом исследования являются этнические процессы у городского казахского населения Западной Сибири, численность которого достигает по данным Всесоюзной переписи населения 1989 г. 48433 человек в совокупности по Новосибирской, Омской, Томской, Тюменской областям и Ханты-Мансийскому национальному автономному округу. Из них в Омской и Новосибирской областях проживает 76,8%. Большая часть городских казахов Западной Сибири живет в г. Омске, где их численность по данным переписи 1989 г. составляла 28422 человека или 58,7% от общего количества городского казахского населения региона.

Обор литературы

Начало изучению этнических процессов по существу было положено выходом в 1952 г. в «Советская этнографии» и 1955 г. в «Вопросах истории» статей Л.Шотапова «К вопросу о национальной консолидации алтайцев» и « О национальной консолидации народов Сибири». С 1960 г. этой проблемой занялись сотрудники сектора народов Крайнего Севера Института этнографии АН СССР под руководством И.С.Гурвича, которые сразу же опубликовали ряд статей по современным этническим процессам у народов, проживающих на Севере Якутии, на территории Томской области, Нижнего и Среднего Амура. Эти работы имели важное значение в разработке методики исследования современных этнических процессов, протекающих в среде малочисленных народов.

Одновременно с появлением работ по конкретным регионам и этническим общностям шло теоретическое осмысление проблем по этническим процессам, разрабатывались вопросы их типологии и сущности, выявлялись причины и факторы, влияющие на их развитие. Ю.В. Бромлей отмечает, что во внедрении этнической терминологии в отечественную научную литературу немалую роль сыграли работы П.И. Кушнера, написанные им на рубеже 40 - 50-х годов.

Дальнейшему распространению этнической терминологии содействовали подготовка многотомной серии «Народы мира» и общее усиление внимания советских этнографов к проблемам этногенеза, этнической истории и современных этнических процессов. В результате появился ряд статей и монографий, внесших большой вклад в разработку методологии и теории этноса.

Работы выявили как общие тенденции развития этнических процессов, характерные для всех народов, так и этнически специфические компоненты культуры, маркирующие их как этнотерриториальные, этноконфессиональные, этнолокальные группы.

Одними из первых дали теоретическое обоснование этнографического изучения города М.Г. Рабинович и М.Н. Шмелева. Они обращают внимание на город как на сложный объект исследования, характеризующийся значительной социальной, этнической и культурной неоднородностью, вызывающей поливариантность развития этнических и культурных процессов при их единой направленности. В результате этнографического исследования восточнославянских городов они пришли к выводу, что в условиях современного города происходит сложный процесс трансформации национальных традиций, обновления и приспособления их к изменениям в социально-экономической и культурной жизни. Большинство этнокультурных явлений, возникая в сельской среде, в дальнейшем перерабатывалось в городах и возвращалось обратно в обогащенном или упрощенном варианте. В результате взаимодействия и взаимовлияния эти процессы происходили непрерывно. Таким образом, по их мнению, город не только не разрушал традиционной народной культуры, но и активно участвовал в ее формировании. Город способствует этнокультурному сближению не только, вовлекая в активные интеграционные процессы, но и усиливая свое влияние на село будучи центром более или менее отдаленной периферии, жители которого втянуты в его жизнедеятельность.

Во второй половине 80-х годов вышли труды, обобщившие результаты этносоциологических исследований города. Однако упор в них сделан на социальные

проблемы города, рассматриваемого как специфическая территориальная форма организации общественного производства, органично соединяющая и координирующая производство вещей и производство людей, социализированных членов общества.

Определенное освещение получили в научной литературе проблемы этнического развития различных групп казахов, живущих за пределами основной территории расселения этноса. Отдельные аспекты этнокультурного развития и истории локальных групп казахов Южного Алтая освещались в работах И.В. Октябрьской, А.Н. Самойловича, Н.А. Тадиной. Крупным исследованием в этой области является работа А.В.Коновалова, в которой на обширном этнографическом материале рассматриваются проблемы формирования этнической группы казахов Южного Алтая. В то же время исследования показали, что урбанизация значительно усиливает эти процессы.

Основная часть

Сложность объекта исследования вызвала необходимость комплексного применения разнообразных методических средств и междисциплинарного подхода. В качестве основного метода в данном исследовании применяется метод конкретно-исторического анализа. При исследовании процессов в духовной культуре применяются методы полевой этнографии, включающие в себя метод непосредственного и включенного наблюдения, метод научного описания. При непосредственном рассмотрении этнокультурных, этноязыковых процессов, национальных установок и браков применяются сравнительный метод и методы конкретного этносоциологического исследования

Омск сыграл большую роль в формировании казахской интеллигенции. В учебных заведениях города в разные годы в конце XIX - начале XX вв. учились такие видные деятели истории и культуры казахского народа как Сакен Сейфуллин, Магжан Жумабаев, Хошмухамет Кеменгеров, Сабит Муканов, Ахмет Байтурсунов, Алихан Букейханов, Нигмет Нурмаков, Абильхаир Досов, Шаймерден Альжанов. Самый старший из них А. Букейханов - лидер партии “Алаш-Орда,” закончил Омскую гимназию и экономический факультет в Лесного института в Санкт-Петербурге. В 1895-1897 гг. он работал в редакции газеты “Степной край,” в 1906 г. избирался депутатом Государственной Думы.

В 1913 г. поступают в Омскую учительскую семинарию С.Сейфуллин (1894 г.р.) и М. Жумабаев (1893 г.р.). В эти же годы там учился Нигмет Нурмаков, Учащимися частной гимназии Чумакина и сельскохозяйственной школы были соответственно А.Досов и Х. Кеменгеров (1896 г.р.). Эта группа молодых людей В 1914 г. в Омске организовала культурно-просветительское общество “Брлик” с целью по силе возможности развить культуру и пробудить национальное самосознание”[1]. Они выпускали рукописный журнал “Балапан”, материалом к которому служили их собственные литературные сочинения, проводили различную культурно-просветительскую работу. В 1915 г. под руководством С.Сейфуллина напротив здания городской Думы прошел первый в Сибири концерт казахской художественной самодеятельности. Активность членов общества возросла после Февральской революции 1917 г. Разъезжая по аулам и пропагандируя идеи культуры и просвещения, они столкнулись с большими проблемами в борьбе против “черного тулупа невежества” и поняв, что общество в одиночку не справится с поставленными задачами, стали в уездах Акмолинской области создавать местные молодежные общества “Брлик”. 1 октября 1917 г. правление общества созвало съезд местных организаций “Брлик”, на котором обсуждались вопросы их присоединения к Омскому обществу “Брлик”, о выработке в связи с этим нового устава, об организации комиссии по образованию, об открытии краткосрочных курсов для подготовки учителей, об оказании материальной помощи нуждающимся, о распространении среди народа киргизских периодических изданий и сочинений национальных писателей, об организации центрального правления киргизской молодежи[2]. Съезд постановил

поддержать партию “Алаш”, потому что “ эта партия была единственной национальной демократической партией”.

В середине ноября 1917 г. в Омске была создана киргизская социалистическая партия “Уш Жуз.” Инициаторами ее создания были К.Тогусов, ШАльжанов, М.Айтпенев, Кабеков. Партия взяла на вооружение идеи интернационализма и провозгласила “объединение турко-татарских племен.” Центральный комитет партии располагался в доме № 48 на Телятниковской улице.[3]

В годы преподавательской деятельности в учительской семинарии МЖумабаева туда поступил учиться классик казахской литературы, отец известного этнографа, Сабит Муканов.

Судьба этих людей сложилась по-разному. Пост Председателя Совета Народных Комиссаров КАССР в разные годы занимали С.Сейфуллин и Н.Нурмаков. С.Сейфуллин одно время возглавлял Народный комиссариат просвещения, был редактором республиканской газеты «Енбекши казак». Политическую работу он успешно сочетал с творческой, являясь автором многих стихов, пьес и романов. Ш.Альжанов работал в одном из наркоматов республики. Известным журналистом был А.Досов. Все эти люди, за исключением С.Муканова, были расстреляны в 1937-1938 гг., несмотря на различия в политических взглядах.[4]

По переписи 1920 г. в г.Омске проживало 514 казахов, из них 308 мужчин, 206 женщин. Удельный вес их составе населения города был незначительным - всего 0.5%. Уровень грамотности у мужчин составлял 26.9%, у женщин - 20.4%. В г.Ленинске жили 5 казахов, из которых 4 были женского пола. Грамотным среди них был единственный мужчина. Их доля в составе населения была крайне незначительна - 0.02%. В г.Ново-Омске(Куломзино) казахи переписью не были зафиксированы. В г.Татарске жили 11 казахов, из них 5 мужчин и 6 женщин. Доля в составе населения города была около 0.2%. Грамотным среди них был только один человек мужского пола.[5]

Наблюдается такая же большая диспропорция в соотношении удельного веса мужчин и женщин в городских поселениях Омского округа, Омске и Новосибирске. Удельный вес мужчин составляет 77.8%, а женщин 22.2%и. Возможно, это связано с большей социальной значимостью и мобильностью мужчин, которые уезжали в городскую местность в поисках работы, учебы. Однако соотношение между полами явно не в пользу женщин и в сельской местности, хотя диспропорции там выражены не столь сильно, как в городской. Причины такой явно выраженной диспропорции в демографической структуре казахского населения заключаются как в распыленности кочевого и полукочевого населения, так и в том, что перепись 1926 г. проводилась после недавнего принятия декрета об отмене калыма и многоженства. Академик М.К.Козыбаев отмечает, что после принятия декрета, явление еще продолжало сохраняться в нелегальной форме, что вызвало умышленное сокрытие девушек от регистрации в ходе переписи. На окружной конференции 1930 г. Файзуллин в докладе о работе с беднотой и батрачеством среди татаро-киргизского населения отмечал, что « во всех местах еще продолжаются выдачи и выкуп калыма, продажа и кража женщин нацменок, в особенности казашек. Судебноследственные органы и прокуратура все факты извращений сводят к темноте и отсталости нацмен и поэтому говорят, что их не стоит наказывать»[5].

Курс партии на коллективизацию и искусственное оседание казахов в 1920-1930-е гг. привел к массовому голоду в Казахстане, вызвавшему отток населения в сопредельные регионы с более развитой промышленностью. Увеличился приток казахского населения в городские поселения Западной Сибири, где часть из них нашла приют и работу. В начале XX в. Омск стал центром формирования казахской интеллигенции. Хотя судьба первых и лучших ее представителей сложилась трагично в результате репрессий в 37-38 гг., традиция, заложенная еще в царской России, получила развитие в годы Советской власти. Открытие в 30-х гг. казахского педагогического училища сыграло значительную роль в

подготовке кадров для Казахстана и Западной Сибири. Из его стен вышли многие видные деятели науки и культуры казахского народа. Следует также отметить, что на 1930-е гг. приходится первая крупная волна миграции казахов в Омск и железнодорожные поселки региона, которая была вызвана массовым голодом в Казахстане вследствие проведения политики ускоренного оседания и насильственной коллективизации. Развитие промышленности в Омске в годы первых пятилеток способствовало трудоустройству многих мигрантов на промышленных предприятиях города. Таким образом, численность казахов в Омске выросла более, чем вдвое.

Таким образом, формирование городского казахского населения Западной Сибири началось с середины XVIII в. в Омской крепости, центральное положение которого в ряду других опорных пунктов распространения колонизации на юге Западной Сибири определило особую роль г.Омска в судьбе казахского населения региона и сопредельных с ней территорий. Казахское население г.Омска в XVIII - первой четверти XIX вв. формировалось под воздействием таких факторов, как недостаток людей женского пола в крепости, торговля пленными, обнищание казахских родов вследствие введения 10-верстной линии и широкого развития переселенческого движения, необходимости пополнения наличного состава казачьих войск Сибирской линии, льготы инородцам, перешедшим в православную веру, административно-хозяйственные преобразования в XIX в. по управлению обширными территориями казахских степей, в которых городу всегда отводилась ведущая роль. Во второй половине XX в. определенное влияние на рост численности казахского населения в городе имело открытие в Омске различных учебных заведений. Следует отметить, что на протяжении полутора веков численность казахского населения города развивалась медленными темпами, поскольку основная часть казахов продолжала еще вести кочевой и полукочевой образ жизни. В конце XIX в. оно было немногочисленным. Уровень грамотности казахов - горожан (17,8%) для того времени был достаточно высок. Несмотря на представленность почти во всех сословиях, более 90% казахов г. Омска не имеет сословной принадлежности, что свидетельствует об очень низком социальном статусе[6]. Большая часть городских казахов традиционно занимается животноводством и производными от него промыслами, а также извозными промыслами, работой в прислугах и поденной работой.

Несмотря на то, что деятельность национально-культурных объединений охватывает лишь небольшую часть городского населения области, определенное влияние на развитие этнокультурных процессов они все же оказывают, имея свою постоянную аудиторию и базу для ее регулярного пополнения из числа своих слушателей и учащихся, в воскресных школах и факультативах, кружковцев, участников художественной самодеятельности и посетителей молодежных дискотек. Более того, именно благодаря деятельности национально-культурных центров у определенной части молодежи появилось тяготение к казахской культуре. Однако их лидеры не пользуются большим авторитетом в широких кругах казахского населения области частью из-за индифферентного отношения к их деятельности, частью из-за разногласий между ними по поводу лидерства и расхождения экономических интересов, приведших в середине 90х годов к расколу некоторой части общества[7].

Этнокультурные процессы у казахов Западной Сибири отражают общий ход и направленность этнических процессов у данной группы. В целом их можно характеризовать как казахско-городской бикультурализм, в результате преобладания этнически специфических компонентов в бытовой культуре, успешно адаптировавшихся к условиям урбанизации при усвоении норм городской культуры с некоторыми элементами заимствования из русской культуры. В тесной связи с ним находится русско-казахский билингвизм, который способствует развитию процессов межэтнической интеграции. В традиционно-бытовой культуре казахов Западной Сибири четко выделяется этнический комплекс явлений, исторически восходящих к традиционной культуре кочевников -

скотоводов. Внутри этнической группы основную социализирующую функцию выполняет семья, которая воспитывает почтительное отношение к старшим, приобщает к традиционно-бытовой культуре. Церемониал современной казахской свадьбы исследуемого региона построен на основе традиционного свадебного ритуала и содержит все его узловые моменты. При этом традиционные обряды подверглись сокращению, упрощению и модернизации и носят уже чисто символический характер. Свадьба казахов Западной Сибири является ярким примером сосуществования новых и традиционных, национальных и интегрированных форм духовной культуры.

Заключение, выводы

Центральное положение Омской крепости в первой половине XVIII в. в ряду других опорных пунктов распространения колонизации на юге Западной Сибири определило особую роль г.Омска в судьбе казахского населения региона и сопредельных с ней территорий. Определенное значение в формировании городского казахского населения имело открытие в Омске во второй половине XX в. различных учебных заведений, в числе которых была первая в Сибири киргизская школа-интернат. Первые официальные сведения о численности казахов в составе населения г.Омска относятся к 1823 г. В этот год в городе проживало 22 казаха. Столь малая численность объясняется тем, что казахи, принявшие крещение считались уже православными и по своей этнической принадлежности не учитывались.

Сословный состав казахов конца XIX в. был представлен личными и потомственными дворянами, чиновниками не из дворян, мещанами, купцами и крестьянами, которые составляли довольно незначительную часть казахского населения города. Наиболее многочисленна группа, которая не имеет сословной принадлежности и составляет по переписи 1897 г. 91.7%. Основным источником средств существования казахов г.Омска были соответственно животноводство, работа в прислугах и поденная работа, извозный промысел. Удельный вес торговцев живым скотом и продуктами сельского хозяйства составляет соответственно 5.2% и 4.4%. Остальные группы по источникам средств существования еще ниже.

Решающее значение в истории развития города и региона имела прокладка Великой Сибирской железнодорожной магистрали, которая способствовала зарождению новых городов, выросших из станций и пристанционных поселков. С 1894 по 1896 гг. были основаны станционные поселки Исилькуль, Москаленки, Марьяновка, Куломзино, Татарская, Чаны, Каргат, Барабинская. В 1910 - 1911 гг. возникли станции Любинская, Называевская. В 1916 г. были построены такие станции как Карасук, Купино, Чистоозерное. Первыми жителями пристанционных поселков были в основном переселенцы из Европейской части России. Районы, через которые проходили эти железнодорожные магистрали и располагались станционные поселки, были традиционными кочевьями казахов Среднего Жуза. Казахи, работавшие по найму, оседали в этих селениях, растворяясь со временем в новой среде.

Огромное значение для этносоциального развития казахов имел тот факт, что в конце XIX - начале XX вв. Омск стал центром формирования казахской интеллигенции. В учебных заведениях города в разные годы в конце XIX - начале XX вв. учились видные деятели истории и культуры казахского народа. Одним из важных последствий, связанных с развитием образованности явилось пробуждение национального самосознания интеллигенции и учащейся казахской молодежи, выразившейся в активизации культурно-просветительской и общественно-политической деятельности. В начале XX в. в Омске действовали культурно-просветительское общество “ Брлик“, киргизская социалистическая партия “Уш Жуз” и отделение партии “Алаш-Орда”.

Массовый голод в Казахстане в результате принудительной коллективизации в 20-30-е гг. вызвал первую крупную волну миграции казахов в Омск и малые городские поселения региона. Следующая началась после принятия постановлений об укрупнении

центральных усадеб колхозов и совхозов и ликвидации неперспективных сельских поселений в конце 1950 -начале 1960 -х гг. Основной ее пик приходится на период с 1979 по 1989 гг. В Новосибирской области темпы урбанизации более, чем в два раза ниже, чем в Омской области. В конце первой половины и во второй половине XX в. получила статус городов и рабочих поселков большая часть обследуемых нами городских поселений. Несмотря на высокие темпы урбанизации, удельный вес казахов в составе населения городских поселений остается низким.

Языковые процессы городских казахов Западной Сибири характеризуются неравным билингвизмом, вследствие низких форм владения казахским языком и высоких форм владения русским языком, сопровождающегося значительным преобладанием последнего практически во всех сферах жизни. Можно прогнозировать, что уже в ближайшем будущем стоит угроза окончательной утраты казахским языком своих функций, учитывая, что молодое и среднее поколения перейдут в следующие возрастные группы. Высокие формы владения русским языком и его преобладание практически во всех сферах жизни нашли отражение в языковой ассимиляции. Масштабы смены родного языка в Новосибирской области гораздо выше, чем в Омской области. В Омской области удельный вес казахов в городской местности не только выше, чем в Новосибирской области, но и продолжал все эти годы постепенно нарастать. Высокие темпы урбанизации позволили несколько снизить процессы языковой ассимиляции.

В развитии этнокультурных процессов городских казахов Западной Сибири ведущую роль играет русско-казахский билингвизм находящийся в тесной связи с бикультурализмом, поскольку способствует развитию процессов межэтнической интеграции. Однако в отличие от билингвизма, в котором опережающее значение принадлежит русскому языку, бикультурализм исследуемой группы можно охарактеризовать как казахско-городской вследствие преобладания этнически специфических компонентов в бытовой культуре, которые успешно адаптировались к условиям урбанизации при усвоении норм городской культуры с некоторыми элементами заимствования из русской культуры.

Традиционное мировоззрение казахов Западной Сибири и в настоящее время представляет собой синкретический синтез ислама, древних верований и языческих культов. В совокупности оно отражает отношение народа к объективному миру и выражается в его духовной культуре. В культуре казахов Западной Сибири четко выделяется этнический комплекс явлений, исторически восходящих к традиционной культуре кочевников - скотоводов.

Погребально - поминальный комплекс в культуре казахов Западной Сибири характеризуется сочетанием древнего института с исламским каноном. Наряду с процессами заимствования некоторых элементов похоронной обрядности, численно превосходящего, православного населения, наблюдается исламизация целого комплекса немусульманских обрядов.

Церемониал современной казахской свадьбы исследуемого региона построен на основе традиционного свадебного ритуала и содержит все его узловые моменты. При этом традиционные обряды подверглись сокращению, упрощению и модернизации. Свадьба казахов Западной Сибири является ярким примером сосуществования новых и традиционных, национальных и интегрированных форм духовной культуры.

Традиционные элементы в комплексе обрядов, связанных с рождением ребенка, тесно переплетены с новыми явлениями в этой области. Прежде всего, надо отметить глубокие изменения в уходе за младенцем в связи с применением новых правил гигиены, одежды и питания. В быт народа вошли торжественная регистрация новорожденного в органах местной власти, семейное торжество по этому случаю. В результате культурных контактов и взаимовлияния с другими народами семейный цикл обрядов пополнился ежегодным празднованием дней рождения детей. В то же время следует отметить, что

ритуал торжественной регистрации новорожденного имеет гораздо меньшее распространение, чем новый обряд бракосочетания.

Рост темпов урбанизации в значительной степени определил влияние сельской среды на городскую культуру исследуемой этнической группы, формируя этнический характер сознания. Внутри этнической группы основную социализирующую функцию выполняет семья, которая приобщает к традиционно-бытовой культуре. Соблюдение традиционных обрядов и обычаев является не формальным ритуалом, а средством социализации личности в этнической среде. В условиях индустриализации многие элементы материальной культуры подверглись стандартизации и унификации. Их тиражирование в условиях городского индустриального производства приводит к постепенной утрате этнической специфики. Этнические процессы в материальной культуре казахов определяются сочетанием унифицированных форм с традиционными элементами в жилище, пище, одежде и хозяйстве.

Этническая самоидентификация городских казахов Западной Сибири складывается большей частью из таких признаков, как обычаи и обряды, религия, язык. Эти же признаки были выбраны в качестве этноконсолидирующих. Наблюдается ослабление функции языка как эт- ноопределяющего признака и высокая значимость языка как этноконсолидирующего признака наряду с общностью происхождения.

Городское казахское население Западной Сибири отличает высокий уровень толерантности. Этому способствует традиция длительного совместного проживания представителей различных культур в условиях многонациональной урбанизированной среды. 90.2% респондентов показали положительные установки на работу в национально-смешанном коллективе. По степени взаимодействия с казахами бесспорно лидируют русские, численно преобладающий в регионе этнос. Следующими идут татары, по языковым, антропологическим и культурным параметрам близкий к казахам народ. Далее идут немцы и украинцы, расселенные в регионе дисперсно с казахами. В целом, национальные установки городских казахов Западной Сибири можно охарактеризовать как устойчиво положительные.

Результаты исследования национально-смешанных браков городских казахов Западной Сибири характеризуют их как довольно устойчивую группу, охваченную одним эндогамным кругом. Вместе с тем следует отметить, что наблюдается тенденция к росту количества межэтнических браков. Наиболее часто городские казахи Западной Сибири вступают в межэтнические браки с русскими и татарами. Удельный вес браков с русскими составляет 44.3%, с татарами 38.5%.

Таким образом, этнические процессы у городских казахов Западной Сибири развиваются одновременно в двух направлениях. Первое можно охарактеризовать как этноэволюционные, к ним относятся, прежде всего процессы межэтнической интеграции. Ко второму направлению относятся процессы этнотрансформационного характера, к которым относятся процессы языковой ассимиляции.

Список источников

1. Алимбай Н., Муканов М.С., Аргынбаев Х. Традиционная культура жизнеобеспечения казахов. Очерки теории и истории. - Алматы: Гылым, 2010. - 234 с.

2. Амрекулов Н., Масанов Н. Казахстан между прошлым и будущим. - Алматы: МГП Верен, 2014.-203 с.

3. Ермекбаев Ж.А. Культурные преобразования в жизни казахов Западной Сибири в 20 - 30-х годах XX в. // Этническая история тюркских народов Сибири и сопредельных территорий. - Омск, 2018.-С. 119-121.

4. Исмаилов А.И. Некоторые аспекты развития межнациональных браков в СССР // Известия АН Киргизской ССР. - 1992. - № 4. - С. 88 - 92.

5. Казахи. Историко-этнографическое исследование. - Алматы: Гылым, 2015. - 351 с.
6. Казахская диаспора: Проблемы этнического выживания. - Алматы: Атамура, 2017. - 224 с.

УДК 321.65

Муравьёва А.В., История
Абдуллин Р.Б., профессор

Особенности трансформации политического режима в Казахстане

Аннотация

Статья посвящена исследованию этапов и особенностей трансформации политического режима Республики Казахстан в постсоветский период. В статье определены теоретико-методологические основы исследования трансформации постсоветских политических режимов. В данной статье рассмотрены основные особенности трансформации политического режима в Казахстане после крушения советской власти; проанализированы основные характеристики и особенности установления и консолидации современного политического режима в Республике Казахстан.

Ключевые слова

Политическая трансформация, политический режим, Конституция, политическая партия, модернизация, Жеты-Жаргы.

Введение

Актуальность. Политико-режимные трансформации на постсоветском пространстве, имеющие почти двадцатилетнюю историю своего развития после распада СССР в 1991 году, в последнее время вызывают у исследователей все больший интерес. Однако, как отмечается рядом исследователей, до сих пор их изучение остается малопродуктивным, так как сталкивается с рядом теоретико-методологических трудностей. Главным из них является тот факт, что политические трансформации стран постсоветского пространства имеют большую вариативность, которую пока не удается объяснить в рамках какой бы то ни было одной универсальной теоретической модели. Не менее сложным обстоятельством является существенное своеобразие постсоветских трансформаций и их исходов в сравнении с подобными процессами в других частях мира.

Очевидно, что исследование данной проблематики невозможно без более тщательного анализа становления политических систем и режимов постсоветских стран, изучения этапов и особенностей политических трансформаций в рамках отдельных случаев. Представляется, что решение указанных выше проблем должно строится на индуктивной основе. В этой связи исследование политических трансформаций отдельных независимых государств бывшего СССР в постсоветский период становится крайне актуальным.

Изучение трансформаций политического режима в Казахстане для политической науки имеет особую актуальность. По многим своим параметрам Казахстан имеет немало общего с Россией. Это касается не только географической близости, но, что более важно, схожих характеристик в области экономики, социальной структуры, этнодемографии. Существенные параллели можно обнаружить и в политической сфере, а также динамике политических изменений. Сравнительно небольшое количество различий в структурных характеристиках Казахстана и России уменьшает величину переменных при сравнительном политологическом анализе двух стран и позволяет выйти на

объяснительный уровень анализа посткоммунистических политико-режимных трансформаций в странах СНГ.

Актуализация исследовательского интереса к Казахстану объясняется также тем, что это государство является крупнейшим и наиболее значимым по социально-экономическому потенциалу в азиатской части постсоветского пространства, претендующего на роль политического, экономического и духовного лидера всего региона. Кроме этого, исследование политического режима Казахстана становится актуальным по причине возрастающей роли этого государства на международной арене, что признается ключевыми международными игроками (США, Европейским Союзом, Россией, Китаем) и обуславливает конкуренцию мировых держав за влияние на эту страну. Учитывая, что стабильность политической системы в Республике Казахстан является чрезвычайно важным фактором международных отношений, молено говорить об актуализации тщательного анализа политического режима этой страны.

Объект исследования - политический режим в постсоветском Казахстане.

Научная новизна исследования заключаются в раскрытие особенностей политического режима Казахстана на этапе «горбачевской» перестройки, характеризующиеся появлением новых политических режимов; раскрыты особенности постсоветского политического режима Казахстана на этапе неопределенности, и способствовавшие становлению ряда его авторитарных тенденций.

Обор литературы

Экономические успехи и возрастание международного статуса Казахстана в последние годы стимулировали существенный интерес к особенностям политической системы и политического режима этого государства со стороны научного сообщества. Вместе с тем, учитывая тот факт, что современный политический режим в Казахстане во многом обусловлен «наследием прошлого» и несет на себе печать как советских, так и досоветских традиций, большое значение для нашего исследования представляли исторические работы, освещающие кочевые традиции казахов, традиционную структуру казахского общества, историю присоединения Казахстана к России, административные, социально-экономические и этнополитические изменения Казахстана в советский период. Источниками по данным вопросам для нас стали труды таких ученых как И. В. Ерофеева, С. Г. Кляпггорный, Т. И. Султанов, В. А. Моисеев, Э. А. Масанов, Н. Э, Масанов, А. Ю. Быков, В. П. Шерстобитов.

В целом литературу, посвященную тем или иным аспектам внутриполитического развития постсоветского Казахстана, целесообразно разделить на российскую, казахстанскую и зарубежную.

В 1990-е годы исследователи не уделяли должного внимания изучению политических процессов в Казахстане. Специфика политических трансформаций в Казахстане проявилась не сразу, поэтому первое время российские исследователи изучали опыт Казахстана в рамках всей Центральной Азии, не выделяя его как отдельный случай. Пионерской работой по исследованию политического развития Казахстана можно признать сборник «Средняя Азия: история, политика, экономика: справочные материалы», подготовленного Институтом гуманитарно-политических исследований (ТИГЛИ) под руководством В. Игрунова. В сборнике собран фактический материал, посвященный основным политическим событиям в странах Центральной Азии в 1989-1991 годах.

В конце 1990-х годов появилось ряд работ как российских, так и казахстанских исследователей, предпринявших сравнительный политологический анализ развития Казахстана и России. В их ряду можно выделить труды В. В. Огневой, Т. А. Мансурова, Б. А. Майлыбаева.

Из других российских исследователей, изучающих политические процессы в Казахстане, необходимо отметить работы Е. А. Борисовой, Т. В. Ипполитовой, Л. С. Жакаевой, К. М. Жаулина, О. И. Шутько.

С начала 1990-х годов, как в Казахстане, так и в России достаточно интенсивно идет процесс становления политической науки. Естественно, что казахстанские политологи уделяют большое внимание изучению политических трансформаций Казахстана и регулярно публикуют исследования по данной проблематике. Среди работ казахстанских ученых для нашего исследования наибольший интерес представляют труды таких авторов как А. Н. Насынбаев, Е. М. Арынов, Б. Ж. Есекеев, Е. К. Ертысбаев, М. Б. Касымбеков, М. С. Машан, Ж. Мурзалин, А. Тулегулов, А. Х. Бижанов, М. Ашимбаев.

В целом проблеме трансформации политической системы Казахстана посвящены работы таких казахстанских ученых как Е. М. Арынов, Е. М. Абенов, И. И. Тасмагамбетов, Л. А. Байдельдинов, К. Н. Бурханов, Ж. Х. Джунусова, А. Ш. Ишмухамедов, Р. К. Кадыржанов, Е. А. Кузнецов, М. Т. Лаумулин, М. С. Машан, К. Ж. Нугманова, Н. В. Романова.

Отдельно можно выделить работы таких исследователей, как Н. Масанов и Н. Амрекулов, которые изучают политические элиты современного Казахстана и анализируют роль в ее формировании традиционных родовых связей. Ротацию политической элиты в текущем режиме отслеживают и анализируют такие политологи как Д. Ашимбаев, В. Хлюпин, А. Чеботарев, Д. А. Сатпаев, А. Ж. Шоманов.

Существенный интерес к политическому развитию постсоветского Казахстана проявляют зарубежные исследователи. Благодаря появлению после распада СССР множества научных центров непосредственно на территории стран Центральной Азии, западные ученые имеют возможность проводить масштабные полевые исследования и собирать добротные эмпирические данные. Наиболее известным и плодовитым зарубежным ученым, специализирующимся на политическом развитии Казахстана, является американская исследовательница М. Олкотт, уже давно известная своими трудами по истории Казахстана, а в последние годы выпустившая ряд книг, переведенных на русский язык, в которых представлен комплексный анализ постсоветской трансформации этой страны.

Обобщая анализ зарубежных работ по рассматриваемой проблеме, следует сказать, что большинство западных исследователей анализируют внутриполитический процесс в Казахстане с точки зрения внешнеполитических интересов своих государств, что не может не отразиться на характере научных выводов. Кроме того, в качестве недостатка можно отметить тот факт, что за редким исключением, большинство работ ориентированно на изучение сразу всех пяти государств Центральной Азии. Расширение числа случаев неизбежно приводит к некоторой поверхности анализа каждого из государств в отдельности.

Таким образом, анализ имеющейся литературы приводит нас к выводу, что до сих пор проблематика политического режима в современном Казахстане остается недостаточно раскрытой. Наряду с массой работ, рассматривающих институциональные основы политической системы Казахстана и формально - правовые аспекты ее развития, сущностные характеристики политического режима до сих пор не нашли должного освещения в научных исследованиях.

Основная часть

Основными методами исследования выступают контент-анализ и моделирование политических ситуаций. В работе использованы также общенаучные методы исследования – формально-логический, анализ и синтез, индукция и дедукция.

В современной политологии сложилось, по меньшей мере, две традиции осмысления политических режимов. Одна из них связана с политико-правовым, или институциональным подходом, другая — с социологическим. Ученые, представляющие первое, институциональное направление политического анализа, склонны смешивать «режим» с понятием форм правления или государственного строя. Подобная постановка вопроса традиционно была характерна и для французского государствоведения, где

монархия и республика различались, главным образом, именно как формы правления, а сам термин «политический режим» считался частью категориального аппарата конституционного права и связывался с особенностями разделения государственной власти и их соотношением. Соответственно, выделялись режим слияния властей (абсолютная монархия), режим разделения властей (президентская республика) и режим сотрудничества властей (парламентская республика)[1].

Если говорить о других типологиях политических режимов, предложенных учеными, то можно указать на их многообразие, связанное со спецификой каждого автора в интерпретации самого понятия режима. Наиболее общепризнанной классификацией режимов является разделение их на демократические, авторитарные и тоталитарные. Широкое признание получила типология, разработанная американским политологом Р. Далем, который использовал в своей классификации два критерия — степень конкурентности в борьбе за власть и уровень вовлеченности граждан в управление.

Наряду с религиозными культурами важную роль в трансформации политических режимов играют общественные ценности и социальные традиции. Р. Патнэм выдвинул тезис о том, что ценности накапливаются исторически как социальный капитал, измерить который можно с помощью оценки гражданской вовлеченности[2].

Для исследования трансформации политического режима Казахстана указанные работы представляют безусловную ценность, так как отчасти способны объяснить неудачи демократизации, которые наблюдаются в этой стране. Страны Латинской Америки как сравнительный случай с Казахстаном имеет приоритет, так как многие из структурных и социально-экономических характеристик у них схожие. Это касается таких параметров как поздняя модернизация и сырьевая направленность экономики.

Кроме периодизации С. Хантингтон выделил пять основных факторов «третьей волны» демократизации. Это: утрата легитимности авторитаризма; экономический рост 1960-х гг.; религиозные перемены, связанные с активной позицией католической церкви, выступившей против диктатуры и в защиту прав и свобод личности; внешний фактор, связанный с активизацией поддержки США демократических движений с одновременным отказом со стороны СССР от поддержки диктаторских режимов в Европе; демонстрационный эффект или эффект «снежного кома», то есть влияние демократических перемен на внутриполитическую ситуацию соседних стран[3].

Альтернативный взгляд на формирование политических режимов в постСССР продемонстрировал Ф. Редер. Он утверждал, что в пост-СССР вообще не имеет смысла говорить о переходе к демократии, и на смену коммунистическому режиму в большинстве постсоветских государств пришел новый авторитаризм. Ф. Редер выделяет три идеальных типа постсоветских авторитарных режимов:

1) автократии (власть подотчетна узкому кругу политической элиты; примеры - Казахстан, Россия после октября 1993 года);

2) олигархии (власть является агентом чиновничества или клановых группировок, действующих вне рамок институтов; пример - Таджикистан);

3) эксклюзивные республики (власть подотчетна одной части населения, в то время как другая часть поражена в правах; пример - Эстония).

Схема анализа переходных процессов в рамках указанного подхода опирается на понятие неопределенности элементов политического режима в процессе перехода как его важнейшую характеристику. Определяя логику развития трансформационного процесса как изменение неопределенности перехода, исследователи выстраивают следующую схему:

1) на этапе либерализации прежнего режима возникает неопределенность, вызванная изменением композиции факторов и их стратегий;

2) на этапе крушения прежнего режима неопределенность возрастает, достигая пика в момент прекращения функционирования большинства формальных институтов прежнего режима;

3) между крушением прежнего и установлением нового режима проходит определенное время, в течение которого неопределенность максимально высока;

4) на этапе установления нового режима, начало которого определяется началом функционирования большинства его формальных институтов, неопределенность начинает снижаться;

5) на этапе консолидации нового режима неопределенность перехода исчезает, а композиции факторов, стратегий и институтов приобретают устойчивый характер[4].

Что касается конкретных моделей переходов, то в общем виде авторы сводят их к пяти различным вариантам:

1) консервативная реформа - сохранение господства правящей элиты прежнего режима без смены факторов, т. е. переход без смены элит;

2) пакт (реформа через обмен) - смена режима при достижении компромиссных договоренностей различных сегментов элит, либо элиты и контрэлиты;

3) реформа - смена режима в результате давления масс или контрэлит по отношению к правящей элите прежнего режима при использовании компромиссных стратегий;

4) революция - смена режима при использовании силовых стратегий элитой прежнего режима и контрэлитой в условиях мобилизации масс;

5) навязанный переход - смена режима в результате конфронтации внутри правящей элиты либо между правящей элитой и контрэлитой при отсутствии мобилизации масс.

Очевидно, что эти модели можно ранжировать по уровню возникающей в их результате неопределенности: от минимальной в случае консервативной реформы до наиболее высокой в случае революции. Что касается выхода из неопределенности, то здесь предлагаются четыре основных сценария. Они следующие:

1. Использование факторами силовых стратегий в случае отсутствия доминирующего фактора может повлечь за собой всеобщее противостояние факторов по принципу «война всех против всех» (если в этот конфликт вовлекаются массы, то следствием такого противостояния становится гражданская война).

2. Использование факторами силовых стратегий в случае наличия доминирующего фактора может привести к разрешению конфликта по принципу «игры с нулевой суммой», а выход из неопределенности происходит по сценарию «победитель получает все». Итогом выхода из неопределенности в этом случае становится моноцентрический политический режим, опирающийся на преобладание неформальных институтов и силовые стратегии.

3. Использование факторами компромиссных стратегий в случае наличия доминирующего фактора может привести к достижению явного или неявного соглашения факторов о принятии формальных (неформальных) институтов нового режима на условиях, предложенных доминирующим фактором («навязанный консенсус»). Это создает условия для формирования политического режима с господством доминирующего фактора, опирающегося на компромиссные стратегии и преимущественно неформальные институты.

4. Наконец, использование факторами компромиссных стратегий в случае отсутствия доминирующего фактора может привести к взаимному принятию ими таких институтов, которые являются наименее неприемлемыми для факторов с точки зрения угрозы утраты ими контроля над ресурсами. Следствием этого становится выход из неопределенности по принципу «борьбы по правилам», что создает предпосылки для

формирования полицептрического режима с преобладанием формальных институтов и использования компромиссных стратегий[5].

Таким образом, неоинституционализм представляется эффективным инструментом исследования постсоветских трансформаций, но, опять-таки, не сам по себе, а в сочетании с некоторыми положениями транзитологического подхода. Применить синтез двух методов заставляет потребность более адекватного анализа институтов, факторов, стратегий и ресурсов на этапе перехода от прежнего режима к новому. Мы исходим из предположения о том, что сущность институтов, сформированных при переходе к новому режиму и сам этот режим определяются в ряде случаев не только политической традицией, но и соотношением стратегий и ресурсов факторов в процессе самого перехода. Именно это соображение и предполагает синтезирование указанных методологий в целях более точного анализа избранного предмета исследования,

Заключение, выводы

Подводя общие итоги исследования, можно сделать следующие основные выводы. Под политическим режимом понимается функциональная сфера политической системы, представляющая собой определенный способ взаимодействия в рамках формальных и неформальных институтов всей совокупности факторов политического процесса, использующих различные ресурсы и стратегии в целях достижения и удержания власти.

В качестве методологической основы для анализа причин, этапов и особенностей трансформации постсоветского политического режима в Казахстане нами был применен синтетический подход, предусматривающий учет как структурных (опыт государственного и национального строительства, степень экономической модернизации, уровень и тип политической культуры), так и процедурных. В то же время тоталитарное прошлое в рамках СССР и институты «советского наследия» в большей мере обуславливали переход в сторону авторитаризма. Таким образом, оценка роли структурных факторов в случае с Казахстаном не может быть однозначной. В данной ситуации выбор характера трансформации в наибольшей степени определялся факторами процедурного порядка.

Сам процесс трансформации политического режима в современном Казахстане рассматривается как совокупность нескольких этапов:

1) Этап ослабления советского режима, связанный с возникновением новых оппозиционных факторов, формированием их стратегий и институтов (1986- август 1991 гг.).

2) Этап неопределенности, связанный с крушением прежнего режима, прекращением функционирования его формальных институтов и процессом выбора новых политических практик и институтов (сентябрь 1991—1995 гг.).

3) Этап становления и консолидации современного режима, связанный с созданием набора новых формальных институтов и учреждением нового институционального дизайна через принятие Конституции, укреплением и защитой выбранной модели политического режима от посягательств от конкурирующих факторов, формированием устойчивой констелляции политических элит и возникновением ситуации, при которой появление значимых новых политических факторов, способных нарушить создавшееся равновесие и баланс сил становится невозможным или маловероятным (1996-2009 гг.)[7].

Сущностью трансформации политического режима в Казахстане на этапе «горбачевской» перестройки была политика либерализации, инициированная со стороны Союзного центра. Она обусловила ослабление советских политических институтов (структуры Коммунистической партии) и становление новых (институт президентства), что привело к политизации общества и возникновению альтернативных власти факторов в виде неформальных общественных организаций и политических партий.

На данном этапе одинаково существенную роль в трансформации политического режима Казахстана играли факторы как структурного, так и процедурного порядка. К

структурным факторам молено отнести: фактор субэтнической фрагментации казахов; этнодемографический фактор; фактор внешнего влияния Союзного центра. Наиболее значимыми процедурными факторами являлись: фактор ротации и консервативности республиканской элиты; институциональный фактор.

Особенностью трансформации политического режима в Казахстане на этапе «горбачевской» перестройки стало приоритетное влияние на данном этапе политики Союзного центра, инициировавшего политику либерализации. Однако процедурные факторы, обусловленные спецификой внутриполитического развития в Казахстане связанные со спецификой ротации элит (назначение на пост Первого секретаря КПК Г. Колбина и ужесточение при нем республиканского режима в 1986-1989 гг.), создали условия для специфических результатов этой либерализации. Они привели к сравнительно более сильному подавлению демократических общественных движений и консерватизму республиканской элиты[8].

Еще одна особенность выражалась в том, что в Казахстане на первом этапе отсутствовал раскол среди элиты по идеологической линии, но существовал по линии этнических противоречий. Это обусловило специфику перехода, когда даже объективно фрагментированные казахские элиты по линии жузовых делений на определенный период консолидировались ради реализации задач по суверенитету республики. В результате проблема концентрации власти в руках Президента Казахстана не рассматривалась как первоочередная, что позволило последнему увеличить свои символические и институциональные ресурсы. Это привело к тому, что из совокупности амбивалентных структурных факторов наиболее актуальными оказались авторитарные традиции и институты моноцентрического толка.

Не менее сильное специфическое влияние на трансформацию политического режима Казахстана на первом этапе оказал институциональный фактор, то есть создание советских квазигосударственных институтов, заложивших основу первичного институционального дизайна независимого Казахстана и создавшие стартовые условия для суверенного государственного строительства. Этот фактор задал определенные рамки возможностей в формировании новых политических институтов и предопределил своим противоречивым распределением властных полномочий между законодательной и исполнительной властями их конфликт, который стал основным лейтмотивом трансформации политического режима на этапе «неопределенности».

Сущностью второго этапа политико-режимной трансформации была политическая борьба между элитами, разделенными институциональными границами законодательной и исполнительной ветви власти. Сосуществование и нерешенность вопроса о распределении властных полномочий между советскими (Верховный Совет) и постсоветскими (Президент) институтами обусловило долговременный конфликт, разрешение которого в Казахстане затянулось до 1995 года.

Особенностью режимной трансформации в Казахстане можно признать тот факт, что пакт элит в данном случае являлся неким «картельным соглашением», то есть как смена режима при достижении компромиссных договоренностей, формальным результатом которых стала переходная Конституция 1993 года. В отличие от классического пакта элит, являющимся одним из этапов демократического транзита, в условиях Казахстана пакт представлял из себя взаимные уступки не правящей элиты и контрэлиты, а различных сегментов элит. Данное «картельное соглашение» имело характер негласного компромисса, хотя его косвенным отражением стало принятие Конституции 1993 года. Таким образом, пакт в данном случае понимается не как одна из моделей демократизации, устанавливающая правила демократической конкуренции новых факторов, а как соглашение о сохранении стастус-кво в условиях, когда ни один из факторов не достиг безусловного преимущества. Соглашение заключало в себе уступки с обеих сторон и обусловило принятие таких формальных институтов, которые не столько в

полной мере устраивали политических игроков, сколько рассматривались как «наименьшее из зол» с точки зрения утраты ими контроля над ресурсами.

Таким образом, как существенную особенность можно признать тот факт, что модель перехода и общие фазы трансформации в Казахстане существенно отличались от классической схемы, разработанной в рамках транзитологических теорий.

Сущностью политико-режимных трансформаций в Казахстане на третьем этапе являлась консолидация недемократического режима. Она проходила авторитарными способами, прежде всего путем устранения иных политических авторов и максимизации власти на уровне формальных и неформальных институтов. Тем не менее, даже после введения Конституции 1995 года, которая установила моноцентрический институциональный дизайн с большими властными полномочиями Президента, ликвидировать полицентризм казахского общества, заданного структурными факторами объективного порядка, режим был полностью не в состоянии. Поэтому консолидация режима проходила достаточно долго, наталкиваясь на сопротивление как внутри, так и вне элиты.

К структурным факторам режимной трансформации на современном этапе можно отнести: фактор казахского национализма; фактор межэтнического раскола казахских элит и возрождения клановости в политике; фактор конфликта экономических интересов казахстанских элит. Из процедурных факторов ключевую роль играют: фактор клановосемейных отношений группировки Президента, проблемы преемственности власти и возраста Президента; формирование партийной системы с доминирующей партией.

Таким образом, при наличии доминирующего фактора в лице Президента, обладающего большими формальными полномочиями, тем не менее, в Казахстане не удалось достигнуть ликвидации структурных расколов неформального типа, которые проявляются в виде клановой фрагментации элит и их периодическом противоборстве друг с другом.

Особенностью современного режима в Казахстане можно назвать специфику этнополитической ситуации, связанную с межэтническими противоречиями между представителями двух крупнейших в Казахстане этнических общин - казахов и русских. Данная этнополитическая особенность Казахстана имеет сильное влияние на выбор стратегии политических элит и выработку политического курса как в экономической, так и в политической сфере.

Таким образом, основным результатом политической трансформации в постсоветском Казахстане стало формирование моноцентрического политического режима с преобладанием доминирующего фактора и неформальных институтов. Другими словами, произошел переход от советского авторитарного режима к другому авторитарному режиму, имеющего отличные от предыдущего особые характеристики и специфические черты. На основе анализа социальной базы и функционального уровня можно определить современный режим в Казахстане как политически консолидированный, но с характеристиками кланово-бюрократического авторитаризма и элементами имитационной демократии.

Список источников

1. Казахстан за годы независимости 1991-2007 гг. Статистический сборник. - Астана, 2018. - 254 с.

2. Алтынбекова, О. Б. Этноязыковые процессы в Казахстане / О. Б. Алтынбекова. - Алматы: Экономика, 2016. -415 с.

3. Ашимбаев, М. Политический транзит: от глобального к национальному измерению / М. Ашимбаев. - Астана: Елорда, 2012. - 303 с.

4. Байдельдинов, Л. А. Казахстан как политическая реальность / Л. А. Байдельдинов. - Алматы: ИРК, 2011. - 169 с.

5. Видова, О. И. Нурсултан Назарбаев. Портрет человека и политика / О. И. Видова. - М.: Дрофа, 2013. - 427 с.
6. Джаксыбеков, А. Р. Так начиналась Астана: записки первого акима столицы / А. Р. Джаксыбеков. - Астана: Валерии - АНТ, 2008. - 303 с.
7. Ертысбаев, Е. К. Казахстан и Назарбаев: логика перемен / Е. К. Ертыс- баев. - Астана: Елорда, 2011. - 576 с.
8. Машан, М. С. Политическая система Казахстана: трансформация, адаптация, целедостижение / М. С. Машан. - Алматы: ИРК, 2020. - 208 с.

УДК 373.31

Мустафина А.Б., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Развитие познавательной активности младших школьников во внеурочной деятельности посредством проектной деятельности

Аннотация

В данной статье рассматривается актуальная проблема формирования познавательной активности младших школьников, особенно в контексте внеурочной деятельности. Обоснована значимость внеурочной деятельности для развития инициативы, самостоятельности и социально значимой активности. Рассмотрен метод проектов как эффективное средство активизации познавательной деятельности и развития личностных качеств. Целью исследования является обоснование и апробация влияния метода проекта на формирование познавательной активности. Представлены задачи, объект, предмет и гипотеза исследования, а также теоретические и методологические основы. Подчеркивается теоретическая и практическая значимость результатов для педагогов начальной школы.

Ключевые слова

Познавательная активность, метод проектов, внеурочная деятельность, младшие школьники, формирование личности, самостоятельность, начальное образование.

Введение

Актуальность: Формирование познавательной активности младших школьников – важная задача современной педагогики, влияющая на качество обучения и мотивацию.

Проблема рассматривалась Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным, А.Н. Леонтьевым, И.Я. Лернером, И.Ф. Харламовым, Г.А. Цукерман, Г.И. Щукиной. Младший школьный возраст благоприятен для формирования познавательной активности и творческой личности.

Большинство исследований посвящены урочной деятельности, но познавательная активность формируется и во внеурочной деятельности, цель которой – создание условий для инициативы, самостоятельности и социально значимой деятельности.

Внеурочная деятельность решает задачи воспитания, социализации и развития познавательной активности, направлена на достижение личностных и метапредметных результатов. Важно научить действовать, принимать решения и осуществлять самостоятельный поиск знаний.

Метод проектов является одним из основных средств формирования познавательной активности во внеурочной деятельности.

Нормативные документы указывают на необходимость вовлечения школьников в

исследовательскую и проектную деятельность.

Использование метода проектов создает благоприятные условия для активизации поисково-познавательной деятельности, развития самостоятельности, креативности, коммуникативности и ответственности.

В работах Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат, И.Д. Чечель, И.К. Баталиной, М.А. Барсуковой раскрыт потенциал проектной деятельности для формирования познавательной активности. Г.В. Нарыковой, Е.А. Гилевой, Ю.С. Егоровым, Е.В. Клоковым охарактеризованы этапы проекта.

Выявлено противоречие между необходимостью формирования познавательной активности и недостаточным использованием метода проекта во внеурочной деятельности.

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальная апробация влияния метода проекта на формирование познавательной активности младших школьников во внеурочной деятельности.

Объект исследования: процесс формирования познавательной активности у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности.

Предмет исследования: метод проектов как средство формирования познавательной активности младших школьников во внеурочной деятельности.

Гипотеза: работа над проектом будет способствовать повышению уровня познавательной активности при условии учета особенностей развития познавательных процессов и целенаправленном использовании метода проектов во внеурочной деятельности.

Задачи исследования:

- ✓ Изучить литературу по проблеме.
- ✓ Выявить возможности внеурочной деятельности.
- ✓ Раскрыть сущность и содержание метода проектов.
- ✓ Провести анализ опыта работы учителей.
- ✓ Провести опытную работу и описать результаты.

Методологической основой являются положения о роли деятельности в формировании личности, единстве теории и практики, системно-деятельностный подход, концепции целостности образовательного процесса, идеи активизации и интенсификации обучения, принципы субъектности, партнерства, педагогической поддержки.

Теоретическая значимость: изучен и систематизирован материал по проблеме формирования познавательной активности и влияния метода проектов.

Практическая значимость: материалы исследования могут быть использованы в практической деятельности педагогов начальной школы.

Новизна исследования**:** предложено оптимальное решение проблемы по развитию познавательной активности у младших школьников посредством проектной деятельности во внеурочной деятельности.

Обзор литературы.

Проблема формирования познавательной активности младших школьников занимает важное место в психолого-педагогических исследованиях со второй половины XX века.

В литературе существуют различные определения познавательной активности, отражающие разные направления исследований.

Можно выделить два основных направления:

1. Познавательная активность как характеристика действий ученика (И.Д. Бутузов, Т.Б. Генинг, И.Ф. Харламов).

- И.Д. Бутузов: «внутренняя готовность учащегося к деятельному участию в умственной и практической деятельности и проявлению самостоятельности и творчества» .

- Т.Б. Генинг: «характеристика учебно-познавательной деятельности, отражающей результативность, темп, интеллектуальные, мотивационные и эмоционально-волевые качества».
- И.Ф. Харламов: «деятельное состояние ученика, которое характеризуется стремлением к учению, умственным напряжением и проявлением волевых усилий» [1].

2. Познавательная активность в аспекте личностных черт (М.П. Осипова, И.А. Редковец, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина).

- Г.И. Щукина: «личностное образование, которое выражает интеллектуальный отклик на процесс познания, живое участие, мыслительно-эмоциональную отзывчивость. Характеризуется: поисковой направленностью, познавательным интересом, эмоциональным подъемом» [2].

Оба направления необходимо изучать в единстве.

Первое направление можно охарактеризовать как методологический (Л.П. Аристова [3], Д.Б., Т.И. Шамовой [4], Г.И. Щукиной [2], Г.А. Цукерман [5] и др.).

Второе направление можно обозначить как методическое, (А.М. Данилова, Б.П. Есипова, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, И.Т. Огородникова, М.П. Осиповой, М.Н. Скаткина, И.Ф. Харламова и др.).

Вопрос о познавательной активности занимал важное место в педагогике с момента её зарождения.

Я.А. Коменский считал необходимым “воспламенять в мальчике жажду знаний”. И.Г. Песталоцци полагал, что наглядность – лучший способ развития мышления. А. Дистервег утверждал, что хорош метод, активизирующий познавательную деятельность. “Развитие и образование… должны быть достигнуты собственной деятельностью”. Принцип познавательной активности также поднимали Ж.-Ж. Руссо, И. Ф. Гербарт.

В истории русской педагогической мысли формирование познавательной активности выстраивалось постепенно.

И.И. Бецкой считал необходимым “приохотить детей к занятиям, вызвать у них любовь к учению”. Ф.И. Янкович выступал за использование занимательности и игры. Он впервые увидел связь интереса к учению с нравственностью.

В.Г. Белинский и А.И. Герцен считали, что любознательность и активность следует развивать при помощи естественных наук. Н.А. Добролюбов и Н.Г. Чернышевский считали, что только процесс, опирающийся на разумную свободу ребёнка, развивает его интересы и любознательность.

К.Д. Ушинский выдвинул идею познавательной самостоятельности детей, необходимо передать “не только познания, но и способствовать самостоятельно приобретать новые познания”. Л.Н. Толстой всецело полагался на интересы детей.

После 1917 года Н.К. Крупская развивала интерес и самостоятельность мышления, обеспечивая овладение знаниями и их применение. Проблеме познавательной активности уделяли внимание С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко.

В современный период проблему изучали Ш.А. Амонашвили, М.И. Лисина, А.М. Матюшкин, В.А. Петровский, Г.А. Цукерман, Г.И. Щукина, Л С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.Н. Скаткин, С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, С.П. Баранов и др.

Г.И. Щукина: «познавательная активность – это избирательная направленность личности, обращенная к области познания» [2].

Г.А. Цукерман: важнейший элемент – грамотно сформулированная задача, требующая поисковой активности [5].

Т.И. Шамова: структурной единицей является познавательное действие – «осознанный, целенаправленный познавательный акт» [4]. Она выделяет мотивационный, содержательно-операциональный и волевой компоненты [4].

На наш взгляд, познавательная активность включает мотивационный,

содержательный, процессуальный и эмоциональный компоненты:

- Мотивационный: познавательные и социальные мотивы.
- Содержательный: необходимые знания и овладение предметным содержанием.
- Процессуальный: способы деятельности и умение применить их.
- Эмоциональный: доброжелательная, заинтересованная атмосфера.

Все компоненты взаимосвязаны и направлены на формирование познавательной активности: овладение универсальными способами действий, развитие навыков, формирование мотивов, создание положительно-эмоциональной среды.

Отсутствие компонента затрудняет формирование познавательной активности.

И.Т. Огородников: уровень познавательной активности – «ступень восхождения учащихся к научному, техническому и художественному творчеству» [3, с. 79].

Г.И. Щукина [2] и М.И. Лисина [6] выделяли репродуктивно-подражательный, поисково-исполнительный и творческий уровни познавательной активности.

В данной работе за основные уровни взяты воспроизводящая, интерпретирующая и творческая познавательная активность (Т.И. Шамова).

- Воспроизводящий (низкий): стремление понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способом применения знаний по образцу.
- Интерпретирующий (средний): стремление к осмысленному изучению материала, проникновению в сущность явлений, стремление познать связи между явлениями, овладеть способами применения знаний в измененных условиях.
- Творческий (высокий): интерес и стремление не только глубоко проникнуть в сущность явлений, но и найти для этой цели новый способ действия [4].

Творческий уровень предоставляет возможности для развития способностей. Показателями являются оригинальность мышления, отход от шаблонов, критичность. Переход на уровень творческой активности – свидетельство скачка в развитии личности [4]. Высший уровень – внутренняя потребность в решении учебных и познавательных задач.

Поисковая активность влияет на формирование творческой познавательной активности. Уровень познавательной активности повышается при использовании творческих заданий и коллективных творческих дел. Познавательная активность является фактором повышения достижений и самостоятельности учащихся.

Познавательный опыт ограничен и конкретен. Младшие школьники осознают явления через конкретно-наглядную призму своего опыта.

Формирование познавательной активности происходит в процессе общения. Общение способствует формированию потребности в самостоятельном приобретении знаний, умений и навыков, творческому их использованию и развитию познавательной активности [6].

Поисковая деятельность совершается с увлечением, он испытывает эмоциональный подъем. Познавательная активность направлена не только на процесс познания, но и на результат.

Психолого-педагогическая литература указывает на необходимость понимания познавательной активности как напряжения познавательных процессов с целью удовлетворения потребности в познании мира. Эта потребность реализуется в процессе овладения и применения универсальных способов мышления и деятельности.

Ведущая роль в формировании познавательной активности принадлежит учебной деятельности, но она может быть сформирована и во внеурочной деятельности.

Основная часть

Проектная деятельность – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленные на достижение результата – создание проекта. Необходимы представления о конечном продукте, этапах проектирования и осмысление результатов.

Анализ исследований (О.Х. Петровой, О.М. Ноздря, Н.В. Матяш, И.Н. Мурашковской, Е.Н. Землянской, С.В. Бордовской, В.Н. Ильиной, А.Ю. Сергеевой и др.) показывает, что современные педагоги оценивают проектную деятельность как совместную деятельность педагога и учащихся, имеющую общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленные на достижение материального результата, и рассматривают метод проектов как средство формирования познавательной активности.

Правильно организованный проект и связанные с реальной жизнью задачи. Требуется умение координировать свои усилия с усилиями других, активно добывать знания и выполнять конкретную работу.

В ходе проектной деятельности формируются учебных действий:

- регулятивные - уметь ставить цель, планировать, оценивать;
- познавательные - уметь анализировать, синтезировать, обобщать, делать выводы;
- коммуникативные - уметь планировать сотрудничество;
- личностные – мотивация, стремление к познанию.

Сущность проектной деятельности заключается в том, чтотельной активности посвящены исследования многих ученых, но остаются нерешенными некоторые вопросы, главный из которых — как эффективно проводить практическую работу.

Для анализа опыта учителей были взяты статьи из журнала «Начальная школа» и интернет - источники за последние пять лет.

Зеленская Юлия Евгеньевна подчеркивает эффективность проектов во внеурочной деятельности для формирования умения находить решения, пользоваться информацией, а также формирования познавательной активности, интереса к исследованию.

Тюрина Татьяна Львовна приводит примеры проектов («Птицы нашего края», «Вечнозеленая красавица леса», «Путешествие водяной капельки») с целью раскрытия способностей, формирование познавательной активности, воспитание гуманного отношения к природе.

Шаронова Людмила Михайловна поделилась проектом по благоустройству территории школы, результатом которого был благоустроенный участок, за которым ребята ухаживали. В процессе работы была организована совместная деятельность родителей, детей и педагогов.

К сожалению, немного статей посвящены формированию познавательной активности младших школьников с помощью метода проекта во внеурочной деятельности. Наше внимание привлекла статья М.М. Красновой «Комплексный творческий проект «Белый Бим Черное ухо». Целью, которого было формирования умения заботиться о животных, проявлять к ним доброту, формирование познавательной активности.

Ознакомившись с опытом учителей, было выявлено, что метод проектов чаще используется на уроках, чем во внеурочной деятельности. Для выявления эффективности метода проектов во внеурочной деятельности для формирования познавательной активности была проведена опытно-практическая работа в 3 классах (50 человек). 3 «в» - контрольная группа, 3 «б» - экспериментальная.

Была проведена беседа с учителями для выявления отношения к проблеме развития познавательной активности и роли метода проектов.

Выяснилось, что проблема формирования познавательной активности актуальна. Учителя назвали методы и средства, направленные на развитие познавательной активности: творческие задания, занимательный материал, ИКТ, создание проблемных ситуаций, метод проектов. В тоже время учителя отмечают, что работа по формированию познавательной активности не ведется систематически, метод проектов редко применяется во внеурочной деятельности.

Характеризуя детей, учителя отмечают, что не все они достаточно любознательны,

редко проявляют активность, отсутствует стремление поделиться информацией.

На основании этого была проведена работа с целью формирования познавательной активности учеников третьих классов. В качестве основного средства была выбрана проектная деятельность.

Исследование проходило в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе были выбраны методы изучения и показатели познавательной активности (Е.В. Коротаевой, А.К. Марковой, М.В. Медведева, Т.И. Шамовой): анкетирование, наблюдение, беседа.

Критерии познавательной активности (Т.И. Шамова):

1. Активность – любознательность и интерес.
2. Самостоятельность – способность актуализировать свои мысли.
3. Эмоциональное состояние – переживание удовлетворения.
4. Мотивация – внутреннее состояние.
5. Внимание - направленность и сосредоточенность.

На основе критериев определены три уровня познавательной активности: высокий, средний, низкий.

На констатирующем этапе было выявлено, что большинство обучающихся имеют низкий и средний уровень познавательной активности.

Диагностика уровня познавательной активности показала, что результаты в контрольной и экспериментальной группах на начальном этапе исследования примерно одинаковы. Низкий уровень: 24% и 28%, средний уровень: 56% и 52%, высокий уровень: 20%.

Приведенные данные показали необходимость проведения работы по повышению уровня познавательной активности. В качестве средства был выбран метод проектов во внеурочной деятельности.

Целью формирующего этапа было повышение уровня познавательной активности. При организации проектной деятельности учитывалось, что дети уже участвовали в проектах на уроках, но проекты во внеурочной деятельности для них были в новинку.

Темы проектов соответствовали программе: «Моя родословная», «Моя школа, мой класс».

Перед началом работы с детьми было проведено собрание с родителями, которых познакомили с результатами диагностики уровня познавательной активности, предложив оказать поддержку. Родители согласились участвовать.

Первый проект «Моя родословная» проводился с целью формирования интереса к истории своей фамилии, семьи. Проект был индивидуальным, обсуждение проходило с детьми и родителями.

Заключительным этапом стала защита презентаций с приглашением родителей.

Работа над следующим проектом «Моя школа, мой класс проводилась с целью формирования интереса к истории школы, класса.

Тип проекта – творческий, групповой, долгосрочный (1 месяц).

На подготовительном этапе была проведена беседа о школе.

Рабочие группы представили план деятельности и распределение работы.

На втором этапе дети работали в группах, педагог наблюдал и координировал.

На заключительном этапе каждая группа представляла свою страницу альбома. Дети проявили творчество, поисковую активность, повысили коммуникативные навыки, научились пользоваться источниками знаний.

На заключительном (контрольном) этапе была проведена повторная диагностика динамики уровня познавательной активности. Использовались те же методы, что и на констатирующем этапе. У многих ребят в экспериментальной группе улучшились результаты по показателям познавательной активности. Дети стали проявлять активность

на уроке, повысился уровень самостоятельности, стали испытывать радость от выполнения заданий, повысился уровень мотивации. После использования проектов детям были заданы вопросы о том, понравились ли им проекты. Почти все ответили положительно. Детям понравилась такая форма работы, они хотят продолжать работу над проектами.

В экспериментальной группе после проведения проектов обстановка была более дружеская, возросло количество учащихся с высоким и средним уровнем развития познавательной активности. Низкий уровень: 16%, средний уровень: 56%, высокий уровень: 28%. В контрольной группе показатели остались на том же уровне.

Проектная деятельность отразилась на отношении к учебной работе. Дети стали более активно работать на уроках, анализировать новый материал, повысился интерес к темам, стали использовать ИТ.

Результаты контрольного этапа позволили сделать вывод о том, что использование проектной деятельности стимулировало повышение уровня познавательной активности в экспериментальной группе.

Метод проектов является эффективным средством формирования познавательной активности и может применяться в начальной школе во внеурочной деятельности.

Заключение.

Актуальность формирования познавательной активности младших школьников определила выбор темы исследования о проекте как средстве формирования познавательной активности во внеурочной деятельности.

В процессе исследования был изучен теоретический материал, показано, что понятие познавательной активности не имеет однозначной интерпретации и сложно измеримо. Анализ критериев и методик диагностики позволил выделить наиболее удобные для практической деятельности.

Несмотря на разногласия, все ученые сходятся во мнении, что познавательная активность должна формироваться в целенаправленной педагогической деятельности.

Анализ использования метода проектов во внеурочной деятельности показал, что при грамотной организации он может быть эффективным средством формирования познавательной активности.

Экспериментальное исследование включало три этапа: диагностика исходного уровня (выявлен невысокий уровень), внедрение проектной методики (организованы проекты), контрольный этап (повышение уровня в экспериментальном классе, отсутствие изменений в контрольном).

Самым сложным было избежать навязывания темы проекта, что было решено путем постановки проблемных вопросов и выделения противоречий.

Экспериментальное исследование показало эффективность метода проектов в формировании познавательной активности.

Гипотеза доказана, цель и задачи решены. Проектную методику следует активнее внедрять в практику педагогов начальной школы во внеурочной деятельности.

Список источников

1. .Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. -М.: Юристь, 2016.-512 с.

2. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Аспект-Пресс 2017. – 160 с.

3. Аристова Л.П. Активность учения школьника / Л.П. Аристова. – М.: Флинта-Наука, 2016. – 139 с.

4. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Владос, 2017. – 208 с.

5. Цукерман Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Интерпакс, 1995. – 287 с.

6. ..Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

УДК 327.7

Мухамбетжанова С.А., История
Абдуллин Р.Б., профессор

ЮНЕСКО и его роль в развитии современных мировых культур

Аннотация

В данной статье проводится всесторонний анализ политики ЮНЕСКО по созданию более справедливых условий для развития мировых культур в эпоху глобализации посредством защиты культурного разнообразия планеты и формирования равноправного диалога между культурами, религиями и цивилизациями.

Ключевые слова

ЮНЕСКО, мировая культура, глобализация, нация, культура, религия модернизация, государство.

Введение

Актуальность темы. Актуальность выбранной темы объясняется особенностями современного этапа международных отношений, который характеризуется бурным развитием общепланетарных процессов в различных областях жизнедеятельности человека, обобщенно именуемых глобализацией.

Причем, если несколько десятилетий назад глобальные тенденции рассматривались главным образом применительно к финансовым и торгово- экономическим связям, сегодня всесторонний анализ ситуации в мире немыслим без учета культурного аспекта глобализации на фоне стремительного распространения новейших достижений в сфере информационных технологий.

Одновременно глобальные изменения в области развития мировых культур уже не могут рассматриваться в отрыве от политических процессов, которые в современную эпоху приобретают ярко выраженную этническую, религиозную и культурную окраску. Культура становится активным проводником наднациональных и транснациональных политических интересов, источником межцивилизационного соперничества, нередко принимающего насильственные формы.

С другой стороны глобализация культурной сферы приводит к глубинным изменениям в мировосприятии, когда у представителей различных цивилизаций появляется общее видение планетарных интересов и судьбы, осознание единства отдельных частей-составляющих мира, равно как и неизбежная эволюция этих частей к дальнейшему единению. При этом пока трудно говорить о совпадении подходов государств относительно того, какие конкретно цивилизационные очертания должно принять это формирующееся единое целое.

Культурную экспансию также необходимо рассматривать в контексте проводимой Западом политики «гуманитарных интервенций». При помощи этого легального средства международного общения он стремится управлять мировыми процессами, игнорируя господствовавший многие десятилетия в международном правовом пространстве принцип невмешательства во внутренние дела суверенных государств.

Проблема имеет политический контекст разрушительного воздействия западной массовой культуры на незападные культуры и идентичности. Военное вмешательство в Афганистане и Ираке, палестино-израильский конфликт и антииранская кампания Вашингтона все больше воспринимается в мире как противостояние христианской и

мусульманской цивилизаций. Причем, эта конфронтация не детерминирована логикой развития современного политического процесса, а искусственно навязывается правящей американской элитой. Очевидно при этом, что подобные односторонние нелегитимные с точки зрения международного права действия не только не решили ни одной мировой проблемы, но «генерировали новые человеческие

Объектом исследования является историко-политический срез проблемы глобализации культурной сферы; современная ситуацию в области развития мировых культур и цивилизаций с выделением политического аспекта данной проблемы.

Научная новизна. Проблематика культурного аспекта глобализации в увязке с политикой ЮНЕСКО в целом затрагивалась отечественной и зарубежной глобалистикой (Н.Канклини, А.Ападураи, А.С.Капто, Е.П.Бажанов, Ю.ВЛковец, К.М.Долгов и др).

Вместе с тем, в данном исследовании впервые делается попытка всестороннего обобщения и структурирования главных направлений курса ЮНЕСКО по сохранению культурного разнообразия, созданию многосторонних механизмов обуздания деструктивных проявлений глобализации в культурной сфере и придания им управляемого характера. Новизна также заключается в том, что впервые в широком политическом контексте анализируется участие ЮНЕСКО в развитии диалога между культурами и цивилизациями.

Для достижения поставленных целей мы опирались на такие методологические приемы как сравнительный и исторический анализ, междисциплинарный подход, а также элементы системного анализа.

Исторический и сравнительный анализ использован автором в целях рассмотрения в ретроспективе проблемы глобализации культурной сферы и проведения всесторонней оценки современных тенденций в области развития мировых культур.

Обор литературы

Историографический анализ рассматриваемой темы, а также проблематика воздействия глобализации на современные культуры были сделаны на основе изучения значительного объема научной литературы. При этом следует отметить, что упомянутые аспекты в целом разрабатывались как отечественными, так и зарубежными авторами.

Среди основных работ представителей западных научных школ, посвященных изучению культурного аспекта глобализации, а также проблематике диалога между цивилизациями следует отметить труды: П.Сорокина («Социальная и культурная динамика: исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений», СПб, РХГИ, 2000; «Социальная мобильность» М., Академия, 2005 и др.), З.Бжезинского («Выбор: мировое господство или глобальное лидерство», М., МО, 2006 и др.);А.Тойнби («Цивилизация перед судом ситории», М.-СПб, 1996, «Постижение истории», М., Прогресс, 1991 и др.) и других.

Основная часть

Отстаивание концепции поликультурности мира является необходимым условием выживаемости традиционных культур в условиях глобализации. Исходя из того, что доминирование «суперкультуры» не менее опасно, чем диктат одной державы в политике, все больше государств поддерживают политическую линию ЮНЕСКО на защиту культурного разнообразия в мире, основанного на признании одинаковой ценностной значимости и равноправия культур в международных отношениях.

Очевидно при этом, что сделанный в последние годы США и их союзниками упор на силу во внешней политике сопровождается также более агрессивными формами культурной экспансии Запада. Эта агрессия вызывает естественное сопротивление со стороны традиционных сообществ и их культур, одновременно выявляются реальные пределы возможного в применении силы, и становится ясно, что «никто в одиночку не может выписать верный рецепт урегулирования ни одной современной проблемы и что ни одна из этих проблем силового решения не имеет».[1]

В складывающейся ситуации ЮНЕСКО стремится своевременно реагировать на озабоченности мирового сообщества по поводу растущей политической дестабилизации. Начав еще в середине 1980-х годов с активного продвижения международной политической и научной дискуссии о необходимости культурного плюрализма, ЮНЕСКО продолжает укреплять в планетарном сознании мысль о безальтернативное культурного, этнического и религиозного разнообразия для политической стабильности, устойчивого развития и сотрудничества мировой цивилизации.

Сегодня, когда в условиях хрупкого мира многие культуры не чувствуют себя в безопасности, ЮНЕСКО делает упор в своей работе на укреплении коллективных международных усилий, направленных на сохранение культурного разнообразия. На церемонии ратификации государствами-членами Европейского союза Конвенции ЮНЕСКО об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения (Брюссель, 19 декабря 2006г.) гендиректор ЮНЕСКО К.Мацуура подчеркнул историческую значимость присоединения к упомянутому документу всех государств Европейского союза. По его словам, «это свидетельствует о солидарности европейцев со всем миром в отстаивании культурного разнообразия».

Усилия ЮНЕСКО, таким образом, направлены на привлечения максимального числа сторонников (как среди государств-членов, так и гражданского общества) реализации своего политического курса на создание в мире культурного плюрализма и творческого взаимодействия между всеми культурами. При этом ЮНЕСКО не в состоянии предложить универсальную формулу, применимую для всех, и исходит из того, что каждое общество вырабатывает собственный modusoperandi, основанный на реальных возможностях и культурно-исторической традиции. Речь идет скорее о методологической, организационной и стимулирующей роли ЮНЕСКО, которую она видит, прежде всего, в предоставлении национальным правительствам общеприменимых механизмов, способных облегчить переход к более открытому плюралистическому миропорядку и наладить конструктивное взаимодействие между мировыми культурами на региональном и глобальном уровнях.

Динамика политического процесса последних десятилетий демонстрирует, что самое незначительное различие в культуре, вероисповедании, языке, традициях, может спровоцировать межнациональный взрыв с самыми трагическими последствиями. Причем от подобного противостояния не застрахованы даже родственные или близкие культуры (ирано-иракский, индо-пакистанский и англо-ирландский конфликты; межплеменные войны в Руанде, Бурунди и других африканских странах, баскский сепаратизм в Испании и т.д.). Таким образом, наличие соседствующих культур не является обязательной предпосылкой для развития конструктивного плюрализма и взаимодействия между культурами. Они могут сосуществовать параллельно или конфликтовать между собой.

По оценкам ЮНЕСКО 79 из 82 межкультурных, межэтнических и межрелигиозных конфликтов, произошедших в мире в период между 1989 и 1992 гг., возникли в результате неправильной или даже заведомо провокационной государственной политики.[2] Хорошо известно, что несостоявшимся правителям удобно списывать провалы во внутренней политике на происки «сепаратистов» и «оппозиционеров», хотя за этими обвинениями нередко кроется неудовлетворенность населения социально- экономической и национальной политикой государства, массовое обнищание, социальная маргинализация и дискриминация на национальной почве.

В условиях, когда культурная и национальная идентичность нередко бывает мобилизована на деструктивные политические цели, свою текущую задачу ЮНЕСКО видит в «стимулировании позитивных проявлений плюрализма на национальном и интернациональном уровне, в том числе через гармонизацию развития новых форм идентичности». Дело в том, что в современных реалиях о культурной однородности затруднительно говорить даже применительно к деревне, не говоря уже о региональном и

глобальном межкультурном взаимодействии. Размыв идентичности происходит на фоне небывалой интернационализации миграционных процессов, беспрецедентной в истории диверсификацией культурной жизни внутри многонациональных государств. Достаточно отметить, что сегодня в рамках 185 суверенных государств мира сосуществуют около 4000 этнокультурных сообществ. При этом почти в каждом втором из этих государств проживает пять и более сообществ (в Индии, Нигерии и России, например, проживает сто и более сообществ), лишь в 1\3 государств этническое большинство имеет четко выраженный характер (в Бельгии, Северной Ирландии, в скандинавских странах, на Фиджи, в Гайяне преобладают одна или две этнические группы).[2]

В сегодняшнем мире даже наиболее монолитные и статичные в этническом и религиозном плане общества, скажем, арабские и африканские, не являются абсолютно гомогенными. Но и не только о них идет речь: данные, проводимые в докладе ЮНЕСКО «Наше культурное разнообразие» (1996 г.), говорят о том, что в большинстве многонациональных государств Западной Европы и США культурный плюрализм приходит на смену свойственной эпохе национального государства доминанте титульной нации. В этих странах этнические диаспоры чувствуют себя все более свободно. Они пользуются равными юридическими, социальными и гражданскими правами с коренными этносами и все более активно влияют на внутригосударственные политические, экономические и культурные процессы. При этом, успешно адаптируясь к западным ценностям, мигранты сохраняют в повседневной жизни элементы своего традиционного уклада, а в ряде случаев, как, например, выходцы из Китая, ведут достаточно замкнутое существование внутри своей диаспоры. В результате за последние десятилетия латиноамериканская, африканская, арабская и турецкая диаспоры в США, Великобритании, Франции, Германии и других западных странах стали важнейшей составной частью их общенациональной культуры и играют все более заметную роль в формировании национальной идентичности. Налицо, например, сильнейшее влияние арабской и африканской культуры на современные музыкальные течения и стиль одежды в упомянутых государствах.[3]

Наиболее одиозный пример бескомпромиссной этнократической политики, противоречащей демократическим принципам объединенной Европы, сегодня показывают правящие элиты государств Балтии, особенно Латвии и Эстонии. Проживающие на территории этих двух государств более 1 миллиона этнических русских противопоставляются латвийской и эстонской официальной пропагандой титульному населению в качестве потомков «советских оккупантов», представляющих «угрозу» для нормального социального, языкового и культурного развития коренных этносов.

Подобные опасные тенденции, возможно, впервые с момента окончания Второй мировой войны могут поставить европейское сообщество перед необходимостью объединения усилий по спасению демократических принципов, положенных в основу общеевропейского межнационального и межкультурного строительства. При этом усилий только в рамках Евросоюза может оказаться недостаточно. Единогласное присоединение в декабре 2006 года государств ЕС к Конвенции ЮНЕСКО об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения свидетельствует об осознании европейцами необходимости более тесного взаимодействия с профильными международными организациями, в том числе ЮНЕСКО.[4]

Особенно ценными являются экспертные возможности ЮНЕСКО по использованию превентивных мер в отношении латентных межэтнических и межконфессиональных конфликтов, без преодоления которых невозможно осуществить переход к полноценной плюралистической модели. Исключительно важен для европейцев также опыт ЮНЕСКО в постконфликтном урегулировании, например, в Боснии и Косово, где межэтническое и межрелигиозное насилие достигало крайних форм. Суть подходов, используемых при решении подобных проблем, в том, чтобы установить гармоничное

межкультурное взаимодействие без подавления или игнорирования культурных различий. Эти различия ЮНЕСКО считает важным не только признать и поддержать, но и трансформировать в устойчивый фактор индивидуального и коллективного взаимообогащения.

В этом плане признание прогрессивной роли многообразия не мыслится без воспитания на государственном уровне чувства терпимости к проявлениям противоположной культуры. Именно толерантность в идеале должна стать базовым элементом межкультурного общения. Речь идет о необходимости осознания всеми государствами общности судьбы человечества и их готовности подняться ради этого выше узконациональных предрассудков, поставив во главу угла универсальные ценности при одновременном уважении культурных различий. В этом и заключается суть предложенного ЮНЕСКО универсального принципа международного сотрудничества, основанного на единстве многообразия. Приверженность ему позволит уберечь мир, как от разрушительного межкультурного противостояния, так и унифицирующего воздействия глобализации.

В последние десятилетия Соединенные Штаты, являясь одним из наиболее сложных примеров формирования национальной идентичности, столкнулись с новыми вызовами на этом направлении. После принятия Закона об иммиграции 1965 года, отменившего квоты на въезд переселенцев из Европы, эта страна испытала, возможно, наиболее мощный со времени начала своего заселения наплыв иммигрантов. Причем, большинство из переехавших на постоянное жительство в США не были белыми европейцами и для них английский язык не являлся родным. В результате сегодня мы имеем картину, когда все возрастающий процент населения Америки говорит на двух языках, имеет двойное гражданство, а американское общество все больше размывается в культурном и религиозном плане[5].

Существенный вклад в разработку современной концепции «гибридизации» внес американский социолог и этнограф арабского происхождения А.Ападураи. В проведенном им под эгидой ЮНЕСКО сравнительном исследовании нынешняя стадия мирового развития характеризуется как неопределенное состояние «смешанных идентичностей» (mixedidentities). С учетом этого, а также динамики и характера современного политического процесса, полагает А.Ападураи, «достижение идеальной плюралистической модели может занять не менее 20-30 лет». Подобная цель, разумеется, будет достигнута только в том случае, если в мире окончательно не укоренятся силовые подходы, несущие угрозу раскола цивилизаций.

Усиливаемая миграционными волнами «гибридизация» уже привела к острейшим межэтническим конфликтам, особенно болезненно проявившим себя в крупных городах. Проанализировав в рамках многостороннего проекта ЮНЕСКО наиболее уродливые формы сегрегации в городах США и ряда других западных стран, французский политолог Ж.Банде охарактеризовал это явление как «городской апартеид». На примерах Нью-Йорка, Лос-Анджелеса, Чикаго он показал, как богатая англо-саксонская прослойка пошла по пути выделения привилегированных городских анклавов с собственной полицией, дорогими магазинами и частными школами. По данным французского еженедельника «Монд дипломатию) в середине 1990-х годов от 4 до 8 млн. американцев проживали в районах закрытых для бедных слоев, основу которых составляют этнические меньшинства.[6]

Подобные тенденции сегодня характерны не только для США, но и большинства мегаполисов планеты от Рио-де-Жанейро и Йоханнесбурга до Лондона и Парижа. Созданные в пригородах этих и других городов этнические резервации, в которых царит безработица и преступность, являются источником постоянной головной болью для местных властей и полиции. Правые же партии, наоборот, стремятся использовать

напряженную ситуацию в этих районах для раздувания политических страстей и призывов к борьбе с миграцией.

Таким образом, особенностью современного глобального контекста культурной сферы является усиливающееся противодействие унифицирующим тенденциям со стороны мировых культур. Незавершенность этого процесса, характеризуемая состоянием неопределенности, не позволяет однозначно ответить на вопрос, является ли глобализация культуры в большей степени феноменом созидательными или, наоборот, разрушительными в плане воздействия на индивидуальные и групповые идентичности. С одной стороны, открытое соревнование в условиях рыночного обмена сулит мировым культурам новые возможности для сохранения и развития. Слабым и исчезающим культурам, находящимся в условиях изоляции, глобализация, плюрализм и новые информационные технологии предоставляют уникальный шанс для выживания.

Особенно важно, чтобы роль ЮНЕСКО не свелась к чисто техническими функциям по содействию расширению международного культурного сотрудничества. Абсолютно прав руководитель международного «Фонда культуры мира» Ф.Майор в том, что эта организация обязана взять на себя нечто большее, а именно - выполнение важнейшей политической, интеллектуальной и этической миссии современности, связанной с «достижением своего рода нового «этического контракта», нацеленного на утверждение в межгосударственном общении этики «культуры мира» и терпимости к проявлениям другой культуры».[7]

Осознание ЮНЕСКО своей особой политической роли координатора международных усилий по противодействию негативным тенденциям в сфере развития мировых культур происходило постепенно.

На первом этапе (условно с конца 1980-х годов), опираясь на значительный интеллектуальный потенциал государств-членов, а также мандат спецучреждения ООН в сфере международного культурного сотрудничества, ЮНЕСКО удалось организовать многостороннюю работу по сбору, обобщению и сравнительному анализу информации о глобальных процессах в культурной области и прогнозированию связанных ними рисков.

Одним из главных вдохновителей этого масштабного исследования стал тогдашний Генеральный директор ЮНЕСКО Федерико Майор. Являясь последовательным сторонником идеи сохранения культурного многообразия, он привлек к работе многих видных ученых, политиков и общественных деятелей, представлявших различные страны и культуры, в том числе бывшего Генерального секретаря ООН Переса де Куэльяра, который возглавил Всемирную Комиссию по культуре и развитию («Комиссия де Куэльяра»). Принципиальным достижением Комиссии стала реализация ее рекомендации о включении с середины 1990-х годов в разделы культурной политики двухгодичных программ и среднесрочных (шестилетних) стратегий Организации нового приоритетного направления, связанного с защитой культурного разнообразия[8].

В 1998 году «Комиссией де Куэльяра» был опубликован первый Всемирный доклад ЮНЕСКО по культуре (в 2000 г. вышла его дополненная версия). В этом уникальном издании была представлена развернутая, подтвержденная обширным фактологическим материалом характеристика превалирующих тенденций в культурной сфере, обозначена тесная связь между культурой и развитием, а также мировыми политическими процессами. В доклад были сформулированы подробные рекомендации национальным правительствам относительно необходимости учета во внутригосударственных стратегиях развития вопросов поддержки традиционных культур и культурного плюрализма.

В апреле 1998 г. в Стокгольме прошла созванная под эгидой ЮНЕСКО первая в истории международного культурного сотрудничества межправительственная Конференция по культурной политике в целях развития. На этом представительном министерском форуме были обозначены и всесторонне проанализированы проблемы

развития современных культур в условиях глобализированного рынка и информационного пространства.

Подчеркнув неразрывную связь между культурой и экономическим развитием, участники конференции сделали акцент на важности скоординированных усилий мирового сообщества в поддержке традиционных культур, народных промыслов и производств товаров культурной сферы. Их было признано целесообразным «рассматривать в качестве особого вида продукции, отличного от обычной рыночной номенклатуры».В ноябре 1999 г. 30-я сессия Генконфернции ЮНЕСКО практически единогласно одобрила резолюцию, которая ориентировала Организацию на целенаправленную работу по развитию культурного разнообразия в условиях глобализации в том числе «посредством стимулирования многосторонних торговых переговоров по определению статуса «культурных товаров» и услуг».В результате этого решения возобновились переговоры между ЮНЕСКО и ГАТТ (прерванные в 1950-е годы из-за возникших между государствами-членами ЮНЕСКО разногласий), приведшие к подписанию Флорентийского соглашения об импорте образовательной, научной и культурной продукции. Сторонами этого соглашения сегодня являются около 100 государств.[9]

Таким образом, важнейшим стратегическим императивом деятельности ЮНЕСКО на долгосрочную перспективу стало содействие «равноправному доступу на мировые рынки товаров и услуг культурной сферы, а также изменение ситуации, при которой наименее развитые страны превращаются в монопольных импортеров массовой культурной продукции развитых государств». В более широком плане такая политика направлена на создание условий для предотвращения сползания мира к монокультурной модели, разрушительной для сложившегося многообразия.

В этом же контексте доклад подводит к весьма важному политическому выводу о том, что однополярная модель мирового развития усиливает процессы «маргинализации» культур. При этом слабые локальные культуры нередко неадекватно реагируют на внешнюю «культурную агрессию» и сами провоцируют межнациональные и межрелигиозные конфликты. Все это дестабилизирующе действует на международную обстановку в целом. Исходя из распространения подобных негативных тенденций, составители доклада предлагают в качестве первоочередной политической задачи ЮНЕСКО обозначить «консолидацию усилий мирового сообщества, направленную на гуманизацию глобальных проявлений в сфере культуры в целях придания им более управляемого характера».[19]

Следует отметить, что эти выводы международной группы экспертов имели судьбоносное значение для всех последующих решений ЮНЕСКО в сфере культурной политики. Кроме того, благодаря усилиям ЮНЕСКО, проблематика развития мировых культур в эпоху глобализации была включена в политическую повестку дня ООН, а также крупнейших международных и региональных форумов (Европейского союза, Организации Исламская конференция, Африканского союза, Организации американских государств и других).

Выводы и рекомендации докладов Стокгольмской конференции и Международной группы экспертов по комплексному исследованию проблемы развития мировых культур в эпоху глобализации легли в основу текста Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (ВДКР), принятой консенсусом в ноябре 2001 года (31-я сессия ГК) по инициативе России и Франции. Следует признать, что в Декларации превалирует компромиссная оценка культурного аспекта глобализации как неоднозначного и противоречивого явления. Утверждается, в частности, что в случае придания глобальным процессам управляемого характера, они не только не будут представлять угрозу культурному разнообразию, но и «создадут благоприятные условия для творческого взаимодействия между мировыми культурами, а также развития диалога между ними».

Хотя ЮНЕСКО и взяла на себя роль «общемирового штаба» по реализации этой по сути альтерглобалистской политической задачи, общего мнения о выборе оптимальной модели глобализации культурной сферы до сих пор в рамках Организации не выработано. Относительный консенсус найден только в отношении начального этапа «планетарной реформы», которая в любом случае обещает быть длительной. Было сочтено разумным начать с популяризации идей ВДКР и Плана действий в рамках системыООН, а также включения проблематики культурного разнообразия в политическую повестку на национальном, региональном и международном уровнях.

В основу этой работы был положен анализ мнений государств-членов, а также инициатив крупных международных и региональных организаций, таких как Европейский союз (ЕС), Ассоциация государств Юго-Восточной Азии (АСЕАН), Лига арабских государств (ЛАГ), Африканский союз (АС), Организация американских государств (ОАГ), Североамериканский договор о свободной торговле (НАФТА), Общий рынок стран Южного конуса (МЕРКОСУР) и других.

Заключение, выводы

После завершения эпохи «холодной войны» на смену идеологическому противостоянию пришли не менее жесткие этнические, культурные и религиозные противоречия. В этих условиях глобальные перемены в области развития мировых культур уже не могут рассматриваться в отрыве от политических процессов. Культурный фактор становится активным проводником национальных и глобальных политических интересов, в целом ряде случаев превращается в источник межцивилизационного соперничества, которое в последнее время все в больших масштабах принимает насильственные формы.

Развитие современных культур неразрывно связано с феноменом глобализации, распространение которого отвечает интересам главным образом наиболее развитой части человечества, представляемой в основном западным сообществом. Именно западный мир наиболее активно способствует распространению универсальных стандартов в политике, экономике, государственном управлении и культуре. Подвергая эрозии бытовые и поведенческие нормы, культурные и моральные ценности, западная «массовая культура» все сильнее воздействует на формирование унифицированного облика планеты. Политический контекст этого явления проявляется в том, что, бросая вызов культурной и цивилизационной идентичности, вестернизация способствует размыву национального суверенитета, укрепляя глобальное политическое господство западного мира во главе с его могущественным центром - США.

Вместе с тем, несмотря на глобальное доминирование в языковой сфере, киноискусстве, использовании Интернета и т.д., экспансия американской и западной культуры не привела к тотальной культурной унификации и разрушению национальной идентичности. Наоборот, на фоне роста мировой миграции возрастает воздействие иммигрантских диаспор на западную идентичность, которая также подвергается эрозии. Таким образом, усиление процессов культурной гомогенизации и «гибридизации» сопровождается социокультурным размежевания между западным центром и периферией, в том числе внутри самих западных сообществ.

Таким образом, в перспективе направленность вектора глобализации в сфере культуры будет зависеть от способности мирового сообщества в полной мере высвободить творческий потенциал этого явления, реализовав одновременно эффективные национальные, региональные и коллективные меры защиты культур от унифицирующих тенденций.

Поиск такого глобального политического консенсуса осложняется заметным усилением в последние годы силового фактора в международных отношениях, сопровождаемого агрессивными формами экспансии западной культуры в мировом культурном, языковом и информационном пространстве. Особенно жестко на сегодня

складывается противостояние на стыке западной и исламской цивилизаций. В Ираке силовое вмешательство США и их западных союзников спровоцировало острейший межрелигиозный и межэтнический конфликт, фактически привело иракское общество в состояние гражданской войны. В этой ситуации насильственная «демократизация» исламского мира воспринимается многими членами мирового сообщества как объявление войны со стороны христианской цивилизации, которая ведется вопреки нормам международного права и мнению влиятельных членов мирового сообщества. В этом же ключе нередко интерпретируется и использование США лозунга борьбы с «международным терроризмом»[48].

В условиях растущей межцивилизационной конфронтации исламская, китайская, индийская и латиноамериканская цивилизации создают экономическую и демографическую базу для того, чтобы активно отстаивать свою самобытность. Они будут оказывать все большую конкуренцию европейской и американской западным цивилизациям, эффективно противостоять их экспансионистским амбициям в Африке, Латинской Америке, Азии и других частях планеты.

Что касается современного этапа мирового развития, то в целом можно констатировать, что американской и европейской цивилизациям не суждено стать общепланетарной в силу растущей сопротивляемости локальных сообществ и их стремления оградить от внешнего разрушительного воздействия свои цивилизационные системы ценностей. Подтверждением возрастающего влияния локальных цивилизаций в международных отношениях является стремление лидеров «Большой восьмерки» активнее участвовать в решении общемировых проблем и приглашать на свои саммиты руководителей развивающихся государств, а также международных организаций.

Список источников

1. Материалы Конференции по культурной политике в целях развития (30 марта-2 апреля 1998 г., Стокгольм). ЮНЕСКО-Пресс. Париж. 2018 г.
2. Всемирный Банк. Отчет о мировом развитии. 2022 г. М. Весь мир.2002 г.
3. Мир на рубеже тысячелетий. Прогноз развития мировой экономики до 2015 года. М. Новыйвек. 2021 г.
4. Абалкин Л.И. Вызовы нового века. Институт экономики РАН. М. ММВБ ИЭ РАН. 2011 г.
5. Агаев С. К синтезу европеизма и евразийства. Альманах Форум. Проблемы содружества. Гл. ред. Т.Тимофеева. М. Новый век. 2013 г.
6. Азроянц А.Э. Размышления о будущем. Глобализация: Конфликт или диалог цивилизаций? М. Новый век. 2022 г.
7. Бажанов Е.П. Актуальные проблемы международных отношений» т.1-3, М. Международные отношения. 2001 г.
8. Выступление Генерального секретаря ООН К.Аннана в связи с утверждением доклада «Альянс цивилизаций», Стамбул, 13 ноября 2016 г. Официальный Интернет-сайт ООН www.un.org.
9. Всеобщая Декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии. ЮНЕСКО-Пресс. Париж. 2021 г.
10. План действий по реализации Всеобщей Декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии. ЮНЕСКО-Пресс. Париж. 2021 г.

Издание Костанайского социально-технического университета
им. академика З.Алдамжар

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ СТУДЕНТОВ -ВЫПУСКНИКОВ

ТОМ V
Серия гуманитарных наук

Часть 2

Редактор и корректура: Александрова М.Л.
Форматирование и печать: Нестеренко Д.А.

Подписано в печать 21.04.2025г.
Объём в печ. л. 48,0
Тираж 100 экз.

Отпечатано в информационно-техническом центре
Костанайского социально-технического университета
имени академика З. Алдамжар
г. Костанай, пр. Қобыланды батыра, 27