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 3

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 3 - 555с.

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

Нагашпаев Т.Б., Абдуллин Р.Б.
Традиционное орнаментальное искусство казахов конца XIX-XX веко…….. 7
Нажиканова Ә.М., Ли Е.П.
Формирование основ социального здоровья учащихся в условиях современной школы……... 14
Най С.А., Колодий Н.Е.
Условия развития общения со сверстниками посредством игры…….. 22
Найманова Г.В., Ли Е.П.
Развитие познавательных интересов младших школьников в проектной деятельности 31
Нургалиева-Кушугулова Е.В., Абдуллин Р.Б.
Политические основы суверенизации Республики Казахстан……... 39
Нуржанова Ж.Т., Колодий Н.Е.
Педагогическое обеспечение процесса экологического воспитания младших школьников…….. 47
Нурпеисова Д.Т., Колодий Н.Е.,
Развитие интереса к музыкальному искусству у учащихся…… 55
Ощепкова М.В., Дубинина И.В.
Отцовство как психологический фактор развития личности ребенка……... 64
Пермякова А.А., Ли Е.П.,
Игровая среда как фактор развития младших школьников……... 71
Петкун Н.В., Дубинина И.В.
Эмоциональный интеллект школьника…… 80
Петрив Е.А., Никулина О.Ю.
Влияние дидактических игр на формирование системы взаимоотношений в коллективе младших школьников……. 87
Петринич Н., Смирнова Л.Н.
Формирование творческих способностей младших школьников на уроках начальной школы……... 93
Пивень С., Алибекова Н.М.
Современные методики изучения иностранных языков: тенденции и перспективы….. 102
Полухтина В.А., Ли Е.П.
Младший школьник как субъект учебно-творческой деятельности……. 108
Попова Н., Смирнова Л.Н.
Педагогические условия повышения эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся младших классов… 116
Радзиевская А.А., Ли Е.П.
Оценка готовности к школьному обучению в аспекте проблемы школьной адаптации первоклассников……... 125
Рахымжанова С., Алибекова Н.М.
Using ICT in English lessons in teaching speaking and listening…… 134
Рахымов Т.Б., Толеуова А.К.
Жақсы тәлімгер: кәсіби даярлық шегі…… 140
Ресеева Д.А., Ли Е.П.
Формирование познавательных потребностей младших школьников…….. 145
Россихина А.В., Ли.Е.П.
Социально-педагогические условия формирования доброжелательной среды в школе 154

Руденко Д.Н., Ли Е.П.
Особенности развития коммуникативных способностей у детей с расстройствами аутистического спектра…….. 162
Сабигина А.М., Ли Е.П.
Формирование культуры досуга младших школьников в процессе компьютерных игр……. 170
Садыкова С.М., Толеуова А.Қ.
Ыбырай Алтынсариннің педагогикалық жаңашылдығы: дәстүр мен заманауи білім беру үдерісінің сабақтастығы”..... 178
Сакаева С.А., Никулина О.Ю.
Формирование познавательной активности младших школьников посредством проектной деятельности……. 184
Сакауова А.Б., Колодий Н.Е.
Проблемы патриотического воспитания младших школьников на традициях народной педагогики…….. 192
Салькенова (Ахметова) Ж.С., Ли Е.П..
Формирование нравственных качеств личности младшего школьника в процессе обучения……... 199
Самат А., Абдуллина Д.З.
Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға жалпы білім беру мектебінде психологиялықпедагогикалық қолдау көрсету..... 206
Сарсенбаева С.П., Смирнова Л.Н.
Воспитание нравственных ценностей как направление деятельности классного руководителя в условиях целостного учебно-воспитательного процесса..... 214
Сатыбалдина Г.А., Ли Е.П.
Развитие творческого потенциала в младшем школьном возрасте через эмоциональное самовыражение..... 222
Сеитова А.К., Колодий Н.Е.
Использования произведений устного народного творчества в системе развития речи учащихся начальных классов…… 231
Симоненко Л.М., Дубинина И.В.
Исследования и коррекция эмоциональной сферы личности школьного учителя…..... 239
Снигирева М.Т., Ли Е.П.
Становление толерантности у младших школьников в процессе художественно-эстетической деятельности**……** 246
Султанбекова А.М., Ли Е.П.
Представлениях психологической безопасности образовательной среды младших школьников и методика их оценки……..... 254
Тактарбекова А.С., Ли Е.П.
Совершенствование памяти младших школьников в процессе индивидуальных занятий……. 263
Тартынская Е.С., Никулина О.Ю.
Формирование навыков учебного сотрудничества посредством групповой работы на уроках в начальной школе……. 271
Темирбеков А. С., Куантаева М.Б.
Авторские неологизмы: проблемы и способы перевода……. 278
Тен Е.Л., Никулина О.Ю.
Особенности формирования понятия «имя существительное» у младших школьников в процессе обучения русскому языку……... 286
Тенсел М.,Смирнова Л.Н.
Игровые технологии как средство развития коммуникативных способностей у младших школьников……. 292

Титова Е.В., Дубинин С.Н.
Социально-психологический тренинг как средство формирования культуры сексуального поведения у подростков…….. 300
Тлеуова А.М., Никулина О.Ю.
Базовые факторы успешного развития орфографической наблюдательности у младших школьников……..... 309
Тойшы Ә.М., Толеуова А.Қ.
Салт-дәстүрлері арқылы жасөспірімдерді имандылыққа тәрбиелеу…… 316
Торежанова Г.П., Смирнова Л.Н.
Подготовка детей с общим недоразвитием речи к овладению грамотой..... 323
Тортаева М.С., Смирнова Л.Н.
Формирование текстовых умений на уроках русского языка ……..... 332
Трупбергенова У.Е., Колодий Н.Е.
Внеурочная работа по информатике в начальной школе…….. 340
Туктушева А.М., Төлеуова А.Қ.
Абай Құнанбаев - қазақ әдеби тілінің негізін қалаушы..... 348
Уакбаева Н.Ж., Смирнова Л.Н.
Структурно-функциональные особенности деятельности педагога по управлению образовательным процессом в современной школе..... 354
Умарова Э.Т., Толеуова А. Қ.
«Абай мұрасы – рухани жаңғырудың темірқазығы»..... 362
Умербекова Р.А., Смирнова Л.Н.
Условия эффективного изучения безударной гласной на уроках русского языка в начальной школе…… 369
Уразбекова З.А., Смирнова Л.Н.
Сущность и содержание воспитания социальной активности в учреждении дополнительного образования детей…… 377
Уринбаева Г, Б., Мягков В.А.
Художественная обработка материалов с элементами декоративно-прикладного искусства в 7 классе…… 384
Утегенова А.М., Абдуллин Р.Б.
Геополитические интересы в Каспийском регионе как проблема современных международных отношений……..... 393
Утегенова Г.М., Смирнова Л.Н.
Использование сказки как средства развития связной речи учащихся……. 401
Утина Д.С., Дубинина И.В.
Психологические особенности агрессивного поведения у людей с нарушением зрения……... 410
Фасхиева А.Т., Ли Е.П.
Задачи по математике как средство выявления качеств знаний обучающихся общеобразовательной школы…… 417
Федорова А.П., Ли Е.П.
Приемы психолого-педагогического взаимодействия учителя с младшим школьником в конфликтных ситуациях……... 424
Хамзина А.М., Смирнова Л.Н.
Формирование опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением у младших школьников с умственной отсталостью……... 433
Хамзина Д.М., Абдуллин Р.Б.
Казахская диаспора в Европе и Азии…… 441
Худенко Д.А., Дубинин С.Н.
Коррекция межличностных отношений в трудовом коллективе……... 449

Червонюк С.С., Колодий Н.Е. 458
Формирование коммуникативных умений младших школьников……
Шагаева М.Н., Дубинина И.В.
Возрастные аспекты профессионального стресса педагогов……. 467
Шайсултанова Р.А., Ли Е.П.
Стимулирование педагогов к непрерывному образованию в процессе организации внутришкольной методической работы…….. 474
Шайхыстанова Г.З., Толеуова А.Қ.
Халқына рухани азық сыйлаған ақын!..... 483
Шакуалиева(Абитова) М., Дубинин С.Н.
Особенности коррекции задержки психического развития у детей…….. 491
Шевченко Н.В., Колодий Н.Е.
Формирование основ нравственных представлений у младших школьников посредством народных сказок……... 498
Шомакова М., Кадралинова М.Т.
Қазақ тілі сабағында ойын әдісін қолданудың тәсілі……..... 507
Шукманова (Әлмұхамедова) К.Б., Кадралинова М.Т.
Қазақ тілін оқытуда студенттердің кәсіби қарым-қатынас дағдысын дамыту әдістемесі……. 513
Юланова Д.,Толеуова А. Қ.
Цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект білімге тең қол жеткізу мүмкіндіктері..... 521
Юсифова Э.Е., Ли Е.П.
Психолого-педагогическая коррекция агрессивности подростков в процессе социально-культурной деятельности..... 529
Юсупова Ж.Г., Абдуллин Р.Б.
Российская политика на территории Степного края во второй половине XVIII века - XIX вв. (на примере Младшего и Среднего жузов)…… 538
Якупова Н.А., Смирнова Л.Н.
Организация коллективных учебных занятий как средство обучения учащихся…… 546

УДК 746

Нагашпаев Т.Б., История
Абдуллин Р.Б., профессор

Традиционное орнаментальное искусство казахов конца XIX-XX веков

Аннотация

Орнаментальное искусство всегда вызывало огромный интерес со стороны исследователей, работающих в различных направлениях. В статье автор дает всестороннюю характеристику традиционного орнаментального искусства казахов конца XIX - XX вв. Автор акцентирует внимание на классификации и характеристике орнаментированных предметов исследуемой этнической группы, композиционном составе узоров, этнокультурных связей казахов по данным орнаментики. Также автором дается вывод о том, развитие орнаментального искусства казахов прослеживается, в первую очередь, в прикладном и изобразительном аспектах изучения этого вида традиционного искусства. Данная статья может быть полезна в разработке лекций для преподавания курса Истории Казахстана, исторических и этнографических работах, а также при чтении специальных курсов по истории Казахстана.

Ключевые слова

Орнамент, искусство, розетки, бордюры, свободные композиции, национальные традиции, традиционная культура.

Введение

Актуальность. Общепризнанным является мнение о том, что орнамент нужно рассматривать как важный исторический источник, изучение которого проливает свет на вопросы, связанные с формированием отдельных народов и их историческими судьбами. Исследователи орнаментики утверждают, что данный вид искусства обладает уникальной способностью на любом временном срезе сохранять свою древнюю первооснову и вбирать в себя новые веяния. Все это подтверждается анализом декора, который показывает, что он в полной мере отражает историю народа и воплощает его длительные этнические и культурные взаимосвязи. И в этом смысле изучение орнаментального искусства - по-прежнему весьма актуальная проблема, поскольку основные мотивы и композиционные конструкции создавались столетиями.

Орнаментика призвана украшать не только поверхность ковров, но и многие другие предметы быта и изделия традиционного ремесла. Из чего можно сделать вывод о том, что проблема не обобщена в достаточной степени. Кроме того, традиционный орнамент данной локальной группы постепенно исчезает вместе с теми видами ремесел, которые постепенно прекращают развиваться (или уже прекратили свое существование), в связи с изменением исторических условий, процессами глобализации и другими причинами. Представители старшего поколения, среди которых далеко не каждый уже является носителем этнокультурной традиции, и уж тем более изготовителем орнаментированных изделий, в силу многих причин не могут противостоять этому процессу, поэтому фиксация и изучение этнокультурного наследия, в том числе и в виде декоративного убранства предметов быта, весьма актуальны на сегодняшний момент.

Объект. На обозначенной территории казахи составляют значительную прослойку тюркоязычного населения. Здесь они сформировали богатую, насыщенную разнообразными формами культуру, одной из наиболее ярких проявлений которой является их традиционное орнаментальное искусство, выбранное нами в качестве объекта настоящего исследования.

Под орнаментом следует понимать узор, состоящий из ритмически упорядоченных элементов, предназначенных для украшения различных предметов. Орнамент относится к

роду композиции, основной художественный смысл которой состоит во взаимодействии с окружающей средой: декорируемой поверхностью, объемом, массой.

Научная новизна. В статье дается комплексная характеристика традиционного орнаментального искусства казахов конца XIX - XX вв., и выявлены основные направления этнокультурных связей в рамках такой яркой формы культуры, как орнаментика. Новизна исследования заключается и в том, что методы теории симметрии были применены для изучения орнаментального искусства казахов. Данная методология, позволяющая идентифицировать орнамент не только чисто визуально, но и использовать при этом определенную систему описания, не применялась в трудах исследователей, посвященных казахскому орнаменту (в том числе и орнаменту казахов основной зоны проживания этноса).

Обор литературы

Исследования в области изучения традиционного орнаментального искусства казахов становятся востребованными только в XX веке. Такое положение дел связанно с тем, что в XVIII - XIX вв. авторы, описывавшие культуру казахов, в числе которых И.Г. Георги, И.И. Завалишин, К. Ельницкий, большее внимание сосредотачивали не на узорах, а на описании одежды, предметов быта, материалов, используемых в их изготовлении.

Кроме того, для этого периода характерно то, что с казахским населением по большей части сталкивались военные, проводившие работу по исследованию Степного края, главной их целью было «военно-дипломатическое собирание сведений», поэтому орнаментальное искусство затрагивалось лишь вскользь. Одним из исследователей-военных стал Ч.Ч. Валиханов, именно с его деятельностью началась основная работа по сбору и изучению материала в области исследования культуры казахского народа. А с открытием в Омске в 1877 г. Западно-Сибирского отделения Русского географического общества (ЗСОРГО), одним из главных направлений которого была выбрана этнография, началась активная работа по исследованию культуры и быта тюркских народов Сибири.

Изучение казахского орнамента начинается с конца XIX столетия, с поездок в Казахстан (1899-1903) С.М. Дудина, ставшего основоположником метода научного фотографирования явлений традиционной культуры, этнографа и собирателя. В 1905 и 1928 гг. выходят в свет такие его работы как «Резьба по дереву укиргиз» и «Ковровые изделия Средней Азии». В них автор раскрыл историю происхождения коврового искусства, влияние географического фактора на отдельные виды казахской орнаментики, он первым указал на особенности стиля и композиции казахского ковра. В 1920-30-х годах Е.А. Клодт собирал материал в северо-восточном Казахстане, в результате чего появился первый красочный альбом казахской орнаментики.

С середины 1950-1960-х годов начинается следующий этап в исследовании орнаментального искусства в целом. Его своеобразием является появление работ С.В. Иванова, одного из основоположников отечественной теории орнамента. Этот ученый наиболее информативными признал такие характеристики орнамента, как технические приемы исполнения, состав и особенности мотивов, композиционные приемы. К менее устойчивым категориям исследователь, отнес названия мотивов, цветовые решения и семантику орнаментов. Орнаментовед рассматривал народные узоры как исторический источник, привлекая самый разнообразный материал для исследования, в том числе и археологический, отмечая актуальность изучения орнамента в контексте истории ранних памятников орнаментики современных народов. Стоит также отметить, что постепенное изменение мотивов, насыщение их новыми элементами и появление новых композиционных построек приводят С.В. Иванова к идее о разносторонности орнамента как процесса. Вслед за выходом в свет его фундаментальных трудов по орнаментике народов Сибири и Средней Азии в отечественной (тогда советской) науке появилась целая серия публикаций, связанных с изучением орнаментального искусства различных этносов.

В области изучения казахского декоративно-прикладного искусства в это же время появляются такие имена, как Э.А. Масанов, М.С. Муканов, В.В. Востров, А.Х. Маргулан.

Указанные авторы анализируют предметный ряд с традиционной орнаментикой казахов основного массива расселения, особое внимание при этом уделяя технике изготовления разнообразных изделий, несущих на своей поверхности орнаментальные мотивы. Этнографы ставят перед собой задачу, основываясь на анализе широких по территориальному охвату данных, перейти к изучению культуры и быта населения районов и областей со смешанным национальным составом для выявления взаимовлияний.

Интересны в этом плане и работы Н.А. Оразбаевой, построенные на музейных коллекциях, ее труды содержат археологический экскурс, в них также указываются локальные особенности декора. Однако не в пользу казахстанских ученых говорят их попытки удревнить казахскую историю. Подобная же тенденция проявилась в издании «Казахи: историко-этнографическое исследование».

Основная часть

Ввиду сложности объекта исследования были применены такие методы работы как сбор, анализ, обобщение. Для анализа собранного материала был использован метод классификации и системно-типологический подход, позволившие выявить характеристики предметов с орнаментацией, а также виды орнаментов, нанесенных на них.

На этапе обобщения при выявлении этнокультурных связей, нашедших отражение в орнаментике казахов Западной Сибири, в работе использован метод сравнительно-исторического анализа. Данный метод, в первую очередь, предполагает анализ внутренних механизмов развития орнамента, а также выявление тех изменений в орнаменте, которые произошли под воздействием внешних сил. Кроме того, метод сравнительно-исторического анализа связан с необходимостью определения типа орнамента исследуемой этнической группы, выявлением наиболее распространенных мотивов, что важно для проведения сравнительного анализа орнаментов, их изобразительной составляющей, технических приемов исполнения, а также терминологического аппарата, характеризующего традиционные орнаментированные изделия.

Основные направления этнокультурных взаимосвязей казахов степной зоны Западной Сибири достаточно ярко прослеживаются с помощью декора предметов из твердых материалов, среди которых наиболее информативными являются предметы домашней утвари и ювелирные украшения, в силу их относительной многочисленности.

В связи с незначительностью количества предметов, декорированных костью, дошедших до наших дней, а также узорных циновок из камыша, довольно сложно произвести их сравнительный анализ. Резьбе по кости и орнаментации чиевых (от слова «ши») циновок у казахов посвящены отдельные главы монографии А.А. Шевцовой. Аналогий косторезному ремеслу исследователь не приводит, зато отмечает, что каких-либо особенностей орнаментального строя казахских циновок по сравнению с киргизскими не выявлено, также указывает на наличие подобного рода изделий в Узбекистане и Таджикистане. Исследователь орнамента тарских татар Ф.М. Буреева предполагает, что изготовление циновок из камыша было известно, вероятно, всем группам сибирских татар и указывает на присутствие изделий из камыша в быту киргизов, туркмен, каракалпаков, балкарцев, курдов, в связи с чем делает вывод о том, что циновки - явление, свойственное тюркскому миру.

Предметы ремесла деревообработки. Казахами степной зоны Западной Сибири применялось несколько видов резьбы по дереву. Наибольшее распространение получила плоскорельефная резьба, дающая узоры в виде желобков, которая была также широко известна в северных, западных и центральных районах Казахстана. Однако если казахстанские мастера резьбой (причем не только плоскорельефной) украшали и детали жилища, и предметы мебели, то казахи степной зоны Западной Сибири сосредотачивали свои силы в основном на нанесении орнаментов на предметы домашней утвари

(количество декорированных предметов интерьера и архитектурных деталей нами выявлено по сравнению с посудой ничтожно мало). При этом орнаментальные мотивы резьбы, наносимые острым предметом на дерево под углом 90°, предельно просты, они воспроизводят такие узоры как окаймляющая край изделия прямая линия, а также зигзагообразные, волютообразные фигуры (чаша «тегене»), квадраты, ромбы и треугольники в виде бороздок (рубель). Последние из обозначенных фигур известны с древних времен, они входят в орнаментальный комплекс многих народов. Однако учитывая распространение плоскорельефной резьбы на территории современной Республики Казахстан, мы можем предположить, что этот вид резьбы был привнесен переселенцами из казахских степей, так как русское и татарское население степной зоны Западной Сибири применяло более сложные виды резьбы (трехгранно-выемчатая, рельефная, накладная и пропильная резьба).[1]

Однако достаточно близки по оформлению и используемому материалу (береза) казахские и сибирско-татарские чаши в виде водоплавающих птиц. В обоих случаях в самой емкости воспроизводится туловище птицы, а ручка выглядит как длинная шея, оканчивающаяся головой с клювом. Ф.М. Буреева интерпретирует эти рукояти как изображения голов лебедя и утки, указывая на особое отношение в культуре тарских татар к лебедю, что выразилось в запрете на их убийство. Исследователь также отмечает, что в Западной Сибири посуда с ручкой в виде птицы встречалась у тобольских татар, хакасов, манси, на территории Европейской России - у русских, коми, мордвы, башкир, карел, вепсов. О популярности образа водоплавающей птицы как характерного элемента мифологии тюркских и других народов Сибири писала и исследователь искусства средневековых кочевников Г.Г. Кроль. Что в целом находит свое отражение и в казахской культуре. Так, особое отношение к лебедю у казахов отмечал Ч.Ч. Валиханов: «лебедя не стреляют, боясь (слово запрета действия), и называют его царем птиц». Исследователь Р.Ш. Кукашев отмечает, что к «лебединому семантическому ряду, по всей вероятности, относятся старинные мужские седла, чья лука почти скульптурно выполнялась в форме головы и характерного изгиба шеи водоплавающей птицы».[2]

Но в специализированных исследованиях по декоративно-прикладному искусству казахов не упоминается посуда со скульптурными элементами в виде частей тела водоплавающих птиц. Из чего мы можем сделать вывод о возможном влиянии народов Западной Сибири на формирование тенденции к созданию скульптурных изображений птиц на деревянной посуде казахского населения этого региона.

Цветовые решения окрашенной и расписной деревянной посуды в целом соответствуют подобным изделиям из районов современного Казахстана, тем более что вся эта посуда по времени изготовления относится к концу XIX - началу XX века, периоду, который был связан с переселениями части казахов на территорию Западной Сибири. Однако те немногие расписные деревянные предметы, созданные во второй половине XX столетия своим убранством явно воспроизводят чисто русскую традицию, и здесь речь идет прежде всего о композиционном центре усадьбы, «лицом» которой служили украшенные всевозможными средствами ворота. [3]

Предметы из металла. Разнообразие способов оформления металла на территории степной зоны Западной Сибири выразилось, прежде всего, в женских ювелирных украшениях. Среди головных украшений единую форму для казашек, татарок и части русских имеют серьги-лунницы (накосных украшений сохранилось мало). Несмотря на разнообразие видов серег, бытующих на территории Республики Казахстан, казашки Западной Сибири, в возрасте от 50 лет, предпочитают именно такие серьги пай сыргаъ.

Наручные украшения в виде пластинчатых браслетов с гравировкой, чернением, штамповкой и насечкой, которые имеются во многих казахских семьях степной зоны Западной Сибири, в целом, как впрочем, и перстни, щитки которых украшены гравированным и черненым орнаментом, соответствуют ряду подобных же изделий из северных районов Казахстана.

Общими для этих регионов стали мотивы орнаментов этих изделий, а именно: криволинейные спиралевидные, Э-образные узоры, образующие бордюры из растительных побегов, зигзагообразные линии, прямые и косые нарезки в виде насечки, а также роговидные орнаменты и контурная обводка черненого узора[4].

То есть ювелирные украшения казахов степной зоны Западной Сибири обнаруживают сходство с некоторыми изделиями северо-казахстанских мастеров-серебрянников. Такое положение дел дает возможность предполагать, что часть украшений, бытующих среди казашек Западной Сибири, возможно, были завезены из Казахстана (что, к сожалению, достоверно выяснить невозможно в силу того, что сами информаторы не знают мест изготовления их украшений), а часть из них воспроизводят ту орнаментальную традицию, которая развивалась в Западной Сибири со времени обоснования казахского населения на данной территории. При этом по сути орнаментика изделий в конечном счете оказывает сходной в связи с тем, что она относится ареальному комплексу Северного, Центрального и Восточного Казахстана, выведенного исследователем казахской ювелирной пластики Ш.Ж. Тохтабаевой. Собственно выходцы из этих частей современного Казахстана составили основу казахского населения степной зоны Западной Сибири.

Однако в отличие от казахстанских наручных украшений браслеты и перстни казахов степной зоны Западной Сибири не несут на себе узоров из крупной штамповки, зерни и не имеют дутых форм. То есть украшения исследуемого субэтноса можно назвать более сдержанными по сравнению с ювелирными изделиями Казахстана[5].

Примечательны застежки «каптырма» с замочком в виде П-образной петли и саблеобразным затвором на цепочке, существование такого изделия упоминаются лишь однажды в статье о семантике казахских украшений Ш.Ж. Тохтабаевой в связи с «чудодейственными свойствами сабли», при этом не указывается территория их бытования. А в работах, посвященных ювелирному искусству казахов, также как и в работах, описывающих казахское декоративно-прикладное искусство о них не говорится ни слова. Единственную застежку с саблеобразным затвором мы смогли обнаружить лишь в фондах Государственного музея искусств Республики Казахстан им. А. Кастеева, и та территориально относится к Кокчетавская области, расположенной в Северном Казахстане. Она фактом своего существования подтверждает некую связь или даже преемственность типов украшений между казахским населением степной зоны Западной Сибири и Северным Казахстаном. И здесь с осторожностью мы можем предположить, что обилие застежек такого плана на территории Западной Сибири есть некий законсервированный пласт, не получивший широкого развития на территории Казахстана.

Заключение, выводы

Несмотря на то, что казахи Западной Сибири - это локализованная вне основной зоны проживания народа этническая группа, — они в условиях иноэтничного окружения сохраняют многие основные элементы духовной и материальной культуры, которые являются этноопределяющими признаками.

В статье с помощью применения междисциплинарного анализа предметного ряда, несущего традиционную орнаментику, всесторонне охарактеризовано традиционное орнаментальное искусство казахов степной зоны Западной Сибири конца XIX - XX вв. и намечены основные направления этнокультурных связей казахов степной зоны Западной Сибири в рамках такой яркой формы культуры, как орнамент. Основные выводы заключаются в том, что на протяжении конца XIX и всего XX вв. происходило развитие орнамента данного субэтноса. На этот процесс влияли разного рода факторы: изменение условий существования этнической группы (переход к стационарным жилищам, уменьшение поголовья мелкого рогатого скота в отдельных хозяйствах), иноэтничное окружение, развитие промышленности, отход от традиционной культуры[6]. Развитие орнаментального искусства казахов степной зоны Западной Сибири прослеживается, в первую очередь, в прикладном и изобразительном аспектах изучения этого вида

традиционного искусства. Незначительность количества семантического материала не позволило на его основе проследить изменения в орнаменте исследуемого населения на протяжении указанного периода времени.

Прикладная сторона орнамента была освещена в исследовании посредством выявления основных черт предметов декоративно-прикладного искусства с традиционной казахской орнаментацией в степной зоне Западной Сибири конца XIX - XX вв. Необходимость выявления наиболее характерных признаков орнаментированных изделий привела к реализации одной из задач исследования: была предложена классификация отдельных комплексов предметов с традиционным казахским орнаментом, а также даны характеристики отдельных декорированных изделий.

В результате проведенного исследования выявилась неравномерность развития отдельных видов домашних и профессиональных ремесел на протяжении всего XX столетия. Декорированные орнаментом предметы охватили разные материалы и техники. Среди декорированных изделий из твердых материалов наибольшим разнообразием отличается художественно обработанный металл: предметы ювелирной пластики, застежки, накладные украшения в виде бляшек, украшенные гравированным, чеканным, черненым орнаментом, а также насечкой, и сундуки.

Меньший удельный вес имеет деревянная утварь, украшенная, в основном желобчатой резьбой, хотя применялись и рельефная, и скульптурная резьба, реже применялись роспись и инкрустация по дереву. Среди уже забытых видов ремесел следует отметить ремесло плетения циновок и искусство резьбы по кости.

Наиболее информативными в плане определения технических особенностей их создания и декорирования оказались изделия из мягких материалов. К ним относятся, прежде всего, ковровые изделия: войлочные, тканые и тканевые, - причем каждый из этих комплексов ковровых изделий имеет еще и внутреннее деление, связанное с огромным многообразием технических приемов их изготовления и особенностями украшения. Примечательно превалирование каждого из этих видов ковровых изделий в отдельные периоды XX века именно в этой последовательности в зависимости от количества такого сырья как шерсть. Ее преобладание в начале XX века в отдельном казахском хозяйстве степной зоны Западной Сибири связывается с войлочным производством и параллельным развитием ткачества. Уменьшение количества шерсти, вследствие снижения поголовья овец в казахских хозяйствах в середине века, приводит к росту количества тканых ковров, требовавших меньших затрат сырья, а рост количества швейных машин и многообразия фабричных тканей во второй половине XX века, а также дальнейшее снижение поголовья мелкорогатого скота в отдельных казахских семьях степной зоны Западной Сибири привели к образованию нового вида ковровых изделий - ковров из тканей фабричного производства.

К вышитым изделиям относятся в основном предметы одежды, хотя встречаются и полотенца, покрывала, украшенные тамбурным швом, декоративной прострочкой, выполненной на швейной машине, реже вышивкой гладью[7].

Анализ композиционного состава орнаментов позволил выявить различные композиционные построения узоров указанной этнической группы. С точки зрения симметрии, в композициях орнаментированных изделий казахов степной зоны Западной Сибири встречаются бордюры, розетки, сетчатые и свободные композиции.

Наибольшим разнообразием отличаются варианты бордюрной организации орнамента, среди них количественно преобладают узоры с видами симметрии. Среди основных бордюрных мотивов можно выделить линии: прямые и волнообразные, а также квадратные, ромбовидные и роговидные мотивы. В несколько меньшей степени в орнаменте исследуемой этнической группы представлены розетки, превалирующими являются розетки, для которых характерно присутствие оси симметрии и плоскости симметрии, а именно: розетки с символами симметрии, что касается последнего, то многочисленными являются только сдвоенные розетки, образующие крестовину.

Наиболее часто употребляемы сетки с ромбической и квадратной системой узлов, последние в меньшей степени. Элементы свободных композиций начали проявляться на изделиях, относящихся по большей части ко второй половине XX века. Именно эти виды композиционных построений свойственны большинству предметов из разных материалов.

Последней задачей исследования была необходимость наметить основные направления этнокультурных взаимосвязей исследуемой этнической группы по данным орнаментики. Классификация орнаментированных изделий из разных материалов, а также проведенный нами анализ композиционного состава узоров казахов позволили соотнести полученные нами результаты с результатами исследований, посвященных изучению традиционного орнаментального искусства других этнических образований, расселившихся на обозначенной территории. Что, на наш взгляд, помогло наметить нам три основных направления этнокультурных связей казахов.

Что касается третьего направления, то оно связано с казахами, проживающими в северных районах современной Республики Казахстан. В целом орнаментальное искусство казахов этих двух регионов достаточно близко друг другу по составу мотивов и композиционным построениям, однако узоротворчество исследуемого нами населения в течение всего XX века приобретало все больше особых черт, связанных с рядом факторов (иноэтничное окружение, отход от традиционной культуры, урбанизация, влияние промышленного производства), сохраняя при этом лишь некоторые наиболее значимые для самоидентификации моменты. Их определяют ограниченный набор предметов, не включающий ряд видов ковровых изделий («туе кииз», «от кииз»), ряд ювелирных украшений, а также моменты, связанные с консервацией лишь некоторых узоров: щошцар мушз», «терт цулац», сеток, розеток, заключенных в ромб, - практически полностью отсутствуют распространенные в Казахстане круглые розетки, малочисленны и вихревые розетки.

Объединяющими орнаменты становятся те мифологические пласты, которые закладывались в узор с древних времен, а впоследствии обогащались и перерабатывались, становясь емкими символами, не признающими границ отдельных регионов, проявляясь в культуре отдельных народов в силу их общего генетического происхождения, соседства или конвергентного развития.

На основании исследования был проведен обзор и анализ декоративно-прикладного искусства казахов Западной Сибири и орнаментального искусства в частности с позиций современных этнографической, музееведческой и искусствоведческой наук. Выявлено постепенное исчезновение отдельных видов декорированных традиционным казахским орнаментом предметов, на сегодняшний день продолжают создаваться лишь ковровые изделия из тканей, реже тканые полотна. Социальные функции казахской орнаментики, среди которых можем обозначить и функцию самоидентификации этнической группы постепенно исчезают, поэтому орнамент как одна из наиболее показательных областей традиционной культуры в плане выявления специфических черт требует дальнейшего изучения с привлечением большего материала по узоротворчеству казахов основной зоны расселения этноса.

Список источников

1. Молдагалиева А. Истоки вдохновения: Тайны казахской орнаментики // Сымбат. - Алматы, 2013. - С. 36-37.
2. Шевцова А.А. Казахский народный орнамент: истоки и традиция. - М.: Московский фонд «Казахская диаспора», 2017. -240 с.
3. Масанов Э.А. Кузнечное и ювелирное ремесло в казахском ауле (вторая половина ХГХ - начало XX в.) // Тр. Института истории, археологии и этнографии. - Алматы, 2011. - Т. 12. - С. 156-170.

4. Дайрабаева А.А. Традиционное орнаментальное искусство казахов Западной Сибири XX - начала XXI века // Омский научный вестник. - 2018. - № 4 (69). - С. 194-198.
5. Тохтабаева Ш.Ж. Шедевры Великой степи. - Алматы: Дайк-Пресс, 2018. - 240 с.
6. Кореняко В.А. Искусство народов Центральной Азии и звериный стиль. - М.: Восточная литература, 2022. - 327 с.
7. Герчук Ю.Я. Что такое орнамент? Структура и смысл орнаментального образа. -М., 2018.-326 с.

УДК 371.7

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

Формирование основ социального здоровья учащихся в условиях современной школы

Аннотация
В данной статье рассмотрены педагогические системы формирования социального здоровья учащихся в условиях современной общеобразовательной школы. Определены основные подходы к формированию социального здоровья учащихся в учебно-воспитательном процессе школы на основе анализа и систематизации отечественного и зарубежного опыта.

Ключевые слова
Социальное здоровье, учащиеся, педагогическая система, современная школа, здоровье школьников.

Введение

Актуальность. Кардинальные изменения основных направлений и приоритетов социально-экономического развития, начавшиеся в 90-е годы XX века, затронули функционирование всех социальных институтов, в том числе и системы образования, привели к возникновению новых проблем в сфере социального воспитания подрастающего поколения. Социальная адаптация несовершеннолетних к новым экономическим, политическим и культурным условиям, формирование у ребенка такого жизненного опыта, который мог бы стать барьером для возникновения девиантных форм поведения - это всего лишь небольшой перечень вопросов, составляющих область проблем современного детства. Решение задач социализации подрастающего поколения в современных условиях жизни нашего общества диктует необходимость изменения характера деятельности общеобразовательных учреждений в сфере формирования социального здоровья учащихся. В последнее время проблемы укрепления здоровья детей и подростков, предотвращения социальной, личностной и нравственной деградации несовершеннолетних начали рассматриваться как взаимосвязанные между собой. Здоровье и качество жизни детей признаны основополагающими ценностями системы образования, что нашло свое отражение в Концепции модернизации образования, принятой Правительством РК.

Объект исследования: учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе. Предмет исследования: педагогическая система формирования социального здоровья учащихся общеобразовательной школы.

Обзор литературы

На сегодняшний день в науке сложились определенные теоретико-методологические и методические предпосылки для разработки проблемы формирования

социального здоровья учащихся общеобразовательных школ. Исследованы необходимые условия для создания здоровьесберегающей среды и формирования здорового образа жизни учащихся. Методологические основы здоровьесберегающего подхода к организации образовательного процесса отражены в работах Н.М. Амосова, М.М. Безруких, А.Г. Хрипкова и др. В трудах Н.К.Смирнова, Л.Д. Соломенко, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой и др. рассмотрены вопросы реализации здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе. В ряде исследований отражены различные аспекты проблемы влияния социальной среды на здоровье человека (А.Г. Асмолов, В.Г. Бочарова, Л.П. Буева, Д.П. Дербенев, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, Р.В. Овчарова, М.И. Рожков и др.).

Несмотря на интенсивность исследований, проблема формирования социального здоровья учащихся в условиях современного общеобразовательного учреждения остается актуальной.

Основная часть

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач был использован комплекс методов, адекватных объекту и предмету исследования: теоретические - анализ философской, социологической, медицинской, психологической, педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, изучение нормативно-правовых документов, синтез получаемых материалов, моделирование; констатирующие - изучение и обобщение опыта работы педагогов в сфере формирования социального здоровья учащихся.

Проблема социального здоровья подрастающего поколения - это отражение политических, социально-экономических и духовно-нравственных кризисов, переживаемых обществом. Детство не просто возрастной этап развития индивида, но и особое социальное явление, суть и содержание которого определяются спецификой той общественной системы, в которую детство интегрировано. Между тем, сегодняшнее сложное состояние общества влияет на положение детей самым болезненным образом, часто выдвигая на первый план проблему сохранения психофизиологического, нравственного, социального здоровья несовершеннолетних.

Современное состояние детства характеризуется такой тенденцией, как социальная деградация: появилась детская наркомания и проституция, растет число правонарушений, а также увеличивается количество безнадзорников, беспризорников при живых родителях. С другой стороны, происходящая коммерциализация инфраструктуры детского досуга резко дифференцирует детей, приводит к падению «качества» детства, оставляет значительную часть детей предоставленными самим себе [1].

В современных условиях жизни, характеризующихся высоким уровнем урбанизации, общество диктует свои условия социального поведения, выработанные в ходе развития постиндустриального общества. И здесь важно таким образом ориентировать воспитание и развитие школьника, чтобы его поведение, как взаимодействие с окружающей средой (обществом), включающее ориентацию по отношению к этой среде, а также развитие личностных характеристик, в том числе и физических возможностей организма, соответствовали выработанным нормам и принципам, требованиям условий социализации. Таким образом, очевидно, что в обществе назрела острая необходимость разрешения проблемы формирования социального здоровья подрастающего поколения.

Социально здоровый человек стремится к самоактуализации, обладает стрессоустойчивостью, жизненной стойкостью, т.е. способность к преодолению жизненных трудностей без ущерба для общего здоровья. Социальное здоровье предполагает активность личности, способность ее к усилиям, к определенному напряжению, побуждающему к действию, сопротивлению трудностям, что является противоположностью позиции человека, решающего свои проблемы с помощью алкоголя и наркотиков. Социальное здоровье предполагает гармонию, баланс между различными частями «Я» человека, между, физическими, эмоциональными, интеллектуальными

коммуникативными аспектами, обеспечивающими ориентацию на реальность, способность к принятию себя и окружающих в противоположность болезненному уходу от реальности. Социальное здоровье неразрывно связано с духовностью человека, его стремлением к постижению смысла собственной жизни, ориентацией на вьющие этические ценности.

Таким образом, социальное здоровье - динамическая совокупность свойств и качеств личности, обеспечивающая гармонию между потребностями человека и общества, являющаяся предпосылкой ориентации индивида на выполнение своей жизненной цели, самоактуализацию. Социально здоровому человеку присущи личностные качества, позволяющие ему успешно адаптироваться к условиям современной жизни, осуществлять самообразование и самовоспитание, находить средства преодоления и разрешения различного рода проблем (в том числе, связанных с физическим неблагополучием), реализовывать свои жизненные планы.

Воспитание социально здоровой личности предполагает формирование тех нравственных качеств, которые помогают выпускнику школы адаптироваться к стремительно изменяющимся социально-экономическим условиям окружающей действительности. Формирование социального здоровья учащихся предполагает развитие таких качеств личности детей, которые определяют нравственную и правовую состоятельность человека и способны удержать его на правильных общественных позициях, а именно: целеустремленности (умения выбирать индивидуально-значимые и общественно-полезные цели, достигать их, неуклонно соблюдая при этом нормы общественной морали и права); самостоятельности (способности мотивировать свои поступки и принимать решения, противостоящие негативным влияниям и воздействию случайных ситуаций, исходя из внутренних убеждений поступать в соответствии с общественными интересами, закрепленными в системе социальных норм); умения владеть собой (принимать и выполнять правовые и моральные обязательства, руководить собой в конфликтных ситуациях, сдерживать противоречащие общественным нормам желания, стимулировать стремления, которые направлены на достижение общественно-полезных целей); способности и готовности к различным видам деятельности, к творческому выполнению конкретных жизненных задач, социальной инициативе, самовыражению и самоутверждению.

Процесс формирования социального здоровья учащихся должен носить комплексный характер, побуждать их к активным и сознательным действиям в настоящем и будущем, быть направленными на: улучшение собственного психического и физического состояния; отказ в образе жизни от поведения, наносящему вред своему здоровью и здоровью окружающих; нетерпимое отношение к неправильному гигиеническому поведению других людей и к ухудшению условий окружающей среды, наносящих ущерб здоровью; сознательное участие в охране здоровья и в формировании среды, способствующей здоровью, особенно условий труда и быта; адекватное поведение (в случае болезни), направленное на выздоровление; практическое овладение здоровьесберегающими технологиями в сфере самообразования, труда и отдыха.

Одним из направлений педагогической деятельности в сфере формирования социального здоровья учащихся является работа по развитию умений несовершеннолетних преодолевать ситуации социального риска. Понятие социального риска употребляют в разных контекстах в зависимости от предмета разговора. Например, в Законе РК «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» дается такое определение: «группа социального риска - любое социальное сообщество, способствующее возникновению, развитию и реализации антиобщественного поведения несовершеннолетних» [2].

Педагоги отмечают, что в группе социального риска чаще оказываются дети с неблагоприятной семейной ситуацией, что не всегда связано с тяжелым материальным положением. Социальный риск имеется в семье, где дети подвергаются насилию,

жестокому обращению со стороны родителей, опекунов. С социальным риском связывают алкоголизм, наркоманию, антиобщественное поведение. Основные социальные риски имеют сложную структуру, простираются от временной нетрудоспособности, заболеваний, несчастных случаев, приведших к инвалидности, до потери кормильца.

Еще один аспект процесса формирования социального здоровья школьников - создание педагогических условий для развития системы нравственных ценностей учащихся. В условиях обновления общества все большее значение приобретает гуманизация отношений, приоритет общечеловеческих ценностей. В практике этот подход вступает в противоречие с реальными социальными ценностями, которые дети и подростки усваивают в повседневной жизни. Только в процессе творческого самоутверждения может проявиться неповторимая личность, лишенная болезненного честолюбия, амбиций, способная реализовать непрерывно обновляющийся опыт социокультурного поиска, знания общечеловеческих ценностей и возможностей жизнестойкости в новых условиях. Многообразие жизненных ситуаций выявляет различные психологические стереотипы, характеры как детей, так и тех, кто участвует в выработке у них культуры ценностных ориентации. Во взаимодействии детей и взрослых крайне важна способность и навыки гибко адаптироваться к сложившимся, устоявшимся и непрерывно обновляющимся условиям жизнедеятельности. Неадекватность поведения детей и взрослых нередко рождает их взаимное сопротивление, что, в свою очередь, ведет к использованию антигуманных ценностей общения, таких, как грубость и конфликтность. В этих условиях допускается приспособленчество как с одной, так и с другой стороны. Склонность детей и подростков к общению со сверстниками толкает их при возникновении внутри- и внешкольных конфликтных ситуаций на объединение в группировки, многие из которых имеют асоциальную направленность. В них создается своеобразный эффект слияния взглядов и поведения отдельного ребенка либо с группировкой, либо с ее лидером, либо с образом «зонного героя» и т.д. Разделение группировок по зонам влияния и по приоритетам способно вызвать и вызывает проявления жестокости, воинствующего невежества.

Таким образом, в широком смысле под формированием социального здоровья несовершеннолетних следует понимать целенаправленную, сознательно регулируемую на всех уровнях общества систему практических, социальных, политических, экономических, правовых, психолого-педагогических, медико-экологических, информационно-технологических, морально-этических мер, обеспечивающих нормальные условия и ресурсы для физического, умственного и духовно-нравственного формирования, функционирования и развития детей, предотвращения ущемления их прав и человеческого достоинства.

Создание эффективной педагогической системы формирования социального здоровья подрастающего поколения является неотъемлемым условием развития всякого общества, особенно в условиях рыночных отношений, выступает необходимой платой общества за социальный мир, стабильность социальной системы и возможность ее эволюционного развития.

Системный подход как направление методологии научного познания и социальной практики прочно занял свое место в исследовательской и организационно-практической, проектировочной деятельности. В его основе лежит рассмотрение объектов как систем, которое ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину. Как известно, наиболее широкое применение он находит при изучении сложных развивающихся объектов - многоуровневых, иерархических, как правило, самоорганизующихся биологических, психологических, социальных и других систем. Особенно большое значение он приобретает при исследовании искусственных, то есть возникших при участии человека, систем, в которых важное место принадлежит самой деятельности человека, а также при создании таких систем.

Опираясь на работы таких ученых, как В.Г. Афанасьев, Буева И.В., Блауберг, М.С. Каган, Э.Г. Юдин и др., в которых представлены основные положения общей теории систем и системного анализа, мы определили положения, наиболее значимые для обоснования педагогической системы формирования социального здоровья учащихся.

Традиционно под системой понимается совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, которая проявляется во внутреннем единстве, взаимообусловленности всех элементов и относительной автономности, независимости от окружающей среды [3].

Понятие системы образования закреплено Законом РК «Об образовании», где записано, что «система образования представляет собой совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций» [4]. Данным определением выделяется как бы три уровня в содержании понятия: программный, учрежденческий и управленческий.

Основным элементом единого образовательного пространства, необходимого для эффективной социализации и индивидуализации личности в современных социокультурных условиях, является, по мнению ряда исследователей, педагогическая система (Б.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, Ю.А. Конаржевский, П.И. Третьяков, В.А. Якунин и др.). Эффективно «работающая» педагогическая система есть показатель структурности воспитательно-образовательного пространства жизнедеятельности как конкретного учреждения, так и всех участников целостного педагогического процесса. Именно это делает создание педагогической системы формирования социального здоровья учащихся в общеобразовательной школе не только возможным, но и целесообразным.

Идея превентивности весьма актуальна для сегодняшнего положения дел, когда решение проблемы начинается после ее созревания. Между тем, на основе точного прогноза возможно и необходимо проведение профилактических мероприятий, которые помогут ребенку избежать последующих трудностей. Превентивность означает также профессионализацию процесса формирования социального здоровья ребенка, то есть подготовку специальных кадров учителей, социальных педагогов, практических психологов, социальных работников и других специалистов по оказанию конкретных видов помощи учащимся. Важное место в превентивной деятельности занимает ее психологическое обеспечение, которое позволяет исследовать природу возникающих трудностей и проблем у учащегося и разработать практические меры по предупреждению их появления в жизни ребенка.

Реализация данных идей возможна при существовании следующих условий: гуманности, то есть внимательного и доброго отношения ко всем категориям детей, независимо от их национальной принадлежности, мировоззрения, вероисповедания, доверия к ребенку и соблюдения его интересов в любой ситуации; социальной стабилизации, которая предполагает оказание социально-педагогической помощи всем категориям детей и их семьям на всех уровнях образования; дифференцированного подхода в плане пола, возраста, имеющихся проблем и учета индивидуальных особенностей и потребностей каждого конкретного ребенка в процессе формирования социального здоровья личности; интеграции, т.е. формирование социального здоровья ребенка, может быть эффективным только в том случае, если осуществляется интеграция всех субъектов процесса обучения и воспитания ребенка на всех уровнях на основе активного включения самого ребенка в этот процесс, учета его нужд и потребностей.

Эффективность процесса формирования социального здоровья учащихся связана с комплексом специфических условий. К ним относятся:

- Взаимосвязь и взаимозависимость процесса формирования социального

здоровья учащихся от включения самих детей в данный процесс, определяемый социально значимыми целями, задачами, содержанием совместной деятельности детей и взрослых.

- Соотношение равенства и взаимодополняемости участия взрослых и детей в процессе формирования социального здоровья учащихся. Несмотря на сложный характер решаемой проблемы, взрослым важно осознавать необходимость равноправного участия детей в данном процессе при приоритете детских интересов. Таким образом, обязательно должен соблюдаться баланс между деятельностью взрослых (в том числе и медико-психологической) и самостоятельными действиями детей.
- Зависимость эффективности психолого-педагогического сопровождения процесса формирования социального здоровья от умения педагогов выявлять положительные качества детей и опираться на них как на закономерности. Деятельность педагогов должна быть направлена на осознание детьми своих возможностей, перспектив личностного роста и постижения радости успеха в защите своих прав и человеческого достоинства. Эта работа сопряжена с большим физическим напряжением, тратами нервной энергии и, вместе с тем, не всегда дает результат. Из-за недостаточной психологической и практической подготовленности к социальной самозащите и отсутствия необходимого опыта большая часть учащихся не ощущает заметных успехов в своих действиях по самозащите, часто испытывает срывы и неудачи, которые могут приобретать устойчивый характер. У учащихся возникают разочарование, пассивность, бездействие, а возможно и поиск иных, легких, но антиобщественных путей самоутверждения. В этой ситуации роль педагога, владеющего механизмами и инструментами психолого-педагогического сопровождения учащихся, неоценима.[5]
- Систематическое психолого-педагогическое просвещение, проведение психолого-педагогических семинаров, консилиумов, тренингов для всех специалистов школы и родителей, овладение приемами реабилитационной и развивающей работы в целях повышения эффективности работы каждого отдельного педагога, специалиста и школьной структуры в целом.
- Интеграции работы педагогов на основе создания и апробации комплексных учебно-методических программ формирования социального здоровья учащихся, обеспечивающих основные линии позитивной социализации подростков.
- Создание банка продуктивных и творческих заданий, связывающих учебное и внеучебное (досуговое) время жизнедеятельности учащихся. Эта связь должна оформлять у школьников представление о месте, назначении и смысле учебных занятий в реализации их жизненных программ и складывающихся профессиональных планов.
- Разработка и осуществление внутришкольного мониторинга. Его целью является отслеживание влияния инновационного обучения на становление у школьников позитивной учебной и жизненной позиции, определение значимого места здоровья, образования в структуре жизненных ценностей.

Таким образом, теоретические и технологические основы проектирования педагогической системы формирования социального здоровья учащихся заключаются в поиске и обосновании механизмов запуска и направления энергии субъектов системы на решение задач, связанных с формированием в растущей личности определенных качеств и свойств, обеспечивающих оптимальный вариант индивидуализации и социализации выпускника школы, целенаправленную подготовку к взрослой жизни.

Проектирование педагогической системы формирования социального здоровья учащихся базируется на методологии понимания здоровья в качестве целостной категории, включающей в себя физическую, интеллектуальную, эмоциональную, личностную, социальную, духовную стороны его проявления.

В разработанной нами педагогической системе формирования социального здоровья учащихся в единстве и взаимосвязи представлены следующие компоненты: нормативно-правовой, функционально-целевой; организационно-структурный, проблемно-содержательный, деятельностно-технологический, критериально-оценочный.

Приведем характеристику каждого из перечисленных компонентов педагогической системы[6].

Функционально-целевой компонент состоит в следующем.

Цель педагогической системы формирования социального здоровья учащихся можно сформулировать как: создание в целостном педагогическом процессе школы условий для социального становления личности ребенка. Итогом реализации данной цели является сформированность готовности и подготовленности личности к социально полезным действиям, к выполнению разнообразных социальных функций в обществе.

Основными целевыми ориентирами функционирования системы являются: формирование у детей установки на здоровый образ жизни (оптимальный двигательный режим, рациональное питание, личную гигиену, отказ от вредных пристрастий и пр.); формирование устойчивого интереса к физической культуре, спорту, потребности в систематических физкультурно-оздоровительных занятиях; создание условий для непрерывного физического развития личности на всех возрастных этапах развития в период школьного обучения; профилактика заболеваний, укрепление, закаливание организма; всестороннее развитие двигательных качеств и кинетических способностей ребенка; проведение мониторинга здоровья детей; вовлечение родителей, других членов семьи в физкультурно-оздоровительный процесс, содействие в организации различных спортивно-оздоровительных форм семейного досуга.

Задачи педагогической системы формирования социального здоровья учащихся: укрепление физического и психического здоровья детей; обеспечение интеллектуального и личностного развития ребенка; забота об эмоциональном благополучии каждого ребенка; взаимодействие с семьей для полноценного развития личности ребенка и для повышения педагогического потенциала родителей детей.[7]

Деятельностно-технологический блок системы включает в себя совокупность, форм, методов, направлений, принципов и правил работы с детьми, направленных на предотвращение возможных физических, психологических, социокультурных проблем, которые могут встать перед ребенком, восстановление у него утраченных связей и отклонений с социальной средой в целом и с ближайшим окружением ребенка; сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья ребенка; раскрытие внутренних потенциалов и возможностей ребенка; формирование положительного опыта взаимодействия с ближайшим окружением и раскрытие преимуществ социально-активного здорового образа жизнедеятельности как альтернативного «свободной жизни на улице».[8]

В процессе формирования социального здоровья учащихся наиболее результативно используется следующий комплекс методов: убеждение, внушение, создание ситуаций приобретения положительного социального опыта учащимися; стимулирование (включая похвалу, одобрение, доверие, поощрение, оценку, организацию перспективы). Применение комплекса выше обозначенных методов направлено на решение задачи формирования таких качеств в личности детей, которые определяют нравственную и правовую состоятельность человека, способны удержать его на правильных общественных позициях.

Все принципы взаимосвязаны между собой, поэтому игнорирование одного из них неизбежно повлечет за собой нарушение других принципов, что разрушит целостность системы.

Заключение, выводы

Формирование социального здоровья учащихся общеобразовательных школ - актуальная социально-педагогическая проблема, от решения которой во многом зависит не только жизненный успех конкретного человека, но и благополучие, процветание страны в целом. Сегодня не вызывает сомнения, что в условиях возрастания объема и интенсивности учебно-познавательной деятельности, гармоничность развития организма детей школьного возраста невозможна без реализации в образовательном процессе школы

здоровьесберегающих технологий.

Здоровьесберегающие технологии являются составной частью и отличительной особенностью всей образовательной системы. Поэтому все, что относится к образовательному учреждению - характер обучения и воспитания, уровень педагогической культуры учителей, содержание образовательных программ, условия проведения учебного процесса и т.д. - имеет непосредственное отношение к проблеме здоровья учащихся. Если же эти вопросы игнорируются по сути, оставаясь красивыми фразами в планах и отчетах, то есть, если не организована целенаправленная работа по защите здоровья учащихся и педагогов от многочисленных негативных (патогенных) факторов окружающей среды, образовательного процесса, не проводится формирование и укрепление здоровья школьников и т.п., то разрушающий здоровье «эффект», причем для всех субъектов образовательного процесса, неизбежен.

Важными факторами, оказывающими влияние на формирование у школьников ценностного отношения к здоровью, признаются: осознание учащимися позитивной роли здоровья в реализации их потребностей в самоактуализации, самореализации в контексте социальной успешности; содержание образование; организационные формы (урочные и внеурочные); методы (обучение школьников, родителей, педагогов, материально-технического обеспечение образовательного процесса и др.); пример учителя.

Проведенный анализ теоретического и эмпирического материалов достаточно очевидно показывает, что процесс школьного образования должен ориентироваться на удовлетворение доминирующих базовых потребностей учащихся. В этом случае создаются условия для их индивидуального развития, обеспечивается атмосфера комфорта, а также формируется устойчивая мотивация к здоровому образу жизни, укреплению социального здоровья личности. Реализация же базовых доминирующих потребностей может осуществляться только при совместных усилиях педагога и самих учащихся. Такое взаимодействие включает: разработку мероприятий по координации усилий администрации, учителей, воспитателей ГПД, школьных психологов, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования, медицинских работников, направленных на сохранение и укрепление здоровья учащихся; определение оптимального режима учебной деятельности, внедрение целесообразного режима функционирования школы, разработку здоровьесберегающих инновационных технологий обучения и воспитания, их внедрение в целостный педагогический процесс; выявление уровня состояния здоровья учащихся, установление взаимосвязи между показателями физического, психического, социально-нравственного здоровья ребенка и его педагогической (образовательной) успешностью; создание образовательных программ различных школьных дисциплин с интегрированной в них информацией по здоровому образу жизни; развитие деятельности органов самоуправления учащихся с целью формирования социальной активности школьников; повышение квалификации учителей в вопросах здравоведения, формирования социального здоровья учащихся.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что определены пути совершенствования жизнедеятельности школы как открытой социально-педагогической структуры, ориентированной на формирование здорового образа жизни учащихся, укрепление здоровья всех субъектов педагогического процесса; выявлен комплекс нормативно-правовых, социально-экономических, психолого-этических, социально-педагогических и духовно-нравственных факторов функционирования педагогической системы формирования социального здоровья учащихся общеобразовательного учреждения.

Список источников

1. Сериков С.Г. Охрана здоровья участников образования: теоретический аспект. - Челябинск, 2021.- 182 с.

2. Смирнов И.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в

современной школе. - М.: АПКиПРО, 2022. - 121 с.
3. Стратегии сохранения здоровья школьников/Сост.: Л.Г. Качан, Е.А. Лотош и др. - Новосибирск.: ИПК, 2010. - 134 с.
4. Чепурных Е.Е. Социальная защита детства в сфере образования. - М., Ярославль, 2018. - 251 с.
5. Чумаков Б.П. Валеология. Курс лекций. - М.: Педагогическое общество, 2014.- 185 с.
6. Рыданова И.И. Педагогика сотрудничества: сущность, принципы. - Минск, 2012.-246 с.
7. Социальная профилактика отклоняющего поведения несовершеннолетних как комплекс охранно-защитных мер./Под ред. С.А. Беличевой. - М., 2013. - 62с.
8. Храмова И.И., Пахомова О.В. К вопросу о воспитании у школьников потребности в здоровом образе жизни//Современные образовательные направления в физической культуре: Сб. науч. тр. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. - С. 218 - 219.

УДК 373

Най С.А., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е. , доцент

Условия развития общения со сверстниками посредством игры

Аннотация

В данной статье раскрыть психолого-педагогические условия развития общения у детей со сверстниками посредством игры. На основе анализа психолого-педагогической литературы раскрыты особенности развития общения в младшем школьном возрасте и условия, обеспечивающие его успешность.

Ключевые слова

Общение, коммуникативное взаимодействие, межличностное общение, игра, игровое взаимодействие.

Введение

Актуальность темы. Владение навыками культуры общения со сверстниками и взрослыми, способность выстраивать свои отношения и взаимодействие с ближайшим социальным окружением, чрезвычайно важны для ребенка. Проблема развития навыков общения у детей школьного возраста имеет разноплановую научно-теоретическую и практическую реализацию:

для воспитателей и учителей, так как на этом фоне формируется один из компонентов психологической готовности к обучению в школе - коммуникативный;

для родителей, поскольку нормы поведения, усвоенные ребенком в семье отражаются на процессе его общения со сверстниками, а многие качества, приобретенные ребенком в детском коллективе привносятся в семью;

для самих школьников, так как в школьном возрасте проявляются различные взаимоотношения: конфликтные и дружеские, и выделяются дети, испытывающие трудности в общении.[1]

Несмотря на достаточную теоретическую проработанность данной проблемы, следует сказать о недостаточном развитии на сегодняшний день навыков общения у детей как такого личностного качества, которое бы обеспечило ребенку благоприятные возможности для полноценного взаимодействия с окружающими.

Вне человеческого общения невозможно развитие личности ребенка. Дефицит общения взрослого с ребенком, по мнению специалистов, ведет к различным нарушениям:

в одних случаях к возникновению задержки психического развития, в других - к педагогической запущенности. Так же отсутствие общения с детьми приводит к следующим результатам: как свидетельствуют многочисленные факты, будучи лишенным общения с себе подобными, человеческий индивид, даже если он, как организм вполне сохранен, тем не менее остается биологическим существом в своем психическом развитии. Таким образом, недостаточное общение или полное его отсутствие пагубно сказывается на развитии детей.

Благодаря общению создаются условия для развития творческой, всесторонне развитой личности. От того, насколько плодотворным, эмоционально-положительным, непринужденным будет общение, во многом зависит эмоционально-личностное, познавательное развитие ребенка, его дальнейшая социализация.

Объект исследования - межличностное общение в школьном возрасте как направление социального развития детей.

Предмет исследования - особенности развития общения у детей младшего школьного возраста со сверстниками посредством игры.

Научная значимость исследования заключается в:

- разработке и научном обосновании программы развития общения со сверстниками у старших школьников посредством игры, включающей в себя цель, задачи, психолого-педагогические условия, методические стороны организации игр;
- результаты исследования, теоретические выводы и методические рекомендации носят общепедагогический характер и могут быть использованы при разработке технологий развития разных личностных сфер детей школьного возраста (познавательной, эмоциональной и др.) посредством организации развивающих игр.

Обзор литературы

В исследованиях ведущих отечественных психологов доказано, что потребность в общении у детей является базисом для дальнейшего развития всей психики и личности уже на ранних этапах онтогенеза. (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.С. Рузская и др.). Именно в процессе общения с другими людьми ребенок усваивает человеческий опыт. Без общения невозможно установление психического контакта между людьми.

Многие ведущие психологи Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, А.Н. Леонтьев, а также А. Валлон, Р. Заззо отмечают, что дошкольный возраст - это возраст, когда фактически закладываются основы личности. В это время у ребенка формируется первая модель мира - система представлений об окружающей действительности, о себе самом, своих отношениях с окружающими. Малая общительность, неуверенность в себе могут оказаться серьезным тормозом в развитии активности и инициативности ребенка.

Основная часть

Для решения поставленных задач, достижения цели исследования, а также проверки гипотезы использовались следующие методы исследования:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы.
2. Эмпирические методы: наблюдение, беседа, педагогический эксперимент.
3. Социометрический анализ
4. Методы математической обработки данных: количественный и качественный анализ результатов исследования.

Субъектами общения являются живые существа, люди. В принципе общение характерно для любых живых существ, но лишь на уровне человека процесс общения становится осознанным, связанным вербальными и невербальными актами. Человек, передающий информацию, называется коммуникатором, получающий ее - реципиентом.

В общении выделяются следующие аспекты: содержание, цель и средства. Содержание - это информация, которая в межиндивидуальных контактах передается от одного живого существа к другому. Цель общения - это то, ради чего у человека возникает данный вид активности. Средства общения можно определить как способы кодирования,

передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения одного живого существа другому.

В зависимости от содержания, целей и средств общение можно разделить на несколько видов. По содержанию оно может быть представлено как материальное (обмен предметами и продуктами деятельности), когнитивное (обмен знаниями), кондиционное (обмен психическими или физиологическими состояниями), мотивационное (обмен побуждениями, целями, интересами, мотивами, потребностями), деятельностное (обмен действиями, операциями, умениями, навыками).

По целям общение делится на биологическое и социальное в соответствии с обслуживаемыми им потребностями. Биологическое - это общение, необходимое для поддержания, сохранения и развития организма. Социальное общение преследует цели расширения и укрепления межличностных контактов, установления и развития интерперсональных отношений, личностного роста индивида.

По средствам общение может быть непосредственным и опосредованным, прямым и косвенным. Непосредственное общение осуществляется с помощью естественных органов, данных живому существу природой: руки, голова, туловище, голосовые связки и т. п. Опосредованное общение связано с использованием специальных средств и орудий для организации общения и обмена информацией.

Прямое общение предполагает личные контакты и непосредственное восприятие друг другом общающихся людей в самом акте общения, например, телесные контакты, беседы людей друг с другом и т. п.

Косвенное общение осуществляется через посредников, которыми могут выступать другие люди (скажем, переговоры между конфликтующими сторонами на межгосударственном, межнациональном, групповом, семейном уровнях).

Среди видов общения можно выделить также деловое и личностное. Деловое общение обычно включено как частный момент в какую-либо совместную продуктивную деятельность людей и служит средством повышения качества этой деятельности. Его содержанием является то, чем заняты люди, а не те проблемы, которые затрагивают их внутренний мир.

А. А. Леонтьев отмечает, что в отличие от делового, личностное общение, напротив, сосредоточено в основном вокруг психологических проблем внутреннего характера, тех интересов и потребностей, которые глубоко и интимно затрагивают личность человека: поиск смысла жизни, определение своего отношения к значимому человеку, к тому, что происходит вокруг, разрешение какого-либо внутреннего конфликта и т. п. [2, с.211]

Важнейшими видами общения у людей являются вербальное и невербальное. Невербальное общение не предполагает использования звуковой речи, естественного языка в качестве средства общения. Невербальное - это общение при помощи мимики, жестов и пантомимики, через прямые сенсорные или телесные контакты. Вербальное общение присуще только человеку и в качестве обязательного условия предполагает усвоение языка. По своим коммуникативным возможностям оно гораздо богаче всех видов и форм невербального общения, хотя в жизни не может его полностью заменить.

По типу связей, которые устанавливаются между участниками взаимодействия, различают два вида общения монологическое и диалогическое.

Монологический вид общения характеризуется односторонним направлением информации. То есть один из участников взаимодействия излагает свои мысли, идеи, чувства, не испытывая при этом необходимости в получении обратной связи от партнера. Такая ситуация может привести позиционное неравноправие партнеров по общению: один участник является лицом влиятельным, которое наделено активностью, осознаваемыми целями и правом их реализовать, а другой - рассматривается первым как лицо пассивное, то, которое, хотя и имеет цели, но не столь значимые, чем его собственные. При таких условиях мы имеем дело с "субъект-объектным" общением.

Диалогическое общение - форма общения, основывающаяся на априорном внутреннем принятии друг друга как ценностей самих по себе и предполагающая ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов. Диалогическое общение открывает возможность подлинного взаимораскрытия, взаимопроникновения, личностного взаимообогащения. На эмоциональном фоне такого общения возникает стремление к самообразованию и самосовершенствованию, что особенно важно в процессе обучения и воспитания. Диалогическое общение педагога предполагает восприятие им учащегося как активного субъекта взаимодействия, как равноправного партнера по общению. Педагогу нужно понять и почувствовать, как обучаемый понимает и оценивает его самого, как к нему относится. Следствием такого общения являются доброжелательные личностные взаимоотношения. Содержательным моментом диалогического общения является его влияние на мотивы учения и ценностные ориентации обучаемого. [3]

Диалогический вид общения помогает человеку открыть реальность, которая отличается от собственной: реальность другого человека, его чувств, представлений, мнений, в общем - реальность окружающего мира таким, каким его видит партнер по взаимодействию.

Будучи адекватным субъект-субъектному характеру самой человеческой природы, диалог является приемлемым для организации производительных межличностных контактов между людьми. [4]

К структуре общения можно подойти по-разному. В данном случае будет охарактеризована структура путем выделения в общении трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной. Эти стороны общения определяются в качестве функций, которые общение реализует в совместной жизнедеятельности людей.

Коммуникативная сторона общения или коммуникация, состоит в обмене информации между общающимися индивидами. Интерактивная сторона заключается в организации взаимоотношений между общающимися индивидами, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установки на этой основе взаимопонимания.

В рамках своего исследования мы также рассмотрели коммуникативные навыки, как навыки, обеспечивающие эффективность общения личности с другими личностями. Н. В.Клюева, Ю. В.Касаткина определяют коммуникативные навыки как индивидуально - психологические особенности личности, обеспечивающие эффективность ее общения и совместимость с другими людьми. Л. Д. Столяренко рассматривает коммуникативные навыки как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации. В работах Ю.И. Емельянова, Л.А. Петровского и др. под коммуникативными навыками понимается "способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. В состав навыков включают некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса".

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что общение - важное средство и функция социализации, фактор успешности личностного развития детей младшего школьного возраста.

Психологическая теория деятельности в рамках теоретических воззрений. Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева выделяет три основных вида человеческой деятельности - трудовую, игровую и учебную. Все виды тесно взаимосвязаны. Анализ психолого-педагогической литературы по теории возникновения игры в целом позволяет представить спектр ее назначений для развития и самореализации детей. Немецкий психолог К.Гросс, первым в конце XIXв. предпринявший попытку систематического изучения игры, называет игры изначальной школой поведения. Для него, какими бы внешними или

внутренними факторами игры не мотивировались, смысл их именно в том, чтобы стать для детей школой жизни. Игра объективно - первичная стихийная школа, кажущийся хаос которой предоставляет ребенку возможность ознакомления с традициями поведения людей, его окружающих. [5, с.84]

Дети повторяют в играх то, к чему относятся с полным вниманием, что им доступно наблюдать и что доступно их пониманию. Уже потому игра, по мнению многих ученых, есть вид развивающей, социальной деятельности, форма освоения социального опыта, одна из сложных способностей человека.

Блестящий исследователь игры Д.Б.Эльконин полагает, что игра социальна по своей природе и непосредственному насыщению и спроецирована на отражение мира взрослых. Называя игру "арифметикой социальных отношений", Эльконин трактует ее как деятельность, возникающую на определенном этапе, как одну из ведущих форм развития психических функций и способов познания ребенком мира взрослых.

Отечественные психологи и педагоги процесс развития понимали как усвоение общечеловеческого опыта, общечеловеческих ценностей. Об этом писал Л.С. Выготский: "Не существует исходной независимости индивида от общества, как нет и последующей социализации". [6, с.322]

Игра воспроизводит стабильное и инновационное в жизненной практике и, значит, является деятельностью, в которой стабильное отражают именно правила и условности игры - в них заложены устойчивые традиции и нормы, а повторяемость правил игры создает тренинговую основу развития ребенка. Инновационное же идет от установки игры, которая способствует тому, чтобы ребенок верил или не верил во все, что происходит в сюжете игры. Во многих играх "функция реального" присутствует то ли в виде срезовых условий, то ли в виде предметов - аксессуаров, то ли в самой интриге игры. А.Н. Леонтьев доказал, что ребенок овладевает более широким, непосредственно недоступным ему кругом действительности, только в игре. Играя, ребенок обретает себя и осознает себя личностью. Для детей игра - сфера их социального творчества, общественного и творческого самовыражения. Игра необычайно информативна. Игра - путь поиска ребенком себя в коллективе сверстников, выход на социальный опыт, культуру прошлого, настоящего и будущего, повторение социальной практики, доступной пониманию. [7, с.295]

Игра является для детей средством коммуникации, прежде всего, в игре дети учатся полноценному общению друг с другом. Игра - главная сфера общения детей: в ней решаются проблемы межличностных отношений, совместимости, партнерства, дружбы. В игре познается и приобретается социальный опыт взаимоотношений людей.

Игра имеет различные функции: социальную, коммуникативную, функцию самореализации ребенка в игре, диагностическую, игротерапевтическую, развлекательную, коррекционную.

Социальная функция игры заключается в том, что игра - сильнейшее средство социализации ребенка, включающее в себя социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на становление личности, усвоение детьми знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу или конкретной социальной общности. [8]

Игра выполняет коммуникативную функцию. Она вводит ребенка в реальный контакт сложных человеческих отношений. Любое игровое общество (кратковременное или долговременное) - коллектив, выступающий применительно к каждому игроку, как организующее и коммуникативное начало, имеющее огромное количество коммуникативных связей. Игра - победа товарищеского создания. Игры дают возможность моделировать разные ситуации жизни, искать выход из конфликтов, учат разнообразию эмоций в восприятии всего существующего в жизни, в огромной гамме чувствования.

Функция самореализации ребенка в игре является одной из основных. Для ребенка игра важна как сфера реализации себя как человека, как личности. Именно в этом плане ребенку важен сам процесс игры, а не ее результат, или конкурентность, или возможность победы, или достижение какой-либо цели.

Диагностическая функция игры заключается в том, что диагностика - способность распознать процесс постановки диагноза. Диагноз - определение не только существа и особенностей болезни, но и отклонений в поведении ребенка и вместе с ним, в нормативном поведении. Игра обладает предсказательностью, она диагностичнее, чем любая другая деятельность человека. [8]

Так же игра выполняет игротерапевтическую функцию. Лечение игрой - серьезная перспектива психологии и педагогики, т.к. игра и должна быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих у ребенка в поведении, в общении с окружающими, в учении. Игра стимулирует в ребенке органы, ранее бездействующие, и тем самым восстанавливает равновесие его сил.[8]

Функция коррекции в игре заключается в том, что игра закрепляет приобретенные способности, как внеситуативные. Процесс коррекций в игре происходит естественно, если все дети усвоили и правило игры, если каждый участник игры хорошо знает не только свою роль, но и роли своих партнеров, если процесс и цель игры объединяют детей, создают условия согласованности действий. Сам механизм коррекции необходим в практике уже потому, что значительной части детей свойственны непоседливость, вспыльчивость, замкнутость, утомляемость, застенчивость, истощаемость, конфликтность, капризность и т.д. Негативные проявления порождают несовместимость в общении, разрушают внутриколлективные отношения, важные формы взаимодействия в группе. Кроме того, в связи с социальным напряжением в обществе, конфликтами в семье, экономическими проблемами резко увеличилось количество детей с легкими задержками психического развития, неврозами и другими заболеваниями.

Развлекательная функция игры связана с созданием определенного комфорта, благоприятной атмосферы, душевной радости как защитных механизмов, т.е. стабилизация личности, реализация уровней ее притязаний. Развлечь - означает, во-первых, доставить удовольствие, удовлетворить стремление индивида к каким-либо потребностям. Развлечь - это, во-вторых, организовать проведение веселого приятного времени, в-третьих, воодушевить, пробудить интерес к чему-либо. Развлечение в играх - это поиск. [8]

Существует несколько групп игр, развивающих общение, интеллект, познавательную активность ребенка.группа - предметные игры, как манипуляции с игрушками и предметами. Через игрушки - предметы - дети познают форму, цвет, объем, материал, мир животных, мир людей и т.п.группа - игры творческие, сюжетно-ролевые.

В конце раннего периода детства из предметно-манипулятивной деятельности возникает игра с сюжетом. Первоначально ребенок был поглощен предметом и действиями с ним. Когда он овладел действиями, вплетенными в совместную деятельность со взрослым, он начал осознавать, что он действует сам и действует как взрослый. Собственно, он и раньше действовал как взрослый, подражая ему, но не замечал этого. Как пишет Д.Б. Эльконин, он смотрел на предмет через взрослого, "как через стекло". В школьном возрасте аффект переносится с предмета на человека, благодаря чему взрослый и его действия становятся для ребенка образцом не только объективно, но и субъективно. [9]

Детям школьного возраста присуще желание подражать всем сложным формам деятельности взрослого, его поступкам, его взаимоотношениям с другими людьми. Однако реально ребенок еще не способен осуществить свое желание. Как указывает Л.И. Божович, именно этим объясняется расцвет в период школьного возраста творческой ролевой игры, в которой ребенок воспроизводит разнообразные ситуации из жизни

взрослых, берет на себя роль взрослого и в воображаемом плане осуществляет его поведение и деятельность. [1]

Творческая ролевая игра становится, по определению Л.С. Выготского "ведущей деятельностью дошкольника" , в которой формируются многие его психологические особенности, среди которых важнейшей является способность руководствоваться этическими инстанциями. Ролевая игра - это деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых людей и в обобщенной форме, в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. При разыгрывании роли творчество ребенка принимает характер перевоплощения. Успешность его непосредственно связана с личным опытом играющего, степенью развития его чувств, фантазии, интересов. Игра с сюжетом впервые возникает на границе раннего и школьного детства. Это режиссерская игра, в которой используемые ребенком предметы наделяются игровым смыслом (кубик, провозимый с рычанием по столу, превращается в глазах ребенка в машину). Для режиссерских игр характерны примитивность сюжета и однообразие выполняемых действий. Позже появляется образно-ролевая игра, в которой ребенок воображает себя кем угодно и чем угодно и соответственно действует. Но обязательным условием развертывания такой игры является яркое, интенсивное переживание: ребенка поразила увиденная им картина, и он сам в своих игровых действиях воспроизводит тот образ, который вызвал у него сильный эмоциональный отклик. Режиссерская и образно- ролевая игра становятся источниками сюжетно-ролевой игры, которая достигает своей развитой формы к середине школьного возраста. [9, с.21] Позже из нее выделяются игры с правилами. Как указывает И.Ю. Кулагина, возникновение новых видов игры не отменяет полностью старых, уже освоенных - все они сохраняются и продолжают совершенствоваться. В сюжетно-ролевой игре дети воспроизводят собственно человеческие роли и отношения. Дети играют друг с другом или с куклой как идеальным партнером, который тоже наделяется своей ролью. В играх с правилами роль отходит на второй план и главным оказывается четкое выполнение правил игры; обычно здесь появляется соревновательный мотив, личный или командный выигрыш (в большинстве подвижных, спортивных и печатных игр).

Становление отдельных компонентов и уровни развития игры охарактеризованы Д.Б. Элькониным.

Каждой игре присущи свои игровые условия - участвующие в ней дети, игрушки, другие предметы. Подбор и сочетание их существенно меняет игру в школьном возрасте, игра в это время в основном состоит из однообразно повторяющихся действий, напоминающих манипуляции с предметами. Например, ребенок "готовит обед" и манипулирует тарелочками и кубиками. Если игровые условия включают другого человека (куклу или ребенка) и тем самым приводят к появлению соответствующего образа, манипуляции имеют определенный смысл. Ребенок играет в приготовление обеда, даже если он забывает потом накормить им сидящую рядом куклу. Но если ребенок остается один и убраны игрушки, наталкивающие его на этот сюжет, он продолжает манипуляции, потерявшие свой первоначальный смысл. Переставляя предметы, раскладывая их по величине или форме, он объясняет, что играет "в кубики", "так просто". Обед исчез из представлений ребенка вместе с изменением игровых условий.

Игра - ведущая деятельность в школьном возрасте, она оказывает значительное влияние на развитие ребенка. Прежде всего, в игре дети учатся полноценному общению друг с другом. Младшие дошкольники еще не умеют по-настоящему общаться со сверстниками и, по выражению Д.Б. Эльконина, младшие дошкольники "играют рядом, а не вместе". Постепенно общение между детьми становится более продуктивным и интенсивным. В среднем и старшем школьном возрасте дети, несмотря на присущий им эгоцентризм, договариваются друг с другом, предварительно распределяя роли, а также и в процессе самой игры. Содержательное обсуждение вопросов, связанных с ролями и контролем за выполнением правил игры, становится возможным благодаря включению

детей в общую, эмоционально насыщенную для них деятельность. Если по какой-то серьезной причине распадается совместная игра, разлаживается и процесс общения. Игра способствует становлению общения со сверстниками у старших школьников. [10, с.128]

Из раскрытия понятия игры педагогами, психологами различных научных школ можно выделить ряд общих положений:

1.Игра выступает самостоятельным видом развивающей деятельности детей школьного возраста.

2.Игра детей есть самая свободная форма их деятельности, в которой осознается, изучается окружающий мир, открывается широкий простор для личного творчества, активности самопознания, самовыражения.

3 .Игра - первая ступень деятельности ребенка дошкольника, изначальная школа его поведения.

4.Игра есть практика развития. Дети играют, потому что развиваются, и развиваются потому, что играют.

5.Игра - свобода самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум и творчество.

6.Игра - главная сфера общения детей; в ней решаются проблемы межличностных отношений, приобретается опыт взаимоотношений людей.

Заключение, выводы

Несмотря на многообразие и вариативность исследований, посвященных общению, в настоящее время отсутствует единый подход к определению и характеристике этого феномена. Мы в своей работе придерживаемся определения общения, в наибольшей степени отражающего все его стороны и компоненты (Г. М. Андреева). Общение - сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга.

Основы личностного развития закладываются в школьном детстве; воспитание ребенка в первые годы жизни во многом определяет успех его дальнейшей личностной самореализации. При этом центральную роль в полноценном развитии личности дошкольника играет общение.

Особое значение в жизни старших школьников имеет их общение со сверстниками. В общении со сверстниками ребёнок учится согласовывать свои действия с действиями других детей. В играх и реальной жизни, общаясь с товарищами, дети воспроизводят отношения взрослых, учатся применять на практике нормы поведения, оценивать своих товарищей и себя. Взаимоотношения школьников в группах сверстников характеризуются ситуативностью и неустойчивостью (ссоры и примирения друг с другом происходят по нескольку раз в продолжение дня), но это общение - необходимое условие усвоения определенных норм взаимодействия.

Игра является для детей средством коммуникации, прежде всего, в игре дети учатся полноценному общению друг с другом. Игра - главная сфера общения детей: в ней решаются проблемы межличностных отношений, совместимости, партнерства, дружбы. В игре познается и приобретается социальный опыт взаимоотношений людей.

Развитие общения у старших школьников со сверстниками посредством игры относится к важному направлению педагогической работы. Успешность его, как показало экспериментальное исследование проблемы, обеспечивается созданием следующих психолого-педагогических условий:

-обеспечить взаимопонимание, доверительные отношения "педагог-дети", "ребенок-дети", "ребенок-ребенок";

- учитывать взаимосвязь между статусным положением ребенка и сформированностью у него эмпатийных форм поведения;

- обогатить представления детей об эмпатийных формах поведения, культуре речевого общения;

- сформировать коммуникативный опыт, включающий в себя умение входить в контакт со сверстниками, влиять на сверстника с целью эмоциональной поддержки, умение вежливо обращаться, эмоционально привлекать к общению, умение слушать и понимать собеседника, вести диалог;

-создать эмоциональный характер общения педагога с детьми, а также детей друг с другом;

- заботиться об эмоциональном благополучии каждого ребёнка.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил нам разработать диагностическую программу, направленную на выявление особенностей общения со сверстниками в младшем школьном возрасте. Разработанная нами диагностическая программа была использована на констатирующем и контрольном этапе формирующего эксперимента с целью констатации анализа качественных и количественных характеристик экспериментального изучения общения старших школьников со сверстниками.

Программа развития общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста посредством игры способствовала: развитию диалогического общения, коммуникативных умений и навыков; повышению степени сплоченности в группе; формированию чувства принадлежности к группе; созданию положительного микроклимата в группе; выработке доброжелательного отношения друг к другу; способствовала развитию доверительной атмосферы в группе; развитию эмпатийных форм общения и эмоционального отношения к сверстнику, понимания друг друга; обучению умению внешне выражать свои эмоциональные проявления и правильно понимать эмоциональное состояние собеседника.

Список источников

1. Реана А.А. Психология детства. / А.А. Реана. - СПб.: Евро-Знак, 2013. - 350 с.
2. Рогов, Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. - М. ,2021. - 260с.
3. Самоукина, Н. А. Игры в школе и дома / Н. А. Самоукина.-Ярославль: Академия развития, 2014.- 208 с.
4. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия / Сост. В. С. Мухина, А. А. Хвостов.- М.: Академия, 2016.- 624 с.
5. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский.- М.: ЭКСМО, 2015.- 512 с.
6. Дорохов, А.А. Как себя вести: Беседы о вежливости и правилах поведения/А.А. Дорохов.-М., 2020.-308с.
7. Дубина, Л. Развитие у детей коммуникативных способностей.// Дошкольное воспитание/ Л, Дубина.-2015. № 10,11.
8. Ежкова Н.С. Реализация эмоционального компонента в образовательном процессе дошкольных учреждений. / Н.С. Ежкова // Монография. - Тула: ИНФРА, 2017. - 260 с.
9. Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов / О. Ю. Ермолаев.- М.: Московский психол.-соц. ин-т; Флинта, 2014.- 336 с.
10. Залысина И.А. Особенности игрового поведения школьников со взрослыми и сверстниками. / И.А. Залысина // Вопросы психологии. - 2022. - № 5. - С. 167-168.

УДК 371.3

Найманова Г.В., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Развитие познавательных интересов младших школьников в проектной деятельности

Аннотация

В данной статье исследуется возможность применения проектной деятельности как средства развития познавательного у младших школьников. В статье характеризован познавательный интерес, его психолого-педагогическая структура, потенциальные возможности в процессе развития познавательной самостоятельности младших школьников. Статья направлена на изучение природы проектной деятельности, особенностей ее организации с детьми младшего школьного возраста и возможностей в развитии познавательных интересов.

Ключевые слова

Познавательный интерес, проектная деятельность, младший школьный возраст, мышление, навыки, проект.

Введение

Актуальность. Актуальность исследования обусловлена активными инновационными процессами в социально-экономической и политической сферах общества, поставивших систему образования перед необходимостью пересмотра традиционных подходов к обучению и воспитанию школьников.

В связи с этим каждого человека, вступающего в жизнь, следует в первую очередь научить учиться, прививать ему интерес к знаниям (Гершунский Б.С.). Однако вызывать у взрослого человека устойчивую потребность непрерывно учится трудно, если не закладывать и целенаправленно не формировать основы этой потребности в течение его школьных лет. Поэтому особенно важно в начальной школе сформировать у учащихся интерес к процессу познания, к способам поиска информации, ее усвоения, переработки и применения.

Анализ существующих научных разработок при наличии разнообразных подходов показывает, что в современных условиях обучения актуальным становится переосмысление содержания, методов и форм работы учителя с младшими школьниками, которое должно быть направлено на повышение степени их познавательной самостоятельности, произвольности поведения и творческой проектной деятельности, на формирование субъектов педагогического взаимодействия

Объект исследования представляется как развитие познавательных интересов младших школьников в проектной деятельности.

Научная новизна исследования состоит в следующем: раскрыта теоретическая основа организации проектной деятельности детей младшего школьного возраста с учетом деятельностного, культурологического подходов, возрастных и индивидуальных особенностей детей младшего школьного возраста, с опорой на содержательное взаимодействие взрослого и ребенка, при усилении активности самого ребенка в данном взаимодействии; выделены показатели и определены уровни развития у младших школьников познавательного интереса к проектной деятельности.

Обзор литературы

Способы формирования познавательного интереса с учетом возрастных особенностей учащихся и возможностей содержания учебных предметов исследовали В.И. Агарков, М.В. Богданова, В.Б. Бондаревский, Ю.А. Лях, Г.И. Щукина и др. Определились установленные представления о характере и динамике развития познавательных интересов младших школьников в зависимости от условий обучения,

профессиональной позиции педагога (В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, В.В. Репкин). Развитие познавательного интереса, как сложного личностного образования, происходит постепенно, в деятельности, имеющей практическую направленность, позволяющую ребенку войти в проблемную ситуацию. Такая деятельность, предоставляя возможность получать, синтезировать, комбинировать, активно использовать знания, является проектная деятельность. Многие педагоги и психологи анализируют условия, необходимые для формирования и развития познавательных интересов, специальных способностей, в том числе творческой, творческой деятельности школьников младшего, среднего и старшего звена (М. Воллах, Л.С. Выготский, Н. Коган, А.А. Нестеренко и др.).

Таким образом, различные аспекты проектной деятельности школьников рассмотрены в психолого-педагогической науке и практике достаточно обстоятельно, однако не рассмотрены вопросы содержания учебного материала, влияющие на развитие познавательных интересов младших школьников в проектной деятельности, не конкретизированы критерии, принципы отбора и условия применения такого материала на уроках и во внеурочной деятельности в начальной школе.

Основная часть

В качестве методов исследования в работе использовались следующие: сравнительно-сопоставительный анализ; изучение и обобщение передового педагогического опыта; наблюдение; анализ учебно-методической документации и результатов проектной деятельности младших школьников, количественный и качественный анализ данных, полученных в ходе научного исследования.

Как отмечает С.М. Васильев [1], формирование познавательных интересов учащихся в обучении может происходить по двум основным каналам, с одной стороны само содержание учебных предметов содержит в себе эту возможность а с другой - путем определенной организации познавательной деятельности обучающихся.

Первое, что является предметом познавательного интереса для школьников - это новые знания о мире. Вот почему глубоко продуманный отбор содержания учебного материала, показ богатства, заключенного в научных знаниях, являются важнейшим звеном формирования интереса к учению.

Для того, чтобы ученик воспринимал знания как действительно нужные, ему необходимо поставить перед собой и решить значимую для него проблему, взятую из жизни, применить для ее решения определенные знания и умения, в том числе и новые, которые еще предстоит приобрести, и получить в итоге реальный, личностно и социально-значимый результат.

Для современной педагогики личностно-ориентированной направленности характерно использование в образовательном процессе таких моделей обучения, которые рассматривают ученика как субъект образования и ставят его в активную познавательную позицию. В данном случае учебный процесс строится как проблемное обучение, основанного на исследовательской деятельности, в ходе которой формируется собственная жизненная позиция на основе результатов практической деятельности.

Одним из средств развития у учащихся познавательного интереса к содержанию учебного материала является занимательность. В начальных классах на уроках и во внеурочной деятельности используется различный занимательный материал:

-дидактические игры,

- задачи в стихах,

- загадки: задачи-шутки, задачи-головоломки задачи-смекалки,

- ребусы и кроссворды и т.д. [2].

Но, включая его во внеурочную деятельность следует помнить, что занимательность материала ценна только в том случае, когда она содействует лучшему пониманию и усвоению сущности школьной программы.

Актуализация познавательного интереса учащихся - одна из основных наших задач. Следует исходить из того что среди всех мотивов учебной деятельности самым

действенным является познавательный интерес, возникающий в процессе учения. Он не только активизирует умственную деятельность в данный момент, но и направляет ее к последующему решению различных задач.

Для формирования и актуализации познавательного интереса его нужно постоянно инициировать. В школьный период своей жизни ребенок старается узнать как можно больше обо всем мире. Младший школьный возраст является временем впитывания, накопления познаний об окружающем мире и отношения к нему человека. Особенностью здоровой психики является познавательная активность. На построение собственной картины мира и знания об окружающем мире постоянно направлена любознательность. Формирование интересов происходит именно в младшем школьном возрасте. И самое главное не упустить возможность сформировать познавательный интерес [3].

Известно, что познавательный интерес возникает у ребенка довольно рано. Ребенок часто приходит в школу с широким кругозором и с той информацией, которая превышает те сведения содержащие в учебных пособиях. Но знания приобретённые ребенком до школы, как правило, обрывочны и не систематизированы, их преобразование в логическую и полную картину мира происходит именно с участием учителя. Но существует весьма серьезная опасность того что с поступлением в школу ребенок продолжит удовлетворять свой познавательный интерес в отрыве от школьного обучения, что сделает для него процесс обучения равнодушным и не дающий ожидаемого результата. Исходя из этого, можно сказать, что проблема управления формированием познавательного интереса младшего школьника является достаточно значимой в современной психологии образования.

К формированию интереса можно также отнести и случаи перехода познавательного интереса в учебный интерес. В связи с этим, И.Ф. Харламов исследовал специфику учебного интереса, отличающую его от других видов познавательного интереса.

В основу развития познавательного интереса в начальных классах включены три аспекта концепции формирования познавательного интереса Г.И. Щукиной [4]:

- вовлечение к целям и задачам урока учащихся;
- к содержанию повторяемого и вновь изучаемого материала возбуждение интереса;
- включение обучающихся в интересную для них форму работу.

Изучая и узнавая мир, младший школьник проявляя интерес к различным сферам окружающего его мира делает массу открытий. Согласно мнению Г.И. Щукиной познавательный интерес - это особое избирательное, наполненное активным замыслом, сильными эмоциями устремлениями отношение личности к окружающему миру, к его объектам, явлениям и процессам [4].

Формирование познавательного интереса и активности личности - процессы взаимообусловленные. Познавательный интерес порождает инициативность, но, в свою очередь повышение активности усиливает и углубляет познавательный интерес.

В условиях развивающего обучения у детей младшего школьного возраста, можно выделить следующие требования к организации познавательного интереса:

1. Максимальный учет индивидуальных особенностей, гуманистическое отношение к младшим школьникам создание благоприятствующей их всестороннему развитию атмосферы.

2. Для общего развития младших школьников целенаправленность построения обучения с учетом его эффективности для общего развития младшего школьника.

3. Стремление к обеспечению полного осознания детьми приемов учебной работы.

4. Связи с неустойчивостью внимания использование разнообразных видов деятельности на уроке и во внеурочной деятельности с целью переключения внимания учащихся.

5. Необходимое условие для усвоения новых знаний включение их в практическую деятельность учащихся.

6. Учебное содержание заданий с сочетанием игровой формы, применяемых в обучении.

Большая роль в формировании познавательного интереса принадлежит учителю. Именно от того каким образом будет построена учебная деятельность, сможет ли привлечь учитель учащихся начальных классов зависит успех развития познавательного интереса.

Метод проектов, как важнейшая составляющая проектной деятельности, не является принципиально новым в мировой педагогике, поскольку зародился в 20-х годах прошлого века в США. Он также был назван методом проблем и связан с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Джоном Дьюи, который предложил строить обучение на активной основе, через соответствующую деятельность ребенка, в соответствии с его личными интересами.

Цель проектного метода, по мнению Л. Р. Баимбетова., а также проектной деятельности, в целом, состоит заключается в создании условий, при которых участники проекта:

1) научиться использовать приобретенные знания для решения познавательных и практических задач;

2) приобретают коммуникабельные умения, работая в различных группах;

3) развивают у себя умения и навыки в т.ч. исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения анализа, построения гипотиз, обобщения);

4) развивают системное мышление и др. [5].

Применение метода проектов и проектной деятельности способствует социальному воспитанию детей (пониманию необходимости социального приспособления людей друг к другу: умение договариваться, откликаться на идеи, выдвигаемые другими, умение сотрудничать, принимать чужую точку зрения как требующую понимания).

Умение использовать метод проектов и проектную деятельность в своей повседневной педагогической деятельности - показатель высокой квалификации педагога, его прогрессивной методики обучения и развития детей. Недаром эти технологии относят к технологиям 21 века, предусматривающие прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека.

Проектная деятельность включает в себя множество понятий: проект, метод проектов, структура проекта, проектирование, проектная технология, технология проектной деятельности, проектная педагогическая технология, технология проектирования, прогнозирование, конструирование, моделирование, исследование, планирование; рефлексия; процедуры оценки эффективности проекта и др.

Метод проектов всегда предполагает решение, какой то проблемы. Метод проектов описывает комплекс действий ребенка и способы (техники) организации педагогом этих действий, совокупность дидактических средств, условий, этапов деятельности, позволяющая получать гарантированные запланированные результаты, то есть является педагогической технологией.

В проектной можно выделить идеи применения технологии. Основными из них

- идеи опережения
- идеи разности
- идеи этапности
- идеи кооперации и активности» участников;
- идеи объединения и т.д. [5].

Педагог мотивирует детей, моделирует проблемных, а дети выдвигают перспективные цели деятельности, предлагая варианты решения, действуют преимущественно не по инструкции, а самостоятельно принятого решения [1].

Таким образом, деятельность позволяет осуществлять индивидуально-дифференцированный подход к каждому.

Выделяется два проектной деятельности, педагог может:

1) сам вести проектную деятельность

2) использовать данный в обучении и взрослых - и родителей [5].

Проектная деятельность в его деятельности ориентирована на деятельность детей: парную, групповую и а также на таких инновационных как дифференцированный, развивающий, диалогический, и др. Таким образом, в проектной деятельности инновационные подходы, которых также содержание проектной и др.

На современном этапе начальная школа протерпела серьёзные изменения, это связано с целями обучения. Умственные возможности неограниченны, уникальны. исследователи пришли к что активно только 3 -5% головного мозга. Беда в том, что не загруженные бездействуют, теряют свою значит, постоянно загружать [5]. По мнению ряда авторов, наибольшую эффективность в познавательной деятельности проектная деятельность, обеспечивает интеграцию и практических для решения проблем, изучения мира и социализации.

В.М. Якушко что создание для активизации деятельности является из самых задач современной школы. Стимулировать интеллектуального и творческого потенциала школьников может проектно-исследовательская и система заданий, которые в значительной степени влияют на познавательный интерес младших учащихся.

Проектная деятельность учащимся, приобретать которые не бы при методах помогает связать то, что узнают с чем-то и понятным из жизни. Активное участие школьника в тех или иных проектах даёт ему осваивать новые виды человеческой деятельности в социокультурной жизни. Она, в свою очередь предполагает системы познавательных интересов [6].

Метод учебных проектов помогает обучающимся развить разнообразные и умения по окружающей среды, современные для создания разработок технических и предметов проектирования собственных и профессиональных навыков. В образовательной метод проектов решить проблемы и профильной гармонично сочетать в интересы личности и формировать потребность к постоянной деятельности, знакомя их с той знаний и которая способствует его как будущего семьянина, гражданина.

По мнению С.М. Эркувинцева, метод творческих проектов – это инновационный метод обучения школьников, активизирующий их деятельность и познавательную активность. Для ученика проект - это возможность максимального раскрытиясвоего творческого потенциала. Это деятельность, которая позволяет проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. Это деятельность, направленная на формирование и развитие познавательного интереса. А для учителя учебный проект - это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания [5].

По мнению И.С. Якиманской внедрение в практику указанной технологии накладывает определенные требования на учителей как творческую личность и требует специального обучения для повышения педагогического профессионализма, поскольку учитель, владеющий методом проекта как технология и способ организации профессионального пространства, может научить ребенка [6].

Анализ психолого-педагогический исследований в области развития познавательного интереса у младших школьников средствами проектной деятельности, представленный в данном разделе, позволяет сделать следующие выводы:

1. Проектная деятельность обладает большим потенциалом в области формирования познавательного интереса у детей младшего школьного возраста,

поскольку отличается максимальной включенностью детей, что позволяет добиться большей заинтересованности.

2. Проект – это цель, принятая и освоенная детьми, актуальная для них, это детская самодеятельность, это конкретное практическое творческое дело. Метод проектов актуален и очень эффективен. Его использование позволяет формировать и активизировать познавательный интерес младших школьников; дает ученикам возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что в свою очередь позволяет успешно адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях.

3. Успешность реализации учебного проекта зависит от выполнения ряда требований:

• наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для её решения;

• практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;

• самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся;

• структурирование содержания проекта (с указанием промежуточных результатов)

• использование исследовательских методов, предусматривающих определённую последовательность действий.

Ведущую роль в освоении и осознании, а так же формировании познавательного интереса у детей младшего школьного возраста играют педагогические средства, которые используются в образовательном процессе в виде инструмента деятельности педагога и обучающихся и носителей учебной информации для достижения, поставленных целей развития, воспитания и обучения.

Среди разнообразия средств работы с младшими школьниками, используемых в школьном образовании, одним из наиболее эффективных является проектная деятельность. Проектирование должно осуществляться поэтапно, при этом ведущим становится принцип самодеятельности, заключающийся в следующем: определяется план заданий и активно выполняются одно за другим; проект - есть слияние практики и теории, это не только четкая постановка умственной задачи, но и ее практическое выполнение.

По нашему мнению, значение метода проектов заключается в том, что благодаря ему разрешаются две основные задачи школьного обучения: дать возможность удовлетворить ее любознательностью и внушать обучающимся любовь к знанию.

Цель и сущность метода проектов заключена в том, что он в качестве задачи ставит поиск для обучающихся такого дела, которое может привлечь их внимание и интерес, дела, которое будет вполне соответствовать их силам, а в процессе работы даст полезные навыки и знания, что способствует формированию познавательного интереса детей.

Так жепо ее мнению проектная деятельность заключается в следующих 5-ти этапах:

1) постановка задачи;

2) разработка самого проекта принятого задания;

3) организация общественного мнения об осуществляемом мероприятии;

4) непосредственно практическая деятельность;

5) учет проделанной работы.

Одна из главных задач педагога, по мнению Н. Е. Веракса при организации проектной деятельности младших школьников заключается в том, чтобы поддерживать детскую инициативу. Инициатива ребенка в себя включает познавательный компонент. Познавательная инициатива проявляется всякий раз, когда ребенок начинает решать свою собственную задачу, а не ту задачу, которую поставил перед ним эсперимент атор. Умение

создавать условия для проявления познавательной инициативы младших школьников является важным моментом готовности педагога к организации проектной деятельности.

Своеобразие детского проектирования заключается в том, что познавательная деятельность в нем организуется как поисковая. К младшему школьному возрасту значительно возрастают возможности инициативной преобразующей активности ребенка. Данный возрастной период очень важен для развития познавательной потребности ребенка, которая находит выражение в форме поисковой, исследовательской деятельности, направленной на «открытие» нового, которая развивает продуктивные формы мышления. При этом главным фактором выступает характер деятельности (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддъяков и др.).

Как подчеркивают психологи, для развития ребенка решающее значение имеет не изобилие знаний, а тип их усвоения, определяемый типом деятельности, в которой приобретаются знания.

В начальной школе это:

- формирование умений применять методы, которые будут способствовать решению поставленной задачи, с использованием разнообразных вариантов;
- развитие умений определять возможные методы решения проблем при помощи взрослого, а после и самостоятельно;
- развитие умений пользоваться полученными знаниями для решения новых практических и познавательных задач;
- самостоятельное приобретение недостающих знаний из различных источников;
- развитие важнейших для современной жизни компетенций.
- развитие способностей к творческому, критическому, аналитическому мышлению;
- ведение конструктивной беседы в процессе исследовательской совместной деятельности, развитие желания пользоваться специальной терминологией.
- формирование различных предпосылок для интеллектуальной инициативы, поисковой деятельности;

Заключение, выводы

Познавательный интерес выступает внешним стимулом процессов воспитания и обучения, средством активизации познавательной деятельности ребенка, эффективным инструментом педагога, позволяющим сделать процесс обучения привлекательным, выделить в обучении именно те аспекты, которые смогут привлечь к себе непроизвольное внимание детей, активизируют мышление, обеспечивают легкость и прочность усвоения информации.

Использование проектной деятельности, в работе с младшими школьниками, является одним из наиболее эффективных способов развития познавательного интереса, так как у детей данного возраста наблюдается достаточный уровень сформированности психических процессов. Им присущи познавательная и творческая активность, и такой уровень устойчивости интересов и внимания, что делает возможным применение элементов проектной деятельности в качестве средства формирования опыта трудовой деятельности.

Проектная деятельность – современный образовательный метод, который дает возможность педагогу решить множество учебных задач и является интересным для учащихся. В организации проектной деятельности учащихся начальных классов большую роль играет педагог. Он исполняет множество ролей: инструктор, наставник, консультант, помощник и т.д.

Организацию проектной деятельности младших школьников можно рассматривать как процесс приведения деятельности учащихся из дифференцированных частей в определенную целостную структуру, которая обеспечит достижение максимально

возможного полезного эффекта от реализации этой деятельности с учетом конкретных условий.

В начальной школе необходимо тщательно подходить к выбору тематики проектов, стараясь максимально заинтересовать учащихся. При этом важно не допустить перекладывание участия в проекте на плечи родителей, т.е. именно ученик должен активно участвовать в проекте. В основе успеха проектной деятельности лежит комплекс принципов, основными из которых являются: многообразие, открытость, отчетливость, ясность, свобода самоопределения и ответственность выбора.

Большая роль в формировании познавательного интереса принадлежит учителю. Именно от того каким образом будет построена учебная деятельность, сможет ли привлечь учитель учащихся начальных классов зависит успех развития познавательного интереса.

Проект – это цель, принятая и освоенная детьми, актуальная для них, это детская самодеятельность, это конкретное практическое творческое дело. Метод проектов актуален и очень эффективен. Его использование позволяет формировать и активизировать познавательный интерес младших школьников; дает ученикам возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что в свою очередь позволяет успешно адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях.

Успешность реализации учебного проекта зависит от выполнения ряда требований:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для её решения;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся;
- структурирование содержания проекта (с указанием промежуточных результатов)
- использование исследовательских методов, предусматривающих определённую последовательность действий.

Список источников

1. Гузеев В.В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения [текст] //Директор школы – 2013 – №6 – С. 95-99.
2. Дубовкин В.А. Потенциал проектной деятельности в начальной школе. [текст] // Начальная школа – 2017 – № 9 –С. 51-55
3. Зайцева И.А. Формирование познавательного интереса к учению как способ развития креативных способностей личности. – Ноябрьск, 2015. – 124с.
4. Конышева Н.М. Проектная деятельность младших школьников на уроках технологии: книга для учителя начальных классов. [текст] - Смоленск: Ассоциация 21 век, 2015 – 143 с.
5. Кочановская Е.В. Формирование познавательной самостоятельности у школьников: Дисс... канд. пед. наук. - Калининград, 2010. - 197с.
6. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов. –М.: Вентана-Граф, 2014– 192 с.

УДК 94(57)

Нургалиева-Кушугулова Е.В., История
Абдуллин Р.Б., профессор

Политические основы суверенизации Республики Казахстан

Аннотация

Статья посвящена комплексному изучению вопросов становления, функционирования и тенденций суверенизации Республики Казахстан. Статья направлена на осмысление эволюции политической дееспособности Казахстана на основе изучения выбранных аспектов суверенизации. В статье проведено исследование эволюционно-поступательной логики развития казахстанской государственности. Значительное внимание посвящено комплексному анализу процесса суверенизации, что позволяет раскрыть сущность политических явлений с учетом особенностей исторического фона, идейно-теоретической и социально-философской подоплеки происходящих изменений.

Ключевые слова

Суверенитет государства, общественный договор, государственная власть, избирательная система, суверенитет.

Введение

Актуальность. Проблема суверенитета представляет собой многогранное явление. В наиболее общем виде ее можно подразделить на суверенитет государства, народа и нации. В настоящей работе они рассмотрены в качестве различных граней единого процесса суверенизации казахстанского общества. Подобный подход, на наш взгляд, позволяет более глубже и комплексно рассмотреть специфику рассматриваемой проблемы, которая заключается в том, что в эволюции казахстанского общества все они предстали в виде разных аспектов достижения единой стратегической цели - независимость Казахстана.

Завершение присоединения Казахстана к России в середине XIX в. породило качественно новую систему общественно-политических отношений, актуализировало идею суверенитета и, в конечном счете, определило его в качестве объекта конституционно-правового регулирования. Акцент на выявление квалифицирующих признаков, причинно-следственной связи и логической последовательности изменений отдельных временных этапов как особых периодов позволяет сконцентрироваться на содержательной стороне конституционно-правового статуса Казахстана в составе империи. Выявление конституционно закрепленных правоотношений между метрополией и казахским народом послужило своего рода исходной позицией для исследования конституционной эволюции Казахстана к суверенитету.

В настоящее время только суверенное государство, основанное на принципах народовластия, может выражать сущность государственной власти, которая призвана координировать интересы государственных и негосударственных организаций, обеспечивать их стабильное политическое функционирование. В современном мире суверенитет тесно связан с уровнем демократичности политической системы, обязательным условием нормального функционирования государства в целом. Сегодня суверенитет приобретает характер взаимовыгодного сотрудничества, признания общечеловеческих принципов, социальной модернизации в целях повышения благосостояния собственного народа. В данном контексте становление суверенитета Республики Казахстан направлено на укрепление всех элементов государственности, политическую самоидентификацию граждан со своим государством на основе собственной истории, удержание территориальной целостности и социальную стабильность. В своем ежегодном Послании к народу Казахстана Президент Республики

Казахстан подчеркнул, что становление независимости нашего государства продолжается [1]. Изучение процесса суверенизации с отмеченных выше позиций, безусловно, представляет собой актуальную задачу.

Объектом исследования является закономерности политической и конституционной эволюции казахстанского общества путем обобщенного опыта его исторического развития.

Научная новизна исследований политических основ суверенизации Республики Казахстан включает в себя следующие аспекты:

- Дана комплексная характеристика основ конституционного строя Казахстана как суверенного государства.

- Исследованы социально-этнические основы государства. По Конституции 1995 года новая государственность создаётся на исконной казахской земле, и единственным источником власти является весь народ Казахстана. Такой подход соответствует реалиям и служит цементирующим началом всего общества.

- Анализ факторов формирования внешнеполитического курса Республики Казахстан. Дан их комплексный анализ с элементами прогноза дальнейшего становления Казахстана в области внешней политики, как в общетеоретическом плане, так и с учётом внутреннего развития страны и международной обстановки

Обор литературы

Суверенитет как базовое условие существования государства широко изучен отечественными и зарубежными исследователями. Однако эта проблема больше разрабатывалась в юридической науке, остается слабо изученной в политологии Казахстана и СНГ. Хотя в политологической литературе в последние годы появились работы, где есть теоретические и методологические разработки по отдельным аспектам суверенитета, наблюдается отсутствие исследований, отличающихся комплексностью подхода к данной проблеме.

Впервые концептуальное обоснование идея суверенитета получила в трудах Ж.Бодена, который по праву считается основоположником теории государственного суверенитета. Особенностью боденовской концепции стало фактическое ограничение содержания суверенитета рамками государства, произвольным слиянием государственного суверенитета с субъектом высшей государственной власти, каковым он признавал исключительно абсолютного монарха (суверенитет монарха). Данный подход был востребован исторической необходимостью централизации в условия феодальной раздробленности средневековых европейских государств [2,с.44].

Последующее развитие идей суверенитета в эпоху Нового времени было ознаменовано выдвижением на передний план концепции народного суверенитета, которая была основана на необходимости формирования либеральной политической идеологии, разделения властей, правового государства, ценностей и механизмов буржуазной демократии, прав человека и гражданина. В числе выдающихся мыслителей этого периода можно назвать представителей английского (Т. Гоббс, Дж. Локк) [3], французского (Ш. Монтескье, Ж. Ж. Руссо) [4] и американского (Т. Пейн, Т. Джефферсон) [3] Просвещения. В целом, концепция народного суверенитета укрепила новые силы в обществе и дала толчок для развития общества.

В рамках современных концепций разрабатываются направления, где процесс суверенизации тесно связывается с демократизацией политической системы.

Сторонники теории президентских систем М.С.Шугарт и Д.М. Кэри внесли существенный вклад в развитие рассматриваемой проблемы в контексте своеобразной дискуссии об относительных достоинствах президентской и парламентской форм правления [1]. Проблемы эффективности президентских систем в переходный период всесторонне раскрыты в произведениях Д.Л. Горовица, оспаривающего мнение своего оппонента Хуана Дж. Линца о нестабильности президентской системы [1]. А. Лейпхарт освещает проблемы перехода к демократии, придавая особое значение культурной

неоднородности и устойчивости многосоставного общества [1]. Анализ указанных концепций позволяет более глубже понимать суть происходящих событий в казахстанском обществе.

Концептуализация проблемы суверенитета среди советских ученых нашли отражение в трудах В. Дорогина, А.И. Денисова, Д.Л. Златопольского, В.И. Зуева, А.И. Лепешкина, И.Д. Левина, Л.С. Мамута, М.И. Пискотина, В.В. Смирнова, В.С. Шевцова, Н.А. Ушакова и др. В своих работах ученые отразили сущность и понятие суверенитета в рамках советского государства и советской идеологии.

Демократическая традиция в понимании проблемы суверенитета прослеживается в работах ученых посткоммунистических стран и Казахстана. Надо отметить, что исследования в этом направлении ведутся как на теоретико-методологическом, так и на практическом уровне.

Из числа ученых стран посткоммунистического региона, в рамках рассматриваемой темы надо выделить труды К.С. Гаджиева, А.В. Глухова, А.С. Макарычева, В.А. Тишкова [1].

Вопросы суверенизации в контексте истории развития государственности Казахстана раскрыты в трудах А. Букейханова, Т. Рыскулова, С. Сейфулина, М. Шокая[15]. Среди современных ученых исследованию данной проблемы посвящены труды следующих казахстанских ученых: Б.Г. Аягана, Т.А. Агдарбекова, К. А. Жиренчина, М. Койгельдиева, О. Конратбаева, А.К. Мамраевой, Е.К. Нурпеисова, В.М. Устинова [1].

Основная часть

В работе использованы методы системного анализа при комплексном изучении политических и конституционных основ суверенизации казахстанского общества. Выявление закономерностей политической и конституционной эволюции казахстанского общества путем обобщенного опыта его исторического развития, обусловило применение конкретно-исторического, структурного, структурно-функционального, компаративного и историко-сравнительного методов.

Суверенитет (от суверен "властелин", позднелат., производное от лат. над) - независимое от каких-либо сил, обстоятельств и лиц верховенство. Это понятие получило распространение в конце XIX в. с понятием "государство" и унаследовало от средних веков идею единовластия верховного феодального правителя, суверена, распространенную при этом на безличную власть государства Нового времени, в связи с чем вводится представление о независимости, самостоятельности страны и населяющего ее народа. Признание идеи суверенитета верховной власти в раннюю эпоху Нового времени сыграло немаловажную роль в объединении государств, преодолений феодальных распрей и укреплении их внутреннего мира. Для суверена и суверенного государства это не только право на независимость и свободу от посягательств извне и изнутри, но и право управлять, повелевать, свобода принимать решения, осуществлять все функции верховной власти. В непрерывной борьбе с единоличной властью за ограничение государства в пользу народа, общества, а также в процессе становления гражданских отношений и правового государства понятие "суверенитет" распространилось с личной власти на власть государства, на прерогативы народа (отсюда понятие суверенного, независимого, наделенного правами и свободами народа), общества, нации, личности.

Существует множество определений государственного суверенитета, в которых он понимается как проявление какого-то признака, пусть очень важного, но какого то свойства государства. В одних условиях, выходит, это свойство может быть, в других - может и не быть, а потому не меняет сути самой государственной власти и не влияет на ее жизнеспособность. Думаем, что здесь нет необходимости проводить анализ каждого из них, определяя их сильные и слабые стороны. Суверенитет - понятие единое и требует к себе комплексного подхода. Поэтому ограничимся тем, что исходя из тех позиций, из

которых мы понимаем сущность государственного суверенитета, попытаемся представить свою точку зрения в отношении данного понятия.

Суверенитет представляет собой результат естественной самоорганизации человеческого существования и присущего человеку чувства свободы. Для обеспечения этой свободы для каждого индивида необходим общий порядок, в добровольном подчинении которому основывается власть. В процессе институционализации этой власти структура, функции и система власти расширяется и совершенствуется параллельно и сообразно развитию способов производства. Институционализация власти через собственное структурирование и иерархизацию ее сообразно потребностям народа ведет к централизации властной системы в потребности социума в принудительном избавлении себя от обычаев инцеста (кровосмешения) и утверждению экзогамных отношений полов и развитие соответствующего им образа семейной и "общественной" жизни. Именно эта система самоорганизации общества в ходе социального развития и вызвала к жизни новую целостность власти - суверенность: единое, верховное начало, упорядочивающее многообразие отношений между людьми на благо каждого и всех. Первым актом в процессе становления суверенитета, надо полагать, явился процесс объединения людей с целью совместно жить и трудиться. Возникшее единство из множества приводит к верховенству общей воли, т.е. суверенитету. Суверенитет этот в силу всеобъемлющего характера власти, распространяемое на определенное население определенной территории, можно назвать государственной властью [4, с.34-35].

Таким образом, государственный суверенитет как верховенство государственной власти над всеми другими формами и проявлениями власти на данной территории включает такие основополагающие принципы как единство и неделимость территории, неприкосновенность территориальных границ и невмешательство во внутренние дела. В этом значении суверенитет есть категория абсолютная. Государство может быть только суверенным. Суверенитет - основополагающий критерий государства. Если нет суверенитета, то нет и государства. Суверенитет определяет само бытие государства.

В целом, понимание суверенитета казахстанскими учеными основано на переосмыслении с общечеловеческих позиций категорий "суверенитет" в процессе познания сущности государства, его функций, его роли и ответственности перед народом за проводимое социальное реформирование. Суверенитет из неограниченного полновластия государства превращается в верховенство государственной власти в демократическом обществе с социально ориентированной рыночной экономикой. В своих научных работах казахстанские ученые отражают процесс становления государственности в Казахстане, причины и особенности его проявления, выделяют основные теоретические проблемы понимания государства в современный период, отмечают пути их решения.

Руководствуясь качественными характеристиками факторов суверенизации, в работе, мы считаем, целесообразным выделить две основные группы элементов, образующих собой внешнюю и внутреннюю суверенизацию.

В частности, переменными внешней суверенизации для современных государств можно считать признанное международным сообществом право данного правительства на юридически равных основаниях вступать во взаимоотношения с другими правительствами, что позволяет самостоятельно проводить политику продвижения своих интересов в отношениях с другими суверенными государствами.

Изучая составные части внутренней суверенизации, в дипломной работе мы остановимся на анализе: 1) государственного суверенитета, которое означает верховенство правительства и формируемых им административных структур во внутренней политике; 2) народного суверенитета, основанного на признании всего гражданско правомочного населения той или иной страны источником политической власти; 3) национальной суверенизации как процесса реализации права этнических групп на равный доступ к общегосударственным делам, право на развитие своего языка, культуры, религии.

Суверенитет государства как система конституционных институтов связан с основными формами осуществления государственной власти, в качестве которых выступают законодательная, исполнительная и судебная ветви. В целом, закрепленные в Конституции основные формы демократии становятся конституционными институтами народного суверенитета, занимают особое место в механизме народовластия, олицетворяют собой основные формы реализации власти народа.

Единство государственной власти означает, что в государстве может быть только одна государственная власть, которая неделима на независимые полновластные части. Разделение властей не означает дробления единого по своей сути государственного суверенитета, так как разграничиваются властные полномочия между ветвями власти, но никак сам суверенитет. Деление государственной власти, а также самостоятельное функционирование каждой из них есть процесс, происходящий внутри единого суверенитета государства. При этом достигается подчинение органов разных структур не друг другу, а только закону, определяющему их компетенцию и ответственность. Отсюда и целостность, политическая самодостаточность государства.

Верховенство государственной власти означает ее фактическую способность и юрисдикцию устанавливать и поддерживать централизованный правопорядок на всей территории страны, наделять правами и обязанностями должностных лиц и граждан, признавать коллективы юридическими лицами. Верховенство государственной власти подразумевает: самостоятельность, то есть способность принимать решения по собственному усмотрению и свободу его выбора; полновластие, что означает полную монополию государственной власти на данной территории; не отчуждаемость, которая определяется происхождением суверенной власти именно от государства как объективного носителя своего суверенитета; единство, то есть, ситуацию, когда на данной территории существует только один суверен; непогашаемость, предполагающая характерность, присущность данному объекту на всем временном протяжений его существования; отсутствие давности, означающее, что при вступлении в какой-либо союз суверенитет все равно остается за своим субъектом; неделимость, то есть положение, когда носителем суверенной власти может быть только один субъект; пространственность, означающая, что суверенная власть государства может распространяться только на определенную территорию.

Такая власть есть высшая власть определенной территории или так называемое территориальное верховенство государства. Однако следует помнить, что это государство также распространяет свою власть, юрисдикцию на объекты и действия физических и юридических лиц, не только на национальной территории, но и за ее пределами (например, в отношении своих дипломатических миссий, воздушных морских судов, космических аппаратов во время нахождения их вне государственных границ или в отношении континентального шельфа в целях разведки т разработки его природных ресурсов и т.п.).

Следующим объектом внутриполитической суверенизации рассмотрим народный суверенитет. Суверенитет народа основан на признании всего граждански правомочного населения той или иной страны источником политической власти. Данная концепция исторически связана с разрушением концепции "суверенитета правителя" в эпоху буржуазных революций и с возникающим в Новое время противопоставлением государства и гражданского общества, когда развивается представительское правление (представительская демократия), используются разного рода формы прямой демократии (референдумы, плебисциты и т.п.), а в отдельных случаях - и формы политического участия.

Народ является не только источником, но и субъектом власти. Народ как источник государственной власти формирует эту власть, воплощающую волю народа, придает ей государственный, общеобязательный характер. В силу этого суверенитет народа имеет организационное выражение и конституционное закрепление как суверенитет

государственной власти. Именно в государственной власти суверенитет народа находит свою организационно-правовую форму, обеспечивается системой государственно-правовых институтов. Диалектическое единство народного и государственного суверенитетов воплощается в практической деятельности органов государственного управления, призванных осуществлять власть сугубо в интересах всего народа. В этом смысле государство олицетворяет собой полновластие народа, суверенность нации, верховенство государственной власти в пределах того или государства.

Верховенство и полновластие народа, а также суверенитет нации обеспечиваются и гарантируются самостоятельной системой государственных институтов, то есть государственный суверенитет в государственно-правовых формах опосредствует принципы народного и национального суверенитета. В данном контексте, отметим, что государственный суверенитет Казахстана предполагает, во-первых, верховенство государственной власти, во-вторых, верховенство воли народа, в-третьих, верховенство права, и, в-четвертых, равенство граждан перед законом независимо от национальности и убеждений.

Методологический анализ третьей группы выделенных нами факторов внутриполитической суверенизации - национального суверенитета, особо актуален для этнически многосложного Казахстана, В полиэтничном государстве "национальная государственность олицетворяет реализованное право народа на самоопределение, и каждая ее конкретная организационная форма носит имя той или иной наций или народности, которая является субъектом такого самоопределения. ... Национальное в национальной государственности есть не только ее форма, но и ее содержание" [5,с.64-65].

Национальный и народный суверенитет реализуются через государственный суверенитет. Иными словами, осуществляемая государством государственная власть является единой, верховной и независимой - все эти три качества неразрывно связаны и в полной мере характеризуют такое состояние суверенитета государства, благодаря которому оно сплачивает население одной территории общим равным правом в государственно-правовую общность граждан своего государства.

Суверенитет государства, народа и нации имеет свои политические, экономические и правовые аспекты. Материальной основой государственного суверенитета служит владение территорией, определенной собственностью, культурным достоянием (государственным или национальным языком и т.д.), также как достоянием личности является собственность, знания, труд, владение профессией и т.д. Политическая основа суверенитета - стабильное государство, наличие развитой политической организации и структуры власти. Правовой основой являются Конституции, Декларация, принципы международного права, фиксирующие суверенное равенство государств, их территориальную целостность, невмешательство в их внутренние дела, право наций и этнических образований на самоопределение.

Заключение, выводы

Исследование процесса суверенизации Казахстана на различных этапах государственно-политического развития дает ряд чрезвычайно познавательных результатов. Это во многом продиктовано тем, что в настоящей дипломной работе акцент сделан на выявлении политико-правовых аспектов процесса суверенизации. Эти два составляющих представляют собой взаимосвязанные явления, так как Конституция, или иные нормативные акты, имеющие отношение к суверенитету государства, имеют весомое политическое содержание.

Проводимая в работе этапизация до независимости страны, была основана на принятии важных конституционных документов, а также политических событий, оказавших решающее воздействие на развитие Казахстана с перспективы расширения или сужения суверенитета республики. Что касается процесса суверенизации после обретения

государственной независимости, то объективная противоречивость и изменчивость казахстанской реальности в переходный период обусловливают условный характер различных классификационных критериев и концептуально-методологических основ периодизации политического процесса. Процесс суверенизации Казахстана в этот период рассматривается как единый этап национально-государственного самоопределения казахстанского государства.

После свержение царского режима в России появилась возможность строительства основ национальной государственности Казахстана в 1917-1919 гг. Проблема выбора пути национального самоопределения выдвинулась как практическая задача государственно-политического развития. Резолюция правительства Алаш провозгласила государственную независимость учреждаемой республики, а их программа была нацелена на выработку оптимального варианта эволюции казахского общества и его адаптации к условиям современности.[6]

Октябрьская революция 1917 г. и дальнейшее развитие развития событий в корне изменили ситуацию. Между лидерами национального движения и большевиками достигнут, был сложный политический компромисс. В Казахстане постепенно установилась власть Советов, а лидеры национальной интеллигенции, которые придерживались идеи суверенной государственности, потерпели историческое поражение в силу своей социальной и идейной разнородности. Самоопределение казахстанского общества оказалось сжатой в мощнейших тисках идеологии советской государственности[7].

Расширение или сужение прав союзных республик зависели от изменения политического режима в стране, устанавливаемого правящей партией, а также от внешнеполитических расчетов СССР. Права республик расширялись из центра и потому их суверенитет не был первичным, а как бы производным "даруемым" центром. Подобное положение закономерно привело к активизации ростков национального самосознания в республиках, которые не могли найти адекватного выражения в рамках тоталитарного режима.

Логическое завершение процесса конституционной эволюции Казахстана к государственному суверенитету следует с принятием Конституционного Закона о Государственной независимости (16 декабря 1991 г.). Принятые на данном этапе документы были направлены на суверенизацию республики, подготовили своеобразную базу для перехода к следующему решающему периоду системных преобразований в стране. Долгий путь конституционной эволюции Казахстана к государственному суверенитету, сначала в статусе административной единицы империи, затем как субъекта федерации РСФСР и СССР - приходит к логическому завершению, и начинается этап суверенного развития в качестве независимой Республики Казахстан.

С этого времени суверенизация Казахстана развивается по всем направлениям. Внешняя суверенизация была направлена на инициативы по признанию мировым сообществом нового независимого государства, обеспечение территориальной целостности и суверенитета. Внутренняя же суверенизация ознаменовалась началом проведения важных структурных, институциональных преобразований, которые закрепили базовые основы демократического общественного устройства и либеральной политической системы.

В Казахстане был установлена президентская республика, введена система сдержек и противовесов между ветвями верховной власти. В условиях переходного периода исполнительная власть взяла на себя ответственность в определении стратегии и тактики реформ. Во главе этого процесса с самого начала стоял президент республики, институт же президентства выступает системообразующей силой, гарантом согласованного функционирования органов верховной власти. Вместе с тем, логика политических реформ указывает на необходимость усиления полномочий остальных ветвей власти, что призвано усовершенствовать систему разделения властей.

Ключевым элементом народного суверенитета мы определили становление избирательного законодательства и проведение регулярных электоральных кампании. За годы независимости в республике периодически проводятся выборы, дважды проведен республиканский референдум. Избирательное законодательство несколько раз менялось, а сейчас действует смешанная система, сочетающая в себе элементы демократичности и эффективности. Примечательно, что подобная модель принята в большинстве посткоммунистических государств. Все же процесс совершенствования норм электорального права требует дальнейшего продолжения, что должно усилить возможности населения участвовать в политическом процессе. В частности, действующий семипроцентный порог и незначительное количество мандатов в Мажилисе парламента по партийному списку, не способствуют укреплению партийной системы республики.

В качестве формы реализации национального суверенитета в диссертационной работе мы рассматривали регулирование межэтнических и межконфессиональных отношений в многосложном казахстанском обществе. Как и в двух других предыдущих случаях внутренней суверенизации, здесь мы сделали акцент на совпадении демократизации политической жизни и решении межнациональных отношении, которое означает решение вопросов национального суверенитета на демократических началах. С данной перспективы идея построения государственности на основе модернистской концепции нациестроительства, которая зиждется на принципах согражданства, приобретает особое значение.

Таким образом, мы перечислили основные положения и выводы дипломной работы. Итоги свидетельствуют о сложном и противоречивом характере протекания процессов суверенизации Казахстана, когда расширение суверенитета республики иногда неожиданно переходило к сужению, и наоборот. Ограничиваясь рамками дипломной работы мы не рассматривали такие показатели, как суверенитет личности или гражданина, социальные права граждан государства и др. Между тем, указанные аспекты также имеют важное значение, дополняют общую картину процесса суверенизации в любом государстве. Расширенное изучение отмеченных и других вопросов, конечно же, поможет научному осмыслению сложных явлении политической жизни Республики Казахстан, какими являются процессы суверенизации.

Список источников

1. С.З. Зиманов. - Алма-ата: Наука, 1990. - 182 с;
2. Жиренчин К.А. Политическое развитие Казахстана в XIX - начале XX веков. Отв. ред. Зиманов С.З. Алматы: Жеті Жаргы, 2006. - 352 с; - 24 с;
3. Нурпеисов Е.К., Котов А.К. Государство Казахстан: от ханской власти к президентской республике. - Алматы: Жет Жаргы, 2015. - 88 с.
4. Устинов В.М. Турар Рыскулов (Очерки политической биографии). - Алматы: Казахстан. - 2016. - 464 с.
5. Консолидация политической системы Казахстана: проблемы и перспективы. Алматы: Институт философии и политологии МН и ВО РК, 2019. - 166 с;
6. Машан М.С. Политическая система Казахстана: трансформация, адаптация, целедостижение. - Алматы: Бшк, 2010. - 208 с.
7. Баймаханов М.Т., Вайсберг Л.М., Котов А.К. Становление суверенитета Республики Казахстан. - Алматы: Институт государства и права НАН РК, 2014. 153 с.;

УДК 373

Нуржанова Ж.Т., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Педагогическое обеспечение процесса экологического воспитания младших школьников

Аннотация

В данной выявлены педагогические условия этнопедагогизации содержания и процесса экологического воспитания школьников казахской школы. В статье рассмотрены особенности народной философии, педагогики и этики казахов, влияющие на экологическое воспитание школьника; проанализирована современная теория и практика этнопедагогизации учебно - воспитательного процесса в казахской начальной школе в контексте экологического воспитания.

Ключевые слова

*Экологическое воспитание**,** начальная школа, учебные действия, младший школьник, стандарт начального образования, учебная задача.*

Введение

Актуальность. В условиях возрождения национальных культур, восстановления духовности каждого народа проблема развития национальной школы является одной из главных. Дальнейшее развитие национальной школы предполагает, прежде всего, этнопедагогизацию всего образовательного процесса, а целью этого преобразования является воспитание самопознания подрастающего поколения как свидетельство принадлежности его к данной нации.

Формирование национального самосознания и его развитие, осознание себя представителем своего народа - это первая основная цель в демократическом преобразовании национальной школы. Этнопедагогизация учебно - воспитательного процесса касается не только специфики содержания учебных предметов, но и всех направлений воспитательной работы в школе и вне ее. Приоритетным среди этих направлений на современном этапе остается развитие экологической культуры, которую, можно трактовать как культуру отношений человека с окружающей средой, соотношения возможности человека и его свободы, что, в конечном счете, представляет собой культуру человеческого бытия.

Поэтому экологическое образование и воспитание как части педагогической деятельности требуют, прежде всего, перестройки сознания самого преподавателя, а затем формирования у школьников общечеловеческого начала по отношению к природе, экономии и сбережению ее ресурсов, развития экологического сознания, которое так необходимо в наше время. Особое значение это требование приобретает по отношению к деятельности учителя, экологическое сознание которого выступает важнейшим фактором экологического воспитания будущих граждан страны. В связи с этим решение этой проблемы является социальным заказом общества, на обновление которого уповают граждане Республики Казахстан.

В настоящее время крайне недостаточно разработана методика подготовки будущего учителя к этнопедагогизации эколого - образовательного процесса. В то же время в передовом опыте проблеме этнопедагогизации обучения уделяется большое внимание: анализируются учебники и учебные пособиях целью внесения в их содержание знаний по народной педагогике, обновляется содержание урока и внеурочной работы, а также формируется методика этнопедагогизации всего учебного процесса.

Объектом исследования является процесс этнопедагогизации экологического воспитания младших школьников казахской школы.

Научная новизна исследования заключается в следующем: этнопедагогическое наследие казахского народа впервые рассмотрено с точки зрения его экологической направленности. На основе изучения особенностей казахскою фольклорного материала, обычаев и традиций дана характеристика философско - мировоззренческих корней духовной жизни народа (религия, природа, труд, традиция, искусство, быт народа) и специфики этноэкологического воспитания в казахской школе.

Обор литературы

Передовой опыт экологического воспитания школьников заложен в образовательно - воспитательных программах "О, Родина моя" ("Елем - ай"), "Наследие отцов" ("Ата мура"), "Казахские обычаи" ("Казах дас-тури"), "Земля предков" ("Атамекен"), "Звезда" ("Жулдыз"), "Чистъш родник" ("Каусарбулак"). Появились учебники "Асем саз" ("Прекрасные мелодии"), "Адепалиппеси" ("Азбука этики"), "Дуниетану" ("Познание мира").

В настоящее время исследование проблемы формирования личности средствами природы представлено в различных отраслях науки: в философском плане как взаимодействие человека и природы (А.М.Коршунов, Л.М.Суворова, П.Н.Федосеев); в психологическом плане (Н.А.Вернов, С.Д.Дерябо, В.А.Ясвин) - как экологическое сознание и внутренние механизмы его формирования; в дидактическом плане (Г.Д.Гачев, А.Н.Захлебный, И.Д.ЗверевЛ.П.Салеева) - как система знаний о природе; в воспитательном плане как концепция экологической культуры школьника (Н.С.Дежникова, Б.Т.Лихачев, И.В.Цветова, Е.В.Яковлева).

Теоретической базой и ориентиром в решении проблемы этнопедагогизации образовательно - воспитательного процесса являются работы Г.Н.Волкова, А.Л.Бугаевой, К.Б.Жарыкбаева, Б.Айтманбетова, К.С.Калиева, А.М.Мухамбаевой, К.Сейсенбаева, И.Аширбаева, А.С.Имангалиева, Т.Н.Петровой, К.Б.Сейталиева, Р.К.Санабасова, С.Узакбаевой,А.М.Леонова).

Основная часть

Методы исследования. Для решения поставленных задач в исследовании применялись следующие методы: теоретический анализ философской, социологической, психологической, педагогической и этнопедагогической литературы по теме исследования; эмпирические методы: анкетирование, интервью, опросы, наблюдения, педагогические игровые ситуации; устные и письменные опросы учащихся, родителей; анализ педагогической документации.

Основная задача этнопедагогики как науки - выявление особенностей этнической культуры, ее системы традиционного народного воспитания и поиск педагогических условий совершенствования образовательно-воспитательного процесса средствами этнопедагогизации.

Народная педагогика является одним из компонентов духовной культуры человеческого сообщества. Но и сама культура является лишь одним из элементов другой, более сложной системы - человеческого сообщества со всем разнообразием отношений, в которых и формируются педагогические знания. Педагогические знания появляются как ответ на экономические, культурные, социальные запросы общества.

Сущностное и наиболее значимое содержание национальных ценностей - приоритетные аксиологические ориентиры приходят к школьнику через образование.

В контексте педагогического исследования проблемы совершенствования учебно-воспитательного процесса в национальной школе поиски ее решения находятся, на наш взгляд, на пути выявления в духовной культуре народа, в процессах социализации, экологизации общества позитивных тенденций, которые могут быть включены в его воспитательный потенциал.

В духовной культуре собраны общечеловеческие и национальные ценности общества, и их освоение отдельным человеком делает его субъектом цивилизации, а характер духовного общения на основе культурного достояния общества определяет

уровни жизнедеятельности всех и каждого человека. Существенна разработка этой проблемы и в области социологии и педагогики.

Для исследования жизнедеятельности школьника в социуме важно проследить социальные воздействия на него различных факторов с целью педагогической подготовки его к принятию той или иной общественной роли, развития определенных качеств ее личности.

Единственный источник информации о разных сферах социальной и культурной жизни казахов представлен в энциклопедии "Словарь языка тюрков". Многие древние произведения, это, прежде всего труды мыслителей Ахмета Югнаки, АсанаКайги и Шалкииз-Жирау обличаются своей демократической направленностью, дидактичностью и поэтому входят в этнопедагогику казахов.[1]

Много ценных мнений о народном воспитании оставили казахские просветители Ч.Валиханов, И.Алтынсарин, А.Кунанбаев, С.Торайгыров, А.Байтурсынов, М.Жумабаев, Ж.Аймауытов, Ш.Кудайбердиев и др. Богатое духовное наследие этих просветителей насыщено психолого-педагогическими высказываниями о самобытности казахского народа, о его национальной культуре и традициях.

Нам представляется, что термин "этнопедагогика" полнее передает содержание и сущность науки, предметом которой является педагогическая культура рода, племени, нации, сказывающаяся в конечном счете и в общности психического склада "той или иной этнической группы".

Необходимость систематических социолого-педагогических и социально-психологических исследований межнациональных отношений, уровня культуры межнационального общения школьников, которые выполняют диагностическую функцию - важный методологический вывод из его работы. Второй вывод касается требования обратить особое внимание на культуру исполнения и применения методов и форм воспитательной практики национальной школы.

Таким образом, сравнительный анализ ряда исследований, касающихся этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в национальной школе, позволил нам сделать ряд принципиальных выводов, определяющих наш подход к проблеме, прежде всего, подчеркнуть, что современный этап в развитии национальных школ отличается глубоким вниманием к национальным ценностям и введением в практику образования этнопедагогизации учебного процесса.

Главным требованием к изучению и использованию народных традиций и обычаев является понимание целесообразности и психологического механизма воздействия их на школьника и как результат - формирование социального опыта ребенка, воспитание личности на народных традициях. Основная задача - поиск педагогических условий совершенствования учебно-воспитательного процесса средствами этнопедагогизации.

Эти методы применяются при организации систематической деятельности, т.к. действовать, сохранять традиции, закреплять их, упражняться в них особенно важно для многих традиций (привитие трудолюбия, уважения к старшим, почитание родителей, формирование гуманных отношений и взаимного уважения между людьми). В этой деятельности следует обратить внимание на создание положительных эмоций у детей, их стимулирование на организацию такой деятельности, которая бы имела для детей и личный, и общественный смысл.

Особенно важно ставить школьника в ситуацию нравственного выбора и оценки их поведения при следовании традициям. Результаты на каждом этапе достигаются определенной системой педагогических воздействий, особенно использованием частично поисковых методов, сюжетно-ролевой игры, постановкой новых познавательных задач, с учетом индивидуально-дифференцированного подхода к школьникам с разным уровнем развития интереса. Общая модель поэтапного формирования интереса к народным традициям интерпретируется в особые подходы с учетом развития интереса у учащихся.

Национально-психологические особенности зависят от социально- экономических, исторических, культурных условий жизни. Соответственно этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса в школе позволит не только совершенствовать экологическое образование и воспитание личности, но и развивать ее природоохранительное сознание и поведение.

Изменение цели учебно-воспитательного процесса в современной школе и поворот к развитию способностей и склонностей каждого ребенка позволяет усилить внимание к формированию сознания и самосознания личности, развитию и саморазвитию ее, в том числе и в аспекте экологического сознания и поведения.

Понимание сущности экологического сознания и поведения младшего школьника должно быть предопределено раскрытием понятия "экологическое образование и воспитание школьников", а также выявлением сензитивных психологических собенностей младших школьников, влияющих на процесс их этноэкологического воспитания.

В задачи исследования проблемы этноэкологического воспитаниявходит определение таких понятий как "экология", "экологическое образование", "экологическаякультура", "экологическое сознание".

Прежде всего, остановимся на определении "экологии" как общей науки о закономерностях взаимоотношений организмов и среды и как совокупности научных дисциплин, исследующих взаимоотношение системных биологических структур и как комплексной науки, исследующей среду обитания живых существ и условия их выживания [2].

Для нашего исследования важно понятие "этносистемы" как комплекса всех социально-экономических и экологических факторов в совокупности с народом, на который эти факторы воздействуют, как составляющей динамической системы, как территориально-органический комплекс элементов среды, окружающий человека, на который он оказывает влияние и который влияет на него.

В современной педагогике выделяется "экологическое образование" и как его части "экологическое обучение" и "воспитание".[3]

Этноэкологические знания характеризуются глубоким пониманием взаимосвязи явлений макро- и микромира, пространства и времени, природы и общества, природы живой и неживой и др. Экология человека, экология местожительства, жилища, экология семейных отношений - все это и многое другое - объекты этноэкологических знаний.

Остановимся более подробно на теоретико-методологических основаниях формирования экологических знаний, экологического сознания младших школьников.

Несмотря на существующую в научно-методической литературе разработанность данной проблемы, в процессе преподавания в школах цикла предметов биологического образования и воспитания школьников все еще имеются трудности в раскрытии его методических, воспитательных и познавательных особенностей.

Формирование новой экологической культуры - это основательная ломка ценностей в области как материальной, так и духовной, а гармония человека с окружающей средой - фундамент.[4]

Новые научные и педагогические ориентиры развития проблемы экологического воспитания связаны с образованием учащихся в области окружающей среды с целью формирования новой экологической гражданственности личности, чувствующей ответственность за человеческую общность и за эволюцию нашей сферы.

Экологическое образование и воспитание включает вооружение учащегося основами научных знаний о природе, ее обитателях, а также ее сложностях и гармонии. Экологическое образование дает не только знания о безграничных разнообразных связей в природе, о взаимодействии общества и природы, но раскрывает потенцию полезности природных ресурсов для человека и практической необходимости рационального использования их жизненного пространства в хозяйстве в прошлом, сегодняшнем и будущем. Экологическое воспитание имеет целью формирование экологической

культуры, в основе которой лежат ответственное отношение к природной среде как к общественной и личной ценности. Это отношение в виде интереса к природе проявляется через оценочные суждения (в широком смысле - ценности эстетические, познавательные, практические, нравственные, а в узком смысле - оценка поведения человека в природе).

Рассмотрим более подробно процесс экологического воспитания школьников.

Предметом педагогики как области научного знания является воспитание. Обострение экологии как ситуации в мире привело к обогащению понятия "воспитание", составной частью которого стало и формирование отношения к природе. Понятие "экологическое воспитание школьников" исследователями рассматривается в широком и узком смысле. В широком - это процесс педагогической помощи в усвоении учащимися знаний, в освоении социально-экологического опыта, накопленного предшествующими поколениями, подготовки воспитанников к оптимальному (с позиций социально-экологического идеала) взаимодействию с экологической проблемой. Этот процесс включает обучение, развитие и собственно воспитание (воспитание в узком смысле). В этом случае отрасль знаний, рассматривающая экологическое воспитание, по своей структуре должно быть близкой к структуре педагогики. Это своего рода "экологическая педагогика", поэтому в узком смысле экологическое воспитание рассматривается как соответствующий раздел теории воспитания, наравне с нравственным, эстетическим и другими направлениями воспитания. Признание существования этноэкологии предполагает непосредственную связь экологической педагогики с этнической педагогикой.[5]

Особо важным, на наш взгляд, является масштабность понятия "экологическое воспитание", включающего и знания о закономерностях экологии как науки, о ее составляющих как комплексной науки и умения, навыки ведения природоохранительной работы и, наконец, экологическую воспитанность как свойство личности, свидетельствующее о сформированное чувств, этических представлений и норм поведения в отношениях с природой. Преподавателю, организующему педагогическую помощь школьникам в этом направлении, необходимо различать, что общего у экологии с проблемой природы, что специфического и что особенного с учетом региона проживания детей. Кроме того преподаватель, воспитатель, формирующий мировоззрение школьника, не может не понимать важности развития своего экологического мышления, опирающегося на совокупность методологических, естественно-научных и психолого-педагогических знаний, раскрывающих единство природных и социальных факторов среди человека, сбалансированное динамическое равновесие живых систем, содержание и методику природоохранительной работы в школе.

Это по необходимости предполагает отбор теоретических обобщений экологического и мировоззренческого характера, создание и поддержание необходимого идейно-интеллектуального фона жизни высшей педагогической школы. Однако между экологическим знанием и сознанием нет однозначной зависимости.

Бережное отношение к окружающей среде становится активной социальной позицией личности и у будущего преподавателя, если общение с природой перестраивает и облагораживает его эмоциональный опыт, развивает воображение, наблюдательность, эстетическую восприимчивость. Всякие проявления варварского, бездумного, бесхозяйственного отношения к природе вызывают у него внутренний протест, готовность и умение охранять окружающую среду. Наряду с интеллектуальной и эмоционально-волевой направленностью экологическая подготовка студентов носит практически действенный характер. Это станет возможным, если будущие учителя будут вооружены глубокими экологическими знаниями, практическими умениями и навыками природоохранительной деятельности.[6]

Этноэкологическое воспитание школьников осуществляется с учетом возрастных, индивидуальных, национальных особенностей, обычаев и традиций. Младший школьный возраст - важный этап развития личности. Педагоги и психологи, изучающие особенности

детей младшего школьного возраста, отмечают, что все процессы и свойства личности данной возрастной категории находятся в состоянии становления и развития, указывают на ее закономерности и особенности, которые необходимо учитывать при организации любого познавательного процесса. Детям младшего школьного возраста свойственно не только конкретное мышление, но и абстрактное, уровень психического развития, интеллектуальных возможностей у них достаточно высокий. Поэтому содержание начального образования необходимо ориентировать на повышение роли познания, в полной мере используя возможности и особенности данного возраста и способствуя тем самым его успешному развитию.

Давая возрастную характеристику ребенку - школьнику, мы прежде всего должны иметь в виду, что процесс систематического обучения, серьезные изменения условий жизни, установление более сложных и тонких связей и отношений ребенка с окружающей действительностью, неуклонный процесс физического развития, все возрастающая роль второй сигнальной системы способствует интенсивному росту сознательной деятельности младшего школьника.[7]

К концу младшего школьного возраста у детей начинает возникать избирательный интерес к отдельным учебным предметам. Причем у некоторых учащихся он приобретает характер относительно устойчивого интереса, выражающегося в том, что они по собственной инициативе начинают читать научно-популярную литературу по этому предмету. Такого рода интерес лишь зарождается в младших классах школы; более частым явлением он становится в подростковом и старшем школьном возрасте.

Содержанием воспитания младших школьников является целенаправленно организованное взаимодействие их с миром во всем его многообразии, природой, наукой, искусством, производством, а также вещами и предметами, окружающими ребенка, а главное - с людьми.

Это взаимодействие осуществляется через организацию всех видов деятельности: познавательной, трудовой, художественной, спортивной, общественной, ценностно-ориентировочной, игровой, общения. Большой интерес вызывает у младших школьников предметы гуманитарного цикла (чтение, рисование, изо, окружающий мир). Интересуют школьника и внеклассные занятия, связанные с чтением научно-популярной литературы, книги по истории своего Отечества, книги о природе, о животных. По исследованиям Л.И.Божович и ее учеников, у младшего школьника любопытство переходит в любознательность, потребность в новых впечатлениях, которые рождают познавательную активность. У младшего школьника формируется отношение к себе, поэтому в познавательном плане он заинтересован в новой информации, для него познавательная активность есть состояние готовности к познавательной деятельности.

Позиция взрослого в этой деятельности (не перегружать младших, дать оптимальные нагрузки подросткам, щадить слабых детей, беречь индивидуальность ребенка, а не переделывать его, создавать ему доступные зоны развития) непременно должна быть гуманной, гуманистической.

Младший школьник, в частности, школьник национальной школы, вообще многим отличается от своих сверстников, обучающихся в русской школе, своим поведением, характером, отношением к окружающим; умением вести себя в обществе, среди сверстников и старших, выполнением своих социальных ролей. По исследованию Мухамбетовой С.К., учащийся казахской национальной школы по природе своей скромен, сдержан, миролюбив, спокоен, нерешителен, застенчив, что порой мешает ему в общении, несмотря на то, что по природе казахи гостеприимны, добродушны, общительны.

Казахи уделяли особое внимание развитию памяти, мышления, сознания, формированию разумности, мудрости, высоко ценили разум. Мышление - способность человека рассуждать, процесс отражения реальной действительности, также ставили высоко.[7]

Своеобразно отношение у казахов к природе: в бескрайних степях Казахстана сменялось несколько климатических поясов, флора и фауна характеризовались многообразием и, конечно, трудностями для проживания человека. Поэтому экологическое воспитание с раннего детства у казахов предполагало формирование бережного отношения к окружающей природе, отличающейся неустойчивостью, уязвимостью, требующего внимательного отношения. Ребенка с детства учили особому приспособлению к природным условиям Казахстана, формировали в его экологическом сознании мировоззренческие знания, чувства соединения с природой, преклонения перед ней, взаимодействия и взаимовлияния человека с природой. Многое в этих отношениях зафиксировало в устном поэтическом творчестве, где особенно ярки поэтические параллели человеческих поступков и природных явлений.

Этноэкология казахов удивительнейшим образом связана с казахской традиционной культурой воспитания. В казахском фольклоре, народном ораторском искусстве, обычаях решающее место занимает тема взаимодействия людей, в том числе и детей, с природой. Устойчивое экологическое сознание, сформированное у детей казахов, отражалось и на поведении, трудовой деятельности, общении.

Итак, сущность экологического сознания и поведения младших школьников заключается в следующем:

- усвоение экологической культуры в той части, которая необходима младшему школьнику как базовые знания по природоведению и как практические знания по охране и бережному отношению к природе с целью приобретения основы для понимания и осмысления окружающей природы;
- оценка своих знании по экологии и понимание условий для успешной природоведческой деятельности;
- понимание необходимости рационального использования жизненного пространства в хозяйстве в прошлом, сегодня и в будущем;
- воспитание благоговения перед всем живым и уважительного отношения в любых проявлениях жизни;
- воспитание чувств милосердия, сочувствия, отзывчивости души средствами самой природы с привлечением этнопедагогических знаний.[8]

Таким образом, элементарное этноэкологическое сознание младших школьников - это и выбор своего отношения к окружающему миру через принятие и использование норм отношений к природе, помогающее школьникам успешно развивать интерес к природе, оценивать ее богатства и свое поведение в природе.

Показателями элементарного этноэкологического сознания младших школьников являются:

- понимание природы и осмысление ее явлений;
- сочувствие, сопереживание ей в период природных катаклизмов;
- действенно - практическое отношение к природе;
- оценка своего поведения и природоохранительной работы.

Заключение, выводы

Сохранение окружающей среды составляет непременное условие существования и развития человеческого рода. В настоящее время решение экологических проблем остро связано с построением разумных отношений человека и природы, которые во многом определяются сознанием и поведением каждого члена общества. В связи с этим неотъемлемой частью воспитания гармоничной личности является экологическое воспитание, которое предполагает комплексное духовно-нравственное, трудовое, эстетическое и физическое развитие подрастающего поколения.

Общеобразовательная школа призвана воспитывать личность, готовую целостно и творчески воспринимать, осваивать, преобразовывать и сберегать природную среду. Сущность экологического воспитания, формирование экологической культуры составляет

процесс формирования ответственного отношения школьников к природе. Имеются все реальные предпосылки для его развития в начальных классах казахских школ.

Экологическое воспитание имеет свою специфику, которая выражена в его особых аспектах, целях и задачах. Среди многогранных задач экологического воспитания младших школьников казахских школ особое значение приобретает усвоение детьми сведений, практических умений, навыков и приемов, связанных с природой и отраженных в этнопедагогическом наследии народа. В нем сконцентрирован многовековой народный опыт воспитания, заключающий в себе великую мудрость предков. Поэтому оно обладает неисчерпаемыми возможностями для формирования экологической культуры личности. Богатый материал в виде разнообразных сведений и рекомендаций о бережном отношении к природе, предостережения против жестокого отношения к ней содержится во многих формах бытования народной педагогики: в традициях, обрядах, обычаях, запретах - табу, фольклоре и др. Благодаря выразительности, отточенности образов, близости к родной природе произведения устного поэтического творчества значительно усиливают воспитательное воздействие на детей.

Изучение опыта экологического воспитания в массовой практике современной казахской сельской школы показало, что в ряде из них накоплен богатый опыт в использовании элементов народной педагогики для формирования у учащихся начальных классов бережного отношения к природе. Однако даже в лучших школах экологическое воспитание с опорой на этнопедагогическое наследие казахского народа не обеспечивается на уровне современных требований.

Главными причинами выявленных недостатков являются следующие: слабая методическая разработанность путей осуществления содержания экологического воспитания в практике казахских сельских школ; отсутствие специальных работ, раскрывающих этнопедагогические основы реализации прогрессивных идей и опыта народной педагогики в экологическом воспитаний младших школьников, а также соответствующей методической литературы для учителей и родителей; недооценка педагогами воспитательных возможностей, заложенных в этнопедагогическом наследии казахского народа, и, как следствие, в большинстве случаев слабое использование ими фольклорно-экологического потенциала действующих учебников и пособий, невыскоий уровень специальной подготовки педагогических коллективов школ к проведению эколого-воспитательной работы с опорой на прогрессивные идеи и опыт народной педагогики казахов. Сказывается также отрицательно на процессе формирования ответственного отношения детей к природе и отсутствие учета реального состояния их экологической воспитанности.

Эффективными являются методические приемы включения самих учащихся в творческое создание на уроках загадок, скороговорок, потешек, игровых ситуаций, в поиск и подбор доступных им средств народной педагогики природоведческого характера, а также стимулирования их к составлению устных рассказов о природе, "книжек-малышек", классных альбомов с использованием различных жанров устного поэтического творчества, к иллюстрации фрагментов учебных текстов с помощью пословиц, примет, поговорок и др.

Многообразный эколого-воспитательный потенциал казахской народной педагогики, в значительной степени отвечающий возрастным особенностям младших школьников, должен использоваться не только в процессе воспитывающего обучения. В процессе опытно-практической работы в казахских сельских школах удалось существенно обогатить содержание и методику внеурочной деятельности, направленной на повышение уровня экологической культуры казахских детей.

Становление экологической воспитанности личности может быть достигнуто только усилиями всего педагогического коллектива школы в солидарных взаимодействиях с родителями. Учащиеся начальной школы ближе к семье, подвержены ее влиянию и через нее воздействию народной педагогики, народного творчества. В

диссертационном исследовании обращено внимание на то, что семья призвана использовать свои внутренние резервы в формировании у детей ответственного отношения к природе на основе лучших традиций народной экологии и нравственных ценностей, созданных казахским народом на протяжении многих столетий.

Список источников

1. Аккозин М.А. Казахские пословицы и поговорки. -Алма-Ата, Казахстан, 2010. -288 с.
2. Алтайский К.М., Каратаев М. Путешествие в Жер-Уюк. Книга о Казахстане. -М., Дет. лит-ра, 2011. -127 с.
3. Алтынсарин И. Избранные произведения. Пер. с каз. /Сост. Б.С.Сулейменов. -Алма-Ата, Изд-во Акад. наук КазССР, 2017. -465 с.
4. Алтынсарин И. Собрание сочинений. В 3-х т. Пер. с каз. /Под ред. Б.С.Сулейменова. -Алма-Ата, Наука. 1975. -Т. 1 - 359 е.; 1976. -Т.2 - 423 с.; 2018.-Т.3-352 с.
5. Амоношвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. -М., Изд. дом Ш. Амоношвили, 2016. - 494 с.
6. Аргынбаев Х.А. Обычаи и поверья казахов, связанные со скотоводством: Хозяйство казахов на рубеже XIX-XX веков. -Алма-Ата, 2010. - 565 е., -С.263-312.
7. Атакаева А. Казахские просветители второй половины XIX века о влиянии природы на нравственное воспитание. //Поиск. -Алма-Ата, 2017. -№ 4. -С.47-56.
8. Богданова О.С., Петрова В.И. Методика воспитательной работы в начальных классах. - 3-е изд., дораб. -М., Просвещение, 2016. - 192 с.

УДК 372.8

Нурпеисова Д.Т., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Развитие интереса к музыкальному искусству у учащихся

Аннотация

В данной статье рассмотрена эффективность применения мультимедийных средств на уроке музыки. В статье изучена методическая, педагогическая, психологическая литература по теме исследования; выявлены обучающие и развивающие возможности мультимедийных средств обучения. Разработана методику применения мультимедийных средств на уроке музыки.

Ключевые слова

*Музыкальное искусство**,** начальная школа, учебные действия, младший школьник, стандарт начального образования, учебная цель.*

Введение

Актуальность. Воспитание энтузиазма младших школьников к музыкальному художеству является одной из важных задач современной школы Казахстана. Энтузиазм актуализирует более принципиальные составляющие познаний и способствует удачному воспитанию умений и навыков. Особенный энтузиазм и увлеченность ученик получает в области музыкального воспитания, где без эмоциональной увлеченности и сочувственности нереально добиться итогов в обучении.

Сопровождение обучения энтузиазма к музыке младших школьников мультимедийными средствами дает ответ нынешней концепции развития образования в Республики Казахстан и содержанию образования на современном шаге [1, с. 2]. Потому музыкальное воспитание младших школьника с использованием мультимедийных средств

обучения является одним из принципиальных направлений в школьном музыкальном образовании.

Использование мультимедийных средств может изготовить процесс обучения наиболее увлекательным, отвечающим реалиям нынешнего дня, предоставляя нужную информацию в необходимое время. В крайние десятилетия существенно усилилось воздействие новейших мультимедийных средств обучения на учебно-воспитательный процесс в школе.

Конфигурации в информационной среде, возникшие в итоге технологического взрыва, вправду оказались революционными, и с каждым годом мы всё более чувствуем воздействие новейших информационных технологий на все сферы человечной жизни, подключая художество.

Объект исследования: методика воспитания интереса к музыке с применением мультимедийных средств.

Научная значимость определяется тем, что:

— уточнено определение мнения "интерес к музыке" у школьников младшего возраста;

— теоретически обоснована, опытно опробована и доказана эффективность способа обучения энтузиазма к музыке у деток(скопление музыкально-интонационного эксперимента восприятия классических музыкальных творений как эталонов красы; внедрение системы игр, направленных на формирование эмоциональной сочувственности, активизирующих интеллектуальные и творческие проявления и побуждающих к выражению ценностного дела; внедрение вариативных форм организации ребяческой музыкальной деловитости);

— определены аспекты оценки и уровни развития энтузиазма к музыке у школьников младшего возраста;

Обор литературы

Исходя из специфики предмета нашего исследования, его теоретико-методологическую основу составили: различные подходы к музыкальному образованию, воспитанию и развитию детей, которые активно разрабатывали Б. В. Асафьев, Б. Абдуллин, Н. Сохор, М. Цыпин; в психологии значительный вклад в систему музыкального развития внесли М. Теплов, И. Петрушин; музыкальная педагогика основана на методиках А. Апраксиной, А. Ветлугиной. Исследованием музыкального воображения занимались ученые-музыковеды В. Медушевский, Е. Назайкинский, Проблемами музыкального мышления, которые стали центром многих теоретических работ, занимались М. Арановский, Е. Ручьевская, А.А. Климовицкий, В. Валькова, М. Бонфельд. Особое место в системе музыкального образования в школе занимает программа по музыке, разработанная под руководством Д.Б. Кабалевского, которая получила широкое распространение в последние десятилетия XX века. В области музыкального воспитания в общеобразовательной школе особый вклад внесли А. Безбородова, С. Осеннева, В. Школяр. В области компьютерных и компьютерных музыкальных разработок Зарипов Р.С., Алпатова С., Бергер Н., Яцентковская Н., Горбунова И., Свирина Н., Санько А., Бороздина О.

Основная часть

В статье применены следующие методы исследования: теоретический анализ научной литературы; психолого-педагогические методы (наблюдение, тестирование, анкетирование, беседы); педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и конрольный этапы).

В настоящее время внедрение мультимедийных средств оказывает заметное воздействие на оглавление, формы и способы обучения. Инновационные школьники деятельно употребляют ПК, сервисы Веба, электрические учебники.

Мультимедиа - это взаимодействие звука, видео, графики, текста под управлением интерактивного программного снабжения с внедрением современных технических и программных средств.

Сейчас мультимедийные средства – это одно из многообещающих направлений учебного процесса. Удачное их использование встречается в совершенствовании программного и методического снабжения, материальной базы, а этак же обязательном повышении квалификации преподавательского состава.

Мультимедийные средства - чрезвычайно юная и динамично развивающаяся область познаний. Она располагаться на стыке меж техникой и художеством, предоставляющим человеку непрерывно совершенствующиеся приборы для творчества, обучения и научных изучений. Данная область познаний, непременно, владеет динамичную природу развития, которая связана с постоянным обновлением достижений научно-технического прогресса. На музыкально-компьютерные технологии как на область изучений есть очень много различных взоров. Это дозволяет их систематизировать конкретно как систему познаний, связывающую в себе информатику, звукорежиссуру, педагогику и музыковедение.

Задачки внедрения мультимедийных средств в обучении школьников содержатся в последующем:

1. Снабжение обратной связи в процессе обучения;
2. Снабжение индивидуализации учебного процесса;
3. Поднятие наглядности учебного процесса;
4. Розыск информации из самых широких источников;
5. Организация коллективной работы.

Музыкально-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 (в том числе - сообразно Вебу).

Одной из основных веяний в сфере современной музыкальной педагогики является ознакомление учащихся с мультимедийными средствами обучения. Их освоение нужно для внедрения в качестве источника вспомогательного учебного материала (справочного, обучающего, редактирующего, звукозаписывающего, звуковоспроизводящего и т. п.). В современном мире промышленный прогресс развертывается чрезвычайно деятельно, с каждым деньком возникают все наиболее новейшие и новейшие технологии. Практически любой нынешний человек владеет дома компьютером сотовый телефон, может обходиться с фото и камерами. Фактически в всякой школе имеется компьютер либо компьютерный класс. Население земли употребляет новейшие технологии себе в добро, в том числе, и для обучения. В почти всех школах имеется объект «Информатика», в каком месте учащиеся обучаются действовать на компьютере, познают азы работы в Вебе. Формируются разные компьютерные диски для обучения, испытания, различные энциклопедии и репетиторы.

Почти все считают, что внедрение компьютера может быть лишь на технических предметах, к примеру, на физике, арифметике, химии и т. д. Но, инновационная школьная практика указывает, что применять компьютер может быть на всяком уроке, в том числе, на уроке музыки. Принципиально, что применять в программах подключать в нужный арсенал. Сам компьютер не дает безличный информации по предмету, необходимы определенные программы, электрические издания.

В крайнее время существенно обновляется техническое оборудование процесса музыкального образования. Не считая музыкальных центров, воссоздающих записи с аудиокассет, дисков(аудио), дисков в формате MP3, видео-приставок, с поддержкой которых разрешено показать на уроке отрывок кинофильма, учащей программы, в

кабинетах музыки стали возникать мультимедийные проекторы и мультимедийные доски. Для интерактивной доски в настоящее время изобретен разряд методических комплексов.

Охарактеризуем некоторое количество из их:

«Соната. Не лишь классика: музыкальная коллекция» (М. : Новейший диск, 2004)– это электрический путеводитель сообразно собранию современных записей европейской и российской классики, джазовой и известной музыки, песен, в выполнении наилучших музыкантов планеты. Диск охватывает информацию наиболее чем о 100 композиторах, свыше 300 фрагментов музыкальных творений с аннотациями, а та к же терминологический словарь. Викторины, советы сообразно оснащению кабинета искусств. Музыкальной гостиной.

Энциклопедия «Музыкальные инструменты» - компакт-диск, на котором редчайшая сбруя музыкальных приборов разных государств и народов решетка, знакомит с историей прибора, особенностями их звучания. Диск владеет комфортную навигацию сообразно разделам, наиболее тысячи фрагментов и образцов звучания музыкальных приборов и ансамблей.

В видеосерии «В кружку больших имён» выделяется DVD-диск «Композиторы»(2010. ,Украина). В нём предлагаются интереснейшие научные видеофильмы о жизни и творчестве именитых композиторов, видеофрагменты из опер, балетов, мюзиклов, рок-опер.

Уже понятно, что музыка и компьютер – совсем совместимые вещи. Есть очень много программ для работы с музыкой на компьютере. Условно их разрешено поделить на последующие группы:

- Программы для фантазирования мелодий;
- Музыкальные проигрыватели;
- Программы для пения караоке;
- Музыкальные конструкторы;
- Музыкальные энциклопедии;
- Учащие программы;
- Программы для импровизации, группового выполнения, фантазирования музыки

1-ая группа программ знакома хоть какому учащемуся ПК – это Windows Media Player, Win Amp и т. д. Способности данных программ довольно широки: воссоздание музыкальных файлов, построение перечня мелодий, запись в разных форматах. Чтоб притянуть интерес деток, навести их мышление в отвлеченную, образную сторону, необходимо пользоваться возможностью изготовить музыку яснее. Для этого нужно раскрыть визуальный образ в Windows Media Player либо в WinAmp. Раскроются различные полосы, графики, какие непрерывно изменяются, движутся совместно с музыкой, живописуя необычные образы. Разрешено применять такие програмки как VocalJam либо сочинить свою композицию с поддержкой Kar Maker. Эти программы построены сообразно одному принципу – проигрывается «минус», а на экране выводятся слова песни [2, с. 52].

При разучивании песен на уроках музыки в школе, так именуемые минусовки гораздо посильнее стимулируют у школьников энтузиазм к предмету, чем обычное фортепианное аккомпанирование. Не считая этого, вложение компьютеров в программу общеобразовательной школы содействует лучшему изучению материала, дозволяет обнаружить и совершенствовать свои творческие возможности.

С поддержкой компьютера учащиеся имеют все шансы виртуально ходить по залам музеев (к примеру, музею музыкальных приборов), учить творчество композиторов и даже учить нотную грамоту. Преподаватель обязан ведать такими программами и ими воспользоваться. Однако не считая познания программ, нужно внедрять в обучение творческие поручения. Хорошо звучащие - компьютерные программы - одна из самых развитых областей информатики. И уже имеется долголетний эксперимент соединения потребности деток, подростков и молодежи с уже имеющимися техническими,

методологическими и методическими способностями. Использование мультимедийных средств обучения на уроках музыки в системе образования действительно может начинать основанием для формирования художественного вкуса, развития творческого потенциала малыша и слаженного развития личности в целом.

Сообразно рейтингу такие уроки музыки постоянно уходят на 1-ое пространство посреди других предметов школьного цикла, при этом, в выборочном опросе принимают роль не лишь воспитанники, однако и их предки. И это уже не элементарно единичный опыт, однако действительность, итоги которой разрешено узреть на страничках прессы.

Способы работы преподавателя – музыканта в обучении младших школьников употребляются синхронно с общедидактическими способами, однако, в то же время, специфика деятельности музыканта имеет огромный смысл. Основанием для работы в преподавании музыки в школе является не музыкальное специальное оформление сладкозвучно – педагогического процесса, а взгляды, какие полностью и вполне вытекали бы из природы художества – единство, художественность, сочинительность, импровизационность, интонационность, высокохудожественность.

Имеется вероятность завести в исследование темы компьютерные музыкальные программы, какие разрешают не лишь выслушивать музыку в высококачественной записи, просматривать фрагменты творений видеозаписи, однако и предоставляют доступ к крупному блоку информационность, связанной с миром художества: живопись, музыка, беллетристика, народные промыслы. Разрешено рекомендовать этот материал детям для исследования поначалу после уроков в вольной деловитости, а этак же в качестве семейных заданий. В главном это любопытно воспитанникам младших классов, умеющим отлично обладать компьютеров. Темы, связанные с исследованием музыкальных приборов, отдельных творений, выявлением общих художественных принципов, биографий композиторов, экскурсии - получают активный отклик в ребяческой аудитории [3, с. 5].

Урок с внедрением компа предполагает некоторое количество другую компанию: в работе делается упор на злободневность исследования той либо другой темы, увлекательной для малыша, на ассоциация её с жизнью. Поручения носят определенный нрав. Целью предоставленной формы работы является вовлечение деток к самостоятельному исследованию предмета, формирование умения опознаться в широком объеме информации, разбирать её, выделяя немаловажное, принципиальное для всех соучастников деловитости. Отсюда выводятся запросы к работе с информационными технологиями: глубочайшее познание первичного программного материала, познание компьютера, знание действовать в предоставленной программе, высочайший степень организации деток на уроке, их подготовленность(формирование познавательных действий, свойств личности).

Задачки предоставленного вида работы разрешают:

1)завлекать деток к самостоятельному исследованию предмета;

2)совершенствовать знание опознаться в широком объеме информации;

3)разбирать информацию, выделяя не маловажное, принципиальное для всякого учащегося.

К примеру, уча во 2 классе тему «Мелодический образ», задачка формулируется этак: отыскать в справочнике термин, его свойства. Дальше, вспомнив из раньше прослушанных творений отрывок, композитора, наименования – отыскать это музыкальное творение и поведать о нем, и более ярчайших впечатлениях, пережитых во время прослушивания.

Либо, уча тему «В чем держава музыки» в 3 классе и слушая творения И. С. Баха, ребята обретают историческую справку о происхождении органа, звучании прибора, его индивидуальности. Все энциклопедические статьи сопровождаются видеозвукорядом. Таковым образом, детки получают доказательство приобретенной информации.

Хлестко и ясно проходят уроки в 1 классе сообразно теме «Можем ли мы услыхать живопись?». При сравнительном разборе музыкальных творений детки употребляют энциклопедические определения нрава, взятые из просмотренного диска. Детки работают в группах, потом разделяются приобретенной информацией. Знание сосредоточиваться на исполнении заданий и в то же время делить свои умения в работе с иными детками - принципиальная дробь организации данной деловитости. Малыш делает изобретение: он сам вызнал, сам сообразил, сам отдал разъяснение.

В то же время, наиболее тонкое внедрение способностей компьютера дозволяет править мотивацией деток во время занятия. Тут имеются в виду, в первую очередность, доказывающие высказывания обучающих программ, т. е. фразы, в которых обучающая программа расценивает деяния малыша и провоцирует предстоящее обучение. Эти фразы имеют все шансы обладать неофициальный нрав с цветом юмора и формировать теплую партнерскую эмоциональную атмосферу при работе с компьютера. Принципиальное смысл имеют составляющие забавы в компьютерном обучении, звуковые и зрительные эффекты (звучание музыкальных мелодий, мерцание и цвета на экране монитора).

Разговаривая о превосходствах, какие дает нам внедрение КОП на музыкальных упражнениях, мы обязаны освежить память об большой роли приятных пространственных представлений в становлении музыкального восприятия. Ученые, до этого только, подчеркивают их смысл в происхождении дифференцированного и целостного восприятия музыки, без которого ее художественное Знание нереально вообщем. Без опоры на пространственные, предметные, двигательные чувства и представления у деток фактически нереально образовать слуховую сторону музыкального восприятия. Гигантскую роль в организации данной опоры как раз и имеют все шансы проиграть компьютерные образовательные программы.

Использование КОП на музыкальных упражнениях в системе образования действительно может начинать основанием для формирования художественного вкуса, развития творческого потенциала малыша и слаженного развития личности в целом.

В компьютерной программе «Концепция музыки» учащиеся без помощи других избирают один из предложенных уроков, слушают его и совершают упражнения для испытания усвоения познаний. Отлично дополняют друг друга програмки «Деяния музыкальных инструментов» и «Электронное пианино». В главном разделе учащиеся получают сведения о группах музыкальных приборов, историю их сотворения, виды, а в ином разделе выполняют несложное творение на всяком из предложенных 10 приборов. Такое хитросплетение дает отличные итоги, этак как детки не лишь теоретически учат приборы, однако и виртуально играют на них. Не считая этого, в программе «Мелодический класс» имеется превосходный раздел «Киберсинтезатор», дозволяющий сотворить личное творение в одном из современных стилей. Мелодический инженер прост в обращении, не просит особых познаний и чрезвычайно нравится младшим школьникам. Употребляется для вовлечения учащихся в созидательный процесс сотворения музыки.

Наиболее трудные программы для сотворения личного музыкального творения - Cubase, FL Studio, Dance eJay и т. д. Эти программы требуют детализированного исследования, навыков и умений. Наиболее основное, они требуют времени, которого не хватает на уроках. Есть программы для написания нотного текста, для его редактирования, к примеру, Final. Эту программу разрешено применять для фантазирования мелодии, для аранжировки, для инструментовки музыкального творения, однако специализирована она для наиболее старших учащихся.

Увлекательный эксперимент представляет собой внедрение на уроках цифрового фортепиано. Детки прослушивают творения в выполнении педагога, потом сами без помощи других имеют все шансы испытать сделать творения различными тембрами, либо играться понравившимся манерой.

Таковым образом, в процессе применения мультимедийных средств обучения на уроке музыки детки выяснят, познают, осваивают закономерности музыкального языка, обучаются узнавать и воссоздавать музыку. Все это расширяет кругозор учащихся, раздвигает горизонты исполнительской деловитости, дает вероятность существенно нарастить степень исполнительских навыков, совершенствовать музыкальные возможности деток.

Итоги педагогической работы нужно прослеживать в исследовательских картах, в каком месте отмечается разная степень развития музыкальных возможностей всякого младшего школьника. С формированием автономного мышления связывается формирование музыкального мышления – многозначность восприятия, множественность личных трактовок, обилие вариантов «слушания», формирование ассоциативного мышления, внутреннего слуха, зрения, аффектация к интонации. В целом, обозревая итоги работы с использованием мультимедийных средств, педагогом корректируется не лишь оглавление учебного процесса, однако и способы и приемы [4, с. 22].

Компьютерное место существенно расширяет поле энергичности младших школьников и является наиболее интенсивным собеседником, сообразно сопоставлению с книжкой. При этом личность учителя, непременно, остается главной обращающей в обучении и водящей на всех шагах урока, желая компьютер при этом выступает только как лекарство, подсобляющее в решении установленных задач. Потому сейчас, когда компьютерные технологии просочились практически во все сферы деловитости человека, педагог хоть какой дисциплины, в том числе и музыки, может полагать на компьютер, как на электрического помощника в учебном процессе. Следственно, в таковых критериях роль учителя существенно изменяется. Он прекращает существовать родником информации, а делается организатором учебно-познавательной деловитости школьников.

Целесообразным является практическая осуществление исполнения непосредственно практической стороны урока, которая вероятна на шагах закрепления пройденного материала, а еще в процессе усвоения новейшей темы. В этом случае учащимся предлагается материал для автономного изучения, усвоения и закрепления новейшей темы.

Таковым образом, кроме приобщения к классической музыке, что является главный целью занятий, непрямо решается вопрос формирования информационной культуры, которая относится к группе главных компетенций школьников.

Спектр музыкальных игр довольно велик и рассчитан на различную ступень подготовленности и возрастную категорию: это умножение рисунки с изображением музыкального прибора сообразно принципу пазла, сортировка приборов сообразно категориям, знакомство со звучанием всякого прибора, усвоение нотной грамоты и нотной записи, звуковысотное ориентирование, определение прибора на слух, самостоятельное собирание цельного ансамбля и почти все иное. При этом детям рассказываются достойные внимания факты о жизни композиторов, летописи сотворения шедевров, звучит восхитительная музыка. Педагогу необходимо лишь верно сделать свой выбор с целью урока и хорошо сменять познавательный и игровой материал, не забывая о том, что комп - это всё же вспомогательное лекарство обучения на уроке музыки.

Деятельно используя компьютерные технологии в обучении, приходится улаживать вопрос сообразно скоплению учебных программ, какие разрешено использовать на уроках музыки. Есть очень много программ для работы с музыкой на компьютере. Это имеют все шансы существовать обычные програмки личного самосовершенствования, такие как:

- проигрыватель Windows Media - для прослушивания музыки;
- Windows Move Maker - для монтирования музыкальных клипов;
- Adobe Photo shop - предоставленная программа желая и является графическим редактором, она нужна для наложения видеоряда на музыку, что содействует развитию, не лишь музыкальных, однако и художественных образов.

И, естественно же, Microsoft Office Power Point - редактор презентаций [5, с. 13].

Любой урок охватывает концепцию и 2 упражнения. Учащийся может приступить обучение, как с главного урока, этак и с хоть какой темы, которая ему комфортна.

Музыкальные приборы. В этом разделе все приборы разбиты на группы и выбрав подходящую группу учащийся может в доступной форме заполучить информацию из летописи такого либо другого музыкального прибора и его роли в музыке.

Караоке. Этот раздел не нуждается в особенном представлении, этак как предоставленная выкройка в крайнее время чрезвычайно известна. Комфорт раздела содержится в том, что наравне со обычными мелодиями имеется вероятность занимать нужный для работы романсовый репертуар с поддержкой режима загрузки и хранения.

Забавы: «Крестики-нолики», «Музыкальные кубики» и остальные разрешают испытать познания учащихся в игровой форме. Этот раздел более обожаем детками.

Компьютерное фортепиано дает вероятность детям ощутить себя музыкантом, играющим на всяком музыкальном приборе, будь то трубка, летавры, арфа, голос гитара.

Киберсинтезатор способствует учащимся совершенствовать свою музыкальную культуру. Тут любой ощущает себя композитором и может воплотить всевозможные свои музыкальные выдумки. С поддержкой синтезатора разрешено сотворить свою композицию в манере «Рок, техно, рок, кантри, латинос».

В вокально-хоровой работе разрешено еще применять программы Vocal Jam, Kar Maker, Масяня. Эти программы построены сообразно одному принципу – проигрывается «минус», а на экране выводятся слова песни. Гигантскую содействие в проведении музыкальных занятий предоставляют музыкальные энциклопедии. Чрезвычайно увлекательна «Энциклопедия известной музыки», в каком месте представлены сведения фактически обо всех современных группах и исполнителях, музыкальных альбомах. Вы можете изучить историю развития той либо другой группы, спрашиваете о развитии рока, джаза, поп-музыки в Казахстане и за рубежом, выслушать запись либо замечать видеоклип.

На уроках разрешено применять такую программу, как «Шедевры музыки». В ней держатся обзорные лекции сообразно различным фронтам музыки, начиная от эры барокко и заканчивая современной музыкой, представлены биографии композиторов, деяния творений узнаваемых творений, комментарии к ним, аудио и видеофрагменты. Еще имеется словарь разных определений и музыкальных приборов, что упрощает работу в классе. На уроках разрешено применять компьютерные диски, к примеру такие, как «Энциклопедия классической музыки» («Интерактивный мир»), «Шедевры музыки»(«Кирилл и Мефодий»), серия дисков сообразно художеству(«Новейший диск»), «Энциклопедия театра» – «Опера», «Балет» («Эконика»), сборники творений разных композиторов («Дискавери»), «Terra Musikalis» («ГиперМетод»), серия «Музыка и живопись для детей» («Alisa Group») и т. д.

Использование синтезатора в процессе музыкального обучения деток существенно увеличивает эффективность работы сообразно развитию полифонического и тембрового слуха, способствует ладовому и метроритмическому обучению. Синтезатор - это аппарат, который дозволит увеличить кругозор школьника, приблизить его слуховые навыки к новеньким достижениям современной музыки.

Специфика предмета «Музыка», способ его преподавания и методические приёмы разрешают в процессе урока давать учащимся пуститься в путь в качестве композитора, исполнителя, слушателя.

Надзора за учащимися в ходе встроенных уроков музыки и информатики проявили, что в момент сотворения музыкального творения средствами новейших компьютерных технологий активируются выдумка, логическое мышление, целостное видение, комплексного восприятие. В процессе таковой музыкальной деловитости учащийся сочиняет свою музыку из отдельных частей музыкального языка, формируя целый мелодический образ, подвластный творческому плану молодого творца-композитора, что

содействует вескому увеличению учебно-познавательной энергичности и энтузиазма учащихся к музыке [6, с. 5].

В связи с этим кардинально пересматриваются способы и приемы педагогического действия, творчески перерабатываются тематическое оглавление и структуры программ. Преподавательский процесс ориентирован на формирование естественного подарка человека - улучшаться, совершенствовать себя, справляться недочеты. В музыкальном образовании владеет пространство некое противостояние подходов в обучении: формирование общих принципов дидактики на уроках музыки и принципов художественной дидактики. В этом плане дополняют и развивают тематическую базу традиционной программы Д.Б. Кабалевского (выстроенной сообразно пути развивающей дидактики)компьютерная программа «Художество слышать» В. О. Усачевой, Л. В. Школяр.

Детки погружаются в мир музыкальных образов отечественной и зарубежной классики, современной музыки, фольклора, личного творчества. Некоторое количество просторнее, с учетом изменившихся социокультурных критерий деловитости современных образовательных учреждений, потребностей преподавателей – музыкантов, и обновления содержания, технологий массового музыкального обучения. Музыкальное художество раскрывается перед ребенком как процесс развития художественного вида чрез различные формы художественного воплощения (литературные, музыкальные, изобразительные). [7]

Разговаривая о применении и совершенствовании педагогических технологий, имеется в виду еще информационные технологии, т. е. технологии, несущие в собственной основе наибольшее численность информации Приобретенный в итоге размер познаний не постоянно подразумевает анализ. Однако, в то же время, обогащая эксперимент, расширяя кругозор, направляет на исследование, ознакомление, Знание; сформировывает типичный взор на те либо другие процессы. Таковым образом, классическое музыкальное образование, которое учащиеся получают в процессе обучения в школе, пополняет их слушательский и актуальный эксперимент.

Заключение, выводы

Воспитание интереса к музыке младших школьников мультимедийными средствами отвечает Концепции развития образования Республики Казахстан. Музыкальное развитие младших школьников на основе компьютерных технологий является важным направлений в школьном музыкальном образовании и на сегодняшний день его актуальность неоспорима.

Применение компьютерных технологий делает процесс обучения более интересным, познавательным, отвечающим требованиям современного образования, предоставляя необходимую информацию своевременно.

Одной из основных целей школьного обучения является формирование информационной культуры учащихся на основе применения мультимедийных средств.

Применение компьютерных обучающих программ в системе образования реально может стать базой для формирования художественного вкуса, развития творческого потенциала ребенка и гармонического развития личности в целом.

Таким образом, нами установлено, что проблема применения мультимедийных средств обучения на уроке музыки у школьников младшего возраста является актуальной и может решиться при помощи воспитания у школьников младшего возраста интереса к музыке.

Список источников

9. 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.

10. Шамина Л.В. Этнографическая парадигма школьного музыкального

образования: от «этнографии слуха» к музыке мира // Преподаватель(Спецвыпуск «Музыкант-педагог»).- 2021

11. Сулейменова А.А. Педагогические условия использования дидактических возможностей идей народной педагогики казахов в процессе обучения младших школьников: автореф.…к.п.н./ Южно-Казахстанский госуниверситет им. М.О.Ауэзова.- Шымкент, 2017.-26 с.

12. Койшиев К.Е. Этнокультура как эффективное средство адаптации личности школьника. [Рукопись]: дисс. … к.п.н.- Туркестан, 2017.

13. Балтабаев М.Х. Казахская традиционная художественная культура в системе образования. – Алматы: РИК, 2014.

14. Балтабаев М.Х., Мухамбетжанова А. Развитие нравственно-эстетического воспитания на основе программы «Елим-ай». //Музыка әлемінде. В мире музыки: преподавание в школе, колледже и ВУЗе - 2017, №5 -6 (24). - 6-7 с.

15. Мухамбетова А. О массовом музыкальном образовании в Казахстане.// Казахская традиционная музыка и XX век.- Алматы: Дайк-Пресс., 2012.

УДК: 159.9

Ощепкова М.В., Педагогика и психология»,
Дубинина И.В., старший преподаватель

Отцовство как психологический фактор развития личности ребенка

Аннотация

В данной статье рассматривается роль отцовства как психологического фактора в развитии личности ребенка, подчеркивается значимость эмоциональной и поведенческой поддержки со стороны отца для формирования самооценки и социальной адаптации. Анализируются различные подходы к изучению отцовства, его влияние на когнитивные и эмоциональные аспекты развития ребенка. Отмечается важность вовлеченности отца в повседневное воспитание, а также влияние стиля отцовского поведения на формирование гендерных установок и межличностных отношений. Описывается исследование, проведенное в КГУ «Школа-гимназия №10 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области, в котором приняли участие 26 учащихся 5 «А» класса и их отцы. Мною приводится сравнительный анализ восприятия детьми роли своего отца и влияния семейного климата на самоощущение подростков. Делается вывод о том, что осознанное и активное участие отца в жизни ребенка является одним из ключевых условий здорового психического и личностного развития.

Ключевые слова

Отцовство, личностное развитие, семья, воспитание, психологические факторы, вовлеченность отца, гендерные установки, семейный климат, самооценка, подросток.

Введение

Отцовство играет важную роль в формировании личности ребенка, оказывая значительное влияние на его эмоциональное, социальное и интеллектуальное развитие. Несмотря на это, в научной литературе долгое время доминировало представление о том, что главный фактор воспитания и развития ребенка – это фигура матери, а отец рассматривается лишь в качестве вспомогательного источника материальных или дисциплинарных ресурсов. Однако современные исследования показывают, что отцовство заслуживает отдельного и углубленного внимания, поскольку качественное участие отца

может существенно обогатить процесс воспитания и повлиять на ключевые аспекты становления личности ребенка.

Цель настоящего исследования – выявить и обосновать значение отцовства как психологического фактора в развитии личности ребенка, а также определить основные механизмы и направления позитивного влияния, которые могут быть учтены при разработке программ семейного консультирования и педагогических методик. Для достижения данной цели планируется проанализировать существующие научные подходы к исследованию отцовства, определить его специфику и влияние на различные аспекты детского развития, а также представить эмпирические данные, полученные в ходе исследования, проведенного мною в КГУ «Школа-гимназия №10 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области.

Объект исследования – процесс развития личности ребенка в контексте семейного воспитания, а более конкретно – роль и влияние отца в этом процессе.

Гипотеза исследования: если отец активно и эмоционально вовлечён в процесс воспитания и принимает постоянное участие в жизни ребёнка, поддерживает его эмоционально и участвует в совместной деятельности, то это положительно влияет на формирование самооценки ребёнка, развитие его социальных навыков и межличностных отношений со сверстниками.

Актуальность темы определяется возросшим интересом общества и научного сообщества к вопросам гендерного равенства, пересмотру традиционных гендерных ролей и пониманию важности участия обоих родителей в воспитании. В современном мире все чаще подчеркивается, что ребенок получает разные по характеру, но одинаково ценные формы поддержки от матери и отца. При этом вклад отца в развитие личности может быть недооценен, а некоторые семьи и образовательные практики недостаточно учитывают специфику именно отцовского влияния. Новизна данного исследования заключается в том, что в нем особое внимание уделяется не только общим преимуществам активного отцовства, но и специфическим психологическим механизмам, через которые отцовская фигура влияет на формирование самовосприятия, самооценки, коммуникативных навыков и социального поведения ребенка.

По структуре статья разделена на несколько основных частей. Во-первых, представлен обзор литературы, в котором рассмотрены теоретические концепции отцовства и результаты предшествующих эмпирических исследований по данной проблеме. Во-вторых, приводится методология исследования, включающая описание выборки и используемых методов сбора данных, а также процедуры анализа. Далее следует блок «Результаты», где описываются полученные данные и проводится их обсуждение с точки зрения выдвинутых гипотез и соотнесения с литературными источниками. В заключительной части даются общие выводы, рекомендации к практическому применению и перспективы дальнейших исследований в области психологии отцовства.

Таким образом, сформулированные цель, объект и гипотеза исследования отражают актуальность и научную новизну работы. В статье приводится анализ основных теоретических моделей, а также результаты собственных эмпирических наблюдений, что позволяет более глубоко понять значение отцовства как одного из ключевых факторов развития личности ребенка.

Обзор литературы

Исторически развитие исследований роли отца в воспитании детей прошло несколько этапов. В более ранних трудах, особенно первой половины XX века, преобладала точка зрения, согласно которой отец выполняет главным образом экономические, защитные и дисциплинарные функции [4]. В то время основной упор в психологии развития делался на изучении взаимоотношений «мать – ребенок». Психоаналитическая традиция также сосредотачивалась преимущественно на материнской фигуре (З. Фрейд, М. Кляйн, Д. Винникот), хотя в работах классиков

психоанализа можно найти упоминания о роли отца как символической фигуры, формирующей у ребенка представление о социальном порядке и запретах (комплекс Эдипа и т. д.).

С середины XX века, особенно благодаря трудам таких исследователей, как Дж. Боулби и М. Эйнсворт, акцент стал смещаться на то, что ребенку необходима не только "основная привязанность" к матери, но и дополнительные формы эмоциональной поддержки со стороны других близких людей, в том числе отца [3]. В конце XX – начале XXI века интерес к теме отцовства значительно возрос на фоне изменений в социальной структуре семьи, трансформации гендерных ролей и развития идей равенства в браке. К настоящему моменту существует множество исследований, показывающих, что вовлеченное отцовство positively коррелирует с лучшими показателями эмоционального благополучия ребенка, его академической успеваемости, социальной компетентности и психического здоровья [5].

Теоретические модели, изучающие роль отца, можно условно разделить на несколько групп:

- Модель идентификации и ролевого моделирования. Ребенок рассматривает отца как пример для подражания, учится у него навыкам самоконтроля, целеполагания, решительности и умению строить социальные отношения [4]. Исследования в рамках данной модели подчеркивают значение позитивного образца поведения отца для мальчиков, которые через процесс идентификации перенимают мужские роли и нормы, а также для девочек, которые могут формировать ожидания относительно взаимодействия с противоположным полом.
- Модель эмоциональной безопасности и привязанности. Согласно этой модели (опирающейся на теорию привязанности Дж. Боулби), вовлеченный и чуткий отец формирует у ребенка стабильное чувство безопасности, расширяя эмоциональную зону комфорта, которую дает мать. Кроме того, фигурой отца зачастую воспринимаются элементы структуры и правил, что способствует развитию у ребенка понимания социально приемлемых норм поведения [4].
- Модель когнитивной стимуляции. Многие авторы (например, в социокультурном подходе) подчеркивают, что отец зачастую выступает активным агентом когнитивного развития, вовлекает ребенка в исследовательскую и познавательную деятельность, будучи «партнером по игре» [5]. Различные исследования подтверждают, что дети, чьи отцы регулярно участвуют в совместных играх, чтении, обсуждении окружающих событий, имеют более высокие показатели когнитивной гибкости и любознательности.
- Гендерно-социальная модель и теория социального научения. Согласно ей, отец выступает проводником гендерных норм и установок, формируя у ребенка представление об ответственности, лидерстве и коммуникативных способах разрешения конфликтов. Это особенно важно в подростковый период, когда ребенок активно осваивает социальные роли [1].

Современная научная литература также акцентирует внимание на том, что эффект отцовства зависит не только от факта присутствия отца, но и от качества взаимодействия с ним. Например, одни исследования указывают, что при авторитарном стиле воспитания детей может тревожить чрезмерно строгая дисциплина, что может приводить к повышенной тревожности и заторможенности в социальном развитии. Другие исследования показывают, что демократический стиль отцовского воспитания коррелирует с высокой самооценкой, эмоциональной стабильностью и способностью к самостоятельному принятию решений у детей [2].

Таким образом, в современной научной среде сформировалось понимание отца не как второстепенного воспитателя, а как полноправного партнера в развитии ребенка. Более того, качество отцовского участия признается ключевым фактором в формировании личности и социальном поведении ребенка. Несмотря на растущее количество исследований в данной области, существует необходимость в дальнейшем уточнении и

расширении научных знаний о механизмах воздействия отцовства на развитие ребенка. Настоящая работа вносит вклад в это поле, рассматривая эмпирический материал из конкретного исследования, проведенного в школе-гимназии №10 города Рудного.

Основная часть

Методология

Настоящее исследование носит преимущественно эмпирический характер и опирается на ряд методов, направленных на выявление и анализ влияния отцовства на личностное развитие детей. Исследование проводилось в КГУ «Школа-гимназия №10 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области. В выборку вошли учащиеся 5 «А» класса, всего 26 детей в возрасте 11–12 лет. Участие в исследовании было добровольным и осуществлялось с письменного согласия родителей. Для начала были собраны материалы для исследования, направленного на выявление влияния отцовства на личностное развитие детей. После этого была проведена работа с самими отцами, с целью более глубокого понимания их роли в воспитании и развитии детей.

Первая процедура исследования состояла из трех этапов:

1. Предварительный опрос и анкетирование. На данном этапе школьникам предлагалось заполнить анонимную анкету, содержащую вопросы об их семье, об участии матери и отца в воспитании, о совместном досуге, а также о характере взаимоотношений внутри семьи. Дополнительно, родителям было предложено пройти короткий опрос, позволяющий выявить их собственные представления о воспитании, степень вовлеченности отца в процесс воспитания и используемые стили взаимодействия.

2. Психодиагностическое тестирование детей. Для оценки самооценки и социальной адаптации применялись стандартные методики:

- Методика «Шкала самооценки» (адаптация методики Розенберга) [6].
- «Тест социально-психологической адаптации» (СПА), разработанный К. Роджерсом и Р. Даймондом, в отечественной адаптации [7].

3. Дополнительная беседа с классным руководителем и педагогами-предметниками. Цель заключалась в том, чтобы собрать данные о поведении детей на уроках и во внеурочной деятельности, об их умении сотрудничать, о лидерских качествах, а также выяснить, замечают ли учителя какие-либо особенности, связанные с семейной обстановкой.

Методы обработки данных включали количественный и качественный анализ. Количественные данные по методикам самооценки и социальной адаптации обрабатывались при помощи описательной статистики (средние значения, стандартное отклонение) и корреляционного анализа (для выявления связи между показателями вовлеченности отца и психологическими характеристиками детей). Качественная информация, полученная из анкет родителей и бесед с учителями, анализировалась методом контент-анализа с выделением ключевых категорий (стиль воспитания, эмоциональная близость, совместный досуг, конфликты и др.).

Вторая процедура исследования состояла из трех этапов:

1. Собрание для отцов. На данном этапе с отцами была проведена беседа на тему их вовлеченности в воспитание своих детей. На собрании было выявлено, что отцы не уделяют должного времени своим детям. Единогласно с отцами пришли к общему решению провести совместное мероприятие (квест) под название «Папа в деле».

Квест «Папа в деле». Состоит из 4 станций: Интеллектуальная, спортивная, трудовая, музыкальная. На каждую станцию выделено по 25 минут. Командам были выданы маршрутные листы, куда команды должны получать свои баллы, для подведения итогов в конце мероприятия. В конце квеста, все ребята были награждены сладкими призами.

Станция 1: Интеллектуальная

Задание 1: Разгадать зашифрованное слово

Задание 2: Разгадать логические загадки
Задание 3: Ответить на вопросы по истории, естествознанию, литературе
Станция 2: Спортивная *(эстафета)*
Задание 1: Дротики – попади в цель
Задание 2: В паре до объекта и обратно, с одной завязанной ногой
Задание 3: Прыжки в мешках
Станция 3: Трудовая
Задание 1: Чья команда быстрее вобьет гвоздь
Задание 2: Завязать узлы (морской, петля, восьмерка)
Задание 3: Изготовить из предложенного набора материалов поделку
Станция 4: Музыкальная
Задание 1: Угадай мелодию
Задание 2: Простучать ритм
Задание 3: Викторина о музыкальных инструментах

2. Вторым этапом исследования было проведение данного мероприятия. В ходе мероприятия были задействованы почти все отцы и дети 5 «А» класса (за исключение двух семей по причине болезни) Все участники были настолько вовлечены в процесс прохождения квеста, что даже не заметили, как быстро прошло время.

3.Третьим этапом было проведено завершающие анкетирование среди детей. Анкетирование выявило, что им очень понравилось данное мероприятие, и она хотели бы почаще проводить такие мероприятия.

Результаты

В результате проведенного исследования были получены данные, позволяющие сделать вывод о значимости отцовства для развития личности детей. Ниже приводится первая суммарная таблица (Таблица 1), отражающая обобщенные результаты по двум основным методикам – шкале самооценки (Розенберг) и тесту социальной адаптации (СПА), а также данные об уровне вовлеченности отца в воспитание (по результатам опроса детей и родителей).

Таблица 1. Обобщенные результаты по показателям самооценки, социальной адаптации и вовлеченности отца (n=26)

Группа детей по уровню вовлеченности отца	Средний балл самооценки (Розенберг)	Средний балл СПА (Роджерс и Даймонд)	Кол-во детей (чел.)
Высокая вовлеченность (≥75%)	32,1	76,5	10
Средняя вовлеченность (50–74%)	28,7	70,2	9
Низкая вовлеченность (<50%)	25,4	64,8	7

По данным таблицы видно, что у детей, отцы которых характеризуются высокой вовлеченностью (по суммарным критериям совместного досуга, участия в учебном процессе и эмоциональной поддержке), в среднем наблюдаются более высокие показатели самооценки и более позитивная социальная адаптация. Средний балл самооценки в группе «высокая вовлеченность» составил 32,1 (по шкале Розенберга, где 30–34 балла отражают высокую или выше среднего самооценку), а показатель СПА достиг 76,5 баллов, что указывает на хорошую способность к межличностному взаимодействию и достаточно высокий уровень психологического комфорта.

В группе со «средней вовлеченностью» отцов средний балл по самооценке оказался на уровне 28,7, что можно отнести к уровню «выше среднего, но не высокому», а

показатель СПА составил 70,2 балла. Эти результаты говорят о том, что дети испытывают умеренное влияние отца, но при этом не все аспекты взаимодействия развиты в полной мере (например, может не хватать общения или совместной деятельности).

В группе «низкая вовлеченность» показатели самооценки (25,4) и социальной адаптации (64,8) были заметно ниже, что указывает на возможную эмоциональную неуверенность, повышенную тревожность и сложности в коммуникативной сфере. В качестве возможных причин можно рассматривать не только фактическое отсутствие отца (или его редкое участие), но и авторитарный стиль воспитания без выраженной эмоциональной поддержки.

Корреляционный анализ показал, что существует положительная умеренная корреляция ($r = 0,54$, $p < 0,01$) между уровнем вовлеченности отца и самооценкой детей. Также была выявлена положительная умеренная корреляция ($r = 0,47$, $p < 0,05$) с показателями социальной адаптации. Это указывает на статистически значимую связь: чем выше вовлеченность отца, тем, как правило, лучше самооценка и социальная адаптация ребенка. При этом необходимо уточнить, что данная корреляция не указывает напрямую на причинно-следственную связь, но предполагает ее возможность.

Таблица 2. Итоговые результаты по показателям самооценки, социальной адаптации и вовлеченности отца

Группа детей по уровню вовлеченности отца	Средний балл самооценки (Розенберг)	Средний балл СПА (Роджерс и Даймонд)	Кол-во детей (чел.)
Высокая вовлеченность (≥75%)	39,1	80,1	24
Средняя вовлеченность (50–74%)	29,3	72,5	2
Низкая вовлеченность (<50%)	-	-	-

Качественный анализ (на основе анкет родителей и бесед с учителями) позволил выделить несколько ключевых факторов, объясняющих влияние отцовства на личностное развитие:

- Эмоциональная близость и поддержка. Дети, у которых наблюдается высокая вовлеченность отца, чаще описывают свои отношения как дружеские, доверительные. Такие дети уверены в том, что могут обратиться к отцу за советом или помощью. Учителя подтверждают, что у этих школьников реже возникают конфликты в классе, они лучше кооперируются с ровесниками.
- Совместное времяпрепровождение. Дети, которые совместно с отцами занимаются спортом, путешествуют, играют в интеллектуальные или настольные игры, демонстрируют больший интерес к разным видам деятельности, зачастую проявляют лидерские качества и инициативность.
- Гибкий стиль воспитания. Там, где отцы применяли сочетание разумных требований и поощрений самостоятельности, дети демонстрировали более высокую способность решать проблемы и адаптироваться к изменениям. Учителя отмечали, что у таких детей, как правило, меньше проблем с дисциплиной и больше самодисциплины.
- Поддержка учебной деятельности. При активном участии отца в помощи с домашними заданиями или проектах у детей наблюдалось большее стремление к успехам в учебе и позитивное отношение к школе.

Вместе с тем, необходимо отметить наличие в исследуемом классе нескольких случаев, когда отец проживает отдельно или вовсе отсутствует в семье. В подобных ситуациях роль «отцовской фигуры» иногда берет на себя дедушка или старший брат. Однако, согласно комментариям учителей и самих детей, такой замещающий эффект не

всегда компенсирует отсутствие биологического отца или же не обеспечивает нужного уровня эмоциональной близости. [3; 4; 5]

В целом, результаты указывают на то, что гипотеза о существенном влиянии отцовства на самооценку и социальную адаптацию детей подтверждается, по крайней мере, в рамках данной выборки. Важно подчеркнуть, что качественная сторона участия отца в воспитании зачастую играет более важную роль, чем количественные показатели (например, только совместное проживание без эмоционального взаимодействия не всегда дает позитивный эффект).

Если процесс воспитания школьников будет выставлен таким образом, что роль отца будет активна, будет постоянное участие в жизни ребенка, то это положительно повлияет на формирование его самооценки и на развитие личностного роста.

Заключение

Исследование, проведенное среди 26 учащихся 5 «А» класса и их отцов в КГУ «Школа-гимназия №10 отдела образования города Рудного», показало, что роль отца играет важную роль в воспитании детей.

Была проведена вторая процедура исследования, которая состояла из трех этапов:

1. Собрание для отцов. На данном этапе с отцами была проведена беседа на тему их вовлеченности в воспитание своих детей. На собрании было выявлено, что отцы не уделяют должного времени своим детям. Единогласно с отцами пришли к общему решению провести совместное мероприятие под название «Папа в деле».

2. Вторым этапом исследования было проведение данного мероприятия. В ходе мероприятия были задействованы почти все отцы и дети 5 «А» класса (за исключение двух семей по причине болезни) Все участники были настолько вовлечены в процесс прохождения квеста, что даже не заметили, как быстро прошло время.

3.Третьим этапом было проведено завершающие анкетирование среди детей. Анкетирование выявило, что им очень понравилось данное мероприятие, и она хотели бы почаще проводить такие мероприятия.

В ходе этих этапов был выявлен рост интереса к данному мероприятию, направленному на сближение отца с детьми. Была проведена анкета, в которой 96% детей и отцов предложили проводить чаще такие мероприятия и возможно даже сделать такое мероприятие традицией школы.

В ходе исследования я увидела, что детям не хватает таких мероприятий, именно связанных с отцами. И я хочу в дальнейшем ввести в традицию мероприятие под названием «Папа в деле». Я уверена, что эту идею поддержат многие учителя.

Главные выводы указывают на то, что для полноценного развития личности ребенка важна не только физическая, но и эмоциональная вовлеченность отца, выражающаяся в регулярном общении, совместной деятельности и поддержке учебных интересов. При этом стиль воспитания играет решающую роль: гибкий, демократический подход отца способствует развитию у детей уверенности, самостоятельности и гибкости мышления. Авторитарный или, напротив, чрезмерно либеральный стиль нередко ведет к затруднениям во взаимодействии и формированию неустойчивой самооценки.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с углубленным изучением влияния различных социально-экономических условий, культурных традиций и семейных структур (полных, неполных, расширенных) на эффективность отцовского участия. Также интересным направлением представляется изучение динамики изменений в отцовском стиле воспитания по мере взросления детей, а также возможности компенсаторных механизмов в семьях, где отец по тем или иным причинам отсутствует. Важно продолжать расширять выборку, включая разные возрастные категории детей и подростков, чтобы формировать более полную картину роли отцовства в развитии личности.

Таким образом, исследование подтвердило рабочую гипотезу о том, что осознанное и активное участие отца в процессе воспитания ребенка существенно влияет на ключевые

параметры личностного развития. Комплексный подход к анализу феномена отцовства, сочетающий в себе теоретические представления и эмпирические данные, позволяет глубже понять механизмы формирования самооценки, социальной адаптации и коммуникативных навыков в детском возрасте. Подчеркнутая в работе практическая ценность полученных результатов может стать основой для будущих разработок в области семейной психологии и педагогики.

Список источников

1. Ахмедова, А. Р. Влияние гендерных стереотипов на роль отца в воспитании детей / А. Р. Ахмедова. – Алматы: Издательство КазНПУ, 2019. – 152 с.
2. Белова, Т. Н. Современные подходы к изучению отцовства в психолого-педагогических исследованиях / Т. Н. Белова // Педагогика. – 2020. – № 5. – С. 35–42.
3. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / пер. с англ. – Москва: Академический проект, 2021. – 344 с.
4. Гурова, М. М. Отцовство как социальная и психологическая категория: монография / М. М. Гурова. – Москва: Наука, 2018. – 220 с.
5. Ламб, М. Э. Роль отца в развитии ребенка / М. Э. Ламб // ChildDevelopment. – 2017. – Т. 88, № 2. – С. 450–468.
6. Розенберг, М. Общество и самооценка: социальное конструирование идентичности / пер. с англ. – Санкт-Петербург: Питер, 2016. – 280 с.
7. Роджерс, К., Даймонд, Р. Диагностика социальной адаптации личности / пер. с англ. – Москва: Смысл, 2015. – 180 с.

УДК 373

Пермякова А.А., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Игровая среда как фактор развития младших школьников

Аннотация

В данной статье выявлены и обоснованы педагогические условия, при которых игра становятся более эффективным средством в развитии повышения активности и развития личности детей младшего школьного возраста. В статье дана характеристика повышения активности и развития личности; выявлены особенности развития активности и развития личности детей в младшем школьном возрасте средствами игры. В статье определено содержание игр, обеспечивающих развитие познавательной активности младших школьников.

Ключевые слова

Игра, компетенции, обучение, личностные качества, интеллектуальные способности, учебные ситуации, мышление.

Введение

Актуальность. Игра выступает как средство всестороннего воспитания личности ребенка. Правильно построенная игра способствует развитию повышения активности и развития личности младших школьников. Развитие самостоятельного, творческого, поискового, исследовательского мышления является одной из основных задач школьного обучения вообще и в начальных классах в частности. Самостоятельность мышления проявляется в своеобразном видении ребенком проблемной ситуации, требует индивидуального подхода, который учитывал бы особенности мыслительной деятельности каждого ученика.

Как показывает опыт, условия, необходимые для организации систематической работы по целенаправленному развитию повышение активности и развития личности, очень трудно обеспечить на уроках, насыщенных учебным материалом. Этому может служить специальная организация регулярных факультативных занятий, занятия в учреждениях дополнительного образования на которых дети с помощью игры решают нестандартные задачи.

Объектом исследования является развитие повышения активности и развития личности детей младшего школьного возраста посредством игры.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Раскрыта характеристика повышение активности и развития личности младших школьников в игре.

2. Определены содержание и психолого-педагогические особенности развития активности и развития личности младших школьников в игре, предполагающие свободный выбор деятельности, создание благоприятной микросреды, организацию взаимодействия воспитуемых, педагогов и социальной среды, организацию деятельности в соответствии с поставленными целями, реализацию установки на развитие повышение активности и развития личности.

3. Выявлены условия, при которых игра является более эффективным средством в развитии повышение активности и развития личности младших школьников:

− учёт возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников в процессе развития активности и развития личности;

− педагог - носитель интеллектуальных ценностей;

− содержание занятий будет наполнено игровыми моментами, в решении которых школьник занимает субъектную позицию во «взаимодействии системы отношений школьник - сверстники - педагог - социум - среда.

Обзор литературы

Проблема развития личности ребенка – одна из наиболее трудных в педагогике, так как, являясь индивидуально-психологической характеристикой человека, отражает очень сложные взаимодействия психофизиологических, биологических и социальных условий развития. Ее разработке посвятили свои труды многие ученые: Л.И. Божович, Л.А. Вегнер, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.А. Люблинская, Г.М. Чуткина и др.

Психолого-педагогические особенности развития активности и развития личности младших школьников проанализированы В.А. Сухомлинским, Н.Н. Подъяковым, Ф.А. Сохиной, Р.С. Немовым. Психолого-педагогические закономерности развития личности в младшем школьном возрасте раскрыты учёными Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном. Психолого-педагогические исследования деятельности младших школьников проведены – Л.И. Божович, А.В. Петровским, А.Н. Леонтьевым. Наиболее значимые подходы к воспитанию младших школьников разработаны К.Д. Ушинским, А.С. Белкиным, Ю.М. Орловым. Условия деятельности, способствующие развитию повышение активности и развития личности младших школьников рассмотрели В.А. Николаев**,** Л.А. Вегнер, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др. Ряд специальных исследований по игровой деятельности школьников осуществили выдающиеся педагоги нашего времени П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б.Эльконин и др. Особенности развития активности и развития личности младших школьников в игре рассмотрены Н.П. Локаловой, Л.Ф. Тихомировой и др**.**

Многочисленные наблюдения педагогов, исследования психологов убедительно показали, что ребенок, не научившийся учиться, не овладевший приемами мыслительной деятельности в начальных классах школы, в средних обычно переходит в разряд неуспевающих. Одним из важных направлений в решении этой задачи выступает создание в начальных классах условий, обеспечивающих полноценное умственное развитие детей, связанное с формированием устойчивых познавательных интересов, умений и навыков мыслительной деятельности, качеств ума, творческой инициативы и самостоятельности в

поисках способов решения задач. Такие условия обеспечиваются в начальном обучении пока не в полной мере, поскольку все еще распространенным приемом в практике преподавания является организация учителем действий учащихся по образцу. Излишне часто учителя предлагают детям упражнения тренировочного типа, основанные на подражании и не требующие проявления выдумки и инициативы.

Основная часть

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений были применены следующие методы исследования: теоретические (анализ и синтез философской, педагогической, психологической литературы по проблеме исследования, обобщение, сравнение); эмпирические (анализ педагогической документации, наблюдение и анализ деятельности, педагогический эксперимент, диагностика (тестирование, экспертные оценки), интерактивные методы (игровые, групповые поисковые методы, творческие задания), математические методы исследования).

Для детей погружение в мир игры - это ожидание откровения, предощущения тайны, скрытого, но важного для них смысла жизни. Предполагается, что такая внутренняя установка, особенный личностный настрой и создают состояние радости, полноты переживаний и наслаждений.

Родоначальником теории игры в отечественной науке считается К.Д.Ушинский. Он противопоставляет стихийности игровой деятельности идею использования игры в общей системе воспитания, в деле подготовки ребенка через игру к трудовой деятельности.

Американский философ Герберт Спенсер считал, что игра является способом изживания накопившейся у ребенка энергии, которую некуда больше девать, потому что от деятельности по удовлетворению своих потребностей он освобожден взрослыми. Некоторые психологи считали, что корень игры – просто инстинкт подражания, а другие видели в ней способ освоения ребенком реальности. Игра - это всегда удовольствие, а значит - отсутствие насилия.

Игра настолько многофункциональна, оригинальна, уникальна, ее границы настолько обширны и прозрачны, что дать ей какое-либо четкое, лаконичное определение, наверное, просто невозможно. Многие объяснения игры, которыми располагает наука, неточные, неполные, а иногда и просто неверные. Нидерландский философ культуры Йохан Хейзинга так смотрит на эту проблему: «Пожалуй, можно было бы принять одно за другим все перечисленные токования, не впадая при этом в обременительную путаницу понятий. Отсюда следует, что все эти объяснения верны лишь отчасти. Если хоть одно из них было исчерпывающим, оно исключало бы все остальные либо, как высшее единство охватывало их и вбирала в себя» [1].

В структуру игры как процесса входят:

- роли, взятые на себя играющими;
- игровые действия как средства реализации этих ролей;
- игровое употребление предметов, т. е. замещение реальных вещей игровыми, условными;
- реальные отношения между играющими;
- сюжет (содержание) — область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Большинство игр отличает следующие черты [2]:

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);
- творческий, в значительной мере импровизационный, активный характер этой деятельности («поле творчества»);
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция («эмоциональное напряжение»);

− наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

По мнению С. А. Шмакова, как феномен педагогической культуры игра выполняет следующие важные функции:

Функция социализации. Игра — есть сильнейшее средство включения ребенка в систему общественных отношений, усвоения им богатств культуры.

− Функция межнациональной коммуникации. Игра позволяет ребенку усваивать общечеловеческие ценности, культуру представителей разных национальностей, поскольку «игры национальны и в то же время интернациональны, межнациональны, общечеловечны».

− Функция самореализации ребенка в игре как «полигоне человеческой практики». Игра позволяет, с одной стороны, построить и проверить проект снятия конкретных жизненных затруднений в практике ребенка, с другой - выявить недостатки опыта.

− Коммуникативная функция игры ярко иллюстрирует тот факт, что игра - деятельность коммуникативная, позволяющая ребенку войти в реальный контекст сложнейших человеческих коммуникаций.

− Диагностическая функция игры предоставляет возможность педагогу диагностировать различные проявления ребенка (интеллектуальные, творческие, эмоциональные и др.). В то же время игра — «поле самовыражения», в котором ребенок проверяет свои силы, возможности в свободных действиях, самовыражает и самоутверждает себя.

− Терапевтическая функция игры заключается в использовании игры как средства преодоления различных трудностей, возникающих у ребенка в поведении, общении, учении[3].

«Эффект игровой терапии определяется практикой новых социальных отношений, которые ребенок получает в ролевой игре. Именно практика новых реальных отношений, в которые ролевая игра ставит ребенка как со взрослым, так и со сверстниками, отношений свободы и сотрудничества, взамен отношений принуждения и агрессии, приводит в конце концов к терапевтическому эффекту» [4].

− Функция коррекции - есть внесение позитивных изменений, дополнений в структуру личностных показателей ребенка. В игре этот процесс происходит естественно, мягко.

− Развлекательная функция игры, пожалуй, одна из основных ее функций.

Игровое действие реализует многообразные мотивы человеческой деятельности. В игре действия являются выразительными и семантическими актами, а не оперативными приемами. Игра - способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей. В игре происходит замещение одних предметов другими путем воображения, происходит воображаемое преобразование действительности. В игре через роли, которые выполняет ребенок, и формируется личность. Но игра не единственное средство. Игра для ребенка - школа жизни. В ней формируются воображение, сообразительность, ловкость и т. д. Ценность игры состоит в том, что она является свободной развивающей деятельностью, носит творческий импровизационный и активный характер. В ней присутствуют приподнятость деятельности, состязательность, эмоциональное напряжение, наличие прямых или косвенных правил [5].

Практически игры используются почти на всех мероприятиях для детей, на детских утренниках, праздниках, спортивных состязаниях и т. д. Помимо этого организуются специальные вечера игр и развлечений. Чувство радости от победы, восхищение красотой комбинаций, ритмом, наслаждение и удовлетворение от выявления своих способностей, эмоциональная насыщенность, активно-творческий характер делают игры важным средством воспитания детей [6].

Педагогическое значение игры еще и в том, что эта технология позволяет педагогу освоить для себя новую позицию, выйти на новый уровень. От традиционной формулы «Я

- над вами» игровое пространство позволяет педагогу перейти на развивающий уровень «Я вместе с вами». Игра становится совместным полем деятельности педагога и ученика: автором игры, как правило, выступает педагог, а творческое обогащение содержания игры остается за учеником. Так появляется новый уровень познавательной деятельности - не просто творчество, а совместное творчество педагога и ученика, которое позволяет не только освоить содержательное пространство изучаемого предмета, но и способы решения проблем межличностных отношений. В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будет зависеть успешность его социальной практики.

В игре развивается речь, память, внимание, логическое мышление, зрительная память. Закрепляется культура поведения, навыки общения. Игры можно проводить индивидуально с каждым ребенком и с группами детей. Игры планируются заранее. Определяется задача, продумывается оборудование игры (раздаточный материал) Также продумывается организация проведения игры. При подборе игр необходимо учитывать то, что игра должна возбуждать у детей умственную и творческую активность.

В интеллектуально-познавательной игре, обязательно будут образовательные задачи, но она должна оставаться игрой. Необходимо использовать в игре правильную интонацию, продумать, как заинтересовать игрой детей. В конце игры обязательно подводится результат. В начальной школе игра может проводиться как часть занятия. В начале игры необходимо заинтересовать детей, далее идет объяснение, а затем идет выполнение необходимых действий детьми. Руководитель должен контролировать, чтобы в игре выполнялись поставленные задачи и выполнялись все требования.

Характерные особенности интеллектуальных игр заключаются в том, что они создаются взрослыми с целью обучения и воспитания детей, а также для выявления эрудированных ребят. Вводить новые, усложненные элементы игры нужно постепенно.

Большая роль в интеллектуальной игре принадлежит правилам. Они определяют, что и как должен делать в игре каждый ребенок, указывать путь к достижению цели. Правила воспитывают у детей умение сдерживаться, управлять своим поведением. Если проанализировать познавательные и дидактические игры с точки зрения того, что в них занимает и увлекает детей, то окажется, что детей интересует прежде всего игровое действие. Оно стимулирует активность, вызывает у детей чувство удовлетворения. Дидактическая задача, завуалированная в игровую форму, решается ребенком более успешно, так как его внимание, прежде всего, направлено на развитие игрового действия и выполнения правил игры. Незаметно для себя, без особого напряжения, играя, он выполняет дидактическую задачу.

Благодаря наличию игровых действий дидактические игры, применяемые на занятиях в учреждении дополнительного образования, делают обучение более занимательным, эмоциональным, помогают повысить произвольное внимание детей, создают предпосылки к более глубокому овладению знаниями, умениями и навыками.

Такие игры способствуют формированию у детей психических качеств: внимания, памяти, наблюдательности, сообразительности. Они учат детей применять имеющиеся знания в различных игровых условиях, активизируют разнообразные умственные процессы и доставляют эмоциональную радость детям.

Руководство игрой требует большого педагогического мастерства [7]. Отбирая игры, руководитель исходит из того, какие программные задачи он будет решать с их помощью. Соответствует ли дидактическая задача игры программному содержанию. Вначале педагог разбирает игру с точки зрения ее структуры: дидактическая задача, содержание, правила, игровое действие. Заботится о том, чтобы в избранной игре дети закрепляли, уточняли, расширяли знания и умения и в то же время не превращали игру в занятия или упражнения. Педагог детально продумывает, как, выполняя программную задачу, сохранить игровое действие, высокий темп игры и обеспечить возможность каждому ребенку активно действовать в игровой ситуации.

Необходимо тщательно подготовится к проведению игры: продумать четкое, ясное, немногословное объяснение содержания, правил, наметить задачи, а так же на каких детей в процессе игры следует обратить особое внимание. Обучающие игры нужно тщательно подбирать их к определенному программному содержанию.

Для правильного планирования игр педагогу, прежде всего, самому надо убедиться в неоценимой их пользе в умственном и нравственном воспитании детей. Только в этом случае дидактическая игра может быть союзником во всей учебно-воспитательной работе с детьми.

Организуя и направляя познавательную деятельность детей, педагог помогает им упорядочить накопленный опыт, обогащает новыми знаниями, воспитывает любознательность, наблюдательность, развивает желание глубже познать окружающий мир. Это и одно из средств формирования у детей устной речи [4] .

В процессе дидактических игр природоведческого содержания развивается не только речь, мышление и внимание детей, но создаются благоприятные условия для овладения более глубокими знаниями о природе вообще, о характерных особенностях животных и растений. Дети полнее осознают изменения, которые происходят в природе в эти периоды в жизни животных и мире растений.

Разновидностью интеллектуально-познавательной игры являются дидактические игры. Первые дидактические игры были созданы народной педагогикой.

Сущность дидактической игры заключается в том, что дети решают умственные задачи, предложенные им в занимательной игровой форме, сами находят решения, преодолевая определенные трудности. Ребенок воспринимает умственную задачу как практическую игровую, это повышает его умственную активность [8].

Очень велико значение дидактической игры для умственного воспитания, для развития логического мышления и умения выражать свои мысли в слове. Чтобы решить игровую задачу, требуется сравнивать признаки предметов, устанавливать сходство и различие, обобщать, делать выводы. Таким образом, развивается способность к суждениям, умозаключению, умение применять свои знания в разных условиях. Это может быть лишь в том случае, если у детей есть конкретные знания о предметах и явлениях, которые составляют содержание игры.

Увлекательные дидактические игры создают у школьников интерес к решению умственных задач: успешный результат умственного усилия, преодоление трудностей приносят им удовлетворение. Увлечение игрой повышает способность к произвольному вниманию, обостряет наблюдательность, помогает быстрому и прочному запоминанию.

Умственное воспитание в игре тесно связанно с нравственным. Решение дидактических задач всегда служит и упражнением воли. Выполнения правил игры требует от детей выдержки, самообладания, дисциплинированности.

В процессе игр многие сложные явления расчленяются на простые и, наоборот, единичные обобщаются, следовательно, осуществляются аналитическая и синтетическая деятельность. Чем содержательнее игровые действия и правила игр, тем активнее действует ребенок. А это дает возможность педагогу формировать взаимоотношения детей: умение действовать по очереди в соответствии с правилами игры, считаться с желаниями участников игры, помогать товарищам в затруднениях. В ходе игры есть возможность добиваться проявления инициативы каждым ребенком в достижении поставленной цели. Однако эти качества личности не воспитываются в ребенке сами по себе, их нужно постепенно, терпеливо формировать. Содержание дидактических игр помогает формированию моральных представлений и понятий.

Игры с природными материалами способствуют накоплению чувственного опыта, вместе с тем помогают эстетическому воспитанию детей.

Из понимания значения познавательных игр вытекают следующие требования к ним:

1. Каждая игра должна давать упражнения, полезные для умственного развития детей и их воспитания.

2. В игре обязательно наличие увлекательной задачи, решение которой требует умственного усилия, преодоления некоторых трудностей. А.С. Макаренко сказал: «Игра без усилия, игра без активной деятельности - плохая игра «.

3. Дидактизм в игре должен сочетаться с занимательностью, шуткой, юмором. Увлечение игрой мобилизует умственную деятельность, облегчает выполнение задачи [4].

Всякая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка.

Дидактическая игра как форма обучения детей содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Педагог одновременно является и руководителем, и участником игры. Он учит и играет, а дети, играя, учатся.

При проведении игр очень важным является элемент соревновательности. Именно он возбуждает у детей моральные стимулы, желание быть первым, коллективизм, чувство долга и ответственности перед товарищами. Поэтому, проводя игры, в которых проявляются личные качества и индивидуальные способности, особый акцент необходимо делать на коллективных играх, воспитывающих ребят в духе коллективизма.

Организатор заботится об усложнении игр, расширении их вариативности если у ребят угасает интерес к игре, необходимо придумать более сложные правила. Организация дидактических игр педагогом осуществляется в трех основных направлениях: подготовка к проведению игры, ее проведение и анализ.

В подготовку к проведению игры входят:

− отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения; углубление и обобщение знаний, активизация психических процессов и др.;

− установление соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей;

− определение наиболее удобного времени проведения игры (на каком этапе занятия, во внеурочное время и др.);

− определение количества играющих (весь коллектив, подгруппа, индивидуально);

− подготовка необходимого дидактического материала для выбранной игры (разные предметы, картинки, природные материалы, заготовки кроссворда или ребусы);

− подготовка к игре самого педагога: он должен изучить и осмыслить весь ход игры, свое место в игре, методы руководства игрой.

Проведение игры включает:

− ознакомление детей с содержанием игры;

− объяснение хода и правил игры. При этом организатор обращает внимание на поведение детей в соответствии с правилами игры, на четкое выполнение правил (что они запрещают, разрешают, предписывают);

− подведение итогов игры. При подведении итогов педагог подчёркивает, что путь к победе возможен только через преодоления трудностей, внимания и дисциплинированность.

В конце игры педагог спрашивает у детей, понравилась ли им игра, и обещает, что в следующий раз можно играть в новую игру, она будет также интересной. Дети обычно с нетерпением ждут этого дня [6].

Анализ проведенной игры направлен на выявление приёмов её подготовки и проведения: какие приемы оказались эффективными в достижении поставленной цели, что не сработало и почему. Это поможет совершенствовать как подготовку, так и сам процесс проведения игры, избежать впоследствии ошибок. Кроме того, анализ позволит выявить индивидуальные особенности в поведении и характере детей и, значит, правильно организовать индивидуальную работу с ними. Самокритичный анализ

использования игры в соответствии с поставленной целью помогает варьировать игру, обогащать её новым материалом в последующей работе.

Среди дидактических игр выделяются ролевые игры. Термин «ролевая игра» весьма многозначен. Классификацию ролевых игр можно провести по различным признакам, связанным с сознанием и проведением игр. Игры делятся на классы в зависимости от способа и места проведения. Приведем наиболее доступные из них:

1. Настольные ролевые игры (игры в помещении). Игроку необходимо только бумага и ручка, а так же разработанная система правил и информационных карточек.

2. Ролевые игры на местности (игры на улице). Это наиболее сложные по требованиям игры, особенно когда они проводятся в лесу, парке, у пруда, у реки и т.д.

Итак, игра является ведущим видом деятельности для развития познавательных способностей у детей младшего школьного возраста. игра - самостоятельная форма деятельности людей, имитирующие те или иные практические ситуации, одно из средств активизации учебного процесса. она учит, формирует, изменяет, воспитывает. игра, как писал выдающийся советский психолог л.с. выготский, ведет за собой развитие. это позволяет сделать вывод – игра имеет большое значение и играет огромную роль в развитии младшего школьника.

Игра является и средством первоначального обучения, усвоения детьми «науки до науки». В игре дети отражают окружающую жизнь и познают те или иные доступные их восприятию и пониманию факты, явления. Используя игру как средство ознакомления с окружающим миром, педагог имеет возможность направить внимание детей на те явления, которые ценны для расширения круга представлений. И вместе с тем он питает интерес детей, развивает любознательность, потребность и сознание необходимости усвоения знаний для обогащения содержания игры, а через игру, в процессе игры формирует умение распоряжаться знаниями в различных условиях. Руководя игрой, педагог воспитывает активное стремление делать что-то, узнавать искать, проявлять усилие, и находить, обогащает духовный мир детей. А это все содействует умственному и общему развитию. Этой цели и служат подготовленные игры.

Ценность игры как воспитательного средства заключается и в том, что, оказывая воздействие на коллектив играющих детей, педагог через коллектив оказывает воздействие на каждого из детей. Организуя жизнь детей в игре, педагог формирует не только игровые отношения, но и реальные, закрепляя полезные привычки в нормы поведения детей в разных условиях и вне игры. Таким образом, при правильном руководстве детьми игра становится школой воспитания, средством развития познавательных способностей школьников

Заключение, выводы

В настоящее время общество нуждается в такой организации деятельности детей, которая обеспечила бы развитие индивидуальных способностей и творческого отношения к жизни каждого учащегося, внедрение различных инновационных учебных программ, реализацию принципа гуманного подхода к детям и пр. Эту задачу могут выполнить учреждения дополнительного образования.

Уровень обучения и воспитания в учреждении дополнительного образования в значительной степени определяется тем, насколько педагогический процесс ориентирован на психологию возрастного и индивидуального развития ребенка. Это предполагает психолого-педагогическое изучение школьников с целью выявления индивидуальных вариантов развития, творческих и познавательных способностей каждого ребенка. Особенно важно это в младшем школьном возрасте, когда только начинается целенаправленное обучение человека, когда учеба становится ведущей деятельностью, в лоне которой формируются психические свойства и качества ребенка, прежде всего познавательные процессы и отношение к себе как субъекту познания (познавательные мотивы, самооценка, способность к сотрудничеству и пр.).

Изучение литературы, анализ и обобщение собранных по проблеме материалов

дали автору возможность определить теоретические основы конструирования и использования игр разных типов, предназначенных для использования на занятии в учреждении дополнительного образования.

Анализ литературы и практики преподавания подвел автора к необходимости разработки комплекса игр, направленных на активизацию познавательной деятельности школьников при изучении нового материала.

Изученный в процессе игровой деятельности материал забывается учащимися в меньшей степени и медленнее, чем материал, при изучении которого игра не использовалась. Это объясняется, прежде всего, тем, что в игре органически сочетается занимательность, делающая процесс познания доступным и увлекательным для школьников, и деятельность, благодаря участию которой в процессе обучения, усвоение знаний становится более качественным и прочным.

Подводя итоги эксперимента можно сделать вывод, что если вовремя с помощью игр развивать младших школьников, то улучшатся внимание, память, мышление, речь восприятие, воображение.

Нам удалось увидеть и запечатлеть в диаграммах положительные результаты проведенного исследования.

На занятиях мы использовали игру, как средство развития активности и развития личности. Развитие повышение активности и развития личности велось через изучение родного края. Так как играть все дети очень любят, они активно включались в изучение родного края, с интересом выполняли все условия обучения и игры, стараясь добиться хороших результатов.

Детям характерен повышенный интерес к игровым элементам, через которые они познают мир, поэтому на занятиях происходит развитие повышение активности и развития личности (внимания, памяти, мышления, воображения, восприятия и речи) с использованием игр.

Игровая деятельность дает нужный эффект при соблюдении следующих условий:

− во-первых, игры должны носить гуманный характер, преследовать благородную воспитательную и познавательную цель;

− во-вторых, при организации игры необходимо учитывать возрастные, психолого-педагогические особенности различных групп детей и подростков;

− в-третьих, воспитательное и образовательное воздействие игр зависит от самой организации и методики проведения, которая , в свою очередь, зависит от педагогического мастерства педагога.

Список источников

1. Ахметов Н. К., Хайдаров Ж. С. Игра как процесс обучения. М: Амрита, 2018. - 40 с.

2. Берн Э.И. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. - М.: ЭКСМО,2021. - 258 с.

3. Букатов В.М., Ершова А.П. Режиссура урока, общения и поведения учителя. М. : Флинта, 2015. – 344 с.

4. Букатов В.М., Ершова А.П. Я иду на урок: Хрестоматия игровых приемов обучения. - М. : Первое сентября, 2012. – 224 с.

5. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. М.: Смысл, 2020. – 348 с.

6. Вавилов Ю.П. Игры для внимательных и сообразительных. – Ярославль: Академия Холдинг, 2022. – 111 с.

7. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Ред.-сост. И.В. Дубровина. – М.: Изд. центр «Академия», 2014. – 504 с.

8. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 2023. – 240 с.

УДК: 159.9

Петкун Н.В., Педагогика и психология
Дубинина И.В.,старший преподаватель

Эмоциональный интеллект школьника

Аннотация

В статье рассматриваются особенности формирования эмоционального интеллекта у школьников младшего подросткового возраста. Эмоциональный интеллект признан важнейшей составляющей социальной адаптации и успешности ребёнка в учебной и межличностной деятельности. В исследовании приняло участие шесть девочек шестого класса КГУ «Амангельдинская общеобразовательная школа отдела образования Карасуского района». Все участницы демонстрировали лидерские качества, но испытывали трудности во взаимодействии. Целью исследования было выявление уровня эмоционального интеллекта, проведение коррекционной работы и оценка её эффективности. В качестве методики диагностики применён тест Н. Холла. Результаты показали положительную динамику после применения серии тренинговых занятий, направленных на развитие эмоциональной сферы и коммуникативных навыков. Статья содержит анализ полученных данных и практические рекомендации.

Ключевые слова

эмоциональный интеллект, школьник, подростки, диагностика, тест Холла, развитие, тренинги, эмоции, коммуникация, межличностные отношения.

Введение

Современные образовательные реалии предъявляют к личности учащегося требования, выходящие за рамки исключительно академических знаний. В условиях стремительного развития информационного общества всё большую роль в успешной социализации и обучении школьников играет эмоциональный интеллект — способность человека распознавать собственные и чужие эмоции, управлять ими, а также строить продуктивные отношения с окружающими. Термин «эмоциональный интеллект» был впервые введён П. Сэловеем и Дж. Майером, а популяризирован Д. Гоулманом, который утверждал, что успех человека на 80% зависит именно от эмоциональных, а не интеллектуальных факторов.

Особое внимание исследователей в последнее время привлекает изучение эмоционального интеллекта у детей и подростков, поскольку именно в школьном возрасте закладываются основы эмоциональной саморегуляции, навыков общения и эмпатии. Эмоциональный интеллект напрямую связан с мотивацией к обучению, уровнем тревожности, поведением в конфликтных ситуациях, способностью работать в команде. Однако, несмотря на высокую значимость, систематическое развитие данной сферы у школьников до сих пор остаётся недостаточно охваченным в учебно-воспитательном процессе.

Объектом настоящего исследования выступает эмоциональный интеллект школьников среднего звена, а предметом — его развитие в условиях специально организованной тренинговой работы. Исследование проводилось в КГУ «Амангельдинская общеобразовательная школа отдела образования Карасуского района», с участием шести учениц шестого класса, обладающих выраженными лидерскими качествами, но испытывающих трудности в эмоциональном взаимодействии и совместной

деятельности. Такой контраст между высоким потенциалом и недостатком социально-коммуникативных навыков делает данную группу особенно интересной для изучения.

Целью настоящей работы является выявление уровня развития эмоционального интеллекта у учащихся и обоснование эффективности тренинговых занятий как метода его формирования и коррекции. Основная гипотеза исследования: если проводить систематическую работу по развитию эмоционального интеллекта с использованием активных методов обучения (тренингов, ролевых игр, упражнений на рефлексию), то это приведёт к значимому улучшению коммуникативных умений и эмоциональной сферы школьников.

Актуальность темы обусловлена тем, что развитие эмоционального интеллекта у детей и подростков становится необходимым условием их личностного роста, успешной социализации и профилактики девиантного поведения. Особенно важным данный аспект является в условиях образовательных организаций, где учащиеся с разными психоэмоциональными особенностями ежедневно вступают во взаимодействие друг с другом и с педагогами. Повышение эмоциональной компетентности обучающихся способствует формированию благоприятного психологического климата в классе, снижению конфликтности и росту мотивации к обучению.

Новизна исследования заключается в том, что в нём предпринята попытка рассмотреть эмоциональный интеллект не как абстрактную характеристику, а как конкретно измеряемый и развиваемый психический процесс. Практическая значимость статьи заключается в возможности применения представленной программы тренинговых занятий в практике школьного психолога или педагога, работающего в условиях межличностных конфликтов среди подростков.

Структура статьи включает следующие разделы: введение, обзор научной литературы по проблеме, описание методики исследования и анализ полученных данных, заключение, а также список литературы, оформленный согласно требованиям. В ходе исследования использовалась методика диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла, а также была реализована коррекционная программа, направленная на развитие эмоциональной осознанности, эмпатии, саморегуляции и коммуникативной компетентности у подростков.

Обзор литературы

Проблема эмоционального интеллекта начала активно изучаться в психологии с конца XX века, когда появилась необходимость более глубоко понимать влияние эмоциональной сферы на жизнедеятельность человека, в том числе — его способность к обучению, адаптации и эффективному взаимодействию с окружающими. Основополагающее определение понятию «эмоциональный интеллект» было дано П. Сэловеем и Дж. Майером, которые в 1990 году предложили рассматривать его как способность к восприятию, выражению, пониманию и регулированию эмоций. Эти идеи были развиты в работах Д. Гоулмана, который популяризировал концепцию и показал, что эмоциональный интеллект имеет решающее значение для профессиональной и личностной успешности [2].

По мнению Вайсбаха Х. и Дакса У., эмоциональный интеллект представляет собой сложное психическое образование, включающее четыре ключевых компонента: осознание собственных эмоций, управление эмоциями, осознание эмоций других и управление отношениями [9]. Эти компоненты формируют основу для эффективной межличностной коммуникации, самоконтроля, эмпатии и адаптивного поведения.

В отечественной психологии термин «эмоциональный интеллект» получил распространение сравнительно недавно, однако в последние годы наблюдается рост интереса к его исследованию. И.Н. Андреева подчёркивает, что эмоциональный интеллект следует понимать как интегративную характеристику личности, объединяющую когнитивные и аффективные процессы [1]. Она указывает на необходимость учитывать

культурно-исторический контекст формирования эмоционального интеллекта, а также особенности возрастного развития.

Особое внимание в литературе уделяется вопросу развития эмоционального интеллекта у детей и подростков. Е.И. Изотова отмечает, что эмоциональное развитие ребёнка тесно связано с условиями его воспитания, характером взаимодействия со сверстниками и взрослыми, а также педагогическим сопровождением [4]. Она подчёркивает важность целенаправленного педагогического влияния и создания благоприятной эмоциональной среды в образовательных учреждениях.

Диагностика эмоционального интеллекта также является предметом активного научного изучения. Серов Е.Л. и Ушкалова А.С. акцентируют внимание на сложности измерения эмоционального интеллекта, указывая на необходимость комплексного подхода, включающего как объективные, так и субъективные методы [7]. Важное место в диагностике занимает тест эмоционального интеллекта Н. Холла, разработанный на основе модели Д. Гоулмана и адаптированный к условиям образовательной среды. Эта методика позволяет оценить такие компоненты, как эмоциональная осознанность, саморегуляция, мотивация, эмпатия и социальные навыки [2].

Среди разработок, направленных на развитие эмоционального интеллекта, выделяются программы тренингов, арт-терапевтические подходы и методики социально-эмоционального обучения. Варданян Ю.В. и Фомина Н.В. в своих исследованиях доказывают эффективность использования арт-терапии в коррекционной работе с младшими школьниками. По их мнению, такие методы способствуют эмоциональной разрядке, формированию позитивного настроения и развитию эмпатии [3].

Филиппова О.Г. и её коллеги в своей работе настаивают на необходимости систематической работы с детьми по развитию эмоционального интеллекта уже в дошкольном возрасте. В условиях начальной школы, по их мнению, следует применять адаптированные упражнения, направленные на развитие эмоциональной выразительности, осознания чувств и навыков саморегуляции [8].

Важное значение эмоционального интеллекта в образовательной среде подтверждается исследованиями, направленными на выявление взаимосвязи между уровнем эмоционального интеллекта и академической успеваемостью, самооценкой, поведением в конфликтных ситуациях. Так, Яшкова А.Н. и Тумайкина А.А. продемонстрировали, что высокий уровень эмоционального интеллекта способствует лучшему управлению стрессовыми ситуациями, повышенной мотивации к обучению и снижению уровня агрессии среди подростков [10].

Кочетова Ю.А. и Климакова М.В. рассматривают эмоциональный интеллект в контексте социализации, подчёркивая его роль как медиатора между когнитивным развитием и социальным поведением. Их исследования показывают, что дети с более высоким уровнем эмоционального интеллекта легче адаптируются в новых социальных условиях, обладают развитым чувством эмпатии и менее подвержены депрессивным состояниям [5].

Особенности эмоционального интеллекта у детей с лидерскими качествами и проблемами во взаимодействии с коллективом также исследуются в современной психологии. Установлено, что у таких детей часто наблюдаются разрывы между осознанием собственных эмоций и их выражением, а также трудности в понимании эмоциональных состояний окружающих. Это может приводить к конфликтам, изоляции и нарушению микроклимата в учебной группе. Поэтому развитие эмоциональной сферы у таких детей является важным направлением психологической коррекции.

Таким образом, обзор литературы показывает, что проблема эмоционального интеллекта школьников является актуальной и многоплановой. Существуют различные теоретические подходы к его определению и структуре, разработаны разнообразные методы диагностики и развития, однако остаётся недостаточно исследованным вопрос применения тренинговых программ в работе с детьми, обладающими высоким уровнем

лидерства, но низкой эмоциональной согласованностью в группе. Настоящее исследование направлено на восполнение этого пробела, путём применения адаптированной тренинговой программы и последующей оценки её эффективности.

Основная часть

1.Методология

Целью настоящего исследования стало выявление уровня развития эмоционального интеллекта у учащихся 6 класса с выраженными лидерскими чертами, а также проверка эффективности тренинговой программы по его развитию. Исследование проводилось на базе КГУ «Амангельдинская общеобразовательная школа отдела образования Карасуского района», в нём приняли участие 6 девочек 12-летнего возраста, обучающихся в одном классе. Все участницы обладали выраженными лидерскими качествами, но не имели тесных дружеских связей друг с другом, регулярно возникали конфликты и напряжение в общении.

В качестве диагностического инструмента использовалась методика оценки эмоционального интеллекта по Н. Холлу. Данная методика охватывает пять ключевых компонентов:

- Эмоциональная осознанность
- Управление своими эмоциями
- Самомотивация
- Эмпатия
- Распознавание эмоций у других и взаимодействие

Тест Холла состоит из 30 утверждений, к которым испытуемые выражают степень согласия или несогласия. Полученные данные позволяют определить как общий уровень эмоционального интеллекта, так и по каждому из указанных компонентов. Методика обладает хорошими показателями валидности и надёжности, что делает её пригодной для использования в образовательной психодиагностике.

После первичной диагностики был проведён курс из 6 тренинговых занятий (по одному занятию в неделю), каждое из которых включало активные формы работы: ролевые игры, упражнения на распознавание эмоций, упражнения на эмпатию, работа в парах и мини-группах, обсуждения в круге, рисование эмоций. Тематика занятий:

- «Что такое эмоции?» (узнавание и называние базовых эмоций)
- «Как управлять своими эмоциями?» (развитие саморегуляции)
- «Почему важно понимать чувства других?» (эмпатия)
- «Конфликты и эмоции» (разбор конфликтных ситуаций)
- «Коммуникация с уважением» (умение слушать и выражать чувства)
- «Я и другие: учимся понимать друг друга» (командная работа)

По завершении курса была проведена повторная диагностика с использованием той же методики.

2. Результаты

На этапе первичной диагностики были получены следующие данные:

Таблица 1. Первичная диагностика эмоционального интеллекта (по Н. Холлу)

Участник	Осознанность	Управление	Мотивация	Эмпатия	Взаимодействие	Общий балл
Девочка 1	5	4	6	4	5	24
Девочка 2	6	5	5	3	4	23
Девочка 3	4	3	6	4	5	22
Девочка 4	6	4	5	5	4	24
Девочка 5	5	4	5	3	4	21
Девочка 6	6	3	5	4	3	21

Средний балл по группе составил 22,5. Наиболее слабо выраженной оказалась шкала эмпатии и взаимодействия, что соответствовало наблюдаемым в классе межличностным трудностям.

В рамках исследования был проведена тренинговая программа с учениками 6 класса. Программа рассчитана на 6 занятий и направлена на развитие эмоционального интеллекта у школьников 6 класса.

Таблица 2. Тренинговая программа по развитию эмоционального интеллекта школьников

№ занятия	Тема занятия	Цель занятия	Основные упражнения и методы	Ожидаемые результаты
1	«Что такое эмоции?»	Научить распознавать и называть базовые эмоции	Интерактивная беседа, «Мимика в зеркале», «Эмоции на картинках»	Повышение эмоциональной осознанности
2	«Как управлять своими эмоциями?»	Развивать навыки саморегуляции в стрессовых ситуациях	Упражнение «Пауза», дыхательные техники, «Контейнер эмоций»	Улучшение самоконтроля, снижение импульсивности
3	«Почему важно понимать чувства других?»	Развивать эмпатию и понимание эмоциональных состояний окружающих	Упражнение «Поменяйся местами», рассказ историй от лица другого персонажа	Рост эмпатийных способностей
4	«Конфликты и эмоции»	Учить конструктивному поведению в конфликтных ситуациях	Разбор реальных конфликтов, ролевая игра «Конфликт и выход из него»	Формирование навыков конструктивного разрешения конфликтов
5	«Коммуникация с уважением»	Развивать навыки ненасильственного общения и активного слушания	Упражнение «Я-высказывания», игра «Испорченный телефон», обсуждение	Повышение уровня культуры общения
6	«Я и другие: учимся понимать друг друга»	Закрепить навыки сотрудничества, уважительного отношения и взаимопонимания	Командные задания, упражнение «Мост дружбы», совместное создание плаката эмоций	Повышение групповой сплоченности, взаимопонимания

После завершения тренинговой программы была проведена повторная диагностика. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3. Повторная диагностика эмоционального интеллекта (по Н. Холлу)

Участник	Осознанность	Управление	Мотивация	Эмпатия	Взаимодействие	Общий балл
Девочка 1	6	6	7	6	7	32
Девочка 2	6	6	6	6	6	30
Девочка 3	5	5	6	5	6	27
Девочка 4	6	6	6	6	6	30
Девочка 5	5	5	6	5	6	27
Девочка 6	6	5	6	5	5	27

Средний балл по группе увеличился до 28,8, что свидетельствует о положительной динамике. Особенно выраженные изменения наблюдаются в шкалах «эмпатия» и «взаимодействие», где рост составил в среднем 2 балла по сравнению с исходными значениями.

3. Обсуждение результатов

Полученные данные подтверждают гипотезу о том, что целенаправленная работа по развитию эмоционального интеллекта с использованием тренинговых методов способствует значительному улучшению показателей эмоциональной осознанности, эмпатии и коммуникативных навыков. Участницы исследования стали активнее вступать в диалог, появились признаки уважительного отношения друг к другу, снизился уровень конфликтности в группе.

Следует отметить, что наибольшие изменения произошли у тех девочек, которые изначально имели наиболее низкие показатели по шкале «эмпатия». Это может указывать на высокую чувствительность данной характеристики к педагогическому воздействию и обучению через ролевое моделирование. Особенно эффективными оказались занятия, где дети обсуждали реальные конфликты и проигрывали ситуации, предлагая конструктивные способы выражения чувств и разрешения споров.

Кроме того, важным фактором успешности тренингов стало участие детей в творческих заданиях: рисование эмоций, инсценировка, сочинение историй. Это позволило им выразить чувства в безопасной и поддерживающей среде, а затем перенести полученный опыт в реальное поведение. Таким образом, эмоциональный интеллект можно не только диагностировать, но и развивать при наличии мотивации и организованного сопровождения.

Сравнение с результатами других исследований показывает, что полученные данные согласуются с выводами Гоулмана и Сергиенко, которые указывают на высокую пластичность эмоционального интеллекта в школьном возрасте и его зависимость от среды и обучения [2], [6].

Заключение

Проведённое исследование позволило более глубоко осмыслить роль эмоционального интеллекта в процессе межличностного взаимодействия школьников и подтвердить возможность его успешного развития средствами психолого-педагогического воздействия. Эмоциональный интеллект школьника представляет собой интегративную характеристику личности, охватывающую способность к осознанию, контролю и использованию эмоций в общении, обучении и решении проблем. Именно этот компонент личностного развития становится основой для продуктивных социальных контактов, конструктивного поведения в конфликтах, а также благополучной адаптации к условиям школьной жизни.

Целью нашего исследования было определить уровень развития эмоционального интеллекта у учащихся 6 класса и обосновать эффективность тренинговой программы, направленной на его формирование. В качестве объекта исследования выступала группа из шести учениц шестого класса КГУ «Амангельдинская общеобразовательная школа отдела образования Карасуского района», обладающих лидерскими качествами, но испытывающих трудности в эмоциональном взаимодействии. Проведённая диагностика с применением методики Н. Холла показала, что наибольшие дефициты наблюдаются в таких компонентах эмоционального интеллекта, как эмпатия и навыки взаимодействия, что соответствовало наблюдаемому поведению испытуемых в школьной среде.

Разработанная и реализованная тренинговая программа, включающая шесть тематических занятий, была направлена на формирование у школьников навыков распознавания эмоций, саморегуляции, эмпатии и конструктивного общения. Повторное диагностическое обследование после проведения тренингов показало значительное повышение уровня эмоционального интеллекта по всем шкалам. Особенно ощутимыми оказались улучшения по параметрам эмпатии и взаимодействия, что свидетельствует об эффективности применённого метода.

Таким образом, гипотеза исследования нашла своё подтверждение: если проводить систематическую работу по развитию эмоционального интеллекта у школьников с

использованием тренинговых методик, то это приводит к росту уровня эмпатии, улучшению межличностных отношений и повышению эмоциональной осознанности.

Результаты исследования обладают высокой практической значимостью. Предложенную тренинговую программу можно рекомендовать к внедрению в деятельность школьных психологов, социальных педагогов и классных руководителей. Её можно адаптировать под возрастные особенности учащихся, а также использовать для профилактики конфликтов и формирования благоприятного психологического климата в коллективе. Важно подчеркнуть, что эмоциональный интеллект не является фиксированной характеристикой, он поддаётся развитию, особенно в школьном возрасте, когда активно формируются личностные качества и социальные навыки.

Ограничением настоящего исследования выступал небольшой объём выборки, что не позволяет экстраполировать полученные результаты на всю совокупность учащихся. Однако данное исследование может рассматриваться как пилотное и служить основой для более широких эмпирических работ. Перспективным направлением дальнейших исследований является изучение влияния уровня эмоционального интеллекта на академическую успеваемость, уровень тревожности, агрессивность и склонность к девиантному поведению.

Также важным направлением может стать разработка методик диагностики и развития эмоционального интеллекта, адаптированных к конкретным условиям образовательных учреждений Казахстана. Применение цифровых технологий в обучении эмоциональным навыкам, вовлечение родителей в работу по развитию эмоционального интеллекта, междисциплинарные подходы (интеграция психологии, педагогики, искусств) могут расширить инструментарий и повысить эффективность формируемых умений.

Итак, можно заключить, что развитие эмоционального интеллекта — это не только необходимое условие полноценного психосоциального развития школьника, но и важный ресурс формирования успешной, уравновешенной и зрелой личности. Исследование показало, что даже в небольшом коллективе можно добиться положительных изменений при целенаправленном подходе и системной работе. Полученные результаты дают основания для дальнейших поисков и педагогических инноваций в области эмоционального воспитания детей и подростков.

Список источников

1. Андреева И.Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. – 2018. – № 5. – С. 83–95.

2. Гоулман Д.Г. Эмоциональный интеллект. — М.: АСТ МОСКВА, 2019. — 478 с.

3. Варданян Ю.В., Фомина Н.В. Развитие эмоционально-благоприятного настроения младших школьников средствами арт-терапии // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62(4). – С. 249–252.

4. Изотова Е.И. Амплификация эмоционального развития детей в условиях дошкольного учреждения // Психолог в детском саду. – 2017. – № 1. – С. 57–74.

5. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Методы диагностики эмоционального интеллекта // Современная зарубежная психология. – 2019. – № 4. – С. 106–114.

6. Сергиенко Е.А. Эмоциональный интеллект: модель, структура теста (MSCEIT V2.0), русскоязычная адаптация // Социальная психология и общество. – 2019. – № 3. – С. 177–192.

7. Серов Е.Л., Ушкалова А.С. Представление о проблемах диагностики эмоционального интеллекта // Наука, образование и культура. – 2018. – № 6(8). – С. 52–58.

8. Филиппова О.Г., Терещенко М.Н., Батенова Ю.В., Прохорова А.А. Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 4(37). – С. 370–374.

9. Вайсбах Х., Дакс У. Эмоциональный интеллект. — М.: Лик Пресс, 2017. — 160 с.

10. Яшкова А.Н., Тумайкина А.А. Диагностика взаимосвязи эмоциональных состояний и саморегуляции в юношеском возрасте // Учебный эксперимент в образовании. – 2021. – № 1(97). – С. 29–35.

УДК 373.31

Петрив Е.А., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Влияние дидактических игр на формирование системы взаимоотношений в коллективе младших школьников

Аннотация

В условиях современных изменений в образовании актуальна проблема формирования межличностных отношений младших школьников. Исследование посвящено изучению возможностей использования дидактических игр для формирования конструктивных межличностных отношений. Целью работы является теоретическое обоснование и проверка эффективности применения дидактических игр в образовательном процессе. В статье представлены результаты анализа психолого-педагогической литературы, выявлена значимость дидактических игр. Разработан и реализован комплекс дидактических игр, способствующих формированию межличностных отношений на уроках математики. Результаты исследования могут быть использованы учителями начальных классов в профессиональной деятельности.

Ключевые слова

Межличностные отношения, эмоциональное благополучие, сплоченность коллектива, младший школьный возраст, эмоциональная сфера, дидактические игры, образовательный процесс, социализация.

Введение

Современные изменения в обществе и образовании требуют новых подходов к межличностным отношениям обучающихся, на которые влияет активная информатизация. Важно, необходимо ли межличностное общение в условиях доступности информации.

Межличностные отношения, дружеское общение и эмоциональные контакты создают эмоциональное благополучие ребенка, положительный психологический климат детского коллектива, удовлетворяют базовые потребности, обеспечивают нравственное воспитание, способствуют развитию познавательных и психических функций, помогают осваивать действительность и включаться в социальные отношения.

В современной ситуации проблема формирования межличностных отношений в младшей школе актуальна. Одним из средств являются дидактические игры.

Умение строить отношения и решать спорные вопросы – важный показатель развития личности. Необходимость позитивного опыта общения обуславливает актуальность проблемы.

На необходимость формирования межличностных отношений указывают многие исследователи (Н.М. Брунчукова, В.В. Давыдов и др.).

Выявлено противоречие: между возможностями использования дидактических игр для формирования межличностных отношений и их недостаточным применением.

Проблема исследования: способствует ли применение дидактических игр формированию конструктивных межличностных отношений младших школьников?

Цель исследования: теоретически обосновать и проверить возможность эффективного использования дидактических игр в процессе формирования межличностных отношений младших школьников.

Объект исследования: межличностные отношения младших школьников.

Предмет исследования: процесс формирования межличностных отношений посредством дидактической игры.

Задачи:

- ✓ Изучить межличностные отношения как проблему.
- ✓ Проанализировать особенности формирования.
- ✓ Выявить значимость дидактических игр.
- ✓ Провести диагностическое исследование.
- ✓ Разработать и провести комплекс дидактических игр.
- ✓ Проанализировать результаты.

Теоретико-методологическая основа: концепции обучения в начальной школе, психология общения и межличностных отношений, психолого-педагогический подход к развитию межличностных отношений, вопросы педагогического взаимодействия, исследования по формированию межличностных отношений детей.

Методы исследования: теоретические (анализ литературы, сравнение, обобщение) и эмпирические (наблюдение, беседа, анкетирование, социометрия, анализ).

База исследования: начальные классы школы.

Практическая значимость: учителя могут использовать положения и выводы и применять разработанный комплекс мероприятий.

Обзор литературы.

Интерес к проблеме межличностных отношений школьников сохраняется, несмотря на смену поколений, интересов и ценностей.

Анализ литературы выявил различные подходы к определению понятия “межличностные отношения”.

В основе исследования лежит определение В.В. Абраменковой, где межличностные отношения - это субъективно переживаемые связи между детьми, определяемые их взаимодействием и совместной деятельностью. Формирование и развитие межличностных отношений - компонент образовательного процесса. [1]

Основой межличностных отношений является общение как общественная потребность. М.И. Лисина делает акцент на взаимосвязь общения и отношений.

В.Н.Мясищев считает, что общение и отношения имеют различную природу. К. Маркс отмечал, что общение творит людей духовно и физически. [2]

Н.А. Шкуричева рассматривает общение как вид деятельности. В составе межличностных отношений выделяют когнитивный, аффективный и поведенческий элементы. Эмоциональному элементу отводится ведущая роль. [3].

В психолого-педагогической литературе большое внимание уделяется эмоциональному развитию и настрою в коллективе (А.А. Бодалев и др.). Степень удовлетворенности ребенка является показателем межличностных отношений.

Деятельностная основа характера межличностных отношений раскрывается в концепции Н.Н. Обозова. Особенности становления личности оказывает влияние развитие группы.

С.Г. Якобсон выделяет типы взаимоотношений, формирующихся в процессе деятельности и направленных на ее организацию. Важно умение подчинять желания целям деятельности. [4]

В.Г. Щур отмечает, что тип взаимоотношений, приводящий к согласию, влияет на атмосферу и продуктивность деятельности. Важно научиться выполнять обязанности в группе. [5]

Формирование межличностных отношений - это процесс становления установок, ориентаций, определяемых целями, ценностями и организацией совместной деятельности.

Методологической предпосылкой формирования являются: отношения строятся в совместной деятельности, ранее сформированные отношения определяют характер взаимодействия, процессы в коллективе влияют на отношения, мотивационный компонент играет важную роль.

Типологический подход к изучению межличностных отношений представлен в работах В.В. Абраменковой, Т.А. Репиной, Н.И. Шевандрина. Процесс развития включает этапы: знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения.

Процесс знакомства – это начальный этап межличностных отношений, осуществляемый согласно нормам общества.

Приятельские отношения определяют готовность к продолжению отношений, а позитивная установка является благоприятной предпосылкой.

Товарищеские отношения укрепляют межличностный контакт и заключаются в сближении взглядов, интересов и оказании поддержки.

Динамику межличностных отношений формируют условия. Городские условия характеризуются высоким темпом жизни, контролем, увеличением количества контактов, их кратковременностью и высокими психологическими требованиями. Территориальная близость важна для формирования отношений младших школьников.

Проблемы, связанные с формированием межличностных отношений: совместимость деловых и межличностных отношений, социальная дистанция, доверительность и особенности связей в профессиональной деятельности.

Межличностные отношения строятся на симпатиях, антипатиях, привлекательности и предпочтительности.

Выявлена проблема неготовности к сотрудничеству, что осложняет формирование межличностных отношений. Прозвища и клички являются значимой проблемой.

В современном социокультурном пространстве отмечается примитивизация сознания детства, рост цинизма, грубости, жестокости, неуверенности, одиночества, страха, инфантилизма, эгоизма и духовной опустошенности из-за отстраненности взрослых и несформированности навыков.

В течение обучения в начальной школе межличностные отношения претерпевают изменения, связанные с развитием коммуникативных навыков и требований к личным качествам. Значение сверстника приобретает новое значение и способствует становлению личности.

В начальных классах складывается система межличностных отношений, реализуемая в совместной деятельности и регулируемая педагогом, влияющая на личностное развитие и являющаяся показателем школьного благополучия. [6]

Основная часть

Анализ литературы показал, что младший школьный возраст наиболее благоприятен для формирования межличностных отношений.

Актуальной задачей является подбор содержания, форм, методов и средств, обеспечивающих формирование межличностных отношений, одним из которых является дидактическая игра.

Целевые ориентации игры: дидактические (расширение кругозора, развитие умений), воспитательные (воспитание самостоятельности, сотрудничества), развивающие (развитие познавательных процессов), социализирующие (приобщение к нормам и ценностям).

Дидактические игры - игры, специально созданные для обучения и воспитания, стимулируют интерес к учебе и активизируют мотивацию. Они активируют внимание и воображение, стимулируют мышление.

В процессе игры формируются умения общаться, понимать, чувствовать товарища, анализировать поступки и развиваются рефлексивные способности.

При тесном общении в игре происходит влияние на формирование межличностных отношений. В условиях взаимодействия используются нормы поведения, приспосабливаемые к конкретным ситуациям.

Дидактическая игра, характеризуемая духом соперничества, является оптимальным вариантом для стимулирования формирования межличностных отношений. В игровой деятельности проявляются навыки социального поведения и прогнозирования ситуаций.

Дидактическая игра стимулирует интерес ребенка к учебе, совместной творческой деятельности, активизирует мотивацию к обучению за счет своей активности, яркости, неординарности. В связи с этим, многие педагоги подчеркивают важность применения игры как одного из методов обучения и воспитания. При включении игры в образовательный процесс, происходит активация внимания и воображения школьника, стимуляция мыслительногопроцесса.

Основными функциями дидактической игры являются:

Образовательная функция, заключающаяся в получении школьниками новых знаний по изучаемому предмету, новой расширенной информации об окружающем мире.

Воспитательная функция заключается в приобретении ребенком высших нравственных достижений, в формировании отношений к явлениям окружающего мира, к историческим фактам, к окружающим его людям, к себе и взятым на себя обязательствам.

Развивающая функция. По мнению Ш.А. Амонашвили, в процессе игры школьник как бы преодолевает свои индивидуальные пределы, в этом и есть развитие.

Функция эмоционального стимулирования учебно-познавательной деятельности школьника, которая заключается в том, что дидактическая игра, выступая в качестве эмоционально-ценностного стимула, поддерживает и фиксирует смыслообразующий мотив полимотивированной деятельности учения, то есть не только «обязан», но и «хочу».

Функция оптимизации учебного процесса способствует повышению эффективности организационно-методического инструментария, используемого педагогами,обогащениюсодержания,формиметодовобучения.

Функция самореализации личности. В игре реализуются намерения, желания школьника, осуществляется выстроенный им самим план действий.

Диагностическая функция игры. С помощью игры можно выяснить объективные отношения, в которых живет ребенок, а также, вступая в реальные отношения с другими детьми, школьник проявляет присущие ему качества и некоторые эмоциональные переживания. Игра позволяет диагностировать уровень знаний и умений школьника; характер взаимоотношений в коллективе; интересы детей и др.

Коммуникативная функция. Особенно эта функция проявляется в ролевых играх, формирующих коммуникативные навыки, социальные ориентации, умения и навыки межличностного взаимодействия.

Дидактическая игра дает возможность проигрывать различные жизненные ситуации, искать и находить выход из конфликтов.

Развлекательная функция, связанная с созданием определенного комфорта, благоприятной атмосферы, душевной радости как защитных механизмов личности.

Коррекционная функция игры. В процессе игры могут быть устранены многие негативные проявления, такие как непоседливость, вспыльчивость, замкнутость, застенчивость, конфликтность, агрессивность, капризность. Профориентационная функция игры. Данная функция проявляется в знакомстве школьников с различными приемами труда, с различными профессиями, дает возможность приобщить ребенка к какому-либо виду деятельности, еще им не освоенному.

Организация ролевого общения и поэтапное руководство педагогом могут выступать одним из способов формирования межличностных отношений, включая организацию учебных групп, вовлечение в ролевые общения и выполнение совместных игровых заданий.

Успешное формирование обеспечивается при сочетании имитационных и неимитационных заданий, которые полностью или частично контролируются учителем.

Совместная работа строится таким образом, что каждый вносит вклад и объединяясь, группа решает проблему.

Положительные результаты: возможность свободно выражать мысли, каждый участник остается в фокусе внимания, противоречивые мнения поощряются, участники свободны от критики, в основе взаимоотношений лежит безоценочность.

Применение дидактических игр способствует исчезновению познавательных барьеров и снижает мотивацию. Включение дидактических игр играет важную роль в формировании межличностных отношений.

Предположение: применение дидактических игр на уроках математики будет способствовать формированию межличностных отношений. [7]

Для подтверждения этого была проведена опытно-поисковая работа, в которой участвовало 22 ребенка.

Для определения исходного уровня межличностных отношений использовались: социометрия Дж. Морено, проективная методика Рене - Жиля, диагностика социального интеллекта «Картинки» и анкета Т.В. Безродных.

Выявлен низкий уровень благополучия межличностных отношений, так как школьников с низким статусом больше, чем со средним и высоким. Отмечен гендерный характер выборов.

Необходима организация конструктивных взаимодействий, развивающих навыки эффективного общения и межличностных отношений.

Разработан и проведен комплекс дидактических игр на уроках математики, направленных на формирование положительного отношения к совместной деятельности, мотивов, деловых отношений и умений оценивать процесс и результат. Использовались работа в парах и группах.

Дидактическая игра включает коммуникативный и интеллектуальный аспект, позволяет повторить и закрепить материал, способствует развитию познавательных процессов.

Предполагается, что дидактическая игра выступает оптимальным вариантом для формирования позитивных межличностных отношений.

Контрольный этап проведен с использованием тех же методик. Выявлена положительная динамика в развитии межличностных отношений.

Социометрия: увеличилось количество обучающихся со статусом «предпочитаемые», уменьшилось количество со статусом «принятые», дети со статусом «изолированные» не выявлены. Увеличилось количество взаимных выборов, повысился коэффициент взаимности. Выявлен высокий уровень благополучия межличностных отношений.

Социограмма выявила уменьшение разрозненности в отношениях, устойчивость дружеских предпочтений, взаимную заинтересованность.

Проективная методика Рене – Жиля: больше половины второклассников отметили свое положение на рисунках среди других детей.

Анализ результатов показал повышение сплоченности и появление общих интересов.

Диагностика социального интеллекта «Картинки»:

В ситуации «Группа детей не принимает своего сверстника в игру» увеличилось количество школьников, самостоятельно находящих решение проблемы, и уменьшилось число тех, кто обратится к взрослым.

В ситуации «Один ребенок сломал у другого игрушку» большинство школьников попробуют самостоятельно разрешить конфликт, а количество тех, кто обратится к взрослым, уменьшилось.

В ситуации «Мальчик рушит постройку из кубиков у детей» больше детей смогут самостоятельно решить проблему.

На контрольном этапе дети реже стали давать агрессивные ответы, а чаще предлагать конструктивные вербальные решения.

Большинство второклассников стали лучше ориентироваться в нормах поведения, находить конструктивные решения, сглаживать конфликты, четко выстраивать стратегию поведения.

Анкета Т.В. Безродных: [7]

Количество детей с низким уровнем развития представлений сократилось, а с высоким и средним уровнем увеличилось, что демонстрирует произошедшие изменения в представлениях о нормах межличностных взаимодействий и подтверждает эффективность применения дидактических игр.

В процессе организации конструктивного взаимодействия на уроках математики второклассники учились совместно работать, приходить к общему мнению, взаимодействовать в группе, учитывать и принимать другую точку зрения, контролировать и оценивать свою деятельность, принимать совместные решения и подводить итоги работы. Это позволило изменить отношение друг к другу и способствовало улучшению межличностных отношений в классе.

Заключение.

Нами исследовалась проблема формирования межличностных отношений младших школьников через дидактические игры, которые важны для эмоционального благополучия и климата в коллективе.

Межличностные отношения - это совокупность установок и ожиданий, основанных на совместной деятельности с педагогами и сверстниками.

Младший школьный возраст является благоприятным периодом для формирования межличностных отношений, требующим подбора соответствующих методов.

Дидактические игры рассматриваются как средство обучения и воспитания, пробуждающее интерес и активизирующее мотивацию. Рассмотрены сущность, функции, принципы и классификации дидактических игр. [8]

Организована опытно-поисковая работа с 22 обучающимися 2 класса.

Констатирующий этап выявил недостаточную удовлетворенность в общении, неблагополучную статусную структуру и недостаточно развитые межличностные отношения.

Разработан и проведен комплекс дидактических игр на уроках математики, направленных на формирование положительного отношения к совместной деятельности, мотивов, деловых отношений и умений оценивать процесс и результат.

Контрольный этап выявил, что применение дидактических игр способствовало качественному изменению социометрической картины, эффективному включению в совместную деятельность, прочному усвоению материала, обогащению представлений о нормах, преобладанию положительных эмоций и развитию организационно-деятельностных и коммуникативных навыков.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов свидетельствует об эффективности разработанного комплекса дидактических игр.

Список источников

1. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства [Текст] : учебное пособие для студентов /В. В. Абраменкова. – М.: ООО «ПЕР СЭ», 2018. – 384 с.

2. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст] / под ред. А.А.Бодалева.– М.:Изд-во Институтпрактическойпсихологии,1995.–356 с. 43. Нагорнова, А. Ю. Особенности межличностных отношений в коллективе младших школьников [Текст] / А.Ю. Нагорнова // Воспитание школьников.2015. - 38-42с.

3. 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., 2018. – 185 с.

4. Якобсон, С. Г. Взаимоотношения детей в совместной деятельности // Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания [Текст]:сб.науч.тр.С.Г.Якобсон.–М.:НИИОПАПНСССР,1984.–41-59с.

5. . Щур, В. Г. Особенности взаимоотношений в детских группах при распределении обязанностей // Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания [Текст] : сб. науч. тр. / В. Г. Щур. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 2017. – 74-93 с.

6. Смиронова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] : Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. –М. : ВЛАДОС, 2017. – 160 с.

7. Безродных, Т. В. Межличностные отношения детей младшего школьного возраста. Современные образовательные технологии: психология и педагогика [Текст] / Т. В. Безродных.— Новосибирск : ЦРНС, 2019. — 311 с.

8. Богуславская, З. М., Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста [Текст] : кн. для воспитателя дет. Сада / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 2018. – 207 с.

УДК 37.015

Петринич Н., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., профессор

Формирование творческих способностей младших школьников на уроках начальной школы

Аннотация

В данной статье рассмотрены вопросы развития творческих способностей младших школьников, выявлены педагогические условия, ведущие к развитию творческих способностей младших школьников на основе компетентностно-деятельностного подхода в обучении. В статье проанализированы психолого-педагогическая, методическая литература конкретизированы понятие «творческие способности младших школьников» с позиций компетентностно-деятельностного подхода.

Ключевые слова

Творческие способности, начальная школа, обучение, младший школьный возраст, способности.

Введение

Актуальность темы. Модернизация образования глубоко затрагивает проблемы творческого развития личности, начиная с младшего школьного возраста, когда происходят её качественные изменения, связанные с формированием активной личностной позиции и развитием креативных качеств. Этот процесс направлен на формирование высокодуховной, творческой, неординарно мыслящей личности, способной к активным преобразованиям, поиску оригинальных решений, саморазвитию и самоопределению.

Достижение данной цели невозможно без исследований, направленных на поиск нового содержания, методов и форм раскрытия творческого потенциала личности. В этом контексте актуальной становится проблема развития творческих способностей младших школьников на основе компетентностно- деятельностного подхода, предполагающего четкую ориентацию на будущее, на формирование компетенций как заранее заданного

социального требования к образовательной и социальной подготовке ученика, необходимой для эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере.

Тот факт, что объем информации увеличивается с каждым годом, является неоспоримым доказательством необходимости творческого освоения знаний, которое невозможно без соответствующих творческих способностей. Всё это требует изучения и развития природы творческих способностей младших школьников в учебной деятельности.

Объект исследования: процесс развития творческих способностей младших школьников в обучении на основе компетентностно-деятельностного подхода.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- конкретизировано понятие «творческие способности младших школьников»; уточнены его содержание и структура с позиций компетентностно- деятельностного подхода;

- обоснована необходимость и правомерность использования компетентностно-деятельностного подхода в развитии творческих способностей;

- рассмотрены рекомендации по развитию творческих способностей младших школьников, позволившие эффективно конструировать образовательный процесс в начальной школе.

Обор литературы

Механизм развития творческих способностей в связи с творческим мышлением и воображением раскрывается в исследованиях Г.С. Альтшуллера, Б.М. Бехтерева, А.З. Зака, Т. Рибо, К. Тейлора и др.

Проблеме развития творческих способностей с позиции компетентностного подхода уделяли внимание Н.Н. Абакумов, И.Я. Лернер, А.А. Хуторской.

Однако, несмотря на усиление творческой направленности и роли ключевых компетенций как новой парадигмы образования в соответствии, проблема развития творческих способностей в учебной деятельности на основе компетентностно-деятельностного подхода недостаточно разработана. Практика начальной школы не учитывает осознание обучающимися уже имеющихся и возникающих в учебной деятельности компетенций творческой деятельности, необходимых для преодоления инерции мышления, штампов, копирующей деятельности.

Основная часть

Методы исследования: теоретические: анализ философской, психолого-педагогической, научно-методической литературы, нормативной документации, моделирование, прогнозирование; эмпирические: наблюдение, тестирование, беседа, статистические: обработка результатов экспериментальных данных исследования с использованием стандартного отклонения.

Творческим людям присущи такие личностные черты, которые являются характеристикой творческих способностей: критичность ума, неконформность суждений, восприимчивость к новому, необычному, развитое эстетическое чувство, склонность к риску, мотивация на создание оригинального.

Активность личности (от лат. - деятельностный) - деятельное отношение человека к миру, способность ставить цели и производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества.

Содержательная характеристика творческих способностей, предложенная Д.А. Сиском, М.А. Матюшкиным, включает: способность эмоционально реагировать; способность решать проблемы; способность разделять известное и неизвестное; способность к анализу и синтезу для дальнейшего открытия нового; способность разделять несущественное и существенное; способность по - новому посмотреть на объект. Нетрудно заметить, что одни из этих способностей входят в структуру

когнитивного компонента, другие - креативного, третьи - деятельностного и проявляются эти способности в единстве перечисленных компонентов.

Многие из перечисленных способностей связаны с дивергентным мышлением. Говоря о развитии творческих способностей, такие ученые как Е.П. Торренс и Дж. Гилфорд, придавали огромное значение дивергентному мышлению [1]. Очевидно, что свойства дивергентного мышления можно рассматривать как разновидности творческих способностей. Ведь беглость и гибкость, являющиеся якобы составными интеллектуальных способностей, на высоком уровне ведут к оригинальности, разработанности [2].

Дж. Гилфорд, Е. Торренс, Р. Хартман, Дж. Рензулли выделяют ряд способностей, которые со всей определенностью можно отнести к творческим, а именно: способность обнаружить противоречие, устанавливать аналогии, отходить от стереотипов, доверять интуиции, развивать, дополнять, усовершенствовать идеи. Для развития творческих способностей необходим собственный творческий потенциал: любопытен, предлагает множество идей на возникшую задачу; настойчив; любит фантазировать, воображать; преобразователь и экспериментатор; нонконформист [3].

Из вышесказанного следует, что современные структуры творческих способностей разнообразны и имеют несколько вариантов, опирающихся как на когнитивную сторону способностей (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, А.Н. Лук), так и когнитивно-аффективную, включающую личностные, эмоционально-волевые и поведенческие аспекты (Е.Е. Туник, В.П. Опутникова, В.А. Моляко, Д. Леф- бридж и др.).

Анализ представленных структур творческих способностей, осознание того, что творчество, во-первых, - это психологически сложный процесс, протекающий как синтез познавательной, эмоциональной и волевой сфер человеческого сознания, во-вторых, творчество тесным образом связано со свойствами личности, с такими процессами как память, мышление, воображение, помогли нам понять, что развитие творческих способностей осуществимо только в тесном единстве и при одновременном формировании следующих компонентов: мотивационного, когнитивного, эмоционального, личностного, деятельностного в рамках концептуальной модели на основе метапредметных умений и ключевых компетенций компетентностно-деятельностного подхода.

На наш взгляд, творческие способности в учении - это сложное интегральное личностное образование, представляющее собой теоретическую и практическую готовность и способность ученика осуществлять творческую деятельность, результатом которой является рождение материального или духовного продукта, оказывающего влияние на развитие и становление личности и выражающееся в единстве и взаимосвязи мотивационного, когнитивного, эмоционального, креативного, личностного и деятельностного компонентов на основе компетентностно-деятельностного подхода.

Так, например, креативный компонент (творческое вербальное и образное мышление) характеризуется стремлением генерировать разнообразные идеи на основе вариативности, ассоциативности, аналогий и т.д., способностью к дивергентному мышлению, творческому воображению. Творческие способности данного компонента не найдут полного развития, если не будут взаимодействовать с другими компонентами в структуре творческих способностей.

Креативный человек - тот, кто обладает особым видом мышления - дивергентным (идущим в разных направлениях), противоположным конвергентному, которое подразумевает нахождение единственно правильного решения задачи или проблемы - путем интеллектуальной работы. Креативность (от лат. creation- создание, созидание) - создание чего-либо нового, «нацеленность на открытие нового» [4].

С позиции развития творческих способностей мы имеем в виду следующие требования: предметные (активная мыслительная деятельность формирует представления и понятия, переходящие в систему знаний, умений, навыков по конкретному предмету,

которые составляют опыт ребенка, накопленный опыт - основа творчества); метапредметные (способы деятельности, применяемые как в образовательном процессе, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях), требования, включающие универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные). Познавательные УУД - это действия, направленные на формулирование проблемы и цели, на осуществление информационного поиска. Коммуникативные УУД - это действия, которые обеспечивают взаимодействие и сознательную ориентацию на позиции других людей в коллективном творчестве: слушать, слышать, вступать в диалог и т. д. Регулятивные УУД обеспечивают организацию творческой деятельности, включают целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку и волевую саморегуляцию. Личностные результаты представляют сформировавшуюся систему ценностных отношений младшего школьника к творческой деятельности и её продуктам.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Развитие умения учиться предполагает полноценное освоение обучающимися всех компонентов учебной деятельности, в том числе и общеучебных действий, в качестве которых рассматриваются основные структурные компоненты деятельности - мотивы, особенности целеполагания (учебная цель, задачи), учебные действия, контроль и оценка. Сущность системно-деятельностного подхода заключается в организации разнообразных видов деятельности. «Деятельность... предполагает возможностьсвободного целеполагания" [5, с. 9 -15]. Однако индивид, как замечает Гегель, "...не может определить цель своего действования, пока он не действовал..." [5, с. 212]. Если цель возникает в процессе деятельности, то, что определяет направление активности человека в творческой деятельности? На наш взгляд, это ценностные мотивы: интерес, успех, переживание определенных эмоций и т. д. Неслучайно, первым структурным компонентом творческих способностей является мотивационный.

Личность, являясь, по сути своей, самоорганизующейся системой, развивает себя в пяти направлениях: в познании, в формировании ценностей, посредством коммуникаций, в творчестве, в деятельности [6]. Ключевую роль в ее развитии играет именно творческий потенциал. Он выражается в знаниях, умениях, навыках, способностях к определенным действиям и степени их реализации конкретной личностью. Другими словами, развитие творческих способностей происходит более интенсивно благодаря присутствию в творческом опыте определенных компетенций. Эти размышления привели нас к необходимости применения компетентностно-деятельностного подхода при развитии творческих способностей, когда приобретенные в процессе деятельности знания, умения, навыки, способы творческой деятельности, составляют практическую готовность к творческой деятельности (компетентность). В контексте проблемы развития творческих способностей младших школьников при компетентностно-деятельностном подходе выстраивается следующая логика её решения: «УУД - Знания - Умения - Навыки - Способы деятельности - Компетенции - Опыт проявления компетенций в творческой деятельности - Творческие способности - Творческая личность». В данном случае УУД не только помогают получить знания, умения, навыки (компетенции), но и преобразуют их в опыт личностно и социально-значимой деятельности творческого характера (компетентность).

На данном примере мы проследили взаимосвязь деятельностного и компетентностного подходов, что дает основание для их глубокой интеграции в процессе развития творческих способностей. Формулировка «компетентностно- деятельностный подход» показывает огромное значение компетентностного подхода в решении проблемы.

По словам А.В. Хуторского, введение компетентностного подхода в нормативную и практическую составляющие образования позволяет решить проблему, типичную для школ, когда ученики в учебной деятельности овладевают набором теоретических знаний,

но испытывают трудности по использованию этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций [7].

В программе «Ключевые компетенции 2000», разработанной совместно Оксфордским и Кембриджским университетами (Экзаменационная комиссия Оксфорда/Кембриджа - Oxford Cambridge and RSA Examinations - OCR), предложен набор ключевых компетенций - key skills для школ, колледжей, образовательных центров всех типов [3]: коммуникация, операции с числами, информационные технологии, работа с людьми, усовершенствование способностей, разрешение проблем.

Внутри компетентностно-деятельностного подхода необходимо выделить два основных понятия: компетенция и компетентность.

Проявление компетенций в творческой деятельности - это готовность выполнять творческую задачу на основе знаний, умений, УУД, навыков, опыта, способностей, приобретенных благодаря решению учебно-практических, ком- петентностно-ориентированных задач творческого характера, исходя из следующих оснований: адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации, эмоционального отношения и ценностных установок, осознания успешности действий прошлого творческого опыта, интереса и потребностей в эстетических переживаниях, мотивации на непрерывное творческое развитие и творческую самореализацию.

Творческая компетентность - новообразование творческой личности, формирующееся в творческой деятельности и представляющее системное проявление компетенций, позволяющих создавать новое, оригинальное, самобытное на основе выборочных действий и единства всех компонентов в структуре творческих способностей.

Осмысление сущности понятий «компетентность» и «компетенция» на основе компетентностно-деятельностного подхода привело к выявлению следующих ключевых компетенций:

ценностно-смысловые компетенции - компетенции, связанные с осознанием и принятием творчества как базовой национальной ценности, формированием собственных ценностных ориентиров в творчестве, которые проявляются в умении выбирать и принимать целевые и смысловые установки для своих действий в творческой деятельности [8];

учебно-познавательные компетенции - умение обнаруживать, каких знаний и умений не достает для решения задачи, видеть проблему, ставить, принимать и сохранять цели и задачи, проявлять исследовательские умения, креативные навыки продуктивной деятельности, самостоятельное «строительство» новых знаний, алгоритмов деятельности, методов оценки, критического отношения к существующей информации, сформированных навыков культуры умственного труда (уровень ее интеллектуальных, организационно - технических, эстетических, гигиенических сторон) как основы продуктивной деятельности;

информационные компетенции - знание различных способов поиска информации, предпочтение, отбор, анализ, преобразование, сохранение и использование информации в творческой деятельности;

общекультурные компетенции - знание о разнообразии предметов духовного и рукотворного мира человека - мастера, овладение навыками творческой деятельности по созданию, представлению и оценке творческого продукта, культуры умственного труда;

коммуникативно-социальные компетенции - умения и навыки социокультурного взаимодействия в сообществах разного типа при решении творческих задач; в сфере индивидуальной и групповой человеческой деятельности овладение различными социальными ролями; уважительное отношение к позиции другого, эмпатия;

организационные компетенции - умение ставить цель, планировать, организовывать, контролировать и оценивать свою работу на основе творческого подхода;

компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение опыта самостоятельного творческого действия, способов физического, духовного и

интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции, саморефлексии и самоподдержки. Личность сама способна строить свое знание, активно и творчески пользоваться им. При компетентностно-деятельностном подходе подготовка ученика как знатока наук - это лишь средство для дальнейшего саморазвития, самообразования личности, становление человека-автора, человека-творца.

Все перечисленные компетенции составляют готовность к проявлению компетентности в творческой деятельности в единстве всех компонентов структуры творческих способностей на основе компетентностно- деятельностного подхода.

Компетентностно-деятельностный подход требует обновления: содержания образования (например, включение компетентностно-ориентированных задач, знание как практическое средство для объяснения явлений, успешного решения нестандартных задач), методов и приемов (интерактивные, практико-ориентированные, развивающие), форм и видов деятельности в учебной и вне- учебной ситуации, имеющих личностный, жизненный смысл и помогающих идти дальше в мир знаний.

Компетентностно-деятельностный подход имеет следующие признаки: целенаправленность (процесс формирования компетенций как главной целевой установки, высший уровень овладения знаниями, умениями, навыками и т. д.), интегративность (синтез знаний, умений, навыков, средств, способов, методов, приемов деятельности), многофункциональность (позволяет решать проблемы в различных сферах жизнедеятельности); межпредметность (применяемые компетенции присущи различным областям человеческого знания); практико - ориентированный характер (нацеленность на решение учебно-практических задач и внеучебных задач); вариативность условий развития; субъектность (личностный характер, связанный с мотивацией, ценностными ориентирами, способами преодоления стереотипов, избирательностью и гибкостью, готовностью к самостоятельным проектировочным действиям, целеустремленностью, волевыми качествами, сохранение индивидуальности, ментальности за счет свободы выбора деятельности, саморефлексии, нацеленности на саморазвитие, создание собственной картины мира); новизна (генерирование новых знаний и способов деятельности); разнообразие методов оценки (наблюдение, компетентностно-ориентированные задания, портфолио, диагностика метапредметных результатов, проекты и продукты творческой деятельности); единство стандартизации и индивидуализации; неклассичность знания (действия, операции, умения могут соотноситься с реальными ситуациями, нравственно-этическими нормами, проблемами, требующими нового решения).

Компетентность, сформированная в результате компетентностно- деятельностного подхода, характеризуется свободой выбора и готовностью к творческой деятельности, обеспечивает субъектную позицию и реализацию теоретических знаний в практических целях, личностных смыслов и нравственных ценностей, проявляется, контролируется и оценивается в процессе деятельности. Оценить, например, уровень компетентности по решению проблем можно, исходя из умения младшего школьника видеть проблему, анализировать, сравнивать, строить проект выхода из сложившейся ситуации, осуществлять контроль, оценку, корректировку результата. При этом учебная деятельность приобретает практико-ориентированный характер на основе интеграции содержания образования, многообразия способов деятельности, собственного творческого потенциала, опыта свободной творческой деятельности. Компетентность в этой ситуации отличают такие признаки как осознанность, устойчивость, результативность, рефлективность, полнота, системность, действенность и эмоциональность [1].

Исследование особенностей развития творческих способностей младших школьников, образовательного процесса в начальной школе и собственной педагогической практики требует построения особой модели развития творческих способностей на основе компетентностно-деятельностного подхода.

Исходя из того, что моделирование - это процесс рационализации способов построения вновь конструируемых объектов, а педагогические условия - это целенаправленный отбор и применении элементов содержания, методов, приемов, а также организационных форм обучения для достижения целей [9, с.13], модель включает следующие блоки: концептуально-методологический, содержательный, технологический, диагностический, результативный.

Концептуально-методологический блок развития творческих способностей опирается на компетентностно - деятельностный подход, а также сопутствующие ему: системный, деятельностный, творческий, личностно ориентированный, гуманистический, гносеологический, культурологический, аксиологический, позволяющие с различных сторон раскрыть сущность процесса развития творческих способностей младших школьников, базовые понятия модели, структуру и её содержание как целостного образования.

Системный подход в нашей модели позволяет представлять и описывать закономерности функционирования и развития творческих способностей во взаимосвязи всех её компонентов: мотивационного, когнитивного, эмоционального, креативного, личностного и деятельностного как единого целого (В.И. Журавлев, Б.Ф. Ломов, В.П. Симонов, Ю.Г. Юдин и др.). Целостность модели развития творческих способностей младших школьников определяется её внутренним строением, где каждый элемент обладает своими особенностями, взаимодействует с другими элементами и вписывается в общую систему. Кроме того, мы рассматриваем данную модель как динамичную, бесконечную целостность, направленную на развитие творческих способностей младшего школьника, где достижение результата по развитию творческих способностей обусловлено совместной деятельностью школы, семьи, учреждений дополнительного образования на основе принципов целенаправленности и результативности, интегративности, многофункциональности, субъектной активности, новизны, многоаспектности, стандартизации и индивидуализации, психологического комфорта, нравственного обогащения, свободы, толерантности, диалога и понимания [2].

Под компетентностно-деятелъностным подходом в развития творческих способностей мы понимаем процесс формирования ключевых компетенций (знаний, умений, навыков, универсальных учебных действий, опыта творческой деятельности) как способности самостоятельно или при помощи учителя осуществлять выбор и творческую деятельность, результатом которой является рождение материального или духовного продукта, оказывающего положительное влияние на развитие и становление творческой личности. Ребенок выступает как активное творческое начало. Взаимодействуя с миром, он самоопределяется в системе жизненных ценностей, происходит его саморазвитие и самоактуализация.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что младший школьник, используя приемлемые его возрасту образцы культурного наследия поколений (культурологический подход), собственный творческий аппарат - интеллект, сферу восприятия и т.д. (гносеологический подход), волю, свободу выбора, инициативность и самостоятельность и т.д. (личностно ориентированный), на основе морально-ценностных ориентаций (аксиологический), освоения универсальных учебных действий, разнообразных способов творческой деятельности (системно-деятельностный), ключевых компетенций - знаний, умений, навыков, универсальных учебных действий, опыта творческой деятельности (компетентностный подход), развивает свои творческие способности, что ведет к становлению высокодуховной, творческой личности, стремящейся к социальной, творческой самореализации на пользу себе и обществу.

Главная цель модели: развитие творческих способностей младших школьников на основе компетентностно-деятельностного подхода в обучении.

Таким образом, развитие творческих способностей в учебной деятельности рассматриваются нами как процесс овладения знаниями, умениями, навыками, способами

действия, операциями - ключевыми компетенциями, характерными для творческой деятельности.

Основная идея модели: в современном образовании очень важно, чтобы обучающийся, приобретая и усваивая информацию, воспроизводя указанные ему способы деятельности, принимал самое активное участие в творческом поиске способа решения проблемы и творческом применении знаний. Чтобы формировать социально активную творческую личность, необходимо, опираясь на диагностику, создавать специальные педагогические условия и предлагать специальные компетентностно-ориентированные творческие задания, требующие применения универсальных учебных действий, компетенций, свободы выбора, нацеленных на развитие творческих способностей и становление высокодуховной, творческой личности, стремящейся к социальной и творческой самореализации. Развитие творческих способностей базируется на системе ключевых понятий, среди которых главными являются: творчество, задатки, способности, творческие способности, творческая деятельность, компетенции, творческая компетентность.

Творческая личность, проявляющая творческие способности, самостоятельна в творчестве, легко переносит нововведения, обнаруживает проблему и находит конструктивные её решения. Ребенок творит, сообразуясь со своими чувствами, переживаниями, мыслями, ценностями, мотивами и потребностями, личностными качествами, знаниями, умениями к целеполагающей, созидательной деятельности. Значит, развитие творческих способностей должно происходить в тесном единстве всех компонентов структуры творческих способностей: мотивационном, когнитивном, эмоциональном, креативном, деятельностном и личностном.

Сущность творческих способностей раскрывается через единство субъективного и объективного, рационального и эмоционального, индивидуального и коллективного, биологического и социального, теоретического и эмпирического, интуитивного и сознательного, традиций и новаций.

Сам процесс развития творческой личности и её творческих способностей происходит в творческой среде за счет импульса, направленного извне или под действием внешней силы, обеспечивающей внутреннее движение за счет формирования собственных внутренних связей и отношений и изменения их характера, что обеспечивает самодвижение, движение вовне.

Заключение, выводы

В основе развития творческих способностей младшего школьника лежит системный подход, позволяющий рассматривать творческую среду как структурно организованную, динамичную, развивающуюся целостность. Ориентация в данной среде на приемлемые виды деятельности преобразует системный подход в системно-деятельностный. На первом этапе деятельность выступает как обмен деятельностями в форме социально-организованного сотрудничества - пространства совместной регулятивной, познавательной, коммуникативной деятельности, представляющего собой процессуальную сторону образовательной деятельности. Её результатом является комплекс компетенций (знаний, умений, навыков, способов деятельности), обеспечивающих успешность творческой деятельности. Нами выделены следующие виды компетенций: учебно-познавательные, информационные, общекультурные, коммуникативно - социальные, организационные, компетенции личностного самосовершенствования.

На наш взгляд, успешность процесса обучения, реализация творческого потенциала, развитие творческих способностей будет определяться компетентностно-деятельностным подходом в обучении. Мы считаем, что компетенции младших школьников (учебно-познавательные, информационные, общекультурные, коммуникативно-социальные, ценностно-смысловые и компетенций личностного самосовершенствования) как интегральная совокупность знаний, умений, навыков,

способов деятельности, необходимых в творческой деятельности, будут не только определять качество дальнейшего школьного и после-школьного образования, но и являться основой для дальнейшего творческого становления личности, развития ее активности и самореализации.

Проявление компетенций в творческой деятельности - это готовность выполнять творческую задачу на основе знаний, умений, навыков, опыта, способностей, приобретенных благодаря решению учебно-практических задач компетентностно-ориентированного творческого характера.

Компетентностно-деятельностный подход предполагает формирование компетенций и перевод их в неотъемлемые качества творческой личности (компетентность). Компетентность в творческой деятельности как качество личности проявляется в умении мобилизовать компетенции и осуществить творческое решения. Творческая компетентность - новообразование творческой личности, формирующаяся в творческой деятельности и представляющая системное проявление компетенций, позволяющих создавать новое, оригинальное, самобытное на основе единства компонентов в структуре творческих способностей.

Выявленные и реализованные педагогические условия:

1) активизация опыта и актуализация учебно-познавательного мотива, мотива социальной и творческой самореализации на основе свободы выбора, индивидуализации и дифференциации;

2) развитие эмоционально-образной, эмоционально - чувственной и эмоционально - рациональной сфер личности при создании творчески ориентированной среды;

3) развитие исследовательской, поисковой активности через систему творческих компетентностно-ориентированных задач с постепенным усложнением и большей долей активности и самостоятельности;

4) интеграция урочной и внеурочной деятельности на основе творчески ориентированной среды, направленная на формирование компетенций, ведут к развитию творческих способностей младших школьников на более высоком уровне.

Дальнейшие научные поиски в изучении проблемы детского творчества в учебной деятельности мы видим в дополнительных исследованиях определенных групп учащихся по уровню развития творческих способностей.

Список источников

1. Овчинникова, А.Ж. Понимание младшими школьниками смысла и значения художественного образа / А.Ж. Овчинникова. - М.- Липецк, 2022. - 94

2. Педагогика: учебное пособие; отв. редакторы Е.Н. Герасимова, В.П. Кузовлев, А.Ж. Овчинникова, О.Н. Сарычева (Россия), Л.З. Цветанова- Чурукова, Т.А. Попкочев (Болгария). - Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина (Россия), Благоевград: ЮЗУ им. Н. Рильского (Болгария), 2011. - 539 с.

3. Педагогика: теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. учеб.заведений / С.А. Смирнов. - М.: Издательский центр «Академия», 2017. - 512 с.

4. Баранов, С.П., Овчинникова, А.Ж. Использование знаков и символов в понимании младшими школьниками художественного образа / С.П. Баранов, А.Ж. Овчинникова.- М.: МПГУ, 2013.-167 с.

5. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения /В.П. Беспалько.- М.: Институт профессионального образования, 1995.- 337 с.

6. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко - СПб.: прайм- ЕВРОЗНАК, 2017.- 672 с.

7. Бурая, Л.В. Творческая самореализация школьника в системе интегрированных уроков искусства: дис. .канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.В. Бурая. - Белгород, 2012. - 23 с.

8. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. - М.: Изд-во ЭКСМО- Пресс, 2022. - 1008 с.
9. Гатанов, Ю.Б. Развитие личности, способной к творческой самореализации // Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие / Ю.Б. Гатанов. - СПб.: АППО, 2019.

УДК: 37.091.3:81’243

Пивень С., Иностранная филология
Алибекова Н.М., доцент

Современные методики изучения иностранных языков: тенденции и перспективы

Аннотация

Статья посвящена анализу современных методик изучения иностранных языков в условиях цифровизации образования и глобализации. Рассматриваются наиболее эффективные подходы, включая коммуникативную методику, метод полного погружения, использование цифровых технологий и индивидуализированное обучение. Особое внимание уделяется психологическим аспектам усвоения языка и междисциплинарным подходам в обучении. Анализируется влияние современных методик на мотивацию и успеваемость учащихся, а также определяются перспективы развития языкового образования в ближайшие годы.

Ключевые слова

Иностранные языки, методика преподавания, коммуникативный подход, цифровые технологии, языковая компетенция, обучение, мотивация.

Введение

В условиях глобализации и активного развития международного сотрудничества владение иностранными языками становится необходимым элементом профессиональной и личной самореализации. Традиционные методы обучения перестают удовлетворять требованиям современного обучающегося, ориентированного на гибкость, практическую применимость и быстрое овладение коммуникативными навыками. Возникает необходимость в использовании новых, более эффективных методик, опирающихся на достижения педагогики, психолингвистики и цифровых технологий.

Обзор литературы

Современные исследования в области методики преподавания иностранных языков акцентируют внимание на переходе от традиционного грамматико-переводного подхода к коммуникативным, деятельностным и цифровым моделям обучения. В трудах Солововой Е. Н. (2021) и Гальсковой Н. Д. (2020) подробно анализируются основы лингводидактики, подчеркивается важность формирования межкультурной компетенции и коммуникативной направленности обучения.

Особое внимание уделяется методу интегрированного обучения предмету и языку (CLIL), получившему широкое распространение в Европе и России (Mehisto et al., 2021). Этот подход сочетается с принципами билингвального образования и нацелен на формирование не только языковых, но и академических компетенций.

Проектная методика (PBLL) и обучение на основе задач (TBLT), как показано в работах Vasilyeva (2023) и Tergujeff (2023), способствуют развитию критического мышления и языковой автономии, особенно в школьной и вузовской среде.

Важной тенденцией последних лет является цифровизация языкового обучения. Исследования Анисимова В. Ф. (2022) и Титовой И. А. (2024) подчеркивают роль геймификации, адаптивных платформ и мобильных приложений в формировании мотивации и улучшении результатов обучения.

Инновационные формы иммерсивного обучения, такие как языковые деревни (Language Village) и городские языковые квесты (LinguaCity), представляют собой удачные примеры интеграции игровой модели и естественного языкового погружения, способствующие снижению языкового барьера и повышению коммуникативной уверенности (ПОДДубная, 2023).

Таким образом, анализ литературы позволяет выделить несколько ключевых тенденций: интеграция языкового и предметного обучения, индивидуализация за счёт цифровых решений, активное внедрение геймифицированных и проектных форм, а также растущая роль междисциплинарных подходов.

Основная часть

Теоретические основы и развитие методик

Развитие методик преподавания иностранных языков прошло длинный путь: от грамматико-переводного метода до коммуникативного, интегративного и интерактивного подходов. Современные методики основываются на:

- Социокультурной теории Л.С. Выготского, предполагающей, что обучение происходит наиболее эффективно в социальном взаимодействии;
- Психолингвистике, рассматривающей механизмы восприятия и усвоения языковой информации;
- Концепции компетентностного подхода, акцентирующей внимание на формировании конкретных языковых компетенций: лексической, грамматической, дискурсивной и стратегической.

Коммуникативный подход

Наиболее распространённым в современной практике является коммуникативный подход, направленный на формирование способности использовать язык как средство общения. Он предполагает:

- активное участие учащихся в диалоге;
- моделирование реальных ситуаций общения;
- использование аутентичных материалов (видео, аудио, тексты);
- приоритет смысловой стороны общения над формальной.

Этот подход позволяет формировать не только лингвистические, но и межкультурные компетенции, которые важны в условиях глобального мира.

Метод полного погружения и CLIL

Метод полного погружения (Immersion Method) заключается в использовании иностранного языка как основного средства общения на занятиях, а в некоторых случаях — в преподавании предметов на иностранном языке. Этот подход близок к методу CLIL (Content and Language Integrated Learning), где изучение предметного содержания и языка происходит одновременно. Эти методики способствуют формированию устойчивых языковых навыков и естественному усвоению языка.

Метод CLIL (Content and Language Integrated Learning)

Пример:

В Финляндии в одной из гимназий г. Тампере был реализован проект CLIL по интеграции английского языка и биологии для учащихся старших классов. Темы уроков биологии, такие как строение клетки, экосистемы, генетика, преподавались на английском языке с учётом языкового уровня студентов. Через полгода уровень владения академическим английским языком у учащихся повысился в среднем с B1 до B2. Также возрос интерес к изучаемому предмету: 82% студентов отметили, что изучение биологии на английском языке сделало процесс более увлекательным и мотивирующим.

Вывод:

CLIL не только углубляет предметные знания, но и формирует языковую компетентность в реальных коммуникативных ситуациях. Метод особенно эффективен в среде, где учащиеся уже обладают базовым уровнем владения языком.

Метод полного погружения (Immersion Method)

Пример:

В Канаде широко используется метод полного погружения в рамках билингвального образования. В частности, в Монреальской школе École Internationale, учащиеся младших классов с первого года обучения получают весь учебный контент (математику, естественные науки, историю) исключительно на французском языке, тогда как их родной язык — английский.

Результаты исследования:

Согласно данным исследования, проведённого Baker & Wright (2022), спустя три года обучения по программе полного погружения, учащиеся демонстрируют не только высокий уровень владения вторым языком (уровень B2 и выше по CEFR), но и не уступают контрольной группе в академической успеваемости по математике и естественным наукам. Более того, у них отмечается лучшее восприятие культурного разнообразия и высокая мотивация к изучению иностранных языков в дальнейшем.

Вывод:

Метод полного погружения эффективно способствует формированию языковых и когнитивных навыков, а также развивает межкультурную компетентность, особенно если применяется с раннего возраста. И думаю данный метод очень практичный и нужно использовать у нас.

Цифровые технологии в языковом образовании

Одним из ключевых направлений развития методики обучения является внедрение цифровых образовательных технологий. Наиболее эффективными инструментами считаются:

- Мобильные приложения (Duolingo, Memrise, LingQ);
- Платформы дистанционного обучения (Zoom, Google Classroom, Moodle);
- Интерактивные среды с использованием виртуальной и дополненной реальности (VR/AR);
- Искусственный интеллект и адаптивные обучающие системы.

Применение цифровых технологий повышает мотивацию, способствует индивидуализации обучения, предоставляет возможность обратной связи и постоянного контроля прогресса.

Индивидуализация и адаптивное обучение

Современные методики всё чаще опираются на принцип индивидуализации, предполагающий адаптацию учебного процесса под уровень, стиль и темп усвоения материала каждым учащимся. Это включает:

- составление индивидуальных маршрутов обучения;
- адаптацию материалов под интересы учащегося;
- формирующее оценивание и самооценку;
- гибкое планирование учебного времени и задач.

Такие подходы позволяют учитывать возрастные, психологические и социокультурные особенности обучающихся.

Анализ тенденции индивидуализации и адаптивного обучения в изучении иностранных языков

Развитие информационных технологий, цифровых образовательных платформ и искусственного интеллекта в последние десятилетия способствовало коренному пересмотру подходов к языковому образованию. Одной из ключевых тенденций стало стремление к индивидуализации обучения и внедрению адаптивных моделей, позволяющих учитывать не только уровень подготовки, но и познавательные особенности каждого обучающегося.

Индивидуализация обучения, как педагогическая категория, предполагает переход от универсальной методики к созданию персонализированной образовательной траектории. Это особенно актуально в условиях смешанного и дистанционного обучения, где преподаватель имеет доступ к широкому спектру цифровых инструментов для

построения гибкой системы заданий, дифференциации уровня сложности и тематики. Учащиеся могут работать в комфортном для себя темпе, выбирать удобные форматы (визуальные, аудиальные, интерактивные), что в целом способствует снижению тревожности и росту мотивации.

В то же время, адаптивное обучение, будучи тесно связанным с ИТ-технологиями, предлагает ещё более гибкий и технологичный подход. Благодаря анализу пользовательских данных и алгоритмам машинного обучения адаптивные платформы могут «предугадывать» потребности обучающегося, мгновенно реагировать на ошибки и корректировать содержание курса в режиме реального времени. Это позволяет оптимизировать процесс обучения, избавляя от избыточной информации и сосредотачиваясь на конкретных зонах развития.

Однако, несмотря на очевидные преимущества, внедрение этих подходов связано и с рядом проблем. Во-первых, не все образовательные учреждения располагают технической базой и необходимыми кадровыми ресурсами для реализации адаптивных систем. Во-вторых, существует риск избыточной автоматизации: при чрезмерной зависимости от алгоритмов теряется живое педагогическое взаимодействие и креативный компонент обучения. Кроме того, не все обучающиеся обладают достаточной степенью автономности и самоорганизации, что может снижать эффективность персонализированного подхода при отсутствии внешней поддержки.

С теоретической точки зрения индивидуализация и адаптивность соотносятся с конструктивистской моделью обучения, где ученик рассматривается как активный участник образовательного процесса. Они также соответствуют принципам гуманистической педагогики, в рамках которой ключевым становится уважение к индивидуальности и внутренней мотивации учащегося.

С точки зрения перспектив, можно ожидать дальнейшего усложнения адаптивных систем за счёт использования больших данных (big data), интеграции с технологиями дополненной реальности (AR) и виртуальных помощников на базе ИИ. При этом сохранение баланса между технологическими возможностями и живым обучающим взаимодействием станет важной задачей для методистов и преподавателей.

Вывод: индивидуализация и адаптивное обучение представляют собой важный этап в развитии методики изучения иностранных языков, отражающий тенденции персонализации, цифровизации и гибкости образования. Их успешное применение зависит от сочетания технологических решений с методической и педагогической поддержкой.

Анализ и сравнение методик

Сравнительный анализ показывает, что наиболее успешными являются смешанные методики, сочетающие элементы нескольких подходов. Так, например, коммуникативный метод в сочетании с цифровыми инструментами и проектной деятельностью обеспечивает глубокое погружение в языковую среду. По данным исследований, учащиеся, использующие комбинированный подход, демонстрируют на 25–30% более высокие результаты по сравнению с теми, кто обучался по традиционной методике. Также сравнительный анализ показывает, что коммуникативный подход и метод задач (TBLT) объединяет ориентация на практическое использование языка. Однако коммуникативная методика предполагает более широкий контекст общения, тогда как TBLT фокусируется на конкретных действиях (например, составление объявления или планирование мероприятия). Обе методики позволяют варьировать тематику заданий, но требуют активного участия преподавателя в контроле и корректировке процесса.

Метод проектов (PBLL) отличается высокой степенью персонализации и способствует развитию навыков сотрудничества, критического мышления и творческого подхода. В отличие от CLT и TBLT, он предполагает более продолжительные и глубоко проработанные задания, что требует большего времени на реализацию. Однако именно в

этом методе ярко выражена возможность учитывать интересы, цели и индивидуальные траектории студентов.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) представляет собой интегративную модель, сочетающую изучение языка с освоением академического содержания. Это делает методику особенно ценной для вузовского и профессионального образования. При этом она предъявляет повышенные требования к языковой и предметной подготовке преподавателя и требует тщательного отбора материалов.

Геймификация и адаптивные платформы, в отличие от традиционных подходов, базируются на использовании цифровых технологий. Они особенно эффективны на начальных и среднем уровнях владения языком (A1–B2), обеспечивая высокую мотивацию и оперативную обратную связь. Адаптивные системы обладают значительным потенциалом индивидуализации: они анализируют поведение обучающегося и динамически подстраивают содержание курса. Вместе с тем существует риск фрагментарности обучения и снижения уровня развития продуктивных навыков при отсутствии живого общения.

Сравнение показывает, что наиболее эффективным представляется сочетание методик, позволяющее компенсировать ограничения каждой из них. Например, интеграция проектного метода с элементами геймификации может повысить вовлеченность студентов, а использование CLIL в сочетании с адаптивными платформами — обеспечить как предметную глубину, так и гибкость подачи материала.

Ключевые выводы анализа:

1. Индивидуализация возможна практически во всех методиках, но максимальный уровень достигается в проектном обучении и цифровых адаптивных системах.
2. Цифровизация способствует расширению доступности языкового образования, однако требует грамотной педагогической поддержки и отбора качественного контента.
3. Комбинирование подходов становится ведущей тенденцией, позволяя создать гибкую и эффективную образовательную модель.
4. Профессиональная подготовка преподавателя играет решающую роль: использование современных методик требует не только знания языка, но и методической, цифровой и психологической компетентности.

Таким образом, анализ современных методик демонстрирует сдвиг от универсальных подходов к гибким, многоуровневым и ориентированным на личность обучающегося моделям, что соответствует требованиям глобального, цифрового и мобильного образовательного пространства.

Примеры успешной реализации

В мире существуют успешные практики внедрения современных методик. Например:

-Программа «Language Village» в Нидерландах, где создаются имитационные языковые города;

-Проект «LinguaCity» в Москве, использующий геймификацию и AR-технологии.

Примеры успешной реализации: Language Village и проект Lingua City

Современные языковые методики успешно реализуются в рамках комплексных образовательных проектов, которые сочетают элементы иммерсивного обучения, геймификации, междисциплинарного подхода и цифровых технологий. Особое внимание привлекают такие инициативы, как программа Language Village и проект LinguaCity, ориентированные на формирование языковой среды и развитие коммуникативной компетенции в условиях, максимально приближенных к реальной жизни.

Language Village: иммерсивное обучение в моделируемой языковой среде

Программа Language Village представляет собой модель языкового лагеря, где создаётся полноценная языковая среда, в которой участники погружаются в общение исключительно на иностранном языке.

Особенности программы:

-моделируется мини-город с различными общественными пространствами (почта, кафе, магазин, поликлиника и т.д.);

-участники взаимодействуют друг с другом и с “персонажами” (тренерами, играющими роли) исключительно на иностранном языке;

-используется ролевая и игровая подача заданий (task-based + role play);

-проводится предварительная подготовка и последующая языковая рефлексия.

Результаты реализации:

-по итогам 5-дневных смен более 80% участников демонстрируют повышение уровня языковой уверенности и коммуникативной активности;

-у подростков наблюдается значительное снижение языкового барьера и рост мотивации к изучению языка;

-повышается интерес к культуре стран изучаемого языка за счёт “погружения” в стилизованную социокультурную среду.

Lingua City: геймифицированный городской квест на иностранном языке

Проект Lingua City — это интерактивная языковая игра, совмещающая элементы городского квеста, геймификации и проектного обучения. Он реализуется в крупных городах с 2016 года при поддержке языковых школ, вузов и культурных центров.

Основные компоненты проекта:

-участники проходят маршрут по городу, выполняя задания на иностранном языке (английском, немецком, французском и др.);

-задания включают диалоги с “носителями”, работу с картой, чтение инструкций, решение логических задач и инсценировки;

-команды накапливают баллы и проходят к следующему этапу только при успешном выполнении заданий.

Образовательная ценность:

-сочетает коммуникативную практику с обучением в движении (mobile learning);

-способствует развитию языковой креативности и применению знаний вне класса;

-охватывает не только школьников и студентов, но и взрослую аудиторию, включая преподавателей.

Результаты:

-высокая вовлеченность участников (по оценке организаторов, более 90% возвращаются повторно);

-рост уверенности в использовании языка в реальных ситуациях;

-расширение культурного кругозора через взаимодействие с городской средой.

Вывод

Проекты Language Village и LinguaCity демонстрируют высокую эффективность за счёт сочетания иммерсивных и деятельностных подходов. Они наглядно подтверждают, что языковое обучение выходит за пределы традиционного класса, активно интегрируясь в повседневную жизнь, пространство города и даже в игровые и симуляционные форматы. Такие проекты актуализируют коммуникативную направленность, создают мотивационно насыщенную среду и позволяют учитывать индивидуальные особенности обучающихся через вариативные формы активности.

Проблемы и перспективы

Несмотря на очевидные успехи, современные методики сталкиваются с рядом трудностей:

- неравномерный доступ к технологиям;
- недостаточная подготовка преподавателей;
- ограниченность материально-технической базы;

• необходимость методической доработки цифровых ресурсов.

В перспективе важно развивать интеграцию искусственного интеллекта, персонализированные платформы обучения, а также сотрудничество между методистами, разработчиками и преподавателями.

Заключение

Современные методики обучения иностранным языкам ориентированы на практичность, гибкость и развитие реальных коммуникативных навыков. Их эффективность заключается в сочетании традиционных и инновационных элементов, использовании цифровых ресурсов и индивидуализированном подходе. Важно продолжать научные исследования в этой области и внедрять передовой опыт в массовую практику, обеспечивая качество и доступность языкового образования в XXI веке.

Список источников

1. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : учебное пособие. — 7-е изд. — М. : Просвещение, 2021. — 256 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. — М. : Академия, 2020. — 208 с.
3. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. — 3rd ed. — Cambridge : Cambridge University Press, 2022. — 340 p.
4. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. J. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. — Macmillan, 2021. — 240 p.
5. Титова И. А. Геймификация и цифровые платформы как инструмент мотивации в обучении иностранным языкам // Современные проблемы науки и образования. — 2024. — № 1. — URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32561
6. Васильева О. В. Проектная деятельность в обучении английскому языку в старшей школе // Язык и культура. — 2023. — № 2 (58). — С. 125–132. DOI: 10.17223/19996195/58/15
7. Анисимов В. Ф. Цифровые образовательные технологии в преподавании иностранных языков // Иностранные языки в школе. — 2022. — № 8. — С. 12–18.
8. Поддубная Е. И. Языковая деревня как форма иммерсивного обучения: опыт реализации в России // Педагогическое образование в России. — 2023. — № 4. — С. 88–93.
9. Tergujeff E. Task-Based Language Teaching in Practice: Insights from Finnish Classrooms // Language Teaching Research. — 2023. — Vol. 27(1). — P. 49–68. DOI: 10.1177/13621688221084031
10. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М. : Слово, 2022. — 272 с.

УДК 373.01

Полухтина В.А., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Младший школьник как субъект учебно-творческой деятельности

Аннотация

В данной статье выявлены и определены теоретические и технологические основы педагогического сопровождения становления личностного опыта младших школьников (на примере опыта субъекта учебной деятельности). В статье раскрыты сущностные характеристики и признаки личностного опыта младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Целью статьи является обосновать содержание и

средства педагогического сопровождения становления у младших школьников личностного опыта реализации себя как субъекта учебной деятельности.

Ключевые слова

Личность, обучение, учебная деятельность, личностные качества, интеллектуальные способности, учебные ситуации.

Введение

Актуальность. Педагогическое сопровождение развития личностной сферы ребенка на всех этапах его социализации становится сегодня важнейшим приоритетом образования. Реализация современных образовательных целей невозможна без постановки ученика в позицию субъекта учебной деятельности, без обретения им опыта проявления субъектной позиции в отношении к собственному образованию уже на ступени начальной школы. Ориентация на развитие личности, ее духовного, творческого и иных потенциалов органично вписана в образовательную стратегию и занимает ключевое место в национальных проектах ее будущего, которые нацелены на культивирование фундаментальной человеческой способности — самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность, быть ее подлинным субъектом.

Развитие личностного опыта как опыта проявления младшими школьниками субъектной позиции в учебной деятельности становится в этот период целью и особого рода содержанием образования. Вместе с тем, как свидетельствуют данные опроса учителей начальных классов, главным в работе современной начальной школы, в основном, остаётся направленность на формирование знаний, умений, навыков, а выявление личностного смысла знания, развитие умения самостоятельно ставить и достигать учебные цели, т.е. развитие личностного опыта младшего школьника как субъекта учебной деятельности не является для учителей, зачастую, ни целью, ни содержанием педагогической деятельности в начальной школе (82%), хотя имеются необходимые предпосылки и условия для формирования данного вида опыта в младшем школьном возрасте.

Таким образом, современный интерес к становлению личностного опыта младшего школьника как субъекта учебной деятельности и к его педагогическому сопровождению обусловлен рядом причин, в числе которых: ориентация современного образования на формирование человека как субъекта собственной жизни и деятельности; высокий уровень сензитивности младшего школьного возраста к становлению и развитию личностного опыта; внимание современной педагогики к изучению динамики личностных изменений и механизмов их обеспечивающих.

Объектом исследования является педагогическое сопровождение процесса становления младшего школьника как субъекта учебной деятельности.

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что они уточняют представления о содержании личностного опыта младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Обоснована технология педагогического сопровождения развития личностного опыта младших школьников на примере становления их субъектности в собственной учебной деятельности.

Обзор литературы

В педагогических исследованиях последних десятилетий очевидно внимание к изучению процессов развития самосознания и субъектности, самоопределения, личностного роста, что и приводит исследователей Н.А. Алексеева, Ю.О. Бирюкову, Е.В. Бондаревскую, Е.А. Крюкову, В.С. Леднёва, В.И. Лещинского, В.В. Серикова и других к необходимости обращения к феномену «личностный опыт» как специфическому «строительному материалу» личностной сферы ребенка. Вместе с тем, рассматриваемый конструкт по отношению к детям младшего школьного возраста до настоящего времени не получил необходимого освещения в педагогических исследованиях, хотя именно в младшем школьном возрасте, формируется и проявляется до 70% личностных качеств,

формируется личностный опыт как опыт проявления избирательного отношения к ценностям, рефлексии своих поступков, проявления ответственного отношения к учению и др. Наиболее интегрированным проявлением личностного опыта ребенка является в этот период становление его опыта самореализации как субъекта учебной деятельности.

Теоретико-методологическими основами исследования стали идеи гуманистической педагогики (Ш.А. Амонашвили, О.С. Газман, В.А. Сухомлинский и др.); представления о сущности и механизмах личностно ориентированного образования (Ю.Б. Алиев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); представления о соотношении субъективных и объективных факторов в процессе становления личности (Г.М. Андреева, А.В. Брушлинский, Л.Н. Куликова, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн); представления о становлении опыта проявления позиции субъекта учебной деятельности у младших школьников (Н.А. Алексеев, И.Я. Лернер, С.Ю. Степанов, В.В. Столин).

Основная часть

Методами исследования явились теоретические - анализ философского, психологического, педагогического материала по исследуемой проблеме и аналитико-синтетический метод изучения фактов в единстве с историческим подходом к изучаемым явлениям, анализ и синтез эмпирического материала, сравнение, обобщение, моделирование; эмпирические - анкетирование, тестирование, опрос, беседы, дискуссии и др.

В соответствии с концепцией гуманистической педагогики, педагогическая поддержка, по О.С. Газману, состоит в совместном с ребёнком определении его интересов, целей, возможностей и личностных ресурсов преодоления препятствий, мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Наряду с понятием педагогической поддержки, исследователями педагогики личности всё чаще стало упоминаться педагогическое сопровождение, как более эффективная воспитательная деятельность, направленная на развитие личности.

Сопровождение развития личности, представляет собой социальное взаимодействие с окружающими людьми, функциями воздействий которых является развитие этого человека на его жизненном пути, в разнообразных личных и социальных ситуациях. В процессе сопровождения развития личности, как и всех видов совместной деятельности, воспитуемый и его окружение занимают определенные социальные позиции, ячейки социального пространства со своими функциями по отношению друг к другу. Социальная роль и место в социальном пространстве конкретного человека позволяют отнести воспитуемого к определенной социальной группе - такой социальной группой являются младшие школьники с их функцией развития и различные группы взрослых, функцией которых в данном конкретном случае также является развитие младших школьников. Нарушение функции сопровождения одними людьми по отношению к другим, практически всегда является, по мнению исследователей, причиной появления «педагогических девиантов». При этом существуют конкретные социальные роли, которые, например, по отношению к ребенку проявляются в обществе как роли «родителей», «наставников», «руководителей», «учителей», «воспитателей», а ребёнок, в свою очередь, имеет роль «воспитуемого», «обучаемого», «руководимого» и т.д.[1]

Педагогическое сопровождение выступает как специфическая форма взаимодействия, при котором и педагог и воспитанник совершают совместные усилия к преодолению ситуаций.

Педагогическое сопровождение выступает как развивающийся и развивающий процесс, способствующий становлению личности воспитанника и совершенствующий личность педагога. Большой акцент делается на самостоятельность ребенка, создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Педагогическая поддержка, в отличие от педагогического сопровождения, оказывается по запросу ребенка, и в том случае, если учитель видит, что ученик может справиться с ситуацией сам, но не уверен в своих силах или же в «правильности» выбора.

Наличие педагогического сопровождения вооружает ребёнка психологическими средствами преодоления этих препятствий. При этом реализуется феномен борьбы «Я»-реального и «Я»-идеального, что приводит личность к саморазвитию. В качестве препятствий Е.В. Бондаревская выделяет личностные «Я»-препятствия, включающие в себя отсутствие ориентации, трудность и проблему:

- отсутствие ориентации связано с недостаточностью у личности первичной информации для самостоятельных действий. Потеря или отсутствие информации выражается в вопросе ученика и может быть устранено ответом на вопрос. Ориентировать, соответственно, означает: отвечать на вопросы, давать необходимую информацию и, тем самым, помогать в дальнейшем самодвижении;

- препятствие-трудность связано с некоторой сложностью в деятельности, отношениях, самосознании, с которой человек может справиться сам, так как имеет необходимые способности, но при условии дополнительного напряжения волевых, интеллектуальных и моральных сил. Трудность требует дополнительного труда от личности. Поддержка в преодолении трудностей основывается на оказании помощи в мотивации и самоорганизации;

- препятствие-проблема связано с переживаемой личностью недостаточностью физического, психического, коммуникативного развития, знаний, опыта для достижения необходимого результата. Для решения проблемы используются новые для индивида средства и способы.[2]

Сущность педагогического сопровождения состоит в помощи ребёнку в процессе преодоления им различных препятствий к личностному развитию, и все средства педагогической поддержки и педагогического сопровождения исследователи подразделяют на две группы. Первая группа средств обеспечивает общую педагогическую поддержку или сопровождение всех учащихся, предполагающую доброжелательность, взаимопонимание и сотрудничество с учениками, а также создание ситуаций взаимного обучения, использование игр, диалогичного общения. Вторая группа средств направлена на индивидуально-личностную поддержку или сопровождение и предполагает диагностику индивидуального развития, обученности, выявление личных проблем детей и т.д.

Исследователи педагогического сопровождения, как основного комплексного метода гуманистического личностно-ориентированного воспитания, направленного на оказание постоянной помощи учащемуся в развитии и саморазвитии личности, придерживаются следующей технологии: изучение истории жизни ребёнка; педагогическая интерпретация индивидуальных особенностей личности учащегося; совместное с учеником проектирование этапов преодоления возникающих трудностей развития; адаптация воспитательных средств к характеру ребёнка; использование игр, диалогического общения.[3]

В нашем исследовании педагогическое сопровождение в учебной деятельности рассмотрено с точек зрения различных концептуальных подходов в педагогике и выделены его основополагающие ориентиры и условия.

В системе психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса личностно ориентированного подхода К. Роджерса, Н.Ю. Синягиной, И.С. Якиманской, нами выделены следующие основополагающие условия педагогического сопровождения процесса становления школьника как субъекта учебой деятельности: приоритетность потребностей, целей и ценностей развития личности ребёнка, максимальный учёт индивидуальных, субъектных и личностных особенностей детей. Исходя из этого, педагогическое сопровождение должно ориентироваться на потребности и интересы конкретного ребёнка, логику его развития, а не на заданные извне задачи.

Психолого-педагогический механизм становления ребенка как субъекта учебной деятельности, как можно предположить, состоит в непрерывной поддержке ситуации, которая востребует от ребенка проявление инициативы, дополнительных усилий, самоорганизации и самоконтроля в учебной работе. Достичь этого можно, если он начинает воспринимать учебу как увлекательную сферу самостоятельных достижений, признания его творческих способностей и самостоятельности и овладевает при этом умениями рациональной самоорганизации в индивидуальной и коллективной учебной деятельности.

Исследователи личностно ориентированного образования отмечают, что в педагогическом сопровождении развития личности важен «субъектный контроль» воспитуемого, т.е. способность осознавать и объяснять меру своего участия в том, что происходит, быть субъектом педагогического процесса. Различают экстернальный и интернальный уровень контроля – за внешними и внутренними обстоятельствами. Наиболее важен, вероятно, интернальный уровень, предполагающий самостоятельные решения, осознанные действия субъекта.

Обращение к педагогическому сопровождению процесса становления опыта реализации позиции субъекта в учебной деятельности, таким образом, обусловлено самой природой данного личностного образования, развитие которого нельзя обеспечить путем «прямого» (непосредственного) педагогического воздействия, а его становление предполагает своеобразное проведение ребенка через последовательность ситуаций, переживание которых ведет его к образованию соответствующих смыслов (В.В.Сериков).[4]

Основным содержанием педагогического сопровождения процесса становления опыта реализации позиции субъекта в учебной деятельности у младших школьников в учебной деятельности, таким образом, является создание личностно-развивающей ситуации, требующей смыслопоисковой активности. Необходимо, создавать личностно-развивающей ситуации в учебной деятельности, адекватные психолого-педагогическим особенностям воспитанника и пространственным и временным характеристикам ситуации воспитания, где младший школьник имел бы возможность делать выбор, ставить оценку, совершать поступки, отстаивать своё мнение, утверждать себя и т.д.

В личностно-развивающей ситуации ученик, таким образом, не просто включается в выполнение задания (действия), он принимает деятельность с соответствующим ей мотивом, критически оценивает информацию, происходящее событие и свои собственные действия, проводит ревизию прежних смыслов и активно ищет новые, выражает собственное мнение и вывод, принимает решение и т.д.

Личностно-развивающую ситуацию мы можем определить, таким образом, как совокупность последовательных действий, обеспечивающих создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях выбора и позволяющих нести ответственность за реализацию этого решения.

Таким образом, в личностно-развивающей ситуации педагог ставит воспитанника перед необходимостью:

* самостоятельно принимать решения о выборе способа осуществления учебной деятельности (осознание себя субъектом учебной деятельности);

* обосновывать личную и социальную значимость своих действий (ощущение собственной значимости для других людей, самоанализ и самооценка);

* ставить нравственно оправданную цель и проявлять волевое усилие для её достижения (самостоятельная постановка и достижение цели).

Обозначив личностно-развивающую ситуацию как совокупность последовательных действий, можно предположить, что, проектируя личностно-развивающую ситуацию в учебной деятельности, педагог реализует определённую педагогическую модель, придерживаясь следующей технологии:

1. Диагностика индивидуальных особенностей учащихся – участников данного процесса, представление об их жизненной ситуации, т.к. приёмы создания личностной ситуации должны способствовать вхождению предлагаемого опыта в контекст жизненной сферы воспитанника.

2. Формулировка педагогической цели ситуации (какой компонент личностного опыта должны развить учащиеся).

3. Определение личностных функций, которые будут актуализированы у участников данной ситуации, чтобы обрести соответствующий опыт (мотивации, опосредования, коллизии, критики, рефлексии, смыслотворчества, ориентирования, обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира, самореализации, обеспечения уровня духовности жизнедеятельности), обеспечивающих личностную вовлечённость в учебную деятельность.

4. Выбор предметной деятельности, на материале которой будет создана ситуация (проблемная ситуация, межличностная коммуникация и т.д.).

5. Выбор педагогических методов, используемых в данной ситуации: рассказ, беседа, диалог, дискуссия, наглядный пример, игра и т.д. [5]

Педагогические методы выступают способами, с помощью которых будут заинтересованы участники ситуации, принята предлагаемая им деятельность как личностно-значимая, приобщены к поиску смысла, способов самореализации. Способом освоения личностного опыта выступает диалог как единственный способ, обеспечивающий субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности, и игровая форма создания ситуации личностного развития, позволяющая школьникам проживать данную ситуацию, соотносить её с реальной жизнью, реализовывать свою потребность в самостоятельном принятии решения и реально видеть его последствия, а также «присвоить» ситуацию, сделать ее своей, личностно значимой.

6. Выбор технических средств, необходимых для реализации проекта (фильм, презентация и т.д.); будет ли эта ситуация выходить за рамки урока, класса и т.п.

В младшем школьном возрасте, по замечанию Е.В. Бондаревской [6], необходимо воспитание духовности, нравственности личности. Формирование нравственности происходит в школе на всех уроках. И в этом отношении нет главных и неглавных предметов. Воспитывает не только содержание, методы и организация обучения, учитель, его личность, его знания и убеждения, но и та атмосфера, которая складывается на уроке, стиль отношений педагога и детей, детей между собой. Воспитывает себя и сам ученик, осознавая свою ведущую роль в развитии и саморазвитии личности. Поэтому, создавая личностно-развивающую ситуацию в учебной деятельности, необходима актуализация нравственных ценностей в учебной деятельности, духовных, нравственных и экологических проблем, которые порождены современной цивилизацией.

Поэтому, создание личностно-развивающей ситуации в учебной деятельности связано с коммуникативно-диалогической деятельностью в процессе обучения. Внешний источник личностного опыта - коммуникативно-диалогическая деятельность в процессе обучения – определили в содержании педагогического сопровождения становления личностного опыта младшего школьника как субъекта учебной деятельности создание субъект - субъектных форм учебного взаимодействия, формирующих позицию ученика в учебной деятельности. Учебный процесс, основанный на субъект-субъектных формах учебного взаимодействия, по мнению В.В. Серикова, обретает адекватные этому опыту черты: открытость учащимся всех аспектов этого процесса - целей, содержания, выбора методов и форм, оценки результатов и известная непредсказуемость хода и продуктов учебной деятельности. Это достигается благодаря качественно новым свойствам педагогических средств - их дискуссионности, имитации, ролевому моделированию, режиссуре и т.д. Субъект-субъектные формы учебного взаимодействия основываются, таким образом, на диалогичности учебной деятельности.

Педагогическое сопровождение становления субъектной позиции младшего школьника в учебной деятельности имеет два направления - групповое и индивидуальное.

1) Групповое педагогическое сопровождение становления субъектной позиции младшего школьника в учебной деятельности направлено на формирование в учебной деятельности развивающей среды созданием условий (обеспечение внутренних и внешних источников личностного опыта), в которых происходит успешное становление у младших школьников позиции субъекта учебной деятельности.

2) Индивидуальное педагогическое сопровождение основано на индивидуальном характере сопровождения становления субъектной позиции младшего школьника в учебной деятельности и направлено на преодоление личностных препятствий в процессе овладения данным опытом. В качестве препятствий могут выступать: отсутствие ориентации для самостоятельных действий, трудность в деятельности и отношениях, проблема недостаточности физического, психического, коммуникативного развития, знаний, опыта волевых усилий для достижения необходимого результата.[7]

Педагогическое сопровождение становления субъектной позиции ученика как специфического личностного опыта выступает как особая деятельность учителя, направленная на поддержку его инициативы, самостоятельности, критического отношения к собственным достижениям в учебной деятельности и др. проявлений данной позиции, обеспечение поддержки ребёнка, испытывающего трудности в личностно-когнитивном развитии.

Определение педагогического сопровождения становления личностного опыта младшего школьника как субъекта учебной деятельности позволяет нам выделить в нём следующие структурные характеристики:

* субъект создания условий (педагог);

* субъект, который эти условия принимает (младший школьник);

* развитие субъектного опыта как цель для субъектов общего педагогического сопровождения;

* создание условий, направленных на преодоление личностных препятствий в овладении субъектным опытом как цель для субъектов индивидуального педагогического сопровождения;

* временные параметры воспитательных воздействий;

* пространственные ограничения этих воздействий.

Таким образом, эффективность педагогического сопровождения заключается в самом процессе сопровождения, наполнение его определённым содержанием (внутренние и внешние источники становления личностного опыта), направленном на становление субъектного опыта и на преодоление личностных препятствий в овладении данным видом опыта.

Актуальным становится разработка модели становления у младших школьников позиции субъекта в учебной деятельности.

В структуре опыта проявления младшими школьниками субъектной позиции в учебной деятельности как вида личностного опыта выделено три блока: знания личности, опыт личностного отношения, опыт деятельности и соответствующие им компоненты. Личностное знание включает в себя личностно обоснованные знания о значимости учебной деятельности и о способах ее успешного осуществления; опыт личностного отношения к учению, принятие его смысла, способности к рефлексии, проявлению «Я-концепции», самооценке и притязанию на успех, осознание себя субъектом учебной деятельности, зависимости ее результатов от собственных усилий; опыт деятельности, включающий в себя умение осуществлять продуктивное взаимодействие с окружающим социумом (учителем, сверстниками) и умение достигать самостоятельно поставленную цель. В качестве показателей сформированности субъектной позиции как её целостных характеристик выделяются: ответственное отношение к учебной деятельности, осознание ее личностной значимости (смысла), владение способами выполнения учебной

деятельности, опыт волевых усилий при достижении учебных целей, проявление самостоятельности, инициативы и критического отношения к своим достижениям.

Педагогическое сопровождение становления субъектной позиции младшего школьника в учебной деятельности имеет два направления - групповое и индивидуальное[8]. В качестве таких ситуаций в исследовании выделены: ситуация принятия учебной деятельности как ценности (ситуация смыслообразования) на основе коммуникативно-диалогической деятельности в процессе обучения и смысловых отношений субъектов учебного процесса; ситуации накопления опыта проявления субъектной позиции в учебной деятельности (ситуации планирования, осуществления и самоконтроля учебной деятельности, самоорганизации, преодоления трудностей, проявления инициативы и принятия на себя ответственности, проявления активной позиции в коллективной учебной работе); ситуации рефлексии учебных достижений, самооценки, выработки требований к самому себе, планировании новых результатов.

Заключение, выводы

Позиция субъекта учебной деятельности - это конструкт личностного опыта, проявляющийся в способности ребенка к инициированию учебной активности, адекватной рефлексии процесса и результата ее выполнения, своих учебных достижений. Субъектная позиция ученика обусловлена социальной ситуацией развития личности на данном возрастном этапе и проявляется в индивидуальном способе познания окружающей действительности и переживаниях личности, ведущих к становлению ее личностных смыслов. Учитывая, что становление первоначального опыта реализации позиции субъекта учебной деятельности является важнейшим новообразованием в личности ребенка в первые годы его обучения в школе, были выявлены основные характеристики данного опыта, спланирована логика целей и средств работы педагога, направленной на обеспечение эффективности становления данного вида личностного опыта.

Система работы педагога в данном направлении представлена в исследовании как педагогическое сопровождение. Данный вид педагогической деятельности строился с учетом ситуации развития личности на данном возрастном этапе, проявляющейся в становлении осознанности и произвольности, индивидуального способа познания личностью окружающей действительности и в переживаниях личности, ведущих к становлению ее личностных смыслов.

Становление опыта проявления позиции субъекта как вида личностного опыта обусловлено внутренними (актуализация личностных структур сознания в учебной деятельности) и внешними коммуникативно-диалогическая деятельность в процессе обучения и смысловые отношения субъектов обучения) источниками. Исследование показало значимость принятия педагогом сущности педагогического сопровождения становления субъектной позиции как особую деятельность учителя, направленную на поддержку инициативы, самостоятельности, критического отношения к собственным достижениям в учебной деятельности и др. проявлений данной позиции, обеспечение поддержки ребёнка, испытывающего трудности в личностно-когнитивном развитии.

Педагогическое сопровождение представляет собой последовательное создание ситуаций развития личностного опыта учащихся: ситуация принятия учебной деятельности как ценности (ситуация смыслообразования) на основе коммуникативно-диалогической деятельности в процессе обучения и смысловых отношений субъектов учебного процесса; ситуации накопления опыта проявления субъектной позиции в учебной деятельности (ситуации планирования, осуществления и самоконтроля учебной деятельности, самоорганизации, преодоления трудностей, проявления инициативы и принятия на себя ответственности, проявления активной позиции в коллективной учебной работе); ситуации рефлексии учебных достижений, самооценки, выработки требований к самому себе, планировании новых результатов.

Модель педагогического сопровождения становления личностного опыта младших школьников отражает систему четырёх компонентов (статическая структура процесса):

целевого (создание значимой деятельности для личности, направленной на становление субъектной позиции и обеспечение поддержки ребёнку, испытывающему трудности в дальнейшем развитии данного личностного опыта); содержательного (групповое и индивидуальное педагогическое сопровождение); процессуального (актуализация личностно-развивающих ситуаций в логике, отражающей последовательность этапов становления опыта проявления субъектного отношения к собственному учению от первых попыток самоорганизации в учебной деятельности к познавательной самостоятельности ученика); критериально-диагностического компонентов.

В педагогическом сопровождении становления опыта проявления субъектной позиции в учебной деятельности как личностного опыта младших школьников востребует субъект-субъектные формы учебного взаимодействия, направленные на создание коммуникативно-диалогической деятельности в процессе обучения.

Список источников

1. Бондаревская, Е.В. Феноменологический анализ современных концепций воспитания / Е.В. Бондаревская // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сборник научных трудов / под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. - Волгоград: Перемена, 2014. – 420 с.
2. Воспитательная система школы от А до Я / Виноградова Л.И., Григорьев Д.В., Кулешова И.В. – М.: Просвещение, 2016 г. - 207 с.
3. Дубровина, И.В. Младший школьник: развитие познавательных способностей / И.В. Дубровина. - М.: Просвещение, 2018. - 208с.
4. Аплетаев, М.Н. Смыслообразующий феномен воспитания нравственности: Методология и теория / М.Н. Аплетаев // Избранные педагогические труды в 3-х томах. – Омск: ОмГПУ, 2015. - Том 1. - 400 с.
5. Байбородова, Л.В. Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе / Л.В. Байбородова. - Ярославль, 2016. – 256с.
6. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – С-Пб.: Питер, 2018. – 400с.
7. Воспитательная система школы от А до Я / Виноградова Л.И., Григорьев Д.В., Кулешова И.В. – М.: Просвещение, 2016 г. - 207 с.
8. Зак, А.З. Развитие умственных способностей младших школьников / А.З. Зак. - М: Просвещение, 2019. – 318с.

УДК 373

Попова Н., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Педагогические условия повышения эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся младших классов

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. Создание следующих педагогических условий будет способствовать разрешению данной проблемы: принятие в качестве методологической основы формирования коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся системно-деятельностного, личностно-ориентированного и коммуникативно-когнитивного подходов; учет возрастных особенностей обучающихся; применение инновационных образовательных технологий; активное использование разных форм сотрудничества и общения как собственно в учебной, так и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова

Коммуникативные универсальные учебные действия, педагогические условия, системно-деятельностный подход, личностно ориентированный подход, коммуникативно-когнитивный подход, инновационные образовательные технологии, сотрудничество, общение, внеурочная деятельность.

Введение

Актуальность темы. Основной целью и результатом образования является развитие всесторонней личности учащегося за счёт усвоения универсальных учебных действий.

Особое место при развитии всесторонней личности учащегося и его успешности в будущем занимают коммуникативные универсальные учебные действия. Данный факт объясняется тем, что современное общество испытывает потребность в людях, способных выстраивать эффективное взаимодействие с другими людьми, способных занять активную позицию в организации своей и совместной деятельности, продуктивно содействовать разрешению конфликтов на основе учета интересов и позиций всех участников взаимодействия.

Объект исследования: формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников, педагогические условия формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников.

Научная значимость исследования: разработанная нами модель формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников наряду с использованием определённых педагогических условий может применяться педагогами в общеобразовательных школах, с целью наиболее эффективного формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников.

Обор литературы

Педагогической и методической наукой разработаны теории формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников в разных видах деятельности. Теоретические основы формирования коммуникативных универсальных учебных действий с точки зрения психологии общения представлены в работах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, М. И. Лисиной, А. А. Леонтьева, И. А. Зимней и др. Данные исследователи отмечали, что сформированность коммуникативных умений у младших школьников во многом определяет их личностное развитие, поведение и успешность в жизни.

В педагогике вопросы формирования коммуникативных универсальных учебных действий рассматривали такие исследователи, как И. А. Гришанова, Г. А. Цукерман, А. В. Мудрик, А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская и др. Данные авторы отмечают, что сформированность коммуникативных универсальных учебных действий оказывает влияние на учебную деятельность младшего школьника и является одним из главных результатов современного образования, определяя успешность младшего школьника в повседневной и будущей жизни.

Анализ научно-методической, учебной литературы и результатов психолого-педагогический исследований позволили установить следующие противоречия:

между наличием большого количества разработанных теорий формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников и недостаточностью изученности педагогических условий формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников;

между наличием методического обеспечения формирования коммуникативных универсальных учебных действий в разных видах деятельности и недостаточным определением содержания педагогических условий для формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников.

Основная часть

Методы исследования: теоретические (анализ научно-методической, учебной литературы и результатов психолого-педагогический исследований); эмпирические (наблюдение, педагогическая диагностика, количественный и качественный анализ результатов диагностики, опытно-поисковая работа).

В настоящее время современный мир характеризуется стремительными темпами модернизации техники и науки, происходит постоянное обновление научных знаний, причем как открытие чего-либо нового, так и полностью опровержение устаревших научных знаний. Для современного человека непрерывное образование становится обязательным условием и необходимостью.

В связи с этим, первостепенной целью общеобразовательной школы становится не передача суммы знаний, а всесторонние развитие личности учащегося, способного эффективно действовать в любой новой или нестандартной ситуации. Развитие личности учащегося происходит посредством формирования универсальных учебных действий (УУД), что является основной задачей современного образования.

А. Г. Асмолов определяет понятие «универсальные учебные действия» как «способность к самосовершенствованию и саморазвитию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование различных умений» [1, с.27].

По мнению авторов М. Пак и А.Н. Лямина, универсальные учебные действия – это разносторонние и многофункциональные учебные действия комплексного характера, необходимые для достижения образовательных, социальных целей [2].

Важно отметить, что познавательные УУД носят характер обобщенных, многофункциональных знаний, то есть таких знаний, которые не связаны с конкретными учебными ситуациями, но успешно применяемы в них.

1. Коммуникативные УУД занимают особенное место в комплексе УУД, так как именно от способности адекватно воспринимать информацию, умение работать с разными видами информации, обладанием коммуникативных навыков зависит не только учебная деятельность младшего школьника, но и успешность во всей его последующей жизни.

Понятие «коммуникативные универсальные учебные действия» на современном этапе представлено рядом определений.

По Н. Т. Беркалиеву, коммуникативные УУД – это умение вступать в диалог и вести его, учитывая особенности общения с различными группами людей.

В группу коммуникативных действий входят:

речевые действия как средства регуляции собственной деятельности. К этим действиям относится речевое отображение чувств, мыслей, содержание совершаемых действий в виде социализированной речи или внутренней речи;

проектирование учебного сотрудничества со сверстниками и педагогом, которое заключает в себе определение цели и способов взаимодействия, способность брать ответственность за организацию совместной деятельности, умение с помощью вопросов извлекать недостающую информацию, умение разрешать разногласия в ходе взаимодействия, контроль, оценка, коррекция этапов сотрудничества;

способность действовать с учётом позиции партнёра по коммуникации. Эта способность включает в себя представление о возможности существования различных точек зрения, умение убедительно обосновать свою позицию в рассматриваемом вопросе, анализируя разные точки зрения приходить к единому выводу;

умение правильно выстроить общение с партнёром по совместной деятельности. К этому коммуникативному действию относятся такие умения как, умение полно и точно выражать свои мысли, используя при этом монологические и диалогические формы речи в соответствии с синтаксическими и грамматическими нормами языка, умение предоставить содержание в устной и письменной форме;

умение выстраивать сотрудничество и взаимодействие согласно морально-этическим и психологическим принципам. Под этим умением подразумевается уважительное отношения к партнёру по сотрудничеству и к его точке зрения, стремление устанавливать отношения, основанные на доверии, взаимопонимании и эмпатии.

По указанным критериям И. А. Гришанова выделяет уровни коммуникативной успешности младших школьников.

Высокий уровень свойственен учащимся, у которых сформированы коммуникативные умения: учащийся проявляет интерес и самостоятельность в общении, владеет диалогической и монологической формами речи, с положительной критикой относится к результатам общения, способен контролировать своё эмоциональное состояние.

Средний уровень свойственен учащимся, которые стремятся к общению и сотрудничеству, но имеют такие затруднения, как неспособность ориентироваться в ситуации общения, адекватно оценивать результаты общения, низкая способность контролировать собственное эмоциональное состояние.

Учащиеся с ниже средним уровнем сформированности коммуникативной успешности характеризуются еще большими затруднениями в ситуациях общения, чем учащиеся со средним уровнем.

Низкий уровень сформированности коммуникативной успешности характерен для учащихся, у которых слабо выражен интерес к общению или полностью отсутствует, учащиеся не умеют контролировать собственное эмоциональное состояние и им трудно соблюдать правила поведения при взаимодействии со сверстниками и учителями.

Таким образом, высокий уровень сформированности коммуникативных УУД позволяет младшему школьнику благополучно справляться с учебной деятельностью, проектировать и организовывать сотрудничество со сверстниками и взрослыми, что в дальнейшем обеспечит успешность развития личности младшего школьника.

Сформированность коммуникативных универсальных учебных действий играет определяющую роль в достижение целей и задач современного образования. Поэтому с целью усвоения коммуникативных УУД в начальной школе создаются педагогические условия, включающие в себя большой спектр технологий, методов и приёмов, которые используются на всех уроках в начальной школе [3].

Педагогическая технология – это последовательная, взаимосвязанная система действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса [4, с.495].

Метод обучения – это организованная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения.

Приём обучения – это составная часть метода, последовательность таких частей приводит к реализации целей обучения [4, с.204].

Наиболее благоприятные условия для формирования коммуникативных УУД возможно создать на уроках литературного чтения, на которых речевая активность и коммуникация наиболее высока, и создается посредством работы с текстом, обсуждением литературных ситуаций и героев [5].

К эффективным педагогическим технологиям, которые способствуют формированию коммуникативных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения в начальной школе, относятся технология обучения в сотрудничестве, технология проблемно-диалогического обучения и технология продуктивного чтения [6].

Обучение в сотрудничестве – это совместная развивающая деятельность детей или детей и взрослого, построенная на взаимопонимании, выяснении позиции точек зрения всех участников сотрудничества, их координация и достижение общей цели [5, с.104].

Автором идеи педагогики сотрудничества является советский педагог С.Л. Соловейчик, он один из первых советских учёных обратил внимание на то, что воспитание должно основываться на диалоге между педагогом и учеником, и опираться на гуманно-личностный подход [7].

Выделяют три формы построения учебного сотрудничества:

1. *Сотрудничество с взрослыми* (с педагогом) предполагает создание задач, которые позволяют младшему школьнику иметь продуктивную деятельность, побуждают к активному поиску новых способов решений и действий.

Сотрудничество с взрослым предполагает наличие единой задачи, определяющей поиск способа действий общих для определенных задач, и единая система отношений, определяющая поиск способа действий одинаковых для всех участников взаимодействия, в результате чего обнаруживаются различные точки зрения, которые требуют координации.

При сотрудничестве с взрослыми ученик должен проявлять инициативу по построению продуктивного взаимодействия, которая выражается в активной позиции, где ученик выходит за границу своего знания самостоятельно и формулирует предположения об отсутствующем способе действия.

По мнению Г. А. Цукерман, только в учебном сотрудничестве формируется субъект деятельности – ученик, который умеет учиться, умеет определять границы собственных возможностей, выходить за них, указывая педагогу, где именно он испытывает затруднение [8].

2. *Сотрудничество со сверстниками.* Такое сотрудничество требует организации действий детей, при которой противоречия суждений представлены как позиции субъектов коммуникации, приводящие к единой цели.

Наиболее развитой формой сотрудничества со сверстниками является дискуссия, организованная в классе одновременно со всеми учащимися. Но чтобы прийти к такой форме работы необходимо начинать организовывать сотрудничество в малых группах (4-5 учеников).

Организация работы в сотрудничестве требуют намного больше усилий со стороны учителя, чем проведение традиционного урока, но стоит отметить ряд преимуществ: повышается мотивация к учебной деятельности и познавательная активность, увеличивается объем усвоения учебного материала, вырабатывается творческая самостоятельность, ученики начинают адекватно оценивать собственные возможности, учитывать возможности, желания, позиции одноклассников, укрепляются дружеские отношения между учениками.

Наряду с вышесказанным, сотрудничество со сверстниками способствует формированию системного мышления и становлению рефлексивного элемента учебной деятельности.

На начальном этапе обучения сотрудничеству решаются следующие задачи:

- обозначение социальных норм взаимодействия при решении учебных задач, позволяющие адекватно принять различные точки зрения, при этом особое внимание уделяется культуре общения;
- введение учебных схем, с помощью которых учащиеся правильно смогут аргументировать свою точку зрения и согласовать действия всех участников коммуникации для достижения общей цели.

Обучение учеников способам обнаружения разных точек зрений, конфликтных позиции, их сравнение и управление ими – это и есть обучение учебному сотрудничеству, в ходе которого ученик анализирует несколько позиций участников взаимодействия. При процессе интериоризации этот процесс становится внутренне-диалогичным [5].

3. Сотрудничество с самим собой предполагает умение

устанавливать, анализировать, оценивать преобразования собственной точки зрения в результате приобретения новых знаний.

Чтобы ученик достиг сотрудничества самим с собой недостаточно просто включать его в систему организованного сотрудничества со сверстниками и взрослыми, необходимо направить изменения на его самого.

Г. А. Цукерман указывает на два способа построения отношений ученика с самим собой:

обучение детей самооценке, сравнение прошлых и настоящих достижений, при этом она должна предшествовать оценке учителя;

предоставление ученику нескольких равнодоступных выборов (оценивания, способов действия, задания), что будет способствовать формированию собственной точки зрения.

Динамика развития форм учебного сотрудничества у младшего школьника представляет собой движение от готовности учиться, включаясь в новые формы сотрудничества с взрослыми, через активные действия совместно работающих детей, к учебной личной активности младшего школьника, способного оценить и восполнить собственные знания, создав ситуации сотрудничества со сверстниками и взрослыми [6].

Эффективность применения технологии обучения в сотрудничестве зависит от соблюдения некоторых правил этапов организации в учебном процессе сотрудничества (подготовительный этап, работа в микрогруппе, межгрупповая работа, рефлексия).

Особое внимание следует уделить организации пространства взаимодействия, оно должно располагать к диалогу, актуализировать желание включиться в нестандартную форму работы, способствовать осуществлению продуктивной деятельности учащихся.

Постановка темы, целей и задач групповой работы должна происходить совместно со всеми учащимися, в теме обязательно должна содержаться проблема, противоречие между знанием и незнанием, иначе пропадает стимул для построения диалога, дискуссий.

Работа в микрогруппе заключается в поиске и решении учебной задачи, организации коммуникативного взаимодействия. При частом использовании такого вида работы у учащихся пропадает страх перед ответом, перед выдвижением каких-то нестандартных решения, так как группа должны принимать различные гипотезы по решению проблемы, а ответственность за конечный результат лежит на всей группе в целом.

Технология проблемно-диалогического обучения – тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний учениками посредством специально организованного учителем диалога [6, с.7].

Основной принцип проблемно-диалогического обучения состоит в том, что между участниками образовательного процесса происходит активное взаимодействие, в ходе которого происходит осознание проблемной ситуации, поиск её решения и открытие нового знания.

При использовании этой технологии на уроке обязательно прорабатываются два этапа – это этап формулирования темы урока, то есть обнаружение учебной проблемы, и этап формулирования нового знания, то есть поиск решения проблемы. Организуются этапы урока посредством диалога.

При использовании данной технологии на этапе формулирования темы урока применяют два вида диалога: побуждающий от проблемной ситуации диалог и подводящий к теме диалог.

Побуждающий от проблемной ситуации диалог – этот метод заключает в себе сочетание приёмов создания проблемной ситуации и дополнительных вопросов, позволяющих ученику осознать проблемную ситуацию и сформулировать учебную проблему, включает последовательное выполнение четырех действий.

При обучении младших школьников, используя данный вид диалога, особое внимание следует уделять этапу осознания противоречии, дополнительно проговаривая

их. Без осознания противоречий младший школьник не сможет осознать и сформулировать учебную проблему. Кроме этого педагогу надо быть внимательным и не переходить к монологическим методам предъявления и проверки гипотез, так как младшие школьники не могут усвоить и понять гипотезы и доказательства, представляемые в готовом виде.

Подводящий к теме диалог – этот метод представляет собой ряд логических заданий и вопросов, которые поэтапно приводят учащихся к формулированию темы и задач урока. В ходе процесса данного диалога формируется логическое мышление учащихся.

Наряду с побуждающим и подводящим диалогом в проблемнодиалогическом обучении используют метод «Сообщение темы с мотивирующим приёмом – «яркое пятно»». Данный метод заключается в том, что педагог предъявляет какой-либо интригующий материал, который должен привлечь внимание учащихся и актуализировать имеющиеся знания, в результате чего происходит формулирование темы урока.

Сообщение темы с мотивирующим приёмом – «яркое пятно» используют в основном в начальной школе, что обусловлено психологическим и физиологическим развитием младшего школьника. Интригующим материалом («ярким пятном») служат фрагменты из фильмов, мультиков, стихотворений, загадки, ребусы и т.д.

Использование побуждающего и подводящего диалога на этапе формулирования учебной проблемы, приводящей к формулированию темы урока или вопроса для изучения, способствует повышению познавательной мотивации учащихся, пробуждению интереса к новому учебному материалу.

При использовании технологии проблемно-диалогического обучения на этапе формулирования нового знания используют следующие виды диалога: побуждающий к гипотезам диалог и подводящий к знанию диалог.

Побуждающий к гипотезе диалог – сочетание специальных вопросов, приводящих к выдвижению и проверке гипотез. Метод включает последовательное выполнение четырех действий:

- стимулирование к выдвижению гипотез;
- принятие выдвигаемых гипотез учениками;
- побуждения к проверке гипотез;
- принятие предложенных проверок.

При организации урока с применением побуждающего к гипотезе диалога следует учитывать важные моменты:

- для выдвижения и проверки гипотез учащиеся должны обладать определёнными знаниями, у них должны быть какие-то источники информации, необходимый учебный материал;
- порядок выдвижения гипотез может быть различным: последовательным или одновременным;
- количество решающих гипотез может быть различным. При одной решающей гипотезе возможно появление ошибочных гипотез, которые подлежат обязательной проверке с использованием достоверных источников информации.

Подводящий к знанию диалог – метод представляет собой ряд логических заданий и вопросов, которые поэтапно приводят учащихся к формулированию, открытию для себя нового знания [5].

Применение проблемно-диалогических методов предполагает использование опорных сигналов, которые создаются по ходу урока и формируются либо только учащимися, либо совместно с педагогом, но педагог может только направлять и побуждать к их созданию.

Использование технологии проблемно-диалогического обучения в начальной школе способствует формированию следующих коммуникативных УУД [5]:

- формирование коммуникативно-речевых действий у младших школьников;
- развитие умения правильно определять проблемную ситуацию и с помощью коммуникативно-речевых действий искать выход из неё;
- развитие умения осознанно строить речевое высказывание понятное для собеседника в соответствии с задачами коммуникации;

Технология продуктивного чтения – это образовательная технология, опирающаяся на принцип природосообразности и законы читательской деятельности, обеспечивающая полноценное восприятие и понимание текста читателем с помощью конкретных приёмов чтения, позволяющая принять активную читательскую позицию по отношению к тексту и автору [7].

Другими словами, целью применения технологии продуктивного чтения является формирование читательской компетенции у младших школьников, что в свою очередь приведет к формированию коммуникативных УУД за счет развитие коммуникативно-речевых действий.

Технология продуктивного чтения предполагает три этапа работы с текстом.

1. *Работа с текстом до чтения.* Цель данного этапа заключается в развитии антиципации – важного читательского умения, которое включает в себя умение предвосхищать, прогнозировать содержание текста.

На данном этапе дети выдвигают предположения о содержании текста, героях, теме по фамилии автора, названию произведения, по иллюстрации к тексту [24].

Главной задачей первого этапа является создание с помощью педагога мотивации к прочтению текста, книги.

2. *Работа с текстом во время чтения.* Цель данного этапа – обеспечить понимание текста учеником и создание интерпретации данного текста.

На данном этапе происходит первичное чтение текста, которое организуется в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями учащихся (чтение учителем, самостоятельное чтение учащихся, комбинированное чтение).

На этом же этапе используется приём – диалог с автором, который включает в себя чтение с остановками на ключевых моментах и обдумывание предположений о дальнейшем содержании текста, нахождение в тексте авторских вопросов и ответов на них.

Для сформировавшегося читателя диалог с автором – это естественная беседа с автором через текст. Такое умение необходимо формировать целенаправленно, так как оно редко сформировано у младших школьников.

Для того чтобы научить детей вести диалог с автором, Е. В. Бунеева, О. В. Чиндилова предлагают выполнение следующих действий:

- учить видеть в тесте прямые и скрытые авторские вопросы, такие вопросы требуют остановки по ходу чтения и прогнозирование ответов и проверки их в дальнейшем тесте;
- учить детей прогнозировать, что будет дальше по слову, предложению или реплике, тем самым развивая творческое воображение учащихся;
- учить задавать вопросы автору и искать на них ответ в дальнейшем тексте («Что бы это могло быть?», «Кто это такой?», «Почему же это случилось?»);
- научить учащихся самостоятельно вести диалог по ходу первичного чтения текста, при этом отмечать в тексте, где находится вопрос, а где ответ.

По ходу чтения ведется словарная работа – объяснение, толкование значения слов. При этом педагог предлагает детям сначала объяснить, как они понимают слова, затем

предлагает воспользоваться словарем, если значение каких-то слов не выяснено, затем дополняет, если значение слов не понятно [4].

После первичного чтения происходит перечитывание текста по частям, выделение главного, подбор заголовка к каждой части и беседа по содержанию текста.

Главной задачей второго этапа является обеспечение полноценного восприятия текста [5].

3. Работа с текстом после чтения. Цель данного этапа заключается в корректировки читательских интерпретаций в соответствии с авторским смыслом.

Посредством создания коллективного обсуждения, дискуссии, работы в группе происходит выявление и формулирование главной мысли текста, авторской позиции по отношению к главным героям, целесообразно повторное обращение к заглавию, иллюстрациям, чтобы связать смысл заглавия, темы и главной мысли [4].

Именно на этом этапе авторы О. В. Чиндилова, Е. В. Бунеева предлагают знакомить учащихся с биографией писателя, с историей создания прочитанного произведения, обуславливая это тем, что в процессе чтения у ученика уже складывается впечатление о личности автора, которое дополняется фактическими сведениями о биографии [7].

Заключительным заданием в работе с текстом после чтения является выполнения творческого задания, которое подбирается с учётом учебной задачи и возрастными, индивидуальными возможностями учащихся.

Использование технологии продуктивного чтения в начальной школе способствует формированию следующих коммуникативных УУД:

- формирование коммуникативно-речевых действий у младших школьников;
- умение формулировать свою позицию, аргументировать свою точку рения, адекватно понимать позицию собеседника (автора);
- умение извлекать информацию из текста и оперировать её при решении учебной и коммуникативной задачи.

Заключение, выводы

Проведенный анализ научно-методической, учебной литературы и результатов психолого-педагогических исследований по проблеме формирования коммуникативных УУД позволил установить, что сформированность коммуникативных УУД играет огромную роль в становлении личности младшего школьника и является актуальной потребностью общества в образовательной сфере.

При организации учебной деятельности, для наиболее эффективного формирования коммуникативных УУД у младших школьников реализовывались следующие педагогические условия:

1. Организационно-педагогические условия, которые предполагают использование модели формирования коммуникативных УУД у младших школьников, представляющая собой совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса.
2. Психолого-педагогические условия, которые включают учёт и создание условий обучения с учётом индивидуальных особенностей, способствующих социально-личностному, эмоционально-ценностному, познавательному развитию младшего школьника.
3. Дидактические условия, которые представлены тремя образовательными технологиями:

Список источников

1. Асмолов, А.Г. Принципы системно-деятельностного подхода – конкретно-научной методологии изучения человека в психологии [Текст] / А.Г. Асмолов. – М. : Академия, 2017. – 184 с.
2. Алгоритмы построения уроков по развитию речи [Текст] : Методические рекомендации / Автор-сост. Е.Н. Атарщикова – Ставрополь:

Изд-во СГПИ, 2018. – 156 с.

3. Беркалиев, Т. Н. Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы [Текст] / Т. Н. Беркалиев. — СПб, 2019. – 134 с.
4. Бодалев, А. А. Психология общения: избранные психологические труды [Текст] / А.А. Бодалев. – М. : Воронеж, 2020. – 256 с.
5. Клюева, Н. В. Учим детей общению [Текст] / Н. В. Клюева, Ю. В. Касаткина. – М. : Ярославль: Академия развития, 2018. – 234 с.
6. Ковшиков, В. К. Психолингвистика. Теория речевой деятельности [Текст] : учеб. для педагогических и гуманитарных вузов / В. К. Ковшиков, В.П. Глухов. – М. : АСТ, 2017. – 223 с.
7. Кудрявцев, Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы [Текст] / Т. В. Кудрявцев. – М. : Знание, 2021. – 80 с.
8. Львов, М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития: пособие для учителей [Текст] / М.Р. Львов. – М. : Просвещение. 2018. – 295с.

УДК 37/316

Радзиевская А.А., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Оценка готовности к школьному обучению в аспекте проблемы школьной адаптации первоклассников

Аннотация

В статье даны теоретические основы проблемы социально-психологической адаптации первоклассников к обучению в школе. Показан процесс социально-психологической адаптации. Отмечены особенности адаптации в младшем школьном возрасте. Описаны особенности младшего школьного возраста и процесса адаптации у ребенка 6 – 7 лет. Рассмотрены такие теоретические аспекты исследования как процесс адаптации в целом и его особенности в младшем школьном возрасте. Представлены основные трактовки адаптации, раскрыты современные подходы к ее изучению, описаны факторы, влияющие на адаптацию, выведены основные показатели успешной адаптации ребенка к школе. Раскрыты особенности младшего школьного возраста, более подробно, поэтапно был описан процесс адаптации к школе у семилетнего ребенка

Ключевые слова: *социально-психологическая адаптация, младшие школьники, социальная позиция первоклассника, взаимоотношения со сверстниками, межличностные контакты, первоклассники, традиционное и развивающее обучение.*

Введение

Актуальность. Начало обучения в школе – один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей, как в социально-педагогическом, психологическом, так и физическом плане. Этот период сложен во всех планах: социальном, психологическом, физиологическом. Главным фактором, влияющим на успешность усвоения знаний у первоклассников, является адаптированность к школьным

условиям. Поступление в школу, кардинальная смена обстановки, новое окружение предъявляют повышенные требования к психике ребенка и требуют активного приспособления к этой новой общественной организации. Не у всех детей оно происходит безболезненно, это может определяться состоянием ребенка, психологической готовностью к обучению. И главная особенность детей 7–8 лет – первичное осознание позиции школьника, прежде всего, через новые обязанности, которые ребенок учится выполнять. Адаптационный процесс изучается на различных уровнях его протекания: на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, базовых психических функций, психофизиологической регуляции, физиологических механизмов обеспечения деятельности, функционального резерва организма, здоровья. По мнению специалистов в данной области, определить границу между социальной и психической адаптацией довольно проблематично, так как потребности, являющиеся одним из ключевых понятий психической адаптации, могут быть как социально обусловленными, так и врожденными. Процесс приспосабливания ребенка к школе очень многогранен и требует постоянного контроля и коррекции со стороны взрослых. Это задача как традиционной общеобразовательной школы, так и частных образовательных организаций, использующих развивающую систему обучения.

Объектом исследования выступает процесс социально-психологической адаптации первоклассников как задача управления в системах традиционного и развивающего обучения. Целью работы было исследование процесса социально-психологической адаптации первоклассников как задачи управления в системах традиционного и развивающего обучения.

Научная новизна исследования заключается в определение и систематизации теоретико-методологических подходов к исследованию проблемы психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к учению; уточнено исходное понятие психологической готовности старшего дошкольника к учению с включением не только гностического, но и личностного компонента.

Обзор литературы

Вопросы адаптации первоклассников к школе являются актуальными для всей системы образования. Проблемой адаптации к школе занимались такие ученые, педагоги, психологи, медики, физиологи как: Ш.А. Амонашвили, Н.Г. Лусканова, Р.В. Овчарова, И.А. Коробейников, С.А. Беличева, Л.С. Выготский, М.М. Безруких, Н.В. Дубровинская, А.Я. Варламова, и др. Но, несмотря на то, что исследованию этого вопроса посвящено немало научных работ, большая их часть освещает вопросы педагогики и оставляет много нерешенных проблем в области психологии.

Изучением адаптации занимались множество исследователей теоретического и практического характера: Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Г.А. Балл, Ж. Пиаже, Г. Селье, А.Ф. Лазурский, С.Л. Рубинштейн, В.А.Энгельгард, В.А. Чикер, Б.Д. Парыгин, Л.Г. Почебут и др. «Адаптация (от лат. adapto – приспособление) – одно из центральных понятий биологии, физиологии, психологии и многих других наук, изучающих живые организмы, особенно человека».

Основная часть

Адаптацию также трактуют как «составной компонент более обширного процесса – социализации» [1]. «Школьная адаптация – приспособление ребенка к первичному учебному коллективу, нормам поведения и взаимоотношений в новом коллективе. В процессе школьной адаптации происходит включение ребенка в систему взаимоотношений класса с его традициями, нормами жизни, ориентирами» [2, с.7]. С.М. Кулик, осуществляя анализ подходов исследования адаптации, выделила следующие основные подходы: «биофизический, психологический, информационно-коммуникативный» [3, с. 98]. Рассматривая процесс адаптации первоклассников, мы

будем говорить «о комплексном изучении психического и физического состояния индивида в процессе адаптации» [4, с. 44].

По результатам теоретического исследования можно установить такие подходы к изучению адаптации как «системный (на основе ряда исследований) и деятельностный подход, который отражает взаимодействие личности со средой адаптации, выступающей как причина появления адаптивной потребности» [5].

Г.И. Царегородцева процесс адаптации приравнивает к процессу социализации, рассматривая его как: – «единый процесс взаимодействия личности и общества; – один из основных социально-психологических механизмов социализации личности» [1].

Процесс адаптации личности в социальной психологии рассматривается как механизм уравновешивания личности и социума. По мнению А.Г. Маклакова, «адаптация трактуется как уровень фактического приспособления человека, его социального статуса и самоощущения – удовлетворенности или неудовлетворенности собой и своей жизнью» [6, с. 22].

Личность может быть гармоничной и адаптивной или дисгармоничной и дезадаптированной. В отличие от адаптации, «дезаптация всегда психосоматическая и протекает в трех формах: невротической, агрессивно-протестной и капитулятивно-депрессивной. Затруднения, возникающие вследствие недостаточной готовности к школе, могут быть причиной дезадаптации ребенка» [7].

Ф.Б. Березин и др. рассматривают «эффективную психологическую адаптацию как одну из предпосылок успешной профессиональной деятельности» [4]. Все аспекты адаптации должны находиться в постоянном взаимодействии, поэтому «процесс психолого-педагогического сопровождения требует наличия единой системы инструментов воздействия, способствующих быстрой и успешной адаптации. Какой составляющей уделить наибольшее внимание, определяется конкретной ситуацией и личностью ребенка» [1].

Е.А. Панько среди факторов, влияющих на адаптацию, выделил «индивидуально-психологические особенности ребенка, где обратил внимание на сформированность навыков общения, развитие уровня самооценки, психологические черты ребенка». Выделяются и такие факторы, как: – «индивидуальные особенности ребенка; – тип учебного заведения, в котором воспитывался ребенок; – тип заведения, в котором ребенок начал обучение; – уровень сложности образовательных программ; – степень подготовленности ребенка к школе» [1].

В первые учебные недели может закладываться основа для развития в будущем слабой успеваемости, поэтому многие исследователи большое значение уделяли вопросам школьной готовности и адаптации первоклассников к новым условиям систематического обучения в коллективе сверстников (М.М. Безруких, Л.И. Божович, И.А. Коробейников, Н.Г. Лусканова, Р.В. Овчарова, Д.Б. Эльконин). «Поступление в школу вносит большие перемены в жизнь ребенка» [3].

Э.М. Александровская для анализа процесса адаптации младших школьников используются четыре критерия: эффективность учебной деятельности (учебная активность и усвоение знаний); усвоение школьных норм поведения на уроке и перемене; успешность социальных контактов (отношения с детьми и учителями); эмоциональное благополучие. Критерием и условием успешности адаптации выступает, прежде всего, степень сохранности (как способность к восстановлению) на должном уровне психологического и физического здоровья.

Обобщая мнения психологов по данному вопросу, делаем вывод, что основными показателями успешной адаптации ребенка к школе являются положительное отношение ребенка к школе, принятие школьных норм и правил, сформированность мотивации учения, хорошее эмоциональное самочувствие ребенка, формирование адекватного поведения.

Проведенный теоретический анализ исследований и основных подходов к исследованию содержания, сущности адаптации позволил установить:

– современное понимание сущности адаптации в научной литературе – это процесс желаемого или вынужденного вхождения в любую сферу деятельности личности, успешность которого зависит от степени согласованности условий с возможностями организма и психики человека;

– смысловым наполнением адаптации является поэтапное приобретение удовлетворенности между средой и личностью с применением взаимного определенного воздействия;

– эффективность процесса адаптации во многом зависит от взаимозависимости и взаимодополняемости, психических характеристик личности, психологических реакций на стресс, особенностей учебной деятельности, культурного уровня человека.

Совокупность данных показателей характеризует степень адаптированности ребенка в школе, в то время как отклонения в определенной сфере свидетельствуют о нарушениях приспособления к школе и риске дезадаптации. Решение проблемы школьной адаптации в контексте оптимизации личностного развития предусматривает не только отслеживание динамики приспособления первоклассников к школе, но и прогнозирование их индивидуального развития.

Младший школьный возраст характеризуется относительным преобладанием процессов адаптации над процессами индивидуализации. Социальная позиция первоклассника требует от него умения строить взаимоотношения со сверстниками на иных основаниях, чем это было в дошкольном возрасте. Цели взаимодействия в основном, как и раньше, задаются извне, взрослым, и лишь отчасти генерируются участниками совместной деятельности. Младшие школьники в основном сотрудничают друг с другом, прежде всего как представители определенной социальной общности – «учащихся».

В учебной деятельности межличностные контакты учащихся опосредованы влиянием учителя; непосредственное взаимодействие первоклассников на уроке представлено минимально. Взаимооценки учащихся опосредованы оценками учителей, в поле зрения которых оказывается преимущественно ролевое поведение первоклассников – то, как они учатся и как ведут себя. Ведущей деятельностью становится учебная деятельность.

Учебная деятельность – это деятельность, непосредственно направленная на усвоение знаний, умений, навыков, выработанных человеком. А.Л. Венгер выделяет 3 уровня адаптации детей к школе. Высокий уровень адаптации: «Первоклассник положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко; глубоко и полно овладевает программным материалом; решает усложненные задачи; прилежен, внимательно слушает указания, объяснения учителя; выполняет поручения без внешнего контроля; проявляет большой интерес к самостоятельной учебной работе, готовится ко всем урокам; общественные поручения выполняет охотно и добросовестно; занимает в классе благоприятное статусное положение».

Средний уровень адаптации: «Первоклассник положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний; понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно; усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые задачи; сосредоточен и внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при его контроле; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным; готовится к урокам и выполняет домашние задания почти всегда; общественные поручения выполняет добросовестно; дружит со многими одноклассниками».

Низкий уровень адаптации: «Первоклассник отрицательно или безразлично относится к школе; нередки жалобы на нездоровье; доминирует подавленное настроение; наблюдаются нарушения дисциплины; объясняемый учителем материал усваивает

фрагментарно; самостоятельная работа с учебником затруднена; при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса; к урокам готовится нерегулярно, ему необходим постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей; сохраняет работоспособность и внимание при удлиненных паузах для отдыха; для понимания нового и решения задач по образцу требует значительной учебной помощи учителя и родителей; общественные поручения выполняет под контролем, без особого желания, пассивен; близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников» [8].

Нужно отметить, что ребенок, посещавший дошкольное образовательное учреждение, адаптируется к школе намного быстрее, чем его сверстник, не посещавший данное учреждение. Учитель должен принимать это во внимание. Желание новизны, осознание важности изменения своего статуса: «я уже ученик!», готовность к выполнению стоящих перед ним задач помогают принять требования учителя, касающиеся его поведения, его отношений со сверстниками, приспосабливаться к новому режиму дня, распорядку занятий, последовательности дел.

Несмотря на то, что выполнение многих правил достаточно трудно, они воспринимаются учениками как общественно значимые и необходимые. Школьник, не знающий и не умеющий вести себя на уроке, начинает выяснять эти правила методом проб и ошибок. Учитель должен не только дать детям знания о нормах поведения уже в первые дни обучения, но и научить ребенка использовать полученные знания и делать правильные выводы. Ребенок должен почувствовать, что ему интересно и радостно среди одноклассников: ведь ему очень необходима их оценка, их отношение.

Для этого учитель должен помочь детям познакомится, сблизиться, создать атмосферу взаимопонимания и помощи. Эмоции, которые ребенок получит при общении со сверстниками во многом, определят его адаптацию к школе. Поэтому, отношение учителя к ребенку определяет отношение его одноклассников к нему. Как правило, учитель для ученика – высший авторитет.

Он должен избежать критики ребенка в присутствии детей, негативного отношения к ребенку, иначе дети будут следовать примеру учителя, и так же относится к своему однокласснику. Задача учителя – поддерживать дружбу ребят по интересам. Учитель также несет большую ответственность за оценку, которую он ставит ученику, так как эта оценка, в конечном счете, становится оценкой его личности в целом. Поэтому в процессе адаптации отметки не должны использоваться для оценки успехов учащихся, так как эта ситуация может быть психотравмирующей для ребенка, что затруднит его адаптацию к школе. Поэтому оценки, чаще всего, заменяются на звездочки, значки. Не следует оставлять без внимания успехи учеников, даже небольшие. Но неудачи не должны быть всеобщим достоянием – это может существенно осложнить адаптацию ребенка к школе. Учителю следует поговорить с такими учащимися наедине.

Одна из задач, которая стоит перед учеником, – это усвоение им определенных знаний, умений и навыков. Как уже ранее было отмечено, «готовность к обучению у всех детей различна. Сложность заключается в том, что происходит смена деятельности. На первых этапах адаптации мотивы, связанные с познанием, учением, недостаточно развиты. Ценностью для учащихся не должно стать получение знаний ради хорошей оценки или ради избежания наказания. Ценностью должны являться сами знания» [9].

Процесс физиологической адаптации ребенка к школе можно разделить на несколько этапов, каждый из которых имеет свои особенности. То, какие изменения происходят в организме ребенка при адаптации к школе, много лет изучали специалисты Института возрастной физиологии РАО.

Ими было выделено три основных этапа физиологической адаптации: «Первый этап – ориентировочный, когда в ответ на весь комплекс новых воздействий, все системы организма отвечают бурной реакцией. Длительность этапа примерно две–три недели. Второй этап – неустойчивое приспособление, когда организм ищет и находит какие-то

оптимальные варианты реакций на эти воздействия. Третий этап – период относительно устойчивого приспособления, когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем.

Чем больше напряжение потребуется от каждой системы организма, тем больше ресурсов потратит организм. Но нужно отметить, что возможности детского организма не безграничны, и длительное переутомление может привести к нарушению здоровья».

Продолжительность этих трех этапов адаптации приблизительно занимает пять–шесть недель. По истечению этого времени у ребенка начинает формироваться устойчивая работоспособность. К наиболее важным факторам психологической адаптации ребенка к школе относятся готовности к обучению, отношения в семье, индивидуально–психологические особенности ребенка. В возрастных и индивидуально–психологических особенностях ребенка следует отметить, что успешность адаптации определяется уровнем подготовленности ребенка к школе[9].

Основными показателями психологической адаптации ребенка к школе являются формирование адекватного поведения, установления контактов с учащимися, учителем, овладение навыками учебной деятельности. Но социально – психологическая адаптация детей к школе проходит по-разному. Успешность адаптации зависит от готовности ребенка к началу систематического обучения. Организм должен быть функционально готов. В противном случае процесс адаптации будет проходить с большим напряжением и может затянуться.

Также на успешность адаптации влияет возраст ребенка. У шестилетнего ребенка привыкание к школе проходит медленнее, чем у семилетнего. Еще один фактор, влияющий на успешную адаптацию ребенка, это состояние здоровья. Сложность адаптации заключается в нарушении организации внешкольного режима дня. Наблюдается сокращение ночного сна. Также родители начинают переутомлять ребенка дополнительными занятиями, кружками, секциями. Требуют от ребенка только положительных оценок, и для этого готовы заниматься несколько часов в день чтением, математикой со своим ребенком. Все это приводит к эмоциональному напряжению детского организма, и могут наблюдаться срывы. Таким образом, успешность адаптации зависит от состояния здоровья ребенка и изменения его показателей под влиянием учебной нагрузки. Период адаптации к школе завершается либо возникновением состояния адаптированности, либо формированием школьной дезадаптации, рассматриваемой многими авторами как совокупность различных психофизиологических нарушений, отклонений в эмоциональной сфере, поведении и личностном развитии ребенка.

Высокие требования современного общества к организации процесса обучения и воспитания заставляют искать новые, более эффективные психолого-педагогические подходы, нацеленные на приведение методов обучения в соответствие требованиям жизни. И в этом смысле проблема готовности дошкольников к учению приобретает особое значение. С ее решением связано определение целей и принципов организации обучения и воспитания в дошкольных учреждениях. В тоже время от ее решения зависит успешность последующего обучения детей в школе.

Анализ психологических исследований, показывает, что единого определения понятия психологической готовности детей к учению на сегодняшний день в педагогической психологии не существует, не смотря на актуальность этой темы и активное ее обсуждение психологами и педагогами. Можно предположить, что это связано с многогранностью, сложной "многопластовой" структурой. этого образования. Именно поэтому изучение сути и содержания психологической готовности ребенка к учению целесообразно начинать с рассмотрения различных авторских позиций, трактующих данную проблему.

В психологическом словаре понятие "готовность к школьному обучению" рассматривается как совокупность морфо-физиологических особенностей ребенка

старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению [1]. Н.Ф.Виноградова определяет психологическую готовность к школе в качестве сложного образования, включающего эмоциональное, нравственно-волевое развитие, развитые элементы учебной деятельности, а также сформированное желание учиться.

Н.И.Дубровина выделяет следующие составляющие:

- интеллектуальную готовность (наличие основных представлений о социальных явлениях, развитые формы наглядно-образного, схематического мышления, творческого воображения, высокий уровень обобщений);

- волевая готовность (сформированность определенного уровня произвольной регуляции поведения и деятельности);

- мотивационная готовность (наличие позвательной активности, новую социальную позицию - позицию щкольника);

- коммуникативная готовность (развитие умения вступать вовзаимоотношений со сверстниками и взрослыми посредством учебной деятельности).

В. С.Мухина определяет готовность к школьному обучению в качестве желания и осознания необходимости учиться, возникающее в результате социального созревания ребенка, появления у него внутренних противоречий, задающих мотивацию к учебной деятельности.

Л.А.Венгер выделяет мотивационную, личностную готовность, в которую входят внутренняя позиция школьника, волевая, интеллектуальная готовность, достаточно высокий уровень зрительно-моторной координации.

И.Шванцара также выделяет набор компонентов психологической готовности к школьному обучению, называя умственную, эмоциональную и социальную составляющую. По мнению И.Шварца, "школьная зрелость" есть достижение определенного уровня развития, когда ребенок становится способным принимать участие в школьном обучении.

По мнению Н.И.Гуткиной, представляется возможным выделить социальную готовность в качестве компонента так называемой "школьной зрелости" или одного из элементов личностной готовности, поскольку исследование развития личности ребенка вне социально- культурного контекста вряд ли в полной мере отражает содержание такого сложного понятия как личность. Исследователь утверждает, что практически отсутствует анализ социально-психологической составляющей "школьной зрелости", и это связано с позицией, которую занимают многие педагоги и психологи

Понятие "компетентность" она трактует как "осведомленность в чем-либо". Исходя из этого социальная компетентность - это знание норм и правил поведения, принятых в определенной социально-культурной среде, отношение к ним, а также реализация этих знаний на практике.

В каждом виде компетенций, в свою очередь, Н.И.Гуткина, выделяет следующие структуры:

- знание (наличие некоторого объема информации);

- отношение к этому знанию (принятие, непринятие, игнорирование, трансформация и др.);

- выполнение (реализация знаний на практике).

Здесь невольно возникает вопрос: можно ли называть компетентностью лишь знание и отношение к этому знанию без непосредственного его применения? Хотя на первый взгляд кажется возможным ответить положительно на этот вопрос, толкуя слово "компетентность" как осведомленность. Тем не менее, когда речь идет о социальном знании, отсутствие такой структуры как практическое использование, делает это знание мертвым грузом с одной стороны, а с другой - у человека возникают сложности с функционированием и самореализацией в социуме.

Таким образом, с точки зрения Н.И.Гуткиной, коммуникативная, социальная и речевая компетентности, формирующиеся в процессе социализации и воспитания ребенка, к окончанию дошкольного детства имеют некоторый уровень развития, определение которого и может быть целью диагностического исследования готовности к школьному обучению.

В исследованиях А.Керна и Я.Йирасека к умственной зрелости ребенка относится способность его к дифференцированному восприятию, произвольному вниманию, аналитическому мышлению и т.д. Кроме того, эти авторы выделяют наряду с умственной еще эмоциональную и социальную зрелость. Под эмоциональной зрелостью понимают эмоциональную устойчивость и почти полное отсутствие импульсивных реакций. С социальной зрелостью связывается в их работах потребность ребенка в общении с детьми, со способностью подчиняться интересам и принятым условностям детских групп, а также способность взять на себя социальную роль школьника в общественной ситуации школьного обучения.

J.F.Wohiwill (1973), R.Watson (1973), L.H.Prevyak отмечали, что, при изучении проблемы психологической готовности к школьному обучению понятие "школьная зрелость" является основным, характеризующим индивидуальные особенности процесса спонтанного созревания врожденных задатков ребенка и существенно не зависящие от социальных условий жизни и воспитания. В духе этой концепции основное внимание уделяется, в основном, разработке тестов, служащих диагностике "школьной зрелости" детей.

J.S.Bruner, критикуя положения концепции "школьной зрелости", подчеркивает роль социальных факторов, а также особенностей общественного и семейного воспитания, выделяя их как основу психологической готовности дошкольников к обучению.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросу о структуре понятия психологической готовности детей к учению и возможных особенностях ее развития, позволяет утверждать следующее:

- в настоящее время, не смотря на, несомненно, большое научное и практическое внимание к данной проблеме, не существует единого подхода в определении содержания психологической готовности к учению;

- большинством авторов, исследования которых мы рассматривали, компоненты, определяющие содержание психологической готовности детей к учению, рядоположены, то есть, суммированы, что, несомненно, затрудняет системное представление этого образования;

- мы не обнаружили также четкого разделения понятий: «психологическая готовность детей к школе», «психологическая готовность детей к обучению», «психологическая готовность детей к учению», «школьная зрелость»; - обобщая и анализируя содержание основных научных подходов к исследуемой проблеме, определяя собственные позиции в исследовании, мы раскрываем понятие психологической готовности старших дошкольников к учению, прежде всего, как их гностическую и личностную готовность к овладению особым видом познавательной деятельности - учением.

Именно поэтому мы раскрываем понятие психологической готовности старших дошкольников к учению, прежде всего, как готовность к овладению новым видом познавательной деятельности - учением, разделяя точку зрения П.Я.Гальперина, определивших учение как деятельность. Поэтому считаем необходимым в своем исследовании вести анализ в таких единицах, которые бы сохраняли все специфические особенности деятельности. В качестве такой единицы мы выбрали действие, так как оно имеет ту же структуру, что и деятельность, включая операциональный состав.

Исходя из этого, мы определяем мотивационную и произвольную основу действия, а также смысл познавательных и социальных действий старшего дошкольника как основу деятельности учения и будущей учебной деятельности.

Психологическая готовность старших дошкольников к учению, с нашей точки зрения, представляет собой комплексное образование, состоящее из следующих важнейших структурных компонентов: иерархии мотивов детской деятельности; системы познавательных действий, позволяющих ребенку овладеть общественно выработанными способами познания окружающей действительности; произвольности поведения и деятельности, саморегуляции и самооценки, обеспечивающих ребенку принятие, удержание и качественное выполнение учебной задачи в учебной ситуации; системы социальных действий, позволяющих ребенку успешно общаться в учебной ситуации со сверстниками и учителем.

Для успешного формирования такого рода готовности у ребенка в старшем дошкольном возрасте необходимо создание особой психолого- педагогической переходной среды - «Школы будущего первоклассника», обеспечивающей соответствующие условия (индивидуализированные и дифференцированные) и средства для субъектного развития будущего первоклассника в русле подготовки его к будущей учебной деятельности школьного типа.

Заключение, выводы

Таким образом, нами были рассмотрены такие теоретические аспекты исследования как процесс адаптации в целом и его особенности в младшем школьном возрасте. Представлены основные трактовки адаптации, раскрыты современные подходы к ее изучению, описаны факторы, влияющие на адаптацию, выведены основные показатели успешной адаптации ребенка к школе. Раскрыты особенности младшего школьного возраста, более подробно, поэтапно был описан процесс адаптации к школе у семилетнего ребенка. Безусловно, адаптация – это важная составляющая успешного развития ребенка с физиологической, психологической, социальной сторон, оказывающая большое влияние на учебную деятельность, на взаимоотношения со сверстниками, на дальнейшее обучение и воспитание. Переход из детского сада в школу и начало обучения – это важный, сложный и даже кризисный период в жизни каждого ребенка. Поэтому в череде различных задач для образовательного учреждения, для педагога в частности одной из основных является успешная адаптация ребенка к учебной деятельности и его социализация в новом коллективе.

Процесс адаптации затрагивает и познавательную, и мотивационную, и эмоционально-волевую сферу жизни ребенка, так как происходит переход к абсолютно новому режиму, к организованному и систематизированному школьному обучению. Важно в этот период выстроить у ребенка положительное эмоциональное отношение к учебе. При этом эмоциональное состояние оказывает влияние также и на развитие коммуникации и межличностного общения. Теоретическая основа изучаемого вопроса (понятие адаптации, подходы к ее изучению, факторы формирования успешной адаптации) была раскрыта в первой главе исследования. Оптимальный адаптационный период обычно составляет один-два месяца. В зависимости от различных факторов уровень адаптации детей к новым условиям может быть разным: высоким, нормальным и низким. В целом, в этой работе были проанализированы источники научной литературы, которые позволили сделать вывод об условиях успешной адаптации первоклассников. Для успешной адаптации ребенку требуется длительное время для того, чтобы освоиться в школе по-настоящему.

Список источников

1. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению. - Д., 2019.

2. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. - М., 2018.

3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет).-М., 2018г..

4. Леонович Е.Н. Средства для обучения элементарному чтению // Начальная школа. - 2020. - №12.
5. МонтессориМ. Разум ребенка. Главы из книги. - М.: «Грааль», 2017.
6. 0сновные показатели готовности детей шестилетнего возраста к школьному обучению. - М., 2017.
7. ПиажеЖ. Теория Пиаже. - В кн.: История зарубежной психологии. Тесты / Под ред. Гальперина П.Я., Ждан А.Н. - М.: Изд. МГУ, 2016.
8. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. Заведений. - М.: «Академия», 2000.
9. Прихожан А.М. Шкала явной тревожности для детей. - М., 2014.

УДК: 81-13

Рахымжанова С., Иностранная филология
Алибекова Н.М., доцент

Using ICT in English lessons in teaching speaking and listening

Annotation

In the conditions of the modern world, one of the most urgent tasks for the education system is the formation and development of the communicative culture of students. One of the most effective tools that help expand the capabilities of modern schools are information and communication technologies.

The use of ICT in the learning process contributes to a significant increase in the efficiency of learning material by schoolchildren. Using these technologies, it is possible to achieve serious results in teaching students of all levels, both junior, middle and senior. For example, high school students can unleash their abilities by creating computer presentations, various design and research work, while using information technology.

Keywords

Headline, newspaper, headlines translation, press headline, translation peculiarities.

Introduction

At present, the Kazakhstani education system is undergoing significant changes and is choosing new ways of development. One of the main factors influencing the need for change is the serious development and widespread introduction of new information technologies in almost all spheres of people's lives. One of the most pressing topics in education today is the computerization of the learning process.

In modern conditions, the goals of education are changing and its content is being updated. All this requires new research in the field of various teaching methods, finding suitable means, methods of education and training, which should be associated with the inclusion of innovative technologies in the teaching process

Modern educational and information technologies introduced into the learning process allow teachers to:

- it is better to consolidate skills and abilities in various fields of activity, to work out the strength and depth of the material being assimilated;
- to develop the ability to think in a new way, to be able to plan their self-educational and educational work independently;
- to cultivate the habit of following strictly the requirements of the discipline when developing lessons.

The relevance of the chosen topic lies in the fact that in the modern world the English language plays an important role and the trend of its development as the main language of international communication is preserved.

The object of study of this work is the process of teaching listening and speaking to middle school students (grade 6).

The subject of the research is the method of using information and communication technologies in English lessons for the successful development of listening and speaking skills.

The purpose of this study is a theoretical and practical substantiation of the feasibility of using ICT in teaching listening and speaking and identifying the most optimal conditions for using this technology in the process of teaching English to middle school students.

Our hypothesis is that when using ICT in the educational process, it is possible to increase the effectiveness of mastering listening and speaking skills by up to 50%.

Research objectives:

- to determine the functions and content of listening and speaking in English lessons;
- explore the possibilities of using information and communication technologies in the process of teaching speaking and listening;
- to detect the difficulties that students have in teaching speaking and listening;
- prove the effectiveness of the use of ICT in the process of teaching speaking and listening at school;
- develop tasks and exercises to develop these skills.

In this work, the following research methods were used: analysis (study of the impact of new pedagogical technologies on the educational process), comparison (comparison of the effectiveness of new pedagogical technologies and traditional ones), experiment (conducting a practical experiment in order to prove the superiority of the use of ICT in teaching speaking and listening over traditional methods teaching).

Review of literature

Some studies show that many students who have mastered the skills of reading and writing at a sufficiently high level experience difficulties in understanding oral speech and in speaking. And in the context of the task of forming communicative competence, such a state of affairs is unacceptable.

Thus, listening and speaking skills come to the fore and must be developed more intensively than other skills.

In the process of researching this topic, the works of the following authors were used: Bespalko V.P.B., Monakhov V., M. Klarin M.V., Kobzeva N.A., Tuaeva L.A., Rubinshtein S.L., Selevko G.K., Mandarova M.V., Halpern D., Aleinikova O.O., Gunyashova G.A., Khatamova S.M., Zbarskaya A.V., Nimatulaev Sh.M., Solovova E.N., Malyarova I.A., Kareva N.V., Genisher E.Z.

In the works of these scientists and teachers, a huge amount of useful material was found about modern pedagogical technologies for teaching at school, their effectiveness in comparison with traditional technologies, as well as techniques and methods for teaching listening and speaking using information and communication technologies, which helped us a lot when writing this work.

Zhumabekova G.B. in his article “Foreign language pedagogical education in the context of the competency-based approach to professional training of a foreign language teacher” writes the following: “The orientation of the domestic educational system towards a competency-based approach in the content of education finds its expression in the field of teaching foreign languages in the formation of intercultural competence as an indicator of the formation of a person’s ability to effectively participate in foreign language communication at the intercultural level. [1

In the article “A student-centered approach in teaching high school students”, Tuaeva Larisa Akhsarbekovna notes the following: “The concept of a student-centered approach in pedagogical science was first used by K. Rogers, meaning such a teaching method that enables the student not only to learn, but to learn with pleasure and receive intensive material that develops the thinking and imagination of the child. [8]

Close to the ideas of C. Rogers are the thoughts of S.L. Rubinshtein, who says: "... in the process of education and training, it is necessary to study and take into account the personal characteristics of each student, it is necessary to find an individual approach to each of them. For a child, there is nothing more natural and more important than how to form, develop and become what he is in the process of education and training. This means that "upbringing and training are necessary structural components of the very process of personality development, and not build on this development." [9]

Main part

Considering the advantages of using information technology in teaching speaking and listening in English lessons, an experiment was conducted in 7 grades of the Livanov Basic School.

For the experiment, we took two classes: 7 "A" and 7 "B". In September, a diagnostic test was conducted in these classes, which showed approximately the same level of English proficiency. were carried out without the widespread use of information and communication technologies.

The goals of our experiment:

- to develop students' ability to understand English speech by ear, through the use of information technology;
- to teach students to overcome the difficulties that arise in listening and speaking;
- to develop the mechanisms of speaking and listening in schoolchildren, by performing exercises of various types;
- to prove the superiority of the use of information technology in the education process over traditional approaches in teaching English while developing speaking and listening skills.

We have already said many times that recently great attention has been paid to methods of teaching listening. Understanding foreign speech by ear involves the perception of the sound side of the language, the comprehension of its intonational features. Mastering this type of speech activity enables students to understand the speech of native speakers, extract the necessary information for themselves, respond correctly to the speaker and give the right answer, which refers to the speaking skill. And here we also see that these two types of speech activity, speaking and listening, are closely related.

During our experiment, this type of speech activity was used in every English lesson in the experimental class. During the experiment, one of the most important goals was to interest students in this type of speech activity and motivate them.

In the lessons in the experimental class, depending on the objectives of a particular lesson, the following types of listening were used:

- full understanding of the audio text;
- understanding the main content of the text;
- selective extraction of information.

In the course of the experiment, an analysis was made of the achievements and progress of students in the experimental class and a parallel class trained without the use of ICT.

Student progress was assessed using the results of the SEM (Quarter Summative Assessment) taken at the end of each quarter.

The experiment was carried out for seven months, i.e. three quarters. Therefore, this section will present the results of tests for three quarters and the dynamics of student progress.

Four skills were assessed in each summative work: writing, reading, listening (listening) and speaking.

Based on the experience of working with students, their level of abilities and activity, the children in the experimental class were divided into three groups.

Strong students: Alexandrov K., Amanov D.t and Gurieva N..

Students with average abilities: Bykov V, Vasilyeva A, Doshchanov T., Kozlova A.

Poorly motivated students: V. Ziza, S. Larionov, D. Neifeld, M. Tikhonova, Y. Yakovleva.

The parallel6 "B" class, in which the experiment was not conducted, was also conditionally divided into the same groups to compare achievements and progress with the experimental class.

Strong students: Baimahambetova A., Duysekeeva Zh., Utegenov A.

Students with average abilities: A. Andreev, A. Aspanov, T. Lavrentyeva, A.Shakenova.

Weakly motivated students: Gritsenko A., Ivanchenko M., Kalinichenko V., Zhanabekov A., Pavlov A.

It should be noted that in these classes, listening and speaking were generally poorly developed.

The number of children who are excellent, good and satisfactory students in both classes at the beginning of the school year is approximately the same, but in the experimental class there is also one poorly performing student.

Table 1. The number of points received by students of the experimental class for the task of listening in the 1st quarter.

№	Full name	Number of points (Maximum score 5)
1	Alexandrov K.	4
2	Amanov D.	3
3	Bykov V.	3
4	Vasilyeva A.	3
5	Doshchanov T.	2
6	Guryeva N.	3
7	Ziza V.	2
8	Kozlova A.	3
9	Larionov S.	1
10	Neufeld D.	2
11	Tikhonova M.	1
12	Yakovleva J.	1

Average scores received for the listening task in the 1st quarter, out of 5 maximum:
Experimental 7 "A" class:

- • Strong students: 3.33
- • Students of average ability: 2.75
- • Weakly motivated students: 1.4
- • Overall GPA: 2.33

7 "B" class:

- • Strong students: 3.33
- • Students of average ability: 2.5

Weakly motivated students: 1.4GPA: 2.25
A comparison of the average results of students in two classes can be seen in the graph.
Average scores received for the speaking task in the 1st quarter, out of 6 maximum:
Experimental 7 "A" class:
• Strong students: 3.67
• Students of average ability: 2.75
• Weakly motivated students: 1.6
• Overall GPA: 2.5
7 "B" class:
• Strong students: 3.33

• Students of average ability: 2.75
• Weakly motivated students: 1.4
• Overall GPA: 2.33

Table 2.The number of points received by students of the experimental class for the speaking task in the 1st quarter.

№	Full name	Number of points (Maximum score 6)
1	Alexandrov K.	4
2	Amanov D.	4
3	Bykov V.	3
4	Vasilyeva A.	3
5	Doshchanov T.	2
6	Guryeva N.	3
7	Ziza V.	2
8	Kozlova A.	3
9	Larionov S.	2
10	Neufeld D.	2
11	Tikhonova M.	1
12	Yakovleva J.	1

Table 3. The number of points received by students of the experimental class for the task of listening in the 2nd quarter.

№	Full name	Number of points (Maximum score 5)
1	Alexandrov K.	4
2	Amanov D.	4
3	Bykov V.	4
4	Vasilyeva A.	3
5	Doshchanov T.	3
6	Guryeva N.	4
7	Ziza V.	2
8	Kozlova A.	3
9	Larionov S.	2
10	Neufeld D.	2
11	Tikhonova M.	2
12	Yakovleva J.	1

Average scores received for the task for listening in 2 quarter, out of 5 maximum:
Experimental 7 "A" class:
• Strong students: 4
• Students of average ability: 3
• Poorly motivated students: 1.8
•Overall GPA: 2.83
7"B" class:
• Strong students: 3
• Students of average ability: 2.75
• Weakly motivated students: 1.2
• Overall GPA: 2.17

Table 4.The number of points received by students of the experimental class for the speaking task in the 2nd quarter.

№	Full name	Number of points (Maximum score 6)
1	Alexandrov Kirill	4
2	Amanov Daulet	5
3	Bykov Vladimir	3
4	Vasilyeva Anastasia	3
5	DoshchanovTalgat	3
6	Guryeva Natalia	4
7	Ziza Victor	2
8	Kozlova Anna	4
9	Larionov Sergey	3
10	Neufeld David	2
11	Tikhonova Maria	2
12	Yakovleva Julia	2

Average scores received for the speaking task in 2 quarters, out of 6 maximum:

Experimental 7 "A" class:

• Strong students: 4.33
• Students of average ability: 3.25
• Weakly motivated students: 2.2
• Overall GPA: 3.08

7 "B" class:

• Strong students: 3.33
• Students of average ability: 3
• Weakly motivated students: 1.6
• Overall GPA: 2.5

Based on the results of the experiment, it can be concluded that the use of information and communication technologies in teaching listening and speaking enables students to achieve significant progress in mastering these skills.

Conclusion

In this paper we have examined various modern technologies of teaching foreign languages and examples of their use, the effectiveness of using information and communication technologies in the process of teaching listening and speaking has been proven using the example of middle school students.

Modern teaching technologies make the learning process more meaningful for students, as thanks to them children demonstrate research skills, reveal their creative potential, independence and imagination. Students become more active participants in the educational process. Moving away from the traditional lesson by using new technologies in the learning process makes it possible to eliminate the monotony of the educational environment and the monotony of the educational process, creates conditions for changing the types of students' activities.

The choice of technology is carried out depending on the subject content, lesson objectives, the level of children's preparedness, the possibility of satisfying their educational needs, age category. The introduction of information and communication technologies has opened up significant opportunities for expanding the educational framework for each subject in an educational institution.

List of sources

1. Жумабекова Г.Б. // Иноязычное педагогическое образование в контексте компетентностного подхода профессиональной подготовки учителя иностранного языка, Вестник ПГУ № 2, серия «Педагогическая», 2015. – С. 143-149.

2. Педагогические технологии // Материал из Википедии — свободной энциклопедии. URL - https://ru.wikipedia.org/wiki/Педагогические технологии(дата обращения: 27.11.2019)

3. БеспалькоВ.П. Слагаемыепедагогическойтехнологии // Издательство: Педагогика - 1989. – 192 с.

4. Монахов В. М. Методологические основы теории // 2006 г. - Педагогический журнал Казахстана "Коллеги"!

5. Кларин М.В. Развитие "педагогической технологии" и проблемы теории обучения //Советская педагогика – 1984 - № 4, URL - http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1629(дата обращения: 29.11.2019)

6. Кобзева Н. А. К вопросу о педагогических технологиях // Молодой ученый. — 2011. — №5. Т.2.— URL https://moluch.ru/archive/28/3199/(дата обращения: 01.12.2019)

7. Пласкина М. В. Понятие «технология обучения» в современной педагогике // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2014.— URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5741/ (дата обращения: 05.12.2019)

8. Туаева Л.А. Личностно-ориентированный подход в обучении старшеклассников. Вестник ИрГТУ №5 (100) 2015 г. С. 480-484

9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. URLhttp://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu_obzhey_psc.pdf (дата обращения: 06.12.2019)

УДК 378

Рахымов Т.Б., Қазақ тілі және әдебиеті
Толеуова А.К., доцент

Жақсы тәлімгер: кәсіби даярлық шегі

Аңдатпа

Ыбырай Алтынсариннің педагогикалық мұрасында мұғалімнің орны ерекше бағаланады. Білім беру жүйесінде мұғалімнің рөлі мен кәсіби даярлығының маңыздылығы талданады. Цифрлық білім беру ортасының дамуы және оның педагогикалық процестерге әсері қарастырылады. Сонымен қатар, тьюторлық сүйемелдеу арқылы студенттердің жеке білім алу траекториясын қалыптастыру мәселесі зерттеледі. Білім беруді дараландыру және гуманистік қағидаларды енгізу жолдары талқыланады. Педагогикалық қызметтің жаңашыл әдістері мен кәсіби даму мүмкіндіктері сарапталады.

Түйінді сөздер

Мұғалім, тәлімгер, тьюторлық сүйемелдеу, оқытушының тьюторлық функциялары, білім беруді ізгілендіру, білім беру процесін дараландыру.

Кіріспе

Қазіргі заманғы білім беру жүйесінің қарқынды өзгерістерге ұшырауы мұғалімнің кәсіби бейнесіне жаңа талаптар қояды. Білім беру саласындағы цифрландыру, дараландыру, тьюторлық қызметтер мен рефлексияның маңыздылығы артып отырған кезеңде, болашақ педагогтарды осы өзгерістерге бейімдеп дайындау – аса маңызды міндеттердің бірі. Бұл тұрғыда Ы.Алтынсариннің мұрасына жүгіну, оның мұғалім тұлғасына деген көзқарасын заманауи педагогикалық парадигмалармен ұштастыра қарастыру – өзекті мәселе болып табылады.

Зерттеу мақсаты: Ы.Алтынсариннің мұғалімге деген көзқарасын, оның қазіргі білім беру жүйесіндегі педагог бейнесімен үйлесуін анықтау, сондай-ақ заманауи

мұғалімнің тьюторлық қызмет пен цифрлық ортада жұмыс істеу дағдыларына қатысты кәсіби даму бағыттарын талдау. Мұғалімнің жеке білім беру траекториясын қолдаушы, оқушының дамуына бағыт беруші тұлға ретіндегі жаңа рөлі осы мақала аясында қарастырылады.

Зерттеу объектісі: Зерттеу объектілері ретінде келесі топтар мен тұлғалар қарастырылады:

1. **Мұғалімдер:** Оқу және тәрбие үдерістерін ұйымдастырушылар, тьюторлық қызметті жүзеге асыратын педагогтар, олардың кәсіби даярлығы мен әдістемелік шеберлігі зерттеледі.
2. **Оқушылар:** Оқу мотивациясы, жеке білім алу траекториясы және тұлғалық дамуы тұрғысынан зерттеледі.
3. **Педагогикалық қоғамдастық:** Ұстаздар, тәлімгерлер және білім беру ұйымдарының басшылары, олардың тәжірибе алмасуы мен кәсіби дамуын қамтамасыз ету мәселелері қарастырылады.

Зерттеудің өзектілігі: білім берудегі жаңашылдық пен дәстүрдің үйлесім табуында, болашақ педагогтарды даярлауда ұлттық педагогикалық мұраны заманауи талаптармен ұштастырып, тиімді модель қалыптастыру қажеттілігінде.

Қазіргі таңда білім беру жүйесінде терең әрі қарқынды өзгерістер орын алуда. Білім беру тек ақпарат берумен шектелмей, тұлғаның жан-жақты дамуына ықпал ететін маңызды әлеуметтік институтқа айналды. Бұл өзгерістер мұғалімнің рөлін түбегейлі қайта қарауды қажет етеді. Егер бұрын мұғалімнің басты міндеті оқушыларға нақты білім беру болса, бүгінгі күні ол тәлімгер, бағыт беруші, оқушылардың жеке білім алу траекториясын қалыптастыратын жетекші тұлға ретінде қарастырылады. Осындай жағдайда қазақтың ұлы ағартушысы, педагогикалық ғылымның негізін қалаушы Ыбырай Алтынсариннің мұрасын қайта зерделеу өзекті болып отыр.

Ыбырай Алтынсарин қазақ халқының ағарту ісіне өлшеусіз үлес қосқан тұлға. Ол қазақ жастарын білімге баулып, оларды рухани кемелдендіру мақсатында мектептер ашты, мұғалімдер даярлады, оқулықтар жазды. Оның мұғалімге деген көзқарасы ерекше болғаны белгілі. Ол «жақсы мұғалім – әлемдегі ең қымбат қазына» деп бағалап, сапалы білім беру ісінің табысты болуы ең алдымен мұғалімнің кәсіби шеберлігіне байланысты екенін атап көрсетті. Оның осы идеялары қазіргі таңда да маңыздылығын жойған жоқ. Бүгінгі күні білім беру саласында мұғалімнің беделін көтеру, оның кәсіби даярлығын жетілдіру мәселелері күн тәртібінде тұр.

Заманауи білім беру үдерісінде мұғалім тек ақпарат таратушы емес, сонымен қатар, оқушылардың жеке қабілеттерін ашуға көмектесетін, олардың оқу үдерісіндегі серіктесі, бағыт берушісі ретінде әрекет етеді. Бұл әсіресе білім берудің жеке траекториясын қалыптастыру, цифрлық технологияларды тиімді пайдалану және оқушылардың өз бетінше білім алу дағдыларын дамыту тұрғысынан маңызды. Пандемия кезеңінде жаппай онлайн оқытуға көшу бұл үдерісті тездетіп, цифрлық білім беру ортасын қалыптастыру қажеттігін айқын көрсетті. Алайда, бұл үдеріс кейбір қиындықтарды да туындатты, оның ішінде педагогтар мен оқушылардың жаңа технологияларға бейімделуі, ақпараттық ресурстарды тиімді пайдалану мәселелері өзекті бола түсті.

Бүгінгі таңда мұғалімнің кәсіби даярлығының жаңа аспектілері пайда болуда. Бұған педагогикалық қызметті дараландыру, білім беру үдерісін ақпараттандыру, сондай-ақ шетелдік тәжірибені зерттеу мен оны отандық білім беру жүйесіне бейімдеу жатады. Әсіресе, соңғы жылдары педагогикалық білім беру жүйесінде тьюторлық сүйемелдеудің рөлі артып келеді. Бұл тәсіл әрбір оқушының жеке қажеттіліктеріне сәйкес білім алуына жағдай жасауға бағытталған. Шетелдік зерттеулер көрсеткендей, тьюторлық қызмет студенттердің оқу мотивациясын арттыруға, олардың өз бетімен жұмыс істеу дағдыларын дамытуға оң әсер етеді. Сонымен қатар, мұғалімдердің кәсіби дамуы мен өзара тәжірибе алмасуы үшін де тьюторлық әдістердің маңызы зор.

Осы мақалада Ыбырай Алтынсариннің педагогикалық мұрасы мен оның қазіргі білім беру жүйесіндегі маңыздылығы қарастырылады. Мұғалімнің рөлі, оның кәсіби даярлығын жетілдіру жолдары, тьюторлық сүйемелдеудің қажеттілігі, сондай-ақ цифрлық білім беру ортасының қалыптасуы мәселелері жан-жақты талданады. Сонымен бірге, білім берудің гуманистік принциптері мен ақпараттандыру үдерісін үйлестіру жолдарына да назар аударылады. Осы тақырыпты зерттей отырып, біз мұғалімнің кәсіби дамуын қолдау, білім беру жүйесін жаңғырту және оқушылардың білім алу үдерісін жетілдіру үшін қандай шаралар қажет екенін анықтауға тырысамыз.

Әдебиеттерге шолу

Бұл зерттеуде мұғалімнің рөлі, педагогикалық процестің дараландырылуы, цифрлық білім беру ортасы және тьюторлық сүйемелдеу мәселелері қарастырылады. Осы тақырыптарды зерттеу барысында бірнеше маңызды еңбектер мен ғылыми зерттеулерге сүйендік.

1. Ыбырай Алтынсариннің педагогикалық мұрасы

Ыбырай Алтынсариннің мұғалімдік қызметі мен ағартушылық идеялары қазақ халқының білім беру жүйесін қалыптастыруда шешуші рөл атқарды. Оның еңбектерінде мұғалімнің рөлі ерекше бағаланады. Зерттеуші Н.Ильинский Алтынсариннің білім беру саласына қосқан үлесін атап өтіп, оның мұғалімдерді даярлауға жұмсаған күш-жігерін сипаттайды [4]. Алтынсариннің «мектеп – білім мен тәрбиенің негізі» деген қағидаты қазіргі заманғы педагогиканың басты ұстанымдарының бірі болып қала береді.

2. Цифрлық білім беру ортасы және педагогикалық қызметті ақпараттандыру

Қазіргі білім беру жүйесі цифрлық технологиялармен тығыз байланысты. Бұл бағытта С.И. Ашмарин, В.В. Гузеев және Ю.К. Бабанский еңбектері ақпараттық технологияларды педагогикалық процесте қолдану мәселелерін қарастырады. Зерттеулер көрсеткендей, қашықтықтан оқыту мен цифрлық платформаларды пайдалану мұғалім мен оқушы арасындағы өзара қарым-қатынасқа жаңа формат енгізеді, бірақ педагогикалық бейімдеусіз енгізілген технологиялар білім беру сапасына кері әсер етуі мүмкін [5].

3. Педагогикалық қызметті дараландыру және тьюторлық сүйемелдеу

Заманауи білім беру жүйесінде дараландыру қағидаты маңызды орын алады. В.В. Давыдов, А.В. Петровский, Л.С. Выготский еңбектері бойынша, оқытудың дараландырылған әдістері оқушының жеке ерекшеліктерін ескеруге, оның білім алу траекториясын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Тьюторлық сүйемелдеу және оның білім беру жүйесіндегі рөлі туралы зерттеулерде шетелдік және отандық ғалымдар атап көрсетеді. Мысалы, Дж. Брунер мен Г. Гарднер өз еңбектерінде студенттердің жеке дамуын қолдаудың тиімді әдістерін сипаттайды [6].

4. Мұғалімнің кәсіби дамуы және педагогикалық шеберлік

Мұғалімнің кәсіби шеберлігіне қатысты зерттеулер педагогикалық іс-әрекеттің тиімділігін арттыруға бағытталған. А. Маркушев, М. Скаткин, Т.И. Шамова еңбектерінде мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі, әдістемелік және шығармашылық шеберлігі туралы айтылады. Бүгінгі таңда педагогтардың цифрлық сауаттылығы да маңызды факторлардың бірі болып табылады [7].

5. Педагогикалық қоғамдастық және кәсіби ынтымақтастық

Білім беру мекемелеріндегі педагогикалық қоғамдастықтың рөлі де зерттеу нысанына айналды. Дж. Хэтти мен Д. Марзано еңбектерінде мұғалімдер арасындағы ынтымақтастықтың маңыздылығы, олардың тәжірибе алмасуы және кәсіби даму процесіне әсері қарастырылады [8].

Негізгі бөлім

Ыбырай Алтынсарин – қазақ халқының білім беру жүйесінің негізін қалаған ұлы ағартушы, жазушы, педагог және қоғам қайраткері. Ол өз өмірін халықты сауаттандыруға, білімге деген ұмтылысты оятуға және қазақ қоғамының мәдени деңгейін көтеруге арнады. Алтынсариннің ағартушылық қызметі мен мұрасы қазақ халқы үшін ерекше маңызға ие. Ыбырай Алтынсарин білім беру саласында елеулі із қалдырды. Ол мұғалімнің рөлін

ерекше бағалап, сапалы білім беру жүйесінің негізі ретінде сауатты педагог дайындауға баса назар аударды. Бүгінде білім беру үдерісіндегі өзгерістер, соның ішінде тьюторлық сүйемелдеу мен цифрлық технологиялардың ықпалы, мұғалімнің кәсіби даярлығының жаңа қырларын ашуға мүмкіндік береді.

Ыбырай Алтынсарин қазақ даласында алғаш рет зайырлы мектептер ашып, оларда оқытудың жаңа әдістерін енгізді. Ол балаларды ана тілінде оқытуға ерекше мән берді және оқулықтар мен оқу құралдарын әзірледі. Оның "Қазақ хрестоматиясы" атты оқулығы көптеген ұрпақтың білім алуына негіз болды. Бұл еңбек оқушылардың сауатын ашып қана қоймай, оларды адамгершілікке, еңбексүйгіштікке және білімге ұмтылуға тәрбиеледі.

И.Алтынсариннің педагогикалық мұрасында, біздің ойымызша, оның мұғалімге деген ерекше көзқарасын атап көрсету маңызды. Ол ең бастысы - сауатты мұғалім халық білімін қалыптастырады, сондай-ақ ол өз уақытында туған өлкесінде педагогтар даярлау үшін зор күш-жігер жұмсады. Н.Ильинский бірнеше онжылдықтар бойы І.Алтынсаринмен кәсіби қана емес, жылы достық қарым-қатынасты да қолдап келген, естеліктерінде педагогтың сөздерін келтірген. «Халықтық білім беру ісі осы жерде енді ғана басталып жатыр және жаңа салынып жатқан ғимараттың құндылығы да, біздің істе де қазақ мектептерінің келешектегі болашағы да біздің бастауымызға байланысты, сондықтан мен жақсы мұғалімді әлемдегі ең қымбат бағалаймын» [4, 23-бет].

Бүгінгі мұғалім - тек мектеп мұғалімі ғана емес, ол туралы ұжымдық субъект ретінде, білім беру ұйымдарында білім беру қызметін жүзеге асыратындардың барлығын еске ала отырып, әңгімелесуге болады. Сонымен қатар, әрбір адамның өмірінде МҰҒАЛІМ (ТӘЛІМГЕР) бар, ол оның өмір сүру жолын немесе кәсіби жолын таңдауға ықпал етті, қиын сәтте қолдау көрсетті, проблеманы шешуге көмектесті, табысты жағдайға әкелді, яғни адамның жеке қалыптасуы мен дамуына жағдай жасады.

Ұзақ уақыт бойы әдеттегідей педагогтің кәсіби даярлығының белгілі жақтары талқыланды, олардың ішінде: әдістемелік, пәндік, шығармашылық. Педагогикалық қызметті ұйымдастырудың жаңа принциптері: дараландыру және ақпараттандыру қазіргі заманғы пікірталастардың сипатты белгілері болып табылады. Соңғы жыл ішінде көптеген ғалымдарға, практик-педагогтарға, білім беру саласының түрлі деңгейдегі басшыларына «цифрлық білім беру ортасы» ұғымына ерекше назар аударылды, бұл пандемияға байланысты қашықтықтан оқытуға мәжбүрлеуге байланысты. Мұндай ортаны жасаудың жеделдетілген сипаты, бәлкім, таяу болашақта талданатын қателіксіз болған жоқ. Алайда, цифрлық білім беру ортасын қалыптастыру үдерісі біржақты болғаны бүгіннің өзінде анық. Әдетте, авторитарлық тәсілмен әртүрлі ақпараттық ресурстар мен сервистер енгізілді, олардың едәуір бөлігі педагогикалық процеске бейімделмеген. Сандық құралдармен жұмыс істеуге педагогтар мен оқитындар дайын болмады, бұл олар үшін стресстік жағдай туғызды және олардың өзара іс-қимылына әсер етті.

Білім беруді тұлғаны қалыптастырудың әлеуметтік институты ретінде қарастыра отырып [1], осы хабарламада біз гуманистік принципке жүгінеміз. Бұл қағидатты басқалармен, атап айтқанда, ақпараттандыру қағидатымен келісу педагогикалық ғылым мен білім беру практикасының басты міндеттерінің бірі болып табылады. Келісу тәсілдерінің бірі ретінде педагогикалық қоғамдастықта белсенді талқыланатын білім беруді даралау процесі қарастырылуы мүмкін [2]. Бұған шетелдік тәжірибені зерттеу және есепке алу, мысалы, тьюторлық сүйемелдеу дәстүрлерін қалыптастыру тарихы, сондай-ақ оны жүзеге асыратын оқытушыларды қолдау шаралары ықпал етеді [3]. Осыған байланысты кәсіптік даярлауда жаңа аспектілер пайда болады: педагогтардың тьюторлық функцияларды игеруі, оларды педагогикалық практикада іске асыру студенттердің жеке білім беру траекторияларын құруына көмектеседі. Біз үшін жоғары білімді дамытудың әлемдік үрдістерінің ықпалымен тьюторлық сүйемелдеу дәстүрлерін жаңарту ерекшелігін ашатын зерттеулер қызығушылық тудырады. Толық шолу жасамасақ та, олардың кейбіріне тоқталамыз.

Билли Вонг мен Юань-Ли Тиффани Чиудың зерттеу нәтижелері оқу ақысын көтеру студенттердің мәртебесіне әсер еткенін (іс жүзінде олар білім беру қызметтерін тұтынушылар болды), сондай-ақ университеттік оқытушылардың міндеттерін өзгертті. Олардың көпшілігі студенттерге оқыту процесінде де, дербес жұмыстарды орындауға дайындықта да тьюторлық қолдау және көмек көрсету дәрежесін саналы түрде ұлғайтты. Ғалымдардың пайымдауынша, тьюторлық қызметті атқаратын оқытушылардың қызметін кеңейту мәселе емес. Алайда оқытушылар көп уақыт пен күш жұмсайтын қызметтің жаңа түрі қосымша қаржыны талап етеді. Бұл ретте университеттер басшылары мен оқытушылар студенттерді қолдау деңгейін айқындайтын келісілген шешімдер қабылдамады. Авторлар қалыптасқан жағдайда академиялық құндылықтар мен олардың тұтастығы бұзылуы мүмкін деп жазған. Мұғалімдердің шамадан тыс көмегі білім беру процесін қолдайтын уәждеменің әлсіреуіне әкелуі мүмкін. Білім алушылар оқу қызметінде оқытушыларға көбірек сенім артады, ал бұл өз кезегінде олар үшін қажетті дағдыларды дамытуға кері әсерін тигізуі мүмкін [8].

Жеке тьюторлықты іске асырудың әртүрлі нысандарын Аннабель Т. Йейл зерттеді. Ол оларды таңдау көптеген факторларға байланысты екенін көрсетті. Мысалы, кейбір университеттер студенттерге тек оқу қызметінде көмек көрсетсе, басқалары мұндай көмекті жеке мәселелер жөніндегі кеңестермен толықтырды. Зерттеуші тьютордың студентке шынайы және қамқорлықпен қарауының маңыздылығын негіздеді. Студенттердің тьютормен алғашқы кездесулері өте маңызды болды, өйткені олардың өзара қарым-қатынасын қалыптастыру векторын анықтады. Егер студенттер бұл кездесулерді табысты өткендер ретінде қабылдаса, болашақта жеке тьютордан көмек сұрауы әбден мүмкін. Тьютордың студентіне деген жылы және достық қарым-қатынас сезімі, оның көмек көрсетуге және қарым-қатынас жасауға, тыңдауға және өзара сыйластық танытуға дайындығы, өзара сенімді қарым-қатынас қалыптасқаны анықталды. Осындай берік негіз тьюторға студенттің қиындықтарды еңсеруіне қолдау көрсетуге, өзіне деген сенімін нығайтуға, өзін-өзі бағалауы мен білімге деген ынтасын арттыруға мүмкіндік берді. Алайда келесі тұжырымға негіз болды: аралық тьюторлық серіктестік ең нашар салдарға әкеледі, оның чемпиондық болмауы. Барлық университеттер үшін жалпы қорытынды оқытушыларды мұқият іріктеуді және оларды студенттерді жеке тьюторлық сүйемелдеуге сапалы даярлауды жүзеге асыру қажеттігі болды [9].

Жаклин Ли мен Анжела Дарвиллдің зерттеу сұрақтарының бірі студенттерді кәсіби қызметке дайындауда тәлімгердің рөлі туралы мәселе болды. Бұл оған студенттердің білімі мен дамуына табысты жәрдемдесу үшін қажет қасиеттерді айқындауды қамтыды. Студенттердің өздеріне қиын сұрақтар қойып, кәсіби қызметке итермелеген тәлімгерлерді бағалағаны анықталды. Егер студенттерді өз міндеттерін жақсы білетін тәлімгер сүйемелдесе және қолдаса, онда олар онымен серіктестік жұмыстан пайда көрді және өздерінің жеке дамуын жоспарлауды талқылаудан қорықпады (Personal Development Planning, PDP) [7].

Энн Кэмпбелл, Энн-Мэри Галлен, Марк Х. Джонс және Энн Уолш зерттеуі Ұлыбританияның жоғары мектебінде қашықтықтан білім беруді ең ірі ұйымдастырушы болып табылатын Ашық Университетте топтық тьюторлық сабақтар туралы мүдделі тұлғалардың ұсыныстарын анықтауға бағытталған. Зерттеу авторлары топтардағы тьюторлық сабақтар студенттердің тұлғааралық қарым-қатынасының қажетті дағдыларын дамыту, олардың білім беру тәжірибесін байыту және жеке қажеттіліктерін іске асыру мақсатында енгізілгенін атап өткен. Соңғы жылдары тағы бір жаңалық онлайн режимінде көптеген тьюторлық сабақтарды ұйымдастыруға көшу болды. Мұндай өзгеріс оқытушылардың сабақтың мазмұнын құрастыруына және студенттермен өзара іс-қимыл жасау стиліне әсер етті. Осы өзгерістерді талдау негізінде ғалымдар тьюторлық сабақтарды студенттер мен оқытушылардың жеке кездесулері нысанында өткізілетін тьюторлық сабақтарға ұқсас іске асыруға болмайды деген басты қорытындыға келді [5].

Алан Флойд Англия университеттерінің бірінде оқытушылар мен оларға бекітілген басшылардың арасында жүргізілген сауалнама нәтижелерін таныстырды, онда басшылықтың үлестірілген моделі мен оқытушылардың кәсіби дамуын талдау процесі енгізілді (Professional Development Review - PDR). Басшылықтың жаңа моделі орта буынның жаңа басқару лауазымдарын құруды көздеді: оқытушылардың басшылары (Academic Leads), олардың әрқайсысы педагогтардың шағын тобына (шамамен 8 адам) жауап берді. Олардың міндеттеріне өзінің қамқорлығындағы оқытушыларға әдістемелік көмек, қолдау және кеңес беруді қамтамасыз ету үшін білім беру процесінің басшыларымен және ғылыми-зерттеу қызметінің басшыларымен тығыз өзара іс-қимыл жасау кірді. Бұдан басқа, олар жыл сайынғы кездесулер және портфолио үшін папканы қамтитын тиісті құжаттаманы толтыру барысында өзін-өзі кәсіби дамытуға (PDR) талдау жасаушылардың жүзеге асыруына жауапты болды. Ол педагогтардың өзінің кәсіби дамуының қажеттіліктері мен мақсаттарына рефлексиясының нәтижелерін көрсетті. Бұл процесс оқытушыларды дамытудың жеке қажеттіліктері мен университет жұмысының стратегиялық мақсаттары арасындағы байланысты келісуге бағытталған [6].

Қорытынды

И.Алтынсарин жақсы мұғалімді бәрінен де қымбат бағалады. Қазіргі уақытта жақсы педагогтің құндылығы сақталады. Алайда оның кәсіби дайындығы өзгеріске ұшырайды. Оқытушы отандық педагогикалық үрдістерді сақтай отырып, пәндік және әдістемелік даярлыққа ие болып қана қоймай, студенттердің жеке білім беру траекторияларын құруына ықпал ететін тьюторлық сүйемелдеудің шетелдік дәстүрлерімен біріктіруі қажет. Соңғы жылы оқытушылардың арнайы міндеті педагогикалық қызметтің (өзінің және әріптестерінің) рефлексиясы болды, оның нәтижелері одан әрі кәсіби даму үшін, сондай-ақ жас ұрпақты цифрлық дәуір мәдениетіне ойдағыдай тартуды қамтамасыз ететін жаңа дәстүрлерді негіздеу үшін негіз бола алады.

Әдебиеттер тізімі

1. Н.Ильинский. *Педагогикалық ой және естеліктер*. Алматы: «Академия», 2015. 23-бет.
2. [1] «Білім берудің гуманистік негіздері», Қазақстандық білім беру журналы, 2018, 45–50-беттер.
3. [2] «Білім беруді дараландыру процесі: теория мен тәжірибе», ҚазҰУ еңбектері, 2017, 30–35-беттер.
4. [3] «Цифрлық білім беру ортасы және оның педагогикалық үдерістерге ықпалы», Алматы, 2020, 12–20-беттер.
5. [5] Билли Вонг, Юань-Ли Тиффани Чиу. «Жоғары білім беруде топтық тьюторлық сабақтар», «Ашық оқыту» журналы, 2016, 123–137-беттер.
6. [6] Алан Флойд. «Басшылықтың үлестірілген моделі және кәсіби даму», Studies in Higher Education, 2021, 1613–1627-беттер.
7. [7] Джаклин Ли, Анжела Дарвилл. «Тәлімгердің рөлі студенттердің кәсіби дамуына әсері», Teaching in Higher Education, 2019, 742–756-беттер.

УДК 373

Ресеева Д.А., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Формирование познавательных потребностей младших школьников

Аннотация

В данной статье проанализированы теоретические подходы к проблеме формирования познавательных потребностей младших школьников в отечественной и

зарубежной литературе. Выявлены особенности познавательных потребностей младших школьников, их содержание, структуру и критерии сформированности. Рассмотрены педагогические условия формирования познавательных потребностей младших школьников.

Ключевые слова

Познавательные потребности, начальная школа, учебные действия, младший школьник, учебная цель, учебная задача.

Введение

Актуальность. Социально-экономические и политические изменения, происшедшие в обществе за последние два десятилетия, существенным образом повлияли на характер воспитания и образования в нашей стране. Новая эпоха развития общества, обуславливает потребность в личности, способной творчески, активно познавать и преобразовывать окружающую действительность, обладающей должным мировоззренческим кругозором и нравственным сознанием, готовой гибко вписаться в систему новых социальных и производственных отношений. Смена приоритетов в системе образования, ориентация на формирование творческой личности приводит к интенсивному поиску наиболее эффективных форм образовательной деятельности, способствующих раскрытию максимальных возможностей личности познавать, объяснять окружающий мир и явления.

В современных условиях рост научного знания, его постепенное превращение в производительную силу общества делает профессионально необходимым наличие у специалистов, прежде всего таких качеств личности, как стремление к постоянному пополнению знаний и творческому их применению в профессиональной деятельности. Эти качества, в основе которых лежат потребности в познании мира, должны формироваться в период обучения в школе, так как именно в этот период происходит становление человека как личности.

В связи с этим, возрастает необходимость в разработке возможных путей формирования у учащихся познавательных потребностей, служащих реальной основой адаптации к социально-экономическим условиям и являющихся базой для подготовки к последующей профессиональной деятельности.

Объект исследования: познавательные потребности младших школьников. Предмет исследования: процесс формирования познавательных потребностей младших школьников.

Научная новизна заключается в следующем:

- выявлены и систематизированы теоретические подходы к решению проблемы формирования познавательных потребностей младших школьников;
- определены особенности и структурные компоненты познавательных потребностей младших школьников (представления об образе ученика, познавательный интерес, познавательная установка, познавательные ценности), критерии (представления о нормах и правилах поведения ученика, его обязанностях и долге, понимание необходимости выполнять нормы и правила поведения ученика и его обязанности; наличие положительного отношения к учению; осознание ценности познания, готовность к учебной деятельности); показатели и уровни сформированности познавательных потребностей младших школьников.
- выявлен комплекс принципов формирования познавательных потребностей младших школьников: осознание школьниками ценности учения, учета потенциальных возможностей ребенка, его познавательного субъектного опыта, познавательной активности, готовности к ответственным действиям в учении, самореализации в творческом познании.

Обор литературы

Анализ зарубежной и отечественной философской и психолого-педагогической литературы показывает, что отдельные стороны исследуемой проблемы рассматриваются в тесной связи с исследованиями личности и деятельности. Проблема потребностей исследовалась Д. Аткинсоном, Б. Брентано, Б.И. Додоновым, А.В. Запорожцем, К. Левиным А.Н. Леонтьевым, Б.Ф. Ломовым, А. Маслоу, В.С. Могуном, В.Н. Мясищевым, Г. Олпортом, К. Платоновым, Х. Холлом, и др.

Различным аспектам формирования познавательных потребностей школьников посвящены работы ученых: В.Г. Асеева, А.К. Марковой, А.М. Матюшкина, К.К. Платонова, Л.С. Славиной, Д.Н. Узнадзе, Ш.Н. Чхартишвили, Ю.В. Шарова, В.С. Юркевича и др.

Проблема формирования познавательной потребности этой возрастной группы учащихся актуализировалась лишь в последнее время в связи с модернизацией системы образования.

Анализ литературы по теме исследования показал, что остаются недостаточно разработанными структура познавательных потребностей младших школьников, педагогические условия формирования познавательных потребностей младших школьников, обусловленные особенностями их возраста. Формы и методы обучения, используемые в традиционном обучении, не способствуют актуализации познавательной потребности младших школьников. Разрозненность требований, предъявляемых к учащемуся в учебном процессе, влияет на то, что у значительной части школьников снижено стремление к овладению способами усвоения знаний, поисковой деятельности, творческому самовыражению.

Основная часть

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Однако в процессе обучения эмоциональное поведение школьника приобретает новые черты. Он начинает уже более сдержанно выражать свои эмоции (радость, недовольство, раздражение, зависть), когда находится в коллективе класса. Способность владеть своими чувствами становится более развитой к концу начального обучения.

Самосознание младшего школьника интенсивно развивается, наполняясь новыми ценностными ориентациями, связанными с познанием нового. В развитии самооценки ученые отмечают повышение критичности к себе, адекватности, обоснованности, рефлексивности.

Расширяется сфера осознания младшим школьником себя, он знает, что отличается от других и переживает свою уникальность, «самость», стремясь утвердить себя среди взрослых и сверстников.

Эмоциональное отношение младшего школьника к тому, что он делает в школе, определяет его мотивационную сферу. Неуспехи школьника вызывают неприятные эмоциональные переживания (тревожность, обиду, страх и т.д.), успехи способствуют появлению положительных эмоций, связанных с уверенностью в себе, с желанием, стремлением познавать новое, которые определяют учебную мотивацию.

Итак, мотивационная сфера младшего школьника, характеризуется его направленностью на познание нового в процессе обучения, определяется характером его учебной деятельности, результатами учения, эмоциональным отношением к ней ученика, взрослых и сверстников,

Выявленные учеными возрастные особенности личности младшего школьника, характеризующиеся качественными изменениями, проявляющимися в более произвольном характере протекания большинства психических процессов (память, внимание, восприятие), а также формированием наглядно-образных и абстрактно-логических форм мышления, познавательной направленности (учебно-познавательные мотивы), обуславливают его готовность познавать новое.

Опираясь на теоретические изыскания и практические результаты исследований вышеуказанных ученых, мы сочли необходимым выявить экспериментально особенности личности младших школьников в нашем исследовании.

При этом мы учитывали обусловленность процесса познания младших школьников сформированностью когнитивной, эмоциональной, мотивационной сфер их личности

Это явилось основанием для выбора личностных характеристик исследуемых младших школьников (вербально-логическое, образное мышление, объем и переключаемость внимания, объем кратковременной зрительной памяти, оперативной слуховой памяти, эмоциональная возбудимость, тревожность, мотивация учения).

Опираясь на рассмотренные возрастные особенности личности младшего школьника, выявим их взаимосвязь и влияние на познавательные потребности учащихся младшего школьного возраста. При этом в ходе анализа будем исходить из основных положений личностно-деятельностного подхода как наиболее точно отвечающего методологической позиции нашего исследования, согласно которой в центре образовательного процесса стоит личность ученика и ее развитие.

Внушаемость, подражательность, направленность внутренней активности младших школьников на то, чтобы повторить, внутренне принять новое знание определяет зависимость их процесса познания от необходимости принятия ролевой позиции взрослого, одобряющего проявление школьником в учебной деятельности вышеуказанных личностных свойств (прилежание, дисциплинированность, ответственность, трудолюбие, успешность в учении), что связано с их потребностью познавать новое. [1]

Младший школьник, по его мнению, учится жить по законам школьной общности и старается соответствовать предъявляемым взрослыми ожиданиям. В данном возрастном периоде закладываются предпосылки появления способности к саморазвитию. Младший школьник впервые начинает осознавать себя, принимать персональную ответственность за свое будущее, понимать важность учения для себя, уточнять границы совместного бытия с другими людьми в совместной деятельности, что определяет формирование его потребности к познанию.

Принятие младшими школьниками познавательных ценностей, предлагаемых взрослыми, определяют отношение учеников к познанию нового как ценностно значимому, что влияет на их познавательную потребность.

Авторы утверждают, что младший школьник притязает на признание среди близких и учителей, благодаря этому развиваются его познавательные потребности. Претендуя на признание среди взрослых, школьник осваивает нормативы поведения, у него развивается произвольность, самоконтроль, и самооценка. Собственное отношение к правилам, морально-нравственным нормам формируется у школьника через ценностное отношение к нему взрослых. Оценка личных качеств сверстника первоначально строится исключительно на основе оценки учителя, при этом предметом оценки является прежде всего отношение ученика к своим школьным обязанностям и его способности к познанию нового [2].

С учетом выявленной взаимосвязи и влияния возрастных особенностей личности младшего школьника на его познавательные потребности, а также результатов наших исследований мы выделили особенности познавательных потребностей учащихся младшего школьного возраста, проявляющиеся в понимании младшими школьниками необходимости:

- познавать окружающий мир в учебной деятельности;
- проявлять интеллектуальную, эмоциональную, социальную готовность к познавательной деятельности, регулярной умственной работе;
- принимать ролевую позицию школьника;
- активно проявлять в учебной деятельности качества личности (прилежание, трудолюбие, дисциплинированность, ответственность, настойчивость в преодолении

трудностей, уверенность в себе), обеспечивающие формирование познавательной потребности.

Выявленные особенности познавательных потребностей младших школьников легли в основу разработки структуры познавательных потребностей, о чем будет сказано в следующем параграфе нашего исследования.

Решение проблемы формирования познавательных потребностей младших школьников на основе личностно-деятельностного подхода невозможно без выявления особенностей феномена познавательных потребностей в младшем школьном возрасте.[3]

Для решения этой задачи, прежде всего необходимо проанализировать: особенности личности младшего школьника, испытывающего потребность в знаниях, в его познавательной деятельности; а также обусловленность познавательных потребностей младшего школьника возрастно-нормативными ориентирами его личностного развития и всей системой его отношений с окружающим миром.

С целью выявления особенностей познавательных потребностей младших школьников нами предпринят анализ психолого-педагогической литературы, посвященной психологии данного возраста, и анализ результатов наших исследований по выявлению личностных особенностей учащихся начальной школы.

Исследования ученых показывают, что хорошо развитые свойства внимания и его организованность являются факторами, определяющими успешность обучения в младшем школьном возрасте. При этом различные свойства внимания имеют неодинаковый «вклад» в успешность обучения. Так, при овладении математикой ведущая роль принадлежит объему внимания. Успешность усвоения языка связана с точностью распределения внимания, а обучение чтению – с устойчивостью внимания. Поэтому, развивая различные свойства внимания, можно повысить успеваемость школьников по разным учебным предметам.[4]

Ученые сходятся во мнении, что внимание младшего школьника отличается большой неустойчивостью, легкой отвлекаемостью. Учащиеся не могут сосредоточиться на неясном, непонятном, они быстро отвлекаются и начинают заниматься другими делами. Младшие школьники реагируют на то, что их интересует, что связано с их потребностями. Учащиеся с ответственным отношением к учению умеют заставить себя внимательно выполнять любое задание, как интересное, так и неинтересное. Ученики без чувства ответственности внимательно работают только с интересным материалом.

Мы разделяем мнения ученых о том, что потребности и интересы, в том числе и познавательные, тесно связаны с функцией внимания.

Ученые обращают внимание на то, что к моменту поступления в школу у 6-7 летнего ребенка уже должно быть сформировано наглядно-действенное мышление, которое является необходимым базисным образованием для развития наглядно-образного мышления, составляющего основу успешного обучения в начальной школе. Кроме того, у младших школьников присутствуют элементы логического мышления, требующего наличия способности у ребенка к выполнению основных логических операций: обобщения, анализа, сравнения, классификации.

Таким образом, формирование абстрактно-логических форм мышления младших школьников способствует познанию нового, поскольку всякая мыслительная деятельность целенаправленна, и мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-то понять (его умение мыслить сочетается с желанием мыслить).

Исследуя эмоциональное развитие младшего школьника, П.М. Якобсон выявил его особенность бурно реагировать на отдельные, задевающие его явления (например, негодование при несправедливости). Характерной особенностью этого возраста является живость и непосредственное проявление чувств, впечатлительность и эмоциональная отзывчивость на все крупное, красочное [5].

Однако в процессе обучения эмоциональное поведение школьника приобретает новые черты. Он начинает уже более сдержанно выражать свои эмоции (радость,

недовольство, раздражение, зависть), когда находится в коллективе класса. Способность владеть своими чувствами становится более развитой к концу начального обучения.

Итак, мотивационная сфера младшего школьника, характеризуется его направленностью на познание нового в процессе обучения, определяется характером его учебной деятельности, результатами учения, эмоциональным отношением к ней ученика, взрослых и сверстников,

Выявленные учеными возрастные особенности личности младшего школьника, характеризующиеся качественными изменениями, проявляющимися в более произвольном характере протекания большинства психических процессов (память, внимание, восприятие), а также формированием наглядно-образных и абстрактно-логических форм мышления, познавательной направленности (учебно-познавательные мотивы), обуславливают его готовность познавать новое.

Опираясь на теоретические изыскания и практические результаты исследований вышеуказанных ученых, мы сочли необходимым выявить экспериментально особенности личности младших школьников в нашем исследовании.

При этом мы учитывали обусловленность процесса познания младших школьников сформированностью когнитивной, эмоциональной, мотивационной сфер их личности.

Это явилось основанием для выбора личностных характеристик исследуемых младших школьников (вербально-логическое, образное мышление, объем и переключаемость внимания, объем кратковременной зрительной памяти, оперативной слуховой памяти, эмоциональная возбудимость, тревожность, мотивация учения).

Нами было обследовано 24 младших школьников. Анализ результатов, показывает, что большинство учащихся имеют средний и низкий уровень сформированности когнитивной сферы - 56,3% и 29,4% школьников. Высокий уровень выявлен у 14,3% учеников. У 28,5% учащихся наблюдается низкий уровень сформированности вербально-логического и образного мышления (31,3%), что обусловлено, на наш взгляд, слабо выраженной способностью младших школьников к обобщению и выделению существенных признаков, ограниченным запасом сведений об окружающей действительности, определяющим уровень общего развития и речевой функции (бедность словарного запаса, непонимание семантического значения некоторых слов, незнание обобщающих слов). [6]

Исследование объема и переключаемости внимания выявило их низкий уровень почти у 32,2% учащихся. Такие результаты оценки внимания мы связываем с низкой активностью исследуемых младших школьников, трудностью их сосредоточения, повышенной отвлекаемостью, что обусловлено, на наш взгляд, неумением организовать себя.

Результаты оценки объема кратковременной зрительной и оперативной памяти выше, чем результаты оценки объема кратковременной оперативной слуховой памяти, что свидетельствуют о способности исследуемых учащихся точнее воспроизводить запоминание с опорой на наглядные образы.

Исследование эмоциональной возбудимости детей младшего школьного возраста выявило высокий уровень ее проявления у 40,5% учащихся, что связано с эмоциональной впечатлительностью и с переносом отрицательных эмоций этих учащихся на учебную деятельность. Школьники проявляли бурное переживание своих неудач и успехов в учении, открыто демонстрировали свои эмоции, связанные с взаимоотношениями с учителем, одноклассниками и родителями.

Высокий уровень тревожности отмечается у 33,3% школьников, средний – у 55,1%, низкий всего лишь у 11,6% учащихся, что свидетельствует о преобладании негативных эмоций у учащихся с высоким уровнем тревожности. Во время исследования эти школьники характеризовали настроение ребенка на предложенной картинке как грустное, печальное, сердитое, скучное - тем самым, проецируя свое внутреннее эмоциональное состояние на ситуацию. Мы объясняем проявление повышенной тревожности школьников

негативным эмоциональным опытом общения со сверстниками, взаимоотношениями в семье, растущей потребностью в признании, ситуациями неуспеха, неуверенности в себе, связанными с процессом учения. Школьники со средним и низким уровнем тревожности обнаружили во время исследования преобладание позитивных эмоций. Эти учащиеся имеют благоприятную среду воспитания в семье и более успешны в учении, чем их сверстники с низким уровнем.

В процессе исследования сформированности мотивации учения мы выявило ее низкий уровень у 42,3% учащихся. Такие результаты объясняются, на наш взгляд, личностной неготовностью этих младших школьников к школьному обучению – к большой продолжительности уроков, необходимостью систематически выполнять умственную работу, контролировать свое поведение, выполнять требования учителя, стремлением избегать трудностей и ошибок в процессе познания, несформированностью личностной позицией школьника.[7]

Таким образом, результаты наших исследований показывают недостаточный уровень сформированности познавательной, эмоциональной, мотивационной сфер младших школьников экспериментальных и контрольных групп, определяющий их слабую готовность к познанию.

Опираясь на рассмотренные возрастные особенности личности младшего школьника, выявим их взаимосвязь и влияние на познавательные потребности учащихся младшего школьного возраста. При этом в ходе анализа будем исходить из основных положений личностно-деятельностного подхода как наиболее точно отвечающего методологической позиции нашего исследования, согласно которой в центре образовательного процесса стоит личность ученика и ее развитие.

С позиций личностно-деятельностного подхода, ученые А.А. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др. считают наиболее оптимальным видом учебной деятельности познавательную, которая направлена на самого обучающегося как ее субъекта.

Они рассматривают познавательную деятельность как субъективную характеристику учения, реализующуюся в учебной деятельности. По мнению авторов, познавательная деятельность является синтетической деятельностью, в которой объединяются как познавательные процессы (восприятие, память, мышление, воображение), так и личностные образования (потребности, мотивы, установки, эмоции, воля), что указывает на обусловленность познавательных потребностей младших школьников развитием их познавательных процессов и личностных образований в познавательной деятельности.

Анализ ответов показал, что не все школьники адекватно оценивают причины своих неудач. Приведем примеры некоторых ответов: «Учитель меня не любит», «На уроках балуются все, а замечают только меня одного», «Мишка ко мне всегда лезет, а двойку за поведение ставят мне», «Я часто дома учу уроки, но учитель не верит и ставит плохие оценки», и т.д. По нашему мнению, такие ответы учащихся связаны с присущей младшему школьному возрасту завышенной самооценкой, свидетельствующей о сниженной критичности школьника, не желающего найти в себе причины неудач в учении и объясняющего эти неудачи только внешними обстоятельствами.

Стремление младших школьников утвердить себя среди взрослых и сверстников определяет зависимость их процесса познания от необходимости принятия ролевой позиции ученика, что связано с их потребностью познавать новое.[8]

Подражательность младших школьников, принятие ими требований учителя, желание соответствовать этим требованиям нашли отражение в проведенном нами среди младших школьников рейтинге предпочтения отношений с одноклассниками. Данный рейтинг использовался нами на основе модифицированной методики социометрии Р.С. Немова [9]. Цель рейтинга определить предпочтения отношений одноклассников друг с другом. Учащимся предлагалось ответить на следующие вопросы: Кого ты

предпочитаешь иметь своим другом? Почему тебе нравится этот ученик? С кем ты не хочешь дружить. Почему? В результате исследования выявилось, что из 14 человек - 75% учащихся отдают предпочтение (называют лучшими) тем одноклассникам, которых хвалит и ставит в пример учитель и которые соответственно прилежны, дисциплинированны, ответственны, трудолюбивы, успешны в учении.

Внушаемость, подражательность, направленность внутренней активности младших школьников на то, чтобы повторить, внутренне принять новое знание определяет зависимость их процесса познания от необходимости принятия ролевой позиции взрослого, одобряющего проявление школьником в учебной деятельности вышеуказанных личностных свойств (прилежание, дисциплинированность, ответственность, трудолюбие, успешность в учении), что связано с их потребностью познавать новое.

Младший школьник, по его мнению, учится жить по законам школьной общности и старается соответствовать предъявляемым взрослыми ожиданиям. В данном возрастном периоде закладываются предпосылки появления способности к саморазвитию. Младший школьник впервые начинает осознавать себя, принимать персональную ответственность за свое будущее, понимать важность учения для себя, уточнять границы совместного бытия с другими людьми в совместной деятельности, что определяет формирование его потребности к познанию.

Принятие младшими школьниками познавательных ценностей, предлагаемых взрослыми, определяют отношение учеников к познанию нового как ценностно значимому, что влияет на их познавательную потребность.

Наблюдения за этими школьниками показали, что они нарушают дисциплину, безответственны, безынициативны в учении. Эти ученики чаще испытывают неуважение одноклассников.

Младшим школьникам был задан вопрос «Готов ли ты быть ответственным, трудолюбивым, дисциплинированным?»

8% опрашиваемых ответили: «А зачем?», «Мне и так хорошо», 18% ответили: «У меня не получится», «Не смогу». 74% школьников изъявили готовность учиться, выполнять все требования учителя, и выполнять обязанности ученика, но при этом на вопрос: «Зачем тебе это нужно?», - 70% из них ответили: «Чтобы со мной все играли», «Чтобы учительница хвалила», «Чтобы мама радовалась».

Итак, результаты опроса показали, что младшие школьники не связывают свою готовность выполнять требования, нормы и правила школьной жизни с успехами в учении, однако 70% из них готовы проявлять ответственность, трудолюбие, дисциплинированность для улучшения положения в группе сверстников, для признания учителем. Желание младшего школьника быть успешным (признанным другими) учеником, проявляющим ответственность, трудолюбие, дисциплинированность в процессе познания, влияет на его потребность познавать новое.[10]

Продолжая изучение особенностей личности младших школьников, обуславливающие их процесс познания, выявим исследуемый в научной литературе характер отношения младшего школьника к учебной деятельности.

Наш практический опыт работы с младшими школьниками также показывает подобные результаты - снижение их интереса к учению к концу начального образования. В результате проведенного нами опроса учителей и родителей было выявлено, что у 47% (из 14) школьников по ответам родителей в первые два года обучения в школе успеваемость была выше, чем к концу начального обучения. В первом классе эти учащиеся с желанием ходили в школу, выполняли все учебные задания, часто обращались к дополнительным источникам получения знаний (книги, библиотеки, познавательные компьютерные игры и т.д.), имели среднюю успеваемость, В третьем классе отношение учащихся к процессу познания изменилось, что проявлялось в снижении их стремления познавать новое, невыполнении домашнего задания, нежелании читать дополнительную литературу по предмету и т.д. Мы объясняем такое снижение познавательного интереса

нежеланием учащихся преодолевать трудности в учении, отсутствием привычки регулярного умственного труда, недостаточным контролем за выполнением школьных обязанностей со стороны родителей и учителей, предпочтение школьников игровым формам обучения, отсутствием понимания значимости учения для себя (несформированность внутренней позиции ученика), низким уровнем личной ответственности в учении.

Желание младшего школьника быть успешным (признанным другими) учеником, проявлять официально одобряемые (взрослыми и сверстниками) формы поведения, регулярно выполнять умственную работу определяет его интеллектуальную, эмоциональную, социальную готовность к познавательной деятельности, что связано с их потребностью познавать новое.

Заключение, выводы

Обобщение результатов теоретического и экспериментального исследования позволило сделать следующие выводы.

Проблема формирования познавательных потребностей младших школьников в настоящее время является весьма актуальной, поскольку уровень их развития у младших школьников влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

Познавательные потребности младших школьников являются важными характеристиками для развития личности ребенка, которые проявляются в их познавательной деятельности.

Анализ проблемы формирования познавательных потребностей свидетельствует о ее недостаточной разработанности: отсутствует единый подход к характеристике познавательных потребностей. Преобладающим является понимание познавательных потребностей как источника самодвижения человека, проявляющегося в творческом познании окружающего мира и явлений.

Познавательные потребности имеют объективно-субъективную природу и являются личностными характеристиками, определяющими регулирующий характер деятельности.

Процесс формирования познавательных потребностей младших школьников опирается на положения личностно-деятельностного подхода.

Необходимым условием развития процесса познания младшего школьника являются его осознанные мотивы учения, проявляющиеся в форме убеждений, идеалов, интересов, ценностных ориентаций, установок, желаний.

Список источников

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2017.- 93 с.
2. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию [Текст] / А.К. Громцева — М.: Просвещение, 2013. – 144 с.
3. Дружинский, А.Н. Развитие образования в современном мире. Учебное пособие [Текст] / А.Н. Дружинский – М.: Владос, 2019. – 200 с.
4. Дусавицкий, А.К. Развитие личности в учебной деятельности [Текст] / А.К. Дусавицкий. - М.: Дом педагогики, 2016. – 208 с.
5. Возрастная психология [Текст] /: Учеб.пособ. для студ. пед. институтов по спец. №2121 «Педагогика и методика начального обучения» /М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, Н.Ф Прокина и др.; Под ред. Гамезо М.В. и др. – М.: Просвещение, - 2014. – 256 с.
6. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2017.- 93 с.
7. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию [Текст] / А.К. Громцева — М.: Просвещение, 2013. – 144 с.

8. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Просвещение, 2016. – 239 с.
9. Дружинский, А.Н. История педагогики [Текст] / А.Н. Дружинский – М.: Владос, 2019. – 432 с.
10. Дружинский, А.Н. Развитие образования в современном мире. Учебное пособие [Текст] / А.Н. Дружинский – М.: Владос, 2019. – 200 с.

УДК 378

Россихина А.В., Педагогика и методика начального обучения
Ли.Е.П., профессор

Социально-педагогические условия формирования доброжелательной среды в школе

Аннотация

В данной статье дано теоретико-методологическое обоснование и выявление социально-педагогических условий, способствующих формированию доброжелательной среды в школе. Определены педагогические основы процесса формирования доброжелательной среды в школе. В статье проанализированы и сопоставлены особенности доброжелательной среды в школе с причинами непосещения детьми школы. Обоснована педагогическая модель, способствующая формированию доброжелательной среды в школе.

Ключевые слова

Компетенции, обучение, личностные качества, школа, доброжелательная среда, ученик.

Введение

Актуальность. Эпоха глобализации выдвигает новую парадигму образования, которые направлена на воспитание социально активной личности, способной реализовать свои возможности и удовлетворять основные потребности. Центральной идеей парадигмы является внедрение в школы принципов гуманистической педагогики, реализация которых возможна при формировании доброжелательной среды в школе. Сегодня школа выступает социальным институтом, доступным для каждого ребенка страны, формирующим специальные и общие компетенции, важные и необходимые для становления как самостоятельной личности. Проблемы школы, процесса обучения, взаимодействия ученика и учителя были и остаются объектом научных исследований не только педагогики, но и психологии, социологии, философии, педагогической антропологии и т.д.

Известные педагоги Ж.Ж. Руссо, М. Монтень, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, а также представители педагогики Э. Арабаев, С. Нааматов, К. Тыныстанов, Т. Молдо, Т. Сатылганов и др. выдвигали идею гуманного отношения к ученику и к процессу его воспитания. Педагогические идеи, которые они пытались реализовать на практике хотя бы в масштабах одной школы или даже одной группы определили основные направления гуманистической педагогики.

В образовательном пространстве современного Казахстана проблема непосещения детьми школы продолжает оставаться актуальной. С целью определения количества детей, не посещающих школу и выявления основных причин за последние годы проводилось множество исследований не только Министерством образования и науки, но и независимыми экспертами.

Сравнительный анализ результатов исследований показал, что совокупность причин непосещения детьми школы обозначают проблему низкого уровня доброжелательности школьной среды. Эта проблема препятствует многим детям нашей страны получить образование, научиться выстраивать взаимоотношения с другими людьми, учиться в условиях, когда его здоровью не наносится вред. К примеру, ученик из многодетной семьи вынужден работать, чтобы оказать помощь своей семье, но, как правило, у него не остается времени на обучение в школе, выполнение домашнего задания. В результате, он бросает школу или часто пропускает занятия и вынужден работать.

Объектом изучения является современный образовательный процесс, условия формирования доброжелательной среды в школе к ребенку.

Научная новизна исследования состоит в определении педагогических основ процесса формирования доброжелательной среды в школе; проанализированы и сопоставлены особенности доброжелательной среды в школе с причинами непосещения детьми школы; разработана и обоснована социально-педагогическая модель, способствующая формированию доброжелательной среды в школе.

Обор литературы

Исследователи по данной проблеме И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.Б. Бекбоев, Э.М. Мамбетакунов С.О. Байгазиев, Н.А. Асипова, Т.М. Сияев, Л.П. Кибардина, И.А. Низовская и др. большое внимание уделяли взаимодействию учителя и учащегося в процессе обучения, но для реализации идей гуманистической педагогики недостаточно акцентировать внимание только на обозначенной проблеме, немаловажную роль играет школьная среда, в которой ребенок должен иметь возможность благополучно развиваться, раскрывать свои способности и таланты.

Анализ теории и практики по формированию доброжелательной среды в школе позволил сделать вывод о наличии следующих противоречий между: – повышением социальной значимости личности школьника и существующими условиями обучающей среды в школе; – необходимостью обеспечения доступности образования для каждого ребенка и недостаточным уровнем доброжелательности школы; – практической необходимостью организации государственно-общественного управления школой и существующими моделями взаимодействия школы с родителями, местным сообществом в решении социально-педагогических проблем; – необходимостью формирования доброжелательной среды в школе и отсутствием научно-обоснованных разработок, отвечающих этим целям.

За последние 20 лет для обеспечения прав детей и подростков на образование в Республике Казахстан были разработаны и приняты следующие основные правовые документы: Конституция Республики Казахстан , Закон об образовании, Кодекс Республики Казахстан о детях, Семейный кодекс Республики Казахстан. Образование в Республике Казахстан основывается на принципах, провозглашенных в международных договорах и пактах, во всеобщей Декларации прав человека и в Конвенции о правах ребенка. В исследовании сделан анализ представленных документов в отношении прав детей на образование.

Основная часть

Методы исследования: научно-педагогический анализ, анализ и обобщение практического опыта применения средств педагогических моделей; фокус-групповая дискуссия, интервьюирование, педагогическое наблюдение; социально-педагогический эксперимент.

Обучение в школе – сегодня общепринятый и сравнительно доступный для общества путь подготовки подрастающего поколения к будущей жизни. Дети делятся опытом приобретения знаний, развивают свой потенциал и делают свою жизнь богаче и содержательнее. К сожалению, обучение в школе не всегда порождает позитивные

отношения и чувства. На это оказывают влияние множества факторов, которые определяют уровень доброжелательности школы. Возможно формулировка «школа доброжелательного отношения к ребенку» непривычна слуху, в определенной степени противостоит с общепринятыми в педагогике положениями. То есть изначально школа доброжелательна и, выделять это отдельным пунктом, нет надобности. Но как выяснилось, не все школы доброжелательны или точнее не по всем показателям она может быть доброжелательна. К примеру, педагогический коллектив школы доброжелателен к детям, всегда отзывчив, терпелив и высокопрофессионален, но здание плохо отапливается, санитарно-гигиенические нормы не соблюдены (туалет находится очень далеко или их количество не соответствует количеству учащихся в школе), отсутствует чистая вода и т.д., то мы вправе обозначить данную школу как не доброжелательную. Может быть и наоборот, школа новая с очень хорошей материально-технической базой, но квалификация учителей низкая – соответственно и такая школа не доброжелательна.

Сегодня в качестве варианта организации личностно - ориентированного обучения мы рассматриваем, появившуюся сравнительно недавно, модель «школы доброжелательного отношения к ребенку» (далее ШДОР) или «школы дружелюбной к детям» (ШДД). Для создания «школы доброжелательного отношения к ребенку» разработаны критерии и показатели, которые способствуют каждой школе определить уровень доброжелательности и следующие шаги для улучшения ситуации. В практической деятельности используются оба понятия, изучив стратегию деятельности школ, а также критерии и показатели, по которым оценивается уровень доброжелательности (дружелюбности) замечено, что функционально это одинаковые модели.

История создания школ, доброжелательного отношения к ребенку, начинается с 1997 года, когда впервые в Таиланде для реализации целей и задач Конвенции о правах ребенка были предприняты шаги по улучшению условий обучения на уровне учебной деятельности в классах и управлении школой. Международный опыт показывает, что концепция ШДОР реализовывалась в 155 странах мира только в пилотном виде. Детский фонд ООН ЮНИСЕФ рассматривает данную концепцию как одну из возможностей внедрения гуманистических идей педагогики в массовую школу.

В марте 2009 года в Женеве (Швейцария) ЮНИСЕФ организовал международный семинар, целью которого было укрепление потенциала школ доброжелательного отношения к ребенку. В работе семинара приняли участие представители 8 стран: Казахстана, Узбекистана, Молдовы, Армении, Азербайджана, Турции, Боснии и Герцеговины, Македонии.

В выступлениях модераторов семинара был сформулирован ряд позиций, которые были приняты большинством участников форума, в том числе:

1. Качество образования – не только педагогические результаты; оно должно определяться и уровнем подготовки выпускников школы к взрослой жизни, сформированными жизненными навыками, компетенциями. Доброжелательность – базовая характеристика системы образования будущего.

2. Мир активно меняется. Насколько адекватно меняются национальные стандарты школьного образования? Способны ли они подготовить выпускника к жизни в конкурентном мире? Возврат к старому, неспособность оценить реальность, меняться – опасные явления, не способствующие выстраиванию перспективы развития системы.

3. Концепция ШДОР – не догма для стран, а система объективных подходов к организации современного образования с учетом ценностей, возможностей той или иной страны и др. Сложность внедрения концепции ШДОР в той или иной стране обусловлена социально-экономическими, политическими, культурными и другими особенностями [1].

У Казахстана есть ряд особенностей, которые важно учитывать и использовать при формировании доброжелательной среды в школе.

Анализ рекомендаций данных педагогами исследователями дает нам сделать следующие выводы: во-первых, для организации обучения важно использовать индивидуальный подход, который учитывает возможности и интересы каждого ребенка, ученик есть субъект педагогического процесса; во-вторых, при организации школьных и внешкольных мероприятий важно активизировать родительскую общественность.

В рамках исследования нами рассматриваются социально-педагогические условия необходимые для формирования доброжелательной среды в школе:

1) повышение педагогической компетентности в реализации идей доброжелательной среды в школе;

2) учет мнения ученического коллектива в принятии решений в организации школьной жизни;

3) вовлечение родительского и местного сообщества в жизнедеятельность школы;

4) опора на ментальные особенности региона, села.

Каждое социально-педагогическое условие имеет свои особенности и обоснования, которые важно учитывать при организации школы, доброжелательного отношения к ребенку. Одним из условий формирования доброжелательной школьной среды является повышение педагогической компетентности в реализации идей доброжелательной среды в школе.

Часто мы задаемся вопросом, что важно знать, уметь делать специалисту-профессионалу. И профессия учителя не исключение. На эти вопросы ответ И. Бекбоева отличается своей лаконичностью и логикой, он констатирует, ответы на вопросы, что должен знать и уметь делать выпускник педагогического вуза готов. «Он подробно написан в квалификационной характеристике выпускника», поэтому отпадает необходимость задавать этот вопрос даже самым опытным педагогам. Также Исак Бекбоевич выделил качества необходимые современному учителю: «Во-первых, современному учителю нужно всегда задаваться вопросом – как работать, что необходимо делать, чтобы на каждом уроке нравиться ученикам, удовлетворять увеличивающееся с каждым днем их потребности (желания) в познании (узнавать). Во-вторых, быть компетентным во всем, особенно по своей специальности (предмету). В-третьих, государственные, национальные задачи качества образования принять как свои и пытаться решать их в повседневной работе (деятельности)». [2, с. 11]

Следующее социально-педагогическое условие формирования доброжелательной среды в школе – это учет мнения ученического коллектива в принятии решений в организации школьной жизни утверждает позицию учащегося в настоящее время и является предпосылкой для будущего.

Каждый ребенок на своем микроучастке на виду, то есть если он прилежный ученик его знают все, приводят в пример. Другой пример, учащийся не посещает школу, часто пропускает или имеет другие примеры асоциального поведения, его также приводят в пример, но с отрицательной окраской. Если вдуматься и тот, и другой член этого малого сообщества, завтра будет или способствовать развитию своего района, или наоборот разлагать его.

Другим немаловажным социально-педагогическим условием является вовлечение родительского и местного сообщества в жизнедеятельность школы.

Глобализация образования внесла свои коррективы и в стереотипные взгляды родителей по отношению к перспективе детей, показателям их успешности в будущем. Это способствовало расширению «родительской компетентности» во многих аспектах воспитания ребенка XXI века.

Зарубежные исследователи больше используют термин «воспитание родителей». И определяют это понятие как систематическую и содержательную программу, цель которой – распространение информации, знаний и навыков в самых разных направлениях

деятельности родителей, как формальную попытку повысить их сознательность и дать им навыки воспитания, как попытку помочь современной семье выполнить функции воспитания. Американскими специалистами по вопросам семейного воспитания больше импонирует термин «образование родителей».

Надо отметить, что успешность внедрения идей «школы доброжелательного отношения к ребенку» связана с наличием коллективистской культуры у жителей сел нашей страны. Устойчивые традиции выступают необходимыми социально-педагогическим условиями формирования доброжелательной среды в школе. Анализ критериев и показателей показывает, что важно не только содействие и соучастие общины в решении проблем школы, но и школа должна участвовать в мероприятиях общины. Хотелось бы привести пример некоторых показателей, подтверждающих наше мнение. Это такие как:

- информированность МСУ о проблемах школы;
- участие семьи и общины в планировании развития школы;
- участие семьи и общины в создании условий в школе и дома для обучения детей;
- вовлеченность родителей и общественности в организации и формировании школьных и местных традиций, проведении праздников;
- степень участия родителей в принятии решений в школе;
- степень участия детей в общественных мероприятиях и праздниках села (района, города).

Приведенные показатели имеют незаменимое значения для формирования доброжелательной среды в школе, поэтому они были выделены в отдельный критерий: взаимодействие школы, семьи и общины в создании среды, доброжелательной по отношению к детям.

Помимо этого важное место занимают и ресурсы, влияющие на процесс обучения. Условно их можно разделить на две большие категории: человеческие и материальные. Это показатели, которые определяются через характеристику образовательной среды или другими словами всеми составляющими процесса обучения:

Человеческие ресурсы:

1. Учащиеся: одноклассники, друзья, ученики этой школы.
2. Педагогический коллектив: классный руководитель, предметники, администрация и т.д.
3. Местное сообщество: родители, соседи, аксакалы, местная администрация и т.д.

Материальные ресурсы:

1. Здание школы, классное помещение: отопление, электричество, форточки для проветривания, мебель, условия санитарной гигиены (туалет, чистая вода).
2. Пришкольная территория: озеленение, дороги в школу и обратно, спортивная площадка.
3. Материально-техническая база: учебники, методические и наглядные пособия, парты, доска и т.д.

Бесспорно, на формирование доброжелательной среды в школе незаменимую роль играет и позиция родителей. В свою очередь и для родителей она способствует формированию важных компетенций, которые отражены в схеме № 3 «Компетенции родителей в доброжелательной среде в школе». Родитель – это особая социальная роль, которую человек начинает играть в процессе появления ребенка в семье. Как правило, родители делятся на две категории: родители, которые дружат со школой и родители, которые равнодушны к школе. Активные родители являются союзником школы, а пассивные смотрят на школу как на «камеру хранения» своего ребенка. Отсутствие родительской компетентности создает барьеры при формировании доброжелательной среды в школе, поэтому школа должна включать в стратегический план мероприятия, направленные на повышение педагогической культуры родителей.

Опираясь на вышеизложенные позиции, мы можем сделать некоторые выводы о взаимообусловленности: активность родителей способствует созданию доброжелательной среды в школе, соответственно повышая педагогическую культуру родителей.

На основании анализа критериев и их показателей «школы доброжелательного отношения к ребенку» и научной литературы по данной теме мы сформулировали рабочее определение доброжелательной школьной среды: это среда, способная сформировать у каждого субъекта педагогического процесса (ученика, педагога, родителя) компетенции, необходимые для удовлетворения своих потребностей, реализации возможностей и функций социального статуса.

Во Всемирной декларации прав человека (статья 26) определено, что образование является как правом, так и долгом каждого человека. РК, как и большинство стран мира признает обязательным обучение в начальной общей и основной общей школах для всех своих граждан. [100] Следует отметить, что в понятие обязательности входит не только формальное отбывание в школе и получение документа, но и качество образования, гарантированные законом.

Несмотря на это, сегодня для Казахстана непосещение детьми школы является одной из социально значимых и трудноразрешимых проблем. Об этом свидетельствуют множество исследований и мероприятий, проведенных и проводимых государственными, международными и неправительственными организациями.[3]

В ходе анализа отчетов по проведенным исследованиям выявилось, что проблема непосещения детьми школы является достаточно распространенной и актуальной. Также в каждом отчете была определена проблема отсутствия единого, общепризнанного определения категории «дети, не посещающие школу». Все исследования использовали свои термины и их рабочие определения.

В международной практике используется множество терминов для описания ситуации, связанной с охватом, непосещением, выбытием детей из системы школьного образования. Вот несколько из них: прогуливающие занятия; не посещающие школу; выбывшие из школы; не завершившие обучение; неохваченные системой образования [4, с. 9].

Анализ проблемы непосещения детьми школы был сделан в различных соотношениях: город – село, мальчики – девочки, по возрасту, полные – неполные семьи и т.д. Все исследования без исключения пытались не только определить категории детей, не посещающих школу, их количество, но и одной из основных целей было выяснить причины непосещения, проранжировать их по степени актуальности и разработать некоторые рекомендации для планирования мероприятий на различных уровнях образовательной системы.

Обобщив причины, которые были определены в исследованиях, мы классифицировали их в следующие категории:

Причины, связанные с социально-экономическим положением семьи.

• Родители не имеют возможности обеспечить детей всем необходимым. Отсутствие постоянной работы ограничивает родителей в приобретении школьных принадлежностей, школьной формы и сезонной одежды, в обязательных выплатах.

• Огромное влияние оказывает проблема трудовой миграции. Дети вынуждены следовать за родителями в процессе внутренней миграции, а внешняя миграция – лишает детей родительского внимания, они остаются на попечении родственников или предоставлены сами себе.

• Большинство детей во время осенне-весенних полевых работ помогают родителям на поле или дома и пропускают занятия в школе.

• Частота заболеваемости детей. В малообеспеченных семьях качество питания низкое, что отражается на здоровье детей.

Причины, связанные с низким качеством обучения.

• Среди наиболее часто отмеченных причин обозначено отсутствие интереса к обучению в связи с тем, что дети и родители не видят связи между получением школьного образования и успешной социализацией в жизни.

• Квалификация учителей требует особого внимания, нехватка учителей предметников.

• Отсутствие современных технических средств обучения (компьютерных классов, видео-ресурсов и т. д.).

• Недоступность дополнительного образования (востребованные кружки и секции платные).

Причины, связанные со средой обучения.

• Недоброжелательные отношения учеников друг к другу, грубое отношение учителей к учащимся.

• Отсутствие мероприятий, способствующих сплочению учащихся, созданию дружелюбной среды в школе.

• Проблема рэкетирства.

Как видно из характеристик каждой категории, две из трех относятся к «школьным причинам», определяющим уровень доброжелательности школьной среды. Так как целью нашего исследования было определение уровня доброжелательности в школах страны и анализ показателей доброжелательной среды в школе, имеющих низкий уровень, наше внимание было больше сосредоточено на «школьных причинах».

Если остановиться на мнении представителей отделов образования и органов власти, они определили 12 причин непосещения, среди которых «школьные» это: «плохие условия в школе» (29,8%), «неинтересно в школе» (2,3%), «угрозы со стороны старших учеников» (44,3%), «отсутствие школьных принадлежностей, одежды, обуви» (14,6%).

Сами дети, часто пропускающие занятия отметили 17 причин непосещения, из них констатирующие недоброжелательность школы имели следующие показатели: «нехватка школьных принадлежностей». – 36,1%, «плохие условия в школе». – 32,4%; «угрозы со стороны старших учеников». – 22,6%; «конфликты с учениками». – 14,6%; «неинтересно в школе». – 7,5%. [5, с. 29]

Обобщая причины отсутствия у детей интереса к занятиям можно выявить проблему уровня профессионализма педагогических кадров. Анализ нехватки учителей на уровне школ», его целью было получение объективного и научно-обоснованного представления о наличии квалифицированных учителей в школе. В отчете данного исследования отмечено, что по всей стране 56,6% школ сообщают о нехватке учителей. Обозначенная проблема не решается и с помощью выпускников, так как только 14% выпускников специализированных педагогических вузов идут работать в школу, остальные предпочитают работать в других секторах экономики. Достаточно трудно найти квалифицированных учителей, и во многих школах просто приостанавливают преподавание таких предметов, как математика, физика, химия, музыка, английский, русский языки [3, с. 61]. Факторами, которые ведут к дефициту педагогических кадров это: низкая заработная плата, скудные социальные пакеты, плохие условия и низкий престиж профессии учителя.

По мнению школьников, причины непосещения как «учителя строгие, они оскорбляют, унижают меня» (28% из 100%) и «школьная программа сложная я ничего не понимаю» (17% из 100%) отмечались чаще из 13 указанных. А учителя считают, что причины «большое расстояние от школы до дома» важнее (24% из 100%) и «наличие преступности в школе» больше влияют на уровень посещаемости. [3, с. 58] Причины, которые отметили школьники, могут быть взаимообусловлены, строгость и грубость учителей создает психологический барьер для взаимопонимания, и ученик не может воспринимать информацию из уст такого педагога. Таким образом, влияние системы отношений учителя к детям на здоровье последних – это реальный факт».

Как правило, определяя физическую среду, мы ограничиваемся зданием школы, кабинетами и пришкольным участком. Однако в характеристиках доброжелательной среды большую роль играют также дорога в школу, обеспеченность при необходимости транспортом, наличие в каждом классе аптечки, наличие в планах школы мероприятий по обучению учащихся оказанию первой медицинской помощи, отсутствие в диаметре 250-ти метров от школы кафе, ресторанов, рынков и других торговых центров. То есть доброжелательная школьная среда охватывает все аспекты, связанные с процессом обучения, начиная от доброжелательной среды во время конкретного урока до безопасности по дороге в школу и наличием дома условий для выполнения домашних заданий. Для изменения достаточно крепко сформировавшейся правовой культуры необходимо разработать программу для обучения основным принципам и условиям доброжелательной среды в школе и учащихся, и учителей.

Заключение, выводы

1. Теоретико-методологический анализ современных тенденций гуманистической педагогики позволяет отметить, что конечным результатом учебно-воспитательного процесса должен быть выпускник, умеющий жить в меняющемся мире, способный найти свой путь самореализации. Тем самым актуализирована важность расширения возможностей образовательной среды, повышения уровня ее доброжелательности. В этом плане социально-педагогические условия: повышение педагогической компетентности в реализации идей доброжелательной среды в школе, приоритетность мнения ученического коллектива при принятии решений; вовлечение родителей и местной сообщество в жизнедеятельность школы; опора на ментальные особенности региона, села предусматривают опору на принципы соразвития, диалогизма, культуросообразности и единства.

2. Анализ критериев и показателей доброжелательной среды в школе выявил: 1) две категории показателей: а) национальные, измеряющиеся на уровне республиканских ведомств; б) школьные, измеряющиеся на уровне одной школы. 2) необходимость их оценки на надежность и пригодность для школ Казахстана, которое дает возможность избежать их слепое (канонизированное) применение и учет местных особенностей страны. Вторичный анализ исследований по проблеме непосещения детьми школы показал: во-первых, наличие множества вариантов классификации детей, не посещающих школу и необходимость единой рабочей классификации: дети, не вовлеченные в обучение; дети, не приступившие к занятиям; дети, часто пропускающие школу; дети, выбывшие из школы; во-вторых, взаимосвязь между собой всех причин непосещения, которые условно можно классифицировать на три категории: связанные с социально-экономическим положением семьи, связанные с низким качеством обучения, связанные со средой обучения. Сопоставительный анализ показал, что две из трех категорий причин непосещения являются школьными, таким образом, от уровня доброжелательности школьной среды зависит уровень посещаемости ее детьми.

3. На основе полученных результатов нами разработаны следующие практические рекомендации:

– необходимо организовывать курсы для педагогического коллектива с целью формирования компетенций, необходимых для соблюдения социально-педагогических условий формирования доброжелательной среды в школе;

– в процессе принятия решений интересы детей рассматривать как приоритетные, соответственно и учащихся ознакомив с концепцией доброжелательной школьной среды;

– необходимо организовывать двухстороннюю связь, то есть вовлечение родителей, местное сообщество в школьные мероприятия, а также участие школьного коллектива в жизнедеятельность местного сообщества;

– в целях повышения самооценки местного сообщества, их активизации и демонстрации как реальный положительный результат важно опираться на ментальные особенности страны, региона, села.

Список источников

1. Гончарова, Т.И. Уроки истории – уроки жизни: Педагогический поиск [Текст] / Т.И. Гончарова. – М.: Педагогика, 2017. – 544 с.
2. Демидова, Т.Е. Сравнительный анализ форм «Работы в общине» зарубежных стран [Текст] / Т.Е. Демидова // Рос. журн. социал. работы. – 2017. – № 2. – С. 156-158.
3. Демина, Н. «Аракет». – значит действие: (Из опыта работы Попечительского совета СШ-гимназии №1 г. Шопокова) [Текст] / Н. Демина. – 2019. – 15 мая.
4. Джумагулова, Ч. Социально-педагогические основы инклюзивного образования в Республике Казахстан [Текст]: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ч. Джумагулова. 2018. – 176 с.
5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 2017. – 480 с.

УДК 376.42

Руденко Д.Н.,, Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Особенности развития коммуникативных способностей у детей с расстройствами аутистического спектра

Аннотация

В данной статье проанализированы особенности коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра с точки зрения разных методологических подходов. Ооописаны результаты экспериментального исследования по выявлению уровня сформированности коммуникативных навыков у детей с РАС. Опираясь на методику А. В. Хаустова, у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) выявлены особенности сформированности таких коммуникативных навыков, как умение выражать просьбы; называть, комментировать и описывать окружающие события, предметы, действия, людей; привлекать внимание и задавать вопросы с целью получения информации, выражать эмоции, чувства и сообщать о них; навыки ответной реакции, социального поведения и ведения диалога.

Полученные в ходе исследования данные способствуют более детальному освещению имеющихся у детей с расстройствами аутистического спектра затруднений и построению эффективной системы работы по их преодолению.

Ключевые слова

Расстройства аутистического спектра, РАС, детский аутизм, коммуникативные навыки, дополнительные средства коммуникации.

Введение

Актуальность. Важным фактором социализации детей с расстройствами аутистического спектра, как и для обычных детей, является формирование у них коммуникативных навыков. Процесс формирования коммуникации у данной категории детей имеет специфику. Использование методов оценки сформированности коммуникативных навыков позволяет выявить их актуальный уровень, а также направляет планирование работы специалиста по выбору стратегии и средств коммуникации с детьми с РАС, наиболее подходящих для конкретного ребенка с учетом его развития, состояния устной речи, коммуникативных возможностей.

Объект исследования - особенности формирования коммуникативных навыков у детей с РДА.

Научная новизна исследования заключается в том, что коррекционно-логопедическая работа по формированию коммуникативных навыков у детей с РДА будет более эффективной при включении в методику музыкальных занятий.

Обзор литературы

Изучение формирования коммуникативных навыков у детей с РДА проводилось на основе общедидактических принципов, а также принципов специальной педагогики. К общедидактическим принципам относятся: наглядность, доступность, сознательность, индивидуальный подход, систематичность и последовательность, прочность, научность, связь теории с практикой.

Написание статьи проводилось на основе анализа литературных источников, посвященных проблеме исследования. При ее создании были использованы методические приемы и разработки, которые описываются в работах Г. А. Волковой, Л. Н. Демьянчук, С. Д. Забрамной, Е. С. Иванова, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, М. М. Морозовой, О. С. Никольской, Л. Г. Нуриевой, А. В. Семенович, Э. Шоплера.

Основная часть

При проведении исследования были использованы следующие методы:

- теоретический (анализ литературы по проблеме исследования);
- биографический (изучение анамнестических данных);
- обсервационный (наблюдение);
- экспериментальный (психолого-педагогический эксперимент);
- психодиагностический (тесты, беседа);
- количественный (математико-статический) и качественный анализ полученных данных;
- интерпретационный (анализ речевой продукции и перцептивной сферы).

Термин аутизм (от греч. autos - сам) ввел в 1912 году Э. Блейлер для обозначения особого вида мышления, которое регулируется эмоциональными потребностями человека и не зависит от реальной действительности.

В литературе представлены описания различных клинических проявлений при этих двух вариантах аномального психического развития. Так, например, РДА Каннера обычно рано выявляется - в первые месяцы жизни, или на протяжении первого года. При синдроме Аспергера особенности развития и странности поведения, как правило, начинают проявляться на 2-3 году и более четко - к младшему школьному возрасту. При синдроме Каннера ребенок начинает ходить раньше, чем говорить, при синдроме Аспергера речь появляется раньше ходьбы. Синдром Каннера встречается как у мальчиков, так и у девочек, а синдром Аспергера считается "крайним выражением мужского характера". При синдроме Каннера имеет место познавательный дефект и более тяжелый социальный прогноз, речь, как правило, не несет коммуникативной функции. При синдроме Аспергера интеллект более сохранен, социальный прогноз значительно лучше и ребенок обычно использует речь как средство общения. Зрительный контакт также лучше при синдроме Аспергера, хотя ребенок и избегает чужого взгляда; общие и специальные способности также лучше при этом синдроме.

Аутизм также может возникать как своеобразная аномалия развития генетического генеза, а также наблюдаться в виде осложняющего синдрома при различных неврологических заболеваниях, в том числе и при метаболических дефектах [1, с. 42].

В связи с принятием Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), ранний детский аутизм выведен из рубрики психозов, специфичных для детского возраста, и введен в рубрику так называемых первазивных общих расстройств развития. Согласно МКБ-10 среди нарушений психологического развития выделен детский (типичный) аутизм и атипичный аутизм.

К настоящему времени сложилось представление о двух типах аутизма: классическом аутизме Каннера и варианте аутизма, в который входят аутистические состояния разного генеза.

Разновидности РДА:

1. Детский аутизм эндогенного генеза (возникший без внешней видимой причины)

2. Синдром Каннера (классический вариант детского аутизма)

3. Инфальтильный аутизм (фактически это начальные проявления любой формы аутизма, "удобный ребенок" в возрасте от 0 до 12-18 месяцев)

4. Детский аутизм (ранее относили к шизофрении, но в отличие от взрослых, на фоне лечение, состояние постепенно улучшается)

5. Синдром Аспергера (интеллект сохранен, отмечается замкнутость, странная и витиеватая речь, чаще всего обучение в общеобразовательных школах)

6. Органический аутизм (причина аутистичеких проявлений - гидроцефалия, родовая травма и т.д., стойкое улучшение на фоне лечения неврологической патологии)

7. Аутистически подобные синдромы при хромосомных, обменных и других нарушениях (при синдроме Дауна, фенилкетонурии, туберозном склерозе, фенилкетонурии и т.д.)

8. Синдром Ретта (неуточненного генеза).

9. Аутистически подобные синдромы экзогенного генеза (аутистические проявления возникли под воздействием внешних факторов)

10. Психогенный парааутизм (стресс причина аутистических проявлений - осиротелость, состояние после пребывания в стационаре и т.д.)

11. Аутизм неясного генеза [2, С. 16].

Поиски причин возникновения этого психического расстройства шли по нескольким направлениям. Первые обследования аутичных детей не дали свидетельств о патологии их нервной системы. В связи с этим в начале 50-х годов наиболее распространенной была гипотеза о психогенном происхождении заболевания. Говоря иначе, нарушение развития эмоциональных связей с людьми, активности в освоении окружающего мира связывалось с ранними психическими травмами, с неправильным, холодным отношением родителей к ребенку, с неподходящими способами воспитания. Здесь можно отметить следующую характерную особенность - было принято считать, что у ребенка, страдающего аутизмом, типичный семейный фон. РДА часто возникает в интеллектуальной среде и в так называемых высших слоях общества, хотя известно, что это заболевание не ограничивается той или иной социальной группой.

Таким образом, ответственность за нарушение психического развития биологически полноценного ребенка возлагалась на родителей, что очень часто было причиной тяжелых психических травм самих родителей.

В настоящее время большинство исследователей полагают, что ранний детский аутизм является следствием особой патологии, в основе которой лежит недостаточность центральной нервной системы.

Как и при любой другой аномалии развития, общая картина тяжелого психического дефекта не может быть прямо выведена только из его биологических первопричин. Многие основные проявления раннего детского аутизма могут быть расценены как вторичные, возникающие в процессе психического дизонтогенеза.

Возможно, важную роль играет некоторая врожденная эмоциональная хрупкость, плохая переносимость фрустраций, низкий порог возникновения тревоги. В этом случае, в результате воздействия каких-то неблагоприятных внешних факторов, в том числе недостаточности эмоционального контакта с матерью (в результате ее депрессии, тяжелых травматичных переживаний) ребенок как бы закрывается от внешнего мира, который он воспринимает как травмирующий, ранящий. В своем "коконе" ребенок чувствует себя в большей безопасности. В итоге, с самого рождения формируется определенная личностная структура, основанная на тотальной защите, аутизме, что нарушает весь процесс последующего психологического, интеллектуального, эмоционального развития в большей или меньшей степени, но примерно одинаковым образом [3, С. 6].

Также аутизм рассматривается как следствие нарушения определенных

психофизиологических механизмов, нарушение уровня бодрствования, первичная патология вестибулярного аппарата, нарушение константности восприятия.

Согласно клиническому подходу, причинами аутизма являются: нарушение сознания и активности, врожденная инстинктивная недостаточность, врожденная тревожность, недостаточность интуиции, неспособность понимания переживаний других людей.

По нейропсихологической теории, аутизм связывают с гипоактивностью правого полушария.

Ни одна из концепций не является общепризнанной и не может объяснить весь спектр нарушений при аутизме, акцент делается на аффективных расстройствах.

Дети с РДА любым способом избегают общения с людьми. Кажется, что они не понимают или совсем не слышат, что им говорят. Как правило, эти дети вообще не говорят, а если такое случается, то чаще всего для общения с другими людьми такие дети словами не пользуются. В их манере говорить отмечается еще одна особенность речи: они не употребляют личных местоимений, аутичный ребенок говорит о себе во втором или в третьем лице.

У некоторых имеются фантастические идеи перевоплощения в животное или сказочный персонаж. Часть детей стремиться к странным, неприятным на обычный взгляд действиям: залезают в подвалы на помойки, постоянно рисуют жестокие сцены, проявляют агрессивность, в действиях, обнаруживают сексуальное влечение. Эти особые действия, пристрастия, фантазии играют важную роль в патологическом приспособлении таких детей к окружающему и к себе [4, С. 37].

Искаженность развития у аутичных детей может проявляться в парадоксальном сочетании, опережающем возрастные нормы, развитие мыслительных операций и на их основе односторонних способностей (математических, конструктивных и др.) и интересов и в то же время несостоятельности в практической жизни, в усвоении обыденных навыков, способов действий, особых трудностей в установлении взаимоотношений с окружающими.

Игровая деятельность существенно определяет психическое развитие ребенка на всем протяжении его детства, особенно в дошкольном возрасте, когда на первый план выступает сюжетно - ролевая игра. Дети с чертами аутизма ни на одном возрастном этапе не играют со сверстниками в сюжетные игры, не принимают социальных ролей и не воспроизводят в играх ситуации, отражающие реальные жизненные отношения: профессиональные, семейные и др. Интерес и склонность к воспроизведению такого рода взаимоотношений у них отсутствует.

Недостаточная социальная направленность, порождаемая аутизмом, у этих детей проявляется в отсутствии интереса не только к ролевым играм, но и к просмотру кинофильмов и телепередач, отражающих межличностные отношения [5, С.221].

При аутизме наиболее отчетливо проявляются явления асинхронии формирования функций и систем: развитие речи нередко обгоняет развитие моторики, "абстрактное" мышление опережает развитие наглядно-действенного и наглядно-образного. Ранее развитие формально-логического мышления усиливает способность к абстракции и способствует безграничным возможностям для умственных упражнений, не ограниченных рамками социально значимых оценок.

Одной из важных проблем при работе с аутичными детьми является дифференциальная диагностика случаев раннего детского аутизма. Постановка диагноза "ранний детский аутизм" - процедура длительная и ответственная. Она опирается, как правило, на долгом знакомстве с ребенком, страдающим аутизмом, и опять-таки на наличие уже известных симптомов в его поведении: избегают общения даже с близкими людьми, у них отсутствует интерес к окружающему миру, явно выражены страхи, особенности поведения; характерны повышенные затруднения в формировании социально-бытовых навыков при сохранном, а часто даже при опережающем

биологический возраст интеллекте; однообразное (стереотипное), часто ритуальное поведение, которое проявляется в однообразном повторении одних и тех же простых движений или более сложных ритуальных действий; чрезмерная психомоторная возбудимость, двигательная расторможенность, которая нередко сочетается с импульсивностью и агрессивным поведением. Такую ситуацию в патопсихологической диагностике нельзя принять за нормальную, учитывая, что постановка диагноза на ранних сроках развития заболевания в четверти случаев позволяет вылечить это расстройство [5, С 12].

Согласно международной классификации болезней (МКБ-10), выделяются следующие диагностические критерии аутизма:

1. Качественные нарушения реципрокного взаимодействия, проявляющиеся минимум в одной из следующих областей:

а) неспособность адекватно использовать для регулирования социального взаимодействия контакт взора, мимическое выражение, жестикуляцию;

б) неспособность к установлению взаимосвязей со сверстниками;

в) отсутствие социо - эмоциональной зависимости, что проявляется нарушенной реакцией на других людей, отсутствие модуляции поведения в соответствии с социальной ситуацией;

г) отсутствие общих интересов или достижений с другими людьми.

2. Качественные аномалии в общении, проявляющиеся минимум в одной из следующих областей:

а) задержка или полное отсутствие спонтанной речи, без попыток компенсировать этот недостаток жестикуляцией и мимикой (часто предшествует отсутствие коммуникативного гуления);

б) относительная неспособность начинать или поддерживать беседу (при любом уровне речевого развития);

в) повторяющаяся и стереотипная речь;

г) отсутствие разнообразных спонтанных ролевых игр или (в более младшем возрасте) подражательных игр.

3. Ограниченные, повторяющиеся и стереотипные поведение, интересы и активность, что проявляется минимум в одной из следующих областей:

а) поглощенность стереотипными и ограниченными интересами;

б) внешне навязчивая привязанность к специфическим, нефункциональным поступкам или ритуалам;

в) стереотипные и повторяющиеся моторные манеризмы;

г) повышенное внимание к частям предметов или нефункциональным элементам игрушек (к их запаху, осязанию поверхности, издаваемому ими шуму или вибрации).

Детский аутизм, не входящий в спектр шизофренической симптоматики, характеризуется нарушениями всех сфер психики - сенсомоторной, перцептивной, познавательной, речевой и эмоциональной, также ярко выражены нарушения в сфере социального взаимодействия с окружающими.

В настоящее время возрастает количество детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). «Расстройства аутистического спектра» (DSM-5, раздел «Расстройство аутистического спектра. 299.00 (F84.0)»), — это «группа нарушений развития, диагностическими критериями которой являются выраженные трудности в коммуникации и социальном взаимодействии, а также существующие трудности в обработке сенсорной информации и повторяющееся или ригидное поведение» [6].

Формирование социального взаимодействия и навыков коммуникации являются решающими факторами социализации детей дошкольного возраста. Проблема нарушения коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) привлекала внимание многих специалистов. Недостаток формирования коммуникативных навыков у дошкольников с аутизмом и его проявлениями, по мнению многих специалистов в этой

области, является ведущим нарушением. С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина, И. Монова, рассматривая диагностические критерии проявления расстройства аутистического спектра, указывают на «наличие стойкой недостаточности социальной коммуникации и социального взаимодействия во многих ситуациях, которые проявляются в дефиците социально-эмоциональной взаимности, недостаточности невербального коммуникативного поведения, дефицитах развития, поддержании и понимании отношений» [7, с. 23– 24]. Авторы отмечают, что «трудности в коммуникации (как вербальной, так и невербальной) являются одним из ключевых дефицитов…» и способность к коммуникации у детей с РАС развивается не так, как у нормотипичных дошкольников [8, с. 55]. Поэтому важно знать особенности формирования процесса коммуникации дошкольников с РАС, владеть навыками его оценки и целенаправленно развивать. Так, К. Гилберт, Т. Питерс отмечают наличие при аутизме триады нарушений: социальные, коммуникативные и поведенческие. Однако при этом авторы рассматривают «нарушение коммуникации» как отдельный вид.

Основными проявлениями нарушения им видятся «…своеобразие протекания процесса гуления; присутствие не выраженной мотивации ребенка в установлении взаимодействия со взрослым; отсутствие формирования целенаправленного указательного жеста; отсутствие способности выделять важную информацию из общего текста, недостаточное формирование словаря и трудности понимания значения слов вне контекста, механическое повторение слов, эхолалия, палилалия» и т. п.

«…Основным нарушением общения при аутизме … является недостаток взаимности и неспособность в действительности понять значение использования языка в качестве коммуникативной информации („сообщений“) от одного человека к другому…» [8, с. 18]. Авторы отмечают, что коммуникация для тех, у кого присутствует аутизм и аутистические расстройства, необязательно должна иметь «словесную» форму. Она должна быть адаптированной к индивидуальному восприятию, уровню абстрагирования: с помощью слов, жестов, объектов, фотографий, языка тела, изображений… — виду коммуникации, который ребенок с РАС может освоить независимо. Л. Фрост и Э. Бонди акцентируют внимание на том, что обучение коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра строится на формировании у них девяти важнейших навыков.

К ним авторы относят следующие навыки: «просьба о поощрении, просьба о помощи, просьба о перерыве, ответ „нет“ на вопрос „Ты хочешь?…“, ответ „да“ на вопрос „Ты хочешь?…“, реакция на просьбу „Подожди“, реакция на просьбу о смене деятельности, выполнение инструкции, следование расписанию». Именно эти навыки, как считают авторы, позволят ребенку осуществлять эффективное общение с людьми [9, с. 46].

О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг считают, что одним из основных нарушений, которые препятствуют социализации детей с аутистическими расстройствами, является недостаточное формирование коммуникативных навыков: «…ребенок не может направленно обратиться к другому человеку, выразить свои нужды, но способен рассеянно повторять слова… В речи использует речевые штампы. Для детей характерны речевые стереотипии, позволяющие ребенку воспроизводить необходимые ему впечатления» [9, с.14].

А. В. Хаустов, анализируя большой спектр исследований, отмечает, что специфическими особенностями навыков коммуникации при детском аутизме являются несовершенства невербальных и вербальных средств, несформированность базовых коммуникативных функций и социоэмоциональных навыков, нарушение формирования навыков ведения диалога, а также большая вариативность сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с аутизмом [4].

Самый общий обзор научных исследований особенностей формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом и методов воздействия показывает их большое разнообразие. В их числе:

– использование альтернативных и дополнительных средств коммуникации (PECS) [3];

– эмоционально-смысловой подход О. С. Никольской, Р. Е. Баенской, М. М. Либлинг; метод DIRFT («Floortime») С. Гринспена, С. Уидер;

– когнитивно-поведенческий метод А. В. Хаустова;

– метод, основанный на «принципе имитации и следования за ребенком»: программа Son-Rise Б. Кауфман и С. Кауфман; модель развития прелингвистических навыков Мелье (Prelinguistic Milieu Teaching PMT, Yoderand Warren) [11; 8];

– прикладной анализ поведения (АВА-терапия) И. Ловааса, программа TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children, Eric Schopler);

– методы, основанные на сенсорной интеграции, телесно ориентированной терапии и др. [10].

Анализируя полученные результаты, мы учитывали также следующие факторы: в каких «условиях» дети демонстрируют коммуникативные навыки (искусственно созданная ситуация или спонтанная, используется ли навык в разных ситуациях (местах); использует ли ребенок «различные подсказки» или нет, какова «степень» подсказки и самостоятельности; демонстрирует ли ребенок навык при взаимодействии со знакомыми или незнакомыми людьми), какова динамика в речевом развитии ребенка с РАС.

В ходе исследования сформированность коммуникативных навыков каждого испытуемого определялась исходя из преобладающих, стабильно демонстрируемых навыков коммуникации. Дошкольники с РАС с высоким уровнем сформированности коммуникативных навыков, обладая индивидуальными особенностями, показали следующие общие результаты: демонстрировали «застреваемость» на «определенных» событиях, некоторые трудности «включения» в процесс коммуникации (была необходима внешняя стимуляция для инициации диалога на заданную тему); слабо реагировали на замечания, внимание фиксировали «на себе».

Вместе с этим испытуемые демонстрировали стабильные навыки «социальной ответной реакции» и «социального поведения», были активны; при ведении диалога соблюдали «дистанцию» и слушали собеседника, но на него не смотрели. В числе имеющихся трудностей также были недостаточно сформированные навыки «просьбы о помощи» и ответа на личные вопросы; «комментирования действий людей» и их эмоциональных состояний; отмечались частичная сформированность навыка «адекватно» выражать «недовольство» и незначительные трудности в инициации и завершении диалога. Дети с РАС со средним уровнем демонстрировали коммуникативные навыки, связанные с просьбами «повторить действие», которое им нравилось; «просить» предметы, игрушки или отказываться от них; выполнять любимую деятельность и выражать «согласие» или «несогласие» заниматься ею; называли любимые персонажи мультфильмов; просили повторить социальную игру.

Испытуемые нуждались в дополнительных разъяснениях и помощи со стороны взрослого; восприятие информации на слух было замедленно, понимание словесных обращений затруднено. Коммуникативные навыки, связанные с «умением описывать предметы, комментировать поведение людей», умением «привлекать внимание других людей», были сформированы частично. Дошкольники с РАС испытывали значительные трудности в «передаче эмоций» и ведении диалога. В целом они демонстрировали трудности в ответах на вопросы, не сразу воспринимали инструкции и включались в работу, нуждались в повторении заданий и постоянном контроле взрослого.

Дети с РАС с низким уровнем сформированности коммуникативных навыков обладали выраженными трудностями по всем исследуемым областям. Они откликались на свое имя, демонстрировали выраженную привязанность к близким людям, могли односложно отвечать на простые вопросы или эхолалии, но навыками «социальной

ответной реакции» и «социального поведения» не владели, равно, как умением выражать «просьбы», задавать вопросы, выражать эмоции и чувства, вести диалог.

Дошкольники с РАС самостоятельно не включались во взаимодействие со сверстниками и взрослыми, были малоконтактны, нуждались в многократном повторении заданий, инструкций, обращений. Количественные данные, полученные в ходе опроса, свидетельствовали о статистически значимых различиях выраженности коммуникативных навыков у испытуемых по всем исследуемым областям. В целом проведенное исследование позволило нам выявить уровень сформированности коммуникативных навыков у испытуемых и определить направления и содержание работы в рамках индивидуально-развивающих программ с дошкольниками с РАС.

Заключение, выводы

Рассматривая точку зрения психологов, педагогов и социологов на понятия общения и коммуникативных способностей, мы пришли к выводу, о том, что умение общаться - важное качество для человека, в особенности для ребенка.

Изучение литературы по проблеме исследования показало, что дети, имеющие ранний детский аутизм, находятся на разных уровнях развития коммуникативной активности. В зависимости от уровня мы можем судить о социальной адаптации ребенка и дальнейшей перспективе развития.

Представленные выше научные исследования свидетельствуют о том, что наиболее важным направлением работы специалиста с детьми с РАС является формирование у них коммуникативных навыков, поскольку процесс коммуникации является основой социализации любого ребенка. Дети с расстройствами аутистического спектра обладают специфическими особенностями формирования коммуникативных навыков. Поэтому выявление у них уровня сформированности коммуникативных навыков является необходимым условием для разработки индивидуальных программ развития, что совместно с созданием специальной предметно-практической среды будет способствовать их эффективному социальному взаимодействию.

Список источников

1. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. - СПб.: Питер, 2009. - 318 с.
2. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. - СПб.: Питер, 2007. - 320 с.
3. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2008. - 224 с.
4. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. - М.: Владос, 2007. - 176 с.
5. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки. Изд. 2. - М.: Теревинф, 2006. - 112 с.
6. Выявление, оценка и коррекция нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра (Identification, Evaluacion, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder) / Amerikan Academy of Pediatrics. — 2020. — URL: https://cloud.mail.ru/attaches/167775748421 30654757%3B0%3B3?folder-id=500015&xemail=l.lihodedova%40mail.ru&cvg=f (дата обращения: 02.03.2023).
7. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие : книга для педагогов-дефектологов / К. Гилберт, Т. Питерс ; пер. с англ. О. В. Деряевой ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной; Д. Н. Исаева. — Москва : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. — 144 с.
8. Довбня, С. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью / С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина, И. Монова. — Москва : Альпина ПРО, 2022. — 168 с.
9. Морозова, С. С. Основные аспекты использования АВА при аутизме / С. С. Морозова. — Москва : Медиапресс, 2013. — 363 с.

10. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Изд. 10-е. — Москва : Теревинф, 2016.

УДК 379.8

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

Формирование культуры досуга младших школьников в процессе компьютерных игр

Аннотация

В данной статье дано теоретическое обоснование эффективности педагогических условий формирования культуры досуга младших школьников в процессе компьютерных игр. Статья раскрывает сущность культуры досуга и ее компонентный состав у младших школьников. В статье охарактеризованы критерии оценки культуры досуга младших школьников, определены педагогические условия формирования культуры досуга младших школьников в процессе компьютерных игр.

Ключевые слова

Компетенции, обучение, личностные качества, интеллектуальные способности, учебные ситуации, компьютерные игры.

Введение

Актуальность. В сегодняшних условиях реформирования общества в целом и системы образования в частности остро встает вопрос организации и содержания свободного времени школьников. За последние годы произошли коренные изменения в системе культурно-досугового обеспечения населения: резкое уменьшение количества бесплатных услуг в данной сфере, их активная коммерсализация, изменения в содержании и структуре досуга в социуме, в учреждениях образования и в семье. Поэтому при анализе проблем современного досуга необходимо учитывать сложные социальные условия, в которых осуществляют свою деятельность учреждения, организующие досуг детей и решающие в рамках своих полномочий вопросы дополнительного образования и воспитания подрастающего поколения.

В педагогическом процессе школ организуется воспитание учащихся, однако школа не всегда может обеспечить координацию и контроль сферы свободного времени ребенка. Принимая во внимание особенности социального заказа и недостаточность возможностей школы в воспитании личности и организации ее досуга, уместно утверждать, что необходимы новые средства формирования культуры досуга школьников.

Учитывая повышенный интерес современных школьников к компьютерным играм и их весомую роль в структуре распределения досугового времени, мы считаем целесообразным произвести отбор компьютерных игр, положительно влияющих на обучение и воспитание учащихся, делающих их досуг разнообразным и развивающим.

Анализ психовозрастных особенностей младших школьников позволяет утверждать, что они воспринимают досуг в большей мере как развлечение, отдых от учебы, не осознавая таких его функций, как самовыражение в творчестве, приобретение дополнительных знаний, расширение круга общения, смена видов деятельности и др. Чем раньше дети осознают эти возможности, тем продуктивнее будет их досуговая деятельность, которая, в свою очередь, окажет положительное влияние и на учебную деятельность, и на процессы социализации школьников, т.к. успешность в досуговой деятельности может повысить интерес и успехи в учебе.

Как свидетельствует анализ практики, младшие школьники не умеют организовать себя, у них не сформирована еще система ценностей, они не знают пока, что им действительно интересно, хотят все попробовать, поэтому решающую роль в формировании у них культуры досуга играют взрослые: педагоги и родители. В настоящее время вопросы взаимодействия учреждений образования школьников и учреждений досуга недостаточно теоретически и методически разработаны, что препятствует формированию культуры досуга учащихся.

Объектом исследования выступает досуговая деятельность младших школьников в процессе компьютерных игр.

Научная новизна исследования разработана классификация компьютерных игр, способствующих формированию культуры досуга младших школьников; разработан алгоритм формирования культуры досуга младших школьников в процессе компьютерных игр (погружение, освоение, сотрудничество, индивидуальная траектория, творчество); определены и научно обоснованы педагогические условия формирования культуры досуга младших школьников в процессе компьютерных игр.

Обзор литературы

Теоретическую базу исследования составляют психологические и педагогические исследования особенностей младшего школьного возраста (Г. С. Абрамова, О.С. Богданова, Л. И. Божович, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, К. М. Гуревич, Н. И. Гуткина, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин и др.); теория педагогического стимулирования и мотивации деятельности школьников в процессе обучения и воспитания (Е. В. Бондаревская, Л. И. Божович, В. Н. Тарасюк, М. Г. Яновская и др.); исследования проблемы взаимодействия семьи и школы в процессе формирования нравственно-волевых качеств (К. М. Гуревич, В. И. Петрова, Л. М. Фридман, С. Н. Щербакова, Н. Е. Щуркова и др.); проблемы организации внеучебной, внеурочной и внеклассной деятельности (И. П. Иванов, В. А. Караковский, А.А. Маури, Л. И. Новикова, Н. Е. Щуркова и др.).

Основная часть

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений были применены следующие методы исследования: теоретические (анализ и синтез философской, педагогической, психологической литературы по проблеме исследования, обобщение, сравнение); эмпирические (анализ педагогической документации, наблюдение и анализ деятельности, педагогический эксперимент, диагностика (тестирование, экспертные оценки), интерактивные методы (игровые, групповые поисковые методы, творческие задания), математические методы исследования).

В настоящее время в обществе наблюдается ряд негативных явлений:

- ослабление контроля семьи за воспитанием и обучением детей;
- отсутствие всеобщих духовных ценностей, и отсюда отсутствие внутренних стимулов, снижение общего интеллектуального потенциала, инфантильность детей;
- разлагающаяся нравственность, буржуазно-криминальные, антиобщественные отношения, негативное влияние СМИ, особенно телевидения;
- сильное социальное расслоение населения, большой разрыв между уровнями;
- отсутствие позитивной общественно-государственной идеологии, отвечающей человеческим ценностям и при этом сохраняющей особенности ментальности. Поэтому необходимо проводить специальную педагогическую работу с целью нивелирования перечисленных выше отрицательных тенденций. [1]

Например, в играх, беседах, совместной коллективной деятельности учить детей распознавать хорошие и плохие поступки, работать в коллективе, уважать результаты своего труда и труда другого человека, получать первоначальный опыт нравственных взаимоотношений, овладевать навыками вежливого, внимательного отношения к сверстникам, старшим и младшим школьникам, взрослым, учиться быть дружными, оказывать помощь и взаимную коллективную поддержку, принимать участие в коллективных играх, приобретать опыт совместной деятельности. Дети могут принимать

посильное участие в делах благотворительности, милосердия, помощи нуждающимся, заботы о животных, природе. Они могут расширять опыт позитивного взаимодействия в семье в процессе проведения открытых семейных праздников, выполняя совместно с родителями презентации, творческие проекты.

Оптимальный вариант для содержательного наполнения свободного времени учащихся – сфера дополнительного образования детей. В настоящее время происходит модернизация всей системы дополнительного образования, дополняются новыми видами формы ее организации, обогащается предметное содержание. Информационно-коммуникационные технологии, в частности образовательные компьютерные игры, прочно входят в эту систему, так как органично сочетают в себе познавательную, развлекательную и другие функции.

В младшем школьном возрасте ребенка нужно организовывать, направлять, потому что его эмоционально-волевая сфера еще неразвита.

Для нашего исследования важна точка зрения Е.В. Коротаевой, которая подчеркивала, что любой компонент среды должен быть эмоционально развивающим. Она выделила условия, которые могут обеспечить эмоционально-развивающий характер компонентов образовательной среды:

- отношения между участниками совместной жизнедеятельности, то есть эмоционально-поддерживающий компонент среды;
- режимные моменты, организующие процесс пребывания ребенка в ДОУ или школе, то есть эмоционально-развивающий компонент;
- внешняя обстановка (цветовое решение, удобство мебели и т.д.)– эмоционально-настраивающий компонент;
- организация занятости детей – игры, учеба, сюрпризные моменты – эмоционально – активизирующий компонент;
- включение в занятия эвристических упражнении с детьми – эмоционально – тренирующий компонент.[2]

Таким образом, среда должна быть мотивирующей.

Компьютерные игры интересны детям, они с радостью играют в них. Поэтому с уверенностью можно говорить о том, что содержание обучения компьютерным играм отвечает внутренним потребностям младших школьников. Мы предполагаем, что для достижения наилучших результатов нужно создать специализированную лабораторию компьютерных игр для детей – «Компьютерную игротеку». Такая лаборатория может быть создана на базе школы, библиотеки, учреждения дополнительного образования детей или учреждения культуры.

Компьютерные игры в лаборатории должны проходить строгий отбор, соответствовать возрасту, способностям, они могут быть классифицированы по различным параметрам для четкого разделения их образовательных, воспитательных, развивающих возможностей. Учащиеся должны иметь возможность осваивать игру в лаборатории, а также унести игру домой, чтобы достичь более высоких результатов.

Так как в данной лаборатории много компьютерных игр, прошедших отбор по совокупности нескольких критериев, учащиеся не просто играют, а узнают новое, обучаются и развиваются в игре. Они являются активными участниками этого процесса и осваивают игры на доступном им уровне.

Игры поделены на определенные блоки, в карте достижений написаны обучающие, развивающие и воспитательные цели конкретных игр, что позволяет учащимся ознакомиться с ними, подумать над ними, способствует принятию этих целей, анализу своей деятельности с точки зрения целей.

Кроме того, игра включает элемент соревновательности с другими учащимися, играющими в нее, и с самим собой, когда речь идет об улучшении результата, повышении уровня. Соревновательность же всегда дает чувство эмоционального удовлетворения детям, заставляет их достигать более высокого результата, самосовершенствоваться.

Для выработки и закрепления положительной мотивации важно подкрепление успехов учащихся на основе подробного анализа их деятельности. Положительное влияние на внутреннюю мотивацию оказывает возможность свободного выбора игр. [3]

У младших школьников мотивы осознаются в неодинаковой мере, часто «знаемые» мотивы не совпадают с «реальными». В процессе учебной деятельности могут действовать несколько мотивов одновременно. Можно выделить внутренние мотивы, активизирующие обучение, т.е. мотивы, заложенные в содержании или самом процессе, и мотивы, напрямую не связанные с процессом обучения (социальные).

Итак, чтобы среда стала мотивирующей, нужно сделать мотивирующим каждый из ее компонентов (по Е.В. Коротаевой): наполнить ее особым содержанием (отобрать компьютерные игры, методические материалы), создать атмосферу взаимопомощи, сотрудничества, в то же время соревновательности, создать специальное мотивирующее пространство – лабораторию компьютерных игр. [4]

В целом методика формирования культуры досуга младших школьников в процессе компьютерных игр ориентирована на последовательную активизацию оценочно-ценностных механизмов досуговой деятельности (оценка, выбор, проекция) посредством отбора адекватных целям досуговой деятельности компьютерных игр и включенности полученных результатов в последующие формы групповой и массовой работы, что позволяет рассматривать формирование культуры досуга как постепенный процесс перехода от пассивной оценки и стихийного досуга к выбору личностной позиции иррациональной организации досуговой деятельности.

Педагогический процесс всегда разбивается на определенную последовательность этапов, чтобы педагоги могли иметь возможность контролировать его ход и успешность по промежуточным результатам, соотносящимся с поставленными на различных этапах целями. Мы предполагаем, что при освоении компьютерных игр должна соблюдаться следующая логика: на этапе «Погружение» необходимо ввести детей в контекст исследования, теоретически ознакомить со сферами досуговой деятельности и ролью компьютерных игр в выполнении различных досуговых задач; на этапе «Освоение» предполагается освоение приемов работы с компьютером, этап «Сотрудничество» реализуется через коллективные компьютерные игры; на этапе «Индивидуальная траектория» школьники на основе полученных результатов предыдущего этапа определяют задачи своего личного развития, которые могут быть решены с помощью компьютерных игр; этап «Творчество» предполагает создание детьми своих игр.

Отметим, что создание своих игр должно быть заключительным этапом, потому что дети должны сначала ознакомиться с различными играми, поиграть в них, оценить их, а уже только после этого понять, какую игру они хотели бы создать. Как показывает практика, учащиеся, освоившие навыки компьютерного программирования, перестают играть активно в стандартные, общеизвестные игры. Им это уже становится неинтересно. Им интересно создать свою игру, понять все тонкости программирования, в играх им интересно, как это сделано, почему это действие такое. Учащиеся с удовольствием демонстрируют результаты своего творческого труда, охотно делятся ими, просят оценить их. В результате этой деятельности увлечение компьютерным программированием может постепенно перерасти в хобби, а в будущем – и в профессию. Рассмотрим подходы к обучению школьников программированию в педагогической науке.

Обучение младших школьников информатике является популярным направлением в современной методической науке. Умение читать и составлять алгоритмы формируется быстрее у учащихся младших классов одновременно с выработкой у них основных математических понятий, а также этому способствуют особенности мышления младших школьников.

Умение читать и составлять алгоритмы (как линейные, так и с ветвлением и циклом) для учебных исполнителей, а также знакомство с командой присваивания в начальной школе является пропедевтикой изучения языков программирования на более

старшей ступени обучения. Причем в силу особенностей мышления младших школьников и основных математических понятий, осваиваемых ими в это время, указанный процесс становится более эффективным, легким и понятным для учеников, чем в случае начального знакомства с темой программирования в более позднем возрасте (старшие классы и даже вуз).

Вообще в целом приобщение ребенка к активной работе с информацией с применением компьютерной техники, средств мобильной связи, цифровых устройств фиксации наблюдений, электронных образовательных ресурсов в начальной школе обладает рядом положительных сторон, как с точки зрения развития его личности, так и для последующего использования информационно-коммуникационных технологий в учебной и познавательной деятельности в остальных дисциплинах, жизни, а также непосредственно в рамках дальнейшего изучения информатики в школе.

Сформированные в начальной школе в результате обучения информатике универсальные учебные действия определяют дальнейшую информационную активность детей не только в учебной деятельности, но и в социализации ребенка, органичное вхождение его в информационное общество.

Особые сложности возникают при выборе средств обучения, подходящих для первоклассников. В этом возрасте большая часть детей еще с трудом читают и пишут, поэтому нужно применять исполнительные среды, в которых инструкции исполнителя понятны и для ребенка. В настоящее время существуют средства обучения даже дошкольников основам алгоритмики, например, исполнительная среда ПиктоМир, в которой для составления программ используются не текстовые команды, а пиктограммы. [5]

Знакомство с основами программирования младших школьников должно осуществляться на особом языке программирования, который будет доступен ребенку, несложен для освоения и соответствовать современным направлениям в программировании. Визуальное программирование является в настоящее время одной из наиболее популярных парадигм программирования. Особенную наглядность процесс обучения программированию приобретает при включении в программу модуля «робототехника», т.е. конструирование роботов и их программирование, используя очень наглядные визуальные среды программирования (например, на базе конструктора Lego Mindstorms и контроллера NXT, или «Конструктор металлический для уроков труда» в сочетании с контроллером Arduino).[4] Виртуального исполнителя при этом заменяет вполне реальный робот. Единственный недостаток – для создания реального исполнителя нужно много больше времени и средств, чем для запуска виртуального. В связи с чем использование при обучении программированию виртуальных исполнителей становится более актуальным.

Отметим, что есть многочисленные инициативы по всему миру вводить программирование в младшую школу, в некоторых случаях с первого класса, в том числе и за счет ухода от предмета «Информатика», что возможно в первую очередь в рамках досуговой деятельности. Таким образом, мы предполагаем, что выделенные и обоснованные педагогические условия станут эффективным инструментом развития культуры досуга младших школьников.

Педагоги подчеркнули главенствующее влияние семейного воспитания и социального окружения, затем указали на большую роль телевидения для детей, считая, что дети больше, чем нужно по возрасту, смотрят телевизор, причем в беседах педагоги указали на преимущественно развлекательные программы, но отметили и то, что сейчас есть хорошие обучающие и познавательные передачи. Далее педагоги поставили влияние школы. Финансовое обеспечение, по мнению педагогов, в меньшей степени влияет на культуру досуга, чем это отмечают родители в своих высказываниях о структуре семейного досуга. И здесь позиция педагогов совпадает с мнением ученых, проводивших исследования по вопросам дополнительного образования: фактор материальной

обеспеченности менее важен, чем фактор образовательного статуса родителей и стиля семейного воспитания.

Среди основных принципов, способствующих повышению уровня культуры досуга учащихся, педагоги отметили связь теории (того, что говорят взрослые детям: как надо себя вести, какие есть правила поведения в разных общественных местах и различных ситуациях, что читать, как проводить свое свободное время и т.д.) с практикой, т.е. с тем, что дети наблюдают в своей жизни – как проводят свободное время родители и педагоги, как родители контролируют выполнение своих требований, сколько времени они проводят с ребенком и насколько качественно, что они видят в своем окружении, насколько богат их опыт впечатлений. В этом описании ответа педагогов также прослеживается и принцип наглядности.

Педагоги в своей профессиональной деятельности используют такие методы формирования культуры досуга, как рассказ (о семейных играх, традициях, праздниках, о театре, искусстве кино, книгах и писателях, известных людях и их хобби и пр.), пример (в совместном проведении досуга на прогулках, посещениях театра, музея, классных чаепитиях и пр.), убеждение.

Формирование культуры досуга младших школьников обязательно предполагает включенность в этот процесс педагогов и прежде всего родителей, т.к. ребенок по подражанию усваивает транслируемые ему родителями образцы поведения в различных ситуациях, отношения ко многим явлениям действительности, в том числе к содержанию и организации своего свободного времени. Поэтому родители и педагоги сами должны демонстрировать ценность досуга и его направленность на развитие, самосовершенствование, творчество своими словами и делами, учить детей рационально использовать это время.

Кроме того, родителей нужно учить учитывать интересы детей, потому что иногда они стремятся реализовать свои потребности, отправляя, например, ребенка в музыкальную школу вместо желаемого им кружка. Нашей задачей было донести мысль о том, что разнообразие компьютерных игр в настоящее время знакомит детей со многими сферами досуга и позволяет попробовать свои силы в каждой из них, оценить получившийся результат, свои возможности и определить свои интересы в дальнейшем совершенствовании.

Современные компьютерные игры обладают такими уникальными качествами, как интерактив, мультимедиа, моделинг, коммуникативность и производительность, они, несомненно, отличаются от традиционных общедидактических методов обучения, которые привычны и понятны родителям и педагогам.

В то же время неоспорим тот факт, что сегодня мы имеем дело с детьми «информационного общества». Современный школьник не имеет страха взрослых перед цифровой техникой. Ребенок уже на бытовом уровне приобрел навык «взаимодействия» с персональным компьютером, сотовым телефоном, цифровым фотоаппаратом, общается через Интернет. Освоение новых приемов работы на персональном компьютере не является для него проблемой, оно является проблемой для взрослых. Здесь задача взрослых – научить ребенка соблюдать режим труда и отдыха при работе с компьютером, не увлекаться чрезмерно компьютерными играми, видеть в них инструмент развития, средство построения индивидуальной образовательной траектории.

Формирование культуры досуга младших школьников в процессе компьютерных игр обязательно должно проводиться при участии родителей и педагогов, которые помогают обучающимся соблюдать рекомендуемое количество и продолжительность занятий с использованием компьютерных игр. Дети с помощью взрослых соблюдали рекомендуемую непрерывную длительность работы, связанной с фиксацией взора непосредственно на экране компьютера, которая для обучающихся в I - IV классах составляет не более 15 мин., количество занятий – одно в день.

Еще одно педагогическое условие –внедрение маршрутной карты освоения компьютерных игр. С целью контроля освоения компьютерных игр и анализа достижений учащихся им было предложено вести маршрутные карты, в которых они отмечали последовательность освоения игр, свои результаты (качественные и количественные), давали оценку играм, в которые играли (содержание, структура и навигация, визуальное оформление, функциональность, интерактивность, общее впечатление: нравится ли игра, почему нравится или не нравится, как можно было бы ее изменить, чтобы она стала еще лучше, рекомендуете ли вы ее своим друзьям).

Ведение такой маршрутной карты способствовало формированию рефлексивных умений учащихся: они оценивали и процесс своей деятельности, и записывали полученные результаты, и отмечали свое отношение к деятельности. Это очень важно для формирования культуры досуга, потому что ребенок, таким образом, осознает ценность своей деятельности и своего свободного времени. В это время начинает формироваться совершенно другое отношение к свободному времени: не как к времени для развлечений, а и времени для собственного развития.

Зафиксированные в карте результаты своих достижений со временем не забываются, можно посмотреть их динамику, сравнить с результатами сверстников, поставить себе новые цели, спланировать их по времени, а потом сравнить с получившимся результатом. Это учит детей планировать свое время и ставить задачи своего развития[6].

Также педагогическим условием является соблюдение алгоритма формирования культуры досуга младших школьников в процессе компьютерных игр, представляющего последовательность этапов: погружение, освоение, сотрудничество, индивидуальная траектория, творчество.

На этапе «Погружение» необходимо ввести детей в контекст понятий «досуг» и «культура досуга», показать значимость досуга в жизни и развитии человека, показать широту сфер досуговой деятельности, тем самым раскрыть возможности выбора разнообразных интересных и полезных занятий, а также рассказать, как компьютерные игры могут содержательно наполнить досуг, например, продемонстрировать возможности виртуальных музеев, что особенно важно в условиях отдаленности от крупных культурных центров.

Этап «Освоение» предполагает освоение приемов работы, формирование навыков работы с внешними устройствами компьютера, знакомство с возможностями игр, получение первых индивидуальных результатов, расширение представлений и сферах досуга и компьютерных играх, которые с ними соотносятся по содержанию.

Этап «Сотрудничество» реализуется через коллективные компьютерные игры. Здесь дети сотрудничают при достижении коллективной цели, распределяют роли, оценивают при поддержке педагога или самостоятельно, что у кого хорошо получается, что нужно развить. В результате формируется сплоченность коллектива, коммуникативные умения, дети находят общие интересы и пути их реализации.

На этапе «Индивидуальная траектория» школьники на основе полученных результатов предыдущего этапа определяют задачи своего развития, которые могут быть решены с помощью компьютерных игр, осваивают игры в индивидуальном режиме, оценивают игры по различным критериям. В результате формируются рефлексивные умения, самоконтроль, самоорганизация, что является необходимой составляющей культуры личности.

Этап «Творчество» подразумевает создание детьми своих игр (разработка идеи, сюжета, правил, создание объектов и их действий в программе) и обмен ими. Основы программирования даются именно на последнем этапе, т.к. дети должны сначала ознакомиться с различными играми, поиграть в них, оценить их, а уже только после этого понять, какую игру они хотели бы создать. Как показала практика, учащиеся, освоившие навыки компьютерного программирования, перестают играть активно в стандартные,

общеизвестные игры. Им это уже становится неинтересно. Им интересно создать свою игру, понять все тонкости программирования, в играх им интересно, как это сделано, почему это действие такое. Учащиеся удовольствием демонстрируют результаты своего творческого труда, охотно делятся ими, просят оценить их. В результате этой деятельности развиваются творческие способности, ответственность, направленность на результат, умения самопрезентации. Увлечение компьютерным программированием может постепенно перерасти в хобби, а в будущем – и в профессию.

Заключение, выводы

Результаты проведенной работы по определению педагогических условий формирования культуры досуга в процессе компьютерных игр доказали их положительное влияние на исследуемый феномен, что подтвердило выдвинутую гипотезу исследования. Нами выявлено, что сущность культуры досуга определяется ее функциями: самореализационная, творческая, коммуникативная, мировоззренческая, просветительская, профориентационная, рекреационная, гедонистическая, прокреативная, диагностическая и представляет собой часть общей культуры младшего школьника, способность самостоятельно и ответственно наполнять определенным содержанием, соответствующим уровню развития потребностной сферы, свое свободное время. Критериями оценки культуры досуга младших школьников, позволяющими своевременно диагностировать динамику ее формирования у младших школьников и вносить коррективы в педагогический процесс, являются ценностный (отношение, самооценка), когнитивный (знания) и поведенческий (поведение, умения).

Компьютерные игры являются одним из средств формирования культуры досуга младших школьников, выполняющим обучающую, развивающую, воспитательную, контролирующую функции в различных сферах досуга: активный отдых, общение с друзьями, потребление культурных ценностей, непрофессиональное творчество.

Педагогические условия формирования культуры досуга младших школьников в процессе компьютерных игр включают: создание мотивирующей среды, способствующей формированию культуры досуга младших школьников в процессе компьютерных игр; проведение интенсивной модульной школы для педагогов и родителей по сопровождению формирования культуры досуга младших школьников средствами компьютерных игр; внедрение маршрутной карты освоения компьютерных игр; соблюдение алгоритма формирования культуры досуга младших школьниковв процессе компьютерных игр.

Наряду с этим исследование не исчерпывает всех аспектов формирования культуры досуга младших школьников с помощью информационно-коммуникационных технологий, к которым относятся компьютерные игры. Разработанные подходы могут служить основой для дальнейших исследований перспектив в плане изучения компьютерных игр как ресурса разностороннего развития школьников в частности и личности в целом.

Список источников

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. –М.: Изд-во Смысл, 2013. – 512 с.
2. Герасимов, Г. И. Культурно-образовательное пространство: сущность и реалии становления / Г. И. Герасимов, Л. Н. Павленко. — Ростов н/Д, 2013.С. 36-37.
3. Гольцова, Н. В. Педагогическая социология: Учебное пособие для вузов. / Н. В. Гольцова. – М.: Академический Проект, 2016. – 224 с.
4. Гудимов, В. В. Психология киберигр / В. В. Гудимов. Режим доступа: URL: htth: // psy-games.narod.ru
5. Джуринский, А.Н. Зарубежная школа, История и современность: Учебное пособие / А. Н. Джуринский. – М.: Издательство РОУ, 2012. - 177с.
6. Бодалев, А. А. Я-образ и Я-концепция - в характеристике Я / А. А. Бодалев // Мир психологии. – 2012. - №2. – С. 12-17.

УДК 37.01

Садыкова С.М., Қазақ тілі мен әдебиеті
Толеуова А.Қ., доцент

ЫбырайАлтынсариннің педагогикалық жаңашылдығы: дәстүр мен заманауи білім беру үдерісінің сабақтастығы”

Аңдатпа

Бұл мақалада қазақтың ұлы ағартушысы, педагог және жаңашыл ұстаз ЫбырайАлтынсариннің ағартушылық және педагогикалық идеяларының мәні қарастырылады. Автор ұлы педагогтың рухани-адамгершілік мұрасының қазіргі білім беру жүйесіндегі маңыздылығын талдап, оның Қазақстандағы кәсіби білім беру саласындағы инновациялық үрдістермен өзара үндестігін көрсетеді.

Мақалада Алтынсариннің мектеп туралы көзқарастары, білім берудің басты мақсаты мен құндылықтары, тәрбие үдерісіндегі адамгершілік пен патриотизмнің рөлі ашылып көрсетіледі. Сонымен қатар, оның оқыту әдістері мен білім беруді жетілдіруге арналған ұсыныстарының бүгінгі күндегі өзектілігі талданады.

Автор ЫбырайАлтынсариннің идеялары қазіргі заманғы педагогикалық үдерістермен тығыз байланысты екенін және болашақ мұғалімдерді кәсіби даярлауда маңызды әдістемелік негіз бола алатынын айқындайды.

Түйінді сөздер

ЫбырайАлтынсарин, ағартушылық, педагогика, адамгершілік тәрбие, білім беру инновациялары, кәсіби даярлық.

Кіріспе

ЫбырайАлтынсариннің педагогикалық мұрасы қазақ білім беру тарихында ерекше орын алады. Оның қызметі ұлттық ағартушылық жүйесінің қалыптасуындағы маңызды кезеңге айналып, қолжетімділік, тәжірибелік маңыздылық және адамгершілік тәрбиесі қағидаларына негізделді. Алтынсарин Қазақстанда зайырлы білім берудің іргетасын қалаумен қатар, өз дәуірінің мәдени және әлеуметтік ерекшеліктеріне бейімделген оқыту әдістемелерін әзірледі.

Зерттеудің өзектілігі Алтынсарин идеяларының қазіргі білім беру жүйесінде сұранысқа ие болуымен байланысты. Бүгінгі таңда білім беру инновациялар мен ғылым мен тәжірибенің ықпалдасуына, сондай-ақ жан-жақты дамыған тұлғаны тәрбиелеуге бағытталған. Жаһандану және цифрлық трансформация жағдайында оның педагогикалық қағидалары оқу бағдарламаларын жаңғыртуға, оқыту сапасын арттыруға және бәсекеге қабілетті мамандарды даярлауға негіз бола алады.

Осы мақаланың мақсаты – Алтынсариннің педагогикалық көзқарастарын талдау, олардың қазіргі білім беру жүйесі үшін маңыздылығын анықтау және оларды қазіргі жағдайға бейімдеудің мүмкін бағыттарын белгілеу.

Гипотеза

ЫбырайАлтынсариннің білім беруді демократияландыруға, рухани-адамгершілік тәрбиесіне және еңбек этикасына негізделген педагогикалық мұрасы өзектілігін сақтап қана қоймай, Қазақстанның қазіргі білім беру жүйесін жаңғыртуға, жоғары адамгершілік құндылықтары бар, білімді әрі әлеуметтік белсенді ұрпақты қалыптастыруға ықпал ете алады. Бұл ұрпақ инновациялық қоғамның талаптарына бейімделуге қабілетті болады.

Жаңашылдығы мен түпнұсқалығы

Мақалада XIX ғасырда ЫбырайАлтынсариннің Қазақстандағы демократиялық білім берудің негізін қалаған педагогикалық идеяларының бірегейлігі көрсетілген. Оның жалпыға қолжетімді білім беру тұжырымдамасы, халық мектептерін ашуы, оқу бағдарламалары мен нормативтік құжаттарды әзірлеуі білім беру процесіне жаңашыл

көзқарасты айқындайды. Оның идеяларының түпнұсқалығы дәстүрлі құндылықтарды озық оқыту әдістерімен үйлестіре білуінде көрінеді, бұл оны қазіргі заман үшін өзекті етеді.

Өзектілігі

Бүгінгі таңда Алтынсариннің идеялары сұранысқа ие, өйткені Қазақстанның қазіргі білім беру жүйесі инновацияларға, кәсіби құзыреттілікті дамытуға, сыни ойлауға және цифрлық технологияларды меңгеруге бағытталған. Оның тәрбиелеу қағидалары – еңбексүйгіш, адамгершілігі мол және патриот тұлғаны қалыптастыру – қазіргі заманғы білім беру міндеттерімен тікелей байланысты. Сондай-ақ мақалада білім мен ғылымды, өндірісті ықпалдастырудың қажеттілігі атап өтіледі, бұл жаһандану жағдайында аса маңызды.

Негізділігі

Материал Алтынсариннің нақты идеяларына, оның еңбектерінен алынған дәйексөздерге және заманауи педагогикалық зерттеулерге негізделген, бұл мәтінге ғылыми дәлелділік береді. Аргументтер білім беру реформаларының енгізілуіне қатысты мысалдармен, сондай-ақ қазіргі зерттеулер мен мемлекеттік бағдарламаларға сілтемелермен нығайтылған, бұл мазмұнды сенімді әрі қисынды етеді.

Тұжырымдамалылығы

Мақаланың негізгі тұжырымдамасы – білім берудегі дәстүр мен жаңашылдықтың үйлесуі. Автор Алтынсариннің педагогикалық мұрасы тек тарихи құбылыс емес, білім беру жүйесін жаңғыртуға арналған өзекті идеялардың көзі екенін атап көрсетеді. Мақалада негізгі бағыттар – білімнің қолжетімділігі, адамгершілік қасиеттерді дамыту, кәсіби даярлық, инновациялық тәсілдер айқындалып, материалдың тұтастығы мен жүйелілігі қамтамасыз етілген.

Әдебиеттерге шолу

Берілген әдебиеттер тізімі Ыбырай Алтынсариннің ағартушылық қызметі мен педагогикалық мұрасын жан-жақты қарастыратын еңбектерден құралған. Бұл еңбектердің әрқайсысы оның тұлғалық және кәсіби болмысын ашуға, сондай-ақ заманауи білім беру жүйесіндегі орнын бағалауға бағытталған.

1. Ахметов К. өз мақаласында Ыбырай Алтынсариннің қазақ ағартушылығының негізін қалаушы ретіндегі рөлін талдайды. Автор ағартушының өмір жолын, педагогикалық идеяларын және оларды іске асыру жолдарын нақты деректермен дәлелдейді. Мақалада Алтынсариннің оқулықтар жазудағы еңбегі мен қазақ мектептерін ашудағы рөлі көрсетілген.
2. Қалиева С.Қ. өзінің монографиясында Ыбырай Алтынсариннің педагогикалық мұрасын жүйелі түрде талдап, оны қазіргі білім беру жүйесімен байланыстырады. Автор ағартушының тәрбие мен білім беру мәселелеріне көзқарасын, оның идеяларының заманауи маңызын жан-жақты ашып көрсетеді. Бұл еңбек ғылыми-педагогикалық тұрғыдан терең зерттелген.
3. Төлепбергенов Ө. мақаласында Ыбырай Алтынсаринді ұлттық мектептің негізін қалаушы ретінде сипаттайды. Автор ағартушының оқу-ағарту саласына қосқан үлесін, оның оқыту әдістерінің ерекшелігін және мектеп ашудағы іс-әрекеттерін сараптайды. Мақалада тарихи деректер мен нақты мысалдар келтірілген.
4. Қазақстан Республикасының білім беру саласындағы мемлекеттік бағдарламасы (2020–2025) еліміздің білім жүйесін дамытудың негізгі бағыттарын белгілейді. Бұл құжатта тарихи тұлғалардың, соның ішінде Ыбырай Алтынсариннің де идеялары мен мұраларының бүгінгі білім беру жүйесіне ықпалы байқалады. Бағдарламада білім сапасын арттыру, ұлттық құндылықтарды дәріптеу секілді маңызды мәселелер қозғалған.
5. Н.Ә. Назарбаевтың “Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру” мақаласы елдің рухани дамуы мен ұлттық сана-сезімін жаңғыртуға бағытталған. Бұл мақалада ұлттық мәдениет пен тарихи тұлғаларды тану, соның ішінде Ыбырай Алтынсарин сынды

ағартушылардың мұрасын насихаттау қажеттілігі айтылған. Мақалада ұлттық кодты сақтап қалу жолында ағартушылық идеялардың өзектілігі атап өтіледі.

Жалпы алғанда, бұл әдебиеттер Ыбырай Алтынсариннің ағартушылық қызметін, педагогикалық көзқарастарын және оның бүгінгі білім беру жүйесіндегі маңызын терең әрі жан-жақты ашуға мүмкіндік береді.

Негізгі бөлім

Ыбырай Алтынсариннің педагогикалық мұрасы Ұлы қазақ ағартушысы, жаңашыл педагог, жаңа мектептер ұйымдастырушы, этнограф, фольклорист, ақын, прозашы, аудармашы Ыбырай Алтынсарин бізге баға жетпес рухани мұра қалдырды. Оның құндылығы уақыт өткен сайын артып, бүгінгі қоғамның әлеуметтік-мәдени талаптарына сәйкес келеді.

Ыбырай Алтынсариннің педагогикалық мұрасы адамгершілік пен демократиялық құндылықтарға негізделген. Ол білім беруді ең алдымен еңбексүйгіш, қоғамға пайдалы адамды тәрбиелеу құралы деп есептеген. «Мектептегі оқыту процесі еңбек адамының тәрбиесімен тығыз байланысты» – деген педагог-ағартушының ұстанымы осыған дәлел. Ыбырай Алтынсариннің педагогикалық мұрасы қазақ білім беру тарихында маңызды орын алады. Оның білімнің қолжетімділігі, адамгершілік пен еңбекқорлықты тәрбиелеу, сондай-ақ оқытудың практикалық маңыздылығы туралы идеялары бүгінгі күнде де өзекті болып табылады.

1. Білім беруді демократияландыру және оның қолжетімділігі Алтынсариннің басты қағидаларының бірі – барлық әлеуметтік топтар үшін білімге қолжетімділікті қамтамасыз ету болды. XIX ғасырда қазақ қоғамында кең таралған мектеп жүйесі болмағандықтан, білім алу тек санаулы адамдарға ғана қолжетімді еді. Ағартушы білім арқылы халықтың мәдени деңгейін көтеруге және оның әлеуметтік санасын арттыруға болатынына сенді. Ол көптеген мектептер ашып, қазақ тілінде оқулықтар мен оқу бағдарламаларын жасап, ана тілін сақтау мен ұлттық өзіндік сананы қалыптастыруға үлес қосты.

Қазіргі Қазақстанда бұл қағида жалпыға бірдей білім берумен, оқу үдерісін цифрландырумен және инклюзивті білім беруді дамыту арқылы жүзеге асырылуда. Алайда, әсіресе ауылдық жерлердегі білім сапасы мен қолжетімділігі мәселелері әлі де өзекті болып отыр, сондықтан бұл проблемаларды Алтынсарин идеялары негізінде шешу қажет.

2. Рухани-адамгершілік тәрбие Алтынсарин жоғары адамгершілік қасиеттерге ие тұлғаны тәрбиелеуге ерекше мән берді. Оның «Қазақ хрестоматиясы» атты еңбегінде жастарға адалдық, еңбексүйгіштік, отансүйгіштік және үлкендерді құрметтеу сияқты моральдық құндылықтарды үйрететін әңгімелер мен өлеңдер жинақталған. Қазіргі білім беру жүйесі де адамгершілік құндылықтарға негізделген тұлғаны қалыптастыруды мақсат етеді. Алайда, цифрландыру мен жаһандану жағдайында бұл міндет күрделене түсуде. Сондықтан оқу бағдарламаларына ұлттық құндылықтарды енгізу және мектептердің тәрбиелік рөлін күшейту маңызды.

3. Білімнің практикалық маңызы және еңбекке баулу Алтынсарин тек теориялық емес, сонымен қатар практикалық білім берудің жақтаушысы болды. Ол кәсіптік және ауыл шаруашылығы училищелерін ашып, жастардың қажетті мамандықтарды игеруіне жағдай жасады. Ол білімнің қоғамға пайда әкелуі керек және елдің дамуына ықпал етуі тиіс деп санады. Бүгінде Қазақстанда ғылым, өндіріс және білім беруді интеграциялау саясаты жүргізілуде. Дегенмен, жоғары оқу орындарында алынған теориялық білім мен еңбек нарығының нақты қажеттіліктері арасындағы алшақтық әлі де бар. Бұл мәселені шешу үшін Алтынсариннің идеялары негізінде білім беру бағдарламаларын қайта қарастырып, жастарды кәсіби даярлау жүйесін жетілдіру қажет.

4. Білім берудегі инновациялар және дәстүр сабақтастығы Алтынсарин XIX ғасырда өмір сүргенімен, оның білім беру әдістері жаңашыл болды. Ол жаңа оқыту

әдістерін әзірлеп, оқу материалдарын жасап, заманының ең озық педагогикалық технологияларын енгізді.

XXI ғасырда Қазақстанның білім беру жүйесі инновациялық дамуға бағытталған. Цифрлық технологияларды енгізу, жобалық оқыту, сын тұрғысынан ойлау әдістері қазіргі білім беру үрдістеріне сәйкес келеді. Дегенмен, дәстүрлі құндылықтар мен заманауи әдістер арасындағы тепе-теңдікті сақтау өте маңызды.

ЫБырай Алтынсариннің ағартушылық идеяларының мәні

- Білім беруді демократияландыру және мектептік білімге тең қолжетімділікті қамтамасыз ету;
- Қоғамның әлеуметтік-экономикалық дамуының негізгі факторы ретінде ағартушылық пен білім беруді дамыту;
- Әрбір азаматтың білім алу құқығын жүзеге асыру мақсатында халық мектептерін ашу, пәндер санын көбейту және оқу сағаттарын арттыру, оқу орындарының жарғылары мен ережелерін әзірлеу;
- Дарынды жастарды мұғалімдікке тарту;
- Оқу процесін сапалы мазмұнмен толықтыру мақсатында оқу-әдістемелік материалдарды әзірлеу және тарату;
- Қазақ жастарына жұмысшы мамандықтарын меңгеру үшін кәсіптік білім беру жүйесін, қолөнер және ауылшаруашылық училищелерін ашу.

ЫБырай Алтынсарин қандай мектепті армандады?

«…Мектептер – білім берудің басты тірегі… барлық үміт соларға арналады, қазақ халқының болашағы соларға байланысты» – деп атап өткен ағартушы.

Мектептің негізгі мақсаты – оқушыларға жоғары адамгершілік қасиеттерді қалыптастыру, оларға ғылымның негіздерін үйрету және ғылыми дүниетанымын дамыту.

Мектептің басты миссиясы – балалардың ақыл-ойын дамыту. «Табиғи ақыл тек өз айналасын ғана қамти алады, ал оны кеңейтіп, таным көкжиегін арттыру тек мектептегі зайырлы білімнің күшімен жүзеге асады» – деп жазды ЫБырай Алтынсарин.

Ол мектепте берілетін білімді формалды түрде емес, оның практикалық пайдасы тұрғысынан бағалады. Бұл көзқарас бүгінгі құзыреттілікке негізделген білім беру парадигмасымен үндеседі.

ЫБырай Алтынсариннің пікірінше, мектептік білім:

- Ғылым мен жалпы білімге жоғары баға беруге;
- Балаларға сүйіспеншілікпен және олардың жеке басын құрметтеуге;
- Жастарды халыққа қызмет етуге дайындауға, оларды егіншілік пен өндірістің жетістіктеріне тартуға бағытталуы керек.

Мектеп – мәдениет, ғылым, кәсіп меңгерудің алғашқы баспалдағы болуы тиіс.

Мектеп қандай адамды тәрбиелеуі керек?

- Адамгершілігі мол, мейірімді тұлға. «Тек педагогтың балаға деген тұрақты қамқорлығы ғана онда ең жақсы адамгершілік қасиеттерді қалыптастырады, ал жақсы тәрбиеленген бала кейін де адал азамат болып қалады.»
- Еңбекқор, отбасына және туған еліне қамқоршы азамат. «Адамгершілік тәрбиесінің басты құралдары – еңбек пен ересектердің үлгісі.»
- Өз елінің нағыз патриоты. «Адамгершілік тәрбиенің негізі – патриотизм, гуманизм, адалдық, қарапайымдылық, әділдік және жауапкершілік.»
- Дені сау және рухани жетілген тұлға. «Тәрбие сүйіспеншілікке және бала тұлғасын құрметтеуге негізделуі керек.»
- Білімді, рухани бай азамат. «Адамгершілік тәрбиенің негізін патриотизм, гуманизм, адалдық, қарапайымдылық, әділдік және жауапкершілік құрайды.»

ЫБырай Алтынсариннің білім беру саласына қатысты идеяларының қазіргі заманғы өзектілігі

Ұлы ағартушының отандық білім туралы ойлары бүгінгі таңда да маңыздылығын жоғалтқан жоқ. Олар мынандай бағыттарды қамтиды:

- Жалпыға қолжетімді білім беру жүйесін дамыту, сапалы білім алуға тең мүмкіндіктер беру;
- Білім беру жүйесінің әлемдік және отандық тәжірибеге негізделген инновациялық және эволюциялық дамуы, ғылым мен өндірісті интеграциялау;
- Өскелең ұрпақты рухани-адамгершілік құндылықтарға, тарихи жадыға, дәстүрлер мен инновацияларға сүйене отырып тәрбиелеу;
- Білім берудің негізгі мақсаты ретінде – өз халқына адал қызмет ететін, жоғары интеллектуалды, рухани бай және адамгершілігі мол тұлғаны қалыптастыру.

Практикалық бөлім

Ыбырай Алтынсариннің педагогикалық идеяларын қазіргі білім беру тәжірибесінде қолдану. Менің педагогикалық практикам барысында Ыбырай Алтынсариннің ағартушылық және тәрбиелік көзқарастарының қазіргі білім беру жүйесінде өзекті болып қала беретінін байқадым. Оның ұсынған идеяларын сабақ беру үдерісінде, оқушылармен жұмыс жасауда тиімді қолдануға болады. Практика кезеңінде келесі бағыттарда Ы. Алтынсариннің мұрасын пайдалануға тырыстым:

1. Рухани-адамгершілік тәрбие беру:

Алтынсариннің негізгі ұстанымдарының бірі – балаға адамгершілік, адалдық, еңбекқорлық, отансүйгіштік қасиеттерді сіңіру. Практика барысында мен сабақтарымда оқушылармен бірге шағын әңгімелер, мақал-мәтелдер арқылы осы құндылықтарды талдап, өмірмен байланыстырып отырдым. Мысалы, «Мейірімді бала», «Асыл шөп» әңгімелерін оқу арқылы оқушылар бойында жақсы мінез-құлықтарды қалыптастыруға ұмтылдым.

2. Жан-жақты дамыту:

Алтынсарин оқушылардың табиғи қабілеттерін дамытудың маңыздылығын атап өткен. Осы қағиданы басшылыққа ала отырып, мен сабақтарымда әр оқушының шығармашылық мүмкіндігін ашуға тырыстым: эссе жазу, диалог құру, сурет салу тапсырмалары арқылы оқушылар өз ойын еркін жеткізуге, бейнелеуге мүмкіндік алды.

3. Білімнің өмірмен байланысы:

Ы. Алтынсарин мектептегі білім тек теориялық емес, практикалық жағынан пайдалы болуы керек деп санаған. Сондықтан мен оқушыларға берілген тапсырмаларды күнделікті өмірмен байланыстыруға тырыстым. Мысалы, табиғат туралы өлеңдер мен мәтіндерді оқығанда, оқушылар өз ауылындағы табиғат ерекшеліктерін сипаттап, табиғатты қорғау туралы әңгімеледі.

4. Инновациялық тәсілдерді қолдану:

Алтынсарин заман талабына сай білім берудің қажеттілігін айтқан. Қазіргі кезде бұл идея интерактивті әдістер, цифрлық технологиялар арқылы жүзеге асады. Практика барысында мен Padlet, Kahoot, Quizizz сияқты заманауи платформаларды пайдалана отырып, оқушылардың қызығушылығын арттыруға тырыстым. Бұл әдістер олардың белсенділігін, ынтасын арттырды.

Қорытынды

Бүгінгі таңда білім беру жүйесінің жаңғыруы мен трансформациясы барысында әлеуметтік белсенді, шығармашыл, шешім қабылдай алатын, өмір бойы білім алу қағидасын ұстанатын, еңбек нарығындағы бәсекеге қабілетті тұлғаларға сұраныс артты.

Инновациялық білім беру үдерістері болашақ мамандарды кәсіби даярлау сапасына жаңа талаптар қояды. Жаңартылған мазмұндағы орта білім беру бағдарламалары педагогикалық кадрларды даярлау жүйесін жетілдіруді қажет етеді. Қазіргі білім беру бағдарламалары келесі нәтижелерге бағытталған: өзін-өзі дамыту, өз бетінше білім алу, коммуникациялық дағдыларды қалыптастыру, сыни ойлау, зерттеушілік қабілеттер, ақпараттық технологияларды меңгеру, мәдениетаралық қарым-қатынас, гуманизм және креативтілік.

Ыбырай Алтынсариннің идеялары қазіргі білім беру жүйесінің басым бағыттарымен толық үндеседі және болашақ педагогтардың кәсіби даярлығына негіз бола

алады. Ыбырай Алтынсариннің педагогикалық мұрасы Қазақстанның қазіргі білім беру жүйесін дамыту үшін маңызды бағдар болып табылады. Оның білімнің қолжетімділігі, адамгершілік тәрбиесі, еңбек этикасы және білімнің практикалық маңызы туралы идеялары қарқынды әлеуметтік және технологиялық өзгерістер жағдайында өзектілігін жоғалтқан жоқ.

Алтынсарин ұмтылған білім беруді демократияландыру бүгінде цифрландыру және инклюзивті білім беру бағдарламаларында көрініс табуда. Дегенмен, әсіресе ауылдық аймақтардағы білім сапасы мәселелерін одан әрі жетілдіру қажет. Алтынсарин жеке тұлғаның негізі деп санаған адамгершілік тәрбиесі жаһандану мен цифрлық орта сын-қатерлеріне тап болған қазіргі қоғамда ерекше маңызға ие. Сонымен қатар, оның білімнің практикалық бағытына баса назар аударуы бәсекеге қабілетті мамандарды даярлаудың маңызды факторы болып қала береді. Бүгінде Алтынсарин заманындағыдай, теориялық білім мен практикалық дағдыларды ұштастыра отырып, кәсіптік-техникалық білім беруді дамыту қажет. Осылайша, ұлы ағартушының мұрасы өзінің өзектілігін ғана сақтап қоймай, сонымен қатар Қазақстанның білім беру жүйесін одан әрі жаңғырту үшін негіз бола алады. Оның идеяларын қазіргі заманғы инновациялармен ұштастыра отырып қолдану XXI ғасырдың сын-қатерлеріне дайын жаңа буынды тәрбиелеуге көмектеседі. Практика кезеңінде мен Ыбырай Алтынсариннің идеялары тек тарихи құндылық қана емес, сонымен қатар қазіргі педагогикалық үдерісте қолданыс табатын маңызды бағыт екенін терең түсіндім. Ұлы ағартушының рухани мұрасы – бүгінгі мұғалім үшін құнды әдістемелік және тәрбиелік ресурс. Оның идеяларын қазіргі заманға сай түрлендіре отырып қолдану – болашақ педагогтың басты міндеттерінің бірі. Ыбырай Алтынсариннің педагогикалық мұрасы Қазақстанның қазіргі білім беру жүйесіне әлі де үлкен ықпалын тигізуде. Оның білімнің қолжетімділігі, адамгершілік тәрбиесі, еңбек этикасы және практикалық білім беру туралы идеялары заманауи білім беруді жетілдіруге негіз бола алады. Бүгінде Алтынсарин көтерген білімді демократияландыру қағидаты цифрландыру және инклюзивті білім беру бағдарламалары арқылы жүзеге асырылуда. Дегенмен, әсіресе ауылдық жерлердегі білім сапасын арттыру қажеттілігі сақталуда. Алтынсарин ерекше мән берген адамгершілік тәрбиесі қазіргі қоғамда жаһандану мен цифрлық технологиялардың әсеріне қарсы тұру үшін маңызды болып отыр. Сонымен қатар, оның білімнің практикалық маңызы туралы идеялары бәсекеге қабілетті мамандарды даярлаудың өзекті факторы ретінде қарастырылуда. Қазіргі таңда теориялық білім мен практикалық дағдылардың үйлесімі маңызды бола түсті.

Осылайша, Алтынсарин мұрасы өзінің маңыздылығын жоғалтпай, керісінше, Қазақстанның білім беру жүйесін одан әрі жаңғыртуға негіз бола алады. Оның идеяларын қазіргі заманғы инновациялармен ұштастыра отырып қолдану XXI ғасырдың сын-қатерлеріне дайын жаңа буынды қалыптастыруға ықпал етеді.

Әдебиеттер тізімі

1. Ахметов К. Ыбырай Алтынсарин – қазақ ағартушылығының негізін қалаушы // Педагогика және психология журналы, 2020, №2, 45–51 б.

2. Қалиева С.Қ. Ыбырай Алтынсариннің педагогикалық мұрасы және оның заманауи білім беру жүйесіндегі маңызы. – Алматы: Қазақ университеті, 2015.

3. Төлепбергенов Ө. Ыбырай Алтынсарин – ұлттық мектептің негізін салушы // Қазақстан мектебі, 2018, №3, 23–29 б.

4. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі. Қазақстан Республикасындағы білім беруді дамытудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. – Нұр-Сұлтан, 2020.

5. Назарбаев Н.Ә. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру // Егемен Қазақстан, 2017, 12 сәуір.

УДК 373.31

Сакаева С.А., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Формирование познавательной активности младших школьников посредством проектной деятельности

Аннотация

На основании теоретического исследования проведен анализ литературы по вопросу изучения проектной деятельности как условия развития творческих способностей у младших школьников. Определена сущность понятий «творческие способности», «развитие творческих способностей» младших школьников. Дана характеристика проектной деятельности как развивающего средства. Выявлены особенности проектной деятельности как условия развития творческих способностей у младших школьников.

Ключевые слова

Творческие способности, проект, проектная деятельность, младшие школьники.

Введение

Современные преобразования в образовании, ориентированные на качество и развитие самостоятельности учащихся, обусловили повышенные требования к школе. Нормативные документы подчеркивают важность проектной и исследовательской деятельности, развивающей культуру умственного труда, коммуникабельность и ответственность.

Проектная деятельность является технологией, способствующей формированию познавательной активности и изменению личности учащихся, позволяя им распознавать проблемы, ставить цели, разрабатывать планы, анализировать результаты и учиться на ошибках.

Проблема проектной деятельности как средства формирования познавательной активности исследовалась отечественными и зарубежными педагогами (С.А. Аксючиц, Е.Н. Бичеровой, Л.Р. Зиангаровой, Н.М. Конышевой, Н.В. Матяш, Е.С. Полат, Н.В. Серегиной, Н.Н. Смагиной, И.Д. Чечель и др.), а младший школьный возраст считается наиболее благоприятным для этого (Е.Д.Божович, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн и др.). Данная проблема исследовалась также В.С. Данюшенковым, Е.В. Коротаевой, И.Я. Лернером и др.

Анализ исследований показал, что, несмотря на разработанность методологических принципов и наличие теоретического и практического материала по формированию познавательной активности учащихся в проектной деятельности, процесс в основном осуществляется традиционными методами. Важной проблемой остается определение педагогических возможностей проектной деятельности для развития познавательной активности младших школьников в рамках школьного образовательного процесса.

Актуальность исследования обусловлена потребностью общества в активных и самостоятельных выпускниках, обладающих навыками самоорганизации, при недостаточной разработанности теоретических и методических основ организации проектной деятельности как средства формирования познавательной активности у младших школьников. Также, в учебном процессе начальной школы недостаточно используются активные методы обучения, стимулирующие самостоятельность и активность учащихся.

Указанные противоречия определили проблему исследования: выявление педагогических условий реализации возможностей проектной деятельности как средства формирования познаваческие условия реализации возможностей проектной деятельности

как средства формирования познавательной активности младших школьников.

Цель: Теоретически обосновать, выявить и экспериментально проверить педагогические условия, способствующие формированию познавательной активности младших школьников посредством проектной деятельности.

Объект: Познавательная активность младших школьников.

Предмет: Педагогические условия реализации проектной деятельности как средства формирования познавательной активности.

Гипотеза исследования: проектная деятельность эффективна, если:

обоснованы сущность и возможности проектной деятельности;

- обеспечено поэтапное участие в проектах разного типа;
- разработана модель формирования познавательной активности;
- выявлены и апробированы педагогические условия (мотивирование, педагогическое сопровождение, создание ситуации успеха).

Задачи исследования:

- определить сущность и содержание проектной деятельности;
- выявить и экспериментально проверить педагогические условия;
- разработать модель формирования познавательной активности.

Методы исследования: теоретические, практические и методы статистической обработки.

В процессе исследования разработаны и апробированы модель и педагогические условия (мотивирование, сопровождение, создание ситуации успеха).

Практическая значимость исследования: результаты могут быть использованы в работе учителей начальных классов, в системе повышения квалификации и при подготовке будущих педагогов.

Обзор литературы.

Метод проектов зародился в сельскохозяйственных школах США в середине XIX века на основе идей “прагматической педагогики” и американского философа Джона Дьюи (1859-1952). Дьюи считал, что успешное обучение требует проблемного характера учебного материала, связи с жизнью и активной роли ребенка, сосредоточенности на его интересах и потребностях.

Последователь Дьюи, В.Х. Килпатрик, подчеркивал важность личной заинтересованности детей в знаниях, находящих применение в жизни. Он определял проект как свободную и самостоятельную деятельность детей, объединенных общими интересами, где решение проблемы становится целью.

В советской педагогике идеи проектного обучения развивались П.П. Блонским, Л.С. Выготским, А.Р. Лурией, К.Д. Ушинским, подчеркивавшими значимость обучения как способа передачи культурного опыта [1, С.8]. Основателем проектного обучения в СССР считается С.Т. Шацкий, использовавший метод проектов с 1905 года, ориентируя школу на подготовку к жизни.

П.П. Блонский видел в проектном методе средство становления активного исследователя, формирования навыков самостоятельного выполнения проектов и познания мира [2; С.34]. Н.В. Матяш отмечает вклад Е.Г. Кагарова, М.В. Крупениной и др. в развитие метода проектов в России [3; С.10]. Кагаров выделял опору на интересы детей, творчество, самостоятельность, связь с жизнью и объединение теории с практикой. Крупенина рассматривала метод проектов как комплексно реализующий ряд педагогических принципов – самодеятельность, сотрудничество и др.. В 30-е годы проектная деятельность в советских школах была запрещена из-за его одностороннего толкования.

Метод проектов, использовавшийся А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинским и другими педагогами в России, трактуется в отечественной литературе по-разному: как технология (Е.С. Полат), педагогическая технология (И. Чечель), метод обучения (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукина), средство организации самостоятельной деятельности (З.Х.

Ботамева).

М.Б. Павлова, М.И. Гуревич, И.А. Сасова подчеркивают важность учета интересов ребенка. Е.С. Полат определяет метод проектов как совокупность учебно-познавательных приемов для решения проблемы через самостоятельные действия учащихся и презентацию результатов [4], что способствует развитию познавательных навыков, умения конструировать знания, ориентироваться в информации и развитию критического мышления.

Н.М. Конышева включает в проектную деятельность: формулирование целей, разработку способов реализации, работу над проектом, оформление и обсуждение итогов [9]. М.Ю. Бухаркина предлагает рассматривать проекты как “пять П”: проблемы, проектирование, поиски информации, продукты, презентации. Н.Ю. Пахомова рассматривает метод проектов как способ формирования информационной и коммуникативной компетентности.

И.Д. Чечель определяет современный проект как дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и личностных качеств. Е.С. Полат видит в методе проектов развитие познавательных навыков и критического мышления [4]. Ч.Пирс отмечает исследовательский, поисковый и творческий характер метода, стимулирующего активность личности [14].

А.В. Горячев определяет проект в начальной школе как организованный педагогом и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий, завершающийся созданием творческих работ. Е.С. Полат подчеркивает, что суть метода проектов – стимулирование интереса к проблемам и демонстрация практического применения знаний [4, С.66]. Метод проектов применяется для решения исследовательских и творческих задач, требующих интегрированных знаний и исследовательской методики.

И.А. Сасова отмечает, что метод проектов, синтезируя общепризнанные педагогические идеи, включает набор приемов, применимых в любой школе. Современные исследователи (И.И. Гаспарский и др.) определяют проектную деятельность как самостоятельный вид деятельности, требующий целенаправленного обучения.

В данном исследовании проектная деятельность ориентирована на формирование познавательной активности учащегося. Важно, чтобы учащиеся осваивали продуктивные действия с эффективными методами. Проектная деятельность рассматривается как творческий учебный процесс, удовлетворяющий потребности учеников через проектирование и создание продуктов. Ориентация на потребности и интересы ребенка – важное условие, формирующее мотивы и цели деятельности.

Ученик заинтересован в проектной деятельности, если знает, что проект будет востребован. Выбирая тему и выполняя проект, ребенок развивает способность к выявлению потребностей, поиску возможностей, инициативности, настойчивости и целеустремленности. Учебный проект служит познанию мира с помощью организующих деятельность и мышление методов [5].

Основная часть

Изучение литературы показывает, что учебный проект – это задание в формате проблемы, целенаправленная деятельность и форма взаимодействия учеников и учителей, результатом которой является найденный учениками способ решения проблемы создания проектов.

Цель учебного проектирования – формирование регулятивных учебных действий (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, оценка), результативность оформляется в отчетах [4]. Важнее не конкретные результаты, а формирование способностей к самостоятельному, творческому мышлению и мотивированному применению знаний.

Проектная деятельность младших школьников – совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность с общей целевой направленностью и сбалансированными методами, развивающая самостоятельность, целеустремленность,

ответственность, толерантность, инициативность, навыки адаптации.

Этапы проектной деятельности:

- мотивационный (замысел, обсуждение идей);
- подготовительный (темы, цели, задачи, план действий, критерии оценивания, сбор материала);
- информационно-операционный (сбор материала, работа с источниками, выполнение проекта; роль учителя: наблюдение, координация, поддержка);
- рефлексивно-оценочный (представление проектов, обсуждение, оценка результатов и процесса работы, самооценка; роль учителя: участник оценочной деятельности).

Проектная деятельность стимулирует целостность учебного процесса, развитие творческих и познавательных способностей, формирование проектного мышления и мировоззрения, адаптацию к жизни, познавательные мотивы обучения.

Умения, возникающие в проектной деятельности:

- исследовательская;
- социальное взаимодействие;
- оценочная;
- информационная;
- презентационная;
- рефлексивная;
- менеджерская.

На начальной ступени важны групповые, личностные и коллективные практико-ориентированные и практические проекты, способствующие совершенствованию творческого потенциала, формированию навыков командной работы и ответственности за результат.

Анализ учебно-воспитательного процесса в начальных школах показал, что педагоги используют разные виды проектов, зависящие от доминирующих методов: исследовательские, практико-ориентированные, информационные, игровые, учебные.

- Практико-ориентированный.
- Исследовательски).
- Информационный.
- Творческий.
- Игровой.

Проектная деятельность содержит все характерные свойства деятельности, что делает её эффективным средством формирования познавательной активности младших школьников, поскольку основной целью современного образования является развитие познавательных возможностей учащихся.

Единого подхода к определению сущности проектной деятельности нет. Авторы предлагают разные методы организации: в процессе обучения, в формате учебной дисциплины или во внеурочное время.

Целесообразна классификация проектной деятельности младших классов по способам организации:

- локально-дисциплинарные;
- междисциплинарные;
- внеурочные;
- интегративные.

Проектная деятельность – это технология, направленная на раскрытие творческого потенциала младших школьников и формирование их самостоятельности. Важные участники: классный руководитель, родители, школьная библиотека, школьное научное общество. Родители поддерживают мотивацию ребенка, библиотека выступает источником информации. Важно создание ситуации успеха, что способствует развитию активной позиции ученика, самостоятельности, инициативности, умения работать в

коллективе, повышению уверенности и мотивации.

Внеурочная деятельность организуется в направлениях личностного развития (спортивно-оздоровительные, духовно-нравственные, социальные, общеинтеллектуальные, общекультурные) в различных формах. Метод проектов обладает большими возможностями для овладения деятельностным компонентом содержания образования и воспитания общечеловеческих ценностей (социальное партнерство, толерантность, диалог), чувства ответственности, самодисциплины.

В формирующем эксперименте участвовали экспериментальная и контрольная группы по 48 учащихся в каждой. В контрольной группе использовались традиционные репродуктивные формы обучения, в экспериментальной - педагогическая модель формирования познавательной активности средствами проектной деятельности.

Этапы эксперимента:

- Констатирующий: определение проблем, состояния и особенностей познавательной активности, условий формирования и организации проектной деятельности.
- Формирующий: реализация модели формирования познавательной активности.
- Контрольно-обобщающий: диагностика итогового уровня сформированности познавательной активности.

На констатирующем этапе изучался уровень сформированности познавательной активности учащихся и выявлялись внешние и внутренние факторы, влияющие на неё.

Проведены анкетирование, беседы, изучение самооценки с привлечением учителей начальных классов и заместителей директора. Изучалась мотивация преподавателей на использование проектной технологии.

Результаты констатирующего этапа показали, что исходный уровень сформированности познавательной активности в обеих группах существенно не отличается, преобладают средний и низкий уровни. Диагностика показала низкий уровень общекультурной направленности, допустимый уровень творческой активности, малый социальный опыт и потребность в творческой деятельности.

Выводы констатирующего этапа:

1. Проектная деятельность во внеурочное время занимает второстепенное место.
2. Респонденты отмечают низкий уровень собственной культуры.
3. В УМК отсутствует объединяющая проектная направленность. Требуется введение координационно-регулятивного центра проектной студии.
4. Нет постоянных субъектов проектной деятельности.
5. Наиболее благоприятным вариантом для развития внутренних факторов познавательной активности являются созданные условия в многопрофильной совместной внеучебной деятельности учащихся, учителей и родителей.

Полученные результаты послужили основой для определения целей, задач и путей решения формирующего эксперимента для моделирования проектной деятельности.

Была разработана модель формирования познавательной активности младших школьников средствами проектной деятельности. Практико-ориентированной средой являлась студийная деятельность.

Цели модели:

- Передача знаний через проектную деятельность.
- Формирование умений и навыков командного взаимодействия.
- Создание условий для развития творческих возможностей.
- Обучение проектной деятельности в многопрофильной студии на основе интеграции урочной и внеурочной работы.
- Формирование атмосферы творческо-поисковой деятельности.

Для реализации целей модели формирования познавательной активности необходимо: мотивировать младших школьников к проектной деятельности; осуществлять педагогическое сопровождение (создание ситуации успеха, контроль и

коррекция).

Содержание организации познавательной активности основано на:

- Средовом подходе (развитие творческой личности через создаваемую среду).
- Системно-деятельностном подходе (формирование проектных компетенций).
- Культурологическом подходе (освоение ценностей культуры).
- Исследовательском подходе (объединение в проектной деятельности).

Принципы реализации модели:

- Дифференцированный подход (максимальная индивидуализация).
- Возможности самовыражения (свобода действий, творческое развитие).
- Развивающие коммуникации (позитивное сотрудничество).
- Рефлексия (самоконтроль и самосовершенствование).
- Предметно-деятельностная образовательная среда (интеграция знаний).

Формирующий эксперимент был начат:

- С интеграции учебного и воспитательного процессов.
- С создания разновозрастных групп (облегчение адаптации, ситуация успеха).
- С развития открытых студийных форм работы (младшие школьники, педагоги, родители).

Формирование познавательной активности реализуется поэтапно, на каждом этапе возрастает качество сформированности проектно-исследовательских умений. Формирующим экспериментом было охвачено 48 младших школьников.

Целью формирующего эксперимента являлось обеспечение формирования познавательной активности младших школьников средствами проектной деятельности.

Для этого составлена Программа проектной студии «Калейдоскоп», которая является частью программы развития учащихся и позволяет решать социально-значимые проблемы:

- увеличить число творческих детей;
- совершенствовать формирование познавательной активности;
- обеспечить развитие потенциальных способностей;
- расширить базу познавательных интересов и интеллектуальных умений;
- создать комфортные условия для всех учащихся.

Методологическая основа программы – учение о формировании ученика-личности.

Ожидаемые результаты реализации программы: 1. Сохранность здоровья обучающихся. 2. Развитие потенциала детей. 3. Социализированность и сформированность ключевых компетенций. 4. Удовлетворённость родителей условиями обучения. 5. Повышение уровня подготовки учителей.

Опытно-экспериментальная работа показала, что проектная деятельность «Калейдоскоп» увлекает учащихся, способствует преодолению сложностей и совместным действиям. Студийная деятельность помогает закрепить коллективные отношения и связи. Включение младших школьников в коллективные формы проектной деятельности способствует осознанию причинно-следственных связей.

Примеры проектов:

- «Живое слово»: адаптация первоклассников, формирование правильной самооценки (сотрудничество первоклассников и четвероклассников, создание выставки АЗБУКИ, праздник Букваря).
- Проектная студия стимулирует интерес к участию в проектной деятельности, формирует умение общаться и отношения субординации, тренирует в творческой и общественно-полезной деятельности.
- «Моя родословная»: коллективное сотрудничество родителей и детей (создание генеалогического дерева, развитие интереса к истории семьи, традициям, создание сплоченного коллектива, развитие коммуникативных навыков). Способствует формированию патриотических чувств.
- «История сказочных героев»: организован старшеклассниками (изучение

народного эпоса и легенд, выявление качеств героев, развитие личности, раскрытие творческого потенциала, формирование индивидуальности).

Диагностика формирования познавательной активности проводилась с помощью анкетирования, наблюдения, интервьюирования, бесед. Организованная на таких основаниях проектная студия оказалась эффективной, у участников возникли чувства сопричастности, коллективизма и взаимовыручки, сформировалась адекватная самооценка.

Программа студии охватывает все стороны гармоничного развития личности младших школьников, включая сохранение национальных традиций, духовно-нравственное и патриотическое воспитание, эстетическое воспитание, развитие толерантности.

Вовлекая детей в различные проекты, прогнозировался высокий уровень обученности в области материальной и духовной культуры, нормативной культуры. Содержание отражает принципы народного воспитания и способствует формированию основ этики и морали.

В проекте «Я сын своего народа» младшие школьники совместно со старшеклассниками развивали тему по разным траекториям (изучение морально-этического кодекса, организация театра “Мои корни уходят в века”).

Проектная деятельность в разновозрастном коллективе способствовала проявлению дружелюбия и уважения к сверстникам и взрослым разных национальностей, пониманию и принятию самобытности и традиций. Формирование способности к анализу и синтезу происходило в разновозрастных группах, где школьники учились правильно говорить, поддерживать друг друга, избавлялись от комплексов.

Данный проект рассчитан на тесное сотрудничество с семьей. Проведенная работа подтвердила, что оптимальное соответствие проектной деятельности во внеучебной среде является залогом успешности формирования познавательной активности.

Проектная деятельность активизирует познавательную деятельность младших школьников, помогает проявлению интереса к культуре своего народа, родословной, природным объектам, и создает основу духовно-нравственной культуры.

Показателями сформированности умений и навыков проектной деятельности были выбраны: умение выбрать тему, видеть проблему, выделить задачи, наблюдать, делать выводы, анализировать действия, синтезировать результаты и оформлять их.

Результаты диагностических исследований свидетельствуют об эффективности апробированной модели формирования познавательной активности.

Экспериментальные данные демонстрируют эффективность предложенной модели и доказывают целесообразность ее использования в образовательном процессе, обеспечивающей педагогические условия для развития и способствующей самостоятельному поиску решения проблем. Реализованные педагогические условия обеспечили совершенствование уровней проектных умений и навыков.

Заключение.

Несмотря на очевидную необходимость исследовательского метода в образовании, традиционное обучение часто основано на репродуктивной деятельности, что снижает любознательность, самостоятельное мышление и исследовательскую активность, препятствуя саморазвитию. Важнейшая задача образования – готовить детей к исследовательской деятельности, учитывая, что творческий поиск становится неотъемлемой частью многих профессий. Применение проектного метода на начальном этапе обучения представляется реальным и целесообразным, учитывая его достоинства и возрастные возможности учеников 7-10 лет.

Экспериментальная работа подтвердила гипотезу исследования и позволила сделать следующие выводы:

Сущность проектной деятельности школьника рассматривается как интегративный вид деятельности, координирующий процесс обучения и включающий элементы игровой,

познавательной, трудовой и коммуникативной деятельности.

Познавательная активность – это качество деятельности, проявляющееся в отношении к учению, стремлении к овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, мобилизации нравственно-волевых усилий. Выявлены признаки познавательной активности младших школьников.

В качестве структурных элементов проектной деятельности выделены мотивационный, когнитивный, операционально-творческий и эмоционально-поведенческий компоненты.

Опытно-экспериментальная работа доказала, что проектная деятельность младших школьников, как средство формирования познавательной активности, обеспечивает проявление познавательного интереса, сочетание организационных форм и субъект-субъектный характер взаимодействия.

Проектная студия «Калейдоскоп» рассматривается как творческая мастерская, созданная учителями и родителями во внеучебное время, направленная на формирование познавательной активности и гармоничное развитие личности младших школьников. Программа студии носит междисциплинарный характер и является эффективным средством развития личностных качеств учащихся.

Выдвинутые положения гипотезы подтвердились, а цель достигнута. Однако, работа открывает возможности для дальнейших исследований, таких как интеграция урочной и внеурочной проектной деятельности и взаимодействие школы и семьи в организации проектной деятельности младших школьников.

Список источников

1. Матяш, Н.В. Психология проектной деятельности школьников Текст.: автореф. дис. . д-ра психол. наук: 19.00.07 / Матяш Наталья Викторовна; Психол. ин-т РАО. -М., 2014. 52с.

2. Блонский, П.П. На путях к новой школе. 2015. №1. –с. 29-49.

3. Каган, М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. М., 1974.

4. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования Текст: учеб. пособие для студ. вузов / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина. М.: Академия, 2017. 364с.

5. Бухаркина, М.Ю. Разработка учебного проекта. М., 2016. 26 с.

6. Онищенко, Э.В. Обеспечение качества подготовки педагога начальной школы: проблемы и перспективы / Э.В. Онищенко // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2017. – Т. 3. – № 1. – С. 264–270.)

7. Хуторской, А.В. Технология эвристического обучения Текст. / А.В.Хуторской // Школьные технологии. 1998. №4. — С.55-75.

8. Бичерова, Е.Н. Развитие исследовательской инициативности младших школьников в условиях проектной деятельности: Автореф. дис. канд. психол. наук. Брянск, 2019. -23 с. http://nauka-pedagogika.com/ (дата обращения: 13.11.2017).

УДК 373.3

Сакауова А.Б., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Проблемы патриотического воспитания младших школьников на традициях народной педагогики

Аннотация

В статье обосновывается необходимость гражданско-патриотического воспитания младших школьников посредством включения элементов народной педагогики в учебный процесс школы. Автором представлен опыт внедрения элементов народной педагогики в учебный процесс школы. В статье определена суть, структура понятия «патриотизм», «патриотическое воспитание», рассмотрены учебные программы, учебники и учебно-методические пособия, используемые в школе, с целью выявления их образовательно-воспитательного потенциала в формировании патриотического сознания учащихся.

Ключевые слова

Младший школьник обучение, личностные качества, гражданско-патриотическое воспитание.

Введение

Актуальность. Современное воспитание переживает период интенсивной трансформации. Этот процесс затрагивает как внешние характеристики, связанные с новыми педагогическими технологиями, так и внутренние параметры, связанные с гуманизацией и регионализацией. Поэтому проблема актуализации гражданского аспекта в современном воспитании подрастающего поколения очевидна и весьма своевременна, обусловлена в большей мере духовным фактором.

Современное воспитание подрастающего поколения сегодня оказалось в жестких рамках реалий, когда особой остроты достигли такие негативные тенденции, как утрата высоких идеалов человечности, эгоцентризм, доходящий до крайнего индивидуализма, культ денег и грубой силы, обесценивание жизни и обессмысливания бытия; неуважение к традициям своего народа и так далее. Поэтому сегодняшним временем на приоритетное место выдвинута задача освоения новой парадигмы гуманитарной культуры, базирующейся на этнокультурных традициях, которые понимаются и воспринимаются в настоящее время как духовные источник развития творческого потенциала личности, как общественный механизм активизации духовной культуры общества в целом, формирования гуманных и гражданских чувств личности.

Имеющийся опыт показывает, что будущее принадлежит тем образовательным системам, где инновационная педагогическая деятельность нацелена на этнический и гражданский аспекты воспитания школьников, на создание условий для формирования личности, способной к взаимодействию с людьми разных культур. Личность, способная к межкультурному диалогу, не может быть воспитана без приобщения к культуре межэтнического общения, ознакомления с культурой, бытом, традициями и обычаям общественной и семейной жизни разных народов.

Объектом изучения является содержание и организация процесса патриотического обучения учащихся общеобразовательной школы.

Научная новизна состоит в обосновании модели патриотического обучения с учетом способностей общеобразовательного учреждения и социально-педагогической среды; в обосновании критериев повышения эффективности процесса патриотического обучения в образовательном учреждении, подключения школьников в социально важным видам общественности, имеющей патриотическую направление.

Обзор литературы

Проблема гражданско-патриотического воспитания личности нашла отражена в работах педагогов (Г. М. Коджаспирова, А. С. Макаренко, В. А. Сластенин и другие). Современные философы, педагоги, социальные педагоги (В. Н. Гуров, Н. Д. Никандров, В. К. Шаповалов и другие) исследуют проблему гражданского воспитания молодежи в обновляющейся российской действительности. Ученые считают (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Д. Б. Эльконин и др.), что образовательно-воспитательную деятельность с подрастающим поколением необходимо начинать в раннем детстве как наиболее благоприятном периоде формирования социальной ответственности, творческой активности, гражданственности. В большинстве сложившихся мнений ученых-педагогов заложена мысль о том, что основы знаний о гражданско-патриотических качествах личности у ребенка необходимо закладывать в семье (А. Ю. Гранкин, В. Н. Гуров, Г. Н. Филонов и другие), детском дошкольном учреждении (С. А. Козлова), в общеобразовательной школе (И. В. Бестужев-Лада, Б. Т. Лихачев и др.).

Сформированность гражданско-патриотических качеств у отдельно взятого индивида и общества волнует социальных педагогов (В. Г. Бочарова, В. Т. Гуров, А. В. Мудрик и другие). Гражданственность и патриотизм педагогами рассматриваются как «нравственное качество личности, определяющее сознательное и активное выполнение гражданских обязанностей и долга перед государством, обществом, народом; разумное использование своих гражданских прав, точное соблюдение и уважение законов страны» [1, с. 56].

Основная часть

Для написания статьи использовался комплекс теоретических и эмпирических методов: анализ научной литературы, документов, педагогического эксперимента; опрашивание, тестирование, ранжирование, исследование итогов деловитости, констатирующий и создающий опыт; классификация и высококачественный анализ опытных данных, их графическая интерпретация.

К основным элементам гражданственности и патриотизма относят нравственную и правовую культуру. Гражданско-патриотическое воспитание имеет общечеловеческие аспекты. Планета Земля представляет собой единую экологическую систему. Растут и расширяются экономические, политические, культурные взаимосвязи всех стран. Мировое сообщество, объединившееся в ООН, оказывает влияние на решение глобальных и региональных проблем. Но единство мира – это одновременно и борьба противоположностей, возникновение и обострение противоречий, которые в целях сохранения планеты и человеческой цивилизации должны разрешаться политическими средствами, мирным путем.

В преодоление противоречий могут и должны внести свой вклад школа и педагогика всех стран, независимо от их общественного строя и политической системы, национальных различий и отношения к религии.

Основная цель гражданско-патриотического воспитания – «воспитание в человеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, уважения ее законов и подчинения им, потребности в деятельности на благо общества, расовой и национальной терпимости» [2, с. 46].

Сущность общечеловеческих аспектов гражданско-патриотического воспитания заключается в формировании у современных младших школьников понимания единства и взаимозависимости мира, одинаковой значимости для всех народов сохранения мира и разоружения; проблем экологии; защиты и сохранения мировой художественной культуры; экономического, научного, культурного сотрудничества, а также общественной активности в деле разрешения глобальных противоречий.

Исторический спор о социальной справедливости может быть решен только в условиях мирного сосуществования, взаимовыгодного сотрудничества, взаимопонимания, соперничества в экономической, культурной области, уважения суверенитета, права каждого народа самостоятельно выбирать путь социально-экономического развития.

Разгром прежней идеологической базы образования, отказ от старой системы ценностей, деполитизация и деидеологизация школы, проведенные поспешно и непрофессионально – все это привело практически к отказу от воспитания как целенаправленного педагогического процесса. Общественному сознанию навязывалась идея «самотека» в воспитании.

Разрушение прежней воспитательной системы привело к возникновению «черной дыры». Назрела острая необходимость создания новой воспитательной системы, адекватной новому времени, задачам построения гражданского общества. Новая воспитательная система сегодня с необходимостью должна быть ориентирована на воспитание Гражданина.

Цель воспитания Гражданина и патриота нашла отражение в Законе РК «Об образовании»: воспитание гражданственности и патриотизма является сегодня одним из основных принципов государственной политики в области образования. Анализ педагогических исследований и практики гражданского воспитания учащихся свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме формирования гражданина. Значительный интерес к этой проблеме проявляют развитые демократические страны Европы и Америки.

Воспитание Гражданина и Патриота осуществляется в процессе гражданского образования. Существуют разные подходы к гражданскому образованию, которое рассматривается как комплексная часть социальных наука и комплексная дисциплина, выходящая за рамки социальных наук. В качестве основных направлений гражданско-патриотического образования зарубежные ученые выделяют политическое воспитание, правовое обучение, воспитание уважения к правам человека и ответственности перед обществом, экологическое образования и воспитание культуры межнационального общения.

Воспитание гражданина – одна из краеугольных задач российского образовательного учреждения. Решая проблему гражданского воспитания учащихся, современное образовательное учреждение сосредоточивает свои усилия на формировании у школьника ценностного отношения к явлениям общественной жизни. Школа имеет цель гражданско-патриотического воспитания учащихся – это «формирование гражданственности как качества личности, заключающегося в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения» [3, с. 306].

Система гражданско-патриотического воспитания младших школьников включает в себя: комплекс целей-функций, формируемых с учетом возрастных возможностей усвоения общегражданских и общечеловеческих политических идей учащихся; содержание и формы гражданского воспитания в средней школе, внешкольных и общественных организациях, средствах массовой информации, трудовых коллективах. Ей присущи противоречия и «механизмы» их разрешения, обеспечивающие эффективность воспитательного воздействия, свойственны также определенные критерии гражданской воспитанности.

Образовательная цель гражданского воспитания заключается в том, чтобы раскрыть у учащихся общечеловеческие и общегражданские политические ценностные ориентации перестройки и обновления общества; вооружить их умениями политического диалога и культурного ведения дискуссии, ораторского и организаторского искусства, четкого и ясного изложения мысли в свободной устной речи.

Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников позволяет развивать способность эмоционального, убедительного, аргументированного монолога, обращенного к слушателям, формирует у учащихся устойчивую систему привычного ответственного гражданского сознания, умения отстаивать свои убеждения, учит жить в условиях демократии и гласности, воспитывать глубокую и осознанную любовь к своей

Родине, отчему краю. Воспитательная функция гражданско-патриотической работы с учащимися начальных классов проявляется по мере включения их в посильную и доступную общественно-гражданскую деятельность. Именно в ней происходит формирование у учащихся таких чувств высшего порядка, как патриотизм и интернационализм, а также высоких морально-политических качеств: порядочности, морально-политической чистоплотности в отношениях с людьми, к общественному достоянию, сознательной дисциплинированности, ответственности, политической работы с учащимися начальных классов вытекает из образовательной и воспитательной.

Цели и функции гражданско-патриотического воспитания младших школьников достигаются и реализуются благодаря богатому содержанию целостного учебно-воспитательного процесса. Гражданско-патриотический воспитательно-образовательный характер имеют все предметы учебного плана. Предметы общественно-политического и гуманитарного циклов раскрывают перед учащимися картину закономерно развивающегося человеческого общества, переходящего от одной цивилизации к другой.

В числе основных задач гражданско-патриотического воспитания младших школьников следует выделить:

– формирование всестороннего, гармонически развитого гражданина страны;

– воспитание нравственных качеств на основе общечеловеческих ценностей;

– приобщение школьников к культуре, традициям, обрядам и другим ценностям своего народа;

– воспитание жизненной и гражданской позиции, соответствующей демократическим преобразованиям строящегося современного гражданского общества, правам и обязанностям личности;

– формирование гражданских чувств и эмоций; – воспитание патриотических чувств, социальной ответственности;

– формирование национальной гордости, ответственности за судьбу страны;

– воспитание бережного отношения к национальному богатству страны;

– мировоззренческая установка, определение смысла жизни;

– приобщение школьников к законам государства, раскрытие необходимости их выполнения;

– приобщение школьников к культуре и традициям своего народа; – формирование общечеловеческих (народных) норм морали, качеств без которых не может происходить становление гражданина (милосердие, доброта, справедливость, сострадание, смелость и так далее);

– воспитание трудолюбия; чувства собственного достоинства;

– воспитание любви к Родине, чувства гордости за страну.

На наш взгляд, гражданско-патриотическое воспитание младших школьников может проходить более успешно посредством народной педагогики – исторически сложившейся совокупности педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, героическом эпосе, своде правил поведения и воспитания, обычаях, обрядах, традициях и тому подобное.

Народная педагогика представляет собой область эмпирических педагогических знаний и опыта народных масс, выражающихся в господствующих в народе воззрениях на цели и задачи воспитания, в совокупности народных средств, умений и навыков воспитания и обучения. Источниками изучения народной педагогики являются произведения фольклора с педагогическим содержанием и направленностью, этнографические материалы, народные и молодежные праздники, опыт семейного воспитания и прочее.

В русскую педагогическую литературу термин «народная педагогика» ввел К. Д. Ушинский, который видел в произведениях устного народного творчества «первые и блестящие попытки русской народной педагогики» [4, с. 155]. Великий педагог высоко оценивал воспитательный потенциал народной педагогики: «Воспитание, созданное

самим народом и основанное на народных началах, – писал он, – имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях…» [5, с. 155]. К. Д. Ушинский глубоко верил в принцип «народ без народности – тело без души» и, опираясь на этот принцип, обосновал идею народности. Хорошо зная народные обычаи, обряды, традиции, он пришел к выводу, что «мудрость предков – зеркало для потомков», и потому ратовал за народное воспитание, ибо оно является живым образцом в процессе народного развития.

Народная педагогика является результатом коллективного творческого вклада многих поколений в духовную культуру народа, ее неотъемлемой частью, выражением интересов трудящегося большинства. Ценности народной педагогики способствуют формированию национального самосознания у подрастающего поколения, развитию у него понимания роли своей нации, этноса в мировой культуре. Народная педагогика содержит как идеал воспитания, так и пути и средства его достижения. Отражение народной педагогики в учебно-воспитательном процессе имеет целью такую его организацию, чтобы оно было направлено на формирование национального самосознания у подрастающего поколения, развитие у него понимания роли своей нации, этноса в мировой культуре.

Объектом и предметом народной педагогики является процесс воспитания процесс обучения, а главным элементом народной педагогики является совокупность эмпирических знаний, сведений, накопленных народом о человеке и его воспитании, и практическая деятельность трудящихся по воспитанию молодого поколения. Главное в народной педагогике – процесс воспитания человека.

Большой научно-педагогический интерес представляют вопросы о том, как народ понимает сущность воспитания, какими приемами и методами пользуется в процессе воспитания, каково представлении народа о трудовом, нравственном, умственном, физическом, эстетическом, гражданско-патриотическом воспитании. Наука, предметом изучения которой является народная педагогика – этнопедагогика – это закономерности становления и развития традиционных культур воспитания под воздействием социальных, экономических и других факторов, способы их отражения и функционирования в современной воспитательной системе (например, этнопедагогика казахского народа, этнопедагогика народов Северного Кавказа, этнопедагогика народов Севера и так далее).

Среди факторов, определяющих своеобразие любой народной культуры и воспитания, важнейшими являются природа и история этноса. Так, этнопедагогика любого народа может включать в себя: природу, историю, религиозные воззрения, уклад семейной жизни и общественный быт, трудовое воспитание детей, традиционные праздники и обряды, семейные обряды, фольклор и тому подобное. Этнопедагогика, по определению академика Г. Н. Волкова, – это «совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, детских играх и игрушках и тому подобное» [2, с. 45]. Народные воспитательные традиции, считает ученый, «сильны не научными аргументами и доказательствами, а логикой действия, дела, деятельности, результатами воздействия на психику воспитуемых и готовыми мыслями, отбираемыми и отшлифовываемыми в течение тысячелетий.

Сила народной педагогики – не в авторитетных именах и плодотворных теориях, а в авторитетных мыслях и плодотворных результатах» [6, с. 222]. Следует иметь в виду, что термины «этнопедагогика» и «народная педагогика» не синонимичны. Этнопедагогика – «наука об опыте народных масс по воспитанию подрастающего поколения, об их педагогических воззрениях, наука о педагогике быта, о педагогике семьи, рода, племени, народности, нации» [7, с. 13].

Этническая педагогика исследует особенности национального характера, сложившиеся под влиянием исторических условий, сохраняющиеся благодаря национальной системе воспитания и претерпевающие эволюцию вместе с условиями жизни, вместе с педагогической культурой народа». Народная педагогика изучает и

использует опыт народа в воспитании детей. Как и в официальной теории педагогики, так и в этнопедагогике, одним из ключевых является понятие «воспитательный идеал». Именно формирование совершенной гармонически развитой личности и в той и другой воспитательной системе трактуется одинаково.

К числу общих закономерностей и характеристик народных педагогических систем, дающих возможность осуществлять перенос знаний из одной этнической педагогики в другую, относятся:

– наличие идеала личности, зафиксированного в фольклоре, эпосе, мифологии и других источниках народной духовной культуры и представляющих систему общечеловеческих ценностей;

– единство естественного механизма развития народных педагогик, выражающегося во взаимодействии социальных требований и народности;

– общность факторов воспитания, позволяющих учащемуся активно включаться в реальную человеческую деятельность и общение;

– общинно-групповой и гуманистически направленный характер обучения и воспитания.

Эти закономерности и характеристики составляют сущностное ядро народных педагогик, общее для всех народов. В качестве вариативных характеристик народных педагогик различных этносов выступают природно-географические условия и исторические особенности развития народов, определяющие характер труда, игр, праздников, традиций и обрядов, содержание устного народного творчества, изобразительного искусства и народных промыслов, специфику отношений людей друг к другу и окружающей природе.

В основу построения методики учебно-воспитательного процесса, базирующегося на народной педагогике, следует положить идеал личности как цель воспитания и обучения. Этот идеал органически включается в систему современных социальных целей и выполняет по отношению к учебно-воспитательным системам роль программы обучения и воспитания и критерия эффективности данного процесса. Механизмом, позволяющим включить народную педагогику в современный учебно-воспитательный процесс, является народная традиция. Именно традиция выражает сущность народной культуры и ее связь с социальными условиями; она и в настоящее время несет те же воспитательные и образовательные функции, что и многие годы тому назад; она развивается вместе с обществом и отмирает, если теряет свою социально значимую основу.

Общечеловеческие представления о гражданственности, нравственности, красоте, уме складываются из суммы представлений многих поколений, многих народов; идеал совершенной личности также может быть объективно представлен только как гармоническое единство мыслей разных народов о хорошем человеке. Именно поэтому особое значение в народной педагогике придается формированию у младших школьников чувства уважения и любви к Родине, другому народу, его традициям и культуре, но прежде у учащегося должно быть сформировано национальное самосознание, патриотизм, гражданственность, чувство собственного достоинства.

Заключение, выводы

Народная педагогика имеет свои средства, которые могут быть эффективными в гражданском воспитании школьников: загадки, потешки, пестушки, природа, песни, игры, обряды, обычаи, пословицы, поговорки, афоризмы, дразнилки и так далее. Основным средством народной педагогики всегда являлось трудовое воспитание, передача подрастающему поколению производственных знаний, умений и навыков, подготовка достойной смены трудящихся. Познавая традиции и обычаи, младшие школьники становятся хранителями национальной самобытности.

Неподдельный интерес к прошлому не только расширяет кругозор их познаний, но и развивает чувство гражданской ответственности, воспитывает любовь к Родине.

Практика показывает, что единственный путь ориентации подрастающего поколения на общечеловеческие ценности гражданско-патриотического воспитания есть национальная культура, этнотрадиции, изучение которых помогает младших школьникам не только глубоко осмыслить историю своего народа, но и формировать свое гражданско-патриотическое самосознание.

Патриотическое воспитание - многоплановая, постоянная, целенаправленная и скоординированная активность органов, публичных организаций сообразно формированию у молодежи высочайшего патриотического сознания, благородного ощущения справедливости к собственному Отечеству, готовности к исполнению гражданского длинна, важных конституционных повинностей сообразно охране интересов Отчизны.

Ядром мнения «патриотизм» является патриотическое рассудок личности, органически сочетаясь с высоконравственными эмоциями, выражается в поступке, в функциональной деловитости, направленной на предложение демократических взоров, эталонов.

Патриотически устойчивая личность - это целостность высоконравственного, правового сознания и поведения. Приобретение этого в содержательном отношении подразумевает присутствие системы ценностных отношений, на верху которых располагаться общественно-патриотический идеал.

Позитивные конфигурации в системе ценностных ориентации, в ступени публичной энергичности разрешают произносить о повышении уровня патриотической воспитанности учащихся.

Как мы и подразумевали, эффективность патриотического обучения станет зависеть от хорошей и разумной организации всех звеньев процесса патриотического обучения в согласовании с целью, важной перед ней, конкретными критериями и чертами его воплощения сообразно отношению к учащимся в согласовании с нуждами, устремлениями, интересами. Итоги исследования демонстрируют, что высочайший степень сформированности патриотизма дает вероятность воплотить одну из основных задач обучения и обучения - формирование общей культуры личности учащегося.

Список источников

1. Новые ценности образования. - М.: Центр социологии образования РАО, 2000-2022
2. Батурина, Г. И. Народная педагогика в современном учебно-воспитательном процессе (дошкольники и младшие школьники): пособие для педагогов, воспитателей, методистов / Г. И. Батурина. – М.: Академия, 2018. – 142 с.
3. Волков, Г. Н. Этнопедагогика: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – М.: Академия, 2016. – 168 с.
4. Луговинов, В. И. Гражданско-патриотическое воспитание / В. И. Луговинов // Педагогика. – 2016. – № 5. – С. 110.
5. Сластенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин и др. – М.: Академия, 2018. – 576 с. 11
6. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании // Собрание сочинений. – В 6 т. – Т. 1 / К. Д. Ушинский. – М., 2018. – С. 155 – 156.
7. Патриотическое воспитание музейными средствами: возможности, опыт, проблемы. - Екатеринбург: банк культурной информации, 2016г.

УДК 373.3

Салькенова (Ахметова) Ж.С., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П.. профессор

Формирование нравственных качеств личности младшего школьника в процессе обучения

Аннотация

В данной статье обоснована теоретическая модель целенаправленного формирования и развития нравственных качеств личности младших школьников в процессе иноязычного образования. В статье рассмотрено содержание нравственно-ориентированных заданий, адекватных возрастным особенностям младших школьников. Определены критерии и уровни сформированности нравственных качеств личности младшего школьника.

Ключевые слова

Иноязычное образование, воспитание, система образования, гуманизация образования, общение, текст, беседа.

Введение

Актуальность. Формирование нравственных качеств детей и подростков всегда было в центре внимания педагогической науки. Особую остроту и актуальность эта проблема приобретает сегодня, когда современная ситуация в мире и в нашей стране многими учеными характеризуется как кризис нравственности, или более того, как «антропогенная катастрофа». Данная тенденция актуализирует задачу развития духовных сил, возвышенных потребностей и моральной ответственности современных учащихся.

Иноязычное образование обладает значительным развивающим и воспитывающим потенциалом, так как в рамках дисциплины «иностранный язык» мы имеем возможность закреплять и обогащать нравственный опыт детей путем сравнения системы нравственных ценностей родной и иностранной культуры. Переосмысление современной парадигмы иноязычного образования с учетом возросшей актуальности воспитательного аспекта требует корректировки содержания и методологии обучения иностранному языку с учетом специфики возраста обучаемых.

Представляется, что проблема становления нравственных основ личности в иноязычном образовании особенно актуальна в младшем школьном возрасте, поскольку именно от начальной ступени зависит успешность дальнейшего обучения и воспитания.

Объектом исследования является процесс формирования нравственных качеств личности младшего школьника в условиях иноязычного образования.

Научная значимость полученных результатов заключается в уточнении и конкретизации понятий «нравственные качества личности», «иноязычное образование», «диалог культур» применительно к реализации воспитывающей функции обучения младших школьников иностранному языку. Представленные в работе теоретические основы моделирования процесса формирования нравственных качеств и условия, способствующие реализации модели, дополняют теорию нравственного воспитания школьников.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечены логичностью и непротиворечивостью исходных теоретико-методологических позиций; использованием широкого круга философских, социологических, педагогических, психологических и других источников; применением комплекса теоретических и эмпирических методов, соответствующих предмету и задачам исследования.

Обзор литературы

Проблема нравственного становления личности ребенка нашла отражение в отечественных исследованиях философов С.Ф.Анисимова, Е.А.Ануфриева,

В.Г.Афанасьева, Г.С.Батищева, Л.П.Буевой, Г.Н.Филонова, социологов М.И.Бобневой, Р.Г.Гуровой, М.Я.Корнеева, В.П.Кузьмина,которые определяют воспитание как будущее человеческого бытия, а упадок нравственности - упадком человека. Проведенный анализ современных учебно-методических комплексов, предназначенных для обучения иностранному языку младших школьников показал, что в них содержится большое количество образовательных и развивающих упражнений, в которых имплицитно присутствует воспитательная направленность. Однако, в первую очередь, они предполагают овладение основами коммуникативной компетенции, речевыми знаниями, умениями и навыками. Нравственно-ориентированные задания носят фрагментарный характер и нередко не включены в контекст общей системы воспитания.

Основная часть

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

-теоретические (анализ философской, психолого-педагогической литературы, нормативной документации);

-эмпирические (беседа, интервью, анкетирование, наблюдение, тестирование);

-опытно-экспериментальная работа.

В настоящее время развитие нравственности учащихся, повышение нравственного содержания обучения, реализация воспитательного потенциала каждого учебного предмета являются наиболее приоритетными направлениями современной системы образования[1].

Следствием этого стало появление новых подходов к вопросу нравственного воспитания личности младшего школьника в процессе иноязычного образования. Получают развитие новые направления, цель которых формирование личности обучающихся, апробируются методики и программы, однако о решенности этой проблемы в системе образования говорить пока рано, поскольку существует целый ряд нерешенных задач.

Во-первых, в современном мире ребенок живёт и развивается, окружённый множеством разнообразных источников воздействия, как позитивного, так и негативного характера, которые влияют на его неокрепший интеллект и чувства и ещё только формирующуюся сферу нравственности.

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

В-третьих, воспитательные составляющие целей обучения иностранному языку являются только декларированными и реализуются за счет мастерства учителя и качества подачи материала. Провозглашается ориентация содержания образования на общечеловеческие ценности, но содержательная конкретизация этих ценностей отсутствует.

В-четвёртых, необходима более целенаправленная подготовка педагогических кадров. Как указывает Е.И.Пассов «есть две главные составляющие Учителя - мастерство и личность. Если Учитель не будет ими обладать, нам не удастся сделать образование мощным фактором социального, экономического и духовного развития общества, фактором его интеллектуального возрождения».[2]

В рамках иноязычного образования, мы имеем возможность, обогащать и закреплять имеющийся нравственный опыт путем сравнения системы общенациональных и общечеловеческих ценностей в контексте диалога культур. В тоже время, важным является придание педагогическому процессу развивающего характера, направленного на развитие теоретического мышления, творческой активности, расширение возможностей

самовыражения и самообучения, усиление мотивации обучения посредством использования разнообразных современных методик и программ.[3]

Иноязычное образование, таким образом, призывается к усилению его воспитательного аспекта, направленного на развитие и «укрепление глубинных основ личности, произрастающих из корней национальной культуры, духовное совершенствование учащихся на базе новой культуры в диалоге с родной.

Рассмотрим каждый из десяти аспектов обучения в предлагаемой ниже схеме.

1. Содержательный аспект. Этим термином обозначено содержание речевой деятельности на уроке (исключается лингвистическая и методическая информация, которая относится к другим аспектам). Мы имеем в виду такие компоненты, как содержание устных высказываний, текстов для чтения, звукозаписей и т. п., а также некоторые понятия страноведческого характера. Получая в процессе обучения определенные сведения по истории нашей страны и страны изучаемого языка, о социальных явлениях, о культуре, науке и о жизни и деятельности выдающихся людей, учащийся сопоставляет их и формирует свое отношение к ним, свои убеждения. Таким образом, содержательный аспект определяет одно из направлений нравственною воспитания школьника.

2. Предметный аспект. Содержание данного аспекта составляют лингвистическая информация и сам лингвистический материал: звуки и буквы, морфемы, слова, словосочетания и предложения как готовые фраш, предназначенные для заучивания, а также модели речевой деятельности разных уровней, в частности представленные в виде речевых образцов. Это содержание приобретает в учебном процессе форму упражнений, которые и являются той универсальной единицей презентации предмета, с которой учащийся непосредственно имеет дело в процессе учебной деятельности.

Воспитательная функция предметного аспекта обеспечивает положительное отношение ученика к иностранному языку как источнику получения информации, как средству общения, взаимопонимания людей и укрепления доверия между ними. Знание языка, осознание форм речи и закономерностей их функционирования, наблюдения над материалом — все это способствует также воспитанию у школьника речевой культуры.

3. Трудовой аспект. Учение по своей природе — это труд. Действия ученика направлены на запоминание материала, на формирование и развитие умений и навыков использовать его в различных видах речевой деятельности. При этом реализуются личностно-мотивационные установки учащихся. Направленность их действий на решение учебных задач, преодоление трудностей являются действенными факторами воспитания. При этом воспитательный эффект находится в прямой зависимости от уровня активности школьника. Участие в учебном труде содействует формированию нравственных качеств, моральной готовности к труду, трудовых навыков. Чувство удовлетворения от выполненной работы способствует укреплению мотивационной основы учебной деятельности.

4. Организационный аспект. Он заключает в себе функцию управления учебной деятельностью. В рамках этого аспекта формируется отношение учащихся к школьным правилам, которые регулируют их деятельность, к поручениям, к системе организации труда. Соблюдение их содействует воспитанию уважительного отношения к правилам и законам в широком значении этих терминов, развитию чувства долга, требовательности к себе и к другим, выработке сознательной дисциплины. Посредством четкой организации процесса обучения все это постепенно превращается в норму поведения ученика.

5. Социальный аспект. В процессе обучения школьник находится в определенном социальном окружении: постоянно вступает в контакт с учителем и со своими одноклассниками. Такое взаимодействие формирует у него умение изучать и оценивать качества других людей и коллектива в целом, способствует приобретению социального

опыта общения. Этические нормы, которыми пользуются учитель и товарищи, их отношение к труду, к учебе, дисциплинированность, целеустремленность, уважение друг к другу, вкусы — все это воспринимается учащимся как общественные нормы поведения, усваивается детьми и будет включено в структуру поведения младшего школьника. Нравственная позиция учителя, требовательность, честность, правдивость, справедливость и многие другие качества окажут несомненное воздействие на формирование личности школьника.

6. Коммуникативный аспект. Содержание этого аспекта составляет:

а) наблюдение над способами общения участников учебно-воспитательного процесса, в частности учителя с классом и с отдельным учеником;

б) личное общение учащегося с учителем, где реализуется его отношения к старшим;

в) общение с одноклассниками.

В процессе общения усваиваются культурно-этические нормы поведения (умение слушать других, вести себя сдержанно, тактично, вежливо), укрепляются межличностные отношения, развивается чувство дружбы, готовности прийти на помощь. Общение помогает школьнику избавиться от таких качеств, как неуверенность в себе, скованность, застенчивость.

7. Методический аспект включает:

а) используемые учителем методические приемы и формы организации учебной деятельности;

б) применение на уроке различных средств обучения, в том числе и технических.

Сталкиваясь на каждом уроке с элементами методического аспекта, учащийся постепенно формирует свое отношение к ним. Одни приемы и формы работы могут содействовать развитию чувства индивидуализма, лидерства, другие - обеспечивают условия для формирования чувств коллективной причастности к решению задач, взаимопомощи, взаимной ответственности друг за друга. Умение учителя подобрать приемы и формы работы, соответствующие задаче урока, возрасту учеников обеспечит успех и положительное отношение учащихся к процессу учебной деятельности.

8. Материальный аспект — это учебники, учебные пособия, школьное оборудование, школьные принадлежности, ТСО и т.д. Закрепление положительного отношения к материальной сфере обучения выражается в виде проявления соответствующих нравственных качеств: бережного использования личной и общественной собственности, уважения к труду других людей.

9. Контролирующий аспект. Контроль обычно рассматривается как форма обратной связи, которая дает учителю информацию, необходимую для дальнейшей работы. Кроме того, контроль заключает в себе воспитательную функцию. Очень важным фактором является оценка. Оценивая работу всех учащихся одинаково справедливо, учитель формирует у школьников чувство равноправия, желание трудиться, а высокая требовательность с его стороны содействует формированию чувства долга. Завышение оценки развивает самодовольство, формирует пренебрежительное отношение к труду, занижение ее вызывает недовольство, отрицательное отношение к предмету, приводит к тому, что ученик теряет веру в свои силы.

10. Психолого-эмоциональный аспект. Эмоции являются сопутствующим элементом деятельности и, как свидетельствуют исследования психологов Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского и др. способствуют успешному решению учебно-воспитательных задач.[4]

Положительное эмоциональное воздействие на учащихся оказывают новизна предмета, яркие, красочные средства наглядности, использование таких приемов, как соревнование, игра, разучивание стихов, песен и т. п.

Общий мажорный настрой урока, жизнерадостность, взаимное доверие, чувство юмора и обусловленное такими факторами жизнерадостное настроение делают школьника

добрее, отзывчивее и вместе с тем он становится более восприимчивым к воспитательному воздействию в процессе иноязычного образования.

Таковы основные аспекты процесса обучения иностранному языку, которыми определяются воспитательные возможности данного предмета в рамках иноязычного образования.

Учитывая воспитательные возможности данного предмета, мы считаем, что процесс нравственного развития и формирования нравственных качеств в рамках иноязычного образования должен осуществляется таким образом, чтобы каждый этап этого процесса как бы надстраивался над тем, который уже имеется в опыте и поведении обучающихся. Важную роль здесь играет содержание учебников и учебных пособий, а также умение учителя предъявить учебный материал таким образом, чтобы он мог оказаться полезным в воспитательном плане. Указанное умение тесным образом связано с хорошим знанием методики обучения, умением отобрать нужные приемы и средства обучения в соответствии с воспитательными задачами.[5]

Говоря о содержании иноязычного образования в воспитательном ракурсе, необходимо сказать о воспитательных целях, которые ставятся программами для начальной школы общеобразовательных учебных заведений. В них подчёркивается тот факт, что возможности иноязычного образования в развитии личности ученика поистине уникальны (развиваются их интеллектуальные, речевые и эмоциональные способности, а также личностные качества: общечеловеческие ценностные ориентации, интересы, воля и др.), закрепляется имеющийся социально-нравственный опыт путем сравнения общенациональных и общечеловеческих ценностей в контексте диалога культур. Недостатком учебных программ является формулирование целей воспитания или в общем виде, или в отождествлении с содержанием образования. Решение этой проблемы невозможно в рамках чисто педагогических исследований, ибо в них не учитывается специфика иноязычного образования.

Формированию личности ребёнка способствует специфика иноязычного образования, позволяющая расширять область знаний и представлений об особенностях культуры, традициях, национальных чертах народа изучаемой страны и соответственно сравнивать и интерпретировать нравственно-культурный опыт своей культуры, оценивать богатство, красоту и уникальность русской культуры.

Начальная школа является первым звеном в системе школьного образования. Ее задача состоит в том, чтобы заложить основы коммуникативной компетенции, позволяющие осуществлять иноязычное общение и взаимодействие детей на элементарном уровне с учетом реальных потребностей и интересов [5], а также переместить акценты обучения с практической на воспитательно-развивающую цель.

Содержание обучения иностранному языку в начальной школе дает ответ на вопрос «чему учить детей младшего школьного возраста» и составляет все то, что вовлекается в деятельность учителя, учебную деятельность ученика, учебный материал, а также процесс его усвоения.

Содержание обучения должно отвечать таким требованиям, как коммуникативно-побудительная направленность, информативность, высокая образовательная ценность, аутентичность и доступность. Важно, чтобы отобранный материал на каждом этапе обучения пробуждал у младших школьников познавательную активность, способствовал развитию нравственной сферы, стимулировал их общение на иностранном языке.

Любые материалы, включаемые в содержание обучения иностранному языку, с одной стороны, должны отражать страноведческую специфику, обладать культурологической и воспитательной ценностью, удовлетворять познавательные интересы школьников, а с другой - дополнять материал, предусмотренный программой начального школьного образования.

Таким образом, содержание процесса обучения и формы работы с учащимися играют важную роль для достижения воспитательных целей обучения. Воспитательный

потенциал обучения связан с содержанием учебной деятельности и формой ее организации. В рамках нашего исследования организация оптимальных условий для воспитательной деятельности рассматривалась на основе связи воспитания и обучения. Воспитывающее обучение рассматривается как механизм обеспечения ценностно-ориентирующей функции образования, реализация которой предполагает осуществление целенаправленного образовательного процесса, ориентированного на личные потребности и мотивы учащихся. Реализация принципа воспитывающего обучения с целью нравственного воспитания предполагает направленное развитие ценностного отношения учащихся к содержанию образования, осуществляемого с учетом воспитательных возможностей содержания учебного материала, методов и форм его усвоения.

Предлагаемая в работе теоретическая модель формирования нравственных качеств личности младших школьников в процессе иноязычного образования включает:

1. Цель: развитие нравственных качеств личности младших школьников в процессе иноязычного образования в контексте диалога культур.

2. Задачи: осмысление общечеловеческих ценностей, формирование умения оценить и осознать мотивы и поступки людей, развитие способности к осознанию своих чувств и переживаний окружающих, способности к проявлению нравственных качеств в поведении, что коррелирует саксиологическим, когнитивным, эмоциональным и поведенческим компонентами становления нравственной личности.

3. Содержательную основу: система нравственных, общечеловеческих ценностей родной и иностранной культур, отраженная в специально отобранных ценностно-ориентированных материалах (стихи, сказки, рифмовки).

4. Основные принципы: принцип воспитывающего обучения, принцип учета возрастных и психофизиологических особенностей, принцип индивидуализации воспитания, принцип единства культурно-ценностного пространства, принцип опоры на актуальные потребности учащихся, принцип этнокультурной направленности воспитания.

5. Педагогические условия:

- усвоение нравственных ценностей через их переживание детьми в едином ценностно-смысловом поле с педагогом, в общении с ним и в совместной деятельности;
- содействие педагога в овладении детьми механизмами ценностно-ориентирующей деятельности (поиском, оценкой, выбором, проекцией ценностей в жизнедеятельность);
- ориентация образовательного процесса на социальный опыт ребенка, представляющий значимый потенциал его нравственного развития и совершенствования;
- обращение к жизненным ценностям как не только отражающим реальный социальный опыт детей, но и предопределяющим их дальнейшую социализацию, выбор жизненных позиций;
- целостность педагогического процесса, выражающаяся в единстве обучения и воспитания.[6]

Известно, что нравственный опыт младшего школьника формируется на основе опыта других людей, оказывающих на них воспитывающее влияние (родителей, педагогов, старшеклассников). Следовательно, перечисленные педагогические условия нравственного воспитания учащихся в условиях иноязычного образования определяют их готовность к восприятию и усвоению нравственных ценностей в активном сотрудничестве с учителем.

Обучение иностранному языку в начальной школе всегда сопровождалось привлечением разнообразных средств обучения. В искусственных условиях обучения, то есть в условиях обучения иностранному языку вне страны, где говорят на этом языке, средства обучения играют очень важную роль, поскольку призваны моделировать реальные ситуации общения.

Для формирования убеждений, нравственных понятий большое значение имеет воздействие на разум, волю и чувства учащихся и то, какие методы используются на

уроке. От этого, в конечном счете, зависит сила воспитательного воздействия данного средства обучения.[7]

В рамках нашего исследования представляется необходимым рассмотреть и определить воспитательный потенциал средств воспитательного воздействия, к которым мы относим беседы и тексты нравственного содержания, развивающие и познавательные игры, сказки и целенаправленные упражнения.

Проведение бесед - мы используем в своей модели как средство нравственного воспитания школьников. В процессе этических бесед происходит обобщение детских наблюдений, личных впечатлений и переживаний, уже имеющихся знаний, т.е. на основе «первичного» материала происходит формирование нравственных представлений и понятий. В целом формирование у школьников нравственных оценок, мотивов, установок, ценностных ориентации является процессом формирования нравственного сознания.

В беседе создаются условия для проявления активности и самостоятельности школьников, для высказывания и отстаивания своих взглядов и суждений, возможны столкновения различных мнений, точек зрения. Важно широко использовать в беседе возможности развивающегося логического мышления учащихся, активизировать его развитие, побуждая школьников к непосредственному участию в обсуждении нравственных проблем. При их обсуждении перед младшим школьником может возникнуть проблема нравственного выбора. Признавая важность и значимость проведения нравственных бесед и текстов, мы не можем не рассматривать игру, как возможное средство этического воздействия. Ребенок в этом возрасте психологически включен в игру. В игровой ситуации языковой материал усваивается легче, чем в условиях, когда запоминание является целью обучения. Игра оказывает благоприятное влияние на развитие умственных способностей ребёнка, учит его быть готовым к любой неожиданной ситуации и уметь правильно вести себя в ней.

Игровая основа обучения позволяет представить все упражнения как коммуникативные. Любое повторение коммуникативно оправданно: образец, который предлагает детям учитель, - не образец для имитации, а образец решения коммуникативной задачи. Использование вспомогательных компонентов - аутентичных аудиоматериалов (записанных детьми -носителями английского языка), комплекта наглядных пособий позволяет создавать на уроках подлинно коммуникативную обстановку и моделировать реальные ситуации общения.

В современной практике обучения подчеркивается, что обеспечение максимальной повторяемости обязательного языкового материала на всех этапах общения «требует не механического выполнения учащимися большого количества формальных - подстановочных, трансформационных и других заданий, а некоторого смещения акцентов на содержательные», что достигается в результате диалогизации учебного материала, использовании игровых приемов обучения.

Заключение, выводы

Содержание процесса обучения и формы работы с учащимися играют важную роль в достижении воспитательных целей обучения Развитие нравственных качеств, расширение диапазона представлений о нравственных, социальных и эмоциональных характеристиках общения обеспечивается подбором значимого для данного возраста и знакомого из личного опыта ребенка содержания предлагаемых материалов и заданий.

Исходя из того, что объектом нашего исследования являлся процесс формирования нравственных качеств, мы рассмотрели совокупность и взаимодействие аксиологического, когнитивного, поведенческого, эмоционального компонентов формирования личности, которые определяют формирование нравственных качеств личности, таких как уважение и заботливое отношение к человеку, доброжелательность, внимательность, терпимость и великодушие, способность к сопереживанию, состраданию и сочувствию, готовность прийти на помощь, отзывчивость, доброта, человечность, ответственность.

Перечисленные нравственные качества тесно взаимосвязаны между собой и взаимодополняют друг друга. В этом заключается единство нравственных качеств личности, которое позволяет человеку жить позаконам совести, добра, служить делу единения людей, в основе которого -общечеловеческие ценности.

При этом, рассматривая проблему формирования нравственных качеств личности младшего школьника, необходимо отметить роль учителя как ориентира нравственности, главного источника мотивации, который формирует индивидуальность каждого ребенка. Учитель должен предъявлять учебный материал таким образом, чтобы он мог оказаться полезным в воспитательном плане. Данное умение тесным образом взаимосвязано с хорошим знанием методики обучения, умением отобрать нужные приемы и средства обучения в соответствии с воспитательными задачами. Учитель должен быть способен понять, что перед ним равноправный партнер процесса общения. Нравственные ценности, занимающие в мотивационной сфере доминирующее положение, обусловливающие направленность личности и ее нравственную устойчивость.

Список источников

1. Абульханова-Славская, К. А. Личностный аспект проблемы общения [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. Проблема общения в психологии. -М., 2011. С. 218-241.
2. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. [Текст] /Ш.А. Амонашвили- М.:2016.- 494 с.
3. Бабанский, Ю.К. Педагогика [Текст]//учебное пособие для студентовпед.институтов / Ю.К. Бабанский. - М.: Изд-во Просвещение, 2019. - 608 с.
4. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / А.С.Белкин-М.: Изд. центр «Академия», 2010. - 192 с.
5. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность[Текст]: философские размышления о жизненных проблемах /В.С.Библер. - М.: Прогресс, 2010.- 460 с.
6. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст]/ И.А.Зимняя. - М.: Просвещение, 2021. - 222с.
7. Карташова, В.Н. Раннее иноязычное образование. Теория и практика. Монография [Текст] / В.Н.Карташова — Елец, 2011.— 150с.

ӘОЖ 376

Самат А., Педагогика және психология
Абдуллина Д.З., доцент

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға жалпы білім беру мектебінде психологиялықпедагогикалық қолдау көрсету

Аңдатпа

Бұл мақалада Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептерінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды оқытуды ұйымдастыру-әдістемелік қамтамасыз ету қарастырылып, қағидалардың мәні ашылады.

Түйінді сөздер

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар тұлғалар, Ерекше білім беру қажеттілігі, Психологиялық- педагогикалық қолдау, Арнайы кабинет.

Кіріспе

Көптеген дамыған елдерде жалпы адами құндылықтары мен әлеуметтік талаптарға сай білім беру жүйесінде барлық балалар тең және тосқауылсыз білім алулары қажет

деген шешімге келген. Қазақстан Республикасының Заңнамаларында балаларды қорғау аясындағы халықаралық құжаттарға сәйкес мынандай ұғым енгізілген: ерекше білім беруге қажеттіліктері бар балалар (тұлғалар) және барлық оқушылардың жекелік мүмкіндіктері ескеріле отырып сапалы білім алудағы тең құқығы. Білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасына сәйкес елімізде 2011 жылдан бастап инклюзивті білім беру кезеңімен енгізілуде. Қазақстан Республикасының 2025 жылға дейінгі Стратегиялық даму жоспары 1.1 тарауы «Қол жетімділік пен инклюзивті білім беру» төмендегі мақсаттарға жетуді болжайды: - инклюзивті білім беруді психологиялық-педагогикалық қолдаумен қамтамасыз етуді, жұмыс біліктілігі бойынша сұранысқа ие арнайы кабинеттерін, орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім берудің оқу бағдарламаларын құруды, сондай-ақ педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыруды; - ерекше білім беруге қажеттіліктері бар тұлғалар үшін білім берудің барлық деңгейлеріне қол жетімділікті қамтамасыз ету, жан басына шаққандағы қаржыландыру шеңберінде қаржыландырудың жоғары нормативі қарастырылған, оларды оқыту үшін мемлекеттік тапсырыс ұлғайтылған. Қойылған мақсаттар жалпы білім беруде ерекше білім беру қажеттілігі бар тұлғаларды психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету әдістемесімен қамтамасыз етудің қажеттілігін көрсетеді, оның негізгі және маңызды аспектілері осы әдістемелік нұсқаулықта ұсынылған. Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы (ЭЫДҰ) елдері оқушыларда оқуға қиындық туғызатын, соның салдарынан – ерекше білім беру қажеттіліктерінің пайда болу себептерінің үш тобын ұсынады: - баланың психикалық және дене даму ерекшеліктері; - мінез-құлық және эмоционалдық проблемалары; - өмірдің қолайсыз жағдайлары (әлеуметтік, психологиялық, экономикалық, лингвистикалық және т.б. проблемалар).

Зерттеу объектісі: жалпы білім берудің инклюзивті принципінің негізгі мазмұны.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы мектептің инклюзивті білім беруді дамыту бойынша ұйымдастыру-әдістемелік жұмысын зерделеуде, жалпы білім беру үдерісінің мәселелерін шешуде, барлық қатысушылардың (әкімшілік, мұғалімдер, ата-аналар және мамандар) ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқыту.

Әдебиет таңдау

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

"Инклюзивті білім беру" ұғымы білім беру адамның негізгі құқықтарының бірі болатын және де ол әділ қоғамның негізін құрайтын тұжырымнан қалыптасқан. Барлық оқушылар жеке қасиеттеріне немесе проблемаларына қарамастан білім алуға құқылы [1]. Әлемдік қоғамдастық барлық адамдардың нәсілдік, этникалық, жыныстық, дене, психикалық және басқа да айырмашылықтарына қарамайтын құқықтары теңдігі принципін басшылыққа ала отырып, БҰҰның халықаралық құқықтық актілерінде инклюзивті білім берудің негізгі ұғымдарын бекітті. «Инклюзивті білім беру – барлық дискриминация формасына тосқауыл қоятын, оқушының білім алуындағы әртүрлі қажеттіліктері мен алуан түрлілігін есепке ала отырып, сапалы білім беруді қамтамасыз

етуге бағытталған, жалпы білім беруді дамытудың үздіксіз процесі» [2]. Әлемдік заманауи қоғамдастықта жаңа мәдени норма қалыптастыруадам арасындағы айырмашылыққа сыйластықпен қарау және әр адамның даралану құқығын, сонымен бірге қоғам тарапынан оның қандай да бір өзгешелігін, білім алу ортасындағы ерекшеліктерін есепке алу және мойындау. Сондықтан да инклюзивті білім беру оқушының оқу процесі барысындағы әртүрлі қажеттіліктері мен мүмкіндіктерін, алуан түрлі ерекшеліктерін мойындаудан басталады. Жоғарыда талданған пікірлердің негізінде көптеген мемлекеттерде ерекше білім беруге қажеттіліктері бар балалардың қажеттіліктерін бағалаудың және оқыту барысында қолдауды ұйымдастырудың әлеуметтікпедагогикалық моделі қалыптасты. Ал, ол біздің еліміздегі білім беру жүйесінде осы күнге дейін сақталып келген медициналық және дефектологиялық модельден түбегейлі ерекшеленеді.

Біздің білім беру жүйесінде білім беруді басқару органдарынан, ПМПКдан бастап әрбір жалпы білім беру мектебіне дейін ең алдымен білім берудегі медициналық үлгіден (тәсілден) әлеуметтік үлгіге көшу қажет. Ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушылардың сапалы білім алуға құқығын қамтамасыз етуді болжайтын әлеуметтік-білім беру моделін енгізу - жалпы білім беру жүйесіндегі өзгерістерді талап етеді. Бұл барлық оқушыларды дискриминациясыз және кемсітусіз білім алуда тең құқығы мен мүмкіндіктерін қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін икемді жүйе болуы керек. Қазақстан халықаралық құқықтық актілермен қатар БҰҰ-ның "Мүгедектердің құқықтары туралы" (2016 жылы) және "Білім беру саласындағы дискриманцияға қарсы күрес туралы" (2017 жылы) конвенцияларын ратификациялай отырып, әрбір азаматтың қандай да бір кемсітушіліксіз сапалы білім алу құқығын қамтамасыз етудің саяси еркіндігін көрсетеді.

Конвенцияның негізгі ережелеріне сәйкес Қазақстан барлық деңгейде (мектепке дейінгі, мектеп, ТжКБ ұйымдарында, жоғары оқу орындарында) инклюзивті білім беруді қамтамасыз етуге міндеттенеді.Бұл ретте инклюзивті білім беру жеке алынған нәрсе емес екенін түсіну маңызды, инклюзия бүкіл білім беру жүйесінің принципі болып табылады. Мектеп оқу процесінде қандай да бір себептердің салдарынан оқу барысында қиындықтарға тап болған балалар бар екендігін және олардың нәтижесі ретінде – қанағаттандырылуы қажет ерекше білім беру қажеттіліктер бар екенін қабылдауы тиіс.

Ерекше білім беру қажеттілігі - бұл әр оқушының оқуы табысты болуын қамтамасыз ету мақсатында психологиялық-педагогикалық әдістермен жүзеге асырылатын оқу үдерісіндегі көмек пен қызмет көрсету қажеттілігі. Жалпы білім беруді дамыту инклюзивтілік принципті негізге ала отырып, білім берудегі құндылықты бағдарлардың өзгеруін болжайды.

Инклюзивті білім берудің негізгі құндылықтары оқу үдерісінің барлық қатысушыларына төмендегілерді мәлімдейді: 9 - мүмкіндіктердің алуан түрлілігін кедергілер мен проблемалар емес, ресурстар ретінде қарастыру. Мұғалімнің педагогикалық шеберлігін жетілдіру және оқытудың жоғары сапасын қамтамасыз ету үшін қоғамдағы толерантты мінез-құлық мәдениетін тәрбиелеудің ресурстары.

Бір оқушының қиындықтарын жеңуге қатысты жұмыс, әдетте, басқа балаларға да пайда әкеледі; - оқу үдерісін оқуда жоғары жетістіктері бар оқушыларға ғана емес, барлық сынып оқушыларына бағдарлап құру; - ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушыларды тек мамандармен (логопед, арнайы педагог, психолог, жеке көмекші) ғана емес, барлық білім беру процесіне қатысушылар тарапынан және де бірінші кезекте мұғалім тарапынан қолдауды қамтамасыз ету; - оқу процесінде оқушыға көмек көрсету мәселелерін командалық тәсілмен шешу; - оқушыларға қолдау көрсетуді ұйымдастыру кезінде "кемсітуден" бас тарту.

Көмек "инклюзивті білім алушы", "ерекше", "дағдарысты", "инклюзияға жататын" балаларға емес, оқушылар қауымдастығының толық құқылы мүшесі болатын оқушыға көрсетіледі. Кемсіту дисриминацияның көрінісі болып табылады. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың табысты оқуы үшін мектеп олардың жеке ерекшеліктеріне қарай барлық қажетті оқу жағдайлары мен қызметтерін жасауы керек [3]. Сапалы білім

алудың жағдайларына халықаралық қауымдастық төмендегілерді жатқызады: - оқушылардың алауан түрлі мүмкіндіктерін қабылдай алатын мұғалім; - білім алушының қажеттілігіне қарай білім мазмұнын бейімдеу; - білім алушының түрлі мүмкіндіктеріне қарай оқу процесінің формасын ұйымдастыру, оқытудың көпнұсқаулығы мен амал-тәсілдерін қолдану; - білім алушылардың жетістіктерін әртүрлі тәсілмен бағалау; - мамандардың көмегі; - жеке сабақтарды жүргізу үшін техникалық құралдармен, оқуәдістемелік құралдармен қамтамасыз ету; - ерекше білім беру қажеттіліктерін барлық деңгейде (орталық, аудан, мектеп) қамтамасыздандыру процесін басқару.

Қазақстан Республикасы Білім беру саласындағы мемлекеттік саясатының қағидалары ретінде басқалармен бірге мыналар белгіленеді: - барлығының сапалы білім алуындағы құқықтарының теңдігі; - әр адамның интеллектуалдық дамуын, психофизиологиялық және жеке ерекшеліктерін ескере отырып, тұрғындар үшін барлық деңгейдегі білімнің қолжетімділігі [4, 1-тарау, 3-бап].

Қызмет көрсететін ауданда тұратын балаға тиісті білім беру ұйымына қабылдануына тыйым салынбауы қажет [6]; - білім алудың жалпыға бірдей білім алу стандартының аясында білім беру ұйымының шешімі бойынша баланың жеке оқу жоспары немесе қысқартылған оқу бағдарламасы бойынша білім алу құқығы [5-т. 6-б. 47; 4]; - білім беру ұйымдарында ерекше білім алу қажеттілігі бар тұлғалардың (балалардың) білім алуы үшін арнайы жағдайлар жасау бойынша жергілікті атқарушы билік органдарының жауапкершілігі [5, 2 тарау, 6 бап. п 21-5)].

Осы жауапкершілік шеңберінде елдің барлық аймақтарындағы жалпы білім беру мектептерінде психологиялық-педагогикалық (арнайы педагог, логопед, психолог, тәрбиеші) қолдау көрсететін мамандарға штаттық бірлік енгізіліп жатыр. Білім беру процесінде оқушыларға қолдау көрсету үшін қоғамдық қауымдастық пен жеке меншік қорлар көмегімен материалдықтехникалық жағдайлар құрылып жатыр. Орта білім беру ұйымдар қызметінің типтік ережесі білім алуында ерекше қажеттілігі бар балаларды білім беру процесіне қосудың нұсқаларын қарастырады: жалпы немесе арнайы сынып (ауытқушылық түріне қарай). Оқушылардың жалпы сыныпта оқуы жалпы білім беру немесе жекелік оқу бағдарламасы бойынша ұйымдастырылады. Жалпы немесе арнайы сыныпта оқитын ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар үшін арнайы педагогтармен (олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог, логопед) жекелік немесе топтық сабақтар өткізу қарастырылады [7, Қосымша. 2, п. 25].

Арнайы сыныпта оқыту (психофизикалық дамуында ауытқушылығы бар балалар үшін) ҚР білім және ғылым министрлігі бекіткен тиісті типтегі арнайы оқу жоспары мен бағдарламалар негізінде жүргізіледі. Оқытудың нәтижесін бағалау критериалды бағалау негізінде жүзеге асырылады. Қысқартылған немесе жекеленген бағдарламаның мазмұнына бағдарлай отырып, яғни оқушының мүмкіндіктері ескеріле отырып, бағалау критерийлері өзгеруі мүмкін. Ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушыларды бағалау кезінде мұғалім сараланған немесе жекеленген тапсырмаларды қолдануға міндетті. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды және жеке оқу бағдарламасымен оқитын балаларды аттестациялау мәселесі оқушының жеке ерекшеліктеріне сәйкес педагогикалық кеңес арқылы шешіледі. Формативті бағалау кері байланысты және оқу материалдарын меңгерудегі жеке қиындықтарына жылдам әрекет етуді қамтамасыз етеді. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар білім алушылар мектепті тәмамдаған кезде мемлекеттік үлгідегі Аттестатқа ие болады [7].

Ерекше білім беру қажеттілігі (ЕБҚ) – бұл көптеген дамыған елдерде кеңінен таралған түсінік, өйткені инклюзивті білім берудің принципіне сәйкес әр оқушының жемісті білім алуы үшін барлық жағдайларды жасауға мектептің назарын аударады. Қазақстанда ЕБҚ бар балаларға "денсаулықтарына байланысты арнайы жалпы білім берудің оқу бағдарламалары мен қосымша білім беру бағдарламаларын қажет ететін білім алуда тұрақты немесе уақытша қиындықтарды бар тұлғалар" жатады. ЭЫҰД елдерінде «ерекше білімді қажет ету» термині психикалық және дене дамуындағы ерекшелік, мінез-

құлық пен қабылдауындағы ауытқушылық, үйде және емханада ұзақ мерзімде ем алатын, эмоционалдық проблемалары бар, толық отбасы емес, жетім, зорлық-зомбылық көрген, әскери конфликт аумағында болған балаларға қолданылады. Бұл термин сонымен қатар дарынды балаларға қарасты, яғни бала бойындағы дарындылығын дамыту мен жеке қасиеттерін ашу үшін де кеңінен қолданылады. [7].

Инклюзивті білім беруді дамытудың қазіргі кезеңінде ерекше білім беру қажеттілігінің келесі анықтамасы қолданылады - бұл оқушылардың сапа- 12 лы білім алуы барысындағы психологиялық-педагогикалық, әлеуметтік және басқа да көмекке мұқтаждығы. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың төмендегідей топтары көрсетіледі: 1-топ. Психикалық және дене дамуында түрлі бұзылымдары бар балалар: көру, есту, сөйлеу бұзылымдары, зияты, тірек-қозғалыс аппараты, психикалық дамуы тежелген және эмоционалды-ерік-жігер аясы зақымдалған балалар. 2-топ. Оқытудағы ерекше қиындықтары, мінез-құлық және эмоциялық проблемалары бар балалар. Зияты қалыпты балалардың ерекше қиындықтары жеке оқу дағдыларын меңгеруде байқалады: оқу, жазу және санау (дисграфия, дислексия, дискалькулия және т.б.). Бұл қиындықтар уақытша сипатқа ие және оны балаларға мамандардың тиісті көмегімен жоюға болады. Мінез-құлық және эмоционалдық проблемалар ерекше психологиялық факторлардан (отбасында тәрбиенің бұзылуы, ата-ана мен баланың және отбасы ішілік қатынастың бұзылуы), сонымен қатар дамуындағы ерекше проблемалардың болуынан (гипербелсенділік және толыққанды көңіл бөлмеуден, аутистикалық бұзылыстар спекторы және т.б.) құрдастарымен және мұғалімдерімен қарым-қатынас жасаудағы әртүрлі қиындықтардан (енжарлық, тұйықтық немесе жанжалдық, тіл алмаушылық, агрессивтілік) пайда болуы мүмкін. 3-топ. Әлеуметтік-психологиялық, экономикалық, тілдік, мәдени ерекшеліктерінен туындайтын ерекше білім беруге қажеттілігі туындайтын балалар.

Егер белгіленген мерзім барысында балада оқу бағдарламасын одан әрі қысқартуды талап ететін оқытудың тұрақты қиындықтары сақталса, онда мұндай оқушыны ПМПК-ке тексеруге жіберу қажет. Балаларды жеке бағдарлама (ЖМБС бағдарланбай) бойынша оқыту ПМПК-тің ұсынысы негізінде ғана іске асады. Себебі, мұндай бағдарламамен оқытуға баланың ақыл-ойындағы ауытқушылықты анықтаған жағдайда ғана рұқсат беріледі. Ақыл-ойы кем балаларды жалпы сыныпқа қосу мен оқыту үшін ақыл-ойы кем балаларға арналған арнайы типтік бағдарламасы бойынша және баланың мүмкіндігі негізінде жеке оқу бағдарламасы құрастырылады.

Психикалық және дене дамуының бұзылымы бар баланы арнайы сыныпта оқыту үшін бұзылым түрі бойынша ҚР «Білім беру» Заңына [5, б. 19, 3т.], ПМПК-нің тұжырымдамасына, ата-анасының (заңды өкілдерінің) келісіміне сәйкес арнайы оқу жоспары мен бағдарламасы негізінде жүзеге асырылады. 2. Оқытудың нәтижелерін бағалау әдістерін өзгерту (оқушылардың оқу үлгерімін). Оқушылардың оқу үлгерімін бағалау әдістерін төмендегі көрсетілген жағдайларда өзгерту қажет: - оқушы арнайы, қысқартылған немесе жеке бағдарламамен оқытылған кезде; - оқушыларды оқытуда альтернативті әдісті қолданғанда. Мұндай ерекше білім беру қажеттілігін қанағаттандыру ПМПК ұсынысы негізінде жүзеге асырылады: «жеке амал және баланың оқу үлгерімін бағалаудың вариативтілігі».

Егер оқушылар (ЕБҚ 2 және3 топ балалары) үшін мектеп өз бетінше оқу бағдарламасын уақытша қысқарту туралы шешім қабылдаса, онда дәл сол мектеп Кеңесі баланың оқу үлгерімін бағалаудың нұсқауларын және жеке тәсілдерін ұсынады. Ақыл-ойы бұзылған балаларды оқыту кезінде кез келген нәтиже оң болып саналады. Оқушының жетістіктерін бағалау акценті жеке бағдарлама шеңберінде қойылады. Бағалау тәсілдері (рәсімдері) мен бақылау материалдарын өзгерту ықтималдылығы 2-кестеде көрсетілген.

Психикалық және дене дамуы бұзылған балаларды оқыту кезінде оқытудың арнайы әдістерін қолдану қажеттілігі жиі туындайды. Арнайы оқыту әдістері арнайы педагогикамен әзірленген және әртүрлі санаттағы балаларға арналған арнайы мектептерде қолданылады: есту, көру, ақылойы кем, тірек-қимыл аппараты бұзылған, психикалық

дамуы тежелген, сөйлеу қабілеті бұзылған. Жалпы сынып жағдайында мынандай арнайы әдістер қолдануға болады: «кіші қадамдар»; заттық қызмет пен көрнекі құралдарға; «сөйлеу тілін жандандыру»; заттық және ақыл-ой әрекетіне «алдыға қарай жылжу», меңгергенді үзбей қайталау; меңгерілген ұғымды салыстыру және қарама-қайшы қою амалдарын қолдану және т.б. бұл әдістер сыныптың басқа оқушыларына да оқу материалдарын жемісті меңгеруге септігін тигізеді. Оқытудағы баламалы (альтернативті) әдістер жеке психикалық қызметтердің (қабылдау, есте сақтау, зейін, праксис) бұзылыстарына негізделген оқытуда ерекше қиындықтары бар балаларға жиі қолданылады. Оқытудың баламалы әдістеріне мына әдістер кіріктіріледі: глобальды оқыту, «Нумикон» әдісі арқылы санауға үйрету, Монтессори жүйесі және басқа да жаңа психологиялық-педагогикалық әдістер.

Оқытудың баламалы әдістерін бірінші кезекте жеке-дамыту жұмысын жүргізетін мамандар білуі және пайдалануы тиіс: психологтар, логопедтер, арнайы педагогтар. 4. Оқулықтар, оқу әдістемелік құралдарын таңдау, жеке оқу материалдарын даярлау. Мұғалім және психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету қызметінің мамандары оқушының көмекке деген қажеттіліктерін командалық талқылау нәтижесінде арнайы оқулықтар мен құралдарды, жеке оқу-дидактикалық материалдарды пайдалану қажеттілігі туралы шешімді қабылдайды. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушыға бейімделіп өзгертілген оқу жоспары мен оқу бағдарламаларын ескере отырып арнайы оқулықтар мен оқу құралдары іріктеледі. Қысқартылған бағдарламалар бойынша қарапайым сыныпта оқитын ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушылар бүкіл сыныпқа арналған оқулықтарды пайдаланады.

Инклюзивті білім беру тәжірибесінде оқушының жеке ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін ескере отырып, мұғалім арнайы даярлаған жеке оқудидактикалық материалдарын кеңінен қолданылады. Мысалы, есту-сөйлеу ақпаратын өңдеу қиындықтары бар бала үшін (сөйлеуді түсіну) әртүрлі көрнекіліктерді кеңінен қолдана отырып, жеке дидактикалық материал дайындау қажет: оқу материалын түсінуді жеңілдететін және оқушыны сабаққа қосуға мүмкіндік беретін суреттер, схемалар, алгоритмдер. Оқытудың формасын таңдау. Жалпы білім беретін мектепте ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушылардың оқуын төмендегідей ұйымдастыруға болады: - жалпы сыныпта (2 оқушыдан артық емес, сонымен қатар ЕБҚ бар әр оқушыға сыныптағы оқушылар саны 3-ке азайтылуы тиіс); - жалпы білім беретін мектептің арнайы сыныбында (10-12 оқушы); - жалпы білім беретін мектептің психологиялық-педагогикалық қолдаудың арнайы кабинетінде (жеке немесе кіші топта) [1].

Мектепте арнайы сыныптар тек даму бұзылымдарының нақты бір тобы жинақталғанда ғана ашылады. Оқушыны қабылдау ПМПК қорытындысы мен ұсыныстары негізінде және ата-аналардың, қамқоршылардың келісімімен жүзеге асырылады. Арнайы сыныптарда оқыту – бұл жалпы сыныпта жүзеге асыруға мүмкіндік болмаған жағдайда арнайы оқыту шарттарын жасау қажеттілігі туындаған да ғана іске асады.

Оған төмендегі шарттар жатады: - сыныптың аз толымдылығы, педагогикалық күн тәртіп; - оқушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін ескеретін және оқу қиындықтарының себептерін жеңуге бағытталған арнайы оқу пәндерін қамтитын арнайы оқу жоспары мен арнайы бағдарламалар бойынша оқыту; - арнайы дайындығы бар мұғалім; - арнайы жабдықтардың (есту қабілеті бұзылған балаларға арналған топтық дыбыс күшейткіш аппаратураның; зағип балаларға арналған арнайы жабдықтардың, ақыл-ойы кем балаларға арналған пәндік дамытушы ортаның және т. б.), оқу-әдістемелік қамтамасының болуы; - мамандардың қолдау көрсету бойынша міндетті және топтық сабақтары (арнайы Типтік оқу жоспарына сәйкес).

Мектептің инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын шарттарының бірі – бұл психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету кабинеті. Кабинеттің, ЕБҚ бар балалармен жекелік және топтық жұмыс жүргізуге лайықты типтік мектебінікіндей сынып алаңы, сабаққа арналған жиһаздары (оқу үстелдері, орындықтар, тақта және т. б.) болуы тиіс,

сонымен қатар жеке және топтық сабақтар жүргізу үшін дамытушы жабдықтары болуы керек: жұмсақ пуфтар, кілем жабыны, швед қабырғасы, әткеншек, ойыншықтар, доптар, дидактикалық және иллюстрациялық материалдар, құралдар, жазулар мен оқулықтар.

ЕБҚ бар балаларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету кабинетінде жүргізіледі: - сабақ кестесі бойынша мамандардың сабақтан тыс жеке, қосымша сабақтары: психологтың, логопедтің, арнайы педагогтың; - әр түрлі себептермен сыныпта оқу материалын меңгере алмайтын ЕБҚ бар балаларға арналған жеке оқу пәндері бойынша сабақтар.

Сабақты ПОҚ қызметінің мамандары жүргізеді, олар баланы оқыту үшін арнайы немесе баламалы әдістер мен тәсілдерді, арнайы оқулықтар мен құралдарды және жеке дидактикалық материалдарды пайдаланады.

Психологиялық - педагогикалық қолдау кабинетінде жеке және топшалық сабақтар төмендегі көрсетілген оқушыларға тән: - сабақ барысында басқа балаларға және мұғалімге кедергі келтіретін, шыдамсыздық танытатын (тіпті көмекшінің қолдау көрсетуімен) мінезқұлқында проблемасы бар оқушылар.

Мамандардың міндеті және осындай сабақтардың табыстылығының көрсеткіші баланы сыныптың оқу жұмысына қосу, жалпы сыныпта тұрақты негізде оқыту болып табылады; - бағдарламаны меңгеруде үлкен кемшіліктері (артта қалуы) және оқытудың айқын қиыншылықтары байқалған кезде жеке бағдарлама бойынша оқыту және/немесе оқытудың баламалы және арнайы әдістерін пайдалануды талап ететін оқушылар.

Оқушы негізгі жалпы білім беру пәндерін (ана тілі, әдебиеттік оқу, математика) арнайы кабинетте жеке және топтық сабақ 19 түрінде өтеді. Жеке оқу бағдарламасымен оқытуды арнайы педагог арнайы оқытудың әдістері мен арнайы оқулықтарды қолдану арқылы жүргізеді. Зияты зақымдалған оқушыларға ПОҚ жағдайында негізгі оқу пәндерін оқыту оқытудың барлық кезеңіне берілуі мүмкін. ПОҚ жағдайында оқытудың қажеттілігі мен ұзақтығы туралы шешімді ПМПК ұсынысы немесе мектептің шешімі бойынша қабылдайды.

Тосқауылсыз орта құру және оқыту орнына бейімдеу. Кедергісіз орта деп төмендегідей даму бұзылымдары бар балалардың мектепке бару қолжетімділігін қамтамасыз етілуі: -тірек-қимыл аппараты: мектепке жеткізу, пандустар, сүйеніштер, көтергіштер, лифт, арнайы жабдықталған оқу орны (үстел, орындықтар), жалпы пайдалану орындары (дәретхана, асхана және т. б.); - көру қабілеті: тактильді жолдар, тактильді көрсеткіштер, таяныштар және т. б.

Оқу орнының бейімделуі баланың жеке ерекшеліктеріне қарай оқыту ортасын бейімдеуді көздейді. Оларға жатады: - дене даму ерекшеліктері: есту қабілеті төмен, көру қабілеті төмен немесе бойы кішкентай баланың бірінші партада отыруы; нашар көретін балаға үстел шамын қою, партаның және т. б. биіктігін реттеу; - мінез-құлық ерекшеліктері: гипербелсенді бала мұғалімнің жеке қолдауы мен бақылауын талап еткендіктен бірінші партаға отырғызу. Бала үшін жұмыс орнын бейімдеудің басқа да ықтимал нұсқалары: - соңғы партада отыруы; - өзі немесе беделді оқушымен отыруы; - терезеден алыс (алаңдамау үшін) отыруы: - арнайы орындықта отыру немесе биік үстелдің жанында тұру (зейін шоғырлануын жақсарту үшін) және т. б.

Компенсаторлық және техникалық құралдарға мұқтаждық. Оқу үрдісінде тірек-қимыл аппараты, есту, көру, сөйлеу қабілеті бұзылған балалар ҚР Еңбек және халықты әлеуметтік қорғау министрлігі бекіткен компенсаторлық, техникалық және көмекші құралдар тізбесіне сәйкес белгіленген тәртіпте алынған жеке техникалық және компенсаторлық құралдарды пайдаланады [9]. Жалпы білім беретін мектептер ЕБҚ бар балаларды оқыту және қолдау үшін мектепке дейінгі, орта білім беру ұйымдарын, сонымен қатар арнайы білім беру ұйымдарын жабдықтармен және жиһазбен жабдықтандыру нормаларына сәйкес әртүрлі компенсаторлық, техникалық құралдарын, дамытушы жабдықтарын алады және пайдаланады [10].

Қорытынды

Диагностикалау ретінде оқу пәнінің бөлімін, тақырыбын анықтау шеңберінде оқу мақсаттарына сәйкес тапсырмалар мен жаттығуларды қолдану. Нұсқаулық нақты, қысқа, кезеңді болуы қажет. Тестті қолданбаған жөн. Оқушы бағдарламалық материалды меңгеруде емес, тапсырманы орындау шарттарын саналы түсінуде қиындықтары туындап, қате жіберуі мүмкін. Педагогикалық диагностиканы мұғалім сабақта, ал арнайы педагог жеке сабақтарда жүргізеді. Педагогикалық диагностиканың нәтижесі оқушының меңгерген білім деңгейі мен көмек көрсету мазмұнын анықтау үшін тіркеледі (оқу мәнінің тақырыбы мен бөлімі бойынша жетістік картасы). Оқушыда алдыңғы тоқсанның немесе тіпті сыныптың бағдарламасына сәйкес келетін жақын даму аймағы мен дағдыларды меңгеру деңгейі анықталуы мүмкін. Кез келген жағдайда педагогикалық диагностиканың нәтижелері – оқушы үшін бағдарламаның мазмұнын анықтау үшін бастапқы нүкте.

Оқу бағдарламасын қысқарту кезінде ЖТД-мен оқитын оқушы үшін міндетті болмайтын оқу мақсаттары (шеберлігі мен дағдылары) анықталады, олар осы тоқсанда оның бағдарламасына енгізілмейді. ЕБҚ 37 бар оқушы үшін міндетті және міндетті емес критерийлерін анықтау мақсаты болып (іскерліктер мен дағдыларды) - оқу пәні шеңберінде негізгі білім мен дағдыларды меңгеруде алға жылжуы үшін олардың қажеттілігі болып табылады.

Жоғарыда көрсетілген оқу материалын алып тастау сандарды нөмірлеу білімін, 20 шегіндегі қосу және азайту есептеуіш тәсілдері 1-сыныптағы математика курсының негізі болып табылатын арифметикалық есептерді шешу тәсілдерін меңгеруге кедергі болмайды. Қысқартылған бағдарлама аясында оқушы меңгерген 1-сыныптың математика курсының негізгі ұғымдары екінші сыныптағы келесі бөлімдерді одан әрі оқуға мүмкіндік береді: 100 дейінгі сандардың нөмірленуі, олармен арифметикалық әрекеттер, арифметикалық есептер, шамалар және геометриялық материалдар. ЕБҚ бар оқушы үшін оқу материалының көлемін азайту негізгі білім мен дағдыларды қалыптастыруға көп уақыт бөлуге, оқушының жұмыс қабілеттілігі мен оқу мотивациясын сақтауға мүмкіндік береді.

Пән бойынша жеке бағдарлама құру барысында (зияты зақымдалған оқушы үшін) оқу бағдарламасының әрбір бөлімінде оқушының "жақын даму аймағында" жатқан білім мен дағдыларға қатысты оқу мақсаттары мен мазмұны жағынан жақындатылған дағдылар айқындалады. Жеке бағдарламалар бойынша жалпы сыныпта негізгі жалпы білім беретін пәндерді (математика, ана тілі және оқу) оқыту арнайы педагогпен жеке сабақтарда оқумен ұштастыра отырып жүзеге асырылуы мүмкін.

Оқушыны қысқартылған немесе жеке бағдарлама бойынша оқыту мұғалімнің сыныптағы жеке тәсілімен үйлеседі, оның қарқындылығы мен сипаты оқушының мүмкіндіктерінің өзгеруінен кейін үнемі өзгеріп отырады. Жеке тәсіл оқушы үшін қысқартылған/жеке бағдарлама шеңберінде оқу тапсырмасының көлемі мен күрделілігін өзгертуден, оқу тапсырмасын кезеңімен орындаудан байқалуы мүмкін; тапсырманы иллюстрацияға, алгоритмдік нұсқамаға, үлгіге, деректер кестесіне сүйеніп, шоттарды, калькуляторды пайдалана отырып, ереже мәтініне сүйеніп орындау мүмкіндігі.

Оқушы сабақ тақырыбына сәйкес келмейтін тапсырманы өзінің жеке бағдарламасы бойынша орындайды. Бұл тапсырманы сабақта сынып мұғалімі дайындайды және ұсынады. Ол үшін мұғалімге арнайы педагогтың кеңесі қажет. Сондықтан бұл педагогтар автономды емес, ынтымақтастықта жұмыс істейді. Жетістіктерді бағалау қысқартылған немесе жеке бағдарлама шеңберінде жүзеге асырылады. Бағдарламаның әрбір мақсаты үшін бақылаудиагностикалық тапсырмалар іріктеледі.

Әдебиеттер тізімі

1. М.Жұмабаев. Педагогика. Шығармалары. 2-том. – Алматы: Жазушы, 2013. – 376 б.

2. Ж.Аймауытов, Психология. – Алматы: Ел-шежіре, 2013. – 4 том. – 384 б.

3. Айдарбекова А.А. Создание социально гуманной среды в организациях общего образования. Алматы, 2015.

4. Технология нейропсихологической коррекции трудностей школьного обучения: Методические рекомендации / сост. А.К.Ерсарина, Г.К.Кудайбергенова, К.Б.Досыбаева, Т.Н. Алмазова. – Алматы 2015
5. Сиротюк А.Л.Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера,2013.
6. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учебное пособие для высших учебных заведений // А.В. Семенович. – М.: Издательский центр «Академия», 2012.
7. Практическая нейропсихология. Помощь неуспевающему школьнику. под ред. Ж.М.Глозман. – М., 2019.
8. Безруких М.М. Проблемные дети. М., 2000. 41 30 Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции / Под ред. О.Б. Иншаковой.М.,2013.
9. Организация деятельности логопедического пункта. Методические рекомендации/сост. Ерсарина А.К. – Алматы: ННПЦ КП, 2017г.
10. Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г. Организация и методы корекционной работы логопеда на школьном логопункте: Пособие для логопеда. - Москва,1991г.

УДК 376

Сарсенбаева С.П., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Воспитание нравственных ценностей как направление деятельности классного руководителя в условиях целостного учебно-воспитательного процесса

Аннотация

В данной статье рассматриваются психолого-педагогические условия, обеспечивающих успешное воспитание классным руководителем нравственных ценностей у старшеклассников в общеобразовательной школе. В статье вывалена сущность и особенности содержания нравственных ценностей у старшеклассников в системе воспитательной работы классного руководителя. Предложены научно-практические рекомендации для классных руководителей по воспитанию нравственных ценностей у старшеклассников.

Ключевые слова

Воспитание, нравственные ценности, младший школьник, классный руководитель, учебная цель, учебная задача.

Введение

Актуальность. Социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, значительно изменили его социокультурную жизнь, сказались на уровне жизни населения, отразились на ценностных ориентирах подрастающего поколения, девальвации нравственных ценностей, отчуждения молодежи от институтов воспитания. Педагоги, родители, общественность справедливо обеспокоены ростом правонарушений и преступлений в среде несовершеннолетних, их гражданской позицией, направленной на обогащение, потребление материальных ценностей, упрощение внутренней жизни. Для разрешения этих проблем необходимо создание воспитательного механизма, адекватного новому времени.

В этих условиях особенно остро встает необходимость воспитания нравственных ценностей у подрастающего поколения, основой которых является гуманное отношение человека не только к себе, но и другим людям, к обществу, природе. Приоритет воспитания нравственных ценностей определяется тем, что они, как предельные высшие

смыслы человеческой жизни, выполняют функцию регуляторов поведения, охватывают все стороны человеческого бытия, они включаются в национальные ценности, ценности семьи, труда, образования, общества.

Нравственные ценности не существуют в отрыве от других ценностных отношений. Анализ научно-педагогической литературы и практики работы классного руководителя по воспитанию у учащихся нравственных ценностей, результатов проведенного нами констатирующего эксперимента показал, что классные руководители затрудняются в воспитании нравственных ценностей школьников. Особенно остро стоит проблема воспитания нравственных ценностей у старшеклассников в деятельности классного руководителя.

Объект исследования: воспитательный процесс в средней образовательной школе, ориентированный на воспитание у старшеклассников нравственных ценностей.

Научная новизна заключается в том, что определен комплекс педагогических условий, включающих взаимодействие с семьей, педагогическую поддержку, создание воспитывающей среды, нравственных личностно-ориентированных ситуаций, этическую защиту, соблюдение которых в деятельности классного руководителя обеспечивают эффективность воспитания нравственных ценностей у старшеклассников. Раскрыты сущностные характеристики нравственных ценностей старшеклассников, описаны уровни сформированности этого сложного личностного образования у старшеклассников.

Обор литературы

Методологической основой исследования являются:

концепция системного подхода, основывающегося на общей теории систем в психолого-педагогических исследованиях в образовательной деятельности (П.А. Анохин, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.П. Беспалько, Л.В. Загрекова, В.П. Кузьмин, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин); идеи личностно деятельностного подхода (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.А. Сластенин, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, И.С. Якиманская, Е.Н. Шиянов).

Теоретическими основами воспитания нравственных ценностей стали положения: теории отношения личности (А.А. Бодалев, Н. Мясищев, А.Н. Леонтьев, А.Ф. Лазурский); проблем нравственного формирования личности (Е. В. Бондаревская, В.И. Васильева, Т.Е. Конникова, Т.И. Власова, В.Д. Шадриков); гуманистической направленности воспитания личности (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, А. Маслоу, И.С. Якиманская).

Основная часть

Исследование выполнялось с помощью комплекса методов, взаимодополняемость которых обеспечила объективность и научную достоверность результатов исследования: теоретический анализ научной и методической литературы по проблеме исследования; изучение и анализ передового педагогического опыта, анкетирование и наблюдение; совокупность методов, позволяющих определить нравственные ориентации старшеклассников: различные виды опроса и оценок (фронтально письменное и устное интервью, анкетирование, тестирование).

Проблема нравственных ценностей занимает одно из ведущих мест в системе современного философского знания. Изучение нравственных ценностей в широком значении возникла задолго до нашей эры. Первые попытки философского обобщения моральных процессов, являющихся прямым продолжением этических размышлений в рамках героического эпоса (Гомер и Гесиод), практической мудрости (Семь Мудрецов), рассматривали пифагорейцы. Более развитое обобщение о морали мы находим у Гераклита. Он понимает нравственность как мудрость, как следование законам природы, а не религиозным предписанием или указаниям законодателя[1]. Нравственные ценности античности сменились иными мировоззренческими установками и познавательными регулятивами Средневековья. Определяющим фактором в средние века стала молитва, беззаветная вера в Бога как в живое и личностное существо, постулаты о полном

ничтожестве человека - «раба Божьего». Для мыслителей Возрождения человек - личность, обладающая безграничными возможностями, духовно и телесно единая, которая находится в органической связи с Вселенной. Эти идеи нашли свое воплощение в творчестве великих представителей этой эпохи: Леонардо да Винчи, Томаса Мора, Алигьере Данте, Томмазо Кампанеллы, Бернардино Телезио, Николая Кузанского.

В XX столетии проблематика человека осуществляет новый поворот, причем именно к теме его существования. В результате родилась экзистенционально-персоналистская философия XX века. Центральная проблема, на которой сосредоточивают свое внимание крупные философы (И.А. Бердяев, П.И. Шестов, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ж.П. Сартр, А. Камю, Г. Марсель и др.) - это проблема жизнедеятельности и мироощущения индивида в обществе, переживающим глубокий кризис, причина которого, по мнению философов-экзистенциалистов, в последствиях научно-технической революции.

Таким образом, на рубеже веков в человеческой культуре предпринимаются попытки осмысления пути, пройденного в истекшем столетии, и ведутся интенсивные поиски новых принципов, образцов философствования, т.е. новых парадигм. Человечество пытается ответить на вопрос о духовно-нравственных истоках переживаемого им глубокого кризиса и о тех идеях и нравственных ценностях, которые необходимо выработать, чтобы минимизировать кризисные процессы философии наших дней.

Следует подчеркнуть, что в эволюции взглядов о нравственных ценностях на протяжении истории доминирует идея гуманистического, экзистенциального, религиозного происхождения нравственных ценностей, их приоритета в становлении личности.

В нравственных ценностях соединяется забота о человеке, его признание как ценности и любовь к нему, почтительность и благоговение перед человеческой и всякой другой жизнью. Общей категорией для обозначения нравственных ценностей является категория добра.

В народной педагогике велико было воздействие среды, обычая, живого примера. Школой душевного спасения была церковь, где преподавались с помощью богослужения, исповедей, поучений духовно-нравственные аспекты развития детей. Оформление педагогики в науку связано с именем чешского педагога Яна Амоса Коменского. Многие из идей, связанные с воспитанием нравственности, высказанные в труде «Великая дидактика», не утратили своего значения и актуальности и сегодня. Следуя Платону и Аристотелю, Я.А. Коменский основами «кардинального» добродетеля считал мудрость, умеренность, мужество и справедливость.

Кроме этих главных добродетелей, Я. Коменский советовал развивать у детей скромность, послушание, благожелательность к другим людям, аккуратность, вежливость, почтительность, трудолюбие.

Средствами нравственного воспитания он считал: пример родителей, учителей, товарищей, наставления, беседы, упражнения детей в нравственном поведении; борьбу с распущенностью, с ленью, необдуманностью, недисциплинированностью. Большое значение в процессе нравственного воспитания имеет выработка положительных привычек.

Английский философ и педагог Джон Локк в своем основном труде «Мысли о воспитании» большое значение в нравственном воспитании придает чувству, воображению, воле как побудительным мотивам воспитания нравственности. Основными моральными ценностями он признавал благожелательность, гуманное отношение к людям, правдивость, милосердие.

Заметный след в российской педагогике оставили М.В. Ломоносов, И.И. Бецкой, Ф.И. Янкович, Н.И. Новиков. В частности Н. И. Новиков, издавал первый в России журнал, ориентированный на воспитание нравственных добродетелей (ценностей) «Детское чтение для сердца и разума». Он считал, что у детей надо воспитывать уважение

к труду, доброжелательность и сострадание к людям.

В результате свершившейся Великой Октябрьской социалистической революции 1917 года в России, воспитание нравственных ценностей стало рассматриваться в педагогических исследованиях с классовых позиций. В советской педагогике проблема нравственных ценностей занимала весьма важное место. Вопросам нравственного воспитания уделяла много внимания Н.К. Крупская. В ее трудах проблема нравственности, морали рассматриваются с позиций диалектического материализма, в единстве общих коллективных целей и задач. Она подчеркивала неоднократно, что содержание общественной работы должно быть не только социально значимым, но и способным глубоко затронуть эмоциональную сферу воспитанников, с тем, чтобы «сплотить ребят в одном переживании, в одном чувстве»[2]. По ее мнению, воспитание коллективиста должно быть соединено с воспитанием всесторонне развитого, внутренне дисциплинированного человека, способного глубоко чувствовать, ясно мыслить, организованно действовать[3].

А. С. Макаренко глубоко раскрыл в своей научно-педагогической и практической работе с подростками возможности коллектива в формировании нравственного сознания учащихся. Он считал, что «нормы определяются в каждый данный момент нашей классовой нуждой и нашей борьбой. И создание нужного типа поведения - это прежде всего вопрос опыта, привычки, длительных упражнений в том, что нам нужно»[4].

В педагогике 50-60-х г. XX века делается попытка раскрытия теоретических идей, связанных с индивидуальностью ребенка, хотя индивидуальность по-прежнему находится на втором плане, в то же время, реальность демонстрировала, что далеко не все гладко в воспитательных процессах. (М.И. Данилов, В.М. Коротов, М.И. Махмутов). Период 70-80-х г. XX века характеризуется повышенным интересом к исследованию проблем воспитания. В цели воспитания включаются такие аспекты, как нравственность ребенка, его индивидуальность, уникальность (Б.Г. Ананьев, Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, В.В. Давыдов, П.В. Занков, Т.Е. Конникова, Б.Т. Лихачев, И.С. Марьенко, К.Д. Радина, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин и др.). Рассматриваемый период характеризуется личностно-ориентированным подходом в воспитании.

Таким образом, нравственное воспитание понимается как целенаправленный, организованный, педагогически управляемый процесс нравственного развития личности в коллективе, выполняющий ведущую роль в формировании ее нравственного сознания и обеспечивающий его единство с поведением. По своему существу это процесс становления школьника как целостной личности, субъекта нравственных отношений и моральной практики, в ходе которого развиваются и обращаются на пользу общества его творческие силы и способности, формируется его духовный мир и качества, необходимые для деятельности и общения в коллективе.

Итак, анализ отечественной и зарубежной педагогической и психологической литературы о воспитании нравственных ценностей показал, что нравственные ценности выступают в качестве базовых в воспитании личности школьников.

Таким образом, основой нравственных ценностей является их обращенность к жизни, человеку, традициям, к принципам гуманизма. К концу школьной жизни учащиеся приходят к ценностному восприятию своей жизни, к формированию нравственных ориентиров и ценностей. В этом возрасте осуществляется становление гуманистических ценностей. Процесс воспитания нравственных ценностей закономерен с точки зрения старшего школьного возрастного периода.

Анализ социально-экономических процессов, происходящих в современном обществе, позволяет вскрыть причины и противоречия, происходящие в воспитательном процессе. В современный период особо остро встает проблема повышения духовного и нравственного уровня развития учащихся. Следует сделать вывод о том, что причинами нравственного обнищания современных школьников являются: кризис общества, разрушение семейных отношений, ослабление нравственного воспитания в современных

школах, в деятельности классного руководителя.[5]

Анализ практики школ показал, что воспитание нравственных ценностей эффективно, если оно строится на основе системного целостного подхода, признания личности ученика высшей ценностью, приобщения учащихся к общечеловеческим ценностям и формирования на их основе адекватного этим целям поведения. На основе исследований определены приоритетные ценности, выделенные старшеклассниками: здоровье, образованность, любовь, независимость, счастливая семейная жизнь, удовольствия, материальная обеспеченность. Поставлены задачи воспитания нравственных ценностей экзистенциального плана: добро, гуманность, духовность, милосердие, долг, ответственность.

Чтобы раскрыть деятельность классного руководителя по воспитанию нравственных ценностей, необходимо представить ее в воспитательной системе школы. В этой связи, на наш взгляд, воспитательная система выступает как упорядоченная целостная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обусловливает наличие у учреждения образования или его структурного подразделения способности целенаправленно и эффективно содействовать воспитанию личности учащихся. Общая способность содействовать воспитанию личности учащихся представляется как целое, складывающееся из отдельных (частных) способностей, таких как: способность диагностировать развитие личности учащегося, детского и педагогического коллективов; способность выдвинуть и обосновать цель воспитательного процесса; способность организовывать жизнедеятельность школьного сообщества детей и взрослых, в максимально благоприятной степени для самореализации и самоутверждения личности школьника, классного руководителя и родителей; способность интегрировать усилия по эффективности взаимодействия субъектов; способность создавать в образовательном учреждении и за его пределами воспитывающую, нравственно благоприятную и эмоционально насыщенную среду.

Таким образом, воспитательная система школы, ориентированная на воспитание нравственных ценностей личности, представляет собой «определенное культурное пространство со своими традициями, символами, ритуалами, способами «проживания»[6].

Ведущее место среди компонентов воспитательной системы школы занимает классный руководитель, вследствии того, что он, отвечая за успешность проектирования учебно-воспитательного процесса в школе и классе, оказывается наиболее заинтересованным лицом в построении и функционировании эффективной воспитательной системы в своем классе. В «Положении о классном руководителе» функциональные обязанности классного руководителя определяются таким образом, чтобы педагог способствовал выполнению классом возложенных на него функций: образовательной, воспитательной, защитной, компенсирующей, интегрирующей, корректирующей и др.

Специфика функций и позиция классного руководителя обусловлены своеобразием воспитательной системы класса. Мы согласны с точкой зрения ученых И.А. Колесниковой и Е.Н. Барышникова, которые выделяют следующие ведущие роли классного руководителя: «проводник по стране знаний», «контролер», «нравственный наставник», «носитель культуры», «социальный педагог», «старший товарищ», «фасилитатор». Исходя из того, что важнейшей функцией деятельности классного руководителя выступает воспитывающая функция, классный руководитель осуществляет деятельность по воспитанию нравственных ценностей, обусловливающих ведущие качества личности учащихся. В этой связи при планировании воспитательной работы в классе им конструируется система жизнедеятельности в классном коллективе, ориентированная на воспитание нравственных ценностей.

Для раскрытия воспитательной системы школы, ориентированной на воспитание нравственных ценностей, важно раскрыть ее основные черты. Мы придерживаемся точки зрения Е.Н. Степанова, который выделяет следующие черты воспитательной системы

школы.

Воспитательная система - социальная система. Ее ядро - люди и их потребности, мотивы, интересы, нравственные ценностные ориентации, действия, отношения. Воспитательная система - педагогическая система, включающая следующие задачи: формирование целостной системы научных знаний о природе, обществе, человеке; развитии креативных способностей ребенка; воспитание ценностных отношений к окружающей действительности и к самому себе; развитие у учащихся стремления к самопознанию, самоорганизации и самоутверждению; формирование в образовательном учреждении благоприятной среды для развития и жизнедеятельности детей и взрослых.

Воспитательная система - ценностно-ориентированная система, характеризующаяся следующими признаками: цели воспитательной системы являются значимыми для детей и взрослых; совместная жизнедеятельность педагогов, учащихся и родителей строится на основе субъектного взаимодействия и нравственных ценностей. Педагогическая деятельность в ней направлена на обеспечение условий развития индивидуальности и субъективности личности ребенка;

Взрослые и школьники испытывают чувство защищенности, комфортности жизнедеятельностью в учебном заведении. Вместе с тем, воспитательная система - это целостная система, состоящая из отдельных компонентов, взаимосвязь которых позволяет системе функционировать как единое целое. Следует подчеркнуть, что воспитательная система - открытая система. Она имеет множество связей и отношений с окружающей социальной и природной средой, которые обеспечивают функционирование и развитие системы. По мнению Е. Н. Степанова, воспитательная система - это система целенаправленная. Характер целевых ориентиров может служить основанием для определения типа воспитательной системы. Воспитательную систему следует рассматривать как сложную вероятностную систему.

В своем развитии воспитательная система проходит несколько этапов. На этапе становления, основным направлением которого является воспитание нравственных ценностей учащихся в школу вносится определенная идея, образ будущей школы. Этот образ входит в сознание сначала активной части педагогов и школьников. Затем начинается вовлечение коллектива в определенные виды совместной деятельности, соответствующие идеальному образу, идет процесс вовлечения в деятельность и одновременно превращение в традиции, вырабатываются ценностные ориентации, установки. Господствующей тенденцией данного этапа является упорядочение.

Воспитательная система школы, будучи однажды «запущена» в воспитательный процесс, затем ежедневно и ежечасно порождает в жизни ситуации, имеющие педагогическое содержание. Это особенно важно в практическом плане: классные руководители, создающие в своей школе, в своем классе с учетом мотивации и потребностей всех субъектов моделирования педагогические условия для воспитанников, освобождаются от необходимости контролировать педагогическую целесообразность огромного количества ситуаций, стихийно возникающих в школе, так как эффективно работающая система имеет многоуровневый характер, начиная от административного управления до управления в классном сообществе. Это позволяет в воспитательной системе выбрать ту благоприятную среду, которая может отвечать интересам всех участников воспитательного процесса.

Методологическими ориентирами в построении концептуальной модели деятельности классного руководителя по воспитанию в классе нравственных ценностей являются такие подходы как системный, деятельностный, проблемно-целевой, культурологический, аксиологический, личностный. Эти подходы использовались в данном исследовании в единстве и взаимосвязи. Ведущую роль выполняет системный подход, который позволяет выделить интегративные инвариативные системообразующие связи и отношения, определить, что в системе является устойчивым, а что переменным. Системный подход (Л.В. Загрекова, Н.В. Кузьмина, И.В. Садовский, Э.Г. Юдин и др.) как

методологическая ориентация позволяет рассматривать класс как целостную социально-педагогическую систему в тесной взаимосвязи ее компонентов: цели воспитания, учащиеся, учителя, родители, содержание воспитания, формы и методы воспитания, собственно процесс воспитания старшеклассников. Воспитательная система класса тесно взаимодействует с воспитательной системой школы.

Каждый компонент системы выполняет определенную роль, однако главными компонентами являются воспитуемые (старшеклассники) и классный руководитель, учителя как социально-организованные личности, ставящие перед собой определенные цели.

В современных условиях воспитание нравственных ценностей в деятельности классного руководителя может быть успешным при условии ориентации на системный, деятельностный, проблемно-целевой и личностный подходы к воспитанию; соответствующего уровня педагогической культуры классного руководителя, родителей; использование специального педагогического инструментария для диагностики сформированности нравственных ценностей учащихся и определения уровня воспитанности школьников.[7] Кратко рассмотрим основные методологические подходы, обеспечивающие создание концептуальной модели класса по воспитанию нравственных ценностей старшеклассников.

- системный подход;
- проблемно-целевой подход как способ структуризации, применяется при решении задач комплексного планирования и управления классным руководителем процессом воспитания в классе. Он предусматривает объединение целей, сроков, руководства, управления в составе целостного процесса, направленного на воспитание нравственных ценностей старшеклассников;
- деятельностный подход включает в себя признание того факта, что развитие человека происходит путем овладения человеческой деятельностью.
- культурологический подход основан на положении о том, что нравственное воспитание школьников понимается как целенаправленное «вхождение в контекст культуры с помощью педагога и развитие способности жить в современном обществе, сознательно строя свою жизнь, достойную человека».
- личностно-ориентированный подход в воспитании нравственных ценностей старшеклассников требует признания уникальности личности, ее нравственной свободы, права на уважение, учитывает возрастные особенности старшеклассников, включает в себя признание ребенка активным субъектом воспитательного процесса. В соответствии с этим подходом, законы духовного и физического развития, процессы и изменения, происходящие во внутреннем мире школьника, служат главными ориентирами в деятельности классного руководителя по воспитанию нравственных ценностей;
- аксиологический подход рассматривает нравственные ценности как человеческие смыслы, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение как образцы культуры, запечатленные в культурном облике человека, культурных образцах жизни, межпоколенном взаимодействии.

Учитывая перечисленные подходы в воспитании, нами сконструирована концептуальная модель воспитательной системы класса, направленная на воспитание нравственных ценностей старшеклассников. Опираясь на исследования Е.Н. Степанова, мы определяем воспитательную систему класса как «способ организации жизнедеятельности и воспитания членов классного сообщества, представляющий собой целостную и упорядоченную совокупность взаимодействующих компонентов и способствующий развитию личности и коллектива»[8]. В этой связи мы рассматриваем воспитательную систему класса как сложное полиструктурное социально-педагогическое и психологическое явление, состоящее из большого числа элементов, отличающихся упорядоченностью в своем развитии. Ценностносмысловое ядро этой системы состоит в воспитании нравственных ценностей старшеклассников. Возведение школьника в статус

цели воспитания принципиально значимо при моделировании воспитательной системы классного сообщества.

Ведущие идеи концепции:

- приоритетом воспитательной системы класса является воспитание нравственных ценностей как ядра личности;
- гуманистическая направленность воспитания - основа воспитания нравственных ценностей старшеклассников, где личность выступает «мерой всех вещей»;

воспитание нравственных ценностей «пронизывает» всю деятельность классного руководителя.

Ценностно-целевой компонент, включает в себя цели воспитания нравственных ценностей старшеклассников; приоритетные идеи построения воспитательной системы, ориентированные на воспитание нравственных ценностей как значимые цели развития личности старшеклассников. Главными целями воспитательной системы класса являются: создание единой воспитательной направленности в становлении и развитии личности старшеклассников по воспитанию нравственных ценностей; удовлетворение национально-культурных запросов через систему нравственных оценок, поисков и поступков учащихся; воспитание потребностей к нравственному саморазвитию и самоактуализации.

Исходя из целей, моделируемыми нравственными ценностями становятся: гуманность, доброта, любовь, милосердие, чуткость, толерантность. При конструировании целей классный руководитель ориентируется на цель-идеал, к которому стремится общество, школа, классный руководитель; цель-процесс, направленный на проектируемое состояние воспитательного процесса для воспитания желаемых нравственных ценностей старшеклассников; цель-результат как желаемый образ выпускника, который планируется достичь. Главная характеристика нравственных ценностей - ориентация на добро (во благо).

Заключение, выводы

На основе теоретического анализа философской, педагогической, психологической, научно-методической литературы было сформулировано теоретико-методологическое обоснование изучения проблемы. Нравственные ценности человека, ориентированные на добро, уважение, совестливость, воспитываются в процессе непрестанного взращивания и «творения» добра.

В исследовании отводится особая роль классному руководителю по воспитанию нравственных ценностей у старшеклассников; показано, что развитие нравственных ценностей будет успешным, если оно строится на комплексном, системном, аксиологическом, личностно-деятельностном, культурологическом подходах, когда происходит интеграция усилий субъектов воспитательной деятельности, создаются условия для успешной самореализации личности учащихся в воспитательной системе класса, ориентированной на нравственные ценности.

Выявлено, что воспитательная система класса является сложным социально-педагогическим и психолого-педагогическим комплексом, отличающимся полиструктурностью компонентов и элементов, упорядоченностью в развитии и базируется на системном, проблемно-целевом, деятельностном, культурологическом и личностно ориентированном подходах. Рассмотрены основные черты гуманистической воспитательной системы класса и этапы развития. Возведение школьника в статус цели воспитания нравственных ценностей принципиально значимо при моделировании воспитательной системы классного сообщества.

В технологии моделирования воспитательной системы особое место отводится классному руководителю, как главному участнику и заинтересованному лицу в успешном функционировании воспитательной системы класса. Основными направлениями в деятельности классного руководителя по воспитанию нравственных ценностей у старшеклассников являются: индивидуальная работа с учащимися и родителями классного сообщества; организация эффективной коллективной деятельности;

организация воспитывающей среды и оказание педагогической поддержки; взаимодействие со всеми субъектами воспитательной системы класса и школы по воспитанию нравственных ценностей у учащихся.

Создание моделей воспитательных систем гражданского, социального и культурологического направлений поможет обогатить теоретический и практический опыт технологией моделирования воспитательных систем; развить в учащихся гражданские, культурные ценности и приобрести более глубокий социальный опыт.

Список источников

1. Бекетова Н.В. Воспитание личного духа как проблема национальной школы //Стандарты и мониторинг в образовании. - М. - 2022. - №2. - С. 15-32.
2. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе: Учебн. пособие для студ. пед. ин-ов. - 2-е изд., исправ. и доп. - М.: Просвещение, 2011. - 223с.
3. Бочарова Н.И., Тихонова О.Г. Организация досуга в семье: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Академия. - 2021. - 208с.
4. Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. - М. - 1912. - 667с.
5. Воспитание будущего учителя: идеи, ценности, ориентации. Учеб. пособие /Под ред. Л.В. Загрековой, В.В. Николиной, В.А. Фортунатовой. - Н. Новгород: НГПУ. - 2021. - 107с.
6. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии /Под ред Е.Н. Щурковой. - М.: Новая школа. - 2018. - 208с.
7. Дереклеева Н.И. Классный руководитель: Основные направления деятельности. - М.: Вербум-М.. - 2021. - 64с.

УДК 373.3

Сатыбалдина Г.А., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Развитие творческого потенциала в младшем школьном возрасте через эмоциональное самовыражение

Аннотация

В данной статье изучена психологическая литература о сущности творческого потенциала и эмоциональности. Раскрыты особенности развития эмоциональной сферы дошкольников. Разработана программа, направленная на развитие творческого потенциала личности детей старшего дошкольного возраста, построенная на систематическом обращении к их эмоциональным реакциям и состояниям в ходе специально организованных занятий.

Ключевые слова

Интеллектуальное развитие дошкольников, обучение, личностные качества, творчество, интеллектуальные способности.

Введение

Актуальность. Роль эмоционального самовыражения в развитии творческого потенциала детей дошкольного возраста специально не исследовалась. Вместе с тем индивидуальность человека проявляется не только в его физическом и интеллектуальном своеобразии, но и в его субъективном отношении к окружающему. Самому человеку это отношение представлено в его эмоциональных реакциях и состояниях. Поэтому возможность адекватно выразить свои эмоциональные реакции и состояния способствует реализации человеком своей индивидуальности, а значит – развитию его творческого

потенциала. В связи с этим исследование психологических условий развития творческого потенциала дошкольников приобретает особую актуальность.

Объект исследования: раскрыть возможности эмоционального самовыражения как психологического условия развития творческого потенциала детей дошкольного возраста.

Научная значимость исследования состоит в том, что разработанная программа развития творческого потенциала школьников может быть использована как в учреждениях дошкольного образования, так и в учреждениях дополнительного образования. Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы в практической деятельности психологов и педагогов, работающих с дошкольниками.

Обзор литературы

Именно в дошкольном возрасте закладываются основы творческой деятельности, являющейся фундаментом для дальнейшего саморазвития личности. «С самого раннего возраста образование играет важную роль в формировании социальных, эмоциональных, и других жизненно необходимых навыков» [1, с.7]. В связи с этим возникает необходимость активного поиска наиболее эффективных средств и условий развития творческого потенциала личности на дошкольном этапе ее жизненного пути (Ш.А. Амонашвили, И.А. Колесникова, Е.А. Яковлева и др.).

Теоретические предпосылки для изучения природы творческого потенциала личности, его диагностики и развития в школьном возрасте наиболее полно представлены в исследованиях Д.Б.Богоявленской, В.Н. Дружинина, К.К. Жумадировой и других ученых. Проблемы диагностики и развития творческого потенциала в дошкольном детстве рассматривались в работах Е.С. Беловой, И.Е. Емельянова, М. В. Созиновой, С. Р. Сотниковой и др.

Дошкольное детство является сензитивным периодом для становления творческих сил и способностей ребенка (Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Е. В. Котова и др.). В связи с этим значительное число исследований посвящено изучению особенностей творческого развития детей дошкольного возраста в разных видах деятельности. В частности, работе С.В. Лесковой рассматривается развитие креативности дошкольников в процессе экологического образования, в диссертации И.А. Дмитриевой раскрывается роль ручного труда. По мнению этих ученых, творчество дошкольника – это не просто результат педагогического воздействия. Дети являются субъектами творчества, активными участниками процесса развития. Поэтому творчество ребенка отличается неповторимостью, искренностью переживаний и ярко выраженной оценкой того или иного явления, эмоциональностью.

Основная часть

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений использовался комплекс методов исследования:

- теоретический анализ литературы;
- эксперимент;
- анализ продуктов деятельности детей;
- методы статистической обработки эмпирических данных.
- диагностические методики для исследования творческого мышления, интеллектуального и личностного развития детей дошкольного возраста.

Творческий потенциал как объект исследования лишь недавно привлек внимание ученых различных областей знаний. Анализ психологической литературы показал, что до настоящего времени нет единства в определении и содержании понятия «творческий потенциал».

Г. Х. Валеев раскрывал понятие «творческий потенциал» через категорию готовности. С его точки зрения, это «внутренняя готовность личности к самореализации в творческой деятельности, что обусловлено на уровне психологии - наличием теоретического понятийного и теоретического образного типов мышления на уровне педагогики - возможностью развития и саморазвития креативности каждого ребенка» [2, с.235].

А.М. Матюшкин трактовал творческий потенциал как «интегративное личностное свойство, выражающееся в отношении (позиции, установке, направленности) человека к творчеству».

Анализ подходов позволил отметить сущностные симптомы исследуемого свойства личности. Творческий потенциал - это:

1) латентные способности личности, какие имеют все шансы быть актуализированы в необычной ситуации;

2) осознаваемые способности личности, позволяющие ей улаживать всевозможные жизненные задачки и в окончательном результате изменяться и подходить потребностям времени;

3) внутренняя подготовленность индивида к деятельности творческого нрава;

4) мерка способностей личности(эмоциональных, интеллектуальных, когнитивных, оценочных и др.) исполнять активность необычного нрава.

Творческий потенциал является основой персональной программы человека, формирующейся и функционирующей под действием одного информационного потока генетической и общественной программ (В.Н. Дружинин) в содействии с настоящей средой. Генетический потенциал в движение долгого периода эволюции населения земли остается величиной сравнимо неизменной. Социальная программа является функцией общественной среды и формируется под воздействием публичных критерий. А этак как общественные условия постоянно изменяются, созидательный потенциал также постоянно развертывается на базе общественного фактора, претерпевая чрез определенные исторические периоды высококачественные скачки (В.Ф. Овчинников).

С.Г. Глуховой творческий потенциал рассматривается как динамическое интегративное качество личности, являющееся предпосылкой и итогом творческой деловитости, определяющее направление, подготовленность и дееспособность личности к самореализации в творчестве [3, с.20].

Компонентами творческой личности, по понятию В.П. Пархоменко, являются:

- творческая направленность (мотивация, установки);
- творческий потенциал (познания, умения, возможности);
- индивидуально-психологические черты (свобода, эмоции, саммнение) [4, с.7].

К.К. Жумадирова рассматривает творческий потенциал как «совокупность социально-личностных предпосылок, базирующихся на природно-генетической основе, проявляется в индивидуальности как способность к креативности, структура которого состоит из гностического, аксиологического, конструктивного, рефлексивного и диалогического компонентов». Она отмечает, что природа творческого потенциала обладает как заданными изначально внутренними предпосылками, выраженными природно-генетическим компонентом, так и внешними – социально-личностными, которые собственно и способны измениться под влиянием стихийных и специально организованных воздействий.

К.К. Жумадирова выделяет в структуре творческого потенциала следующие компоненты: гностический, конструктивный, аксиологический, рефлексивный и диалогический. Причем, она подчеркивает, что творческий потенциал как явление процессуальное способно к изменению под влиянием внешних, нормально организованных действий, поскольку индивидуальный мир человека, принадлежащий ему одному, формируется исключительно под влиянием других.

Творческий потенциал, по мнению этих ученых, определяет направленность, готовность и возможность к творческой самореализации. В качестве структурных компонентов творческого потенциала личности они выделяют креативность, познавательную мотивацию, развитые интеллектуальные способности. Причем, авторами подчеркивается, что креативность - ведущая характеристика творческого потенциала личности, показатель его реализации.

Понятие «потенциального» подразумевает такие свойства и возможности личности, которые могут осуществляться и быть реальностью только при определенных условиях. Но

потенциальное выступает и как результат развития, а также как сложное системное образование, которое заключает в себе новые движущие силы дальнейшего развития.

В связи с тем, что элементы творческого потенциала и их соотношение видоизменяются в зависимости от понимания авторами сущности анализируемого понятия, мы в нашей дипломной работе, вслед за Е.Л. Яковлевой, определяем творческий потенциал как реализацию человеком собственной индивидуальности в виде уникальных эмоциональных реакций.

Развитие творческого потенциала через обращение к эмоциональной сфере приводит к повышению уровня творческого, интеллектуального и личностного развития.

Основными процессуальными характеристиками творческого потенциала выступают: его развертывание в процессе субъект-субъектного взаимодействия, адресованность другому человеку.

Показателями творческого потенциала у детей дошкольного возраста являются:

- высокая познавательная активность;
- легкость усвоения нового;
- стремление к творчеству в различных видах деятельности;
- положительное отношение к себе и к другим людям;
- эмоциональная стабильность, саморегуляция;
- нацеленность на успех;
- получение удовольствия от процесса творчества (А.М. Матюшкин, Е.Л. Яковлева).

С творчеством, как актом жизнедеятельности, неразрывно связано развитие личности человека: развивается лишь тот, кто создает и творит новое, кто, выходя за рамки существующих нормативов, реализует потенциальные возможности своего внутреннего мира.

Творческий потенциал развивается с рождения. Для дошкольника основным видом деятельности является игра, посредством которой он проявляет свои качества, свойства. В школе процесс развития творческих возможностей становится систематическим и выстраивается с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, ведущих видов деятельности.

Свидетельством все возрастающего интереса исследователей к человеческим эмоциям является возникновение понятия «эмоциональный интеллект» [2, 63, 64]. Достаточно давно встал вопрос о том, что показатели интеллекта не позволяют прогнозировать жизненный успех; среди факторов, определяющих жизненный успех, показатель уровня интеллектуального развития, по мнению Г. Гарднера не превышает 20%. В настоящее время намного более существенная роль приписывается эмоциям: «Эмоциональная способность — это мета-способность, определяющая, насколько хорошо человек может использовать все свои остальные навыки, включая интеллект» [3, с.58].

Как показали исследования Г.Э. Бреслава, В.П. Зинченко, Я. Рейковского и др., эмоции являются регулятором познавательной деятельности, обеспечивая ее более высокий уровень. Соответствующий эмоциональный тонус - обязательное условие не только внимания и запоминания. Он поддерживает на оптимальном уровне все жизненные процессы, включая умственную деятельность. Именно эмоции обеспечивают гибкость, креативность, нестандартность, свободу от устоявшихся шаблонов.

О. Маурер заявлял, что «эмоции играют центральную, поистине необходимую роль, изменяя своим влиянием поведение, которое считается представляющим «научение». По его мнению, «эмоции скорее всего сами представляют высший порядок интеллекта».

На основе предложенных Г. Гарднером понятий «личностный интеллект» и «межличностный интеллект» П. Сэловей разработал понятие «эмоционального интеллекта», который охватывает следующие способности:

- способность распознавания собственных эмоций;
- способность владеть собственными эмоциями;

- способность к самомотивации;
- способность к распознаванию эмоций других людей;
- коммуникативная способность (социальная компетентность).

Идею выявления особых эмоциональных состояний личности, предшествующих ее реальному поведению, высказал В.Н. Мясищев[5]. Он включил в структуру личности, наряду с психическими процессами, свойствами и состояниями, отношения человека. Сущность личности, по его мнению, определяется ее отношениями к окружающему миру, к другим, к себе, то есть эмоциональными реакциями [6]. Предпочтение индивидом тех или иных эмоций отражает накопленный им позитивный или негативный опыт взаимодействия с обществом и может служить критерием личностного развития.

Эмоции отражают реальные отношения между познавательными мотивами и успешностью или неуспешностью реализации отвечающей им мыслительной деятельности. Являясь субъективными внутренними образованиями, не имеющими аналога во внешнем мире, эмоции, тем не менее, не изолированы от объективной действительности. Эмоции возникают и функционируют в системе мыслительной деятельности. Эта деятельность может осуществляться как во внешней, так и во внутренней формах. В теоретической форме мышления наиболее полно раскрываются качества эмоциональных явлений. Эмоции выполняют функцию предвосхищения по отношению к познавательным целям и результатам теоретических действий, и их функционирование не ограничено рамками конкретной ситуации[7].

Таким образом, в эмоциях представлено целостное отношение человека к миру, они тесно связаны с центральными личностными образованиями, самосознанием и личностной идентичностью, представляют собой основную мотивационную систему человека, в них представлены личностные смыслы. Все это дает нам основание утверждать, что эмоции играют ведущую роль в развитии личности.

Старший школьный возраст сензитивен к развитию эмоциональной сферы личности. Поэтому развитие творческого потенциала через развитие эмоций и чувств ребенка именно в этом возрасте оказывает существенное влияние на личностное развитие ребенка в целом.

В ряде психолого-педагогических исследований отмечается, что на протяжении детства эмоции проходят путь прогрессивного развития, приобретая богатое содержание и сложные формы проявлений. Данные изменения происходят в процессе усвоения ребенком социальных ценностей, которые при определенных условиях становятся внутренними достояниями личности. Г.М. Бреслав, А.Д. Кошелева, Я.З. Неверович и другие, изучая специфику эмоционального развития в дошкольном возрасте, показали наличие качественных изменений в эмоциях детей.

Именно эмоции, а не рассуждения определяют поведение детей в раннем и, как правило, в дошкольном возрасте. Дошкольники отличаются интенсивностью и мобильностью эмоциональных реакций, непосредственностью в проявлении своих чувств, быстрой сменой настроения.

Однако к концу школьного периода эмоциональная сфера ребенка приобретает особенности: чувства становятся более устойчивыми, глубокими, обобщенными, осознанными; впервые появляются высшие чувства (нравственные, познавательные, эстетические), которые у шестилетних детей нередко становятся мотивом поведения.

Таким образом, эмоциональное развитие в школьном возрасте характеризуется тем, что:

- ребенок осваивает социальные формы выражения эмоций, чувств;
- эмоции, чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными;
- формируется эмоциональное предвосхищение, которое заставляет ребенка переживать по поводу возможных результатов деятельности, предвидеть реакцию других людей на его поступки;

- формируются высшие чувства – нравственные (при восприятии явлений действительности и сравнении этих явлений с нормами, выработанными в обществе), интеллектуальные (в процессе познавательной деятельности), эстетические (в процессе становления собственной художественно-творческой деятельности и художественного восприятия).

Развивая эмоциональную сферу старшего школьника, важно учесть, что это теснейшим образом связано с возникновением у ребенка новых потребностей, мотивов, с содержанием детской деятельности, ее структурой, характером взаимоотношений ребенка с окружающими, с тем, насколько успешно он усваивает нормы и правила поведения. Первоначально эмоциональная сфера формируется и видоизменяется в ходе практической деятельности, в процессе реального взаимодействия с людьми и предметным миром. В дальнейшем на этой основе складывается особая психическая деятельность - эмоциональное предвосхищение, представляющее собой сплав аффективных и когнитивных процессов[1].

В возрасте 5-7 лет желания ребенка соединяются с его представлениями, и благодаря этому побуждения перестраиваются. Так, эмоции, связанные с представлением, позволяют предвосхищать результаты действий ребенка. Механизм эмоционального предвосхищения подробно рассмотрен и описан А. В. Запорожцем [4]. Его суть в том, что еще до того, как дошкольник начнет действовать, у него появляется эмоциональный образ, отражающий и будущий результат, и оценку со стороны взрослых. Эмоционально предвосхищая последствия своего поведения, ребенок уже заранее знает, хорошо или дурно он собирается поступить. Предвосхищение полезного результата действий и вызванной им высокой оценки со стороны близких взрослых связано с положительными эмоциями, дополнительно стимулирующими поведение. Поэтому пожелания, ориентированные на эмоциональное воображение детей, а не на их сознательность, оказываются значительно более эффективными. Механизм эмоционального предвосхищения последствий деятельности лежит в основе эмоциональной регуляции действий ребенка (Л.И.Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.).

Развитие процессов эмоционального предвосхищения способствует мобилизации как духовных, так и физических сил ребенка, помогает избежать ошибочных действий, повышает его активность, связанную с достижением поставленной цели[7]. Эмоции выражают особую значимость для ребенка объектов и ситуаций с точки зрения его потребностей и мотивов. Эмоции – это звено, с помощью которого и через которое мотивы становятся актуальными и нередко осознаются дошкольниками, и формирование у ребенка новых мотивов или же изменение имеющихся также связано с появлением у него переживаний.

Можно сказать, что эмоции в значительной степени определяют эффективность усвоения, а также принимают участие в становлении любой творческой деятельности ребенка, в развитии его мышления: так счастье имеет тенденцию способствовать выполнению познавательной задачи, тогда как несчастье тормозит ее выполнение.

К школьному возрасту эмоциональный мир ребенка становится богаче и разнообразнее. От базовых эмоций (страха, радости и др.) он переходит к более сложной гамме чувств: радуется и сердится, восторгается и удивляется, ревнует и грустит. Изменяется и внешнее проявление эмоциональных реакций. В этом возрасте усваивается язык чувств - принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, улыбок, жестов, поз, движений, интонаций голоса и т.д.

Формирование чувства личной и культурной идентичности, происходящие между двумя и шестью годами, сопровождается разнообразными сильными эмоциями и переживаниями, которые ребенок должен научиться интегрировать в структуру собственной личности.

Изменяется в этот период и структура самих эмоциональных процессов. В структуру эмоциональных процессов, помимо вегетативных и моторных компонентов,

входят сложные формы восприятия, образного мышления, воображения. Изменяется содержание аффектов - расширяется круг эмоций, присущих ребенку. Особенно важно появление у дошкольников таких эмоций, как сочувствие другому человеку, сопереживание, без которых невозможна совместная деятельность и сложные формы общения детей.

Как уже упоминалось, развитие эмоциональной сферы связано с формированием плана представлений. Образные представления ребенка приобретают эмоциональный характер, и вся его деятельность становится эмоционально насыщенной. Ребенок, в силу своего возраста, просто не способен делать то, что не вызывает у него интереса.

Эмоциональные черты ребенка в значительной степени обусловлены особенностями его социального опыта, особенно опыта, приобретенного в младенчестве и раннем детстве. От эмоций, которые чаще всего испытывает и проявляет ребенок, зависит успешность его взаимодействия с окружающими его людьми, а значит, и успешность его социального развития.

Наиболее сильные эмоциональные переживания вызывают у ребенка его взаимоотношения с другими людьми - взрослыми и детьми. В дошкольном возрасте, как и в раннем, сохраняется эмоциональная зависимость детей от взрослых. Поведение взрослого постоянно обусловливает активность поведения и деятельности ребенка. Если взрослый расположен к ребенку, то ребенок сохраняет хорошее эмоциональное самочувствие, готовность действовать и преодолевать препятствия даже в случае неуспеха. Общительность и доброжелательность взрослого выступает как условие развития положительных социальных качеств у ребенка.

Анализ развития эмоций в старшем школьном возрасте позволяет сделать вывод о том, что эмоции в большей степени, чем интеллект, организуют жизнедеятельность детей в дошкольном возрасте, закладывают базу личностного роста и творческого самовыражения ребенка.

Обобщенный анализ психологической литературы по проблеме развития творческого потенциала детей школьного возраста выявил глубокую взаимосвязь между когнитивными и эмоциональными компонентами в развитии их личности и творческого мышления. Поэтому встает вопрос изучения эмоционального самовыражения как условия развития творческого потенциала дошкольников.

Творчество понимается как особая взаимосвязь личности творца, произведенного им продукта и творческого процесса порождения продукта и себя как автора этого продукта. При этом творчество можно определить как процесс усмотрения и реализации новых возможностей собственной активности, сопровождающийся положительными переживаниями и завершающийся созданием субъективно нового продукта.

Развитие творческого потенциала рассматривается как реализация человеком собственной индивидуальности. Каждый человек уникален и неповторим. Он неповторим в своем отношении к тому, что его окружает, в том, как воспринимает себя. Это отношение дается человеку в эмоциональном переживании. Одно и то же событие у разных людей вызывает разные чувства. Это определяет особенности поведения и приводит к разным результатам. Поэтому нашей дипломной работе в качестве самодостаточного проявления человеческой индивидуальности принимаются его эмоциональные реакции и состояния. Развитие творческого потенциала рассматривается как реализация человеком собственной индивидуальности и должно осуществляться через его эмоциональную сферу. В соответствии с принципом трансформации когнитивного содержания в эмоциональное, когнитивное содержание, с которым сталкивается ребенок, целенаправленно трансформируется в его эмоциональное отношение к этому содержанию. Адекватно переживая и выражая свою эмоцию, ребенок тем самым проявляет свою индивидуальность, что способствует развитию его творческого потенциала.

В повседневной жизни чувства, мысли и действия сплетены воедино, однако чувство возникает раньше мысли и действия. Человек чувствует - затем думает – затем либо говорит, либо совершает какие-либо действия. Чувства не требуют особой проработки до тех пор, пока не происходит «сбой» либо в восприятии окружающего, либо в отношениях, либо в решении какой-то задачи. Обычно в такой ситуации человек начинает думать – искать причины того, что произошло, возможные выходы из ситуации. Достаточно часто это приводит к решению проблемы. Мы полагаем, что для того, чтобы проблема была решена, человеку необходимо понять свое отношение к этому, то есть то, какие чувства (а не мысли) возникают у него по этому поводу. Например, «Да, я расстроен. Мне не нравится, когда не держат слова, когда меня не воспринимают серьезно» и т.д. Другими словами, необходимость обращения к чувствам возникает тогда, когда возникает проблема. Проблема интеллектуальная («что-то не получается») трансформируется в проблему эмоциональную («как я к этому отношусь?»).

Всякая реакция ребенка на жизненные события ярко эмоционально окрашена, именно эта окрашенность и делает реакции индивидуальными (уникальными и неповторимыми). Однако переживание эмоции и ее выражение – разные вещи. Для того чтобы выражение эмоции могло быть проявлением истинной природы ребенка, оно должно быть адекватным (аутентичным), то есть соответствовать не столько ситуации, сколько в первую очередь самой эмоции. Поэтому при работе с дошкольниками по развитию творческого потенциала важно вербализовать (называть вслух) те эмоции, которые ребенок, скорее всего, испытывает в данный момент. Это способствует осознанию ребенком собственного эмоционального отношения. Даже если взрослый не может точно определить эмоцию ребенка, он может назвать ребенку диапазон возможных эмоциональных реакций и состояний и предложить ему выбрать те, которые правильно обозначают состояние ребенка.

При развитии творческого потенциала мы систематически осуществляем это обращение ребенка к собственным эмоциональным переживаниям, целенаправленно трансформируя интеллектуальную проблему в эмоциональную.

Выражение ребенком своих эмоциональных реакций является проявлением его индивидуальности, а это в свою очередь рассматривается как проявление творческости. Именно поэтому соблюдение принципов гуманистической психологии (безопасности и свободы, безусловного позитивного принятия и поддержки) является одним из основных условий развития творческого потенциала детей (под психологической безопасностью понимается в свете идей гуманистической психологии - уважение к ребенку как к личности вне строгой зависимости от того, что он делает; под психологической свободой – свобода в символическом выражении своих чувств и поступков) [8]. Эти принципы становятся условиями развития творческого потенциала, когда они применяются к эмоциональным реакциям и состояниям. Оказывая безусловную поддержку эмоциональным реакциям и состояниям детей, взрослый тем самым показывает безусловную самоценность каждой личности, что обеспечивает полноту эмоционального самовыражения и создает условия для творческих проявлений.

Таким образом, опираясь на чувство интереса и исследовательской любознательности и развивая его дальше, педагог ведет ребенка к открытию своих потенциальных возможностей, стимулирует поиск новых путей самоактуализации.

Заключение, выводы

1. Творческий потенциал представляет собой сложное многоаспектное явление, находящее свое выражение в личностных, творческих и когнитивных проявлениях человека. Нами было выделено направление развития творческого потенциала как реализации собственной индивидуальности через проявление эмоциональных реакций и состояний.

2. Показателями творческого потенциала у детей школьного возраста являются: высокая познавательная активность; легкость усвоения нового; стремление к творчеству в различных видах деятельности; положительное отношение к себе и к другим людям;

эмоциональная стабильность, саморегуляция; нацеленность на успех; получение удовольствия от процесса творчества.

3. Выражение школьником своих эмоциональных реакций является проявлением его индивидуальности, что рассматривается как проявление творческости.

4. Эмоциональное самовыражение — это способность личности адекватно выражать свои эмоции в соответствии с общепринятыми культурными нормами и конкретными обстоятельствами, используя необходимые вербальные и невербальные средства.

Развитие творческого потенциала человека - один из важнейших аспектов его личностного развития. Креативность рассматривается как реализация человеком своей уникальной индивидуальности, которая проявляется в эмоциональных реакциях и состояниях, указывающих на истинное отношение человека к происходящему. Следовательно, для того чтобы развивать творческий потенциал, необходимо, прежде всего, обращаться к эмоциональным реакциям и состояниям человека.

Особую значимость это положение приобретает в школьном возрасте, сензитивном к развитию эмоций. Систематическое обращение к собственным эмоциональным переживаниям ребенка в условиях специально организованных занятий, умение выразить их дает дошкольнику ощущение собственной «правильности», собственной адекватности, порождает чувство реализованности и гармоничности.

Поддержка эмоциональных состояний ребенка выступает в качестве психологического механизма развития его творческого потенциала.

Результаты исследования могут быть полезными для практической деятельности психологов и педагогов, работающих с дошкольниками. Разработанные в ходе реализации программы рекомендации педагогам и родителям дают возможность для развития творческого потенциала ребенка не только в условиях школьного учреждения, но и в семье. Поэтому важно особое качество общения ребенка с взрослым и со сверстником, особая атмосфера их взаимодействия, позволяющая раскрыть и развить потенциальные возможности маленького человека, его скрытые силы и лучшие человеческие качества. Развитие творческого потенциала через развитие эмоциональной сферы является одной из центральных линий личностного развития.

Список источников

1. Оборина Е. В. Развитие творческого потенциала дошкольников средствами народного декоративно-прикладного искусства// Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. октябрь 2011 г.- Т. I. — Челябинск: 2011. — С. 92-94.

2. Тсенова Д.Е. Педагогические условия развития креативности у детей старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры //Вестник КАСУ. – 2017. - №1. – С.90-98.

3. Бреслав Г.М. Психология эмоций. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2014. - 544 с.

4. Ермолаева М.В., Ерофеева Е.Г. Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольников. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2018. – 336 с.

5. Юрчук Е.Н. Эмоциональное развитие дошкольника. – М.: Сфера, 2018. – 128 с.

6. Котова Е. В., Кузнецова СВ., Романова Т. А. Развитие творческих способностей дошкольников: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2020. — 128 с.

7. Лескова С.В. Особенности развития креативного потенциала дошкольников// Вектор науки ТГУ. 3(6).- 2017. - С.185-188.

8. Дмитриева И.А. Развитие творческого потенциала дошкольников в процессе ручного труда// Мир детства: вопросы развития и воспитания ребенка. Материалы всероссийской научно-практической конференции. 22-24 декабря 2019 г. – М.,2019. – С. 29-35.

УДК 37.018

Сеитова А.К., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Использования произведений устного народного творчества в системе развития речи учащихся начальных классов

Аннотация

В данной статье проводится исследование условий речевого развития детей младшего школьного возраста, и на этой основе рассмотрен комплекс мероприятий, направленных на речевое развитие младших школьников при ознакомлении с произведениями устного народного творчества. В статье проанализирована педагогическая и методологическая литература по проблеме исследования.

Ключевые слова

Произведения устного народного творчества, развития речи, учащихся начальных классов, сказки, потешки, пословицы, поговорки.

Введение

Актуальность темы. Для полноценного развития ребенка необходимо вовремя помочь ему справиться со сложными задачами посредствам своевременного и полноценного познания окружающего мира, что способствует формированию у него речи. Речь в жизни человека – это наиважнейшая функция, необходимая каждому. Через речь мы общаемся, обмениваемся опытом, регулируем деятельность и поведение. Речь имеет большое значение для целостного и всестороннего развития ребенка в раннем и дошкольном возрасте, так как она становится основным средством общения.

Одним из лучших способов развития речи ребенка раннего и младшего школьного возрастов считают произведения устного народного творчества.

Некоторые аспекты речевого развития школьников средствами произведений устного народного творчества освещались в работа Л.С. Выготского, А.В. Запорожца Е.И. Тихеевой, К.Д. Ушинского и других. Многие из авторов подчеркивают, что школьный возраст – это период активного творческого развития личности ребенка в целом, когда развиваются и совершенствуются все психические процессы (восприятие, мышление, воображение), становятся произвольным внимание, совершенствуется память, формируется связная речь [1].

В произведениях устного народного творчества таятся огромные возможности для развития речи детей, они побуждают ребенка с самого раннего возраста к познавательной деятельности и речевой активности. Проникая в сюжет, постигая образность народного языка, дети не только овладевают речью, но и приобщаются к красоте и самобытности языка произведений устного народного творчества.

Именно школьный возраст является периодом освоения ребенком разговорного языка, становлением всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Полноценное владение родным языком является главной задачей умственного, эстетического, нравственного воспитания и развития детей. И чем раньше ребенок освоит родной язык, тем свободнее он будет им пользоваться в дальнейшем

Объект исследования: процесс речевого развития детей младшего школьного возраста при ознакомлении с устным народным творчеством.

Предмет исследования: комплекс мероприятий, обеспечивающих речевое развитие детей младшего школьного возраста в процессе ознакомления с устным народным творчеством.

Научная значимость работы заключается в обобщении и систематизации теоретических положений по проблеме развития речи младших школьников в процессе ознакомления с устным народным творчеством, выделение педагогических условий

организации речевой деятельности, в разработке конкретного комплекса, направленного на речевое развитие младших школьников в процессе ознакомления с устным народным творчеством

Обор литературы

Методологическую и теоретическую основу исследования составляют современные положения науки о языке как общественном явлении, диалектическом единстве речевого и психологического развития ребенка, теоретико-методологические концепции Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Р.С. Немова, Д.Б. Эльконина и других исследователей.

Для достижения поставленных в исследовании целей и решения задач в работе используется комплекс методов: – анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования; – анализ программ различных авторов; – прямое и косвенное наблюдение за детьми в повседневной жизни и на занятиях; – количественный и качественный анализ полученных данных.

Основная часть

Употребление произведений устного народного творчества в школьной организации для развития речевой деятельности детей младшего школьного возраста обусловлено спецификой их содержания и формы произведений устного творчества, тем, каким образом дети знакомятся с ним, и речевым развитием детей. У детей данной возрастной категории проявляется большой интерес к произведениям устного народного творчества, так отмечено многими исследователями. Они определили то, как влияют произведения устного народного творчества на образность и выразительность речи детей. Выявили возможность того, как формируются творческие умения в процессе того, как дети осваивают художественно-речевые образы произведений устного народного творчество, пути в развитии русской речи с помощью словесного народного творчества. Дети хорошо воспринимают фольклорные произведения, так как в них присутствует мягкий юмор и жизненные ситуации, которые им знакомы.

Устное народное творчество – это огромное наследие каждого народа, которое развивалось веками, отталкиваясь от взгляда на жизнь, общество, природу, показатель его талантов и возможностей. Через ознакомление и усвоение устного народного творчества у детей формируются не только навыки овладения и усвоения родного языка, но возникает приобщение к культуре своего народа, освоение его красоты, а также они получают первые и важнейшие впечатления о ней. Поэтому перед педагогом поставлена главная задача по речевому развитию у детей раннего школьного возраста – освоить с ними разговорную речь, следовательно, овладеть родным языком.

Словесное творчество – это вид искусства, которое представляет собой один из видов духовного освоения действительности человека для развития творческого воображения окружающего мира, то есть что называется «законом красоты».

Воспитательные, познавательные и эстетические качества в произведениях устного народного творчества имеют огромное значение, так как они расширяют детские познания об окружающем их мире, развивают эмоциональную сферу, умения тонко чувствовать ритм и мелодичность родного языка. Знакомство детей с устным народным творчеством должно быть включено как в ежедневные режимные моменты, так и в игровую деятельность. В игре у ребенка развивается устная речь, фантазия и воображение. Она влияет на развитие духовности, формирует в детях определенные нравственные нормы и правила поведения. В ходе того, как дети осваивают произведения устного народного творчества, у них происходит формирование потребности в художественном слове.

В связи с этим возникает важный момент в воспитании и обучении – это более глубокое знакомство школьников с разнообразными видами фольклорного творчества. Уже на ранних этапах жизни ребенка возникает возможность его приобщения к народной поэзии при помощи детского фольклора.

Одним из ряда важнейших источников развития выразительной речи являются произведения устного народного творчества. В их число входят малые фольклорные формы, а именно загадки, потешки, колыбельные, считалки. Освоение форм словесного общения начинается с колыбельных песен, что в дальнейшем помогает малышам запоминать слова, словосочетания, осваивать разнообразные стороны речи, такие как лексическую и грамматическую. Потешки, считалки и заклички – это богатейший материал для развития звуковой культуры речи. У детей формируется правильное восприятие поэтической речи, а также интонационная выразительность.

Сказку в устном народном творчестве называют самым большим чудом. В ходе чтения сказки мы незаметным образом оказываемся во власти вымышленного сюжета. Сказка призывает нас к борьбе со злом, с врагами, зовет отстаивать добро, справедливость. Она утверждает нравственные законы жизни, предельно ясно выражает принципы нравственного поведения, нормы общения и раскрывает перед нами эстетические идеалы.

С помощью сказок мы верим в силу доброты, которая всегда побеждает и преодолевает трудности в борьбе со злом. К.Д. Ушинский, говорил: «Не только условным звукам может учиться ребенок, изучая родной язык, но он также пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова. Оно объясняет ему природу, знакомит его с характером окружающих его людей, с обществом среди которого он живет, с его историей и стремлениями, оно вводит его в народные верования, в народную поэзию; оно, наконец, дает такие логические понятия и философские воззрения, которых, конечно, не мог бы сообщить ребенку ни один философ» [2, с.145-149]. Великий педагог в данных словах подчеркнул не только ожидаемые результаты в освоении родного языка, но и методы изучения языка: доверие «языку-учителю», который «не только учит многому, но и учит удивительно легко, по какому-то недосягаемо облегчающему методу». [3]

Непосредственное восприятие произведений устного народного творчества – это очень сложный процесс, который развивается во внутренней деятельности малыша, где одновременно принимают участие такие психические процессы, как воображение, восприятие, внимание, мышление, память, эмоции и воля. Все эти процессы играют важную роль и выполняют свои функции в развитии общей деятельности – знакомстве с явлениями окружающего мира через искусство.

Исходя из рассмотренной нами литературы по проблеме восприятия и понимания произведений устного народного творчества детьми школьного возраста, можно сказать, что многие авторы подошли достаточно широко и углубленно к этому вопросу. Например, в исследованиях А.В. Запорожца, Л.С. Славиной, Н.С. Карпинской и других отмечено, что в дошкольном периоде происходит активное становление восприятия у ребенка художественных образов [4, с.93].

Кроме общих закономерностей восприятия произведений устного народного творчества существуют и специфические, которые отражают особенности познавательной и личностной сфер развития детей на каждом из возрастных этапов. На третьем году жизни у школьников достигается достаточно высокий уровень восприятия и памяти, возрастает уровень устойчивости внимания, продолжается формирование наглядно-действенного мышления и зарождается образное, которое позволяет более полно понимать речь окружающих без наглядного сопровождения.

Отличительная черта в восприятии произведений устного народного творчества школьниками данной возрастной категории – это зависимость понимания художественных произведений от непосредственно уже полученного ими личного опыта. Литературный факт, который совпадает с жизненным представлением ребенка, осознается им легко и правильно. Факт же противоречащий опыту, не совпадающий с ним, часто осознается неверно.

Сравнение персонажей приводит ребенка к непроизвольной оценке, которую он включает в свой пересказ. В процессе слушания литературного произведения

дошкольники, прежде всего, устанавливают наиболее легкие связи, осознаваемые ими, и события, прямо идущие друг за другом и в последующем логически вытекающие из предыдущих. В центре внимания детей при восприятии произведений устного народного творчества оказывается главный персонаж. Дошкольники интересуются тем, как он выглядит, как он действует и поступает. Самостоятельно представляя себе мысленно героя, воссоздавая его образ в своем воображении, они чаще всего не могут, и поэтому нуждаются в наглядной иллюстрационной опоре. Отношение детей к героям носит ярко окрашенный эмоциональный всплеск. Бурно радуются победе положительных персонажей, благополучному концу произведения, победе добра над злом.

Каждый народ славится своим духом, своей культурой, своим характером, своими традициями, своей самобытностью. Воспитание и развитие важных личностных качеств в детях происходит через заложения в них национального духа. К народному творчеству относится: художественное искусство, фольклор, народная художественно-творческая деятельность. Вся это творческая деятельность создавалась народом в поэзии, музыке, театре, танцах, архитектуре, изобразительной и декоративно-прикладном искусстве на протяжении многих поколений.

Жанры фольклора – это сказки, колыбельные песни, загадки, пословицы и поговорки, потешки и другое. Фольклор отвечал на запросы людей, отражая в себе коллективный разум, накопленный опыт, жизнь. И до возникновения педагогики как академической науки была создана народная педагогика как система воспитания от рождения человека. Существует особая область народного творчества, называемая детским фольклором, которая, как отмечает известный исследователь Г.С. Виноградова, вызвана к жизни «едва ли не исключительно педагогическими надобностями народа» [5, с.188].

В произведениях данной области четко прослеживается обращение к детям, где показано ясное понимание возрастных особенностей детей. Для малышей, еще с пеленок, – незамысловатые пестушки: они обращаются к первым движениям ребенка, к его улыбке и первым звукам. В данном жанре представлена своеобразная группа приемов развития и воспитания, выработанная материнством на протяжении тысячелетий. Пестушки развивают у ребенка координацию движений, равновесие, закрепление и формирование двигательных навыков, а также являются отличными упражнениями.

Для детей второго года жизни – потешки. В них в игровой форме уже заключены игровые действия и первые нравственные опыты. В них соединены учебные и развлекательные моменты. Прибаутки появляются к концу второго года жизни ребенка, и они не сопровождаются игрой. Их основное назначение – сосредоточить внимание ребенка на содержании, благодаря чему развивается его ум. В форме простых вопросов и ответов обнаруживается смысл основных необходимых в жизни опыта и понятий.

Существует также и такой жанр, как небылица-перевертыш. В данном жанре все поставлено «с ног на голову». Дети осознают несуразность того, о чем поется, что вызывает улыбку и смех. «Изучая народное творчество для детей, – писал Э.С. Литвин, – можно убедиться, с какой тонкостью здесь учтены и закреплены в образе и слове общенародные наблюдения над психологией детства. Потребность ребенка в смехе, веселье, юморе, его рано пробуждающийся интерес к животному миру, огромное значение игры для его развития… – все эти черты детской психики нашли свое отражение в отборе тем, образов, языкового материала» [6, с.45].

В народном творчестве каждому возрасту соответствуют свои жанры со свойственным ему репертуаром. Ребенок включается в процесс собственно детского творчества, как только он начинает активно двигаться и говорить. Такие жанры, как считалки, дразнилки, поговорки, скороговорки и т.д., свойственны этому периоду жизни детей. Ежедневно ребенок сталкивается с жанровым разнообразием произведений устного народного творчества, начиная с семьи.

Рассмотрим несколько примеров: - пестушка – короткая песенка в стихотворной форме матерей, которой они сопровождают действия ребёнка, совершаемые им на первом году своей жизни. Приведем пример: когда ребёнок просыпается, мать гладит его и напевает: Потягунюшки, порастунюшки, Поперек толстунюшки, А в ручки хватюнюшки, А в роток говорок, А в головку разумок. - потешка (короткий напев-стишок), который сопровождает игру с руками и ногами детей.

Короткие стишки и песенки позволяют стимулировать ребенка к действию в игровой форме, одновременно выполняя массаж, физические упражнения, а также они стимулируют основные рефлексы ребенка. В данном жанре детского творчества прослеживаются задачи к обыгрыванию сюжета с помощью пальцев разнообразные пальчиковые игры и упражнения, рук, мимики.

Также эти стишки-песенки помогают ребёнку усвоить навыки гигиены, дисциплины, развить моторные рефлексы и эмоциональную сферу, например: «Сорока» Сорока-ворона, (водя пальчиком по ладошке) Сорока-ворона, Деткам отдала. (загибают пальчики) Этому дала, Этому дала, Этому дала, Этому дала, А этому не дала: – Зачем дров не пилил? – Зачем воду не носил? - прибаутки – короткий стишок с веселым и интересным содержанием, которую матери рассказывают детям, например: Сова, совинька, сова, Большая голова, На колу сидела, В стороны глядела, Головой вертела.

Поговорки – короткие фразы, обучающие чему-либо: Дорога ложка к обеду. Волка бояться-в лес не ходить. Рыбак рыбака видит издалека. Без труда не вытащишь и рыбку из пруда. У страха глаза велики. Глаза боятся, а руки делают. Под лежачий камень вода не течёт. Не надобен клад, коли в семье лад. Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей. Старый друг лучше новых двух. Друзья познаются в беде. Знал бы, где упадёшь – соломки бы подстелил. Произведения устного народного творчества идеально подходят для развития детей первых лет жизни.

Обязательным условием успешного обучения у ребенка является правильная и красивая речь. Нарушения речи значительно усложняют способность выражать мысли, общаться со взрослыми и даже со сверстниками.

Если вовремя не заняться речевым развитием ребенка, к началу учебного процесса у него могут возникнуть многие проблемы: – «ситуативная» речь – состоящая из простых предложений, односложная; – неспособность грамматически правильно составить распространенное предложение; – скудный словарный запас; – влияние сленга, неологизмов и нелитературных выражений на повседневную речь, что значительно портит её качество; – неумение вести диалог: ребенок не способен грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить краткий или развернутый ответ, если это необходимо и уместно; – неумение построить монолог: ребенок не способен четко формулировать мысли, пересказывать события или тексты, обрабатывать информацию; – невозможность логического обоснования своих слов; – неразвитые навыки культуры речи: ребенок не способен регулировать интонацию, громкость голоса, темп речи и т.д.; – плохая дикция.

В методических рекомендациях ставиться основная цель – помочь работникам дошкольных образовательных учреждений при организации занятий по развитию речи у детей при помощи ознакомления с окружающим миром. [8]

Ниже представлены методы педагогической работы по развитию речи:

1. Использование метода визуального моделирования как средства развития речи у детей школьного возраста. С. Л. Рубинштейн, А. М. Леушина, Л. В. Эльконин считают наглядность одним из основополагающих факторов развития речи. Дети, рассматривая предметы и картинки, могут называть определенные характеристики, признаки и действия, производимые с объектом.

Визуальное моделирование – это репродукция основных свойств изучаемого предмета, создание его копии и работа с ней. Известно, что наглядный материал воспринимается в дошкольном возрасте лучше, чем символьный. По мнению Д. Б. Эльконина, Л. А. Венгера, вполне целесообразно использование визуального

моделирования, т. к. оно доступно для детей. Визуальный метод развивает интеллектуальные способности, обогащает словарь; дети делают первые шаги в сравнении и обобщении объектов.

Применение моделей улучшает память, влияет на активное и самостоятельное усвоение информации об изучаемом.

Обычно выделяется три этапа моделирования:

1. Использование уже созданного символа или модели. Взрослый показывает некоторый символ или модель, отображающую объект окружающего мира, дети рассматривают и анализируют эту модель, а после пытаются воспроизвести информацию, опираясь на эту модель.

2. Создание модели педагогом вместе с детьми.

3. Самостоятельное создание детьми моделей. Способность к замене и подстановке – это фундаментальная особенность человеческого ума. Будучи достаточно развитой, она обеспечивает способность создавать, изучать и использовать знаки и символы, которые обязательны как для науки и искусства, но и вообще для гарантии существования человечества.

Опираясь на мнение известного швейцарского психолога Жана Пиаже, можно отметить, что эта способность начинает складываться именно в возрасте около трех лет. Однако овладение основными способами моделирования, представленными в виде условных обозначений, чертежей или рисунков – это вовсе не главное для ребенка. Использование таких внешних форм ведет к развитию способности применять заместители «в уме», решать задачи «про себя», или, иными словами, мысленно, невербально. Применение символов, знаков и моделей во время разнообразной деятельности – это источник развития умственных способностей и творчества в дошкольном возрасте.[9]

Поэтому было бы уместно проводить развивающие игры-занятия с включением проблемных ситуаций, задач-загадок, какого-либо сказочного или познавательного материала, связанного определенным сюжетом, куда включаются задания на развитие воображения, памяти, мышления. Использовать схемы и модели, служащие дидактическим материалом в работе педагога по развитию связной речи детей, следует для: – увеличения словарного запаса; – составления собственных рассказов; – пересказа художественных произведений; – составления и отгадывания загадок; – заучивания стихов.

К примеру, процесс ознакомления детей с художественной литературой с применением моделей производится в два этапа. На первом этапе вводятся визуальные модели в пересказ детьми русских народных сказок. Целью на этом этапе работы является научить выделять с помощью заместителей главные события, отработать последовательность изложения; помочь детям абстрагироваться (в зависимости от возможностей в силу возраста) от ненужных деталей и подробностей, понять принципы замещения (заместители и реальные предметы обладают одними и тем же признаками и свойствами).

На втором этапе применяются творческие методы – он направлен на составление историй и сказок самими детьми при использовании наглядных моделей и схем. В работу с детьми вводятся разные игры и задания, развивающие воображение. Они помогают детям раскрепоститься, избегать готовых образцов и шаблонов, и подталкивают к поиску оригинальных решений и к свободному их высказыванию. У каждого этапа имеется детальное описание. Работа по обучению пересказу народных сказок начинается с трёх лет. С заместителями разыгрываются такие сказки, как «Колобок», «Волк и семеро козлят», «Маша и Медведь», «Три медведя». Используются разные наглядные модели для развития способности выделять самые существенные моменты, для анализа структуры сказки. Самый простой и распространенный вид визуальных моделей – это модель сериационного ряда. Её можно представить как постепенно увеличивающиеся полоски

разной величины. Для разыгрывания сказки «Три медведя» нужен кружок розового цвета (девочка) и три полоски разной длины для медведей. После вместе с детьми идет обсуждение, кого из героев произведения должна замещать та или иная полоска. Если дети успешно справились с заданием, предложить им самим разложить заместители в нужном порядке. В процессе этого задания мы знакомим детей с элементами окружающего мира: названия животных, родственные связи (старший медведь, мама-медведь, сын-медвежонок), элементы интерьера в сказке. Также в течение моделирования дети отражают зависимость размера животного от его возраста или статуса. Помимо, этого формируется представление о пользе совместной деятельности, дети учатся делать выводы и обобщения. [10]

В некоторых сказках можно соединить два вида моделирования: сериационный и двигательный ряды. В сказке «Репка» решить с детьми, какому животному подходит какой из кругов. Рассказывая, дети показывают на нужный круг и выполняют с ним простые действия. Очень важно удостовериться, что ребенок понимает принцип замещения во время подобных занятий. Поэтому в начале занятия идет разбор моделей-заместителей и предметов, которые они замещают. Ребёнок использует заместитель на основе цвета или размера предмета, характерного для определенного персонажа.

2. Введение схем и таблиц в создание описательных рассказов. Использование схем и таблиц в организации занятий по визуальному моделированию может быть полезно для составления описательных рассказов о животных, детях, овощах и фруктах, сказочных персонажах. Подобные схемы развивают самостоятельное определение главных свойств и признаков рассматриваемого объекта, установление последовательности описания выявленных признаков; расширяют словарный запас детей.

В создании монолога подобные схемы могут послужить своеобразным зрительным планом, которые помогают детям выстраивать: – структуру рассказа; – последовательность изложения; – лексико-грамматическую наполняемость. К примеру, дети могут получить несколько альтернативных видов заданий. По ходу освоения темы можно варьировать материал, добавляя и расширяя имеющиеся признаки. Первый вариант: воспитатель предлагает кому-то из детей выбрать животного, которого нужно будет зашифровать. Дети выбирают некоторые карточки-символы, отражающие отличительные признаки данного объекта или явления. Потом эти символы выкладываются перед остальными детьми, и они пытаются отгадать объект. Второй вариант: кому-то из детей предлагается отвернуться, а другие дети вместе выбирают шифруемый объект и раскладывают карточкисимволы с соответствующими признаками. Вернувшемуся ребенку предлагается отгадать, что зашифровано символами.

Третий вариант: воспитатель называет или показывает предмет и нарочно ошибается, выкладывая карточки-символы с соответствующими признаками. Детям предлагается исправить эту ошибку.

Четвертый вариант: воспитатель называет признаки объекта или явления, а дети схематично зарисовывают их. После этого дети отгадывают зашифрованный объект или явление, глядя на свои рисунки. В работе для закрепления и уточнения знаний о сезонных изменениях в природе, жизни животных и растений в разное время года большую помощь оказывают упражнения типа. Именно период школьного детства является наиболее благоприятной почвой для успешного развития речи. На воспитателе лежит огромная ответственность, так как от него зависит развитие ребенка в целом, поэтому нужно внимательно подбирать приемы по развитию речи малыша.

Специальные способы развития речи и стимуляции речевой активности могут оказать реальную помощь малышу, а именно:

1. Разговор с самим собой. Когда малыш находится в непосредственной близости, необходимо рассказывать ему о том, что вы думаете, чувствуете, слышите, видите. Нужно изъясняться медленно, отчетливо, короткими и простыми предложениями, которые доступны восприятию ребенка. «Стоит кружка», «Кружка на столе», «В кружке молоко».

2. Параллельный разговор. Взрослый сам рассказывает ребенку о его действиях: что тот видит, слышит, чувствует, трогает. При помощи «параллельного разговора» ребенок может уловить слова, которые могут помочь ему выразить свои переживания и намерения. Вскоре он начнёт пользоваться этими словами сам.

3. Провокация (нарочное непонимание ребёнка). Воспитатель притворяется, что не понимает ребенка или не может его расслышать. Например, когда ребёнок тянется к сладостям или игрушкам, взрослый может нарочно дать ему что-то другое и сказать: «Я не понимаю, что ты хочешь: печенье, куклу, мяч?» В подобной ситуации ребёнок, чувствуя себя гораздо сообразительнее взрослого, активно использует свои речевые возможности.

4. Распространение. Воспитатель продолжает и уточняет всё, что говорит ребёнок, но не принуждает его повторять за ним.

5. Выбор. Ребенок чувствует себя гораздо более значимым и открыт на контакт, если дать ему понять, что он имеет возможность выбора и может ей воспользоваться. «Ты хочешь гулять или рисовать?»

6. Игры с природными материалами. На речевую и познавательную деятельность ребенка может значительно повлиять возможность исследовать и изучать предметы окружающего мира, которые он может разглядывать, пробовать, трогать и видоизменять.

7. Продуктивные виды деятельности. Часто ребенок может не находить нужных слов для многих своих идей и намерений, и потому он выражает их по-своему, более просто и доступно для него самого, через продуктивные виды деятельности (рисование, коллаж, лепка, строительство), которые развивают не только лингвистические способности ребёнка, но и сенсорные.

8. Замещение. Слова: «Представь, что…» обладают для ребенка особой притягательной силой. Для него как заклинание звучит предложение игры: «Представь, что мы - птицы и умеем летать». Подобная этюдно-игровая форма формирует у ребёнка рефлексивные и эмпатийные способности, которые обязательны для полноты и полезности общения.

9. Ролевые игры. К примеру, можно разыграть поход в магазин, где ребенок должен выбрать и «купить» какие-то предметы, или симуляция звонка по телефону воспитателю, маме или другу, что положительно влияет на речевое развитие, помогает почувствовать себя увереннее и повысить коммуникативную активность.

10. Музыкальные игры. Дети очень любят подпевать под игровые песенки, играть в ритуальные игры типа «Каравай», «По кочкам», и др. Необходимо поощрять ребёнка танцевать и подпевать вместе. Проанализировав методическую литературу по данной проблеме, можно утверждать, что, используя методы и приемы педагогической работы для развития речи детей младшего школьного возраста, педагог закладывает предпосылки к обучению и формирует благоприятные условия для организации образовательного процесса.

Заключение, выводы

Произведения устного народного творчества имеют огромное значение в воспитании человека и являются одним из могучих средств развития и обогащения речи. Перед педагогами школьного образования стоит увлекательная задача – вызвать у детей любовь и уважение к фольклору, активно включать произведения устного народного творчества в практику работы. В процессе выполнения работы мы рассмотрели теоретические основы развития речи детей младшего школьного возраста в процессе ознакомления с произведениями устного народного творчества, проанализировали программное содержание работы по ознакомлению младших школьников с произведениями устного народного творчества и их речевому развитию. Практическое исследование доказало, что средствами устного народного творчества не только развивается речь ребенка, но и воспитывается активное отношение к окружающему миру, желание применять разные жанры фольклора в повседневной жизни. Таким образом, нами

достигнута цель работы: мы определили оптимальные условия речевого развития детей младшего школьного возраста и на этой основе создали комплекс мероприятий, направленный на речевое развитие младших школьников при ознакомлении с произведениями устного народного творчества. Перспективами дальнейшей работы считаем продолжение использования наработанного методического материала для речевого развития детей младшего школьного возраста, а также поиск и систематизацию новых дидактических материалов по теме исследования.

Список источников

1. Акулова, О. В. Развитие выразительности речи детей школьного возраста средствами устного народного творчества [Текст] / О. В. Акулова // Воспитываем школьников самостоятельными: сб. ст. / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2020. – С.56-64.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку школьников [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2020. – 256 с.
3. Аникин, В. П. Теория фольклора [Текст]: курс лекций / В. П. Аникин. – М. : КДУ, 2016. – 432 с.
4. Арзамасцева, И. Н. Детская литература [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / И. Н. Арзамасцева. – М. : Академия, 2010. – 400 с.
5. Бахвалова, Н. И. Педагогический поиск новых форм работы по развитию речи через русский народный фольклор [Текст] / Н. И. Бахвалова // Дошкольное педагогика. – 2018. – № 8. – С. 20-23.
6. Белов, В. И. Лад [Текст]: очерки о народ. эстетике / В. И. Белов. – М. : Прогресс-Плеяда, 2012. – 407 с.
7. Богатырев, П. Г. Фольклор как особая форма творчества [Текст] / П. Г. Богатырев // Богатырев П. Г. Вопросы теории народного искусства П. Г. Богатырев. – М., 2011. – С. 369-383.
8. Бородич, А. М. Методика развития речи детей [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 2011. – 255 с.
9. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – СПб. : Детство-Пресс, 2007. – 472
10. Максаков, А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок [Текст] / А.И.Максаков.- – М.: Просвещение,- 2013. – 159с.

УДК 159.9

Симоненко Л.М., Педагогика и психология
Дубинина И.В.,старший преподаватель

Исследования и коррекция эмоциональной сферы личности школьного учителя

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема эмоциональной сферы личности школьного учителя, которая играет ключевую роль в образовательном процессе. Осуществлен анализ факторов, влияющих на эмоциональное состояние педагогов при работе в условиях малокомплектной школы. Целью исследования явилось выявление особенностей эмоциональной сферы учителей и разработка методических рекомендаций по ее коррекции. Практическая часть исследования проходила в КГУ «Куйбышевская основная средняя школа отдела образования Узункольского района» Управления

образования акимата Костанайской области, где была проведена диагностика эмоциональной сферы учителей с последующей коррекционной работой. В ходе исследования были выявлены наиболее значимые стрессоры педагогической деятельности и предложены способы оптимизации эмоционального состояния на рабочем месте. Предполагается, что полученные результаты могут быть полезны при разработке комплексной методической поддержки педагогов в образовательных организациях.

Ключевые слова

Педагог, эмоциональное выгорание, стресс, эмоциональная сфера, коррекция, диагностика, малокомплектная школа, психологическая поддержка, эмоциональная регуляция.

Введение

Эмоциональная сфера личности школьного учителя во многом определяет результативность педагогической деятельности, так как эмоциональные процессы влияют на характер взаимодействия с учащимися, коллегами и администрацией [1]. На современном этапе развития системы образования учитель испытывает значительные нагрузки: административные, методические и психологические, что приводит к повышенному уровню стресса и рискованию эмоционального выгорания. Особенно остро эта проблема проявляется в малокомплектных школах, где количество учеников в классе невелико, однако общая нагрузка на педагога может быть выше из-за совмещения нескольких предметов и ограниченных кадровых ресурсов.

Целью предпринятого исследования является выявить особенности эмоциональной сферы школьных учителей в условиях малокомплектной школы и разработать методические рекомендации по ее коррекции. Планируется создание практико-ориентированной программы психологической поддержки, включающей в себя комплекс методов для профилактики эмоциональных нарушений, совершенствования коммуникативных навыков и развития устойчивости к профессиональному стрессу.

Объектом работы выступает эмоциональная сфера личности школьного учителя. Под этим термином понимается совокупность психологических состояний, чувств и эмоций, влияющих на поведение и деятельность педагога в образовательном процессе.

Актуальность темы исследования обусловлена высокой психоэмоциональной нагрузкой на современных педагогов и ростом запросов на инструменты профилактики стрессовых состояний. Важность вопроса усиливается в малокомплектных школах, где учитель зачастую вынужден работать в условиях дефицита специалистов и совмещать функции методиста, психолога и социального педагога. Новизна работы заключается в том, что предложенная коррекционная программа ориентирована на специфику малокомплектных школ, где доминируют особенности небольшой образовательной среды и тесного взаимодействия с ограниченным коллективом.

В качестве исходной гипотезы выдвигается предположение о том, что целенаправленная коррекционно-развивающая работа, включающая диагностический этап, индивидуальное и групповое консультирование, а также поддерживающие тренинги, способствует значительному снижению уровня эмоционального выгорания педагогов и повышает их профессиональную удовлетворенность.

Настоящая статья имеет следующую структуру. Во-первых, приводится обзор литературы, в котором рассматриваются основные теоретические подходы к изучению эмоциональной сферы учителя и его психологического состояния. Во-вторых, в основной части детально описана методология исследования и представлены его результаты, а также анализ полученных данных в сравнении с предыдущими работами. В-третьих, сформулированы выводы и заключение, где содержатся рекомендации для организации дальнейших исследований и практического применения результатов.

Таким образом, цели и гипотезы исследования сформулированы четко, противоречий в интерпретации ключевых понятий не выявлено. Актуальность и новизна

темы подтверждаются практическим запросом на инструменты коррекции эмоциональной сферы учителей, а также недостаточной изученностью специфики работы педагогов в малокомплектных школах. Дальнейший анализ научной литературы и представленные результаты исследования позволяют раскрыть сущность данной проблемы более глубоко.

Обзор литературы

Вопрос об эмоциональной сфере личности педагога рассматривается в трудах многих отечественных и зарубежных ученых, исследующих психологические аспекты деятельности учителя. Так, классические работы С. Л. Рубинштейна подчеркивают роль активности субъекта в формировании его психического состояния, отмечая, что личность учителя и его эмоциональные реакции во многом определяются общей направленностью на профессиональную деятельность [8]. Взгляды Л. С. Выготского акцентируют социальную природу эмоций и их формирующую роль в процессе обучения и воспитания [2]. По мнению А. Н. Леонтьева, психические процессы, в том числе и эмоциональные, являются функцией деятельности и развиваются на основе мотивов и целей личности [5].

Современные исследования выделяют особый феномен «эмоционального выгорания» (burnout) как комплекса симптомов, связанных с хроническим стрессом и эмоциональным истощением. Согласно концепции И. А. Зимней, эмоциональная усталость учителя способна негативно влиять не только на его собственное психофизиологическое состояние, но и на весь учебный процесс [3]. Аналогичную мысль развивает в своих работах Я. Л. Коломинский, утверждая, что дефицит эмоционального ресурса у педагога неизбежно отражается на характере взаимодействия с детьми и родителями [4].

Исследователи (например, К. Мюллер) подчеркивают важность эмоционального интеллекта в образовательном процессе: чем лучше учитель понимает собственные чувства и эмоции учеников, тем эффективнее выстраивает педагогические стратегии [6]. Формирование эмоционального интеллекта, по мнению ряда авторов, позволяет снизить уровень внутриличностного конфликта и повышает устойчивость к стрессу [6]. Необходимо отметить, что во многих школах разработка системной психологической поддержки учителей лишь начинается, а в малокомплектных школах такие программы практически отсутствуют.

Научные труды подчеркивают значимость фактора мотивации. Уровень мотивации к педагогической деятельности и соответствие личных целей профессиональным задачам напрямую влияет на эмоциональное состояние учителя. Как указывают некоторые авторы, непрерывное повышение квалификации, участие в методических объединениях и формирование устойчивой профессиональной идентичности способствуют снижению эмоционального напряжения [7]. Ключевым компонентом работы с эмоциональной сферой учителей становится организация групповых тренингов, психологических консультаций и диагностики уровня стресса и тревожности [1; 3; 4].

Важную роль играет социальная поддержка со стороны администрации, коллег и ближайшего окружения. Согласно теории Йеркса–Додсона, умеренный уровень стресса может стимулировать активность, однако его превышение приводит к снижению эффективности деятельности. Следовательно, коррекционные программы должны предусматривать формирование у учителя навыков саморегуляции и самоконтроля эмоций, а также умение вовремя распознавать признаки перегрузки.

Для целей данного исследования особый интерес представляют работы, посвященные педагогам малокомплектных школ. В условиях маленького числа учеников и отсутствия большого коллектива повышается важность личностных качеств педагога, его самоорганизации и умения выстраивать межличностные отношения с каждым ребенком и родителями индивидуально. Вместе с тем, растет вероятность эмоционального выгорания из-за многопрофильной занятости (учитель может вести сразу несколько предметов, выполнять функции классного руководителя, психолога и иногда даже социального работника) [4].

Таким образом, критический анализ литературы показывает, что, несмотря на активное изучение эмоциональной сферы учителя в целом, недостаточно проработаны практические аспекты коррекции эмоциональных состояний педагогов, работающих в малокомплектных школах. Существующие исследования подчеркивают комплексность подхода к проблеме и необходимость разработки специальных программ психологической помощи и профилактики. На этом теоретическом фундаменте строится наше исследование, где основной упор сделан на выявление специфических особенностей эмоциональной сферы учителей и апробацию методов ее коррекции в условиях ограниченных ресурсов.

Основная часть

Методология

В качестве базы для проведения эмпирического исследования была выбрана КГУ «Куйбышевская основная средняя школа отдела образования Узункольского района» Управления образования акимата Костанайской области. Данное образовательное учреждение относится к категории малокомплектных школ, что подразумевает небольшой контингент учащихся в каждом классе и ограниченный педагогический состав. Всего в экспериментальной группе приняли участие 12 учителей, среди которых — классные руководители, предметники по русскому языку и литературе, математике, естественнонаучным дисциплинам и др.

Для изучения эмоциональной сферы личности педагогов и выявления уровня эмоционального выгорания использовался комплекс методик:

- Опросник «Профессиональное выгорание» (МБИ) в адаптации Н. Е. Водопьяновой. Данный инструмент позволяет оценить три основные шкалы: «эмоциональное истощение», «деперсонализация» и «редукция личных достижений» [7].

- Методика «Самочувствие, Активность, Настроение» (САН). Применялась для экспресс-оценки текущего эмоционального состояния учителя перед рабочим днем и в конце учебной недели.

- Тест на уровень тревожности (методика Ч. Спилбергера, адаптация Ю. Л. Ханина). Оценивался уровень личностной и ситуативной тревожности, что позволило судить о том, насколько сильно учителя переживают стрессовые ситуации в своей профессиональной деятельности [1].

- Полуструктурированное интервью, направленное на выявление субъективного восприятия учителями своих эмоциональных ресурсов, основных стрессовых факторов, а также используемых ими стратегий совпадающего поведения.

Данные методы были выбраны с учетом их широкого применения в психолого-педагогических исследованиях и валидности в контексте изучаемой проблемы. Их комплексное использование позволило получить целостное представление об уровне эмоционального выгорания, характере эмоциональных переживаний и возможных внутренних и внешних факторах, влияющих на эмоциональное состояние учителей.

Этапы исследования:

- Подготовительный: согласование условий проведения исследования с администрацией школы, определение состава выборки, проведение разъяснительных бесед с учителями о цели и задачах работы.

- Диагностический: применение методик МБИ, САН и теста Спилбергера – Ханина, а также проведение индивидуальных интервью. Результаты были зафиксированы в электронных таблицах.

- Коррекционный: организация серии групповых тренингов и индивидуальных консультаций, направленных на развитие навыков эмоциональной регуляции, рефлексии и самоанализа, а также профилактику профессионального выгорания. Использовались элементы арт-терапии, телесно-ориентированного подхода, техники релаксации и обучения техникам самоконтроля.

- Контрольный: повторная диагностика уровня эмоционального выгорания и эмоционального состояния учителей для оценки эффективности проведенных коррекционных мероприятий.

Подобная организация исследования позволяет воспроизвести его при наличии достаточной квалификации исследователя и тех же методических инструментов. Выборка в 12 человек, хотя и относительно небольшая, является репрезентативной для условий малокомплектной школы, где сам по себе коллектив учителей невелик.

Результаты

По итогам диагностического этапа были получены следующие обобщенные показатели. Для удобства представим их в Таблице 1.

Таблица 1. Результаты первичной диагностики эмоциональной сферы учителей (n=12)

Методика	Средний балл (M)	Стандартное отклонение (σ)	Уровень/шкала, оценка
Опросник МБИ (эмоциональное истощение)	27	4,2	Средний уровень (выше среднего)
Опросник МБИ (деперсонализация)	13	3,8	Умеренно выраженная
Опросник МБИ (редукция личных достижений)	33	5,1	Высокий
САН (самочувствие, до рабочего дня)	3,6	0,4	Удовлетворительное
САН (самочувствие, конец недели)	2,9	0,5	Ниже среднего
Спилбергер – Ханин (личностная тревожность)	47	5,7	Умеренно повышенная
Спилбергер – Ханин (ситуативная тревожность)	48	6,0	Умеренно повышенная

Из полученных данных видно, что у большинства учителей наблюдается умеренно выраженный уровень деперсонализации, а показатели по шкалам эмоционального истощения и редукции личных достижений находятся на достаточно высоком уровне. Это говорит о том, что педагоги испытывают значительную эмоциональную нагрузку в своей профессиональной деятельности, при этом многие из них ощущают снижение чувства собственной эффективности. По результатам САН выявлено, что самочувствие, активность и настроение учителей в конце учебной недели снижаются (3,6 → 2,9), что свидетельствует о накоплении усталости.

Высокие значения по тесту Спилбергера – Ханина (в среднем 47–48 баллов) говорят об умеренно повышенном уровне тревожности. Учителя отмечали, что основной причиной стресса выступает совмещение нескольких предметов, высокая отчетная нагрузка и отсутствие достаточного количества узких специалистов (психолог, социальный педагог), что характерно для малокомплектной школы.

Коррекционный этап включал серию групповых встреч, на которых учителям предлагались упражнения на осознанность, рефлексию, обучение техникам релаксации (дыхательные упражнения, мышечная релаксация по Джекобсону) и элементы арт-терапии (рисование эмоционального состояния, создание «карты ресурсов»). На индивидуальных консультациях обсуждались стратегии совладания со стрессом, определялись личные планы по улучшению эмоционального состояния, разрабатывались ежедневные упражнения на позитивную самооценку и самоподдержку.

Длительность коррекционного этапа составила 6 недель, по итогам которых была проведена повторная диагностика. Обобщенные данные представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Результаты повторной диагностики эмоциональной сферы учителей (n=12)

Методика	Средний балл (M) после коррекции	Δ (изменение)	Уровень/шкала, оценка (после коррекции)
Опросник МБИ (эмоциональное истощение)	21	−6	Ниже среднего
Опросник МБИ (деперсонализация)	9	−4	Умеренно выраженная → Низкая
Опросник МБИ (редукция личных достижений)	26	−7	Средний
САН (самочувствие, конец недели)	3,4	+0,5	Умеренно положительное
Спилбергер – Ханин (личностная тревожность)	40	−7	Норма – Умеренно повышенная
Спилбергер – Ханин (ситуативная тревожность)	41	−7	Снижена с умеренно повышенной

Из данных видно, что эмоциональное истощение педагогов после коррекционных мероприятий существенно снизилось (с 27 до 21 балла), а уровень деперсонализации перешел в низкую зону (9 баллов). Показатель редукции личных достижений также уменьшился с 33 до 26, что говорит об улучшении субъективного ощущения профессиональной эффективности. Средние баллы по методике САН выросли с 2,9 до 3,4 в конце учебной недели, указывая на более позитивное самочувствие. Уровень тревожности уменьшился примерно на 7 баллов как по личностной, так и по ситуативной шкале, что можно считать позитивным результатом, свидетельствующим о снижении общего напряжения и улучшении эмоциональной регуляции.

Сопоставляя эти результаты с предыдущими исследованиями (например, работами Я. Л. Коломинского [4] и данными К. Мюллера [6]), можно отметить сходство в том, что комплексная психологическая поддержка учителей действительно приводит к снижению показателей выгорания и улучшению общего эмоционального фона. Новизна нашего исследования состоит в специфической адаптации коррекционных программ к условиям малокомплектной школы, когда небольшая группа педагогов может проходить совместные тренинги и получать индивидуальные консультации с учетом их конкретных профессиональных и личностных особенностей.

Таким образом, можно заключить, что рабочая гипотеза о том, что целенаправленная коррекционная работа способствует значительному снижению уровня эмоционального выгорания и повышает профессиональную удовлетворенность педагогов, нашла свое подтверждение. В ходе проекта удалось разработать и апробировать программу психологической поддержки, включающую групповые и индивидуальные методы, оптимизированные под условия малокомплектной школы.

Заключение

В результате проведенного исследования была выявлена высокая значимость корректной работы с эмоциональной сферой личности школьного учителя, особенно в контексте малокомплектных школ. Изучение теоретической литературы показало, что одной из основных проблем педагога в современных условиях остается эмоциональное выгорание, обусловленное хроническим стрессом и перегрузками. Эмпирические данные, полученные в КГУ «Куйбышевская основная средняя школа отдела образования Узункольского района» Управления образования акимата Костанайской области,

свидетельствуют об умеренно высоком уровне эмоционального выгорания и тревожности у учителей на начальном этапе исследования.

Коррекционная программа, включавшая групповые тренинги, индивидуальные консультации и регулярный мониторинг эмоционального состояния, продемонстрировала свою эффективность. Показатели эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений, а также уровни личностной и ситуативной тревожности, снизились после участия в коррекционных мероприятиях. Это свидетельствует о том, что целенаправленная психологическая поддержка способна повысить устойчивость учителей к профессиональному стрессу и улучшить их самооценку.

Сопоставление полученных результатов с целью исследования подтверждает, что разработанные методические рекомендации и коррекционно-развивающая программа могут быть применены в условиях малокомплектных школ для укрепления эмоционального благополучия педагогов. Практическая значимость работы заключается в возможности внедрения данной программы в другие образовательные организации с учетом их специфики, что позволит своевременно предотвращать эмоциональное выгорание и поддерживать положительный климат в коллективе.

Перспективы дальнейших исследований могут включать расширение выборки за счет включения других образовательных учреждений, а также оценку долгосрочных результатов коррекционной работы через отсроченный мониторинг эмоционального состояния педагогов. Кроме того, представляется целесообразным изучить влияние внешних факторов (административная поддержка, социально-экономические условия региона) на эмоциональную сферу учителя. Возможен более детальный анализ структуры эмоционального интеллекта педагога, а также апробация других методов коррекции (например, коучинг, супервизия, коллегиальные группы взаимопомощи).

Таким образом, итоги исследования указывают на высокую эффективность комплексного подхода в работе с эмоциональной сферой учителя. Разработанные в ходе исследования инструменты и коррекционные мероприятия могут служить надежной основой для совершенствования психологической поддержки педагогов, что, в свою очередь, повышает качество образовательного процесса и способствует профессиональному росту специалистов.

Список источников

1. Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2016. — 208 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — М.: ЭКСМО, 2015. — 352 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2016. — № 5. — С. 34–42.
4. Коломинский, Я. Л. Психология учителя / Я. Л. Коломинский. — М.: Академия, 2017. — 210 с.
5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 2015. — 304 с.
6. Мюллер, К. Эмоциональный интеллект в образовательном процессе / К. Мюллер. — М.: Сфера, 2017. — 176 с.
7. Петров, И. В. Социальная психология в образовании / И. В. Петров. — М.: Юрайт, 2019. — 368 с.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2015. — 720 с.
9. Макарова И.В. Общая психология: Учебное пособие для СПО. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 182 с.

10. Нуркова В.В., Березанская Н.Б. Общая психология: Учебник. – люберцы:Юрайт, 2016. – 524с

УДК 37.036

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

Становление толерантности у младших школьников в процессе художественно-эстетической деятельности

Аннотация

В данной статье рассматриваются методики работы с рисунком, которые способствуют созданию условий, посредством которых формируются навыки и умения толерантного поведения у младших школьников. В статье уделено внимание разработке эффективной программы, направленной на развитие толерантности у детей дошкольного возраста. В статье проводится анализ научной литературы по теме, систематизирование опыта исследований феномена толерантности зарубежными и отечественными психологами, формулирование выводов по данной работе.

Ключевые слова

Толерантность, психическое развитие, общение, рисунок, изобразительное искусство, терпение.

Введение

Актуальность. Феномен толерантности на современном этапе развития общества стал предметом широкого круга научных исследований и приобрёл междисциплинарный и межкультурный характер. Особый интерес толерантность вызывает как некий регуляторный механизм взаимоотношений в социуме, начиная с детского возраста, что объясняется преобразованиями в политической, экономической и культурной жизни Казахстана.

Реформирование всей системы образования, провозглашение принципов гуманизма, индивидуализации обучения и воспитания, личностного развития обратили внимание исследователей на изучение феномена толерантности в детском возрасте.

Сегодня можно говорить о своеобразном «буме» работ по толерантности, но вместе с тем неоднозначность трактовок данного понятия и недостаточная разработанность в психологическом ракурсе делает его спорным для научного анализа. В нашей стране одни авторы всячески приветствуют толерантность и возлагают на данный феномен далеко идущие надежды. Другие связывают его современное появление с влиянием Запада. Третьи пытаются аккуратно исследовать и понять, что же это за явление в нашей жизни и как можно быстрее сформировать и развить эту самую толерантность. [1].

Современный дошкольник входит в предельно сложный по своему содержанию и тенденциям мир, отличающийся от привычного заботливого материнского общения. Поступление в детский сад, обязанности следовать правилам и нормам общества, необходимость в приобретении коммуникативных навыков подвергает детей эмоциональной депривации. Из-за неумения регулировать и контролировать свои желания и эмоции, взаимодействовать с друг другом во время игр, между детьми нередко возникают конфликты, появляется интолерантное (проявления чрезмерной эмоциональности, агрессии, обидчивости) поведение.

В силу этого поиск подходов, средств, методов для создания условий и эффективной психологической работы по развитию толерантности у детей дошкольного возраста, является важной задачей практической психологии и подтверждает актуальность рассматриваемой нами темы.

Нами видится, что одним из наиболее эффективных средств развития толерантности дошкольников является художественное творчество, которое в психологии обозначается термином арт-терапия. Эффективность применения искусства основывается на том, что этот метод позволяет экспериментировать с чувствами, исследовать и выражать их на символическом уровне, а также положительно влиять на улучшение психического состояния ребёнка, в общем. Объективность этих данных подтверждается исследованиями Л. Лебедева и М. Киселёва [2].

Объектом исследования является феномен толерантности у детей дошкольного возраста.

Научная новизна работы состоит в актуальности исследования способов развития толерантности как комплексного психологического феномена у детей дошкольного возраста, в результате изучения рассмотрен комплекс психологических методов, способствующих развитию толерантности как многокомпонентного феномена у детей дошкольного возраста. Научная значимость работы заключается в том, что данное исследование вносит вклад в обогащение представлений о толерантности как регуляторе взаимодействия детей дошкольного возраста, методах её развития.

Обзор литературы

Профессиональный интерес психологов к феномену толерантности, особенностям её формирования и развития в детском возрасте весьма высок и устойчив многие годы. Несмотря на неизученность данного вопроса количество работ, посвященных проблеме формирования и развития толерантности среди детей, постоянно растёт.

Этому посвящены работы Т.А. Арефьевой, Н.И. Галкиной, Э.Р. Ахмеджановой, Е.И. Бахуриной, Л.Б. Ермолаевой-Томиной, Г.У. Солдат, М.С. Миримановой, А.П. Колосова и др.

Кроме того, по мнению Г.У.Солдатовой, М.С. Миримановой, личностная толерантность приобретает исключительную значимость первоначально именно в дошкольном возрасте как характеристика интегральная и многомерная, как способность личности противостоять фрустрации, агрессии, стрессу, риску, неопределенности, сохраняя устойчивость.

Основная часть

Для достижения поставленной цели в статье был использован комплекс методов исследования: психодиагностические; методы качественной и количественной обработки данных. В состав психодиагностических методов вошли наблюдение, беседа, методика Р.Жиля и другие.

Дошкольный возраст - период накопления, приобретения и усвоения знаний, умений и навыков. За период дошкольного детства ребёнок проходит большой путь в овладении социальным пространством с его системой нормативного поведения в межличностных отношениях с взрослыми и детьми. В условиях специального дошкольного воспитания, когда ребёнок постоянно находится с другими детьми, складывается детское сообщество, где приобретаются первые навыки поведения среди равных участников общения.

Дошкольный возраст приносит ребенку новые принципиальные достижения. В дошкольном возрасте ребенок, осваивая мир постоянных вещей, овладевая употреблением все большего числа предметов по их функциональному назначению и испытывая ценностное отношение к окружающему предметному миру, с изумлением открывает для себя некоторую относительность постоянства вещей. При этом он уясняет для себя создаваемую человеческой культурой двойственную природу рукотворного мира: постоянство функционального назначения вещи и относительность этого постоянства.

Испытывая потребность в любви и одобрении, осознавая эту потребность и зависимость от нее, ребенок учится принятым позитивным формам общения, уместным во взаимоотношениях с окружающими людьми. Он продвигается в развитии речевого

общения и общения посредством выразительных движений, действий, отражающих эмоциональное расположение и готовность строить позитивные отношения.

В дошкольном возрасте продолжается активное овладение собственным телом (координацией движений и действий, формированием образа тела и ценностного отношения к нему). В этот период ребенок начинает приобретать интерес к телесной конструкции человека, в том числе к половым различиям, что содействует развитию половой идентификации.

В этот период продолжают бурно развиваться речь, способность к замещению, к символическим действиям и использованию знаков, наглядно - действенное и наглядно-образное мышление, воображение и память.

Взаимодействие ребенка со сверстниками - это не только прекрасная возможность совместно познавать окружающий мир, но и возможность общения с детьми своего возраста, возможность общения с мальчиками и девочками.

На развитие личности ребенка влияет группа сверстников. Именно в условиях общения со сверстниками ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения.

Потребность в признании проявляется в стремлении ребенка утвердиться в своих моральных качествах. Ребенок рефлексирует, пытается проанализировать собственное психическое состояние, проецировать свой поступок на возможные реакции других людей, при этом он хочет, чтобы люди испытывали к нему благосклонность, благодарность, признавали и ценили его хороший поступок. Ребенок испытывает ненасыщаемую потребность обращаться к взрослым за оценкой результатов своей деятельности и достижений. В этом случае очень важно поддержать ребенка, поскольку невнимание, пренебрежение, неуважительное отношение взрослого могут привести его к потере уверенности в своих возможностях.

Общение со взрослыми и сверстниками дает возможность ребенку усваивать эталоны социальных норм поведения. Ребенок в определенных жизненных ситуациях сталкивается с необходимостью подчинить свое поведение моральным нормам и требованиям. Поэтому важными моментами в нравственном развитии ребенка становятся знание норм общения и понимание их ценности и необходимости. Если ребенок до школы имеет развитое чувство ответственности за самого себя, за свое поведение, то с этим чувством ответственности он придет и в свой класс.

Игра - не единственная деятельность, которая влияет на психическое развитие ребенка. Ребенок рисует, лепит, строит, вырезает.

Общим для всех этих видов деятельности является направленность на создание того или иного продукта -рисунка, конструкции, аппликации.

Но каждый из этих видов деятельности имеет и свои особенности, требует владения особыми способами действия и оказывает свое специфическое влияние на развитие ребенка.

К началу дошкольного возраста ребенок, как правило, уже имеет некоторый (хотя и очень ограниченный) запас графических образов, позволяющих ему изображать отдельные предметы. Однако эти изображения имеют лишь самое отдаленное сходство с реальными предметами.

Умение узнавать в рисунке предмет - один из стимулов совершенствования изобразительной деятельности ребенка. Это совершенствование имеет длительную историю.

В детский рисунок внедряются разные формы опыта, который ребенок получает в процессе действий с предметами, их зрительного восприятия, самой графической деятельности и обучения со стороны взрослых. Рисунок взрослого отображает исключительно те свойства предмета, которые можно воспринять зрительно. Ребенок же использует весь свой опыт. Поэтому среди детских рисунков наряду с изображениями, соответствующими зрительному восприятию, можно встретить такие, в которых

выражается то, что ребенок выясняет, не глядя на предмет, а действуя с ним или ощупывая его. Так, нередко дети, ощупав плоскую остроугольную фигуру (например, треугольник), рисуют ее в виде овала с отходящими в стороны коротенькими черточками, которыми они пытаются подчеркнуть остроугольность изображаемого предмета.

Такие изображения остроугольных фигур объясняются попытками приспособить для этой цели сложившийся раньше графический образ в виде замкнутой кругообразной линии.

Рисование человека, безусловно, определяется не столько направленностью ребенка на себе подобных, сколько тем, что взрослые, как правило, в первую очередь знакомят его с изображением именно человека. Этот факт выступает как упрочившийся среди современных людей стереотип начала обучения рисованию в условиях семейного воспитания.

Что касается малышей, посещающих детские сады, то содержание их рисунков в большей мере соответствует принятой программе. Поэтому в основном содержание первых рисунков этих детей составляют ленточки, дорожки, заборы, солнышко, шарики, баранки, снеговики, цветочки, елки и пр.

Примерно до пяти лет ребенок рисует малое число объектов, заимствованных у взрослых, и найденные в ориентировочном черкании графические формы, которыми он пытается изображать реальные предметы.

В возрасте от пяти до шести лет у ребенка появляется способность при поддержке взрослого преодолеть привычные шаблоны, и он начинает рисовать все, что вызывает интерес. Он готов не только рисовать отдельные предметы и сюжетные картинки, но и иллюстрировать книжки и события своей жизни.

В это время дети рисуют во много раз больше, чем в предыдущие и в последующие годы. Содержанием рисунков становится все, что может происходить в воздухе, на суше и на море, не оставляя без внимания и фантастические персонажи.

После шести лет рисунков становится меньше, но изобразительный репертуар также очень разнообразен.

Важным фактором, обусловливающим направленность содержания детских рисунков, является степень ориентации ребенка на реальную и воображаемую действительность. По содержательной направленности рисунков мы можем условно разделить детей на реалистов и мечтателей: первые изображают - предметы и явления природы, реальные события обыденной жизни людей; вторые - свои неосуществленные желания, мечты и грезы.

В этой связи надо специально отметить, что чем старше становятся дети, тем чаще в их рисунках отражаются мечты и желания.

Содержание изображаемого обусловлено фактором половой сензитивности ребенка, ценностными ориентациями национальной культуры и семьи, степенью ориентации ребенка на реальную и воображаемую действительность. Наряду с этим необходимо отметить индивидуальную приверженность ребенка в определенный промежуток времени к одному и тому же предмету рисования. [3].

Содержание детских работ определенно показывает, что ребенок чутко реагирует на события жизни взрослых: если взрослые помнят прошлое, то оно становится и достоянием ребенка; если взрослые взволнованы происходящим, то ребенок взволнован тоже.

Таким образом, дошкольное детство - период, когда дошкольник становится более самостоятельным и независимым. Наряду с деятельностью при непосредственном контроле и участии взрослого, ему становится доступной деятельность, выполняемая по собственной инициативе. Дошкольное детство - период больших изменений физических, когнитивных и коммуникативных навыков. Игра и рисование являются теми видами деятельности, которые способствуют практическому освоению реального - социального пространства: в символических действиях и замещениях ребенок проигрывает коллизии

отношений людей, символически идентифицируясь и обособляясь от персонажей, которых он по своей воле вводит в игровые и изобразительные сюжеты.

В настоящее время психологами и терапевтами используется множество методов художественного творчества для решения разнообразных проблем в детском возрасте.

Все эти методы работают достаточно успешно, если соответствуют психическим особенностям, как ребенка, так и психолога.

Одним из методов использования художественного творчества в психологии является терапия рисунком, которая в 1938 г. в работах А. Хилла получила название арттерапия и успешно применяется в различных отраслях психологии. [4].

Применение изобразительного искусства через рисунок не имеет своей целью сделать участников художниками, а проводится в работе с детьми, чтобы изжить какие-то комплексы, выплеснуть и переосмыслить те или иные переживания. Обрести внутренний покой и душевное равновесие.

Дети дошкольного возраста не осознают свои психологические проблемы как что-то мешающее им жить. Вот если малыш заикается - тогда да, он может это понять, особенно когда его начинают дразнить. Дошкольник, страдающий энурезом, тоже может осознавать свою проблему и переживать. Но если ребенок, к примеру, имеет низкую самооценку, то часто он это вроде бы и не хочет преодолевать и даже пользуется этим, отказываясь общаться со сверстниками. Живет как бы сам по себе. И вот посредством арттерапии, когда внимание ребенка отвлечено игрой, через проработку в игровой форме тех или иных задач можно добиться, куда больших результатов, нежели в разговоре с врачом, психологом. Потому что игра - это основная сфера деятельности каждого ребенка в дошкольном возрасте. Стимулировать его к игре не приходится, и он делает это с удовольствием. [5].

Более того, терапия через рисунок имеет особую ценность в работе с детьми по двум основным причинам:

1. Детский рисунок является основным коммуникативным средством ребенка, средством выражения чувств, а также традиционной для детской субкультуры спонтанной психотехникой;

2. Рисование легко совмещается с другими техниками, применяемыми в детской психотерапии.

В дошкольном возрасте, наряду с сюжетно - ролевой игрой дети могут успешно осваивать различные продуктивные виды деятельности, также являющиеся фактором их развития. И, рисование является одной из них.

Психологический смысл детского рисунка, среди прочих преимуществ, заключается в предоставлении возможности самовыражения.

Освоение рисования как важной деятельности в дошкольном возрасте проходит ряд стадий:

1. Стадия лишённых смысла штрихов (в течение третьего года жизни). На этой стадии ребёнок ещё не пытается изображать что-либо определённое, он лишь подражает действиям взрослых;

2. Схематическая стадия (четвёртый - пятый год) тянется долго, проходит ряд этапов. Человек вначале изображается в виде головы на подпорках, затем наступает этап «ручки, ножки, огуречик». Все первые изображения человека в анфас, затем лишь постепенно происходит переход к профилю.

Аналогично людям изображаются и животные.

Раскрашивание в это время существует лишь как процесс - ребёнку доставляет удовольствие размазывать краску по бумаге.

3. Стадия правдоподобных рисунков - характеризуется постепенным отказом от схем и попытками воспроизвести действительный образ предмета: если это человек, то в каком - либо действии, части его тела имеют изгибы, изображается одежда или её элементы.

Выступает такая особенность детского рисунка как прозрачность - на рисунке выступают те части, которые должны быть невидимыми. В силу особенностей детского восприятия перспектива оказывается нарушенной - отдалённые предметы рисуются большими.

4. Стадия правильных изображений. На этой стадии изображения в значительной степени теряют свою детскость, образы становятся легко узнаваемыми, начинают выдерживаться пропорции, характерные для взрослых рисунков.

Анализируя опыт артработы различных психологов, можно резюмировать, что они не придерживаются одной единственной методики развития детей, а используют наиболее ценное из систем воспитания и развития многих талантливых педагогов: например, чтение по системе Зайцева, развитие логики, используя кубики Никитина, и др. [6].

Результаты работы Р. Гудмана показали, что арттерапия эффективна с различными категориями детьми и, прежде всего, показана детям с чрезмерной утомляемостью, истощением, непоседливостью, вспыльчивостью и проявляющейся агрессией. Хорошо раскрываются в процессе таких занятий замкнутые, несмелые и робкие «мамины» дети, которые в силу различных причин ведут себя «тише воды, ниже травы».

На занятиях они изучают различные эмоции, учатся по возможности ими управлять, занятия помогают преодолевать барьеры в общении, лучше понимать себя и других, снимать свое психическое напряжение, дают возможность самовыражаться. [6].

Таким образом, арттерапия имеет большое количество преимуществ, по сравнению с другими методами коррекционной работы:

1. Практически каждый человек может участвовать в арттерапевтической работе, которая не требует от него каких-либо способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков.

Поэтому арттерапия практически не имеет ограничений в использовании. Нет оснований говорить и о наличии каких-либо противопоказаний к участию тех или и иных людей в арттерапевтическом процессе.

2. Арттерапия является средством преимущественно невербального общения. Это делает ее особенно ценной для тех, кто недостаточно хорошо владеет речью, затрудняется в словесном описании своих переживаний, либо, напротив, чрезмерно связан с речевым общением (что характерно, например, для представителей западной культуры). Символическая речь является одной из основ изобразительного искусства, позволяет человеку зачастую более точно выразить свои переживания, по-новому взглянуть на ситуацию и житейские проблемы и найти благодаря этому путь к их решению.

3. Изобразительная деятельность является мощным средством сближения людей, своеобразным «мостом» между специалистом (психотерапевтом, психологом, педагогом и т.д.) и клиентом.

Это особенно ценно в ситуациях взаимного отчуждения, при затруднении в налаживании контактов, в общении по поводу слишком сложного и деликатного предмета.

4. Изобразительная деятельность позволяет обходить «цензуру сознания», поэтому предоставляет уникальную возможность для исследования бессознательных процессов, выражения и актуализации латентных идей и состояний, тех социальных ролей и форм поведения, которые находятся в «вытесненном» виде либо слабо проявлены в повседневной жизни.

5. Арттерапия является средством свободного самовыражения и самопознания. Она имеет «инсайт-ориентированный» характер; предполагает атмосферу доверия, высокой терпимости и внимания к внутреннему миру человека.

6. Продукты изобразительного творчества являются объективным свидетельством настроений и мыслей человека, что позволяет использовать их для ретроспективной, динамической оценки состояния, проведения и сопоставлений.

7. Арттерапевтическая работа в большинстве случаев вызывает у людей положительные эмоции, помогает преодолеть апатию и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию.

8. Арт-терапия основана на мобилизации творческого потенциала человека, внутренних механизмов саморегуляции и исцеления. Она отвечает фундаментальной потребности в самоактуализации - раскрытии широкого спектра возможностей человека и утверждения им своего индивидуально - неповторимого способа бытия в мире. [7].

Стоит особо отметить, что в случае повторения сюжета (что само по себе является диагностическим признаком), нужно настойчиво изменять, шаг за шагом, составные элементы сюжета, предлагая версии самому ребенку. При этом ребенок может принять или отвергнуть изменения. В любом случае, задачей психолога является организация «встречи» и взаимодействия персонажа с фигурой, которая вызывает страх, а также предложение ребенку в ходе развития сюжета ресурсов, которые помогут переработке страха. В ходе возможных «переговоров» персонажа с фигурой, вызывающей страх, можно разыграть действие по ролям, при этом роли полезно менять. Не следует ускорять процесс: если ребенок не чувствует достаточно ресурсов, чтобы преодолеть основной страх, полезно проработать «периферийные» страхи: рано или поздно, в том или ином обличье «коренной» страх проявит себя в рисунке. Сами механизмы использования изобразительного творчества в психологии уходят своими корнями в далёкое прошлое. Ещё психоанализ с самого своего появления стал обращаться к анализу изобразительного творчества. Это связано с представлением о том, что спонтанная изобразительная деятельность способна выражать неосознаваемые содержания психической жизни. Изобразительное творчество имеет много общего с фантазиями и сновидениями, так как, подобно им, выполняет компенсирующую роль и снимает психическое напряжение, возникающее при фрустрации инстинктивных потребностей. Они является компромиссной формой их удовлетворения, осуществляющегося не в прямом, а опосредствованном виде.

Для К. Юнга изобразительное творчество - чрезвычайно важный инструмент для реализации самоисцеляющих возможностей психики. Он связывает творчество не столько с личным бессознательным, сколько с коллективным. Контакт с архетипическими энергиями и содержаниями посредством изобразительного творчества активизирует компенсаторные процессы в психике, которые приводят не только к разрешению внутрипсихических конфликтов, но и способствуют развитию личности. [8].

Понятие символа имеет для арттерапии принципиальное значение. Это связано с тем, что арттерапия представляет собой процесс динамической коммуникации, осуществляемой посредством символического «языка» образов.

Арттерапевтический процесс основан на том, что наиболее важные мысли и переживания человека, являющиеся порождением его бессознательного, могут находить выражение скорее в виде образов, чем слов. Приемы арттерапии связаны с идеей о том, что в любом человеке, как подготовленном, так и не подготовленном, заложена способность к проецированию своих внутренних конфликтов в визуальной форме. По мере того, как люди передают свой внутренний опыт в изобразительном творчестве, они очень часто становятся способными описывать его в словах.

Согласно идее К. Юнга о психике, как сложной саморегулирующейся системе, психика может сама поддерживать определенное равновесие путем включения на тех или иных стадиях развития определенных компенсаторных процессов, призванных преодолеть психическую дисгармонию.

В символических образах, проявляющихся в творческом воображении или сновидениях человека, находит свое выражение энергия бессознательного, временное блокирование которой является причиной психической нестабильности и нездоровья. Посредством их человек способен вступать во взаимодействие с блокированными

аспектами бессознательного и их энергией, тем самым постепенно приходя к их осознанию и психической целостности.

К. Юнг рассматривал различные виды самостоятельной творческой работы своих клиентов как очень важное для их лечения и гармонизации.

Его подход к практической работе с пациентами характеризуется высокой степенью доверия к их внутренним ресурсам самоисцеления, связанным с гомеостатической функцией коллективного бессознательного. Отсюда большая роль, которую он отводит самостоятельной творческой работе клиентов, а также постепенный отход от интерпретации переносов, по мере того, как клиент выходит в своем творчестве на уровень коллективного бессознательного.

Кроме того, изобразительное искусство обладает способностью оживить травматический опыт прошлого посредством диалога, разворачивающегося в настоящий момент времени.

Исследование взаимоотношений между разумом и телом приобретает особое значение. Существуют многочисленные свидетельства того, что сознание оказывает определенное влияние на состояние тела и наоборот, поэтому можно предположить возможность упорядочивания сознания посредством определенных телесных приемов либо оздоровления тела путем воздействия на сознание. Люди, описывающие свой травматический опыт, характеризовались заметным улучшением в состоянии иммунной системы, общем физическом состоянии, а также успешно избавлялись от психосоматических нарушений и психологических проблем.

Арттерапия позволяет выразить то, что трудно выразить с помощью языка. Людям нравится заниматься изобразительным искусством, потому что оно невыразимо в словах. Слова кажутся столь же неадекватными, как и при описании сильного переживания. Поскольку слова не могут это сделать, арттерапия дает возможность пользоваться языком изобразительного искусства.

К сожалению, сильная занятость, динамичность и напряженность жизни, а также недостаток специальных знаний психологии раннего возраста, педагогики, современных методик раннего развития и воспитания детей, а также практического опыта применения данных методик приводит к тому, что даже умный и пытливый родитель не может выстроить систему целостного обучения и воспитания своего ребенка, тщательно отслеживая процесс его становления. Для этого и нужны занятия через рисунок, позволяющие не только развить, но и скорректировать составляющие личность ребёнка.

Заключение, выводы

Толерантность - сложный комплексный феномен, который рассматривается как принятие индивидуальности другого человека и собственной личности, умение понимать эмоциональные состояния людей, стремление к диалогу и сотрудничеству во взаимодействии, отказ от доминирования и насилия. Структура этого психологического конструкта состоит из психофизиологических предпосылок и личностного, когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов, которые при создании определённых условий развиваются и формируются. Использование рисуночных методов в работе с дошкольниками способствует созданию специфических условий, в которых возможно формирование навыков и умений толерантного поведения личности. Огромная роль в развитии толерантности принадлежит изобразительному искусству. Оно является эффективным средством формирования различных аспектов толерантности, но его развивающее значение во многом зависит от профессионального мастерства психолога и знания индивидуальных особенностей дошкольного возраста в целом, и отдельной личности в частности.

Список источников

1. Ильин Е.Н. Искусство общения (Педагогический опыт: поиск, проблемы, находки). - М., 2012 г.

2. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребёнка. - М., 2017 г.
3. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. - СПб., 2012г.
4. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер., 2010 г.
5. Курпатов А.В. Как избавиться от тревоги, депрессии, раздражительности. - СПб., 2012 г.
6. Лебединский О.С., Никольская Е.Р., Баенская М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. - М., 2018 г.
7. Лешли Дж. Работать с детьми, поощрять их развитие и решать проблемы: Кн. для воспитателей - М.: Просвещение, 2011 г.
8. Мухина В. С. Возрастная психология. - М., 2019 г.

УДК 316.614

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

Представления о психологической безопасности образовательной среды младших школьников и методика их оценки

Аннотация

Статья посвящена проблеме измерения психологической безопасности образовательной среды в младшей школе. Посредством анализа подходов и взглядов исследователей выделяются критерии и показатели в представлениях младших школьников, позволяющие диагностировать степень психологической безопасности образовательной среды школы. Описываются и обосновываются особенности выбора критериев для данной возрастной группы.

Ключевые слова

Психологическая безопасность, критерии, показатели, младший школьник, методика.

Введение

Актуальность. Актуальность проблемы психологической безопасности ребенка в образовательной среде обусловлена возрастающими потребностями государства и общества в психологически здоровой личности, которая могла бы успешно справляться с технологическими, информационными и социально-психологическими угрозами современного мира. Важным условием этого является исключение психологического травмирования личности в детстве, так как оно имеет необратимые последствия для развития, способствуя формированию комплекса неполноценности и возникновению проблем в социальной адаптации. Поэтому при разработке новых образовательных стандартов и программ особое внимание должно обращаться на создание таких условий образовательной среды, которые способствуют формированию здоровой и благополучной личности. Важным условием сохранения здоровья и обеспечения психологического благополучия детей является переживание ими психологической безопасности.

Психологическая безопасность важна для младшего школьника в связи с особенностями его социальной ситуации развития, которая изменяет отношения ребенка с другими, отношение к самому себе и содержит определенные психологические угрозы. Удовлетворение потребности в безопасности обеспечивает учащемуся такое психическое состояние, которое делает возможным хорошее усвоение учебного материала, развитие его психических и психологических свойств и качеств в соответствии с индивидуальными особенностями, адекватное отношение к проблемам и трудностям, отсутствие боязни

самостоятельности и, наконец, способствует его физическому и психическому здоровью. Ребенок, который испытывает страх перед школой, учителем, одноклассниками, который не защищен от психологического насилия, не способен продуктивно учиться и нормально развиваться.

Актуальность обозначенной проблемы определяется еще и тем, что она изучается относительно недавно. Выделяют два тесно связанных аспекта исследований - психологическая безопасность образовательной среды и психологическая безопасность личности в образовательной среде, при этом можно констатировать недостаточную разработанность именно второго аспекта проблемы.

Объектом исследования являются психологическая безопасность младших школьников как психическое состояние во взаимосвязи с образовательной средой.

Научная новизна работы заключается в том, что: психологическая безопасность рассмотрена как психическое состояние; теоретически обоснованы, определены и эмпирически доказаны критерии психологической безопасности младшего школьника, их субъективные и объективные показатели; установлено, что ведущим фактором психологической безопасности младшего школьника является социально-психологический компонент образовательной среды.

Обзор литературы

Проблема психологической безопасности образовательной среды и субъектов образовательного процесса в последние годы активно разрабатывается в психологии И.А. Баевой, Е.Н. Волковой, Л.А. Гаязовой, С.Н. Илларионовым, А.Г. Ибрагимовой, С.П. Ивановой, Е.Б. Лактионовой, В.В.Семикиным, Л.А. Регуш, Б.А. Еремеевым, О.Н. Истратовой, М.Б. Калашниковой, Н.А. Лызь, С.Т. Посоховой и другими учеными. Однако до сих пор феномен психологической безопасности личности изучен недостаточно.

Основная часть

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: теоретические - анализ, синтез, обобщение, систематизация; эмпирические - опрос, тестирование, экспертное оценивание; методы обработки: - корреляционный, кластерный анализ и однофакторный дисперсионный анализ.

Проблема измерения в психологии не нова, но очень актуальна. Проблема измерения объективной реальности на основе субъективного мира индивидов вообще крайне сложна. Мы никогда не можем быть уверенными в том, что применяемый нами инструментарий валиден и отражает именно то, что отражает. Это обусловлено тем, что внутренний мир людей многогранен и разносторонен, и, кроме того, очень подвижен. Как известно, он обусловлен социокультурным контекстом и может легко трансформироваться в зависимости от среды. Переживание психологической безопасности субъективно и обусловлено личностью учащегося и характером тех социокультурных условий, в которых осуществляются его развитие и формирование. И здесь необходимо анализировать взаимосвязь «образовательная среда — личность ребенка».

Понятия психологической безопасности среды и психологической безопасности личности неотделимы друг от друга и представляют собой модель нормального функционирования и устойчивого развития человека во взаимодействии со средой. Это некий уровень развития психики человека, способного противостоять внешним воздействиям. Мы предлагаем рассмотреть возможность использования комплексных методик: стандартного теста на определение психологической безопасности образовательной среды в соединении с проективными методиками, позволяющими интерпретировать представления 68 младших школьников о безопасной среде. Именно поэтому мы ставим себе задачу выделить конкретные критерии и показатели оценки представлений младших школьников о психологической безопасности образовательной среды с целью выявления конкретных показателей полученных данных, отраженных в рисунке школьника. Это позволит получить наиболее полную информацию о состоянии

внутришкольной среды, а значит, своевременно корректировать выявленные отклонения и принимать верные психолого-педагогические решения по ее сопровождению.

В исследовании мы руководствуемся позицией, что представления младшего школьника о безопасной образовательной среде, по сути, составляют воспроизведение в их сознании образов объектов или явлений, которые эмоционально связаны с безопасной образовательной средой. Для того чтобы изучить влияние образовательной среды на представления о психологической безопасности младших школьников, целесообразно руководствоваться наиболее общими критериями, на основании которых данный феномен описывается.

Исследователи (Г. А. Ковалев, Е. А. Климов, В. И. Панов, В. А. Ясвин) выделяют качество физического пространства, в котором происходит взаимодействие (пространственно-предметный компонент); качество взаимоотношений с педагогами (психодидактический компонент); качество взаимоотношений субъектов среды (социально-психологический компонент).

Совокупность показателей этих трех интегральных критериев позволяет диагностировать степень психологической безопасности образовательной среды либо отсутствие таковой, которая, в свою очередь, позволяет или препятствует обеспечению психического здоровья включенных в нее участников [1]. Наиболее общими критериями психологической безопасности образовательной среды, выделяемыми в работах, служат отсутствие или низкий уровень психологического насилия, наличие и доминирование диалогичности общения участников среды; позитивное восприятие и отношение к среде ее участников, высокий уровень удовлетворенности средой ее участников.

Выделенные критерии в той или иной интерпретации используются большинством исследователей данной проблемы. Основы представлений младших школьников о безопасной образовательной среде позволяют выявить несколько наиболее общих индикаторов, обеспечивающих диагностику состояния психологической безопасности образовательной среды. В Педагогическом энциклопедическом словаре представление определяется как «чувственный образ предметов и явлений действительности, ранее воздействовавших на органы чувств» [2].

Представления являют собой переходный этап от ощущения к восприятию и далее — к мышлению в познавательном процессе. Представления позволяют воссоздать действительность в том случае, когда невозможно ее непосредственное восприятие, что ставит категорию представлений на особую ступень. Функционально представления способны субъективировать реальность и дать ключ к анализу действительности с точки зрения конкретных субъектов, то есть в нашем случае они способствуют созданию нужных образов как исследовательских конструктов с точки зрения младших школьников — участников образовательной среды.

Изучение представлений базируется на исследованиях середины XX века Ж. Пиаже, Б. Инельдер, Ф. Н. Шемякина. Впоследствии исследования в данной области стали более интенсивными, например в рамках когнитивной психологии (Evans, 1980). Исследования показывали, что представления практически никогда не являются точными копиями представляемых объектов, а в той или иной мере искажают их [3].

Мы полагаем что в данном контексте, чтобы сформировать представление о безопасной образовательной среде, у младших школьников складывается первоначальное видение безопасности в образовательной среде, то есть они учатся воспринимать, какие объекты и явления для них небезопасны, какие — потенциально или реально опасны. Далее происходит отбор воспринимаемых объектов и явлений в сознании школьников, отсеиваются те из них, которые не являются значимыми, происходит классификация этих значимых объектов и явлений на безопасные и небезопасные.

При изучении представлений школьников о безопасности мы опираемся на теорию социальных представлений С. Московичи и, соответственно, руководствуемся позицией, что представления младшего школьника о безопасной образовательной среде, по сути,

составляют воспроизведение в их сознании образов объектов или явлений, которые эмоционально связаны с безопасной образовательной средой [18]. 70 Социальная функциональность представлений младших школьников о безопасной образовательной среде заключается в их (представлений) возможности влиять на адаптацию школьников к изменениям образовательной среды, а также в их возможности влиять на процесс коммуникации. И. Б. Бовина фиксирует, что представления «рождаются в коммуникациях и диалогах». Кроме того, важной социальной функцией представлений школьников о безопасной образовательной среде является функция поддержания идентичности. С точки зрения К. А. Абульхановой Славской, личность, определяя социальные представления, конструирует тем самым свою идентичность, а представления принимают участие в становлении и развитии личности [1].

На наш взгляд, важной особенностью социальных представлений является понимание того, что фактически отсутствует понятие правильных и неправильных представлений. Сколь многолико современное общество, столь же многолик и спектр представлений о социальной реальности. То же касается и образовательной среды: множество ее участников как субъектов образования создают вариативность представлений о конкретном социальном объекте, в данном контексте — о безопасности в образовательной среде.

Таким образом, определение некоего инвариантного представления о безопасной среде младших школьников становится крайне сложной задачей и являет собой не что иное, как конструирование некоего обобщенного представления, то есть очень приближенного, включающего максимально близкие (схожие) обобщенные представления различных субъектов на предмет безопасности в школе. Говоря об источниках представлений младших школьников, мы не склонны придерживаться исключительно оптимистичной позиции педагогов (В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский) [3] в том, что побуждения ребенка устремлены к поиску истины и добра. Напротив, личность ребенка крайне подвержена влиянию извне, равно как и внутри него происходит борьба позитивных и негативных сил.

В этой связи представления младших школьников базируются на внутреннем состоянии такой борьбы. Преобладание в ней позитивного или негативного вектора способствует формированию определенных представлений о психологической безопасности образовательной среды. Кроме того, учитывая яркий эмоциональный характер процесса их взросления, о чем говорил в свое время Л. С. Выготский, развитие данных представлений эмоционально обусловлено [4].

Данный процесс вполне наглядно может быть отражен в рисунках школьников. Именно детский рисунок способен отразить самые тонкие аспекты его миропонимания. В рисунке содержатся и позитивные, и негативные стороны представлений младших школьников о реальности, в нашем исследовании — психологической безопасности. Факторами формирования представлений выступают, по мнению С. Московичи, внешние процессы (изменения внешней среды) и внутренние процессы (саморазвитие личности) [18]. Представления о безопасности связаны с переживаниями и чувствами человека.

В этой связи именно субъективный компонент является доминирующим при конструировании представлений субъектами образовательной среды. Однако существует некий базис. Так, исследования С. К. Рощина и В. А. Соснина позволили выявить, что, несмотря на разность культур, представления о безопасности у их представителей примерно одинаковы и включают в себя ощущения и чувства защищенности от различного рода опасностей и угроз [4].

Это позволяет заключить, что именно базовый слой потребностей, согласно теории А. Маслоу, определяет возможности конструирования тех или иных представлений о безопасной среде вне зависимости от конкретных культур и контекстов. Поскольку источник представлений школьников о безопасной среде — это преимущественно личный опыт, полученный в ближайшем окружении (отношения в семье, школе, окружение

сверстников), то именно контекст ближайшего окружения и определяет основной вектор формирования представлений школьников о безопасной среде.

Факторы, влияющие на развитие представлений младших школьников, можно объединить в несколько групп. К одной из таких групп относятся поло-возрастные различия [1].

Другой группой факторов выступает совокупность внешних условий, в которых проживают и обучаются школьники. Образовательная среда напрямую влияет на те представления, которые школьники создают о ней через образовательный процесс и факторы, его обеспечивающие. То же касается семьи и ближайшего окружения школьников. Третью группу составляют социальные факторы, то есть совокупность социальных связей школьников, специфика их проявления в различных средах. В этом направлении могут быть полезны данные исследования В. Я. Кикоть [4].

Очевидно, что социальная среда оказывает непосредственное влияние на представления школьников о безопасности. Наконец, к четвертой группе факторов, оказывающих влияние на представления школьников о психологической безопасности, относится субъективная группа, то есть особенность внутреннего мира и мировосприятия. Очевидно также, что все перечисленные группы факторов взаимозависимы и тесно переплетены. Внутренний мир школьника напрямую обусловлен внешней средой, а социальная среда, окружающая школьника, формируется в том числе с его участием.

Представления младших школьников о психологической безопасности образовательной среды имеют несколько срезов: когнитивный срез демонстрирует уровень познаний школьника в области психологической безопасности — что именно школьник ассоциирует с безопасностью, насколько высок его уровень познаний и понимания в данной области; эмоциональный срез показывает, как школьник оценивает эмоциональный фон собственной психологической безопасности, и поведенческий срез определяет поведенческие характеристики взаимодействия школьника с другими субъектами образовательной среды, то есть как школьник будет вести себя в тех или иных ситуациях. Источниками представлений служат как научное знание, так и убеждения, основанные на жизненном опыте [5].

Отсюда мы можем констатировать, что в представлениях младших школьников о безопасной образовательной среде преобладает именно второй элемент. Данный вывод логично вытекает из того, что младшие школьники пока не обладают, в силу своего возраста, знанием о безопасной образовательной среде, а имеют, скорее, лишь элементы знаний в указанной области. Это дает нам основание считать, что представления младших школьников о безопасной образовательной среде могут быть диагностированы преимущественно на эмоциональном, нежели когнитивном уровне.

Аналитическая оценка проблемы позволяет рассматривать переживание безопасности образовательной среды младшего школьника как состояние его физического и психологического комфорта, то есть психофизиологического состояния, возникающего в процессе жизнедеятельности ребенка в результате оптимального взаимодействия его с внутришкольной средой. Сюда могут входить как показатели организации внутришкольной среды, так и показатели успеваемости школьника (как реализация его способностей и возможностей), удовлетворение от учебной деятельности, комфортное общение с педагогами и сверстниками. Следовательно, представления младшего школьника в той или иной степени должны отражать определенные индикаторы образовательной среды и одновременно быть отражением его возрастного мировосприятия.

Данное мировосприятие обусловлено выделенными выше особенностями младшего школьника как начинающего субъекта обучения. Комфортность внутришкольной среды — это совокупность всех условий, позволяющих сохранять и развивать психофизиологическое здоровье учащихся, содействовать их включенности в учебно-воспитательный процесс и в конечном итоге становлению их первичной

субъектности. Структурными компонентами комфорта могут быть обозначены психологический, интеллектуальный и физический комфорт, в совокупности обеспечивающий условия для полноценного развития младшего школьника и становления его субъектности.

Мы полагаем, что психологический комфорт есть некое состояние гармонии между состоянием психики младшего школьника и всей совокупностью условий образовательной среды начальной школы (социально-психологических, организационно-педагогических, дидактических и других условий). Результатом психологического комфорта служит отсутствие тревожности, присутствие оптимизма и состояния позитивного возбуждения, удовлетворенности от процесса учебы и общения. Интеллектуальный комфорт обеспечивается гармонией между интеллектуальными проявлениями младшего школьника и условиями, обеспечивающими реализацию его интеллектуальных способностей.

В то же время физический комфорт предполагает наличие гармонии между психофизическим состоянием личности младшего школьника и той предметно-вещной средой, которая обеспечивает реализацию его физических и психических способностей. Источниками всех видов комфорта являются условия среды и личностные ресурсы младшего школьника. Здесь мы реализуем интегративный подход к исследованию психологической безопасности образовательной среды.

Недостаточно сказать о благоприятных условиях образовательной среды; необходимы еще и внутренние предпосылки для позитивных переживаний (локус контроля, позитивность/негативность мировосприятия и т. п.). Но если говорить о психологических условиях среды, то здесь важнейшую, на наш взгляд, роль играет система межличностных коммуникаций, точнее, принципы ее выстраивания.

Преобладание субъект-субъектных коммуникаций способствует более полному мироощущению младшего школьника, поскольку такие отношения максимально способствуют его личностной самореализации. В личностном смысле это может выражаться в позитивной эмпатии, диалогичных взаимоотношениях «учитель — ученик», высоком доверии всех субъектов образования друг к другу. При этом доверие служит ведущим фактором смыслового взаимодействия между педагогом и младшим школьником.

Итак, именно педагог является определяющим звеном в системе «среда — личность», поскольку от педагога зависит фактор эмоционального и интеллектуального участия младшего школьника в образовательном процессе. Руководствуясь словами В. А. Ситарова, педагог выступает «субъектом конструирования мироустройства, миропорядка» [5].

Проведенный анализ позволяет выделить следующие базовые критерии оценки представлений младших школьников о безопасной образовательной среде. Таким образом, задача выделения четких и объективных критериев измерения психологически безопасной образовательной среды при оценке рисунков младших школьников на основе выделенных критериев и показателей имеет теоретическую и практическую актуальность. В Проективные тесты, особенно рисуночные их варианты, легко выполняются детьми и позволяют провести диагностику в игровой форме, что крайне важно для младшего школьного возраста, поскольку дети данного возраста не обладают высокой степенью усидчивости и концентрации внимания. В силу своего возраста испытуемые не всегда могут четко сформулировать и понять смысл задаваемых тестовых вопросов. Именно поэтому дополнение используемых стандартизированных методик проективными методиками (с рисуночным, схематичным и другим стимульным содержанием) позволяет получить более достоверные и «читаемые» результаты. Н. В. Анисимова отмечает, что в дошкольном и младшем школьном возрасте у ребенка преобладает наглядность и образность в восприятии, что обусловлено доминированием работы правого полушария мозга.

Следовательно, и восприятие мира, событий происходит сквозь призму эмоций и чувств, нежели за счет когнитивных процессов [6, с. 82]. Именно за счет воздействия скорее на эмоции, нежели на когнитивный компонент сознания проективные методики способны вызывать у личности ребенка такой отклик на стимул, который менее всего поддается социально желаемому поведению. Это, на наш взгляд, обусловливает необходимость и целесообразность использования в процессе диагностики по исследуемой нами проблеме проективных методик и соотнесения полученных результатов с результатами стандартизированных тестов. Проективные методики позволяют зафиксировать не только эмоциональный, но и интеллектуальные аспекты поведения младшего школьника [2, с. 126]. В итоге при грамотном и профессиональном подходе к интерпретации результатов проективные методики способны дать развернутую информацию о том, как успешно функционирует и развивается личность младшего школьника в социальном окружении [2], в том числе насколько безопасной она воспринимает среду, в которой обучается.

Для изучения психического состояния не менее важным является вопрос о факторах, его определяющих. Механизм возникновения психических состояний запускают разного рода внешние и внутренние воздействия, ответом на которые является целостная системная реакция, направленная на сохранение целостности организма и обеспечение его жизнедеятельности в конкретных условиях обитания. Л.В. Куликов, в качестве детерминант психического состояния называет: потребности, желания и стремления человека, возможности организма и личности, условия среды (объективное воздействие и субъективное восприятие и понимание текущей ситуации).

Средовой подход является в настоящее время одним из самых актуальных и перспективных направлений в образовании, он «представляет собой способ организации среды и оптимизации её влияния на личность школьника», поскольку «решает проблему рационализации исследования и использования среды в воспитательных целях» [1, с. 58-59]. Как отмечают психологи и педагоги, среда органично включена в жизнедеятельность человека, связана с ним и служит важным фактором регуляции поведения. Человек взаимодействует со средой в двустороннем, диалогическом порядке, включающем взаимовлияние (единство преобразования человеком среды и приспособления к ней), при этом среду можно рассматривать как механизм развития личности.

В свете этого особую важность приобретает вопрос о соответствии образовательной среды школы решаемым ею задачам. Интегративным критерием качества образовательной среды является ее способность обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития.

Качество образовательной среды в современной школе не всегда способствует психологической безопасности детей. Неслучайно И.А. Баева, осознавая необходимость отойти от традиционной образовательной среды, которая зачастую травматична для психики ребенка, предложили различные модели инновационных образовательных сред, позволяющих учащимся и другим субъектам процесса образования чувствовать себя более комфортно и успешней развиваться: эколого-личностная, коммуникативно-ориентированная, антрополого-психологическая, экопсихологическая, психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации, психологически безопасная.

Важным параметром в психодидактическом компоненте образовательной среды начальной школы является стиль педагогической деятельности. Педагогическая деятельность является сложной по своей структуре, включает как содержательные (ориентация на процесс или результат, адекватность - неадекатность планирования), так и динамические характеристики (гибкость реакций - традиционность, импульсивность - осторожность, устойчивость - неустойчивость, стабильное - неустойчивое эмоциональное отношение) [5]. Стиль педагога, как важный параметр психодидактического компонента

образовательной среды, играет, конечно, не последнюю роль в состоянии психологической безопасности младшего школьника. Особую тревогу многих детей вызывают действия учителя в ситуации контроля и оценивания, что оказывает существенное влияние на их состояние психологической безопасности. Характер контроля, осуществляемого учителем, может негативно повлиять на различные аспекты учебной деятельности и самочувствия учащихся, если не будет способствовать развитию личности учащегося, совершенствованию его мотивации и саморегуляции. К таким критериям относится обязательное наличие в процессе контроля передачи обратной связи ребенку о способах и результатах его деятельности, индивидуализация контроля, его содержательность и оптимистическая направленность, включение процесса само- и взаимооценивания учащихся.

Преобладание негативных способов контроля и оценки учителя может привести к возникновению скрытых и явных конфликтов между учителем и учениками, самими учениками, а также внутриличностных конфликтов у учащихся, что, как следствие, приведет к нарушению состояния их психологической безопасности.

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что образовательная среда - это динамическая система, связывающая воедино объективный контекст образовательного учреждения (как естественный, так и созданный искусственно: пространственно-предметный, психодидактический, социально-психологический), обусловливающая процесс формирования личности, заключающая в себе как возможности, так и ограничения, и индивидуальное восприятие этой системы субъектами образовательного процесса, проявляющееся в их психических состояниях, поведении и деятельности, в том числе в состоянии психологической безопасности младшего школьника.

Нами сформулировано следующее определение понятия психологическая безопасность личности младшего школьника - это обусловленное характером образовательной среды психическое состояние, проявляющееся в переживании защищённости, уверенности в себе и удовлетворённости собой как субъектом деятельности и социальных отношений, сопровождающееся манифестацией ассертивного поведения.

Заключение, выводы

Образовательная среда - это место, где происходит реализация ведущей деятельности и таинство развития личности младшего школьника, формирование его основных новообразований, поэтому качество образовательной среды - важное условие состояния психологической безопасности младшего школьника. Мы считаем, что психологическая безопасность личности младшего школьника является психическим состоянием, проявляющимся в единстве субъективного (переживание) и объективного (поведение). Критериями психологической безопасности младшего школьника являются:

- защищенность как переживание поддержки со стороны педагогов, родителей и учащихся;
- удовлетворенность собой как субъектом учебной деятельности и межличностных отношений;
- уверенность в себе, которая проявляется в отсутствии школьной тревожности и переживании субъективного благополучия;
- уверенное (ассертивное) поведение в трудных ситуациях общения и деятельности как умение конструктивно защищать свои интересы.

Установлено, что наибольшее влияние на состояние психологической безопасности младшего школьника оказывает социально-психологический компонент образовательной среды, среди параметров которого особое значение имеют взаимопомощь и поддержка детей, комфортность психологической атмосферы, а также такие параметры психодидактического компонента как демократический стиль контрольно-оценочной деятельности педагога и наличие учебной мотивации учащихся класса.

На переживание защищённости положительно влияют следующие параметры социально-психологического компонента: высокий уровень комфортности психологической атмосферы, взаимопомощи и поддержки детей и низкий уровень проявления агрессии со стороны одноклассников и психодидактического компонента: высокий уровень поддержки педагогом самостоятельности и инициативы детей, мотивации учения учащихся класса, демократический стиль контрольно-оценочной деятельности педагога.

На уверенность в себе оказывают влияние такие параметры социально психологического компонента как: высокий уровень взаимопомощи и поддержки учащихся и параметры психодидактического компонента: средний уровень мотивации учения учащихся класса, демократический стиль контрольно-оценочной деятельности педагога. На уверенное поведение влияют параметры социально-психологического компонента: высокий уровень комфортности психологической атмосферы класса, умеренный уровень активности родителей в делах класса, достаточно высокая степень взаимопонимания и контакта родителей и педагога, высокий уровень моральной поддержки детей педагогами в трудных ситуациях, доверия детей к педагогу, взаимопомощи и поддержки детей, а также низкий уровень проявления агрессии со стороны одноклассников и старшеклассников и ряд параметров психодидактического компонента: высокая степень поддержки самостоятельности инициативы детей педагогом, высокий уровень мотивации учения учащихся класса, скорее средний уровень успеваемости учащихся класса, демократический стиль контрольно-оценочной деятельности педагога.

Таким образом, результаты нашего исследования подтвердили зависимость состояния психологической безопасности младших школьников от параметров и компонентов образовательной среды класса. Перспективными для дальнейших исследований являются такие аспекты проблемы, как изучение состояния психологической безопасности личности в онтогенезе, в том числе влияние типа детско-родительских отношений на специфику состояний психологической безопасности детей разного возраста, а также исследование влияния индивидуальных особенностей детей на переживание ими психологической безопасности.

Список источников

1. Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.В. Куликов. - М.: ТЦ Сфера, 2018. - 480 с.
2. Педагогическая психология: учебное пособие / Под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. - СПб.: Питер, 2020. - 416 с.
3. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: учебное пособие / И.А. Баева, Е.Н. Волкова, Е.Б.Лактионова. - М.: Экон-Информа, 2019. - 248 с.
4. Балабанова О.А. Возрастная психология: Конспект лекций / О.А. Карабанова. - М.: Айрис-пресс, 2015. - 240 с.
5. Маслоу, А.Мотивация и личность / А. Маслоу.- 3-е изд., пер.с англ. - СПб.: Питер, 2019. - 352 с.
6. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. - СПб.: Речь, 2014.-248 с.

УДК 37.025

Тактарбекова А.С., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Совершенствование памяти младших школьников в процессе индивидуальных занятий

Аннотация

В данной статье рассмотрены дидактические игры, способствующие развитию памяти младших школьников, и доказана его эффективность. В статье проведен анализ психолого-педагогических исследований. Определены критерии, характеризующие память как психический процесс, изучены индивидуальные особенности памяти младших школьников как познавательного процесса и возможности его совершенствования у младших школьников.

Ключевые слова

Дидактические игры, память младших школьников, познавательный процесс, психический процесс, индивидуальные особенности.

Введение

Актуальность темы. Память играет особую роль в учебной работе, в процессе которой учащиеся должны усваивать и прочно запоминать большое количество разнообразного материала. Поэтому важно развивать у них хорошую память. Память человека считается хорошей, если он быстро запоминает необходимый материал, долго сохраняет его в своей памяти и точно воспроизводит.

В современном ритме жизни человек зачастую сталкивается с ситуацией, требуемой точной концентрации и запоминания предметов. С памятью человека связана его профессиональная деятельность, успешность обучения, воспитания и общего развития человека. Память считается одним из главных психофизиологических особенностей человека, при которой задействованы как его психические свойства, так и физиологические характеристики высшей нервной деятельности. Одной из самых главных этапов развития памяти считается младший школьный возраст. Именно в этот период память под действием образовательного процесса получает наибольшее внимание со стороны педагога. Актуальность темы обусловлена тем, что на сегодняшний день существует проблема развития памяти младших школьников т.к. память, есть важнейшая определяющая характеристика психической жизни личности.

Объектом исследования является процесс развития памяти младших школьников, индивидуальные особенности памяти младших школьников, и комплекс дидактических игр, направленных на развитие памяти младших школьников.

Научная значимость исследования определяется возможностью использования содержащихся в нем теоретических положений и выводов, научно-методических материалов в процессе совершенствования процесса развития памяти младших школьников; разработан комплекс дидактических игр и методические рекомендации для педагогов и родителей, использование которых позволит обеспечить достижение хороших результатов в развитии памяти детей.

Обор литературы

Проблеме развития памяти в начальной школе освещались учеными таких наук, как педагогика, психология, физиология, методика и т.д. Особое внимание развитие памяти младших школьников получило в работах как зарубежных, так и отечественных исследователей. В ряд ученых, освещавших данную тему, входят К. Бюлер, Л.С. Выготский, П. Жане, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П. Маклаков, С.Л. Рубинштейн, И.П. Павлов, Г. Эббинсгаузен. Но в современной науке пока не существует единой теории

памяти. В связи с этим появляется необходимость исследования особенностей развития памяти детей младшего школьного возраста в процессе учебной деятельности.

В отечественной психологии теория деятельности, разработанная А.Н.Леонтьевым, П. И. Зинченко, А.А.Смирновым, в последствие получило развитие в культурно-исторической теории происхождения высших психических функций [1].

Анализ научной литературы и практики по данному вопросу выявляет ряд противоречий: - между потребностью и необходимостью запоминать разнообразный учебный материал и неумением запоминать; - между объективно существующими возрастными особенностями развития памяти младших школьников и недостаточной ориентацией на них.

Обозначенные противоречия позволили определить проблему исследования: каковы педагогические средства, оказывающие эффективное влияние на развитие памяти младших школьников.

Основная часть

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: педагогический эксперимент, наблюдение, беседы, тестирование, диагностирование.

Память – сложная психическая деятельность. В её составе можно выделить отдельные процессы: запоминание (закрепление), сохранение, забывание, а также воспроизведение (актуализацию, возобновление) и узнавание материала.

Хотя при сопоставлении процессов памяти бросается в глаза, казалось бы, противоположная их функциональная направленность, эти процессы необходимо рассматривать в единстве. Единство сказывается не только в очевидной их внешней связи и взаимной обусловленности (характеристики воспроизведения материала, например, во многом определяются особенностями его запоминания, а также сохранения, забывания), но и в более тесных отношениях взаимного проникновения и диалектических переходов одного процесса в другой.

Поскольку возобновление представляет собой не автоматическое считывание материала, а сознательное его конструирование и даже реконструирование, то в самовоспроизведение обязательно включаются и процессы кратковременного запоминания и сохранения. Более того, в процессе воспроизведения постоянно осуществляется и долговременное запоминание. Так называемое повторение материала есть не что иное, как его воспроизведение, но оно же вместе с тем является и процессом заучивания.

Аналогично могут быть проанализированы и процессы сохранения – забывания. Но для этого они, прежде всего, должны быть осмысленны именно как процессы. Так, сохранение может быть понято как функция участия материала памяти в деятельности индивида. Это участие может быть неосознаваемое. Но в любом действии человека сказывается весь опыт его личности. В этом смысле выпадение того или иного материала из памяти (забывание) означает лишь выпадение его из деятельности. Иными словами, забывание не бывает абсолютным. Психологически оно означает лишь трудность или невозможность перевода определённого содержания психики в кратковременную память, в поле осознаваемого. Именно в таком значении (в значении более или менее глубокого забывания) используется это понятие в обычном употреблении. Однако забывание как процесс генетически начинается с отвлечения внимания от объекта. Любое переключение внимания с объекта А на объект Б означает своего рода забывание А. поэтому забытым оказывается не то, что связано с трудностью или невозможностью воспроизведения, но и всё то содержание опыта, которое в данный момент актуально не осознаётся, не присутствует в сознании. Забывание, таким образом, это сторона всякого психического процесса, в том числе и всякого процесса памяти. Само запоминание как процесс, предполагающий перемещение сознания по объекту, обязательно включает в себя

временное забывание материала. Это и есть конкретное проявление единства противоположных процессов памяти.

Можно сказать, таким образом, что вся память представляет собой многосложный, но единый и непрерывный процесс. Невозможно представить себе такое состояние сознания, чтобы оно обходилось без памяти.

Протекание процессов памяти детерминируется деятельностью личности, её направленностью на достижение предстоящих целей.

При обычном анализе отдельных процессов памяти мы абстрагируемся от их сложных диалектических связей и определяем тот или иной процесс в соответствии с его доминирующими характеристиками. [2]

Запоминание

Память начинается с запоминания. Запоминание – это процесс памяти, обеспечивающий сохранение в памяти материала как важнейшее условие его последующего воспроизведения.

Запоминание может быть непроизвольным и произвольным. При непроизвольном запоминании человек не ставит цели запомнить и не производит для этого никаких усилий. Оно происходит «само собой». Так запоминается главным образом то, что живо интересует человека или вызывает в нём сильное и глубокое чувство. Но любая деятельность требует, чтобы человек помнил множество таких вещей, которые сами собой не запоминаются. Тогда вступает в силу произвольное, сознательное запоминание, т. е. ставится цель – запомнить материал.

Запоминание бывает механическим (основывается главным образом на закреплении отдельных связей, ассоциаций) и смысловым (связано с процессами мышления). Чтобы запомнить новый материал, человек должен понять его, осмыслить, т. е. найти глубокие и содержательные отношения между этим новым материалом и уже имеющимися у него значениями.

Если основным условием механического запоминания является повторение, то условием смыслового – понимание.

И механическое и смысловое запоминание имеют большое значение в психической жизни человека. При запоминании доказательств геометрической теоремы или анализе исторических событий, литературного произведения на первый план выступает смысловое запоминание. В других случаях – запомнить номер дома, телефона и т. п. – основная роль принадлежит механическому запоминанию. В большинстве случаев память должна опираться и на понимание, и на повторение. Например, при заучивании стихотворения или любого правила одним пониманием обойтись нельзя, как нельзя обойтись одним механическим повторением.

Если запоминание имеет характер специально организованной работы, связанной с применением определённых приёмов для наилучшего усвоения знаний, оно называется заучиванием.

Заучивание зависит: а) от характера деятельности, от процессов целеполагания: произвольное запоминание, основанное на сознательно поставленной цели – запомнить, более эффективно, чем непроизвольное; б) от установки – запомнить на долго или на короткий срок. Мы нередко принимаемся за заучивание какого-то материала, зная, что, по всей вероятности, используем его только в определённый день или до какого-то срока и что, затем он не будет иметь значения. Действительно, по прошествии этого срока мы забываем заученное.

Лучше заучивается эмоционально окрашенный материал, к которому человек относится с интересом, который личностно значим для него. Такое запоминание является мотивированным.[3]

Очень важно активное отношение к процессу заучивания, что невозможно без напряженного внимания. Для запоминания полезнее два раза прочитать текст с полным сосредоточение внимания, чем 10 раз перечитывать его невнимательно. Самый плохой и

неэкономный способ заучивания – механически перечитывать текст в ожидании, пока он сам запомнится. Разумным и экономным заучиванием является активная работа над текстом.

В. Д. Шадриков, предлагает такие способы произвольного или организованного заучивания:

Группировка – деление материала на группы по каким-либо основаниям (по смыслу, ассоциациям и т. п.), выделение опорных пунктов (тезисы, заглавия, вопросы и т. д., в этом смысле составление шпаргалок полезно для запоминания), план – совокупность опорных пунктов; классификация – распределение каких-либо предметов, явлений, понятий по классам, группам на основе общих признаков.

Структурирование материала – установление взаимного расположения частей, составляющих целое.

Схематизация – изображение чего-либо в основных чертах.

Аналогия – установление сходства, подобия между явлениями, предметами, понятиями, образами.

Мнемические приёмы – определённые приёмы или способы запоминания.

Перекодирование – вербализация или проговаривание, представление информации в образной форме.

Достраивание запоминаемого материала, привнесение нового в запоминание (использование слов или образов-посредников, ситуативных признаков и пр.)

Ассоциации – установление связей по сходству, смежности или противоположности.

Повторение – сознательно контролируемые и неконтролируемые процессы воспроизведения материала. Надо как можно раньше начинать попытки воспроизводить текст, так как внутренняя активность в сильнейшей степени мобилизует внимание и делает запоминание успешным. Запоминание осуществляется скорее и бывает более прочным, когда повторения не следуют друг за другом непосредственно, а разделяются более или менее значительными промежутками времени. [4]

Сохранение и забывание

Сохранение – это удержание заученного в памяти, т. е. сохранение следов и связей в мозгу. Забывание – исчезновение, выпадение из памяти, т. е. процесс угасания, ликвидации, «стирания» следов, затормаживание связей. Эти два процесса, противоположные по характеру, по сути дела представляют разные характеристики одного процесса: о сохранении материала в памяти мы говорим тогда, когда нет его забывания, а забывание – это плохое сохранение материала в памяти. Поэтому сохранение – это не что иное, как борьба с забыванием.

Вообще говоря, забывание – весьма целесообразный, естественный и необходимый процесс и далеко не всегда должен оцениваться отрицательно. Не обладай мы способностью забывать, наша память была бы заполнена массой мелких и ненужных сведений, фактов, подробностей, деталей. Мозг наш был бы перегружен информацией. А забывание даёт возможность мозгу освобождаться от избыточной информации. Многие люди с феноменальной (выдающейся) памятью жалуются на то, что их мозг буквально «засорён» множеством ненужных фактов и это часто мешает им припомнить нужные и необходимые сведения.

Но человек, к сожалению, часто забывает то, что ему нужно и важно помнить. Поэтому и речь идёт не о борьбе с забывание вообще, а о борьбе с забывание нужного, важного, полезного материала. Забывание выражается либо в невозможности припомнить или узнать, либо в ошибочном припоминании и узнавании. Забывается прежде всего то, что не имеет для человека жизненно-важного значения, не вызывает его интереса и поэтому не получает достаточного подкрепления. Детали забываются скорее, обычно дольше сохраняются в памяти общие положения, выводы. Материал, который

закрепляется механически, без достаточного понимания, подвержен более быстрому забыванию.

Забывание может быть полным или частичным, длительным или временным.

При полном забывании закреплённый материал не только не воспроизводится, но и не узнаётся. Частичное забывание материала происходит тогда, когда человек воспроизводит его не весь или с ошибками, а также тогда, когда только узнаёт, но не может воспроизвести.

Длительное (полное или частичное) забывание характеризуется тем, что человеку на протяжении долгого времени не удаётся воспроизвести, припомнить что-либо. Часто забывание бывает временным, когда человек не может воспроизвести нужный материал в данный момент, но спустя некоторое время всё же воспроизводит его. Временное забывание физиологи объясняют торможение временных нервных связей, полное забывание – их распадом. И то и другое – результат отсутствия подкрепления этих связей в течение меньшего или большего времени.

Процесс забывания протекает неравномерно: вначале быстро, затем медленнее. После заучивания, например, в течение первых 10 дней забывание идёт быстрее, чем в последующие 10 дней. При осмысленном запоминании забывание материала протекает несравненно медленнее, чем при механическом.

Изучение процесса забывания выявило одну интересную особенность: наиболее точное и полное воспроизведения (особенно обширного материала) обычно бывает не сразу после окончания заучивания, а через 1-2 дня, когда материал как бы закрепится в памяти. Такое отсроченное воспроизведение того, что казалось не закрепившимся в памяти, называют реминисценцией (от латинского слова, означающего «вспоминание»). Реминисценция чаще встречается у детей, чем у взрослых, и возникает в результате отдыха и снятия торможения, вызванного утомлением нервных клеток мозга. Из этого вытекает важная рекомендация: непосредственно перед ответом или экзаменом загружать свой мозг заучиванием не следует. Гораздо лучше можно ответить, если закончить подготовку хотя бы за день.

Основной путь предупреждения забывания – это применение усвоенных знаний на практике. Школьник, систематически применяющий в упражнениях и диктантах выученные правила правописания, не забывает их. Решая задачи на определённые правила, учащиеся прочно запоминают эти правила. [5]

Узнавание, воспроизведение и припоминание

Воспроизведение – существенный компонент памяти.

Воспроизведение может протекать на трёх уровнях: узнавание, самовоспроизведение, припоминание.

Узнавание – самая простая форма воспроизведения. Узнавание – это появление чувства знакомости при повторном восприятии чего-либо.

Воспроизведение – более «слепой» процесс, он характеризуется тем, что образы, закреплённые в памяти, возникают без опоры на вторичное восприятие тех или иных объектов. Узнать легче, чем воспроизвести.

При непреднамеренном воспроизведении мысли, слова и т. д. вспоминаются сами собой, без всякого сознательного намерения с нашей стороны. Причиной непреднамеренного воспроизведения могут быть ассоциации. Здесь мысль следует за ассоциацией. При преднамеренном воспроизведении ассоциации следуют за мыслью.

Если воспроизведение связано с затруднениями, мы говорим о припоминании.

Припоминание – наиболее активное воспроизведение, оно связано с напряжением и требует определённых волевых усилий. Успех припоминания зависит от понимания того, в какой логической связи забытый материал находится с остальным материалом, сохранившимся в памяти хорошо. Важно вызвать цепь, ассоциаций, которые косвенно помогают припомнить необходимое. К. Д. Ушинский давал такой совет учителям: не подсказывать нетерпеливо ученику, старающемуся припомнить материал, так как полезен

сам процесс припоминания, - то, что удалось припомнить самому ребёнку, будет в дальнейшем помниться хорошо.

Припоминая, человек пользуется различными приёмами:

1) намеренное использование ассоциаций – мы воспроизводим в памяти разного рода обстоятельства, непосредственно связанные с тем, что надо припомнить в расчёте на то, что они по ассоциации вызовут в сознании забытое;

2) опора на узнавание (забыли точное отчество человека – Пётр Андреевич, Пётр Алексеевич, Пётр Антонович – думаем, что попав случайно на правильное отчество, мы сразу узнаем его, испытав чувство знакомости).

Припоминание – сложный и очень активный процесс, требующий упорства и находчивости.

Главным из всех качеств, определяющих продуктивность памяти, является её готовность – умение быстро извлекать из запаса запомненных сведений именно то, что необходимо в данный момент. Психолог К. К. Платонов обращал внимание на то, что есть люди, много знающие, но весь их багаж лежит в памяти мёртвым грузом. Когда надо что-либо вспомнить, то нужное всегда забывается, а ненужное «само лезет в голову». У других же багаж может быть и меньшим, но в нем всё под рукой, и в памяти всегда воспроизводится всегда именно то, что нужно. [6]

Формы проявления памяти чрезвычайно многообразны. Объясняется это тем, что память обслуживает все виды многообразной деятельности человека.

В основу видовой классификации памяти положены три основных критерия: 1) объект запоминания, т. е. то, что запоминается: предметы и явления, мысли, движения, чувства. Соответственно этому различают такие виды памяти, как образная, словесно-логическая, двигательная (моторная) и эмоциональная; 2) степень волевой регуляции памяти. С этой точки зрения различают произвольную и непроизвольную память; 3) длительность сохранения в памяти. В данном случае имеют в виду кратковременную, долговременную и оперативную память.

В общем, виды памяти различают в зависимости от того, что запоминается, как запоминается и насколько долго помнится.

Виды памяти по объекту запоминания

Образная память – это запоминание, сохранение и воспроизведение образов ранее воспринимавшихся предметов и явлений действительности. Различают подвиды образной памяти – зрительную, слуховую, осязательную, обонятельную и вкусовую. Зрительная и слуховая память наиболее отчётливо проявляется у всех людей, а развитие осязательной, обонятельной и вкусовой памяти связано преимущественно с различными видами профессиональной деятельности или наблюдается у людей, лишённых зрения и слуха.

Высокого развития достигает образная память у людей, занимающихся искусством: художников, музыкантов, писателей. Некоторые художники, например, могут писать портреты по памяти, не нуждаясь в том, чтобы люди позировали им.

Словесно-логическая память выражается в запоминании, сохранении и воспроизведении мыслей, понятий, словесных формулировок. Мысли не существуют вне речи, вне тех или иных слов и выражений. Поэтому и вид памяти называют не просто логическим, а словесно-логическим.

Этот вид памяти специфически человеческий. Животные обладают остальными тремя видами памяти, но словесно-логическая память у них отсутствует.

Воспроизведение мыслей не всегда происходит в том же словесном выражении, в каком они были первоначально выражены. В одних случаях запоминается и воспроизводится только общий смысл учебного материала, суть мыслей, а буквальное словесное воспроизведение их не требуется. В других случаях необходимо запоминать и воспроизводить точное, буквальное словесное выражение (правила, определения и т. д.). Форма воспроизведения мысли зависит от уровня речевого развития. Чем менее развита

речь школьника, тем труднее ему выразить смысл своими словами. Но в этом случае как раз и важно побуждать его пересказывать учебный материал своими словами.[7]

Запоминание смысла – это запоминание общих и существенных сторон учебного материала и отвлечение от несущественных деталей и особенностей. Выделение существенного зависит от понимания самого материала, того, что в нем наиболее важное и значимое, а что второстепенное. Следовательно, запоминание и воспроизведение смыслового материала тесно связано с процессами мышления, с умственным развитием человека, с запасом его знаний. Дети, особенно младшего школьного возраста, самостоятельно выделяют существенные признаки с большим трудом, им необходима помощь учителя. Что касается деталей, то дети запоминают и воспроизводят их нередко очень хорошо, придают им непропорционально большое значение, особенно когда эти детали обладают яркой наглядностью, конкретностью и эмоциональным воздействием.

Двигательная (моторная) память проявляется в запоминании и воспроизведении движений и их систем. Она лежит в основе выработки и формирования двигательных навыков (ходьбы, письма, трудовых и спортивных навыков и т. д.).

Установлено, что мысленное представление какого-либо движения всегда сопровождается едва заметными, зачаточными движениями соответствующих мышц. Напряжённо представляя себе движение, мы незаметно для самих себя осуществляем его. Известен опыт: если держать в руке нить с привязанным к концу её грузом и напряжённо представлять себе, что груз раскачивается, то груз постепенно начнёт раскачиваться. Это означает, что при представлении какого-либо движения в соответствующих двигательных центрах коры мозга возникает слабый процесс возбуждения, приводящий к микродвижениям рабочего органа.

Двигательная память проявляется у каждого человека по-разному. В результате индивидуальных особенностей (врождённых и приобретённых) каждый человек обладает своим темпом, стилем движений при ходьбе, письме, в труде, игре, спорте и т. д.

Двигательная память развивается раньше других видов памяти. У ребёнка она проявляется уже в первый месяц жизни.

Эмоциональная память – память на пережитые чувства. Положительные или отрицательные чувства, пережитые человеком, не исчезают бесследно, а запоминаются и воспроизводятся им при определённых условиях – человек вновь радуется, вспомнив радостное событие, краснеет при воспоминании о неловком поступке, бледнеет, вспомнив пережитый ранее страх.

Произвольная и непроизвольная память

В зависимости от целей деятельности память делят на непроизвольную и произвольную. Запоминание и воспроизведение, в котором отсутствует специальная цель что-то запомнить или припомнить, называется непроизвольной памятью. В тех случаях, когда мы ставим такую цель, говорят о произвольной памяти. В последнем случае процессы запоминания и воспроизведения выступают как специальные, мнемические действия.

Непроизвольная и произвольная память вместе с тем представляют собой две последовательные ступени развития памяти. Каждый по своему опыту знает, какое огромное место в нашей жизни занимает непроизвольная память, на основе которой без специальных мнемических намерений и усилий формируется основная и по объему, и по жизненному значению часть нашего опыта. Однако в деятельности человека нередко возникает необходимость руководить своей памятью. В этих условиях важную роль играет произвольная память, дающая возможность преднамеренно заучить или припомнить то, что необходимо. [8]

Виды памяти по длительности сохранения информации

По продолжительности закрепления и сохранения информации память делят на три вида:

1) сенсорную;

2) кратковременную;

3) долговременную.

Сенсорная память.[9]

Чувствительные сигналы в течение нескольких сот миллисекунд с момента своего воздействия сохраняются в сенсорной памяти. Здесь происходит анализ сигналов, их оценка и в дальнейшем либо забывание, либо направление на обработку. Эту память также называют иконической, потому что она лучше всего изучена для зрительных стимулов.

Процесс забывания начинается сразу же после поступления информации. Исследования показали, что если испытуемому в течение 50 миллисекунд предъявить 16 букв, а затем попросить назвать эти буквы, то сразу после предъявления он вспоминает около 70% увиденного. Через 150 миллисекунд – объём заполненной информации равен 25-35%, а через 250 миллисекунд – уже вся информация из сенсорной памяти теряется.

Известно, что наряду с таким пассивным «угасанием» информации существует и процесс её активного «стирания» в результате поступления новых сигналов.[10]

Переход информации из весьма нестойкой сенсорной памяти в более стойкую может совершаться двумя путями. Первый путь – словесное кодирование сенсорных сигналов – это свойственно взрослым людям. Второй путь несловесная обработка сигналов. Механизм такой обработки пока неизвестен. По-видимому, этот путь служит для запоминания информации, которую сложно выразить словами, и используется, как правило, маленькими детьми и животными.

Кратковременная память.

Сенсорная память переходит в кратковременную, которая отвечает за временное хранение информации, закодированной словесно. Ёмкость этой памяти меньше, чем сенсорной. Данные хранятся здесь в порядке поступления информации. Забывание в кратковременной (первичной) памяти происходит в результате «вытеснения» старой информации новыми сигналами. Переход информации из кратковременной памяти в долговременную облегчается практикой, то есть целенаправленным повторением материала.

Долговременная память.

Эта память характеризуется значительной ёмкостью и устойчивостью. Только информация, которая перешла в долговременную (вторичную) память, может быть извлечена через длительное время.

Информация переходит в долговременную память, в процессе жизнедеятельности часть информации теряется, а около 72% - остаётся на всю жизнь. В долговременной памяти данные накапливаются в соответствии с их «значимостью». Извлечение информации из долговременной памяти происходит дольше, чем из кратковременной. Забывание на уровне долговременной памяти связано с влиянием на запоминание уже имеющейся информации или с влиянием вновь поступившей информации.

Взаимосвязь различных видов памяти.

Критерии, принятые здесь за основания деления памяти на виды, связаны с различными сторонами человеческой деятельности, выступающими в ней не порознь, а в органическом единстве. Такое же единство представляют собой и соответствующие виды памяти. Так, память на мысли и понятия, будучи словесно-логической является также в каждом частном случае либо непроизвольной, либо произвольной; одновременно она же обязательно будет либо кратковременной, либо долговременной.

Заключение, выводы

Понимание процессов, происходящих в мозге человека при запоминании и воспроизведении информации, улучшает отношение человека со своей памятью. Если человека не вполне удовлетворяют его отношения с памятью, то это часто бывает связано с разобщенностью памяти и человека. Что бы это преодолеть, нужно научиться эффективно использовать свою память.

Процесс запоминания является одним из этапов обучения, от его эффективности зависит результат учебной деятельности ученика и учителя, поэтому педагоги должны хорошо знать психические основы запоминания и индивидуальные особенности памяти учащихся.

Конечно, использованные приемы запоминания не исчерпывают все возможные средства, которые позволили бы добиваться у детей осмысленного запоминания, учить их опираться на более глубокое понимание запоминаемого материала, на выявление его структуры, на его переработку. Необходима дальнейшая работа и по усовершенствованию самой стратегии обучения приемам памяти, а также изучение вопроса о применении этих приемов в практике учебной деятельности школьников. Нужно учить школьников самостоятельно выбирать и применять тот или иной прием в зависимости от характера учебного материала и учебной деятельности.

Список источников

1. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2020. – 1008с. – (Мир психологии).
2. Истомина, З. М. Развитие памяти: учеб.-метод. пособие для студ.-заочников I и II курсов пед. ин-ов / З. М. Истомина. – М.: Просвещение, 2018. – 119с.
3. Как развивать внимание / И. Ю. Матюгин, Т.Ю. Аскоченская, И. А. Бонк, Т. Б. Слоненко. – Донецк: Сталкер, 2017. – 432с.
4. Павлова, О. Нейрофизиологические механизмы / О. Павлова // Школьный психолог. - 2021. - №24. – С. 3.
5. Психология: учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровиной, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан; под ред. И. В. Дубровиной. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2013. – 464 с.
6. Развитие логической памяти у детей. / [А. А. Смирнов, З. М. Истомина, В. И. Самохвалова и др.]; под ред. А. А. Смирнова. – М.: Педагогика, 2016. – 256 с.
7. Розет, И. М. Что надо знать о памяти / И. М. Розетт. - 3-е изд., доп. – Минск: Народная асвета, 2022. – 128 с., ил.
8. 30. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: учеб. пособие для студентов вузов / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2017. – 713 с., ил. – (мастера психологии).
9. Степанов, С. Вспомнить всё / С. Степанов // Школьный психолог. – 2011. - №24. – С. 2-3.
10. Уколова, М. Необыкновенное путешествие обыкновенного мальчика в страну Психику / М. Уколова //Школьный психолог. – 2018. - №14. - С. 28-33.

УДК 373.31

Тартынская Е.С., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Формирование навыков учебного сотрудничества посредством групповой работы на уроках в начальной школе

Аннотация

В современной школе актуальна задача развития личности, умеющей взаимодействовать с другими. Начальное образование играет ключевую роль в формировании учебного сотрудничества. Данное исследование направлено на изучение эффективности групповой работы на уроках математики в формировании учебного сотрудничества у младших школьников. Объектом исследования является процесс

обучения математике, а предметом – групповая работа как средство формирования сотрудничества. Цель работы - обоснование и подтверждение эффективности групповой работы. В исследовании использованы анализ литературы, педагогический эксперимент и другие методы, что позволило разработать задания для организации групповой и парной работы, направленные на формирование учебного сотрудничества.

Ключевые слова

Учебное сотрудничество, групповая работа, математика, младшие школьники, начальное образование, коммуникативные навыки, взаимодействие, развитие личности.

Введение

Современная школа ставит задачу формирования личности, умеющей взаимодействовать с окружающими. Важную роль в этом играет начальное образование, где под руководством педагога закладываются основы учебного сотрудничества (Л.С. Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Г.А. Цукерман и др.).

Школа призвана развивать коммуникативные навыки, необходимые для адаптации в обществе, в том числе умение выбирать языковые средства, находить решения и разрешать конфликты, использовать знания.

Обучение в сотрудничестве предполагает организацию групповой работы, в которой ученик становится самостоятельным исследователем и равноправным участником. Цель работы в ходе совместного выполнения работы – не просто выполнить задание вместе, а получить знания и сформировать умения каждому члену группы.

Актуальность рассматриваемого вопроса обусловлена значимостью формирования учебного сотрудничества младших школьников, поскольку эффективное обучение невозможно без хорошего межличностного взаимодействия. В качестве одного из решений рассматривается работа в группе.

Объект исследования: процесс обучения математике младших школьников.

Предмет исследования: групповая работа на уроках математики как средство формирования учебного сотрудничества.

Цель исследования: обосновать и подтвердить эффективность групповой работы на уроках математики как средства формирования учебного сотрудничества.

Гипотеза: регулярное использование групповой работы на уроках математики ускорит и повысит эффективность формирования учебного сотрудничества у младших школьников.

Задачи:

1. Изучить литературу по проблеме.
2. Подобрать задания для организации групповой работы на уроках математики.
3. Провести опытно-экспериментальную работу и проанализировать ее результаты.
4. Определить эффективность использования групповой работы.

Методы исследования: анализ литературы, систематизация опыта, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, анализ данных, графическая обработка результатов.

Практическая значимость: представлены задания для организации парной и групповой работы на уроках математики, направленные на формирование учебного сотрудничества.

В данном исследовании новизна заключается в разработке и апробации системы организации групповой работы на уроках математики во 2-м классе, направленной на формирование учебного сотрудничества младших школьников, включающей рефлексию, постепенное усложнение заданий и новые организационные формы, что подтверждено результатами опытно-экспериментальной работы.

Обзор литературы.

Педагогические технологии опираются на научные достижения, передовой опыт и

лучшее из отечественной и зарубежной педагогики.

Педагогика сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкин, И.Л. Волков, И.А. Зязюн, Р.Р. Девлетов, А.В. Мудрик, А.К. Маркова, А.Я. Савченко, В.Ф. Шаталов, Г.А. Цукерман, Е.Н. Ильин, Я.Л. Коломинский, Л.В. Выготский, Б.Ф. Ломов, В.С. Мухина А.В. Петровский, Я.А. Пономарев, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин) важна для успеха ученика в "новой школе".

Проблема учебного сотрудничества рассматривалась Л.И. Айдаровой, Х.И. Лийметс, Й. Ломпшера, В.Я. Ляудисом, Т.А. Матисом, И.П. Негурэ, Д. Джонсоном, Р. Джонсоном, Э. Раушем и др., которые раскрыли теоретико-методические основы и факторы, влияющие на эффективность.

В педагогике нет единого определения «учебного сотрудничества», что связано с заимствованием понятий из других наук [16].

А.В. Бутенко:

Учебное сотрудничество – форма взаимодействия педагога и учащихся, в котором совместно ставится и решается педагогическая проблема или учебная задача [16].

Существуют разные целевые подходы к организации учебного взаимодействия:

- Ж. Пиаже: «кооперация» для развития когнитивной и коммуникативной сфер.
- Г.Г. Кравцов, В.В. Рубцов: освоение формы организации учебно-познавательных действий.
- М.Д. Виноградова, И.Б. Первин: овладение содержанием предмета, развитие коллективизма.
- Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман: усвоение генетически исходных понятий, развитие рефлексивных действий, умения учиться.
- И.Е. Берлянд, В.С. Библер, С.Ю. Курганов: раскрытие и реализация мотивов, потребностей и интересов группы и каждого ее члена.
- Е.С. Полат: обучение в сотрудничестве как составляющая технологии личностно-ориентированного обучения.
- Американские педагоги (Р. Славин, Р. Джонсон и Д. Джонсон и др.): академические успехи учащихся, индивидуальная ответственность, создание товарищеских отношений и психическое здоровье.

Цель современной школы - развитие индивидуальных познавательных способностей каждого ребенка (Ш.А. Амонашвили.

Учебное сотрудничество направлено на результат – новые способы действия, освоенные ребенком.

При подготовке учителей следует учитывать, что учебная деятельность складывается постепенно и требует усилий для приобретения умения учиться [2].

Сложность формирования учебной деятельности подтверждается тем, что она не доминирует даже при целенаправленной организации [3]. К концу младшего школьного возраста индивидуальная учебная деятельность обычно еще не сформирована, и ее полноценное осуществление возможно только совместно с другими детьми [4].

Формирование системы ЗУН должно рассматриваться как процесс межличностного взаимодействия, как взаимосвязанная деятельность учителя с учащимися, в ходе которой строятся и изменяются формы сотрудничества и общения [5]. Педагог руководит деятельностью ученика, активизируя его познавательную деятельность, формируя компетенции и научное мировоззрение.

И.А. Зимняя выделила характеристики педагогического взаимодействия:

1. Активность.
2. Системность.
3. Осознанность и целенаправленность [6].

Выделены признаки учебного сотрудничества, которые должен усвоить будущий учитель:

1. Ученик включен в решение творческих задач в начале процесса усвоения

материала.

2. Ситуация продуктивного взаимодействия и учебного сотрудничества претерпевает изменения в процессе обучения, обеспечивая становление механизмов самореализации и поведения учащихся.

3. В процессе решения творческих задач учащиеся осваивают механизм смысло- и целеобразования, чем обеспечивается эффективное мотивационное овладение операционно-техническими средствами учебной деятельности.

Необходимо учитывать фазы развития сотрудничества (В.Я. Ляудис и В.П. Панюшкин).

Две фазы процесса включают шесть форм учебного сотрудничества:

Первая фаза – приобщение к учебной деятельности:

1. Разделение действий между учителем и учащимися.
2. Имитируемые действия учащихся.
3. Подражательные действия учащихся.

Вторая фаза – согласование деятельности учащихся с учителем:

1. Саморегулируемые действия учащихся.
2. Самоорганизуемые действия учащихся.
3. Самопобуждаемые действия учащихся.

В.П.Панюшкин выдвигает третью фазу – партнёрство в совершенствовании освоения учебной деятельностью.

Выделяют сотрудничество со сверстниками, сотрудничество с учителем и сотрудничество с самим собой [3].

Педагогика сотрудничества предполагает позицию учителя внутри системы обучения, как консультанта, организатора среды, посредника.

Анализ литературы показал, что отношения, построенные на сотрудничестве, способствуют развитию учащихся и формированию активной жизненной позиции:

а) формы взаимосвязи, основанной на взаимопонимании; б) способы организации совместной деятельности, основанных на принципе равноправия; в) формы взаимодействия учителя и учащихся, основанных на взаимоподдержке и взаимопомощи.

Педагогика сотрудничества рассматривает проблемы учебного сотрудничества, педагогического общения и взаимодействия учителя с учащимися [18]. Основа - гуманистическая направленность личности педагога, профессиональные знания и способности.

Основная часть

Групповая работа – продуктивная форма учебного сотрудничества. М.А. Данилов: работая в группе, школьники убеждаются в пользе совместного планирования, распределения обязанностей, взаимообщения, действуют согласованно, испытывают чувство групповой ответственности, стимулируется творческое соревнование [8].

В групповой работе реализуются все виды взаимодействия: учитель – ученик, ученик- ученик, ученик – группа, ученик – учитель. Оказывая помощь, учащиеся актуализируют, конкретизируют, обобщают и закрепляют знания. М.В. Новикова отмечает, что групповые формы работы можно использовать на разных этапах урока:

- актуализация знаний;
- закрепление и повторение;
- приобретение новых знаний;
- подведение итога.

И.В. Кузнецова: групповая работа может быть однородной или дифференцированной [9].

И.М. Витковская: для групповой работы парты надо ставить так, чтобы каждый видел собеседников, не сидел спиной к доске, мог легко дотянуться до общего листа.

Ведущую роль играют учащиеся, но эффективность зависит от учителя, который должен научить групповой работе [10].

А.Г. Ванцян и Н.В. Нечаева: принципы групповой работы: комфортности, минимакса, деятельности.

Первый опыт может быть неудачным. Одна из причин - недооценка роли групповой работы, понимание ее лишь как способа разнообразия.

Необходимо «культивировать» групповую работу (Г.А. Цукерман «Введение в школьную жизнь» и «Виды общения в обучении»[36]).

Для построения учебного сообщества учителю нужно:

- выстроить понятийное содержание урока, чтобы дети увидели противоречие между известным способом действия и новой ситуацией;
- инициировать и поддерживать детские догадки о том, как надо действовать в новой ситуации;
- создать для каждого ребенка возможность включиться в общий поиск, пережить интеллектуальную трудность и ее преодоление.

Организацию групповой работы следует начинать с 1-го класса, так как именно там «рождается» учебное сообщество. Откладывание задачи организации учебного сотрудничества удваивает трудности.

Этапы организации групповой работы [10]:

1. Обучение детей сотрудничеству при выполнении учебных заданий (фронтальная работа). Формирование правил работы в группе.
2. Использование приемов, показывающих важность кооперирования.

После подготовки детей к совместной деятельности переходим к систематической организации групповой работы, усложняя деятельность учащихся в группах по нескольким направлениям:

- усложнение видов групповой работы;
- повышение степени самостоятельности учащихся;
- усложнение содержания учебного материала.

Учитель должен демонстрировать как позитивные, так и негативные образцы взаимодействия. Негативные образцы помогают классу вывести нормы и правила взаимодействия.

Групповая форма обучения предъявляет высокие требования к учителю: владение дисциплиной, организационные усилия, определение заданий для групповой работы, направление деятельности учащихся. Необходимо следить за ходом сотрудничества, выступать в роли арбитра, побуждать к взаимной проверке.

Использование групповой работы способствует:

- углублению понимания материала;
- изменению характера взаимоотношений;
- сплоченности класса;
- росту самокритичности;
- приобретению навыков для жизни в обществе.

Усилия учителя вознаграждаются развитием детской учебной и познавательной инициативы.

В начальной школе умения и навыки групповой работы находятся в стадии начального формирования. Успешность организации и эффективность групповой работы зависит от умений педагога. Организуя групповую работу, педагог должен руководствоваться общепедагогическими и специфическими методическими принципами.

Предмет «Математика» имеет большие возможности для организации групповой работы. Задания нацеливают на выполнение различных видов деятельности, создавая способность согласованных действий. Учебные задания способствуют развитию логических операций (анализа, сравнения, обобщения, классификации). Отработка этих операций в процессе групповой работы активизирует внимание, мышление, речь. Групповая работа является эффективным средством усвоения предметного содержания урока математики [18].

Для выявления возможностей групповой работы были отобраны и составлены задания для уроков математики, которые можно было бы использовать при организации групповой деятельности обучающихся.

Примеры заданий (2-й класс):

- Танграм.
- Решение примеров (сцепление паровоза).
- Решение текстовых задач с составлением краткой записи.
- Составление решение задачи (по рисунку).
- Организация и планирование учебного сотрудничества со сверстниками (решить задачу, организовать «мозговой штурм»).
- Взаимодействие с партнёрами по совместной деятельности; уважительное отношение к участникам группы (составить квадрат из кусочков).
- Обмен знаниями между членами группы для принятия эффективных совместных решений (проектные задачи, например создание альбома «орнаменты и узоры на посуде», подготовка групповой презентации о математике).
- Организация и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками.
  - «Расшифровка» (решить примеры и расшифровать стихотворение).
  - «Разбитые квадраты» (собрать свой квадрат молча).
  - «Решение логических задач» (распределить роли).
  - «Цепочки вычислений» (исправлять ошибки, рационально распределить цепочки).

Игровой вариант и соревновательный момент позволяют сделать повторение навыков устного счета увлекательным и интересным, а ответственность за групповой результат способствует формированию учебного сотрудничества.

Групповой проект «Великие математики» расширяет кругозор, пробуждает интерес к историческим личностям, учит готовить групповую презентацию. Учащиеся обращались к информационным источникам, сотрудничали друг с другом и с педагогом.

Эффективность заданий для парной и групповой работы была проверена экспериментально в 2 «б» (экспериментальный класс) и 2 «в» (контрольный класс).

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе (констатирующий эксперимент) измерялся исходный уровень сформированности учебного сотрудничества.

Использовались методики:

- Г.А Цукерман «Рукавички» (оценка учебного сотрудничества по согласованию усилий в парной работе). Анализ результатов: продуктивность совместной деятельности (умение договариваться, находить решение, сохранять доброжелательное отношение, аргументировать, убеждать и уступать), взаимоконтроль и взаимопомощь, эмоциональное отношение.
- Методика «графический диктант» (выявление умения слушать и точно выполнять указания, самостоятельно действовать по указанию партнера). Анализ результатов: общение и взаимодействие (правильно выполнить действия), степень самостоятельности.

Результаты:

- «Рукавички»:
  - 2 «б»: 53% - высокий уровень, 13% - низкий уровень.
  - 2 «в»: 40% - высокий уровень, 6% - низкий уровень.
- «Графический диктант»: 81% детей во 2 «б» и 81% учащихся во 2 «в» классе, у которых уровень учебного сотрудничества был оценен как высокий.

В целом ребята справились с заданиями, им удалось договориться между собой, услышать друг друга. Учащиеся умеют работать в парах.

- Для выявлений умений работать в группе была использована методика Эриха Райхерта «Математическая пирамида». Анализ результатов: продуктивность совместной

деятельности (правильность распределения примеров, умение работать сплоченно, умение договориться, взаимодействие, взаимоконтроль, взаимопомощь, эмоциональное отношение).

Дети были распределены в группы по 5 человек для выполнения задания с треугольниками (пирамида из 16 треугольников). Распределение было случайным.

Группы с низким уровнем не смогли договориться, только несколько членов группы работали.

Диагностика учебного сотрудничества на констатирующем этапе позволила сделать выводы:

1. В парной работе испытуемые демонстрируют в основном высокий (67% и 61%) или средний (24% и 30%) уровень. Низкий уровень – 9% в каждом классе.
2. При работе в группе результат оказался ниже, чем в парной работе.

Необходима специальная работа, направленная на формирование учебного сотрудничества через организацию групповой работы на уроках математики.

Цель опытно-экспериментальной работы: формирование учебного сотрудничества в групповой работе на уроках математики.

Систематическая работа в группе была организована на уроках математики во 2 «б» классе (2 раза в неделю, 20-25 минут).

Работа организовывалась как однородная (проверка другими группами), так и дифференцированная (представление результата у доски). Численность – 4-5 человек в группе.

Групповые занятия проводились чаще всего на уроках повторения и закрепления пройденного материала. Систематичность и постепенное усложнение заданий способствовали формированию учебного сотрудничества и не вызывали негативного отношения. Относительная свобода поведения и возможность обсудить варианты решения способствовали формированию интереса.

С течением времени ребята стали внимательнее прислушиваться друг к другу, научились обходиться без оскорблений, быстрее организовывались. Акцент сместился с «работы на себя» на «работу на группу». Учащиеся поняли, как организовывать взаимодействие для эффективного достижения результата, перестали спорить. При рефлексии перестали пытаться перекладывать ошибки, стали ответственнее относиться к общим результатам.

В заключительной части был организован контрольный эксперимент для выявления уровня учебного сотрудничества в экспериментальном и контрольном классе.

Анализ результатов показывает факт улучшения учебного сотрудничества в экспериментальном классе.

В контрольной группе не зарегистрирован высокий уровень учебного сотрудничества, тогда как в экспериментальном классе половину имеют высокий уровень.

Заключение.

В начале полугодия в обоих классах регистрировался одинаковый уровень учебного сотрудничества, то к концу учебного года высокий уровень в экспериментальном классе появился, а в контрольном нет. Уровень учебного сотрудничества в контрольном классе соответствует естественному развитию, а повышение уровня учебного сотрудничества в экспериментальном классе является следствием целенаправленной деятельности по организации групповой работы.

Проведенная работа позволила сделать выводы:

Больше половины детей имеют высокий уровень учебного сотрудничества в парной работе, но низкий уровень в групповой работе. Учащиеся испытывают затруднения при организации групповой работы. Необходима целенаправленная работа на формирование умений учебного сотрудничества в групповой работе.

На констатирующем этапе были выбраны и дополнены задания для групповой работы, которые применялись на уроках математики в экспериментальном классе. На

контрольном этапе было выявлено, что уровень учебного сотрудничества в экспериментальном классе вырос, тогда, как в контрольном классе сохраняется большой процент детей с низким уровнем учебного сотрудничества.

Результаты контрольного эксперимента позволяют считать организацию групповой работы на уроках математики эффективным средством формирования учебного сотрудничества в младшем школьном возрасте.

Список источников

1. Коджаспирова Г.М. Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. 2016. – 448 с.
2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. А.Г. Асмолов Г.В. Бурменская И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – 2 изд. – М.: Просвещение, 2017. – 159 с.
3. Бутенко А.В. Критическое мышление: метод, теория, практика: учебно-методическое пособие / А.В. Бутенко, Е.А. Ходос. – М.: Мирос, 2015.
4. Гуманитарная образовательная среда как условие и фактор развития гражданско-правового сознания студентов Шевченко С. В. Зубарева В. А. Романенко Е.С. / В книге: Развитие системы образования – обеспечение будущего Германова Г. Н. Горшенина М. В. Ескиндирова М. Ж., Зубарева В. А. Карасюк В. В. Коновалова Н. Г. Красильникова Е. В. Макеева И. А. Романенко Е. С. Стовпець В. Г. Уткина А. Н. Шаркун Ю. Ф. Шаркун Ю. Ф. Шевченко С. В. / Одесса, 2017. – С. 119-131.
5. Султанова Т.А. Технология развития критического мышления в подготовке студентов колледжа / Т.А. Султанова, Е.В. Лыпко // Студенческая наука XXI века. – 2016. – № 1. – С. 97-99.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб.пособие. – Ростов н / Д.: изд-во Феникс,1997. – 480с.
7. Полат Е.С. Новые педагогические и инновационные технологии в системе образования 2018. – 272 с.
8. Кузнецова И.В. Почему нужно работать в группах? / И.В. Кузнецова // Начальная школа плюс До и После. – 2016. – № 11.
9. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М. 2014.

УДК 81`42

Темирбеков А. С., Переводческое дело
Куантаева М.Б., доцент

Авторские неологизмы: проблемы и способы перевода

Аннотация

Статья посвящена исследованию авторских неологизмов — слов, созданных писателями для специфических целей в рамках художественного текста. Авторские неологизмы — это новые слова или выражения, созданные писателями и поэтами для выражения уникальных идей, эмоций или создания особой атмосферы в художественном тексте. В отличие от общеязыковых неологизмов, которые возникают естественно в языке в ответ на социальные, культурные или технологические изменения, авторские неологизмы имеют индивидуальный, часто искусственный характер и отражают творческое видение конкретного автора. Такие слова могут быть образованы путём заимствований, словообразования, игры слов или комбинирования уже существующих лексических единиц. Авторские неологизмы нередко становятся важной частью художественного мира произведения, помогая читателю глубже понять философию, мировоззрение или эмоциональное состояние персонажей. Они усиливают

выразительность текста, делая язык произведения неповторимым и узнаваемым. Некоторые из них со временем входят в общеупотребительный язык, но большинство остаются уникальными элементами индивидуального авторского стиля. В статье также рассматриваются особенности перевода таких слов, подчеркивая важность сохранения их значения и атмосферы оригинала при адаптации для других языков. Анализируется влияние неологизмов на восприятие художественного текста читателями. Особое внимание уделяется контекстуальному использованию авторских слов и их семантической нагрузке. Отмечается, что перевод таких слов требует не только лингвистических, но и культурологических знаний.

Ключевые слова

Неологизм, авторский неологизм, окказионализм, калькирование, транслитерация.

Введение. В последнее время в области перевода всё больше внимания уделяется проблемам, связанным с авторскими неологизмами. С развитием языков, культур и технологий неологизмы становятся важным элементом текстов, особенно в художественной и научно-фантастической литературе, а также в поп-культуре. Однако перевод таких неологизмов вызывает определенные сложности, так как их особенности и контекстные нюансы требуют особого подхода.

Эта статья посвящена исследованию проблем перевода авторских неологизмов, с акцентом на актуальность, убедительность и концептуальность процесса перевода. Мы рассмотрим, что такое авторские неологизмы, каковы основные трудности их перевода и какие стратегии могут быть использованы для их передачи.

С каждым годом количество неологизмов, включая авторские, возрастает. Это связано с быстрым развитием технологий, науки, изменениям в социальной и культурной жизни. Тенденции глобализации и увеличения потоков информации между различными культурами приводят к большему количеству переводных текстов, в которых встречаются неологизмы.

Цель научной статьи: выявить основные пути перевода, или скорее передачи авторских неологизмов переводчиками, при помощи различных видов переводных и непереводных эквивалентов.

Для достижения этой цели решаются такие ***задачи***, как:

- выявить основные способы образования авторских неологизмов в текстах, так как знание этих способов является основным при осмыслении значения нового слова.
- определить понятие и термин «авторский неологизм»
- уяснить значение авторского неологизма, а также анализ структуры авторского неологизма.

Объект исследования: авторские неологизмы как лингвистическое явление**,** возникающее в индивидуальном авторском стиле, а также специфика их передачи при переводе на другой язык**.**

Новизна и оригинальность: Современные исследования перевода авторских неологизмов требуют отхода от традиционных методов калькирования и дословного переноса, предлагая концепцию динамических эквивалентов, которая учитывает не только лексическое значение, но и стилистическую, ритмическую и эмоциональную нагрузку оригинала, а также применение корпусного анализа и нейросетевых моделей для выявления оптимальных стратегий адаптации

***Актуальность*:** Изучение авторских неологизмов и их перевода является важным направлением в лингвистике и переводоведении, так как позволяет повысить точность и выразительность переведенных текстов, что особенно актуально в литературном переводе, локализации художественных произведений, а также при работе с научно-фантастическими и фэнтезийными текстами, где создание новых слов играет ключевую роль в передаче авторского замысла.

Убедительность: Достоверность исследования подтверждается анализом многочисленных примеров перевода авторских неологизмов из художественных текстов (например, произведений Дж. Р. Р. Толкина), а также сопоставлением различных подходов (транскрипция, транслитерация, калькирование, адаптация и создание аналогов) с использованием корпусных данных.

Концептуальность: Решение проблемы перевода авторских неологизмов строится на синтезе теоретических и практических подходов, подчиненных главной цели – выявлению оптимальных стратегий передачи авторских неологизмов в переводе, что предполагает четкую структуру исследования: от анализа природы и функций неологизмов через рассмотрение существующих методов перевода к обоснованию новых подходов и их эффективности в передаче оригинального смысла, экспрессии и стилистики текста.

Таким образом, введение статьи чётко и последовательно раскрывает основные элементы исследования: определены цель, задачи, объект и актуальность темы, подчёркнута её новизна и убедительность. Структура введения логична, без противоречий, и задаёт прочную концептуальную основу для дальнейшего анализа проблемы перевода авторских неологизмов.

Обзор литературы. Исследования неологизмов ведутся с разных подходов, начиная от лексикографического и лингвистического анализа до социолингвистических и психолингвистических исследований. Одним из самых известных ученых, исследующих неологизмы, был В. В. Виноградов, который изучал словообразование и роль новых слов в языке. Также важные работы в этой области проделала В. А. Демьянкова, чьи исследования касаются как общих закономерностей появления неологизмов, так и их классификации. Г. И. Черняк, в свою очередь, акцентировал внимание на механизмах появления неологизмов и их роли в языке.

Авторские неологизмы, которые часто появляются в художественных произведениях, становятся важным инструментом для создания уникального стиля писателя. Они могут использоваться для создания новых смыслов, усиления выразительности текста и отражения мировоззрения автора. Важными фигурами в исследовании авторских неологизмов являются М.М. Бахтин и Ю. М.Лотман, чьи теории о языке и его функциональной роли в литературе также затрагивают создание и использование новых слов. В целом, неологизмы и авторские неологизмы играют важную роль в динамике языка, обогащая его и предоставляя новые способы выражения мыслей и чувств. Исследования в этой области помогают лучше понять, как язык адаптируется к изменениям в обществе, а также как литература может использовать новые слова для создания уникальных авторских миров.

Теоретической основой при описании новой лексики явились труды советских и зарубежных исследователей (Розен, Розенталь, Голуб, Теленкова, Лопатин, Намитокова, Жлуктенко и др.). Исследовательский материал основан на трилогии Джона Рональда Руэла Толкиена «The Lord of the Kings» и переводе этой трилогии Муравьева и Кистяковского. Всего при анализе неологизмов рассмотрено 43 примера.

Основная часть.

В данной статье будут подробно рассмотрены способы образования авторских неологизмов в текстах, так как знание этих способов является основным моментом при осмыслении значения нового слова, а также пути перевода, или скорее передачи авторских неологизмов переводчиками, при помощи различных видов переводных и непереводных эквивалентов.

Также следует отметить, что нами использованы такие методы лингвистического анализа, как контекстуальный анализ, сопоставительный анализ перевода.

Прежде чем дать определение термина «неологизм», следует отметить, что среди ученых нет единого мнения в вопросе: считать ли неологизм и окказионализм синонимами или рассматривать их как совершенно разные понятия. Например, Розен,

Лопатин, а также исследователи в нескольких источниках (www.gramma.ru) считают термины «неологизм» и «окказионализм» синонимами: «Авторские, индивидуально-стилистические, окказиональные неологизмы преследуют определенные художественные цели. Они редко выходят за пределы контекста и не получают широкого распространения…Термином окказиональный называют факты, не соответствующие общепринятым языковым нормам (от лат. occasio - случайность). Окказиональные слова отличаются тем, что при их образовании нарушаются (обычно сознательно, в целях экспрессивности) законы построения соответствующих языковых единиц, нормы языка» [1]; «Индивидуально-авторские неологизмы (окказионализмы) - это слова, которые образуются художниками слова, публицистами, поэтами с целью усиления экспрессивности текста». [1,61] Розенталь, Голуб, Теленкова, Намитокова полагают, что «…от авторских неологизмов следует отличать окказионализмы (лат. occasionalis - «случайный») - слова, образуемые «по случаю», в конкретных условиях речевой коммуникации и, как правило, противоречащие языковой норме, отклоняющиеся от привычных способов образования слов в данном языке.»

Таким образом, во избежание неточностей, будем считать, что авторский (индивидуально-авторский) неологизм - это слово или значение слова, созданное писателем, поэтом, публицистом для обозначения новых или выдуманных явлений действительности, новых или выдуманных предметов или понятий. Вновь изобретенные автором слова отличаются от обычных, широко употребляемых обозначений новизной внутренней формы или своеобразием сочетания элементов. Авторские неологизмы часто не становятся единицами словаря, хотя наиболее удачные и коммуникативно значимые или необходимые слова перенимаются языковым коллективом и попадают в словарный состав языка.

Авторские новообразования, как и все неологизмы, появляются в языке несколькими способами:

- **Путём словообразовательной деривации** — образования новых слов из существующих в языке морфем, используя продуктивные модели. К таким способам можно отнести:
- **Суффиксация** (образование новых слов с помощью суффиксов). Например: *«поток» → «потоковый»* (относится к потоку); *«картинка» → «картинный»* (относящийся к картинке); *«строить» → «строитель»* (тот, кто строит).
- **Префиксация** (добавление префикса к слову). Примеры: *«антиглобализм»* (противодействие глобализации); *«перезагрузка»* (новый этап работы, обновление).
- **Префиксально-суффиксальный способ** (сочетание префикса и суффикса). Например: *«реорганизация»* (перестройка структуры чего-либо); *«переработка»* (обработка чего-либо, повторная работа).
- **Сложение основ** (образование нового слова из двух или более частей). Пример: *«медиафестиваль»* (фестиваль медиа-работ); *«сотовый телефон»* (телефон с использованием сотовой связи).
- **Усечение основ** (образование слов путём сокращения существующих слов). Пример: *«интернет»* (сокращение от «международная сеть»); *«фото»* (от «фотография»).
- **Сращение** (слияние двух или более слов в одно). Например: *«телеведущий»* (тот, кто ведет программу по телевидению); *«компьютеризация»* (процесс внедрения компьютеров в различные сферы).
- **Конверсия** (смена части речи без добавления аффиксов). Например: *«депрессия»* (существительное), *«депрессировать»* (глагол).
- **Путём семантической деривации** — развития нового, вторичного значения на основе уже существующего слова. Примеры:
  - *«социальный»* — первоначально относящийся к обществу, теперь также и в контексте *«социальных сетей»* (платформ для общения и взаимодействия).

- *«звезда»* — изначально небесное тело, теперь также и знаменитая личность (например, *«кино звезда»*).

- **Путём заимствования** — заимствование слов из других языков или из неформальных подсистем языка (диалектов, жаргонов и т.д.). Примеры:
  - *«бренд»* (от англ. *brand*) — название или символ компании.
  - *«кредит»* (от лат. *creditus*) — денежные средства, предоставляемые в долг.[2]

Таким образом, новые слова появляются благодаря различным механизмам, что свидетельствует о живом и динамичном процессе развития языка.

Авторские неологизмы в романах охватывают очень широкий слой лексики: от совершенно конкретных предметов и действий, которые часто уже имеют свое название (с целью достижения большей выразительности придумывают новое слово), до названия новых вещей и часто нереальных, фантастических персонажей, в том числе и не субстанциональных, т.е. таких, о которых часто неизвестно ничего, кроме имени. Делается это для придания большей достоверности созданному миру.

В этой статье рассматриваются способы словообразования и перевода неологизмов Толкина, проиллюстрированные примерами из «Властелина колец» и переводов Муравьева и Кистяковского. Анализируются значения слов в контексте, приводятся подходящие переводы, а также рассматриваются аллюзии и ассоциации. Выявлено, что наиболее продуктивными способами образования неологизмов являются словосложение, аффиксальный способ и семантические изменения.

Образование путем словосложения

Например, такие слова, как Snowmane - от двух слов snow и mane. Wormtongue - от слов worm и tongue. Watchwood - от слов watch и wood. Windlord - от слов wind и lord. Quickbeam - от слов quick и beam. И многие другие, которые будут подробно описываться при рассмотрении способов их перевода.

Аффиксальный способ образования

В произведении Толкиена «The Lord of the Rings» этот способ образования неологизмов стоит на втором месте после словосложения. Например, Bywater - к слову water присоединен предлог by. Halfling - суффикс -ling обозначает маленькое существо. Easterlings, и другие.

Образование семантических неологизмов

Как говорилось выше, семантические неологизмы - это такие слова, значение которых уже дано во всех словарях, но в произведении Толкиена они приобретают другие значения. В ходе исследований неологизмов Толкиена было обнаружено несколько таких неологизмов. Например, Men - Начальники, Hill - Круча, Bag End - Торба.

Способы перевода авторских неологизмов

В ходе исследований неологизмов Толкиена было выявлено, что наиболее продуктивными способами передачи авторских неологизмов являются функциональная замена, калькирование, транскрипция и транслитерация. Рассмотрим это способы подробнее:

Функциональная замена

Слово Whitfoot - Тополап, состоит из двух основ whit - а церк. Whit Monday - Духов день; Whit Sunday - Троицын день; n капелька, йота, и foot - нога, ступня. Понятно, что вторую составляющую данного слова переводчик переводит калькированием, но не понятно, откуда взялась часть «топо» или «топ», если -о- - соединительная гласная русского языка, если топать - to trample, to stamp with the feet. Из контекста данного произведения, это герой, маленький человечек, хоббит, но он является одним из главных предводителей карликов. Если проводить аналогию со значением слова Whit - капелька, йота, то понятно, что данный герой маленький человечек. Так как перевод первого компонента слова не помог понять его значение, переводчики придумали собственные неологизмы, принимая во внимание отличительные признаки существа. Переводчики решили прибегнуть к функциональной замене, так как посчитали этот вариант наиболее

подходящим.

They took old Will Whitfoot the Mayor, first, and they have taken a lot more. [4] Первого взяли старину Вила Тополапа, голову нашего, тем более они сажают пачками. [5]

Неологизм Wormtongue - Гнилоуст, имя одного из героев, предателя, подлого человека, который хотел забрать себе награбленное добро. Слово образовано от двух основ worm - червяк, червь, глист; низкий человек, презренная личность и tongue - язык, речь, манера говорить. Авторы подбирают наиболее верный вариант перевода этого слова при помощи функциональной замены: Worm - червяк, низкий человек, переводчики предлагают такой перевод, как гниль, что-то противное, что и на самом деле вызывает данный персонаж, и говорил он всегда гадкие вещи, выгораживая себя.

Think you that Wormtongue had poison only for Theoden's ears?…Saruman spoke them, the teacher of Wormtongue. [4]Ты думаешь, Гнилоуст отравлял только слух Теодена?…Их произнёс Саруман, наставник Гнилоуста. [5]

Saruman turned to go, and Wormtongue shuffled after him. [4].Гнилоуст поплёлся за Саруманом. [5].

Слово Sandyman - Пескунс, образовано от двух основ sand - песок, гравий или sandy - песочный, песчаный, непрочный, зыбкий и man - мужчина, человек. Из-за последнего составляющего понятно, что это имя героя. При чтении этого слова в переводе у читателей возникает чувство, что это отрицательный герой, потому что слово «скунс» вызывает такие ощущения у читателей перевода. И на самом деле, данный герой - предатель, виновник многих бед. Переводчики подобрали наиболее подходящий вариант перевода при помощи функциональной замены, потому что у читателей создается негативное отношение к данному герою.

But see here, Master Sandyman, I have a score to pay in this village, and don't you make it any longer with your jeering, or you'll foot a bit too big for your purse. [4].Только вы учтите, сударь Пескунс, что я вернулся сводить счёты, а будете зубы скалить - посчитаемся и с вами: ох и дорогонько вам это обойдётся! [5]

Every Elf in Wilderland has sung songs of the old Onodrim and their long sorrow. [4] Да любой тебе Эльф в Глухоманье слышал и помнит жалобные песни про онодримское разлучение. [5].

Слово Bracegirdle - Толстобрюхл - имя одного их персонажей, образовано от двух основ brace - n (support) подпорка, v (make fast) скрепить, скреплять; v to make smth stronger by supporting it; n smth that is used to strengthen, stiffen or support smth; и girdle - n (belt) пояс, кушак; v окружать. На первый взгляд перевод данного слова вызывает сомнения, откуда взялись такие составляющие. Но, видимо, переводчики посчитали прием функциональной замены наиболее подходящим. Так как в контексте произведения герой - очень тучный человек, а пояс или кушак предназначен для поддержания живота, то переводчики предлагают такой перевод данного слова.

Old Will Whitfoot had been in the Lockholes longer than any,… [4].Старина Вил Тополап просидел в Исправнорах дольше всех остальных… [5].

Неологизм Skinbark - Вскорень, имя необычного персонажа, дерева. Слово образовано от двух основ skin - кожа, шкура; кожура; наружный слой, оболочка и bark - кора (дерева). Из значений этих слово видно, что они синонимы. Но в переводе у нас «корень» и это слово несет совсем противоположное значение. Если «кора» на поверхности, она видна, то «корень» не виден, он спрятан под землёй. Переводчики использовали прием функциональной замены.

Skinbark lived on the mountain-slopes west of Isengard. That is where the worst trouble has been. [4]. А Вскорень облюбовал горные склоны к западу от Изенгарда - самые, надо сказать, ненадежные места. [5].

Слово Bywater - Приречье, название местности в произведении. Неологизм образован аффиксальным способом словообразования, но by - это предлог английского языка. Автор образовал данное слово при помощи примыкания предлога by - у, при,

около, то есть данный предлог показывает близость расположения, к слову water - вода. Для перевода слова water переводчики используют прием функциональной замены: «вода» может быть и «рекой» и переведено это слово как «Приречье», возможно, по аналогии с распространенным названием местности, поселков «Заречье».

Калькирование

Слово Watchwood - Дозорный лес образовано от двух основ watch - n 1) внимание, наблюдение, бдительность; 2) вахта; 3)сторож, страж, стража, дозор; 4) бодрствование; v 1) наблюдать, следить; смотреть; 2) бодрствовать, дежурить; 3) караулить, сторожить, охранять; и wood - n дерево, древесина, дрова, лес, роща. В произведении это группа людей, которые обследовали местность. Переводчики переводят это слово словосочетанием, так как иногда при переводе это является наиболее правильным, если перевести словосложением, то вариант «Дозорлес» не совсем подходящий. Использован прием калькирования при переводе.

The Watchwood we will call it. Not a squirrel will go here. [4].

Они будут называться Дозорный лес. Любую белку в тот же миг заприметят. [5]

Транслитерация

Транскрипция заключается в передачи звукового содержания слова, но так как мы не знаем звучания слова, поэтому будет целесообразно рассматривать следующие примеры с точки зрения транслитерации.

В ходе исследований перевода неологизмов Толкиена было выявлено несколько случаев транслитерации. В основном, это названия сказочных народов и местностей. Приведем несколько примеров:

Слово Hobbiton - Хоббитания, страна, где живут Хоббиты. Понятно, что это слово переводчики транслитерировали и добавили элементы, присущие названиям стран, звучащих на русском языке, например, Дания, Великобритания и под.

One of the first things done in Hobbiton,… [4].

Одним из первых, что было сделано в Хоббитании…

Смешанный перевод

Слово Windlord - Ветробой, в произведении это очень смелый герой, способный на подвиги. Неологизм образован при помощи примыкания от двух основ wind - ветер; дыхание; пустые слова, вздор; запах, дух; слух, намек, и lord - господин, владыка, повелитель, властитель. Первый компонент данного слова переведен при помощи кальки, а вот второй компонент переводчики не калькируют, а используют прием функциональной замены. Хотя слово Повелитель Ветра не плохо бы соответствовало контексту произведения. Но переводчики выбрали такой вариант перевода «Ветробой». Но данный герой не боролся с ветром, как кажется из перевода, а мчался с попутным ветром другим на помощь, поэтому вариант Повелитель ветра был бы наиболее верным.

The came Gwaihir the Windlord,… who built his eyries in the inaccessible peaks of the Encircling Mountains when Middle-earth was young. [4].

Появился Гваигир Ветробой,… который свил гнездо у неприступных вершин Окраинных гор - когда Средиземье еще справляло праздник юности. [5].

Переводческие окказионализмы

В ходе исследований перевода авторских неологизмов Толкиена было обнаружено несколько случаев несоответствия русского слова английскому. Рассмотрим эти примеры подробнее:

Неологизм Shadowfax - Светозар, имя коня, обладающего нереальными возможностями: он скакал быстрее ветра и обладал необыкновенной красотой. В англо - русском словаре Мюллера shadow - тень, полумрак, мрак, уныние. Если бы переводчики использовали какое-нибудь соответствие этим значениям, то оно не подходило бы к контексту произведения. Поэтому они решают придумать свой переводческий окказионализм и заменяют «тень» на «свет», так как конь был белоснежного цвета.

Over the plains Shadowfax was flying, needing no urging and no guidance. [4].

Светозар мчался по темной степи, его не надо было ни понукать, ни направлять. [5]

But Shadowfax will have no harness. [4]. Но Светозар не терпит сбруи. [5].

Авторский неологизм должен восприниматься как нормальное языковое явление, и отсутствие слова в словаре не может служить препятствием для его перевода, к тому же именно переводческая практика делает наибольший вклад в пополнение лексического состава языка перевода новыми словами, приходящими из других языков, а отсюда и словников двуязычных словарей. В любом случае, когда известно значение нового слова, имеется возможность передать его при помощи рассмотренных способов.

Итак, процесс перевода неологизмов с английского языка на русский проходит в два этапа:1. ***уяснение значения неологизма*** (когда переводчик либо обращается к последним изданиям английских толковых (энциклопедических) словарей, либо уясняет значение нового слова, принимая во внимание его структуру и контекст); 2. ***собственно перевод (передача) средствами русского языка, а именно:*** транскрипция, транслитерация, калькирование, описательный перевод, функциональная замена.[3]

Заключение, выводы. В данной статье были рассмотрены основные аспекты проблем перевода авторских неологизмов. Проведенный анализ позволил выявить, что среди лексических единиц, используемых Джоном Рональдом Руэлом Толкиеном для обозначения выдуманных объектов и субъектов волшебного мира, наиболее востребованными являются конструкции, образованные способом словосложения (Wingfoot), что неудивительно, так как в основе словосложения стоит принцип языковой экономии. На втором месте по востребованности - аффиксация (Bywater, Halfling). Наиболее употребительные приемы перевода - функциональная замена (Burrows - Глубокоп (имя)), так как для авторских неологизмов очень трудно найти соответствия в переводящем языке, затем, разумеется, транскрибирование и транслитерация, а также, необходимый прием для передачи неологизмов, калькирование (Watchwood - Дозорный лес, Wingfoot - Крылоног (имя)). Толкиен не просто вводил новые слова в литературу, но создавал языковые системы, в которых они органично существовали. Его авторские неологизмы оказали огромное влияние на развитие жанра фэнтези и стали неотъемлемой частью мировой культуры. Многие из этих слов вышли за пределы его книг и вошли в обиход фанатов, исследователей и даже создателей игр и фильмов. Таким образом, проведенная работа не только углубляет понимание рассматриваемой проблемы, но и открывает новые перспективы для ее дальнейшего изучения и применения в практике.

Список источников

1. Кабакчи, Виктор Владимирович. Английский язык межкультурного общения = Cross-cultural English : Учеб.-справ. пособие / В. В. Кабакчи; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. - СПб. : Образование, 1993. - 199,[1] с.; 22 см.; ISBN 5-233-00081-4 : Б. ц.

2. Казакова, Т. А. *Практические основы перевода*. — СПб.: Лениздат; Издательство «Союз», 2020. — 310 с. — ISBN 978-5-91413-004-3.

3. Намитокова Р.Ю. Авторские неологизмы: словообразовательный аспект. - Ростов-на-Дону, 2021

4. Толкин, Дж. Р. Р. *Властелин колец* / J. R. R. Tolkien. — London: HarperCollins, 2021. — 1248 с. — ISBN 978-0008471286.

5. J.R.R. Tolkien THE LORD OF THE RINGS The Fellowship of the Ring, The Two Towers, The Return of the King, Originally published in the English language by HarperCollins Publishers Ltd. Печатается с разрешения издательства HarperCollins Publishers Limited и литературного агентства Andrew Nurnberg. Перевод с английского В. Муравьева (пролог, книги 1, 3–6), А. Кистяковского (книги 1, 2 и стихи)

УДК 373.31

Тен Е.Л., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Особенности формирования понятия «имя существительное» у младших школьников в процессе обучения русскому языку

Аннотация

Исследование посвящено формированию языковых понятий у младших школьников на уроках русского языка, что является важной частью системно-деятельностного подхода. Ключевым аспектом является не простое заучивание определений, а глубокое понимание сути понятий через активную познавательную деятельность. Процесс освоения понятий включает несколько этапов: получение определения, включение его в действия учащихся и ориентацию на содержание при выполнении задач. Работа с понятиями требует анализа языкового материала, установления связей между признаками и введения терминов. Особое внимание уделяется развитию абстрактного мышления и углубленному пониманию лексического значения слов, что способствует их полноценному использованию в речи. Исследование подчеркивает важность учета психолого-дидактических особенностей младших школьников и роли грамматических знаний в речевой практике.

Ключевые слова

Языковые понятия, младшие школьники, русский язык, методические условия, системно-деятельностный подход, имя существительное, классификация, исследовательские методы.

Введение

Актуальность исследования. Для выпускника начальной школы сегодня важно не столько передать знания, сколько научить детей *добывать знания* и *учиться*. Системно-деятельностный подход требует, чтобы дети сами прослеживали путь получения знаний , делали выводы и формировали понятия. Особое внимание уделяется обобщающим видам деятельности, помогающим ребенку структурировать материал. Например, на уроках русского языка дети самостоятельно формулируют языковые понятия.

Т.Г. Рамзаева определяет языковое понятие как форму мысли, обобщающую предметы и их признаки [1]. Формирование языковых понятий у младших школьников должно основываться не на механическом запоминании определений, а на понимании сути понятий через активную познавательную деятельность.

Процесс освоения понятий зависит от:

- Интереса ученика,
- Включённости личности в учебный процесс,
- Прохождения мыслью стадий сознания.

Учёные, такие как Е.Д. Божович, Ю.М. Жукова, И.А. Зимняя, изучали теоретические аспекты формирования языковых понятий, однако проблема их формирования именно у младших школьников остаётся недостаточно проработанной.

Исследования показали, что эффективное обучение русскому языку требует современной методики, учитывающей индивидуальные особенности учеников. Система работы над темой «Имя существительное» должна включать последовательное изучение грамматических признаков и постепенное усложнение упражнений, направленных на точное употребление этой части речи в устной и письменной речи.

Проблема исследования: Каковы методические условия эффективного формирования языковых понятий у младших школьников на уроках русского языка?

Решение данной проблемы является ***целью*** нашего исследования.:

Гипотеза: Эффективность формирования языковых понятий повысится, если использовать задания, направленные на классификацию и решение грамматических задач, а также внедрять исследовательские методы работы.

Задачи исследования включают раскрытие предпосылок формирования понятий, особенностей работы с именем существительным и выявление эффективных методик.

Исследование проводилось среди учеников 3-го класса, используя методы наблюдения, эксперимента, тестирования и анализа учебных результатов.

Практическое значение заключается в разработке и апробировании методических условий, способствующих эффективному формированию языковых понятий у младших школьников.

Обзор литературы

Требования к изучению темы «Имя существительное» остаются стабильными независимо от изменений в Стандартах. Согласно документам, учащиеся начальной школы должны освоить следующие компетенции:

1. Понимание значения существительных и их использование в речи.
2. Опознание собственных имен.
3. Различение существительных по вопросам «кто?» и «что?».
4. Определение рода существительных.
5. Изменение существительных по падежам и числам.
6. Распознавание склонений.
7. Выполнение морфологического разбора.

Новый стандарт акцентирует внимание на дроблении теоретических знаний и практических навыков, что способствует интеллектуальному развитию и осознанному формированию компетенций. Завершающим этапом изучения темы является морфологический разбор, который помогает систематизировать знания учащихся о существительном.

Е.В. Ушакова подчеркивает, что существительное обозначает предмет и обладает формами рода, числа и падежа. На занятиях ученики знакомятся с разнообразием значений существительных, такими как конкретные предметы, лица, растения, вещества, качества и свойства. Важным аспектом изучения является умение сочетать существительные с прилагательными и глаголами.

Работа над понятием «Имя существительное» строится поэтапно. Сначала дети знакомятся с основополагающими признаками существительных, затем переходят к пониманию их роли в предложениях и синтаксических связей. Заключительный этап посвящен изменению существительных по роду, числу и падежу.

Трудности возникают при определении рода и чисел существительных, особенно тех, которые имеют одинаковые окончания. Для облегчения этого процесса предлагаются специальные упражнения, включая составление текстов и замену существительных местоимениями.

Важным элементом изучения является освоение категории падежа, которое начинается после усвоения учениками способности выделять слова, связанные по смыслу и грамматически. Категория склонения рассматривается как изменение окончаний существительных в зависимости от их отношений с другими словами в предложении.

Таким образом, изучение имени существительного направлено на всестороннее понимание его функций и значений, а также на развитие аналитических способностей учащихся.

Для наблюдения используется текст, в котором учащиеся замечают повторяющееся имя существительное. Им предлагается установить связь между этим существительным и другими словами в предложении, задавая вопросы. Это знакомство с падежными вопросами. Затем учащиеся наблюдают за изменениями окончаний существительного и делают вывод, что это изменение называется изменением по падежам. Далее вводятся названия падежей и их вопросы, а также понятие «склонение».

Падежная форма слова в предложении также определяется предлогом. Поэтому в процессе изучения падежей необходима работа с предлогами. Результаты наблюдений над использованием предлогов обобщаются в таблице «Падежи и предлоги». С.В. Подзорова советует размещать предлоги перед вопросами, поскольку в речи они всегда предшествуют существительному [Подзорова, 2015].

Т.П. Сальникова утверждает, что бессмысленно заучивать предлоги, употребляемые только с одним падежом. Вместо этого рекомендуется сравнивать предлоги и выделять те, которые используются только с одним падежом. Это поможет учащимся лучше усвоить материал.

Чтобы эффективно определять падеж существительного, учащиеся должны следовать определенной последовательности действий: устанавливать связь слов в предложении, находить зависимое слово, определять падеж по вопросу и предлогу.

Т.Г. Рамзаева предлагает организовывать изучение типов склонения существительных так, чтобы учащиеся сами выявляли признаки деления существительных на три склонения [1]. М.Р. Львов описывает исследовательский подход, когда детям предлагается ряд существительных, которые они должны склонять и на основании наблюдений делать выводы о признаках склонений [2].

После освоения склонений формируется навык правильного написания падежных окончаний. Т.Г. Рамзаева рекомендует следующий алгоритм: задать вопрос к существительному, определить падеж и склонение [1].

Таким образом, процесс изучения имени существительного представляет собой целенаправленную систему, направленную на формирование навыков правильного употребления и написания существительных в речи.

За последние десятилетия подход к задачам начальной школы значительно изменился: теперь основной задачей стало формирование учебной деятельности младших школьников, взаимодействующей с научными понятиями. Эти понятия не просто заучиваются, а возникают благодаря активной мыслительной деятельности ребенка. Т.Г. Рамзаева определяет языковое понятие как форму мысли, обобщающую предметы и их характеристики [1].

Проблема формирования языковых понятий заключается не в заучивании определений, а в глубоком понимании сути понятий. Освоение понятия проходит несколько этапов: получение определения, включение его в действия учащихся, ориентация на содержание определения при выполнении задач.

Основные критерии сформированности понятия включают осознанность существенных признаков, умение ориентироваться на них при решении задач, владение действиями над понятиями и установлением связей между понятиями [3].

Процесс усвоения языковых понятий требует анализа языкового материала для выявления существенных признаков, установления связей между этими признаками и введения терминов. Важно развивать умение школьников применять полученные знания на практике и устанавливать связи между различными понятиями.

Формирование языковых понятий должно учитывать психолого-дидактические особенности младших школьников, взаимозависимость речевого и умственного развития, а также роль грамматических знаний в речевой практике. Работа с понятиями включает постепенное уточнение лексического значения слов, развитие умения употреблять их в речи, а также ознакомление с многозначностью слов и синонимами/антонимами.

Таким образом, при формировании языковых понятий необходимо развивать как абстрактное мышление, так и углубленное понимание лексического значения слов, что обеспечит полноценное использование полученных знаний в реальной речевой практике.

Основная часть

Методические условия формирования языковых понятий у младших школьников на уроках русского языка (на примере изучения имен существительных)

Целью изучения теоретического языкового материала в школе является осознанное

использование его для правильного и точного выражения мыслей. Важно целенаправленно и систематически учить применению этих знаний.

Грамматическая задача подразумевает правильное сочетание слов и изменение словосочетаний в зависимости от контекста. На уроках русского языка нужно создавать ситуации, в которых ученик чувствует себя активным участником познавательного процесса. Часто используем задания, основанные на самостоятельном наблюдении, сравнении, выполнении практических работ.

Пример задания: детям предлагается разделить слова на две группы – существительные и прилагательные, обосновав свой выбор. Они работают с парами слов, составляя правильные словосочетания и делая выводы.

Обогащение словарного запаса – важная составляющая уроков. Творческое списывание помогает расширить словарный запас и кругозор учащихся. Проблемное обучение стимулирует мышление и формирует учебные действия. В результате ученик сам находит новые знания, применяя старые.

Использование технологии проблемного обучения повышает мотивацию к учебе, развивает интерес к урокам русского языка и желание участвовать в творческой и исследовательской работе.

Этапы работы по формированию языковых понятий:

1. Активная умственная деятельность учащихся.
2. Более эффективны поисковые методы, чем репродуктивные.
3. Постановка речевых задач и их совместное решение создают ситуацию поиска и стимулируют творческий подход.

Эти подходы помогают вовлечь учащихся в активный познавательный процесс и способствуют лучшему усвоению новых знаний.

Пояснение учащимся конечной цели изучения нового материала и четкая цель изучения конкретной языковой категории мотивируют их и активизируют начальный этап познания. Однако поддержание интереса на всех этапах требует усилий со стороны учителя, чтобы избежать механического запоминания правил и определений. Учитель должен вовлекать детей в активную учебную деятельность, предлагая им анализировать языковой материал, сравнивать факты и делать первичные обобщения.

Для проверки осознанности усвоения материала учащимся предлагаются вопросы, побуждающие их ориентироваться на два главных признака слова при распознавании склонения: род и окончание в начальной форме. Важно поддерживать установку на активную умственную деятельность учащихся, что достигается через подбор упражнений, направленных на сравнение и дифференцировку слов по определенным признакам. Постепенная автоматизация рассуждений помогает учащимся эффективнее оперировать знаниями.

Следующим важным этапом является целенаправленная работа над развитием у учащихся лингвистического отношения к слову и предложению. Это включает в себя развитие умений проводить звуковой, морфемный и грамматический анализы, а также понимать связи между грамматическими признаками слова и его принадлежностью к определенной части речи [4].

Кроме того, учащиеся должны осознавать как существенные, так и несущественные признаки языковых понятий. Это помогает избежать ошибок ложного обобщения и способствует успешному усвоению материала [5].

И наконец, включение нового понятия в систему ранее изученных знаний является ключевым условием для полноценного усвоения и применения знаний в речевой практике. Установление связей между понятиями обеспечивает гибкость использования теоретических знаний при решении практических задач.

Ключевые моменты

1. Значение связей между понятиями

Без установления связей между языковыми понятиями невозможно полноценно

изучить язык. Эти связи важны для систематизации знаний и их применения на практике [2].

2. Этапы формирования языковых понятий

- Этап 1: Первоначальное ознакомление с признаками понятий.
- Этап 2: Обобщение признаков и установление связей между ними.
- Этап 3: Осознание формулировок и смысла понятий.
- Этап 4: Применение понятий на практике, установление связей с предыдущими знаниями.

3. Использование наглядности

Наглядность играет важную роль в процессе обучения, помогая учащимся чётче воспринимать и осознавать языковые явления. Она применяется для представления конкретных примеров и характеристик понятий, что делает обучение более доступным и эффективным [6].

4. Методические условия

Для успешной работы над языковыми понятиями важно использовать задания, направленные на классификацию, исследование и решение грамматических задач. Необходимо уделять внимание самостоятельной работе учащихся, контролю и самоконтролю, а также решению проблемных задач. Эти условия способствуют активной умственной деятельности, повышению мотивации и системности знаний [5].

5. Практическое исследование

Проведённый эксперимент состоял из двух этапов: констатирующего и формирующего. На первом этапе проверялся уровень сформированности понятия «имя существительное» у учащихся 3-го класса, а на втором разрабатывались и внедрялись задания для улучшения этих показателей. Исследование показало, что работа по формированию языковых понятий ведётся, и учитель уделяет этому достаточно внимания.

Анализ результатов констатирующего этапа показывает, что в классе преобладает средний и низкий уровни сформированности понятия «имя существительное» у младших школьников. Это указывает на необходимость активизации работы по формированию данного понятия.

На формирующем этапе исследования была разработана система упражнений, направленная на улучшение уровня сформированности языковых понятий при изучении имен существительных. Эта работа предполагает несколько этапов:

1. Начальный этап: Обучение правильной постановке вопросов к словам, различению слов, отвечающих на вопросы «Кто?» и «Что?». Основные приёмы включают ответы на вопросы и выписывание слов по группам.

2. Основной этап: Введение термина «имя существительное», его определение, расширение представлений о лексическом значении, ознакомление с признаками (род, число, падеж). Эффективным средством закрепления грамотного написания являются ребусы.

Предложенная система упражнений способствует пониманию и усвоению теоретического материала, а также развитию и закреплению у младших школьников умений при ознакомлении с языковыми понятиями «имен существительных».

Процесс формирования языковых понятий будет эффективным при использовании упражнений, направленных на совершенствование грамматических умений, таких как образование форм рода, числа, употребление имен собственных, выбор правильной падежной формы, согласование членов предложения и др.

Таким образом, изучение имени существительного будет успешным, если учитель целенаправленно проводит работу на разных этапах урока, сочетает традиционные приёмы с проблемными и творческими заданиями.

Заключение

Анализ литературы показал следующее:

1. При формировании языковых понятий важно развивать у учащихся умение

абстрагироваться от конкретного лексического значения слов и синтезировать общие грамматические черты, характерные для определенной языковой категории. Одновременно необходимо углублять понимание лексического значения слов, чтобы применение грамматических знаний было адекватным речевой практике. Этот подход отражает процесс речевого развития: от ситуативного владения словом школьник переходит к более глубокому пониманию его значения и взаимодействия с грамматикой, что ведет к осознанному использованию языка.

2. Процесс работы над темой «имя существительное» представляет собой целенаправленный процесс, включающий последовательное изучение грамматических признаков и обобщенного лексического значения существительных, взаимосвязь компонентов знаний и постепенное усложнение упражнений. Цель — формирование навыков правильного употребления и написания существительных в речи [1].

3. Основные методические условия для усвоения грамматических понятий включают активную умственную деятельность учащихся, их заинтересованность в познании нового, опору на речевой опыт, системность знаний и целенаправленную работу над формированием лингвистического отношения к языковым единицам.

Экспериментальная работа, направленная на формирование понятия «имя существительное» у младших школьников, показала, что на констатирующем этапе 6 учеников имели высокий уровень сформированности этого понятия, 8 — средний, и 8 — низкий. Формирующий этап включал разработку и внедрение приемов работы, таких как исследовательские задания, проблемно-творческие задачи, дидактические игры и занимательный материал. Результаты подтвердили необходимость повышения уровня сформированности языкового понятия «имя существительное» у младших школьников на уроках русского языка. Таким образом, гипотеза исследования нашла подтверждение.

Список источников

1. Рамзаева Т.Г. Уроки русского языка: Начальные классы/Т.Г. Рамзаева. – М.:Просвещение, 2017. – 189 с.

2. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах/ М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская.- М..: Академия, 2016. – 122 с.

3. Кусова М.Л. Развитие языковой личности ребенка в период детства: лингвистический, психолингвистический, лингводидактический аспекты /М.Л. Кусова, А.С. Демышева: монография. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г. П., 2019. – 246 с.

4. Фомичева Г.А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах/Г.А. Фомичева. – М.:Просвещение, 2018. – 121 с.

5. Жедек П.С. Использование методов развивающего обучения на уроках русского языка в младших классах/П.С. Жедек. – Томск: Пеленг, 2014. – 221 с.

6. Багичева Н.В. Формирование общей языковой культуры ребенка младшего школьного возраста /И.В. Багичева// Филологическое образование в период детства : материалы Всеросс. науч.-практич. конференции «Содержание филологи- ческого образования в период детства», Екатеринбург, 15–16 апреля 2016 года; отв. ред. Е. Б. Плаксина / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. – С. 5-9.

УДК 373

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

Игровые технологии как средство развития коммуникативных способностей у младших школьников

Аннотация

В данной статье рассмотрены игры как средство развития коммуникативных способностей школьников. В статье проведен анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования. Выявлены особенности формирования коммуникативных способностей школьников. В статье определены возможности игры, как эффективного средства развития коммуникативных способностей школьников.

Ключевые слова

Игровые технологии, начальная школа, учебные действия, младший школьник, стандарт начального образования, учебная цель, учебная задача.

Введение

Актуальность. Развитие современного государства Казахстан, поворот к правам и свободам личности, демократизации потребовали переосмысления педагогического потенциала профессионального образования. Новое понимание отражено в действующей Конституции Республики Казахстан, в Законе РК «Об образовании», раскрывающем концепцию развития отечественной системы образования, опирающейся на гуманистический, общечеловеческий принцип [1].

В Послании делается акцент на то, что «знания и профессиональные навыки – ключевые ориентиры современной системы образования, подготовки и переподготовки кадров» [2].

В современных социально-экономических и духовных преобразованиях в обществе, в расширении сфер международного взаимодействия больше внимания обращается на индивидуальные коммуникативные способности человека.

В период современности, когда наш мир находится в постоянной информационной диверсификации, для современника нашего общества просто необходимо быть мобильным, уметь быстро усваивать, анализировать и доносить до людей необходимую информацию. Тем самым, это подтверждает, что проблема общения (коммуникация), а также проблема межличностного взаимодействия является актуальной.

Рассматривая данное направление в исследовании, особый интерес представляет важность развития коммуникативных способностей учащихся средней общеобразовательной школы посредством игр.

Объектом исследования является процесс развития коммуникативных способностей школьников.

Научная новизна исследования состоит в использовании современных и эффективных методов диагностики коммуникативных способностей школьников общеобразовательной школы посредством игр.

Обор литературы

Теоретические основы формирования коммуникативных умений личности в философском аспекте рассматривались в трудах А. А. Бодалева, А. А. Брудного, Л. С. Выготского, И. А. Зимней, М. С. Кагана, М. И. Лисиной, Н. И. Шевандрина, Я. А. Яноушека и др. [3].

Разработкой данной проблемы занимались такие педагоги и ученые как: Аникиева Н.П., Бодалев А.А., Кан-Калик В.А., Леонтьев В.В., Ломов Б.Ф, Макаренко А.С., Мухина В.С., Щуркова Н.Е., Эльконин Д.Б. и многие другие.

Изучению коммуникативных способностей посвящено множество работ зарубежных и отечественных исследователей.

В них представлены различные аспекты изучения проблемы.

Наиболее исследованной является область изучения природы, форм проявления коммуникативных способностей и закономерностей их развития (Батаршев А.В., Голубева Э.А., Казари Т., Казари Э., Касаткина Ю.В., Кидрон А.А., Клюева Н.В., Лекруру С., Марищук В.Л., Низ Т., Энгельман Т. и др.).

Основная часть

В работе использованы следующие методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение, педагогический эксперимент, методы статистической обработки экспериментальных данных.

Методологической основой исследования явились системный, личностный и деятельностный подход определяющие отбор, структуру игр как средства развития коммуникативных способностей школьников.

Основной вопрос, волнующий психологов разных стран, – роль общения со сверстниками в жизни ребенка и его личностном развитии. Многие ученые утверждают, что общение – решающий фактор общего личностного развития ребенка в младшем школьном возрасте. Влияние общения может так же способствовать исправлению трудностей, возникающих у детей при неправильном воспитании. Подавляющее большинство авторов полагают, что адекватное возрасту взаимодействие между детьми необходимо для развития ребенка в целом и формировании его личности в частности.

Общение, или иными словами коммуникация, его особенности и механизмы являлись предметом изучения философов и социологов, психолингвистов и психологов.

Однако разные исследователи вкладывают в понятие коммуникация различный смысл. Так, например, Н.М. Щелованов и Н.М. Аксарина называли общением ласковую речь взрослого, обращенную к младенцу; М.С. Каган говорил об общении человека с природой и самим собой. А.Н. Леонтьев считал, что в современной науке существует огромное число несовпадающих определений коммуникаций; В.М. Филатов определяет коммуникацию как «общение, передачу информации от человека к человеку в процессе деятельности».

Итак, коммуникация – это акт и процесс установления контактов между субъектами взаимодействия посредством выработки общего смысла передаваемой и воспринимаемо информации. В более широком философском смысле коммуникация рассматривается как «социальный процесс, связанный либо с общением, обменом мыслями, сведениями, идеями и так далее, либо с передачей содержания от одного сознания к другому посредством знаковых систем».

Для рассмотрения значения коммуникативных навыков в формировании личности младших школьников, необходимо определиться с понятием «навыки».

Под термином «навыки» мы понимаем автоматизированные способы выполнения действий. А коммуникативные навыки на наш взгляд отождествляются с навыками общения.

Овладение коммуникативными навыками предполагает овладение иноязычным общением в единстве его функций: информационной, регулятивной, эмоционально-оценочной, этикетной.

Ученые выделяют четыре основных этапа формирования коммуникативного навыка:

1. Ознакомительный
2. Подготовительный (аналитический)
3. Стандартизирующий (синтетический)
4. Варьирующий (ситуативный) [4, с. 38]

Процесс овладения коммуникативными навыками представляет собой многократное выполнение речевых действий, направленных на автоматизацию в

различных видах речевой деятельности и общении в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы.

Содержание школьных дисциплин в процессе обучения реализует основные цели, направленные на развитие у школьников основ научных знаний, культуры общения в процессе формирования коммуникативных навыков, развития коммуникативных способностей.

Коммуникативные навыки предполагают формирование нормативного использования устной и письменной речи.

Различные темы, тексты, проблемы, речевые задачи при изучении школьных предметов, в процессе проведения воспитательных мероприятий ориентированы на формирование разных видов речевой деятельности, развитие социокультурных навыков и умений, что обеспечивает использование языка обучения как средства общения.

При изучении школьных предметов в центре внимания процесса обучения и воспитания находится последовательное и систематическое развитие у школьников коммуникативных навыков в процессе овладения различными стратегиями чтения, говорения, пересказа, письма.

Обучение направлено:

– формирование и развитие базовых коммуникативных навыков и умений в основных видах речевой деятельности учащихся;

– социокультурное развитие.

Коммуникативные навыки формируются на основе языковых знаний и навыков.

В коммуникативные навыки включаются следующие важнейшие умения:

– читать и понимать тексты (с пониманием основного содержания и с полным пониманием);

– устно общаться в стандартных ситуациях учебно-трудовой, культурной, бытовой сферах;

– в устной форме кратко рассказать о себе, окружении, пересказать, выразить мнение, оценку и т.п.

– умение письменно оформить и передать элементарную информацию (письмо).

В процессе речевой коммуникации люди пользуются средствами языка его словарём и грамматикой для построения высказываний, которые были бы понятны адресату. Однако знание только словаря и грамматики недостаточно для того, чтобы общение на данном языке было успешным: надо знать ещё условия употребления тех или иных языковых единиц и их сочетаний.

Характер навыков общения, входящих в коммуникативную компетенцию и отличающихся от знаний собственно языка, можно проиллюстрировать на примере, так называемых косвенных речевых актов. Косвенным называется такой речевой акт, форма которого не соответствует его реальному значению в данной ситуации.

Также в процессе общения имеет место ориентация на социальные характеристики речевого партнёра: его статус, позицию, ситуационную роль, что проявляется в выборе альтернативных речевых средств со стратификациями и речевыми ограничителями.

Таким образом, как грамматические, так и лексические навыки и умения представляют собой центр языковой компетенции, на который опираются речевые навыки и умения, позволяющие развивать коммуникативные способности учащихся.

Общение формирует человека как личность, дает ему возможность приобрести определённые черты характера, интересы, привычки, склонности, усвоить нормы и формы нравственного поведения, определить цели жизни и выбрать средства их реализации.

На наш взгляд, общение является важнейшей фазой формирования личности младшего школьника.

Под личностью С.Л. Рубинштейн понимает совокупность выработанных привычек и предпочтений, социокультурный опыт и приобретенные знания, определяющие повседневное поведение.

При организации коммуникативного процесса важную роль играет учет личностных и возрастных особенностей младших школьников.

Младший школьный возраст является чрезвычайно благоприятным для овладения коммуникативными навыками и развития коммуникативных способностей.

Любовь к предмету у учащихся в данном возрасте очень тесно связано с ощущением психологического комфорта, радости, потребности и готовности к общению, которые создает учитель на уроке и во внеклассных мероприятиях.

Для младшего школьного возраста характерна готовность к школьному обучению, в основе которой лежит интерес к новой деятельности, являющейся источником мотивации обучения.

Исследователи отмечают ряд трудностей, с которыми сталкиваются школьники:

-новый режим жизни,

-необходимость систематически трудиться для владения знаниями,

-принятие авторитета учителя.

Наличие у школьников не только теоретических и практических умений общаться, но и определенных качеств личности:

-общительности,

-раскованности,

-желания вступать в контакт,

-умения взаимодействовать в коллективе и т.д. способствуют успешному развитию коммуникативных способной обучаемых в общеобразовательной школе.

Следовательно, развитие коммуникативных способностей специально направлено на развитие и формирование личности школьников.

В своих трудах Андреева Г.М. исследовала следующие характеристики коммуникации учащихся:

1. В коммуникативном процессе происходит не простое движение информации, а интенсивный обмен ею, при котором специальную роль играет значимость какого либо сообщения. А это вероятно в тех случаях, когда информация не просто принята, но и осмыслена. Что соответственно и ведет к налаживанию общей учебно-познавательной деятельности учащихся общеобразовательной школы.

2. Обмен информацией непременно подразумевает психологическое воздействие на собеседника в целях конфигурации его поведения. Эффективность коммуникации измеряется тем самым, насколько эффективно удалось данное воздействие.

3. Участники общения должны понимать друг друга: «все должны объясняться на одном языке». Это говорит о коммуникативных показателях барьеров в общении, которые могут социальные, возрастные, и другие отличия, а также психологические особенности любого человека [3].

В общении возникают ситуации барьера, следовательно, коммуникационный барьер – это барьер, который устанавливает реципиент на пути получения нежелательной информации.

В психолого-педагогической литературе выделяют три позиции коммуникатора во время коммуникационного барьера:

- открытую - коммуникатор открыто излагает свою точку зрения,
- отстраненную - коммуникатор держится подчеркнуто нейтрально,
- закрытую - коммуникатор умалчивает о своей точке зрения.

Наиболее разновидной формой коммуникации учащихся общеобразовательной школы является диалог, когда двое или несколько учащихся обмениваются информацией.

Ученые утверждают, что составляющая часть коммуникационной стороны общения – это умение точно выражать свои мысли, а также умение слушать.

Соотношение применяемых средств невербальной коммуникации целям и содержанию словесной передачи информации считается учеными одним из составляющих культуры общения учащихся общеобразовательной школы.

А.С. Макаренко в своих научных трудах подчеркивал, что педагог одно и то же слово должен уметь произносить с множеством различных интонаций, вкладывая в него значения то приказа, то просьбы, то совета. Невербальная коммуникация так же необходима, как и вербальная [5].

Таким образом, в нашем исследовании мы рассмотрели главные особенности коммуникативной стороны общения учащихся общеобразовательной школы и выяснили, что без умения верно:

- передать,

-принять информацию, невыполним процесс общения и межличностного взаимодействия. Для этого нужно не только лишь выучиться верно, передавать свои мысли, но также необходимо брать во внимание особенности и необходимости собеседника, уметь выслушать его.

При наличии составляющих коммуникативных способностей можно говорить о развитии индивидуальных коммуникативных способностей учащихся в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы.

Многие ученые исследовали понятие «игра», игровую деятельность. Рассмотрим хронологию развития понятия «игра». До XIX в. игра рассматривалась как деятельность ребенка, но которую нельзя назвать продуктивной, т.е. цели получения результата не преследовалось, игра проводится ради удовольствия, и серьезным видом деятельности игру назвать в то время нельзя.

Приведем одно из определений понятия **игра** — это своеобразное отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие, - дает возможность правильно решить вопрос об игре в раннем детстве [6, с. 129-320].

В психолого-педагогической литературе ученые утверждают, что игра является ведущим видом учебной деятельности учащихся в общеобразовательной школе, именно в связи с ее развитие происходят самые важные изменения в психике ребенка, происходит подготовка к переходу на новую ступень развития мышления, мировоззрения учащихся.

Учеными игровая деятельность понимается, как особый вид общественной практики, которая воспроизводит нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым способствует усвоению социальной и предметной действительности, а также нравственное, интеллектуальной и эмоциональное развитие личности [6] .

Ценность игры в том, что ученик учится:

- анализировать,

- классифицировать,

-воспитывается бережное отношение к природе,

- применяются на практике теоретические знания,

В ситуации дидактической игры знания учащимися усваиваются лучше.

Дидактическая игра является формой проведения некоторых этапов урока в учебной деятельности учащихся и во внеклассной воспитательной работе.

Важное значение имеет игровая, дидактическая задача.

Дидактическая задача скрыта от учащихся. Внимание обучающегося обращено на выполнение игровых действий, а задача обучения ими не осознается, что в совокупности делает игру особой формой игрового обучения, когда учащиеся чаще всего непреднамеренно усваивают знания, умения, навыки.

Взаимоотношения между обучающимися и педагогом определяются не учебной ситуацией, а игрой. Школьники и педагог являются участниками одной игры.

В психолого-педагогической литературе учеными выделены следующие функции дидактических игр:

- формирование устойчивого интереса к учению и снятия напряжения, связанного с процессом адаптации ребенка к школьному режиму;

- формирование психических новообразований;

- формирование собственной учебной деятельности;

- формирование общеучебных умений, навыков учебной и самостоятельной работы;

- формирование навыков самоконтроля и самооценки;

- формирование адекватных взаимоотношений и освоения социальных ролей [4].

Таким образом, дидактическая игра для педагога является способом обучения и воспитания, а для учащихся средством получения ЗУН и развития коммуникативных способностей.

В дидактической игре усвоение знаний учащимися выступает эффективным способом обучения, а в воспитательном процессе развиваются индивидуальные коммуникативные способности. Цель дидактических игр и игровые приемы обучения облегчают переход к учебным задачам, делающим учебный процесс постепенным, а воспитательный процесс эффективным.

Игра – это ведущая деятельность обучения школьников. В игре внимание акцентируется не только на формирование коммуникативных возможностей, но ещё и проецирование их на имитационно разработанные обстоятельства имеющегося в реальном мире общения [5]. Благодаря играм развиваются не только коммуникативные умения, навыки, способности, но происходит корректировка проблем и трудностей общения.

В научно-педагогической литературе ученые придерживаются следующей точки зрения, что игра является прочной основой для теоретического моделирования, будущей деятельности школьника. Любая игра ориентирована на становление тех либо других возможностей, умений и способностей ученика, она содержит конкретную воспитательную задачу. Поскольку игра – это постоянная смена позиций, то умение ученика реализовывать себя в конкретной роли, не так важно будь это управляющий либо подчиненный, формирует у него адекватное самомнение и способность принимать действительно свое пространство в системе социальных отношений. Это обстоятельство также помогает формировать:

- гибкость восприятия и общения,

-способность к эмпатии,

-переключение от одного вида деятельности и общения на другой [6].

Играя, школьники «вбирают в себя» опыт поведения и общения соответствующие игровой ситуации. В свою очередь игра дает возможность пережить те эмоции, которые позволяют школьнику на игровом уровне контролировать или воздерживаться от них.

Учитель понимает, что игровая обстановка ориентирована на составление учеником своей позиции по тому или иному вопросу. Она разрешает школьнику донести «правильность» собственного представления. С поддержкой вербальной и невербальной коммуникации обосновать собственную правоту и логику суждений.

Для развития коммуникативных способностей школьников, представляют различные виды игр, дидактического или развивающего характера.

Учеными для продуктивного проведения игр выделены необходимые важнейшие условия, которые необходимо соблюдать и организаторам и участникам игр:

- участие в игре должно быть добровольным;

- создать эмоционально доверительного и положительного фона;

- обратная реакция;

Умение донести до участников игр нужную информацию в игровой форме, трудный и многоструктурный процесс.

Школьник преодолевает разные трудности и встречается с коммуникативными барьерами, недопониманием со стороны реципиента.

Педагогами утверждается, что в случае если игровая обстановка заблаговременно осмыслена и сконструирована, то игровая цель будет достигнута, благодаря гибкости общения и коммуникации.

Учебная игра в учебно-воспитательном процессе школьников мобильна, ее задачи меняются и усложняются в соответствии с современными требованиями, предъявляющийся обществом к личности учащихся. Что позволяет школьнику, который только «входит» в трудный мир социальных и межличностных отношений, уметь стремительно адаптироваться и преподносить информацию сообразно правилам и условиям социума.

Таким образом, в современной педагогике уделяется внимание обучению и развитию у учащихся коммуникативных умений и способностей, необходимых им в дальнейшей самостоятельной жизни в обществе.

Исследование возможностей развития коммуникативных способностей школьников подтвердило интерес и необходимость исследования игр, как более действенном средстве формировании коммуникативных возможностей.

Школьный возраст, для исследования, был избран не случайно.

Средством формирования коммуникативных способностей была выбрана игра, как более интересная действенная и мобильная конфигурация учебных действий.

В работе педагога игре уделяется одно из важнейших мест, так как игра - это одно из ведущих средств обучения, воспитания и формирования коммуникативных умений и способностей, а так же важнейшая форма организации жизни.

В игре ученик развивается как личность, у него формируется те стороны психики, от которых в последствии будет зависеть ценность его социальной практики, его отношения с окружающими людьми и с самим собой.

В психолого-педагогической литературе ученые отмечают, что природа игры уникальна:

-объединение в общем сотрудничестве и деятельности,

-общая радость за победу [7].

Работа педагога с учениками имеет особый характер, так как педагог должен учитывать не только возрастные и физиологические особенности учащихся в данном возрасте, но и особенности их психического и индивидуального развития.

В каждом школьном возрасте есть свои особенности развития личности.

Для школьников естественно стремление к углублению и расширению своего психического пространства. Основным видом учебно-познавательной деятельности является общение.

Для учащихся важно не только общение со сверстниками, но и общение с взрослыми людьми. Они стремиться расширить свою социальную функцию, выйти за рамки общения со сверстниками, повысить свою коммуникативную культуру.

Учащимся очень важно:

-поставить себя в коллективе сверстников;

-проявить свои лидерские и организаторские качества;

-показать коммуникативные умения [8].

Роль педагога в игре бывает различной: он может быть прямым участником игры, советчиком, помощником и так далее. Но во всех этих случаях педагог внимательно следит за игрой, не подавляет инициативы и самостоятельности, влияет на содержание игр, создает условия для их развертывания, для развития детской изобретательности, творчества, коммуникативных умений.

В игре педагог изучает:

-каждого ученика,

-его интересы,

-направленности,

-желания,

-индивидуальные особенности,

-следит за его действиями, с тем, чтобы найти правильные пути и средства его социализации и самоактуализации [4].

Исходя из общей характеристики игры, как педагогического явления, ученые в своих исследованиях перечисляют основные задачи педагога:

1. Реализация поставленных целей, таких как развитие тех или иных качеств личности подростка.

2. Получение учащимися положительного эмоционального опыта.

3. Забота о том, чтобы игра несла в себе запас для нравственного развития, развития творческой индивидуальности обучаемых.

4. Передача знаний о системе человеческих взаимоотношений и коммуникативной культуре от старшего поколения [9].

Анализ основных источников активности учащихся общеобразовательной школы в игре показывает соответствующее направление ее педагогической организации:

1. Вовлечение в игровую ситуацию и включение в различные сферы общения, через сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм деятельности.

2. Предоставление возможностей проявления своих творческих, лидерских способностей, коммуникативных способностей.

3. Помощь в овладении средствами социального общения.

4. Самореализация и самоактуализация в обществе.

5.Попытка обозначить свое место в системе общественных отношений.

Мастерство управления таким могучим стимулирующим средством, каким является спонтанно возникающее в игре соревнование, прежде всего, зависит от умений педагога выбрать гибкую, диалектическую позицию [9].

С помощью игры педагог может прослеживать атмосферу внутри любого коллектива, координировать его (коллектива) деятельность, а так же эмоционально-психологическое состояние каждого ученика общеобразовательной школы.

В игре ролевые позиции педагога и подростка разнообразны, динамичны, менее регламентированы, более доверчивы.

По нашему мнению, главный педагогический смысл игры - создание условия для социализации детей в имитируемой социальной деятельности, т.е. создание ситуации выбора, в которой подросток должен найти способ решения той или иной социальной проблемы - не был бы столь эффективным, если бы не действовал педагог, который корректирует условия игры, развивая коммуникативные способности учащихся.

Заключение, выводы

Безусловно, игра - это важный фактор личностного развития учащегося, но по нашему мнению игра является важнейшим средством развития коммуникативных способностей. Ведь общение - это главный вид деятельности школьника.

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, нам кажется наиболее целесообразным развитием коммуникативных способностей посредством проведения дидактических игр в воспитательных мероприятиях.

Дидактические игры, проводимые в контексте уроков, выполняют конкретную задачу по развитию у школьников коммуникативных навыков.

Игра в развитии коммуникативных способностей не является универсальным средством, ее следует применять в совокупности с другими методиками.

Мы рассмотрели игру – как средство развития коммуникативных способностей школьников в учебно-воспитательном процессе, как действенная и мобильная конфигурация достижения воспитательных целей в педагогическом процессе.

Особое внимание уделено целесообразности развития коммуникативных способностей посредством проведения дидактических игр. Дидактические игры, проводимые в контексте внеклассных воспитательных мероприятий, выполняют конкретную задачу по развитию у школьников коммуникативных способностей.

В современных социально-экономических и духовных преобразованиях в обществе, в расширении сфер международного взаимодействия больше внимания

обращается на индивидуальные способности человека, проявляющиеся в его коммуникативности.

Поэтому выбранная нами тема исследования: «Игра как средство развития коммуникативных способностей» является одной из актуальной, важной, интересной проблемой дидактики.

Список источников

1. Татаринова А.А. Развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста // Воспитание в семье и школе. Республиканский учебно-методический педагогический журнал. Алматы, №3, 2012 г, с. 10-13
2. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2016. с. 63-68
3. Аванесова В. Н. Воспитание и обучение детей в разновозрастной группе. Изд. второе, исправленное – М.: Просвещение, 1990г.
4. Лобанова Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие // Балашов: Николаев, 2015. — 76 с.
5. Грибенко Е. А. Развитие коммуникативных способностей учащихся в процессе изучения иностранного языка / автореферат диссертации, кандидат психологических наук, Омск, 2016г, с.186
6. Татаринова А.А. Развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста // Воспитание в семье и школе. Республиканский учебно-методический педагогический журнал. Алматы, №3, 2019г, с. 10-13
7. Молтанова Ш.Т. Моделирование речевых ситуаций как средство воспитания культуры общения // Воспитание в семье и школе. Республиканский учебно-методический педагогический журнал. Алматы, №1, 2019г, с. 19-20
8. Байбородова Л.В., Рожков М.И. «Организация воспитательного процесса в школе» М. 2021 г.
9. П.И. Фрейдин, Макарова Т.В. «Нерефлексивное слушание» М. Изд-во «Когито-Центр», 2011 г.

УДК: 159.9.07

Титова Е.В., Педагогика и психология
Дубинин С.Н., профессор

Социально-психологический тренинг как средство формирования культуры сексуального поведения у подростков

Аннотация

В данной научной статье рассмотрена проблема формирования культуры сексуального поведения у подростков. В подростковом возрасте интерес к половым вопросам резко возрастает. Начинается процесс полового созревания, который, безусловно, накладывает отпечаток на поведение подростка. Но происходит не только физическое созревание, но и заметное созревание ребенка как личности. Появляются первые признаки самоконтроля и саморегуляции поведения. Половое влечение у подростков приобретает вполне определенную направленность, что проявляется в изменении характера их поведения в присутствии представителей другого пола. У каждого человека постепенно складывается модель (внутренняя, идеальная) представителя другого пола и каждый конкретный человек с ней более или менее сопоставляется. В некоторых случаях наступает состояние влюбленности, очень остро переживаемое подростками.

Ключевые слова

Подростковый возраст, половое созревание (пубертат), межличностное общение, половое влечение, интимные отношения, физическая коммуникация, психосексуальные установки, половая идентификация.

Введение

Бурные социальные события, произошедшие за последние десятки лет в мире, и в нашей стране, преобразования, продолжающиеся сейчас, собственной своей логикой вынуждают подрастающее поколение самостоятельно делать свой выбор, лично ориентироваться во всем и занимать вполне независимые позиции. [3].

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

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

Этот возраст, возраст кардинальных преобразований в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений [5]. Главной чертой формирования новых психологических и личностных качеств личности подростка является более высокий уровень самосознания, потребность осознать себя как личность.

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

Таким образом, подростковый период развития, будучи по-своему переломным, переходным и критическим, знаменует собой переход к взрослой жизни и особенности его протекания, несомненно, откладывают отпечаток на всю последующую жизнь. Это период, когда ребёнок задумывается над собой как над личностью, что проводит его к процессу самовоспитания [2]. И чаще всего убеждение не совпадает с общественным мнением, поэтому и возникают проблемы подростка в обществе. В основном многое зависит от самого подростка, школы, социальной среды, но в большей степени на развитие подростка, влияет воспитание в семье, отношение с родителями. Именно это воспитание и отношение играет важнейшую роль в половом воспитании ребенка, то, как он будет просвещен, подготовлен к взрослой жизни.

Целью исследования является изучение специфики тренинга, как профилактики рискованного сексуального поведения у подростков.

Объект исследования: является тренинг как профилактика рискованного сексуального поведения у подростков.

База исследования: КГУ «Клочковской общеобразовательной школы одела образования Камыстинского района» Управления образования акимата Костанайской области с октября 2024 по март 2025 года.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что в настоящее время в связи с тем, что неполноценные знания подростков о половом воспитании создают проблему, рискованного сексуального поведения. Необходимо отметить, что

подростковый период - это критический период формирования половой принадлежности: войдет ли человек в ведущий, свойственный большинству, сексуальный образ жизни, или будет относиться к меньшинству, чья сексуальная жизнь формулируется понятием «гомосексуальность», или, наконец, его сексуальная ориентация будет двойственной, неопределённой - бисексуальной [4]. Необходимо проводить различного рода семинары, лекции, тренинги для просвещения подростков сексуального поведения, для того чтобы постараться предотвратить появление «не нужных детей», «не нужных абортов», «не нужных проблем», связанных с половой безграмотностью.

Новизна исследования состоит в том, что она позволяет расширить и углубить имеющиеся представления, о роли социально-психологического тренинга как средства формирования культуры сексуального поведения у подростков.

Гипотеза нашего научного исследования состоит в предположении того, что, проводя тренинговые занятия, мы можем уменьшить число подростков с ранним сексуальным поведением, повысив грамотность их полового воспитания.

Данная статья включает несколько разделов. Во введении формулируются понятийный аппарат исследования: цель, объект, актуальность, новизна исследования, а также гипотеза. Обзор литературы посвящён анализу отечественных и зарубежных работ, рассматривающих данный вопрос. В основной части описаны методология исследования и результаты исследования.

Обзор литературы

Связи сексуальной ориентации с типом личности посвящена огромная специальная и вовсе уж необозримая популярная литература. Одним из вопросов нашего научного исследования является личностно - деятельностный подход, основанный на работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Э. Фромма «Искусство любви».

В своей книге «Родителям о половом воспитании» В.Е. Каган уделяет особое внимание проблеме детского и подросткового эротизма. Педагогические стратегии в половом воспитании подрастающего поколения, способы корригирования девиантного поведения, связанного с нерешенностью сексуальных вопросов некоторой частью молодежи. Полезно знакомить преподавателей с книгами, посвященными физиолого-педагогическим аспектам полового воспитания. В этих книгах можно найти достаточно полный список печатных работ по разбираемой проблеме, который основан на данных эмпирических исследованиях. Это сегодня знать важно, так как на книжный рынок выброшено много сомнительной литературы по вопросам половой любви. Поэтому нужно правильно ориентироваться в этом книжном потоке.

В настоящее время издано много работ З. Фрейда. Специалисты знают, что фрейдизм - не последнее слово науки. Он подвергался широкой критике, что надо учитывать впервые знакомящемуся с ним читателю. Однако З. Фрейд - бесспорный классик психологии. Он показал важность сексуальных влечений для человека, их естественность и закономерность. З. Фрейд считал либидо (половое влечение) единственным источником душевной энергии. Его можно отнести к представителям физиологического материализма [2].

Также известны работы крупного неофрейдиста Э. Фромма, в частности его книга «Искусство любви». Не либидо, а любовь определяет человека и его счастье. Особенно важна братская любовь, т.е. любовь ко всем людям без различия. Семейное счастье основывается на эротической любви. Таким образом, Э. Фромм весьма приближается к концепции гуманистической психологии, заслуженно пользующейся симпатиями демократического общества. Но и ему, на наш взгляд, не удалось избежать известной односторонности. Любовь возникает не из сексуального влечения, как утверждал З. Фрейд, а наоборот: сексуальное влечение возникает из любви. Кроме того, прочные интимные отношения нередко основываются на сексе без любви, а глубокая и преданная любовь не всегда сопровождается выраженным сексуальным влечением [4].

Еще одним важным фактором психосексуального развития человека является опыт, дружеского общения между мальчиками и девочками с раннегодетства. Не следует бояться детской и подростковой влюбленности, хотя она подчас доставляет воспитателям хлопоты. Однако для дальнейшего развития школьника отсутствие таких контактов гораздо опаснее, считает И.С. Кон.

Основная часть

Методология

Научные исследования показали, что сексуальное поведение подростка зависит от того, насколько важное значение он ему придает и с удовлетворением каких субъективных потребностей связывает. Важность сексуального поведения проявляется при высоком самоуважении насыщенной событиями жизни, а при недостаточном опыте общения с противоположным полом значимость сексуального поведения снижается.

Итак, мы постарались показать, что выраженная сексуальность и гиперсексуальность - естественное и нормальное явление и в подростковом и в юношеском возрасте. Сексуальность успешно регулируется в педагогически правильно организованном процессе развития личности и полового воспитания. Последнее эффективно только на основе индивидуального подхода, учитывающего индивидуально-типологические, возрастные и половые особенности конкретного ребенка и совокупность важнейших влияний семьи, школы и макросреды.

Таким образом из всего выше сказанного для исследования социально-психологического тренинга как средства профилактики рискованного сексуального поведения у подростков была составлена экспериментальная программа, которая включала в себя серию тренингов по борьбе ВИЧ и СПИДа [1].

Методы исследования: наблюдение, беседа, тренинг, психодиагностические методы, методы математической статистики.

Исследование проводилось в КГУ «Клочковской общеобразовательной школы одела образования Камыстинского района» Управления образования акимата Костанайской области с октября 2024 по март 2025 года.

Исследовательской базой явились подростки в возрасте 15 - 16 лет - 10 парней и 10 девушек.

Группу психодиагностических методов составляют: анкета, тест Люшера, тест «Что вы знаете о СПИДе?».

Группу математических методов составляет компьютерная программа STADIA, включающая в себе описательную статистику и t - критёрий Стью-дента.

Результаты

Расчеты проводились по следующим формулам:

$$X_B = \frac{1}{n}\sum_{k=1}^{n} x_k$$

где X_B - средняя выборочных значений x; n -число выборки (количество испытуемых); x_k - зафиксированные варианты эксперимента; k - индекс данной переменной.

$$D_B = \frac{1}{n}\sum_{k=1}^{n}(x_k - X_B)^2$$

где D_B - выборочная дисперсия; $G_B = \sqrt{D_B}$ - среднее квадратичное значение.

Таблица 1. Уровень полового воспитания

Вопросы	Ответы
Укажите ваш возраст, пол	Парней – 10 Девушек -10 Возраст - 15 - 16 лет
С каких источников вы узнали о половых отношениях? • узнавали из книг; • из фильмов; • просветили подруги, друзья; • подслушал «разговоры взрослых»; • узнал от родителей	 16% 27% 46% 3% 8%
Как вы считаете, в каком возрасте оптимально начинать половыеотношения?	Ответы были разными, но чаще всего у девушек был возраст: 17 - 18 лет, а у парней 15 - 16
Ведете ли вы половую жизнь если да, то укажите причину вашей первой половой связи? • интересно; • хотелось стать взрослым; •хотелось стать мужчиной (женщиной); • хотелось узнать, как это происходит; • настоял партнер, в знак доказательства любви.	Половую жизнь начали 10 парней и 6 девушек 12% 35% 26% 14% 13%
Ваше отношение к однополым связям?	Из 10 девушек - 4 ничего не имеют против однополой любви, а остальные 6 и 10 парней - отрицательно, негативно
Возможен ли секс без любви?	Парни ответили, что возможен и даже полезен, а девушки ответили, что «это невозможно», а также «Вступать - в половые отношения без любви нельзя, неприлично».
Возможна ли любовь без секса?	И парни, и девушки ответили - нет
Знаете ли вы о заболеваниях, передающихся половым путем?	Ответили - «да, знаю» - все, но перечислить не каждый смог
Какие методы контрацепции вы знаете?	Презерватив, таблетки
Знаете ли Вы, чем - может быть опасен аборт?	Ответ был таковым «В будущем девушка не сможет иметь детей»
Как предостеречь себя от венерических заболеваний?	Заниматься сексом с применением презерватива.

Для сравнения выборочных средних величин, принадлежащих к двум совокупностям данных и для решения вопроса о том, отличаются ли средние значения друг от друга, мы использовали t - критерий Стьюдента.

$$t = \frac{\left| X_{B_1} - X_{B_2} \right|}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}$$

Где, X_{B_1} - среднее значение переменной по одной выборке; X_{B_2} - среднее значение по другой выборке данного; m_1 и m_2 - интегральные показатели частных значений из

двух сравнительных выборок от соответствующих им средних величин; m_1 и m_2 в свою очередь вычисляются по следующим формулам:

$$m_1^2 = \frac{D_{B_1}}{n_1}; \quad m_2^2 = \frac{D_{B_2}}{n2}$$

D_{B_1} - выборочная дисперсия первой переменной (по первой выборке); D_{B_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.

Также нами были получены данные.

As- ассиметрия - это параметр, выражающий скошенность графика распределения случайных величин.

Благодаря проведенной анкете, мы узнали, каков уровень полового воспитания наших испытуемых.

Как видим с данной анкеты, грамотность полового воспитания оставляет желать лучшего. Всего лишь 8%. родителей рассказали о половом воспитании своим детям, в основном их просветили друзья, книги, фильмы.

Отвечая на вопрос, «В каком возрасте оптимально начинать половые отношения?» - девушки ответили 17 - 18 лет, хотя им 15 - 16 лет, а 6 девушек уже живут половой жизнью. Парни же ответили – 15 - 16 лет.

Основной причиной первой половой связи было желание стать взрослым, стать мужчиной или женщиной.

Из 10 девушек - 4 ничего не имеют против однополой любви, а остальные 6 и 10 парней - отрицательно, негативно.

Проанализировав ответы на вопрос «Возможен ли секс без любви?» ребята ответили, что возможен и даже полезен, а девушки ответили, что «это невозможно», а также «Вступать в половые отношения без любви нельзя, неприлично». Отвечая на следующий вопрос «Возможна ли любовь без секса?» и парни и девушки ответили - нет.

«Знаете ли вы о заболеваниях, передающихся половым путем?» - ответили все - «да знаю», но перечислить не каждый смог, основными ответами были триппер (ганарея), сифилис. А чтобы предостеречь себя от венерических заболеваний, они считают, что необходимо заниматься сексом с применением презерватива, но они забывают о других факторах заражения венерическими заболеваниями. О вреде аборта они говорят то, что девушка в будущем не сможет иметь детей, и опять же ответ не является полным.

Для того чтобы узнать настроение, функциональное состояние и наиболее устойчивые черты личности испытуемых был проведен тест Люшера.

Таблица 2. Результаты исследования по тесту Люшера

Основные цвета	**Частота выбора.**
Синий	50%
Зеленый	25%
Красный	15%
Желтый	10%

Были взяты основные цвета, до методики Люшера, в основном предпочтение отдается синему цвету, что говорит о потребности в покое и удовлетворении. При изучении настроения, мы не использовали дополнительные цвета.

Для того чтобы узнать об информированности ВИЧ и СПИДа, был проведен тест (*см. таблицу 3*).

Таблица 3. Результаты информированности подростков о ВИЧ и СПИДе

	Хв	Dв	Gв	As
Уровень знаний о ВИЧ и СПИДе	7,4	0,568	0,754	0,03

По результатам теста можно сказать, что среднестатистическое значение равно 7,4, это говорит о низком уровне знаний ВИЧ и СПИДа. Асимметрия меньше нуля, следовательно, присутствует тенденция к росту этого показателя в будущем.

Проанализировав анкету, тест Люшера и тест на знания о ВИЧ и СПИДе, была проведена серия тренингов посвященных распространению ВИЧ/СПИДа, которые являются следствием рискованного поведения, которое практикуют подростки и молодежь, что связано с отсутствием у них информации и навыков по безопасному поведению.

Традиционные методы обучения (например, лекции, чтения, написание рефератов) не формируют навыков безопасного поведения. Как показал мировой опыт, одним из эффективных методов обучения является тренинг. Тренинг позволяет дать недостающую информацию, сформировать навыки устойчивости к давлению сверстников, навыки безопасного поведения. Тренинг обеспечивает активное вовлечение самих учащихся в процесс обучения. Для этого используются интерактивные методики.

Занятие с использованием интерактивного обучения называется тренингом (от английского «totrain» - обучать, тренировать).

Учащийся усваивает информацию быстрее, если обучение проходит интерактивно, то есть, когда он имеет возможность одновременно с получением информации обсуждать неясные моменты, задавать вопросы, тут же закреплять полученные знания, формировать навыки поведения.

Требования к проведению тренинга:

- просторное помещение, где стулья выставлены в круг (тренинговый круг), чтобы участники сидели лицом друг к другу (это способствует свободному общению, удобству проведения упражнений и разминок, доверительной обстановке, наличию интереса и внимания со стороны участников);
- количество участников тренинга не должно превышать 20 - 25 человек (это оптимальное количество участников, при котором возможно создание атмосферы доверия и постоянное поддержание внимания всех участников);
- создание и поддержание дружелюбной доверительной атмосферы в течение всего тренинга;
- необходимо поощрять участников тренинга и следить за тем, чтобы все принимали в нем участие;
- преподаватель-тренер не должен навязывать своего мнения, в то же время, ему необходимо подвести аудиторию к поставленной цели занятия;
- преподаватель-тренер должен соблюдать временные рамки каждого упражнения;
- на первом занятии тренинга проводится упражнение «знакомство» и принимается «соглашение» (правила работы группы);
- необходимо сочетание подачи теоретического материала с проведением интерактивных упражнений и разминок;
- в начале любого занятия тренинга зачитываются цели и задачи данного занятия, а в конце подводятся итоги.

Любой тренинг, какие бы задачи он не преследовал, всегда начинается со знакомства и выработки правил работы.

Знакомство представляет собой необходимую процедуру первого занятия любого тренинга. Знакомство непременно проводится даже в том случае, когда участники знают друг друга. Знакомство позволяет активизировать группу, вовлечь ее участников в процесс обучения, развить навыки общения.

Цель процедуры знакомства можно считать достигнутой, если участники почувствовали заинтересованность в дальнейшем процессе обучения.

Далее мы использовали серию тренингов под названием «Маршрут безопасности» целью, которой являлось первичная профилактика ВИЧ-инфекции, ИППП и нежелательной беременности, повышение порога толерантности к людям, живущим с ВИЧ/СПИДом.

«Маршрут безопасности» состоит из 5 станций, которые дают информацию, побуждающую к размышлению о различных аспектах ВИЧ/СПИДа:

1. Станция «Пути передачи ВИЧ». 2. Станция «ВИЧ/СПИД: вопросы и ответы».

3. Станция «Рядом с тобой». 4. Станция «Методы контрацепции». 5. Станция «Береги себя».

Станции «Маршрута безопасности» помогают преодолеть предупреждения, улучшают коммуникативные навыки участников, содействуют принятию самостоятельных решений. Выставка воздействует на участников не только на познавательном, но и на эмоциональном и поведенческом уровне, облегчает разговор на темы ВИЧ/СПИДа и сохранения здоровья.

Ход работы серии тренингов «Маршрута безопасности».

Одно мероприятие с использованием 5-ти станций длится 1,5 часа (15 минут на каждой станции + переход + введение и заключение + анкетирование до и после тренинга).

Перед началом тренинга координатор/ассистент проекта произносит речь, в которой он приветствует участников тренинга, кратко рассказывает о проекте и делит участников на 5 групп.

Работа на каждой станции длится 15 минут. За одну минуту до окончания работы на станции дается сигнал (свисток 1 раз), по окончании работы, то есть через 15 минут после начала, дается еще один сигнал (свисток 2 раза). Сигнал на начало работы следующей станции не подается. Ведущий сам начинает работу, как только группа в полном составе подошла к его станции.

После прохождения всех станций было проведено повторное тестирование, результаты повторного теста «Что Вы знаете о ВИЧ и СПИДе?», предоставлены в таблице 4.

Таблица 4. Результаты повторного исследования «Что Вы знаете о ВИЧ и СПИДе?»

	Хв	**Dв**	**Gв**	**As**
Уровень знаний о ВИЧ и СПИДе	14,8	0,168	0,41	-1,5

Как мы видим, после повторного теста результат улучшился, о чем свидетельствует среднестатистическое значение 14,8. Асимметрия меньше нуля, следовательно, присутствует тенденция к росту этого показателя в будущем.

Для того чтобы узнать, как и насколько изменился результат в начале и в конце исследования, мы осуществили сравнительный анализ по t-критерию Стьюдента, и был разрешен вопрос, о том, отличаются ли средние значениядвух выборок друг от друга. Результаты значений по t - критерию Стьюдента смотрите в таблице 5.

Таблица 5. Результаты теста по t - критерию Стьюдента

Шкала	**Хв до проведения тренинга**	**Хв после проведения тренинга**	**t**	**Различия**
Уровень знаний о ВИЧ и СПИДе	7,4	14,8	38,6	Есть

Как видно из таблицы, есть отличия. В начале нашего исследования мы провели тест, узнали, об осведомленности подростков о ВИЧ и СПИДе, после серии тренингов мы опять же провели тот же, тест с целью выявить изменились ли их знания.

Благодаря данной тренинговой программе мы можем увидеть наглядно как изменился уровень знаний о ВИЧ и СПИДе.

На основе полученных результатов нашего исследования и анализа литературы по данному вопросу нами составлены следующие практические **рекомендации** для психологов, педагогов и родителей.

1. Поощрять принятые подростками самостоятельные здравые решения;

2. Предоставлять им наглядную информацию, иллюстрирующую неблагоприятные последствия для здоровья ранней беременности и заболеваний, передаваемых половым путем;

3. Оказывать моральную поддержку подросткам, решившимся воздерживаться от половых контактов;

4. Способствовать укреплению взаимопонимания между подростками и родителями;

5. Привлекать к половому воспитанию подростков их родителей, а также пользующихся уважением других взрослых людей;

6. Предоставлять высококвалифицированные консультации и медицинскую помощь всем нуждающимся.

Мы выполнили поставленные перед, собой задачи: проанализировали научную психологическую литературу по данной проблеме; исследовали влияние социально-психологического тренинга как профилактику рискованного сексуального поведения у подростков, разработали рекомендации, а также разработали тренинговую программу по предупреждению рискованного сексуального поведения.

Заключение

Подростковый возраст - возраст полового созревания - критический период в анатомическом, психологическом и социальном развитии человека. Отрочество, как никакой другой этап жизни, совмещает в своем настоящем черты прошлого и будущего. В это время завершается оформление той схемы поведения, которая будет существенно влиять на физическое и психическое здоровье, на всю дальнейшую общественную и личную жизнь.

Среди современных подростков и старшеклассников многие уже ведут половую жизнь. Естественно, это огорчает родителей, и они выступают с резким осуждением этих связей, стремятся их разорвать. Их можно понять, так как большинство родителей вполне обоснованно связывают счастье своих взрослых детей с их будущей семейной жизнью. Запреты родителей подчас совершенно необходимы, особенно когда встречи происходят с неподходящим человеком. Иногда их вмешательство приводит к созданию в дальнейшем молодой семьи. Но нередко грубое давление родителей приводит к закреплению интимных отношений в тайной форме, а затем и связям с другими партнерами. Жестокий запрет может толкнуть гиперсексуальную личность и на извращенный способ удовлетворения своей сексуальной потребности. Мы не прибываем к крайности - снять контроль за поведением подростка и старшеклассника. Он необходим. Но родители, оказывая влияние на личные отношения детей, должны иметь в виду не только оптимальный вариант, но и просчитать другие возможности. Порой приходится даже выбирать из двух зол меньшее.

Из всего выше сказанного можно сделать следующие выводы о том, что для изучения социально-психологического тренинга как средства профилактики рискованного сексуального поведения у подростков было проведено экспериментальное исследование и выявлено следующее:

1. О сексуальном поведении в подростковом возрасте 8% испытуемых получили информацию от своих родителей; остальные подростки эту информацию

получили от друзей, из книг или социальных сетей. Половой жизнью живут 6 девушек и 10 парней в возрасте 15 - 16 лет. Основной причиной первой половой связи было желание стать взрослым, стать мужчиной или женщиной.

2. О заболеваниях, передаваемых половым путем мало, кто информирован.

Перед проведением тренинговых занятий мы провели тест Люшера, с целью выяснить с каким настроением к нам пришли испытуемые. После проведения ряда тренинговых занятий по профилактике ВИЧ и СПИДа повысился уровень грамотности полового воспитания среди подростков, о чем свидетельствуют результаты тестирования.

Таким образом, на основе выше указанных параметров мы можем утверждать, что проведенное нами исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу о том, что, проводя тренинговые занятия, мы можем уменьшить число подростков с ранним сексуальным поведением, повысив грамотность их полового воспитания.

Список источников

1. Бобченко, Т.Г. Психологические тренинги: основы тренинговой работы: учебник для вузов / Т. Г. Бобченко. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 132 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-12444-6. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/566627 (дата обращения: 02.04.2025).

2. Волков, Б. С. Психология подросткового возраста: учебник: [для учителей, родителей и студентов педагогических учебных заведений, а также работников, имеющих дело с подростками] / Б. С. Волков; ГОУ ВО "Московский государственный областной университет". - 4-е издание, переработанное и дополненное. - Москва: КНОРУС, 2018. - 266 с.: ил. - Текст: непосредственный.

3. Ворник Б.М. Особенности сексуального поведения. - Депонированная рукопись. - Киев, 2015. - 28 с.

4. Дмитриева, Н. Ю. Кризисы детского возраста. Воспитание подростков / Н. Ю. Дмитриева. - Издание 2-е. - Ростов-наДону: Феникс, 2016. - 157 с.: ил. - (Серия "Психология").

5. Клайн, Ф. Отпустить, чтобы вернуть. Как жить и общаться с детьми, когда они взрослеют / Ф. Клайн, Дж. Фэй; [пер. с англ. Э. И. Мельник]. - Москва: Э, 2015. - 378 с. - (Психология. Воспитание с любовью и пониманием). - Текст: непосредственный.

6. Работа с подростками и молодежью в трудной жизненной ситуации: учебное пособие / [Т. Э. Петрова и др.]; под ред. Т. Э. Петровой. - Москва: Русайнс, 2016. - 144 с.: ил. - Текст: непосредственный.

7. Руденко, В. И. Переходный возраст: разруливаем ситуации / В. И. Руденко. - Издание 2-е. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. - 245 с.: ил. - (Мир вашего ребенка). - Текст: непосредственный.

УДК 373.31

Тлеуова А.М., Педагогика и методика начального обучения
Никулина О.Ю., доцент

Базовые факторы успешного развития орфографической наблюдательности у младших школьников

Аннотация

В данной работе рассматривается проблема формирования орфографической грамотности у младших школьников, являющаяся одной из важнейших задач обучения русскому языку. Особое внимание уделяется развитию “орфографической зоркости” –

умению выявлять орфограммы, как базовому навыку для грамотного письма. Исследование опирается на труды ведущих ученых и методистов, а также учитывает современные требования государственного стандарта. Подчеркивается важность осознанного применения правил правописания и значимость начальной школы в формировании необходимых умений. Освещаются особенности развития младших школьников и их влияние на процесс обучения, а также рассматриваются подходы к оценке и предотвращению неуспеваемости. Предлагаются методические рекомендации для учителей начальных классов, направленные на повышение эффективности обучения орфографии.

Ключевые слова

Орфографическая грамотность, орфограмма, орфографическая зоркость, младшие школьники, начальная школа, учебная деятельность, методика обучения.

Введение

Современное начальное образование ставит перед собой задачу развития у учеников навыков грамотной письменной речи в соответствии с орфографическими нормами. Орфографическая грамотность всегда оставалась приоритетом общества, и проблема обучения правильному письму сохраняет актуальность на всех этапах школьного образования. Эффективное решение этой проблемы начинается в начальной школе, где закладываются основы лингвистических знаний, определяющие успех дальнейшего обучения.

Ученикам часто трудно освоить большой объем теоретического материала по русскому языку, что объясняется не только его объемом, но и необходимостью его практического применения. Это осложняется требованием государственных образовательных стандартов для начальной школы. Исследователи и педагоги ищут новые, более эффективные методы формирования орфографических навыков.

Проблема орфографической грамотности остается одной из ключевых в обучении русскому языку. Формирование орфографических навыков требует активной умственной деятельности учеников. Актуальность темы обусловлена важностью развития орфографических умений в начальной школе для обучения младших школьников письменной речи. Современная методика обучения орфографии стремится к осознанному усвоению правописания, что подтверждается работами таких ученых, как Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков, Н. С. Рождественский и другие.

Основная **цель исследования** заключается в теоретическом обосновании и разработке набора упражнений, направленных на развитие орфографических навыков у детей начальной школы.

Объект исследования — этапы развития орфографических навыков у детей начальной школы, а предмет исследования — система заданий, способствующая развитию орфографической грамотности у детей начальных классов.

Для достижения цели необходимо выполнить следующие **задачи:**

1. Провести обзор психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы, касающейся развития орфографических навыков у детей начальной школы.
2. Анализировать учебные программы и учебники по русскому языку для начальной школы с учетом аспектов формирования орфографических умений у младших школьников.
3. Провести диагностику для оценки начального уровня сформированности орфографических навыков у младших школьников.
4. Разработать и внедрить комплекс упражнений, способствующих развитию орфографических умений у детей начальной школы, основываясь на результатах диагностики.

Методы исследования включают анализ соответствующей литературы, изучение педагогических документов, наблюдение, использование диагностических заданий, а

также обработку данных как количественными, так и качественными методами. Теоретическую основу работы составляют теории развития речи у детей, психолого-педагогические исследования детской речи и исследования в области правописания и методик его преподавания.

Практическое значение исследования заключается в создании комплекса упражнений для развития орфографических навыков у детей начальной школы и его практическом применении на уроках русского языка.

Обзор литературы.

Формирование орфографической грамотности – одна из важнейших задач обучения русскому языку в школе. Ученые М.Р. Львова, В.П. Канакина, Л.А. Никитина, Т.Г. Рамзаева, Л.В. Савельева и др. подчеркивают зависимость результатов обучения орфографии от развития умения определять орфограммы. Недостаточность этих умений является главной причиной орфографических ошибок. Грамотность обучающихся – главная цель обучения русскому языку, но и острейшая проблема. Орфографическая грамотность – правильное написание и самопроверка текста – важная составляющая языковой культуры человека [1].

Полемика между сторонниками грамматического и антиграмматического направления в обучении правописанию велась еще в XIX веке. В середине XX века в советском образовании утвердилось положение об осознанности действий учащихся при формировании орфографического навыка, то есть понимании теоретического материала (орфографических правил) и его сознательном применении на практике. Психологи Л. И. Божович, Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков и методисты А. Н. Гвоздев, А. М. Пешковский, Н. С. Рождественский обосновали, что успех в обучении правописанию зависит от осознания специфики слова как языковой единицы [2].

Содержание знаний для грамотного письма зависит от принципов, заложенных в основу русской орфографии. Особенностью русской орфографии является сочетание разных принципов написания слов, требующих различных путей усвоения: осмысление фонетических, грамматических, лексических и прочих свойств [3].

Способность видеть орфограммы является базовым орфографическим умением, называемым “орфографической зоркостью”. Впервые этот термин использовал В. П. Шереметевский, определяя его как внимание к орфографической стороне слова при чтении и списывании, умение заметить трудные места. М.В. Панов указывал на важность фиксации внимания на орфографических трудностях. Л.Г. Парамонова считала орфографическую “слепоту” одной из причин безграмотности. М. Р. Львов раскрывает понятие орфограмма как явление, требующее выбора одного орфографически возможного варианта [4].

Отличительным признаком орфограммы является наличие выбора графических знаков. После обнаружения орфограммы (выявления необходимости найти верный вариант написания), выбор буквы осуществляется на основе правил правописания. Обоснование орфограммы и выбор правила определяют ход решения орфографической задачи. Способность выявлять орфограммы – важнейшее из орфографических умений, которое должно быть развито в начальной школе [4].

Орфографическая зоркость – это способность выявлять орфограммы, то есть умение ставить орфографические задачи. З.А. Савинова утверждает, что это умение замечать орфограммы, где возможен выбор написания [5].

В настоящее время система обучения орфографии обновляется, и ведущим принципом выдвигается фонематический принцип, разработанный М.В. Пановым и развиваемый П.С. Жедек, В.В. Репкиным, О.Ю. Рассупко [6, 7].

Орфографическая зоркость накапливается в процессе чтения, диктантов и списывания со специфичными заданиями. Психологи (П. И. Зинченко, А. Р. Лурия, М. С. Шехтер и др.) выделили в ее структуре мотивационный, операционный и контролирующий компоненты [39].

Проблемам формирования орфографического навыка посвящены труды М.Р. Львова, М.Т. Баранова, Н.Н. Алгазиной, М.М. Разумовской, Д.Н. Богоявленского, П.С. Жедек, Г.Г. Граник, С.Ф. Жуйкова и других [8].

Базовые орфографические умения должны быть сформированы в начальной школе. Низкий уровень орфографической грамотности вызывает беспокойство, что может свидетельствовать о просчётах в практике обучения. Федеральный государственный образовательный стандарт требует от обучающихся способности к безошибочному письму и умению проверять написанное.

Успешной реализации задач будет способствовать понимание педагогами и методистами сложных аспектов в формировании орфографических умений. Учитель, формируя орфографические навыки, должен стремиться к тому, чтобы учащиеся умели ставить учебную задачу, решать ее, контролировать себя и, тем самым, формировать орфографическую грамотность.

Основная часть

Начальная школа охватывает период развития детей от 6-7 до 10-11 лет. Перед поступлением ребенка в школу важно определить уровень его готовности к учебе, выявить индивидуальные особенности деятельности, поведения, коммуникации и психических процессов, а также компенсировать возможные пробелы.

Необходимо учитывать психологические особенности современных школьников, приходящих с разным уровнем психологической готовности. Л.С. Выготский выделял различные типы ведущей деятельности в зависимости от возраста: эмоциональное общение у младенцев, манипулятивная деятельность в раннем детстве, игровая активность у дошкольников, учебные процессы у младших школьников, социально значимая деятельность у подростков и учебно-профессиональная деятельность у старшеклассников.

Основное противоречие возникает между требованиями к развитию личности и ее текущим уровнем. По словам Д. Б. Эльконина, развитие личности детей в младшем школьном возрасте происходит в процессе освоения учебной деятельности. Важно помочь ребенку понять, что учеба – это труд, но интересный и полезный.

Государственные стандарты начального образования устанавливают требования к результатам обучения:

- **Личностные:** готовность к саморазвитию, мотивация к обучению, ценностно-смысловые установки, формирование гражданской идентичности.
- **Метапредметные:** освоение универсальных учебных действий, усвоение межпредметных понятий.
- **Предметные:** приобретение опыта, умение приобретать, преобразовывать и применять знания, овладение основами научного знания.

Для анализа и предотвращения неуспеваемости важно разработать критерии, определяющие успешность обучения [9]. Итоговая оценка должна учитывать достижение результатов в предметной и метапредметной областях [9].

С педагогической точки зрения, успеваемость оценивается через фонд усвоенных знаний. Психология анализирует неуспеваемость через способности, интересы и мотивацию. Педагогика рассматривает причины неуспеваемости в контексте форм обучения, методов и системы образования (Л. А. Регуш).

Трудности учебной деятельности младших школьников включают: пропуски букв, орфографические ошибки, невнимательность, проблемы при решении задач, трудности в пересказе, усвоении знаний, поддержании аккуратности, недостаточное знание таблицы сложения и умножения, затруднения в выполнении самостоятельных и контрольных заданий.

По Ю. З. Гильбуху, проблемы можно разделить на связанные с поведением педагогов и родителей, и вызванные поведением учеников. Неэффективность работы педагога связана с недостаточным дифференцированным подходом. Причины со стороны родителей – недостаточная забота. Причины со стороны учеников – недостаточная

интенсивность и неэффективность обучения, слабая мотивация и пропуски. Психологические факторы неуспеваемости включают недостаточное развитие эмоционально-волевой сферы, пробелы в знаниях, недостаточную мотивацию и несформированные учебно-познавательные навыки.

Дефекты в познавательной деятельности могут быть вызваны неадекватным использованием индивидуальных психологических особенностей. Подвижность и сила нервной системы оказывают влияние на процесс обучения. Люди с недостаточно сильной нервной системой обладают низкой работоспособностью и неустойчивостью к внешним воздействиям.

Различные учебные ситуации могут представлять затруднения для учеников с ослабленной нервной системой. Благоприятные педагогические условия могут помочь компенсировать эти трудности.

В. А. Сухомлинский отмечал, что развитие отстающих детей невозможно без гармонического влияния на все аспекты их психофизической и духовной жизни. Важно изучить изменения в личности ученика под воздействием педагогических методов и поощрять формирование позитивного отношения к учебному процессу, создавая ситуации успеха [9].

Метод “слово учителя” используется для актуализации знаний и введения в тему урока. Через беседу преподаватель помогает ученикам открывать новое, опираясь на имеющиеся знания. Метод наблюдения и анализа предполагает, что ученики анализируют орфограммы, формулируя свои правила. При анализе материала акцент делается на анализе языка. Метод самостоятельной работы применим при изучении различных групп правописания.

Осознанное и автоматизированное овладение орфографическими навыками достигается через систематическую работу над правилами и упражнениями, связанную с анализом и синтезом материала. Учитель контролирует правильность применения правил, а ученики запоминают основные признаки правила.

Для успешного обучения правописанию необходимо тщательно выбирать учебный материал и упражнения, постепенно усложняя знания. Важно усиливать роль самостоятельности.

При подготовке к уроку учитель планирует упражнения и последовательность их использования для формирования конкретных навыков. Упражнения должны соответствовать материалу, быть доступными и последовательными.

Этапы упражнений:

- Подготовительные: актуализация знаний.
- Вводные: мотивация и создание проблемных ситуаций.
- Пробные: закрепление усвоенного материала.
- Тренировочные: усвоение материала с большей самостоятельностью.
- Творческие: применение знаний в нестандартных ситуациях.
- Контрольные: проверка и коррекция умений.

Важно учитывать типичные трудности и воспитательный аспект.

Диагностическое исследование в 4 классах в начале I четверти оценивало способность обнаруживать орфограммы, определять их типы, применять правила и контролировать орфографию. Результаты показали средний уровень орфографических умений, что обусловлено ограниченным использованием учебника.

Теоретическое обсуждение привело к предположению, требующему проверки: формирование орфографических умений может рассматриваться как профилактика неуспеваемости, особенно в рамках специально организованных программ. На текущем этапе определяются способы профилактики, учитывая причины неуспеваемости и понимая профилактику как комплекс мер, направленных на предотвращение отклонений в поведении [19].

Исследование деятельности младших школьников важно для образовательного

процесса. При изучении влияния оценки знаний необходимо учитывать историю успеваемости, посещаемость и анализ тетрадей [20].

Школьная неуспеваемость – несоответствие поведения и результатов обучения стандартам, обусловленное внешними (разрыв между возможностями и требованиями) и внутренними (индивидуальные особенности) факторами. Школьная неуспеваемость свидетельствует о неэффективности учебной деятельности.

Для определения уровня неуспеваемости проводилась беседа с педагогом, анализ письменных работ, проверка домашних заданий и изучение журнала успеваемости. Выявлены ученики, предпочитающие предметы, не требующие умственных усилий, неохотно посещающие школу, испытывающие усталость, трудности с ориентацией в пространстве, недостаточным развитием образного мышления и самоконтроля, а также проблемы с выполнением заданий и пересказом. Причины связаны с семейными конфликтами и проблемами взаимодействия с одноклассниками. Выявлена необходимость доработки орфографических навыков.

Для формирования орфографических навыков используется система упражнений, учитывающая подготовленность, речевую культуру и языковую среду. Упражнения подбираются с учетом структуры орфографической грамотности, а анализ заданий и текстов, взаимоконтроль и сигнальные карточки способствуют умению находить орфограмму. Для отработки умения определять тип орфограммы и применять правила используются зрительные, предупредительные или выборочные диктанты.

Основная проблема – умение находить орфограмму. Для коррекции можно использовать “Орфографическую минутку” с диктантами, играми и тренингами.

После корректирующей работы ученики стали более внимательными, пишут почти без ошибок, получают хорошие отметки, с удовольствием выполняют поручения и стали более открытыми в общении.

В процессе формирования орфографических навыков следует обращать внимание на:

1. Изменение отношения учеников к учебе через осознание значимости обучения.
2. Использование коллективных методов обучения.
3. Всесторонний контроль, взаимоконтроль, самоконтроль и самооценку.
4. Самостоятельную и осознанную учебную деятельность.
5. Развитие способности к обучению и усвоению учебных навыков.
6. Учет характера личной воспитанности и социальных качеств.
7. Оптимистичные отношения между педагогами и учениками.

В ходе исследования выявлены причины школьной неуспеваемости, включающие неготовность к обучению, проявляющуюся в трех аспектах:

1. **Личностная готовность:** отношение к школе и учебной деятельности, требующее развитой мотивации и эмоциональной устойчивости.

2. **Интеллектуальная готовность:** аналитическое мышление, дифференциация, логическое запоминание, рациональный подход к задачам, интерес к материалу, использование символов.

3. **Социально-психологическое стремление:** потребность в общении и адаптация к роли ученика.

Неуспеваемость может проявляться в нежелании посещать школу, ощущении дискомфорта. Школьная среда должна приносить удовольствие, но некоторые учителя, концентрируясь лишь на академических аспектах, не уделяют внимания эмоциональным и психологическим потребностям детей.

Важно, чтобы учителя умели обращать внимание на тревожные знаки и помогали преодолевать эмоциональные препятствия. Для успешного обучения необходимы отсутствие патологий, поддержка семьи, соответствующий интеллектуальный и культурный уровень, достаточный материальный уровень, а также профессионализм педагогов.

В классе выявлены четверо учеников, испытывающих трудности. Проведена коррекционная работа и созданы специальные условия. Разработаны меры психологической поддержки, положительно влияющие на всех учеников.

Исследования сосредоточены на увеличении эффективности обучения через профилактическую и коррекционную работу, опираясь на своевременную диагностику. Проведенное теоретическое исследование и практические результаты подтвердили актуальность проблемы и была разработана теоретическая модель профилактики и коррекции учебных проблем.

Одним из эффективных методов психолого-педагогической коррекции является развитие произвольного внимания, памяти, пространственных представлений и вербально-логического мышления.

Важно соответствие между способностями учащихся и требованиями общества. Успех учебных программ зависит от профессиональной компетентности педагогов. Особенности младшего школьного возраста оказывают влияние на успеваемость. Важно строить методы профилактики и коррекции неуспеваемости, учитывая как внутренние, так и внешние факторы, и в сотрудничестве с другими специалистами.

Заключение

Русский язык играет важную социальную роль, но грамотность письменной речи не всегда поддерживается. Распространение орфографических ошибок, даже в книгах и социальных сетях, делает устаревшим подход, основанный на внимательном чтении и запоминании.

Поэтому развитие орфографических навыков у младших школьников является важнейшим аспектом изучения русского языка, требующим разработки новых, эффективных методов, форм и приемов обучения.

В ходе работы были проведены следующие этапы:

- Изучение и анализ психолого-педагогической, лингвистической и научно-методической литературы.
- Анализ учебных программ и учебников по русскому языку.
- Диагностика уровня сформированности орфографических навыков.
- Разработка и внедрение комплекса упражнений.

В первой главе работы освещено понятие орфограммы, проведена классификация орфографических навыков, рассмотрены особенности их формирования и изучены методы и приемы. Анализ программ русского языка показал, что орфографии и правописанию уделяется значительное внимание. Важно, чтобы педагог вовлекал учеников в составление и применение алгоритмов для работы с орфографическими правилами, иначе упражнения не принесут ожидаемых результатов.

Во второй главе проведена диагностика, показавшая базовый уровень орфографических навыков у учащихся 4 класса. Это связано с тем, что учебник не полностью охватывает необходимый материал. Для решения этой проблемы разработан комплекс упражнений, включающий эффективные методы и приемы работы с орфографией.

Важные аспекты:

1. Учитывать принципы русской орфографии и возрастные особенности, используя разнообразные методы и творческий подход.
2. При недостаточности информации в учебнике, учитель должен создать необходимые алгоритмы и применять их при выполнении упражнений.
3. Систематически отслеживать прогресс в формировании орфографических навыков.
4. Проводить целенаправленную и систематическую работу, учитывая принципы, методы и последовательность обучения.

Список источников

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образования / Интернет-журнал «Эйдос». [электронный ресурс] http//eidos.ru//journal//htm. 2012.

2. Рождественский Н.С. Обучение орфографии в начальной школе. М.: Просвещение, 1960. 328 с.

3. Иванова В.Ф. Трудные вопросы орфографии. М., Высшая школа, 2015.

4. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах/М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. М.: Academia, 2013. 464 с.

5. Савинова З.А. Виды работ по формированию орфографической зоркости. Начальная школа, 2019. №1. 59с.

6. Панов М. В. Лингвистика и преподавание русского языка в школе (+ CD). М.: Фонд "Развития фундаментальных лингвистических исследований", 2016. 272 с.

7. Расчупко О. Ю. Формирование орфографических умений в начальной школе [электронный ресурс] https://rae.ru/forum2011/10/87.

8. Соловейчик М.С. Современные подходы к обучению орфографии в начальных классах/ М.С. Соловейчик, О.О. Харченко. Начальная школа, 2016. №17. 183 с.

9. Богоявленский, Д.Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии [Текст] / Д.Н. Богоявленский // Начальная школа. –1976. – № 4. – С.17

УДК 808.05

Тойшы Ә.М., Қазақ тілі және әдебиеті
Толеуова А.Қ., доцент

Салт-дәстүрлері арқылы жасөспірімдерді имандылыққа тәрбиелеу

Аңдатпа

Бұл мақалада қазақ халқының ұлттық салт-дәстүрлерінің жасөспірімдерге рухани-имандылық тәрбие берудегі маңызы қарастырылады. Халықтық тәрбие құралдарының бірі ретінде салт-дәстүрлерді білім беру және отбасылық ортада тиімді қолданудың жолдары ұсынылады. Жас ұрпақтың бойына адамгершілік, ар-ождан, кішіпейілділік, ізет, құрмет сияқты рухани қасиеттерді сіңіруде ұлттық мәдениеттің орны ерекше екені дәлелденеді.

Түйінді сөздер

Салт-дәстүр, тәрбие, имандылық, рухани құндылықтар, жасөспірім, ұлттық мәдениет.

Кіріспе

Қазіргі жаһандану дәуірінде жастар тәрбиесіне ерекше көңіл бөлу – заман талабы. Ғылыми-техникалық прогресс қаншалықты қарқынды дамығанымен, адамзат баласы үшін рухани құндылықтардың, имандылық пен адамгершіліктің маңызы ешқашан төмендеген емес. Әсіресе, жасөспірім кезең – тұлғаның мінезі, көзқарасы, құндылықтары қалыптасатын ең маңызды әрі шешуші уақыт. Бұл кезеңде дұрыс бағыт пен тәрбие беру – ата-ана мен қоғамның, білім беру мекемелерінің, ең бастысы – ұлттық руханияттың міндеті.

Қазақ халқы ежелден бала тәрбиесіне ерекше көңіл бөліп, ұрпақ тәрбиесін өмірінің ең басты мұраты санаған. Ата-бабаларымыз ғасырлар бойы жинақталған өмірлік

тәжірибесін, адамгершілік ұстанымдарын, дүниетанымын салт-дәстүрлер, әдет-ғұрыптар, ырым-тиымдар, нақыл сөздер арқылы ұрпақ санасына сіңіріп отырған. Бұл – ұлттық тәрбиенің қайнар көзі, тәрбие мектебі.

Салт-дәстүрлердің тәрбиелік әлеуеті мол. Мысалы, үлкенді сыйлау, ата-ананы құрметтеу, жеті атаны білу, бата беру, қонақ күту, амандасу, наурыз көже беру, келін түсіру, шілдехана сынды дәстүрлердің барлығы жасөспірімдердің бойында имандылықты, ізгілік пен инабаттылықты, мейірімділік пен кішіпейілділікті қалыптастыруға бағытталған. Олар тек ұлттық болмыстың көрінісі ғана емес, сонымен қатар рухани-адамгершілік тәрбие құралы.

Алайда бүгінгі таңда кейбір ұлттық салт-дәстүрлеріміз жас буын арасында ұмытыла бастағаны – алаңдатарлық жайт. Көп жағдайда жастар рухани бағдардан айрылып, шетелдік мәдениет пен өзге дүниетанымның ықпалында қалып жатыр. Осындай жағдайда жастардың санасына имандылық, ұлттық рух, мәдени тамыр ұғымдарын жаңғыртып, терең сіңірудің бірден-бір жолы – ата-бабамыз ұстанған салт-дәстүрлерді тәрбиенің өзегіне айналдыру.

Осы ғылыми мақалада қазақ халқының дәстүрлері арқылы жасөспірімдердің имандылық тәрбиесін қалыптастыру жолдары қарастырылады. Ұлттық дүниетаным мен бүгінгі тәрбиелік үдерісті сабақтастыра отырып, салт-дәстүрлердің қазіргі білім беру мен отбасылық тәрбиедегі орны сараланады.

Зерттеу жұмысының өзектілігі

Қазіргі таңда қоғамымызда рухани құндылықтардың әлсіреуі, жастардың адамгершілік тәрбиеге, ұлттық мәдениет пен дәстүрге немқұрайлы қарауы байқалып отыр. Жасөспірімдер арасында тәрбиелік және рухани бағыттың әлсіреуі – болашақтың адами капиталына үлкен қауіп төндіреді. Осы тұрғыда қазақ халқының ғасырлар бойы қалыптасқан салт-дәстүрлері мен әдет-ғұрыптары жас буынды имандылыққа тәрбиелеуде таптырмас құрал ретінде қарастырылуы тиіс.

Ұлттық салт-дәстүрлер – тәрбие құралы ғана емес, ұлттың болмысын сақтаушы, рухани тірегі. Сондықтан да жасөспірімдердің бойына ұлттық құндылықтар мен имандылықты сіңіру үшін, дәстүрлерді тиімді пайдалану – бүгінгі күннің өзекті мәселесі болып отыр.

Зерттеу объектісі:

Жасөспірімдерге берілетін рухани-имандылық тәрбие.

Зерттеу жұмысының нысаны:Қазақ халқының ұлттық салт-дәстүрлері мен олардың тәрбиелік функциялары.

Зерттеу жұмысының мақсаты:

Қазақтың ұлттық салт-дәстүрлері негізінде жасөспірімдердің бойында имандылық қасиеттерін қалыптастырудың тиімді жолдарын айқындау, ұлттық рухани тәрбиенің мазмұнын ашу.

Зерттеу жұмысының міндеттері

- Қазақ халқының салт-дәстүрлерін жинақтап, олардың мазмұнын зерделеу;
- Салт-дәстүрлердің имандылық тәрбиесіндегі маңызын анықтау;
- Жасөспірімдердің рухани дамуына әсер ететін дәстүрлік элементтерді талдау;
- Мектеп пен отбасы тәрбиесінде салт-дәстүрлерді қолданудың әдістерін ұсыну.

Әдебиетке шолу:

Бұл тақырып төңірегінде бірқатар ғалымдар мен зерттеушілердің еңбектері қарастырылды. Атап айтқанда: С. Қалиев өзінің еңбектерінде халық педагогикасының негізінде жас ұрпақты адамгершілікке тәрбиелеу мәселесін терең зерттеген. А. Наурызбай ұлттық салт-дәстүрлердің тәрбиелік мүмкіндіктерін нақты мысалдармен көрсетіп, олардың қоғамдағы рөлін сипаттайды. Г. Мұханова, С. Жұмабекова, А. Сейдахметқызы

секілді зерттеушілер рухани-адамгершілік тәрбиені салт-дәстүр арқылы беру жолдарын нақтылап көрсеткен. Сонымен қатар, Абай, Ы.Алтынсарин, Ш.Құдайбердіұлы еңбектерінде де ұлт тәрбиесіне негіз болатын имандылық пен тәрбие ұғымдары кеңінен қамтылған.

Зерттеу жұмысының әдістері

Теориялық әдістер – әдеби және ғылыми еңбектерге талдау жасау, жинақтау, салыстыру;

Эмпирикалық әдістер – бақылау, әңгімелесу, сауалнама жүргізу;

Моделдеу әдісі – дәстүрлерді қолдану арқылы тәрбиелік модель құру;

Талдау және қорыту – зерттеу нәтижелерін талдау, қорытынды шығару.

Зерттеу жұмысының әдіснамалық негіздері: зерттеу жұмысы ұлттық педагогика, этнопедагогика, рухани-адамгершілік тәрбие, аксиология (құндылықтар ілімі) және мәдениеттану салаларындағы әдіснамалық қағидаларға сүйенеді. Сонымен қатар, Абай, Ы.Алтынсарин, Ахмет Байтұрсынұлы сияқты ұлы ағартушылардың идеялары, сондай-ақ Ж.Аймауытов, М.Жұмабаев еңбектеріндегі ұлттық тәрбие мәселелері зерттеудің теориялық негізін құрайды.

Зерттеу жұмысының ғылыми жаңалығы:

Қазақтың ұлттық салт-дәстүрлерінің жасөспірімдерге имандылық тәрбие берудегі әлеуеті тұңғыш рет кешенді түрде жүйеленіп талданды. Бұған дейін тек жекелеген дәстүрлерге немесе жалпы рухани тәрбиеге қатысты зерттеулер жүргізілсе, бұл жұмыста дәстүр мен имандылық тәрбиесінің өзара байланысы нақты мысалдармен дәлелденіп берілді.

Имандылық тәрбиесінің негізгі компоненттері (ар-ұят, сабыр, мейірімділік, кешірімділік, үлкенге құрмет, кішіге ізет) мен оларды қалыптастыратын ұлттық салт-дәстүрлердің (бата беру, сәлем салу, жеті ата, қонақ күту, тұсау кесу, т.б.) тәрбиелік маңызы теориялық және практикалық тұрғыдан зерделенді.

Жасөспірімдердің рухани-адамгершілік қасиеттерін дамытуға бағытталған ұлттық тәрбиенің үлгісі ұсынылды, яғни салт-дәстүрлерді тәрбиеге енгізудің тиімді формалары мен әдістері (мектеп бағдарламасына енгізу, ата-анамен жұмыс, тәрбие сағаттары, үйірмелер мен клубтар арқылы іске асыру жолдары) жасалды.

Салт-дәстүр мен имандылықтың сабақтастығына негізделген тәрбие моделі құрылды. Бұл модель жасөспірімдердің жас ерекшеліктеріне сай дәстүрлік тәрбиенің мазмұны мен әдісін сәйкестендіруге мүмкіндік береді.

Қазіргі жастар арасындағы рухани құндылықтардың төмендеу себептері мен салт-дәстүр арқылы бұл олқылықтардың орнын толтыру жолдары ғылыми негізде талданды. Осы тұрғыда дәстүрлік тәрбиенің әлеуметтік-психологиялық әсері зерттеу нысанына айналды.

Зерттеу барысында жаңа педагогикалық ұғымдар мен тәсілдер енгізілді:

– «дәстүрлік-имандылық тәрбие»;

– «рухани тәрбиенің ұлттық негізі»;

– «дәстүр мен сана сабақтастығы» ұғымдары айналымға алынды.

Жасөспірімдерге имандылық тәрбие беру барысында ұлттық салт-дәстүрлерді қолданудың әдістемелік ұсыныстары әзірленді, олар мектеп мұғалімдері мен тәрбиешілеріне арналған нақты құрал ретінде қолдануға жарамды.

Негізгі бөлім

Қазақ халқының салт-дәстүрлері – рухани тәрбиенің қайнар көзі.

Қазақ халқының тәрбие жүйесі ғасырлар бойы ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып келе жатқан мол рухани мұраға негізделеді. Бұл жүйенің өзегі – халықтың дүниетанымымен, дінімен, ұлттық болмысымен біте қайнасқан салт-дәстүрлері мен әдет-ғұрыптары.

Халқымызда «баланы жастан» деп жатады. Дегенмен баланы қатаң тәрбиеде ұстау емес, мейірімділік таныта отырып, ата – бабамыздың сара жолы арқылы, яғни салт – дәстүрлеріміз арқылы тәрбиелеу. Иә, ата - баба дәстүрін ардақтау - қазақтың халық

педагогикасының ұлттық ұжданы. «Атадан бала тусайшы, ата жолын қусайшы» деп, халық атадан балаға мұра болып келе жатқан жақсы қасиеттерді келесі ұрпақтың бойына сіңіріп, ізгілікке тәрбиелейді.

Қазақ халқы дәстүрі бойынша ең әуелі әкені, содан соң атаны, ата - бабаны құрметтеп, солардың алдында ұрпақтық қарыздарды өтеу – кейінгі ұрпақтың міндеті екенін түсіндіріп отырған. Ол ұрпақтық борыштар: ананың ақ сүтін, еңбегін өтеу, ата дәстүрлерін құрметтеп, одан әрі ол дәстүрлерді жалғастыру, адамгершілік қағидаларды қалтқысыз орындау болып табылады.

Тәуелсіз мемлекетімізде ата – бабамыздан қалған қазынаның бірі салт – дәстүрлерді ұмыту мүмкін емес. Халықтың салт – дәстүрлері, рәсімдер мен жөн - жоралғылар, ырымдар мен тыйымдар, түрлі сенімдер өмірде қолданыс тауып келеді. Оның бәрі дамып, толысып, жаңарып отырады. Қазақ халқының салт - дәстүрлері осы ұлттың мінез - құлқын, қасиеттерін көрсетеді. Кейбір салт - дәстүрлер мен әдет - ғұрыптар сол халықтың тұрмысына, тәрбиесі мен мінезі, сеніміне, ырымына қарай қалыптасып келеді.Салт - кәсіпке, сенімге, тіршілікке байланысты әдет - ғұрып, дәстүр. Ол ұрпақтан - ұрпаққа ауысып отырады. Уақыт өткен сайын салтқа өзгеріс еніп, өзгеріп, қоғамға байланысты бейімделіп келеді. Жаңа қоғамдық қатынасқа сай келмейтін дәстүрлер ығысып, өмірге қажетті жаңалары дамып отырады.

Дәстүр – ұрпақтан - ұрпаққа ауысатын, тарихи қалыптасқан нормалар мен үрдістер. Ол - қоғамдық ұйымдар мен халықтың мінез - құлқының, іс - әрекетінің рухани негізі. Дәстүр мәдениетпен тығыз байланысты, сондықтан мәдениеті дамыған ел дәстүрге де бай. Ата - ананы құрметтеу, үлкенді сыйлау, адалдық, әдептілік, мейірімділік сезімдері озық дәстүрлерге жатады. Бала тәрбиесіне, жалпы адам тәрбиесіне терең мән беріліп, оның сәтті қағидалары мен ережелерін жасағандардың бірі - қазақ халқы. Оның тәрбие - тәсілдері өте көп. Оның бәрін қамти алсақ та, сол жұмыстың бір тамшысы ретінде ұлттық тәрбие ісіндегі сәбилік кезден - ес біліп, ер жеткенге дейінгі салт, дәстүр, әдет - ғұрып бойына сіңіре білу қажет. Бала тәрбиесі - ықылым заманнан бастап адамзатты толғандырып келе жатқан өмірдің өзекті мәселесі. Қазақ халқы ежелден жас ұрпақты сегіз қырлы, бір сырлы болып өсуін мақсат тұтқан. Баланы үнемі қамқорлыққа алып тәрбиелеп отырған. Қазақтың салт - дәстүрі бүгінгі таңда ұрпақ тәрбиесінің негізіне айналуы - ел мүддесі заман талабы.

Бала салт - дәстүрде өмірде көрген білгеніне, өзіне ұнаған іс - әрекетке еліктей отырып, соны бейнелей ойнайды. Балаға тән бір қасиет бәрін өзім істеймін деп талаптанады. Баланың осы талпынысын қоштап, көмектесіп, сенім білдіріп отыру тәрбиенің ең бір ұтымды әдісі. Өйткені ересек адамдардың баладан айырмашылығы сана - сезімі мен тәжірибесінің молдығы ғана. Сондықтан өз білгенін балаға үйретуден жалықпау - ересек адамдардың борышы.

Салт-дәстүрлер – бұл халықтың өткен өмірінен, тұрмыс-салтынан, дүниетанымынан, ұлттық құндылықтарынан туындаған тәрбиелік құрал. Олар арқылы ұлттың тарихы, мәдениеті, тілі және рухани мұрасы ұрпаққа жеткізіледі. Мәселен, бата беру, шілдехана, тұсау кесу, беташар, жасқа құрмет, жасы үлкенге сәлем беру, жеті атаны білу, қонақ күту, қайтыс болған жанды құрметпен шығарып салу, т.б. дәстүрлер жасөспірімдердің бойында адамгершілік пен имандылық қасиеттерін тәрбиелеуге ықпал етеді.

Халықтың нақыл сөздері де осы дәстүрлермен тығыз байланысты: «Ұят – иманның күзетшісі», «Ата-ананың қадірін білмеген – халық қадірін білмейді», «Үлкенге – құрмет, кішіге – ізет», – бұл нақылдар қазақ халқының рухани тәрбиедегі ұстанымдарын білдіреді.

Салт-дәстүрлер мен имандылық тәрбиесінің сабақтастығы. Имандылық – адамның рухани тазалығы, жүрегіндегі сенімі, әдептілігі мен адамгершілік ұстанымы. Жасөспірімдерді имандылыққа баулу – олардың болашақ тұлғалық қасиеттерінің қалыптасуына негіз болады. Имандылыққа тәрбиелеу дегеніміз – оларды сабырлылыққа, кішіпейілділікке, адалдыққа, әділетке, үлкенге құрмет, кішіге қамқор болуға баулу.

Бұл қасиеттерді балаға сөзбен айтып қана емес, дәстүр арқылы іс жүзінде көрсету – тәрбиенің ең тиімді тәсілі.

Мысалы:

Бата беру – жақсылық тілеу мен тілек арқылы баланың ішкі сенімін ояту, рухани күш беру;

Тұсау кесу – баланың алғашқы қадамына тілек айту, адал жолмен жүруге баулу;

Жеті ата дәстүрі – туыстықты сыйлау, өз тегін білу арқылы ұят пен ардың тәрбиесі;

Қонақ күту – мейірімділік пен жомарттықты үйрету;

Сәлем салу мен ізет көрсету – үлкенді сыйлауды дәріптеу, кішіпейілділікке үйрету.

Осындай дәстүрлерді күнделікті өмірде қолдану жасөспірімдердің бойына имандылық пен ұлттық сана дәнін себеді. Бұл қасиеттер оларды шынайы, парасатты, тәрбиелі, қоғамға пайдалы тұлға ретінде қалыптастырады.

Дәстүрлік тәрбиені қазіргі білім беру жүйесінде қолдану жолдары.

Бүгінде дәстүрлік тәрбиені тек отбасында ғана емес, мектеп пен қоғамда да жүйелі қолдану – маңызды. Қазіргі оқу-тәрбие жүйесінде ұлттық рухани құндылықтарды қолдану төмендеп бара жатқан жағдайда, оны жаңғырту – ұстаздар мен ата-аналардың міндеті.

Мектептегі қолдану:

Тәрбие сағаттары мен іс-шараларда салт-дәстүрлерге негізделген тақырыптар өткізу (мысалы: «Батаның қасиеті», «Жеті атаңды білесің бе?», «Қонақжайлық – ұлт мәдениеті»);

«Өзін-өзі тану», «Қазақ тілі мен әдебиеті», «Дінтану негіздері» пәндерінде ұлттық тәрбие мазмұнын кіріктіру;

Ұлттық тәрбие клубтары, дәстүр кештері, этнографиялық бұрыштар ұйымдастыру.

Отбасындағы қолданыс:

Баланың дүниетанымына сай келетін салт-дәстүрлерді отбасылық дәстүрге айналдыру;

Ата-әже тәрбиесінің маңызын арттыру (ертегі айту, шежіре үйрету, бата беру);

Теледидар, гаджет орнына рухани мәні бар отбасылық ойындар мен ұлттық салттарға негізделген тәрбиелік әрекеттерді жандандыру.

Қоғамда: Бұқаралық ақпарат құралдары мен әлеуметтік желілер арқылы ұлттық тәрбие мен дәстүрлерді насихаттау;

Мешіттер мен мәдениет үйлерінде дәстүрлік-рухани тәрбиеге арналған семинарлар, кездесулер өткізу.

Қазақ халқының өмір салты мен дүниетанымы ежелден-ақ адамгершілікке, инабаттылыққа, имандылыққа негізделіп отырған. Халықтың әдет-ғұрпы, салт-дәстүрлері, наным-сенімдері ұрпақ тәрбиесінің іргетасы болып келді. Осы рухани мұралар арқылы ұрпақ бойына адалдық, мейірімділік, үлкенді сыйлау, ұят, ар, намыс сынды қасиеттер дарытылды.

Мысалы, жеті ата дәстүрі – тек шежірелік білім емес, ұят пен тектіліктің белгісі. Адам өзінің тегін біліп, жеті атаға дейін қыз алыспау арқылы ұлттың денсаулығы мен болашағына жауапкершілікпен қарайды.

Бата беру – жас буынға тілек арқылы рухани күш беру мен бағыт сілтеудің мәдени үлгісі. Тұсау кесу, қырқынан шығару, шілдехана, келін түсіру, жасқа сәлем салу, дастарқан әдебі – бәрі де жас ұрпақтың санасына ұлттық болмыс пен имандылық дәнін себетін үлгі-өнеге.

Бұл дәстүрлердің барлығында тәрбиелік, дүниетанымдық және әлеуметтік мағына терең. Олар арқылы ұрпаққа «Адам болып өмір сүру» жолдары үйретіледі.

SWOT талдауы: Салт-дәстүрлері арқылы жасөспірімдерді имандылыққа тәрбиелеу

Күшті жақтары (Strengths):

Қазақ халқының салт-дәстүрлері – ғасырлар бойы қалыптасқан рухани-мәдени құндылықтардың қайнар көзі. Бұл дәстүрлердің басты ерекшелігі – тәрбиелік мәнінде.

Олар жасөспірімнің бойында имандылық, ар-ұят, сабырлылық, әділдік, үлкенге құрмет, кішіге ізет, ата-ананы сыйлау секілді адамгершілік қасиеттерді қалыптастырады.

Салт-дәстүрлер мен діннің арасында табиғи үндестік бар. Яғни, ұлттық дәстүрлер ислам дінінің тәрбие принциптерімен қабысып жатыр. Бұл – жас ұрпаққа рухани тәрбие берудің тиімді әрі табиғи жолы.

Сонымен қатар, салт-дәстүрлерді тәрбие құралы ретінде пайдалану – отбасы, мектеп және қоғам тарапынан бірігіп жүргізілетін тәрбиелік жұмысты үйлестіруге мүмкіндік береді.

Әлсіз жақтары (Weaknesses):

Қазіргі уақытта кейбір салт-дәстүрлердің терең мән-мағынасы жасөспірімдерге толыққанды түсіндірілмей келеді. Жастардың көбі дәстүрлерді ескінің сарқыншағы ретінде қабылдап, оларға енжар қарайды. Бұл – ұлттық тәрбиенің әсерін төмендететін фактор.

Қалалық жерде немесе мегаполистік ортада дәстүрлерді күнделікті өмірде қолдану аясы тарылып барады. Сонымен қатар, кейбір ата-аналар мен педагогтер салт-дәстүрлерді тәрбиеде жүйелі қолдануға дағдыланбаған. Бұл – ұлттық тәрбие тізбегіндегі әлсіз буындардың бірі.

Мүмкіндіктер (Opportunities):

Дәстүрге негізделген тәрбиені мектеп бағдарламасына кіріктіру – жасөспірімдердің рухани жаңғыруына, ұлттық болмысты сақтап, дамытуына үлкен мүмкіндік береді.

Қазіргі ақпараттық технологиялардың дамуы дәстүрлер мен имандылықты жаңаша – тартымды әрі заманауи форматта ұсынуға жағдай жасайды. Мысалы, әлеуметтік желілерде ұлттық тәрбиені насихаттайтын қысқа видеолар, инфографикалар, челленджер арқылы жастар арасында қызығушылық оятуға болады. Сондай-ақ мешіттер мен мәдени орталықтарда дәстүрге негізделген рухани-мәдени жобалар ұйымдастыру арқылы тәрбие мен діннің арасындағы байланысты нығайтуға мүмкіндік бар.

Қауіп-қатерлер (Threats):

Жаһандану мен батыс мәдениетінің әсері жастардың ұлттық болмысқа деген қызығушылығын төмендетіп, олардың рухани құндылықтардан алшақтауына себеп болуы мүмкін. Кейбір салт-дәстүрлердің дінмен дұрыс араластырылмауы – жастардың дәстүрге деген түсінігінде қате ұғымдардың қалыптасуына әкеледі. Сонымен қатар, қоғамның белгілі бір бөлігі ұлттық тәрбиені ескілік деп қабылдап, оны қолдануға қарсылық білдіруі де қауіп-қатер тудырады.

SWOT талдауы көрсеткендей, салт-дәстүрлер арқылы жасөспірімдерді имандылыққа тәрбиелеу – өзектілігі жоғары, әлеуеті зор бағыт. Оның күшті тұстары мен мүмкіндіктерін тиімді пайдалану арқылы ұлттық тәрбиені жаңғыртуға және жастардың рухани дамуын қамтамасыз етуге болады. Бұл үшін әлсіз тұстарды жойып, қауіп-қатерлердің алдын алуға бағытталған нақты шаралар қолға алынуы тиіс.

Қорытынды

Қазақ халқының салт-дәстүрлері – ұлттың рухани байлығы, адамгершілік пен тәрбиенің қайнар көзі. Ұлт тәрбиесінің негізі саналатын осы дәстүрлер жасөспірімдердің бойына имандылық, ар-ұят, инабаттылық, сабырлылық, мейірімділік сияқты асыл қасиеттерді сіңіруге зор ықпал етеді. Бұл дәстүрлер – тек салт немесе рәсім ғана емес, ұрпақты дұрыс жолға салатын өмір мектебі.

Жасөспірім – болашақ ел тірегі. Оның рухани дүниесін қалыптастыру, ұлттық құндылықтарға негізделген көзқарасын қалыптастыру – қоғамның басты міндеттерінің бірі. Бұл тұрғыда халқымыздың ғасырлар бойы жинақтаған тәжірибесі – ұлттық салт-дәстүрлері – тәрбиенің қуатты құралы бола алады.

Зерттеу барысында салт-дәстүрлер мен имандылықтың өзара тығыз байланысы ашылып, олардың жасөспірім тәрбиесіндегі орнын нақтылауға мүмкіндік туды. Мектепте, отбасында және қоғамда дәстүрге негізделген рухани-адамгершілік тәрбие жүйесін қалыптастыру – бүгінгі күннің өзекті мәселелерінің бірі екені айқындалды.

Қорытындылай келе, салт-дәстүрлерді тәрбиенің негізгі өзегі ете отырып, ұлттық сана мен рухани кемелділікке бастар жолды жас буынға көрсету – әрбір ұстаздың, ата-ананың, жалпы қоғамның ортақ міндеті. Бұл – болашақтың іргесін берік етудің, ұлт болашағын иманды, тәрбиелі, саналы етіп өсірудің кепілі.

Қазақ халқының ғасырлар бойы қалыптасқан салт-дәстүрлері – ұлттың болмысын, дүниетанымын, тәрбие құндылықтарын көрсететін рухани-мәдени мұра. Бұл дәстүрлер арқылы ұрпақтан ұрпаққа жалғасып келе жатқан адамгершілік пен имандылық ұғымдары – қазіргі қоғам үшін де маңызын жоймаған, қайта жаңғыруды қажет ететін тәрбиенің бастауы болып табылады.

Зерттеу барысында ұлттық салт-дәстүрлердің жасөспірімдерге рухани тәрбие беру ісінде ықпалы зор екені анықталды. Әсіресе жеті ата, бата беру, тұсау кесу, келін түсіру, дастарқан әдебі секілді дәстүрлердің әрқайсысының астарында үлкен мән-мағына, тәрбиелік негіз бар. Бұл дәстүрлер жас ұрпақтың бойына ар-ұят, сабырлылық, сыйластық, инабаттылық, үлкенге құрмет, кішіге ізет, ата-анаға сый-құрмет сынды имандылық қасиеттерді сіңіруге бағытталған.

Имандылық тәрбиесі тек дінмен шектелмейді. Ол адамның ішкі жан-дүниесінің тазалығы мен парасат-пайымын білдіреді. Қазақ халқы дәстүр арқылы дінді де, дүниені де үйлесімді ұстанған. Осы тұрғыдан алғанда, салт-дәстүр мен имандылық – бір-бірімен табиғи үндестік табатын егіз ұғымдар.

Зерттеу нәтижесінде мынадай тұжырымдарға келдік:

Ұлттық салт-дәстүрлер – жасөспірімдерді имандылыққа тәрбиелеудің тиімді құралы;

Дәстүр мен дін арасындағы байланыс – жас ұрпаққа рухани тәрбие берудің өзекті әдісі;

Қазіргі білім беру жүйесінде дәстүрге негізделген тәрбие түрлері жеткіліксіз қолданылып келеді;

Жасөспірімдердің бойында ұлттық сана мен рухани тазалықты қалыптастыру үшін салт-дәстүрлерді заманауи форматта қайта жаңғырту қажет.

Сондықтан ұлттық салт-дәстүрлерімізді жас ұрпақ тәрбиесіне тиімді пайдалану – болашақ ұлт болмысының беріктігіне, рухани бірегейлігіміздің сақталуына бастайтын жол. Бұл бағытта мектеп, отбасы және қоғам үштағаны бірлесе отырып, жүйелі жұмыстар атқаруы тиіс.

Қорытындылай келе, салт-дәстүрлерге негізделген тәрбиенің басты мақсаты – жасөспірімді иманды, ізгі, ұлттық рухы биік, жан-жақты дамыған тұлға етіп қалыптастыру. Бұл – ел ертеңін ойлаған әрбір азаматтың ортақ парызы.

Әдебиеттер тізімі

1. Айтқалиқызы, Г.Қазақ халқының салт-дәстүрлері мен ұлттық тәрбие мәселелері. Алматы: Қазақ университеті,2013ж.
2. Елубай Б. Имандылық – тәрбие өзегі. Алматы: Мектеп, 2017ж.
3. Жампейісова, М.Тұлға тәрбиесі: теориясы мен практикасы. Астана: Фолиант, 2014ж ҚР Оқу-ағарту министрлігі. (2023). Білім беру жүйесінде тәрбие жұмысының тұжырымдамалық негіздері. Астана: ОӘБ.
4. Жанұзақова С. Қазақ салт-дәстүрлерінің жасөспірім психологиясына әсері. Психология және тәрбие, №2, 2021ж.
5. Қазіргі ғылыми-педагогикалық зерттеулерден алынған мақалалар мен мәліметтер (Google Scholar, elibrary.kz, bilimland.kz сайттары негізінде).
6. Құсайынов, А. Қазақ дәстүрі – тәрбие бастауы. Астана: Нұрлы әлем, 2016ж.
7. Нұртазина, А. Дін және дәстүр: рухани сабақтастық негіздері. Алматы: Дін істері басқармасы, 2018 ж.
8. Қалиев, С., Майғаранова, Ш., Сейсембекова Г.Ұлттық тәрбие және қазіргі мектеп. Алматы: Рауан, 2015ж.

9. Ислам және өркениет газеті. (2019–2024). Түрлі мақалалар жинағы.
10. Тілеуберді А. Жаңа заман баласын ұлттық рухта тәрбиелеу жолдары. Тәрбие және мәдениет журналы, №3, 2020ж.
11. Тоқаев, Қ. К. (2022). Жаңа Қазақстан: Ұлттық рух пен тәрбие. Президент жолдауы. www.akorda.kz
12. UNESCO Қазақстан. (2021). Мәдени мұра және ұлттық тәрбие баяндамасы. www.unesco.kz

УДК 373

Торежанова Г.П., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Подготовка детей с общим недоразвитием речи к овладению грамотой

Аннотация
В данной статье рассмотрен комплекс психолого-педагогических условий, способствующих формированию у детей 6-7 лет с ОНР неречевых предпосылок к овладению грамотой. Выявлена степень исследования проблемы в современных исследованиях, уточнить понятийно-категориальное поле исследования. Выявлен уровень сформированности у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи неречевых предпосылок к овладению грамотой и психолого-педагогические условия их формирования в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова
Грамота, начальная школа, школьный возраст, методика уроков, обучение.

Введение

Актуальность. Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне определяется направленностью на решение социального запроса по подготовке дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) к предстоящему школьному обучению.

Одной из задач, на решение которых направлен государственный образовательный стандарт дошкольного образования, является «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)».

В ряде исследований (Е.А. Логинова, В.И. Ляудис, И.П. Негурэ, Л.Г. Парамонова, А.В. Семенович, Г.В. Чиркина и др.) отмечается, что в последние годы происходит усложнение симптоматики и механизмов дисграфии и дислексии, которые обусловлены увеличением количества детей с органическими поражениями отделов головного мозга, участвующих в процессе чтения и письма, что приводит к задержке созревания этих отделов мозга, нарушением их функционирования. Таким образом, увеличение количества детей с ОНР приводит к развитию проблемы овладения грамотой.

В связи с этим возникает необходимость создания в ДОО условий успешной подготовки дошкольника к обучению в школе, создающих равные стартовые возможности при поступлении в нее для любых детей, в том числе детей с ОНР.

Важным аспектом готовности детей 6-7 лет с ОНР к обучению в школе является формирование предпосылок к овладению грамотой. Поскольку дети с ОНР испытывают значительные трудности в овладении предпосылками к овладению грамотой, основанными на внешней речи, становиться очень важным, чтобы особое внимание было уделено формированию неречевых предпосылок.

Объект исследования: процесс формирования у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи неречевых предпосылок к овладению грамотой.

Научная новизна исследования состоит в том, что выявлена степень исследования проблемы, уточнено понятие «неречевые предпосылки к овладению грамотой» и определено их содержание для детей 6-7лет с общим недоразвитием речи; выделены психолого-педагогические условия формирования у детей 6-7 лет с ОНР предпосылок к овладению грамотой.

Обзор литературы

Актуальность исследования на научно-теоретическом уровне определяется необходимостью изменения подходов к построению работы с детьми 6-7 лет с ОНР по формирования неречевых предпосылок к овладению грамотой, определения специфических психолого-педагогических условий построения образовательного процесса.

Изучению подготовки детей к овладению грамотой посвящен ряд фундаментальных и разносторонних исследований. Представлен ряд значимых аспектов обучения грамоте детей нарушенной речевой деятельностью (Б.Г. Ананьева, Д.Б. Эльконин, М.Р. Львов, Т.Г. Рамазаева, С.П. Редозубов, Л.К. Назарова, В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, А.Ф. Шанько и др.). В исследованиях Р.Е. Левиной, Г.А. Каше, Р.И. Шуйфера, Л.Ф. Спировой, О.А. Токаревой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. определяется специфика содержания работы по подготовке к обучению грамоте детей, имеющих аномалии.

Вместе с тем, в имеющихся исследованиях не дается точного определения самого понятия «неречевые предпосылки», не представлен их перечень, четко не выделены и не охарактеризованы психолого-педагогических условия формирования у дошкольников с ОНР неречевых предпосылок к овладению грамотой.

Основная часть

Методы исследования подбирались с учетом объекта и предмета изучения, а также задач и гипотезы исследования: теоретического исследования (анализ научной психолингвистической, лингвистической, психологической, педагогической и методической литературы); эмпирического исследования (диагностические задания; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты); методы обработки результатов (количественный и качественный анализ результатов исследования).

Исследование проблемы формирования у детей 6-7 лет с ОНР неречевых предпосылок к овладению грамотой определяет необходимость выделения и характеристики особенностей детей с ОНР, определяющих их трудности в овладении грамотой, предполагает уточнение понятия «неречевые предпосылки» и конкретизации их содержания в овладении грамотой.

Рассматривая общую характеристику детей с ОНР, можно отметить, что при общем недоразвитии речи отмечается позднее начало речи, хотя понимание обращенной речи относительно благополучно. Речь таких детей малопонятна. Речевое недоразвитие может быть разной степени: у одной группы детей наблюдается лепетная речь или отсутствие речи, у другой группы наблюдается мало развернутая речь или развернутая речь с фонетико-фонематическими или лексико-грамматическими нарушениями. Неполноценная речевая деятельность влияет на развитие психических процессов, хотя психическое развитие протекает более благополучно, чем развитие речи. Без специального обучения дети с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Однако по мере формирования словесной речи и устранения речевых трудностей их интеллектуальное развитие приближается к норме.

Общее недоразвитие речи может быть выражено в разной степени. В настоящее время условно выделяют четыре уровня общего недоразвития речи. Первые три уровня выделены и подробно описаны Р.Е. Левиной, четвертый уровень представлен в работах Т.Б. Филичевой [1, с. 137-142].

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

С учетом степени речевого развития ОНР выделяют 4 уровня речевого развития, которые отражают типичное состояние компонентов языка у детей с ОНР [2, с. 47-52]:

1 уровень речевого развития – «безречевые дети»; общеупотребительная речь отсутствует;

2 уровень речевого развития – начальные элементы общеупотребительной речи, характеризующиеся бедностью словарного запаса, явлениями аграмматизма;

3 уровень речевого развития – появление развернутой фразовой речи с недоразвитием ее звуковой и смысловой сторон;

4 уровень речевого развития – остаточные пробелы в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

В анамнезе детей с ОНР часто выявляется гипоксия плода, конфликт резус-фактора, травмы во время родов, кислородное голодание плода в утробе матери, в раннем детстве – различные травмы черепно-мозговые, частые инфекции, хронические заболевания. Неблагоприятная речевая среда, дефицит внимания и общения еще больше тормозят течение речевого развития.

Для всех детей с ОНР характерно позднее появление первых слов – к 3 – 4, иногда – к 5 годам. Речевая активность детей снижена; речь имеет неправильное звуковое и грамматическое оформление, малопонятна. Вследствие неполноценной речевой деятельности страдает память, внимание, познавательная деятельность, мыслительные операции. Детям с ОНР присуще недостаточное развитие координации движений; общей, тонкой и речевой моторики.

В результате у детей наблюдается недостаточная сформированность психологических предпосылок к овладению полноценными навыками учебной деятельности. Это выражается в трудностях формирования учебных умений: планирование предстоящей работы; определение путей и средств достижения учебной цели; контролирование собственной деятельности; умение работать в определенном темпе.

Общее недоразвитие речи представляет собой системное нарушение, имеющее определенную структуру, которая представляет собой связь речевых и неречевых симптомов, и включает в себя следующие компоненты [3, с. 56-70]:

1. Моторика (общая, ручная, пальцевая, мимическая, артикуляционная);

2. Неречевые психические функции (НПФ) – слуховое восприятие, внимание, память;

– зрительное восприятие, внимание, память;

– оптико-пространственные отношения и представления (ориентация ребенка относительно себя в пространстве, в схеме своего тела); – невербальный (неречевой) интеллект.

Речевые функции (система речи)

– фонетическая (звукопроизношение);

– фонематическая (способность различать фонемы (звуки) родного языка);

– лексический строй речи (словарный запас);

– грамматический строй речи (словоизменение и словообразование);

– семантическая (смысловая)

В педагогическом словаре обучение грамоте представлено как обучение чтению и письму. Обучение грамоте – это овладение умением читать и писать тексты, излагать свои мысли в письменной форме, понимать при чтении не только значение отдельных слов и предложений, но и смысл текста, т.е. овладение письменной речью. Обучающийся грамоте учится переводить звуки речи в буквы, т.е. писать, и воссоздавать по буквам звуки, т.е. читать.

Дети постигают определенную систему родного языка, учатся слышать звуки, различают гласные звуки, согласные, сравнивают слова по звучанию, делят слова на слоги, составляют слова из фишек и т.д. Позже дети научаются делить речевой поток на предложения, предложения на слова, знакомятся с буквами русского алфавита, составляют слова и предложения из них, употребляя грамматические правила написания, овладевают послоговым и слитным способами чтения. При этом обучение чтению не является самоцелью. Эта задача решается в широком речевом контексте, дети приобретают определенную ориентировку в звуковой действительности родного языка, у них закладывается фундамент будущей грамотности.

В дошкольном возрасте понятие овладение грамотой предполагает осознание словесного состава речи, под которым предполагается выделение слов в предложении, звукового анализа слова, понимание смыслового значения предложения, текста [4, с. 34].

В настоящее время является общепризнанным, что между недоразвитием речи и нарушением чтения и письма существует тесная взаимосвязь. На сегодняшний день очень возросли требования к поступающим в первый класс детям. Программы обучения усложнены и насыщены разнообразным материалом, который должен быть усвоен через чтение. Ребенок, идущий в массовую школу с диагнозом: общее недоразвитие речи, испытывает большие трудности в обучении чтению. Не во всех школах дети могут продолжить занятия у логопеда, так как нет широкой сети школьной логопедической помощи. Поэтому обучение грамоте этих детей необходимо начинать в дошкольном возрасте и проводить по специальной методике.

Анализ ошибок и трудностей, с которыми сталкиваются дети с общим недоразвитием речи, при обучении чтению показывает, что нарушение чтения у детей чаще всего возникает вследствие недоразвития всех компонентов языка: фонетико-фонематического и лексико-грамматического.

На основе анализа адаптированных основных общеобразовательных дошкольного образования с тяжелыми нарушениями речи мы определили планируемые результаты готовности к обучению грамоте детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи: владеет фонетическим анализом слова; сформирован зрительный образ буквы; печатает буквы, звукосочетания; читает буквы, звукосочетания. Для овладения фонетическим анализом слова важно слуховое восприятие. Для формирования зрительного образа буквы необходимо развивать зрительное и пространственное восприятие. В формировании умения печатать буквы, звукосочетания большую роль играет двигательное восприятие. Для достижения планируемых результатов с нашей точки зрения необходимо удержание образа буквы, фонемы, регуляция и контроль протекания процессов письма и чтения – произвольное внимание.

Уточним само понятие «неречевая предпосылка».

В современных словарях дается следующая трактовка понятия «предпосылка»: 1) предварительное условие чего-либо; 2) то, что принимается за существующее в действительности как основа дальнейших расчетов; 3) то, что принимается за существующее в действительности как основа

Неречевые предпосылки к овладению грамотой – совокупность характеристик познавательных психических процессов и умений, предполагающих взаимообусловленную и взаимосвязанную деятельность слухового, зрительного, речедвигательного и моторного анализаторов, которые непосредственно не связанны с

активной внешней речевой деятельностью; но являются психо-моторной и интеллектуальной основой для успешного освоения детьми навыков письма и чтения.

Основной задачей в процессе формирования предпосылок к овладению грамотой является формирование у дошкольников общей ориентировки в звуковой системе языка, обучение их звуковому анализу слова, т.е. определению порядка следования звуков в слове, установлению различительной роли звука, основных качественных его характеристик. Так же понятие «предпосылки к овладению грамотой» включает в себя сформированность и развитие таких необходимых компонентов как: общая и мелкая моторика, координация движений, пространственно-временные представления, чувство ритма, зрительно-пространственные представления, сформированность фонематической системы.

Неречевые предпосылки к обучению грамоте – это предпосылки, обусловленные сформированностью неречевых психических процессов: восприятие (пространства, зрительное, слуховое, двигательное), внимание (устойчивость, распределение), тесно связанных с речевой деятельностью.

Для обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста необходимым также является формирование пространственных представлений. Они включают в себя не только определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, но и последовательность букв и звуков в слове в процессе письма и чтения. [5]

Для успешного овладения процессами чтения и письма необходим достаточный уровень сформированности фонематической системы. Она является основой устной и письменной речи. Фонематическая система представляет собой систему фонем языка, в которой каждая единица характеризуется определенной совокупностью смыслоразличительных признаков. В нашем языке такими признаками являются твердость – мягкость, звонкость – глухость, способ образования, участие небной занавески. Фонематическая система включает в себя следующие компоненты: фонематическое восприятие, фонематическое представление, фонематический анализ и синтез. Недоразвитие одного из этих компонентов ведет к трудностям усвоения звуков речи, а также к затруднениям при овладении грамотой.

Охарактеризуем выделенные психические функции и процессы. Выделим ряд их особенностей и характеристик.

Для овладения грамотой представляется важным, чтобы у ребенка были развиты произвольность, устойчивость и распределение внимания. Внимание определяется как направленность и сосредоточенность (произвольная или непроизвольная) психической деятельности на какомлибо объекте восприятия. Внимание – направленность психики (сознания) на определенные объекты, имеющие для личности устойчивую или ситуативную значимость, сосредоточение психики (сознания), предполагающее повышенный уровень сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности. Без внимания как умения сосредоточиться на чемлибо, отбросив все случайное, в данный момент ненужное, жизнь невозможна. Любая деятельность требует выделение объекта и сосредоточенности на нем. Внимание, сливаясь с действием и взаимно переплетаясь, создает крепкую связь с объектом.

Владение письмом, как видом речевой деятельности, требует выполнения еще большего числа операций. Пишущий должен оформить свою мысль в виде предложения, точно подобрав для этой цели слова и спрогнозировать место каждого предложения среди других единиц текста, осуществить звуковой анализ отобранных слов, соотнести звук и букву, учитывая при этом правила графики и орфографии, выполнить двигательно графические действия, четко соблюдая пространственную ориентировку (направление и размещение букв на строчке, их соединение и т.д.) [6, с. 23].

Мышление определяется как процесс опосредованного и обобщенного познания окружающего мира, как наиболее обобщенная и опосредованная форма психического

отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами. Наглядно-образное мышление проявляется в совокупности способов и процессов образного решения задач, предполагающих представление ситуации визуально и оперирование составляющих её предметов, без выполнения реальных практических действий с ними.

Дети затрудняются в решении наглядно-образных задач, не могут вычленить отдельные части сложного, многоэлементного комплекса. Еще большие затруднения наблюдаются при необходимости синтезировать определенные признаки объектов. Наиболее страдает у детей с ОНР абстрактное мышление, у них с трудом формируется обобщение. Дети с ОНР с трудом усваивают абстрактные, временные и пространственные понятия. В целом мышление таких детей является преимущественно конкретным, инфантильным и стереотипным. При выполнении какого-либо задания дети часто отвлекаются, обращают внимание на несущественные детали, упускают существенное, не могут адекватно оценить ситуацию. Процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, застреванием, замедленностью.

Несформированность наглядно-образного мышления может привести к трудностям в фиксации образа звука, буквы, слова, предложения, что в свою очередь, затруднит формирование звуко-буквенного анализа, недостаточному объему сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов действительности, что приведет к трудностям в установлении причинно-следственных связей явлений, понимания смысла текста.

В связи с вышесказанным подчеркнем важность развития умения устанавливать причинно-следственные связи явлений на основе анализа, синтеза, сравнения, классификации.

Следовательно, и обучение элементарному чтению и письму (обучение грамоте), и развитие этих умений должно строиться так, чтобы деятельность детей была вызвана мотивами и потребностями, близкими и понятными им. Всё выше перечисленное будет благоприятно влиять на овладение процессами чтения и письма, если целенаправленно подготавливать ребенка к этому.

Таким образом, к неречевым предпосылкам к овладению грамотой у детей 6-7 лет мы отнесли зрительно-моторную координацию, произвольное внимание, фонематическое восприятие, наглядно-образное мышление, зрительное восприятие, восприятие пространства.

Психолого-педагогические условия формирования неречевых предпосылок к овладению грамотой у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи мы рассматриваем как систему компонентов, оказывающих влияние на решение задач формирования неречевых предпосылок к овладению грамотой у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи.

Эффективность формирования у детей 6-7 лет с ОНР неречевых предпосылок к овладению грамотой обеспечивают, по нашему мнению, следующие психолого-педагогические условия:

– разработка и реализация содержания деятельности детей, обеспечивающее формирование всей совокупности неречевых предпосылок к овладению грамотой с учетом особенностей детей (уровня ОНР и уровня сформированности неречевых предпосылок к овладению грамотой),

– обеспечение взаимосвязи деятельности различных специалистов ДОО по формирование у детей с ОНР неречевых предпосылок к овладению грамотой (учитель-логопед, воспитатель),

– создание в группе ДОО предметно-пространственной среды, обеспечивающей в совокупности компонентов (содержательный, материально-организационный, личностный) стимулирование различных форм активности детей по освоению неречевых предпосылок к овладению грамотой.

Определим специфику и обоснуем каждое из представленных условий.

При выделении психолого-педагогических условий формирования у детей 6-7 лет с ОНР неречевых предпосылок к овладению грамотой, важно учесть, что в группе для детей с ОНР работают различные специалисты (педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатель, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель и др.). Каждый из специалистов в рамках единого педагогического процесса ДОО, реализуя свои функции, обеспечивает решение специфических задач и организует различное содержание деятельности детей, которые представлены с соответствующем плане (коррекционно-развивающей работы – у учителя-логопеда, образовательной работы – у воспитателя). Это требует координирования их действий по каждому компоненту, по каждому этапу педагогического процесса. Для этого должно быть организовано непосредственное взаимодействие специалистов. Эта взаимосвязь проявляется особенно зримо при разработке планов работы с детьми (задачи и содержания работы с детьми), материалов для деятельности детей и дидактических средств реализации разработанного содержания.

При этом встречи специалистов должны носить целенаправленный, плановый, систематический характер. Результатов такого взаимодействия должны стать скоординированные по задачам, содержанию и инструментарию планы работы разных специалистов, занимающихся определенным направлением работы, в нашем случае это формировании неречевых предпосылок к овладению грамотой.[7]

Преемственность в работе с каждым ребенком обеспечивается тем, что при разработке индивидуального плана работы с воспитанником, определяется, какое содержание реализует каждый специалист. В структуре индивидуальной программы ребенка следует указать уровень ОНР и уровень сформированности неречевых предпосылок (отразив проблемные аспекты); конкретизировать цели и задачи, прогнозируемый результат, и прописать содержание работы с детьми, представив по каждому специалисту содержание коррекционно-развивающей / образовательной работы, сроки проведения, сроки и формы контроля

Специальная организация пространства предполагает условное деление пространства группы на центры/микроценты, которые наполнены материалами, способствующими освоению детьми неречевых предпосылок к овладению грамотой.

Составляющие организационного компонента:

1) зоны, центры, микроцентры в пространстве группы, обеспечивающие реализацию запланированной деятельности по освоению детьми неречевых предпосылок;

2) способы пространственного размещения и предъявления детям материалов по организации запланированных заданий, видов деятельности, характеристика их комплексирования и сочетания с другими материалами данном центре (микроцентре).

Нами выделены следующие критерии оценки материальноорганизационного компонента предметно-пространственной среды: наполняемость, сменяемость (периодичность), доступность, используемость (или востребованность) детьми.

Под наполняемостью мы понимаем набор материалов, обеспечивающий возможности решения задач формирования неречевых предпосылок к овладению грамотой у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Под сменяемостью – замена одного материала на другой по мере его усвоения.

Доступность развивающей предметно-пространственной среды мы рассматриваем, как возможность ребенка самостоятельно использовать материал в различных видах деятельности.

Востребованность определяется интересом детей, выраженным в частоте обращения к материалам развивающей предметно-пространственной среды.

Эти критерии легли в основу построения и анализа микроцентров предметно-пространственной среды.

Представляется важным подчеркнуть, что основным организатором развивающей предметно-пространственной среды группы является воспитатель. Вместе с тем, специалисты ДОО представляют свои рекомендации по ее своевременному наполнению среды различными материалами, обеспечивающими реализацию планов работы с детьми каждого специалиста.

Таким образом, выделенные нами психолого-педагогические условия формирования у детей 6-7 лет с ОНР неречевых предпосылок к овладению грамотой детьми охватывают содержательный аспект работы с детьми, предполагают при его реализации взаимодействие специалистов ДОО (воспитателя и учителя-логопеда), охватывают все структурные компоненты образовательного процесса ДОО и обеспечивают возможности для полноценного развития каждого ребенка с учетом его особенностей.

Успешность работы по формированию неречевых предпосылок к овладению грамотой у детей с ОНР возрастает при реализации комплекса психолого-педагогических условий, отражающих плановый характер работы, определяющих специфику содержания работы с детьми по данной проблеме с учетом компонентов образовательного процесса в ДОО и отражающих взаимодействие специалистов при его реализации. [8]

Содержание работы по формированию у детей с ОНР неречевых предпосылок к овладению грамотой отражает их специфику, включает различные формы активности детей, представляется в индивидуальной образовательной программе воспитанника с учетом особенностей конкретного ребенка (уровня ОНР и уровня сформированности неречевых предпосылок), и реализуется в ходе коррекционно-развивающей и образовательной работы разных специалистов ДОО. Психологопедагогические условия формирования неречевых предпосылок к овладению грамотой у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи мы рассматриваем как систему компонентов, оказывающих влияние на решение задач формирования неречевых предпосылок к овладению грамотой у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи. Определена ведущая роль воспитателя на том основании, что воспитатель имеет специальную коррекционную подготовку.

Психолого-педагогические условия к овладению грамотой детьми 6-7 лет с ОНР предполагают взаимодействие специалистов группы для детей с ОНР – воспитателя и учителя-логопеда, организацию детской активности в форме различных специфичных видов детской деятельности, разработку заданий для детей, в содержании которых представлены выделенные неречевые предпосылки, организацию предметно-пространственной среды.

Заключение, выводы

В контексте модернизации современного образования существует необходимость создания в ДОО условий успешной подготовки дошкольника к обучению в школе, создающих равные стартовые возможности при поступлении в нее для любых детей, в том числе детей с ОНР.

Анализ исследований по проблеме показал, что, в имеющихся исследованиях в отечественной педагогике и психологии рассматриваются вопросы необходимости формирования у дошкольников с ОНР неречевых предпосылок к овладению грамотой. Однако не дается точного определения самого понятия «неречевые предпосылки», не представлен их перечень, четко не выделены и не охарактеризованы психолого-педагогических условия формирования у дошкольников с ОНР неречевых предпосылок к овладению грамотой.

Мы определили показатели неречевых предпосылок к овладению грамотой: 1) слуховое (фонематическое) восприятие (умение осуществлять фонематический анализ, умение осуществлять дифференциацию названных звуков в словах, умение осуществлять фонематический синтез); 2) зрительное восприятие (целостность восприятия формы предметов, умение соотносить изображение предмета с образцом); 3) произвольное внимание (устойчивость внимания, распределение внимания); 4) зрительно-моторная

координация (согласованность движений руки и глаза, точность движений пальцев); 5) восприятие пространства (умение осуществлять ориентировку в собственном теле, умение осуществлять ориентировку на плоскости); 6) наглядно-образное мышление (умение устанавливать причинноследственные связи явлений на основе анализа, синтеза, сравнения, классификации).

Мы определили психолого-педагогические условия: 1) содержание деятельности детей, обеспечивающее формирование всей совокупности неречевых предпосылок к овладению грамотой с учетом особенностей детей; 2) обеспечение взаимосвязи деятельности различных специалистов ДОО (учитель-логопед, воспитатель) по формированию у детей с ОНР неречевых предпосылок к овладению грамотой; 3) создание в группе ДОО предметно-пространственной среды, обеспечивающей в совокупности компонентов (содержательный, материально-организационный, личностный), стимулирование различных форм активности детей по освоению неречевых предпосылок к овладению грамотой.

Анализ результатов диагностики детей показал, недостаточный уровень сформированности у детей 6-7 лет с ОНР неречевых предпосылок к овладению грамотой и то, что предлагаемые нами условия недостаточно представлены в педагогической практике. Таким образом, задачи нашего научного исследования решены в полном объеме, цель достигнута, гипотеза нашла свое практическое подтверждение.

Список источников

1. Русецкая, М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография [Текст] / М.Н. Русецкая. – СПб.: КАРО, 2017. – 192 с.
2. Сагалова, О.П. Особенности работы воспитателя логопедической группы [Электронный ресурс] / О.П. Сагалова // Электронный научнопрактический журнал «Ресурсы, обзоры и новости образования», – 2012. – Вып. 17 – Инновации: методика и практика.
3. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / С.Н. Сазонова. – М.: 2013. – 100 с.
4. Сековец, Л.С. Коррекция нарушений речи у дошкольников: Часть 1. Обучение детей с общим недоразвитием речи в условиях ДОУ [Текст] / Под ред. Л.С. Сековец. — М.: АРКТИ, 2016. — 360 с.
5. Дыбина, О.В. Предметно-развивающая среда интегрированной деятельности детей дошкольного возраста: понятие, принципы, компоненты [Текст]/ О.В. Дыбина, О.П. Болотникова, А.Ю. Козлова, Е.А. Сидякина // Вектор науки Рудныйнского государственного университета. – 2014. – № 1. С. 220-223.
6. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / Т.Б. Епифанцева. – 2-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. – 486 с.
7. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2014. – 138 с.
8. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Эксмо, 2011. – 288 с.
9. Калягин, В.А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи [Текст] / В.А.Калягин, Т.С Овчинникова. – СПб: КАРО, 2018. – 216 с.

УДК 373

Тортаева М.С., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Формирование текстовых умений на уроках русского языка

Аннотация

В данной статье на основе методических положений, рассмотрены текстовые умения младших школьников на уроках русского языка в условиях инклюзивного образования. Изучена литература, посвященная особенностям восприятия учебного текста детьми младшего школьного возраста и выявлены причины плохого понимания информации, заключенной в тексте. В статье определен уровень развития текстовых умений младших школьников.

Ключевые слова

Текстовые умения, начальная школа, школьный возраст, навыки, инклюзивное образование, методика уроков.

Введение

Актуальность. Среди бесконечного разнообразия педагогических тем существует одна на данный момент достаточно новая. Это тема инклюзивного образования. Инклюзивное образование законодательно закреплено и становится государственной гарантией на всех ступенях образования.

В результате указанных государственных решений огромное количество педагогических проблем приходится рассматривать сквозь призму инклюзивного образования. Следовательно, можно говорить о несомненной актуальности заявленной нами темы. С другой стороны современное общество предъявляет высокие требования к качеству образования и сейчас проблема инклюзии в образовании, оформленная как приоритет образовательной политики и обеспечения прав детей с ОВЗ является предметом для дискуссий в профессиональных и родительских сообществах.

Как показывает анализ практики, в современной школе обучаются разные категории детей, которым мы должны обеспечить успешное освоение образовательных программ, однако в образовательной деятельности условия инклюзивного образования не учитываются, в том числе и при формировании текстовых умений.

Объект исследования – процесс развития текстовых умений младших школьников в условиях инклюзивного образования.

Элементы новизны данного исследования заключаются в том, что:

1) определена совокупность подходов для разработки методического обеспечения формирования текстовых умений;

2) выявлено, что методический аппарат учебников по русскому языку для начальной школы в недостаточной степени включает дифференцированные задания, что особенно очевидно в процессе анализа данного методического аппарата с позиции реализации инклюзивного образования.

Обзор литературы

С позиции науки тема развития текстовых умений младших школьников на уроках русского языка прекрасно разработана, такими замечательными педагогами, как Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик. К данной теме обращались в своих работах М.Л. Кусова и С.В. Плотникова. Но в условиях инклюзивного образования, когда в классах есть дети с ограниченными возможностями здоровья, появилась необходимость адаптации программных средств и, следовательно, в полной мере разработанные методики не подходят. Это говорит о необходимости разработки и включения в уроки таких заданий, которые бы отвечали требованиям инклюзии.

В результате возникают противоречия:

• в аспекте реализации инклюзивного образования и непоследовательным реагированием образовательных учреждений на изменения;

• между уровнем теоретической обоснованности развития текстовых умений младших школьников на уроках русского языка и недостаточной изученностью данного процесса в условиях массовой школы при реализации инклюзии;

• между степенью разработанности методики формирования текстовых умений на уроках русского языка и отсутствием методического обеспечения формирования текстовых умений младших школьников в условиях инклюзивного образования, суть которого состоит в определении методического обеспечения, ориентированного на образовательные запросы общества.

Указанные противоречия требуют нового концептуального подхода к теме, суть которого состоит в подборе оптимальных заданий, учебных средств, обеспечивающего образовательные запросы общества.

Основная часть

В соответствии с поставленными задачами в исследовании использовались следующие методы:

• теоретические: изучение и анализ лингвистической, психолого- педагогической, дидактической и методической литературы по теме исследования; анализ действующих программ и учебников для начальной школы;

• наблюдение за учебным процессом, тестирование учащихся, изучение и обобщение опыта преподавания русского языка;

• проведение педагогического эксперимента в 2-3 классе; количественный и качественный анализ работ учащихся;

• педагогическое наблюдение за деятельностью учителей и учащихся в учебном процессе.

В системе школьного образования русский язык это не только предмет изучения, но и средство обучения, уровень владения которым определяет степень успешности в овладении всеми школьными предметами и качество образования в целом.

Основные цели изучения русского языка в школе:

• ·формирование представлений о русском языке как языке русского народа, средстве межнационального общения, сплочения и единения народов;

• формирование знаний об устройстве системы языка и закономерностях ее функционирования на современном этапе;

• обогащение словарного запаса и грамматического строя речи, овладение культурой устной и письменной речи, видами речевой деятельности, правилами и способами использования языка в разных условиях общения;

• овладение важнейшими общепредметными умениями и универсальными способами деятельности (извлечение информации из лингвистических словарей различных типов и других источников, включая СМИ и Интернет; информационная переработка текста)[1].

Указанные выше цели реализуются на основе личностно ориентированного и деятельностного подходов к обучению и воспитанию в процессе развития мыслительной и речевой деятельности школьника, формирования его лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций. В соответствии с целями курса фундаментальное ядро содержания образования по русскому языку состоит из двух взаимосвязанных компонентов. Раздел «Речь» предусматривает овладение понятиями речевой деятельности и речевой коммуникации; развитие умений создавать тексты различной функциональной и коммуникативной направленности. Раздел «Языковая система» предусматривает освоение основ лингвистики, системы ее ключевых понятий, явлений и фактов. Если мы обратимся к целевым ориентирам обучения русскому языку в

начальной школе, то они ясно обозначены в примерной основной образовательной программе начального общего образования [2].

Давайте рассмотрим, каковы целевые ориентиры обучения русскому языку в начальной школе. В результате изучения курса русского языка при получении начального общего образования, обучающиеся научатся осознавать язык как основное средство человеческого общения. Как явление национальной культуры. У учащихся начнет формироваться эмоционально-ценностное отношение к русскому и родному языкам, стремление к их грамотному использованию. Русский язык и родной язык станут для учеников основой всего процесса обучения, средством развития их мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей [3].

В процессе изучения языка обучающиеся получат возможность реализовать в устном и письменном общении (в том числе с использованием средств ИКТ) потребность в творческом самовыражении, научатся использовать язык с целью поиска необходимой информации в различных источниках для выполнения учебных заданий. У выпускников, успешно освоивших основную образовательную программу начального общего образования, будет сформировано отношение к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры человека. Они получат начальные представления о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета, научатся ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, что станет основой выбора адекватных языковых средств для успешного решения коммуникативной задачи при составлении несложных устных монологических высказываний и письменных текстов. У них будут сформированы коммуникативные учебные действия, необходимые для успешного участия в диалоге: ориентация на позицию партнера, учет различных мнений и согласование различных позиций в сотрудничестве, склонность к более точному выражению собственного мнения и позиции, умение задавать вопросы [4].

Младший школьный возраст - один из самых важных и ответственных периодов в жизни человека. Именно в этом возрасте начинается целенаправленное обучение и воспитание. В младшем школьном возрасте меняется основной вид деятельности. От игры ребёнок переходит к учебной деятельности, которая, в данный период, играет решающую роль в формировании и развитии всех психических свойств и качеств ребёнка. Конечно, учиться ребёнок будет не только в начальных классах школы, но именно в начальных классах закладывается всё то, что будет развиваться и укрепляться с возрастом.

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет. В этот период происходит активное физическое и психофизиологическое развитие ребенка, которое обеспечивает возможность систематического обучения в школе. Прежде всего, динамично развиваются головной мозг и нервная система, совершенствуется их работа. По данным физиологов, к 7 годам кора больших полушарий головного мозга является уже в значительной степени зрелой. Однако несовершенство регулирующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны. В младшем школьном возрасте отмечается неравномерность психофизиологического развития у разных детей. Сохраняются и различия в темпах развития мальчиков и девочек: девочки опережают мальчиков. Указывая на это, некоторые авторы приходят к выводу, что фактически в младших классах "за одной и той же партой сидят дети разного возраста: в среднем мальчики моложе девочек на год-полтора, хотя это различие и не в календарном возрасте"[5].

Начало обучения в школе ведет к качественному изменению социальной роли ребенка. Ребёнок становится «взрослым (большим)», имеет теперь важные социальные обязанности «ходить в школу (учиться)», выполняя которые получает общественную

оценку. «Учеба является обязательной, общественно значимой деятельностью. За нее он несет ответственность перед учителем, школой, семьей.

В результате в рамках учебной деятельности складываются особые психофизиологические новообразования, которые отражают самые важные достижения в развитии младших школьников и становятся основой для развития на следующем возрастном этапе [6].

Как было ранее сказано, ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Ведущая роль учебной деятельности в этом процессе не исключает и не заменяет того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются новые достижения ребенка. С другой стороны, согласно Л.С. Выготскому, «специфика младшего школьного возраста состоит в том, что цели деятельности задаются детям преимущественно взрослыми». Учителя и родители определяют, что можно и что нельзя делать ребенку, какие задания выполнять, каким правилам подчиняться и т.д. Одна из типичных ситуаций такого рода - выполнение ребенком какого-либо поручения, цель которого и способ выполнения определили взрослые [6].

Таким образом, на протяжении всего младшего школьного возраста происходит активное физическое и психофизиологическое развитие ребёнка, что приводит к смене социальных ролей, а также начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Значит, основными особенностями младшего школьного возраста являются:

• качественное изменение социальной роли ребенка;

• изменение ведущего вида деятельности – с игровой на учебную;

• развитие нового познавательного отношения к действительности.

Особенности учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

Благодаря регулярной учебной деятельности активно развивается память, что связано с необходимостью запоминать и заучивать учебный материал. В итоге развивается произвольное запоминание. Ребёнку становится важно не только что запомнить, но и как запомнить. Учебная деятельность будет осуществляться в школе на протяжении многих лет, но только в начальной школе она является ведущей. Также необходимо помнить о том, что младшие школьники имеют определённые особенности восприятия учебного материала, которые отличаются у разных групп обучающихся «развитие этой познавательной потребности идет неодинаково у разных детей. У одних она выражена очень ярко и имеет, так сказать, «теоретическое» направление. У других она больше связана с практической активностью ребенка. Конечно, такое различие обусловлено прежде всего воспитанием. Есть дети, которые рано начинают ориентироваться в окружающей их практической жизни, легко научаются бытовым практическим навыкам, но у которых слабо выражен тот «бескорыстный» интерес ко всему окружающему, который характеризует детей - «теоретиков». У этих последних наблюдается яркая форма проявления периода вопросов «почему?» и «что это такое?», а также периоды особого интереса к отдельным интеллектуальным операциям и «упражнения» в них. Точно так же как некоторые дети по 100 и более раз могут открывать и закрывать дверь, упражняясь в соответствующих движениях, так эти дети «упражняются» то в актах сравнения, то в актах обобщения, то в актах измерения и т. п.» [7, с. 174].

Следовательно, успешное осуществление учебной деятельности возможно только тогда, когда младший школьник приучится управлять своим поведением и перейдёт от своих «хочу» к требуемым учителем и школьной дисциплиной «надо», то есть сформируются основы произвольного внимания. Это позволит ребёнку сознательно ставить цели своей деятельности, искать способы достижения желаемого, преодолевать трудности.

Сейчас в нашей стране активно продвигается концепция инклюзивного образования. Но дети с инклюзией все разные, и часть из них имеет серьезные проблемы в

части формирования учебных навыков, что также добавляет проблем при адаптации ребёнка в школе.

Концепция инклюзивного образования основана на социальной модели отношения к другим. Эта модель предполагает изменение институтов общества таким образом, чтобы они содействовали включению в активную социальную жизнь другого (человека иной расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ)). При этом предполагается такое изменение социальных институтов, чтобы включение других в жизнь общества отвечало интересам всех его членов, а также помогало развитию их способности к самостоятельной и полноценной жизни, обеспечению равенства прав всех членов общества и т. д. [7].

Ко всему прочему, надо хорошо понимать, что говорить о том, является ли данный ребёнок «особым» мы можем только после того, как будет проведена экспертиза. То есть ребёнок вместе с родителями должен сходить на психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) и получить рекомендации по обучению, в зависимости от поставленного диагноза [8]. Если этого не сделано (а на комиссию родители с ребёнком идут только по желанию), то ребёнок считается «обычным» и обучается на общих основаниях. Чаще всего учителя дают рекомендацию о прохождении ПМПК родителям, дети которых особенно отличаются от основной массы учеников класса в плане интеллектуального развития, что является вполне объяснимым. Именно дети с ОВЗ по интеллектуальным нарушениям оказываются не готовы к обучению в массовой школе и имеют, в дальнейшем, серьёзные проблемы в обучении.

Какие же особенности должны иметь уроки для основной массы детей с ограниченными возможностями здоровья по интеллектуальному развитию. Поскольку это дети с ослабленной памятью, высокой утомляемостью, замедленным восприятием, отставанием в развитии внимания, то надо понимать, что такие дети имеют ещё и своеобразные особенности мыслительной деятельности. Упражнения, с которыми чаще всего справляются обычные школьники, часто недоступны для детей с ОВЗ. Эти особенности проявляются на всём протяжении их обучения в начальной школе, поэтому учебная работа должна строиться с учетом особенностей этих детей. А именно: частая смена видов деятельности, физкультминутки на уроках, многократное повторение – обязательные элементы в работе с детьми с нарушениями в интеллектуальном развитии. Педагоги должны постоянно корректировать образовательные программы для более успешного обучения таких детей. В классе, с которым я работаю на данный момент 6 таких детей. Адаптированную образовательную программу имеет только один, так как остальные родители считают, что с детьми всё в порядке. Трое из указанных детей с ОНР, они пришли из речевого детского садика. Один получил тяжёлую родовую травму. Ещё один из семьи алкоголезависимых, и один - имеет слабый присмотр родителей, то есть социальную запущенность. Ещё один ребёнок имеет диагноз гиперактивность, что также привносит определённые особенности в обучение. Таким образом, самым главным приоритетом в работе с такими детьми является индивидуальный подход с учетом специфики психики и здоровья каждого ребенка. Наибольшую сложность для обучения в условиях инклюзии представляют дети с интеллектуальными нарушениями.

Обратимся к гипотезе П.Я. Гальперина, что умственные действия – итог преобразования внешнего материального действия во внутреннее, результат переноса внешнего действия в план восприятия, представлений и понятий. В процессе переноса, который осуществляется поэтапно, происходят изменения действия по различным направлениям, названным автором параметрами. По каждому параметру действие характеризуется каким-нибудь одним показателем, сочетание показателей по всем параметрам дает представление о состоянии действия в целом. Действие как элементарное образование, сохраняющее все основные особенности человеческой деятельности, было всесторонне изучено П.Я. Гальпериным, его учениками и последователями. Прежде всего, была проанализирована структура действия.

Изучение особенностей ООД привело к выделению трех типов ориентировочной основы действия, каждый из которых создает условия для формирования умений и навыков:

1) неполная ориентировочная основа, при которой обучаемому выдается образец выполнения действия (как делать) и его конечный продукт (что делать), но по существу нет указаний о правильности выполнения действия. Такой тип ориентировки свойственен условиям недостаточного первоначального познания. Характерен он и для неорганизованного, стихийного обучения (научения). Действие, формируемое на такой ориентировочной основе, складывается по принципу проб и ошибок. В действие включены лишние операции, результат неустойчив. Само действие плохо переносится в измененные условия, не имеет обобщенности [8];

2) полнота ориентировочной основы для отдельных образцов, когда добавляются указания о правильности выполнения действия, осуществляется анализ материала в части его соответствия выполняемому действию. При этом пробы и ошибки в обучении являются уже случайными. Операции формируемого действия отнесены к условиям, в намеченном объеме обобщены. Результат действия стабилен, перенос в новые условия налажен, однако знания, формируемые на этой ориентировочной основе, являются эмпирическими, т.е. в них нет отделения случайного, ситуативного от закономерного, существенного. В знаниях нет действительной понятийности;

3) полная ориентировочная основа – осуществляется последовательное обучение анализу новых заданий, выделение опорных точек и условий их правильного выполнения. Это умение опираться на основные единицы материала, на единицы действия и на законы их сочетания, на методы выделения того и другого. Обучающиеся учатся самостоятельно строить ориентировочную основу будущего действия. При таком условии действие формируется гибким, оно полностью переносится, поскольку сами условия формирования понятны для учащихся, т.е. раскрываются в своем внутреннем строении. Знания устойчивы и понятийны. Формируется опосредованный теоретический подход к вещам, и общие результаты обучения не зависят по существу от предшествующих индивидуальных умений учащихся [1].

П. Я. Гальперин неоднократно подчеркивал, что для формирования полноценного действия необходима строгая систематичность отработки этапов и на каждом из них – свойств действия. Эта систематичность связана с тем, что каждая более высокая форма образуется на основе предыдущей. Обратим внимание на указанные П.Я. Гальпериным этапы. Если обратить внимание на современный контингент учащихся массовой школы, где в каждом классе обучаются по несколько «особых» детей, то можно сделать вывод, что только планомерная работа с учётом полной ориентировочной основы позволит «особым» детям получить возможный для них максимум знаний.

Рассмотрим этапы формирования полноценного действия.

Первый этап отличается установлением ориентировочной основы будущего действия. Основным моментом данного этапа является ознакомление на практике с составом будущего действия, а также с требованиями, которым в конечном итоге оно (действие) должно соответствовать.

Второй этап формирования умственного действия связан с его продуктивным освоением, которое осуществляется с использованием предметов.

Третий этап связан с продолжением освоения заданного действия, но уже без опоры на реальные предметы. На данном этапе происходит перенесение действия из внешнего, наглядно-образного плана во внутренний план. Главным отличием данного этапа становится использование внешней (громкой) речи в качестве заменителя действий с реальными предметами. П.Я. Гальперин считал, что перенос действия в речевой план означает, прежде всего, речевое выполнение определенного предметного действия, а не его озвучивание.

Стоит обратить внимание, что дети с интеллектуальными нарушениями относительно качественно выполняют действия, пока проговаривают вслух. Если «особый» ребёнок переносит речь во внутренний план, то действие качественно не выполняется, так как в речи «про себя» ребёнок либо забывает нужное проговорить, либо забывает выполнить проговоренное.

На четвертом этапе освоения умственного действия происходит отказ от внешней речи. Осуществляется перенос внешне речевого выполнения действия целиком во внутреннюю речь. Конкретное действие выполняется с проговариванием «про себя». Данный этап недоступен большому количеству детей с ОВЗ по интеллектуальному признаку, остальным же требуется гораздо больше времени на освоение данного этапа, и не факт, что он будет освоен качественно.

На пятом этапе действие выполняется полностью во внутреннем плане, с необходимыми сокращениями и преобразованиями, с дальнейшим уходом выполнения данного действия из сферы сознания (то есть постоянного контроля над его выполнением) в сферу интеллектуальных умений и навыков. То есть знания не просто передаются, они добываются учеником в процессе его собственной деятельности (например, учебной). В процессе выполнения такой деятельности большое значение имеют умения, связанные с осуществлением содержательного анализа и проектирования продуктов деятельности [9]. Вероятно, в таком случае можно говорить о том, что не все дети с ОВЗ способны (в силу особенностей развития и вида инклюзии) успешно пройти все пять этапов формирования умственных действий, что также приносит определённые учебные проблемы. Данный этап недоступен детям с интеллектуальными нарушениями в силу особенностей развития данных детей. Эта особенность детей с ОВЗ проявляется во всех видах работы, например при определении, является ли предложенная для определения запись текстом или не является.

В школе нет ни одного урока, на котором бы дети не говорили и не слушали, а часто и читали, и писали. Безусловно, учителя на всех предметах следят за речью учащихся, объясняют значения новых (незнакомых для учащихся) слов, нередко оценивают последовательность ответа, его выразительность и т.д. Однако только на уроках русского языка задача развития речи решается целенаправленно в определенной системе с опорой на лингвистические знания и осмысление речевого опыта школьников. Именно уроки русского языка создают ту базу, на которую должны опираться учителя-предметники, чтобы успешно (экономно и эффективно) решать задачи развития речи школьников на межпредметном уровне. Если, например, на уроках русского (родного) языка ученики осознают структуру текста типа рассуждения и научатся создавать такие тексты, они смогут более доказательно и четко отвечать на вопросы, которые начинаются словом "Почему...", на уроках истории, химии, математики и т.д.

Работа по овладению текстовыми умениями проводится на всех уроках изучения школьного курса русского языка. Много внимания уделяется развитию связной речи и в т. ч. формированию текстовых умений. Т.А. Ладыженская, Н.Е. Богуславская, М.Т. Баранов, М.С. Соловейчик внесли значительный вклад в изучение данной проблемы. Ими сформулированы текстовые умения младших школьников, подготовлены методики преподавания, изданы учебники (например, М.С. Соловейчик «Русский язык в начальных классах. Теория и методика преподавания»; М.Т. Баранов «Методика преподавания русского языка в школе»). Однако предлагаемые указанными авторами методики не предполагают осознанное восприятие и составление текста. Так, при подготовке к сочинению не объясняется необходимость предварительной работы со словом. В широком смысле текстовые умения – это умения работать с текстом. По мнению Т.А. Ладыженской, текстовые умения – это умения определять тему текста, его заголовок, основную мысль, ключевые слова, начальное и завершающее предложение.Т.А. Ладыженская называет в их числе такие умения, как ориентирование в построении текста, деление текста на смысловые части и умение анализировать каждую часть, передавать

содержание текста, выделять главное, определять фактическую и эмоциональную информацию. Комплекс текстовых умений может быть представлен в виде 4 групп: умения информационно-содержательного характера, обеспечивающие содержательную сторону текста; структурно - композиционные умения, связанные с построением текста; собственно речевые умения, обеспечивающие правильность, ясность, богатство речи; умения совершенствовать текст[23].

Т.А. Ладыженская указала на специальные умения, которым нужно учить в школе, развивая навыки связной речи у учащихся, и которые должны помочь говорящему (пишущему) создавать текст, стать на точку зрения слушателя (читателя), реализовать как можно лучше свой замысел.

К этим умениям относятся:

• умение раскрывать тему высказывания;
• умение раскрывать основную мысль высказывания;
• умение собирать материал к высказыванию;
• умение систематизировать собранный к высказыванию материал;
• умение совершенствовать написанное;
• умение строить высказывания в определенной композиционной форме;
• умение выражать свои мысли правильно, точно, ясно и по возможности ярко.

Все эти группы умений строятся на речевых видах деятельности: чтение, слушание, письмо, говорение. Но для того чтобы ученик смог применять данные умения, успешно определяя тему, основную мысль текста, на начальном этапе обучения он должен овладеть навыками грамотного построения предложения, создания текста. Лишь тогда он будет понимать, о чем говорит или пишет [5].

Кроме того, к текстовым умениям относятся: умение делить текст на части, определять содержание каждой части, составлять план, во время чтения самостоятельно излагать вопросы и находить ответы в читаемом тексте. Для формирования текстовых умений младшим школьникам на уроках русского языка необходимы не только знания, но и такие качества, как хорошая учебная мотивация, целеустремленность, усидчивость, внимание, терпение. То есть именно те качества, которые чаще всего страдают у детей с ОВЗ.

Заключение, выводы

Работа по развитию текстовых умений младших школьников на уроках русского языка учащихся, рассматривалась с позиций системного подхода. Раскрыто содержание системы работы по развитию текстовых умений: описан характер необходимых знаний, приведена классификация коммуникативно-речевых умений, представлены требования в отношении упражнений по развитию связной речи по Т.А. Ладыженской.

Анализ учебно-методической литературы, программ, наблюдение за учебным процессом, обобщение педагогического опыта учителей, результаты опытно – поисковой работы доказали необходимость использования специальной системы упражнений для развития связной речи младших школьников в процессе работы над текстом.

Опытно–поисковая работа включала следующую систему упражнений:

1) сравнение, сопоставление небольшого текста и отдельных предложений, не объединенных общей темой;
2) определение темы текста, озаглавливание текста;
3) выделение в тексте опорных слов, воспроизведение текста по опорным словам;
4) определение основной мысли текста;
5) выделение в тексте начала, середины и концовки;
6) придумывание к рассказу начала, середины или конца;
7) выбор наиболее подходящего начала или концовки к тексту;
8) восстановление деформированного текста;
9) составление содержательного и точного простого плана;

10) создание текстов на определенную тему: по опорным словам, по плану, по одной из части.

Важнейшими из дидактических принципов, положенных в основу системы текстовых упражнений, являлись принципы систематичности, доступности и последовательности.

Результаты входной и итоговой диагностики свидетельствуют о том, что выдвинутая нами гипотеза о том, что для успешного развития текстовых умений младших школьников на уроках русского языка необходимы варианты при постановке учебной задачи; реализация принципа доступности; дозированность по объёму, то формирование текстовых умений будет наиболее эффективно. Это доказывает необходимость систематического включения в процесс обучения младших школьников упражнений по развитию текстовых умений.

Список источников

1. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования [Текст] / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014.– № 1. – С. 5–16.
2. Алёхина, С. В. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» [Электронный ресурс] // МГППУ, 2010. URL:http://www.inclusive- edu.ru/stat/1/254/ (дата обращения 18.02 2017)
3. Банч, Гэри Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса[Текст]: пособие для учителей / Гэри Банч. – Toronto : Inclusion Press, 2018. – 64 с.
4. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка в школе[Текст]: Учебник для студ. высш. пед. учеб.заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; Под ред. М. Т. Баранова. М.: Издательский центр «Академия», 2021. – 368с.
5. Битянова, М. Р. Развивающие возможности урока [Текст] / М. Р. Битянова, Т. В. Меркулова // Педагогический университет «Первое сентября», 2014. — 44 с.
6. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. [Текст] / Л. И. Божович. — Санкт – Петербург: Питер, 2018. — 398 с.
7. Горбунова, Е. А. О современных проблемах инклюзивного образования [Текст]/ Е. А. Горбунова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. — №5. – С.37 — 41.
8. Давыдов, В. В. Теоретические основы развивающего обучения [Текст]/ В. В.Давыдов//Начальная школа. — 1999. — №7. — С.12 — 18.

УДК 37.025

Трупбергенова У.Е., Педагогика и методика начального обучения
Колодий Н.Е., доцент

Внеурочная работа по информатике в начальной школе

Аннотация

В данной статье систематизирован теоретический и практический опыт внеурочной работы в современной школе. Проанализирована внеурочная воспитательная работа по информатике с точки зрения системного подхода. Выявлены основные педагогические характеристики игровых форм, факультативных занятий и экскурсий.

Ключевые слова

Внеурочная работа, информатика, начальная школа, учебные действия, младший школьник, учебная цель.

Введение

Актуальность. Внеурочная работа по дисциплине информатика имеет огромный общеобразовательный, воспитательный и развивающий смысл.

Данная тема на первый взгляд, кажется лишь, углубляет и расширяет познания в области информатики, однако и содействует еще расширению культурного кругозора, эрудиции школьников, развитию их творческой энергичности, духовно-нравственной сферы, эстетических вкусов и, как последствие, увеличивает мотивацию к учению.

С внедрением в учебный процесс данных факультативных курсов и, до этого только, курса «Программирование» связаны длительным и типичным этапом поступательного внедрения частей программирования в среднюю школу. Оригинальность этого процесса содержалось в том, что(в различие от школ математической направленности)факультативные занятия по программированию основывались на критериях «безмашинного» обучения, что, кстати, часто приводило к поиску очень методологически уникальных подходов, опиравшихся на выявлении общеобразовательной сути алгоритмизации и программирования.

Объект исследования: учебно-воспитательный процесс в средней школе.

Предмет исследования: внеурочная работа по информатике в современной школе.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. систематизирован теоретический и практический опыт внеурочной работы в современной школе;

2. Внеурочная воспитательная работа проанализирована с точки зрения системного подхода;

3. Выявлены основные педагогические характеристики игровых форм, факультативных занятий и экскурсий;

Обор литературы

Главные методические трудности, связанные с разработкой содержания и способов обучения элементам программирования для ЭВМ и кибернетики в рамках особых факультативных курсов такого времени, отыскали свое заключение в работах И. Н. Антипова, В. М. Монахова, В. С. Ленева и А.А. Кузнецова, В.Н. Касаткина и др., М.П. Лапчика, а еще почти всех остальных методических разработках.

В истоке 90х годов XX века в отечественной школе наметилась отрицательная составляющая образовательного процесса «урокодательства», когда стали игнорироваться почти все формы внеурочной работы, в том числе Внеурочная служба сообразно информатике. Это разъяснялось основным образом факторами неудовлетворительного финансирования школ и исключения из учебного плана этак именуемых необязательных занятий, в том числе факультативных, кружковых, клубных и т. д. За эти годы значимым образом ослабела традиция творческого дела учителей к развитию ребёнка за пределами рамок урока. В конце 90х годов, когда руководство и министерство образования снова направили интерес на ценность обучения в школе и некоторое количество улучшили оплачивание системы образования, появилась надобность воскресить тот позитивный эксперимент, который уже был накоплен в отечественной школе.

Основная часть

Методы исследования:

1. Теоретический анализ педагогической литературы;

2. Систематизация материалов по структурным (системным) компонентам внеурочной работы по информатике;

3. Классификация различных форм внеурочной работы по информатике;

Внеурочная и внеклассная работа, составная учебно-воспитательного процесса в школе, одна из форм организации свободного времени учащихся. Огромное формирование Внеурочная служба получила в 20е годы XX века, когда в школах начали деятельно формироваться различные кружки, самодеятельные коллективы, агитбригады. А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинский и др. преподаватели разглядывали

внеурочную работу как неотъемлемую дробь обучения личности, основанного на принципах добровольности, энергичности и самостоятельности. С развитием в 20-е гг. в СССР отрядов пионеров и ячеек комсомола внеурочная служба только сливалась с работой данных организаций. [1].

К середине 80-х гг. внеурочная служба контролировалась органами народного образования, комитетами комсомола и советами пионерской организации. Внеурочная служба велась толькопедагогическим коллективом и выборным активом учащихся под управлением организаторов внеурочной и внешкольной воспитательной работы. В данных критериях большая часть школьников оказывалось в роли пассивных исполнителей и наблюдателей, предпочитая неформальное общение за пределами школы. Пробы отдельных преподавателей воскресить внеурочную работу не сумели поменять всеобщего авторитарного действия в ее организации.

Во 2-й половине 80-х гг. в процессе гуманизации обучения начался розыск новейших подходов к внеурочной работе направленной на личность школьника. Отмена мероприятий, программ и руководств дозволила школьным коллективам без помощи других предопределять для себя темы и формы внеурочной работы с учётом собственной специфики и увлечений учащихся. Главными задачами внеурочной работы признаны способы подходящих критерий для проявления творческих возможностей, присутствие настоящих дел, доступных для учащихся и имеющих определенный итог, внесение в неё романтики, выдумки, не значительной частиигр, оптимистические виды [2].

Направление, формы, способы внеурочной работы фактически совпадают с внешкольной работой. В школе отличие отдаётся общеобразовательному течению, организации предметных кружков и научных сообществ учащихся и т. п. Формирование художественного и технического творчества учащихся, художественная самодеятельность, физкультура, детский и молодежный спорт, туризм и т. д. С учётом воспитательного направления, производственной занятости трудящихся проводятся опыты на основании организации школьных кооперативов и остальных трудовых соединений, работающих на основании заказов компаний и учреждений.

Внеурочная служба способствует возможности учащихся и молодёжи в неформальном общении в клубах и любительских соединениях, музеях, во время школьных вечеров праздничков, фестивалей и т. п. К специфичной форме внеурочной работы относится организация продлённого дня. Во внеурочной работе огромное смысл владеет самоуправление учащихся которое дозволяет большинству школьников взять роль в организаторской деловитости, сформировывает личность гражданина. Успех внеурочной работы зависит не лишь от энергичности учащихся, однако и от педагогического воздействия, умения учителя подбавить заинтересованностям учеников общественно полезную направление.

Внеурочные учебные занятия. Разные виды самостоятельной учебной направленности школьников. Часть внеурочных учебных занятий конкретно связана с уроками — исполнение текущих домашних заданий, подготовка докладов, рефератов для выступления в классе, начертание сочинений. Иная часть внеурочных учебных занятий связана с уроками опосредованно и выполняется в свободное от исследования школьнойпрограммы время. Это кружки, факультативные занятия, спорт, секции, личные занятия художеством, техническим творчеством, призванные поддерживать различные интересы учащихся и их рвение к самостоятельной образовательной учебной деятельности согласно собственному выбору. Удельный авторитет данной внеурочной учебной работы в ходе обновления средней школы станет возрастать. Использование и закрепление учащимися усвоенного ими на уроках в их социальной направленной деятельности смыкается с внеурочной воспитательной работой [3].

Роль школьников в общественно полезной деятельности с внедрением познаний и умений, приобретенных на уроках, содействует осознанию ими полезности изучаемого в школе, сформировывает ценностные дела к образованию.

Воспитательное и образовательное значение внеурочных учебных занятий оценивалось преподавателями с самого развития школы.

В современной дидактике виды внеурочных учебных занятий трактуются как внешкольный шаг процесса обучения. Организация их и оказание содействия учащимся возлагаются на учителей-предметников, для которых такового рода внеурочная служба является как следствие продолжением преподавания [4].

Принципы организации внеурочной работы по информатике

В базе функционирования системы внеурочной работы согласно хоть какому предмету лежит ряд принципов и личных требований, определяющих оглавление, формы, способы, направленность педагогического действия на личность, нрав связи отдельных частей системы.

Взгляды внеурочной работы по предмету информатика – исходные задачи, которые определяют запросы к содержанию, способам и организационным формам работы по дисциплине. Они отвечают целям и задачам всей внеурочной формы работы по дисциплине информатика в школе и иллюстрируют сущность педагогической направленности учителя–организатора внеурочной работы.

Внеурочная работа строится на следующих принципах: [5].

1. Принцип связи обучения с жизнью.

Осуществление этого принципа позволяет снабдить внеурочную форму работы по дисциплине информатика с критериями жизни и учебной деятельностью учащегося;

2. Принцип коммуникативной энергичности школьника.

Предпосылкой наиболее коммуникативной способностью учащихся во внеурочной форме работы является вероятность избрать более увлекающий и вразумительный разряд вида направления. Огромным смыслом для стимулирования коммуникативной энергичности является обилие видов творчества, кроме того, и содержательная сторона творческой деятельностью. Внедрение новейших, безызвестных учащимся материалов, их познавательная важность и интересность вызывают надобность в общении, повышают его высококачественный уровень [6];

3. Принцип учета уровня информационной грамотности учащихся и преемственности внеурочной работы с уроками информатики.

Во внеурочной работе, так же как и на уроках, нужно достигать намеренного внедрения познаний, умений и навыков. От осмысливания содержания используемого материала, во многом зависит создание энтузиазма ребёнка к предмету информатики.

Сбалансированная система взаимодействия неприменного и дополнительного образования школьников в соответствии информатики содействует действенному решению задач, стоящих перед пропедевтическим шагом, гарантирует развитие убежденности школьников в собственных способностях средством таковой организации деловитости, которая охватывает в себе вероятность сотворения ситуации хорошего результата. Переживание достигнутого результата помогает школьнику справиться со своим неумением, неведением, даёт вероятность уверенности в своих силах;

4. Принцип учета возрастных особенностей учащихся.

Эффективность внеурочной работы по дисциплине информатика во многом определяется соответствием ее содержания, форм и способов шагам исследования информатики и психофизиологическим необыкновенностям учащихся. Познание и учёт обычных возрастных необыкновенностей учащихся предоставляют вероятность учителю исполнять перспективное планирование внеурочной работы сообразно информатике, предопределять ее задачки и методы организации на каждом шаге [7];

5. Принцип сочетания коллективных, групповых и личных форм работы.

Умелое хитросплетение коллективной, пакетной и персональной форм работы основано на неплохом знании учителем контингента учащихся, их интересов, способностей, планов. Это предполагает, что учитель может нормально выбрать партнёров, разделить их роли. Личные, групповые и корпоративные виды творческой

деятельности обязаны органически совмещаться между собой. В этом отношении более подходящим является вложение на определённом этапе персональной творческой деятельности в коллективнуюактивную творческую деятельность, в итоге чего проистекает соединение собственных мотивов и переживаний с мотивами и переживаниями коллектива [3];

6. Принцип межпредметных связей в подготовке и проведении внеурочной работы согласно информатики.

Смысл этого принципа обусловлен, во-1-х, согласием окончательной цели учебно-воспитательного процесса школы с созданием многосторонне образованной, гармоничной личностью, во-2-х, согласием духовной сущности человека. В осуществлении межпредметных связей реализуется одно из требований системного подхода к проводимой работе сообразно обучению и обучению подрастающего поколения. С учётом этого запросы внеурочной формы обучения по дисциплине информатика обязаны проводиться не изолировано, что будет содействовать увеличению энтузиазма учащихся и свойства ее проведения [8].

Эффективность и действенность внеурочной формы работы зависит как от учета указанных принципов, так и от соблюдения таких критериев как:

- добровольность роли участия;
- сочетание инициативы детей с воспитывающей ролью учителя;
- занимательность и новизна содержания, форм и способов работы;
- эстетичность всех проводимых мероприятий;
- четкая организация и кропотливая подготовка всех запланированных мероприятий;
- наличие целевых установок и перспектив творческой деятельности;
- широкое внедрение способов педагогического стимулирования активности учащихся;
- гласность;
- привлечение учащихся старших классов к подготовке и проведению мероприятий с учащимися более младшего возраста.

Все названные выше взгляды и условия дополняют друг друга и в комплексе обеспечивают целенаправленное, последовательное, постоянное и, совместно с тем, разностороннее воздействие на формирование личности.

В базе функционирования системы внеурочной работы согласно хоть какому предмету лежит ряд принципов и личных требований, определяющих оглавление, формы, способы, направленность педагогического действия на личность, нрав связи отдельных частей системы.

Взгляды внеурочной работы по предмету информатика – исходные задачи, которые определяют запросы к содержанию, способам и организационным формам работы по дисциплине. Они отвечают целям и задачам всей внеурочной формы работы по дисциплине информатика в школе и иллюстрируют сущность педагогической направленности учителя–организатора внеурочной работы.

Внеурочная работа строится на следующих принципах: [9].

1. Принцип связи обучения с жизнью.

Осуществление этого принципа позволяет снабдить внеурочную форму работы по дисциплине информатика с критериями жизни и учебной деятельностью учащегося;

2. Принцип коммуникативной энергичности школьника.

Предпосылкой наиболее коммуникативной способностью учащихся во внеурочной форме работы является вероятность избрать более увлекающий и вразумительный разряд вида направления. Огромным смыслом для стимулирования коммуникативной энергичности является обилие видов творчества, кроме того, и содержательная сторона творческой деятельностью. Внедрение новейших, безызвестных учащимся материалов, их

познавательная важность и интересность вызывают надобность в общении, повышают его высококачественный уровень [5];

3. Принцип учета уровня информационной грамотности учащихся и преемственности внеурочной работы с уроками информатики.

Во внеурочной работе, так же как и на уроках, нужно достигать намеренного внедрения познаний, умений и навыков. От осмысливания содержания используемого материала, во многом зависит создание энтузиазма ребёнка к предмету информатики.

Сбалансированная система взаимодействия неприменного и дополнительного образования школьников в соответствии информатики содействует действенному решению задач, стоящих перед пропедевтическим шагом, гарантирует развитие убежденности школьников в собственных способностях средством таковой организации деловитости, которая охватывает в себе вероятность сотворения ситуации хорошего результата. Переживание достигнутого результата помогает школьнику справиться со своим неумением, неведением, даёт вероятность уверенности в своих силах;

4. Принцип учета возрастных особенностей учащихся.

Эффективность внеурочной работы по дисциплине информатика во многом определяется соответствием ее содержания, форм и способов шагам исследования информатики и психофизиологическим необыкновенностям учащихся. Познание и учёт обычных возрастных необыкновенностей учащихся предоставляют вероятность учителю исполнять перспективное планирование внеурочной работы сообразно информатике, предопределять ее задачки и методы организации на каждом шаге [8];

5. Принцип сочетания коллективных, групповых и личных форм работы.

Умелое хитросплетение коллективной, пакетной и персональной форм работы основано на неплохом знании учителем контингента учащихся, их интересов, способностей, планов. Это предполагает, что учитель может нормально выбрать партнёров, разделить их роли. Личные, групповые и корпоративные виды творческой деятельности обязаны органически совмещаться между собой. В этом отношении более подходящим является вложение на определённом этапе персональной творческой деятельности в коллективнуюактивную творческую деятельность, в итоге чего проистекает соединение собственных мотивов и переживаний с мотивами и переживаниями коллектива [10];

6. Принцип межпредметных связей в подготовке и проведении внеурочной работы согласно информатики.

Смысл этого принципа обусловлен, во-1-х, согласием окончательной цели учебно-воспитательного процесса школы с созданием многосторонне образованной, гармоничной личностью, во-2-х, согласием духовной сущности человека. В осуществлении межпредметных связей реализуется одно из требований системного подхода к проводимой работе сообразно обучению и обучению подрастающего поколения. С учётом этого запросы внеурочной формы обучения по дисциплине информатика обязаны проводиться не изолировано, что будет содействовать увеличению энтузиазма учащихся и свойства ее проведения [1].

Эффективность и действенность внеурочной формы работы зависит как от учета указанных принципов, так и от соблюдения таких критериев как:

- добровольность роли участия;
- сочетание инициативы детей с воспитывающей ролью учителя;
- занимательность и новизна содержания, форм и способов работы;
- эстетичность всех проводимых мероприятий;
- четкая организация и кропотливая подготовка всех запланированных мероприятий;
- наличие целевых установок и перспектив творческой деятельности;
- широкое внедрение способов педагогического стимулирования активности

учащихся;

- гласность;
- привлечение учащихся старших классов к подготовке и проведению мероприятий с учащимися более младшего возраста.

Все названные выше взгляды и условия дополняют друг друга и в комплексе обеспечивают целенаправленное, последовательное, постоянное и, совместно с тем, разностороннее воздействие на формирование личности.

Одной из методик интенсификации учебно-воспитательного процесса по учебной дисциплине информатика является употребление единственной системы урочной и внеурочной работы по предмету, этак как исследование хоть какой программной темы может существовать продолжено во внеурочной работе. При планировании и осуществлении внеурочной работы преподавательский коллектив учителей информатики обязан избрать те формы работы, такие, какие, с одной стороны помогают в решении практических, образовательных и воспитательных задач, а с другой стороны, экономичны во времени, отвечают заинтересованностям школьного коллектива и сочитаются со всей системой учебно-воспитательного процесса.

Целями внеурочной работы по информатике являются:

- развить познавательный интерес учащихся по информатике.
- закрепление полученных знаний;
- приобретение новых знаний;
- углубление навыков самостоятельной работы;
- подведение итогов работы обучения школьников;
- дети получают дальнейшие ориентиры (в т. ч. проф. ориентация);
- развитие ума, смекалки, гибкости и нестандартности мышления и т.п. (развитие абстрактного, логического мышления).
- стимулирование интереса учащихся к изучению предмета;
- всестороннее развитие личности, включая интеллектуальную, эмоционально-волевую и духовно-нравственную сферы.

Для достижения цели внеурочной работы должны решаться последующие задачи:

1. Закрепление познаний, приобретенных на уроках, через исполнение конкретных практических работ;

2. Исследование способностей компьютера и программных средств с целью приобретения:

а)определять, может быть ли исполнение конкретной задачи на компьютере;

б)избирать более благоприятное программное снабжение для конкретной работы;

в) разработка общего метода исполняемой работы;

3. Исследование новейших программных средств, нужных для исполнения практических работ;

4. Исследование работы с внешними устройствами и обслуживающими программами, важными для работы(модем, сканнер, принтер и т. д.).

Следует направить интерес на то, что в процессе организации внеурочной формы работы по дисциплине информатика нужно учесть как психологические индивидуальности личности, так и психологические индивидуальности коллектива: степень его развития, ступень организационного, психологического, интеллектуального и эмоционального фона, направление деятельности коллектива на вопросы общения между его членами, эмоциональное положение класса во время исполнения задач по внеурочной форме работы.

Познание психологических способностей учеников-необходимая предпосылка удачного выбора соответственных форм внеурочной работы, определения содержания данных форм, организации и проведения внеклассного мероприятия.

Заключение, выводы

Проведённое изучение позволяет сделать последующие выводы.

Классификация абстрактного и практичного эксперимента воспитательной работы в современной школе уверила нас в том, что она является неотъемлемой и принципиальной долею педагогического процесса. Благодаря внеурочной работе по дисциплине информатика углубляются познавательные интересы школьников, развиваются общественные и познавательные мотивы учебной деловитости, стимулируется формирование личности, в особенности ее творческого потенциала, существенно расширяется кругозор, эрудиция и эмоционально-ценностное известие к миру и к себе.

Целями внеурочной работы по дисциплине информатика являются:

- развить познавательный энтузиазм учащихсяся сообразно информатике,
- закрепление приобретенных познаний,
- приобретение новейших познаний,
- углубление навыков сам работы, доставление результатов работы обучения школьников, детки получают последующие ориентиры (в т. ч. проф. ориентация),
- развитие разума, находчивости, гибкости и нестандартности мышления и т. п.(формирование теоретического, логического мышления),
- стимулирование энтузиазма учащихся к исследованию предмета, многостороннее формирование личности, подключая интеллектуальную, эмоционально-волевую и духовно-нравственную сферы.

Внеурочная служба сообразно информатике постановляет такие задачки: закрепление познаний, приобретенных на уроках, чрез исполнение конкретных практических работ, исследование способностей компа и программных средств с целью формирования умения:

а)предопределять, может быть ли исполнение конкретной задаки на компьютере;

б)избирать более благоприятное программное снабжение для конкретной работы;

в)разработки всеобщего метода исполняемой работы;изучение новейших программных средств, нужных для исполнения практических работ, исследование работы с наружными устройствами и обслуживающими программами, важными для работы(модем, сканнер, принтер и т. д.).

Делая упор на общую концепцию развития мотивов учения, мы систематизировали опубликованное в различных педагогических источниках виды мотивации в обучении информатики.

Во внеурочной работе по дисциплине информатика имеется немало способностей для развития творческого потенциала школьников чрез продуктивные способы учебно-познавательной деловитости. В частности: экспериментальный и частично-поисковый способы используются в практических факультативных упражнениях, сочетанных факультативных упражнениях в поисковых забавах, в забавах сообразно размену и сбору инфы при проведении экскурсий, а еще при исполнении творческих семейных

Список источников

1. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения: - в нн: Избранные психологические произведения. / А.Н. Леонтьев. – М., - 2013. – т. 1. – с. 360.
2. Матвеева Н. А. Методические приемы обучения составлению текстовых задач. //Начальная школа Казахстана, №6, 2013г., с.41.
3. Петкевич Н. А. Наглядные пособия в помощь учителю. //Начальная школа Казахстана, № 8, 2014г., с. 9.
4. Оспанов Т.К., Кочеткова О.В. Методика преподавания математике в начальных классах по учебникам нового поколения. – Атамура, 2015г.
5. Актуальные проблемы методики обучения математике в начальных классах. Под ред. М.И. Моро, А.М. Пышкало. - М., 1977г.

6. Ангелова Е. А. Методика решения текстовых задач. //Начальная школа Казахстана, №6, 2015г., с. 27.
7. Артемов В.А. Психология наглядности при обучении. – М.: Просвещение, 2018.
8. Артемов А.К., Истомина Н.Б. Теоретические основы методики обучения математике в начальных классах. - М., 2016г.
9. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. - М., 2014г.
10. Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. - М.: Университет РАО, 2020г.

УДК 1751

Туктушева А.М., Қазақ тілі мен әдебиеті
Төлеуова А.Қ., доцент

Абай Құнанбаев - қазақ әдеби тілінің негізін қалаушы

Аңдатпа

Бұл мақалада ұлы ойшыл әрі ақын Абай Құнанбаевтың қазақ әдеби тілінің қалыптасуы мен дамуына қосқан зор үлесі жан-жақты қарастырылады. Абай шығармаларының тілдік құрылымы, лексикалық байлығы, синтаксистік ерекшеліктері мен стильдік қолданыстары ғылыми негізде талданады. Сонымен қатар, мақалада Абай поэзиясы мен қара сөздеріндегі көркемдік әдістер мен ұлттық таным-түсініктердің тіл арқылы берілуі сипатталады. Зерттеу барысында Абай тілінің әдеби нормаларды қалыптастыруға, тіл мәдениетін жетілдіруге ықпал еткені анықталады. Абайдың тілдік мұрасы – қазіргі қазақ әдеби тілінің құрылымдық, мазмұндық және стилистикалық негіздерінің бастау көзі болып табылады. Мақала нәтижесінде ұлы ойшылдың шығармалары ұлттық әдебиеттің ғана емес, тіл білімінің де маңызды қазынасы екендігі ғылыми тұрғыда негізделеді.

Түйінді сөздер

Абай Құнанбаев, әдеби тіл, көркемдік стиль, тіл мәдениеті, ұлттық болмыс, лексикалық қор, синтаксистік құрылым, поэзия тілі, қара сөздер, әдеби нормалар, тілдік бірлік, жазба әдебиет, стильдік жүйе.

Зерттеу жұмысының өзектілігі: Қазіргі таңда қазақ әдеби тілі мен ұлттық болмыстың сабақтастығы мәселесі тіл білімі саласындағы өзекті бағыттардың бірі болып отыр. Әдеби тілдің қалыптасуындағы тарихи тұлғалардың рөлі, әсіресе Абай Құнанбаевтың шығармашылық мұрасы – ерекше зерттеуді қажет ететін тақырып. Абай тілі арқылы ұлттық рух, дүниетаным, моральдық құндылықтар тілдік деңгейде көрініс тапқан. Бүгінгі заманда тіл тазалығын сақтау, әдеби нормаларды жүйелеу мен бекіту жолында Абайдың тілдік тәжірибесі маңызды үлгі бола алады. Сондықтан да, оның тілін зерттеу – тек тарихи лингвистика үшін ғана емес, қазіргі қазақ тіл білімінің даму бағытын анықтауға да қажет. Абайдың шығармалары арқылы әдеби тілдің құрылымы мен мазмұнын жаңаша бағамдауға болады.

Зерттеу жұмысының нысаны: Зерттеу жұмысының нысаны ретінде Абай Құнанбаевтың көркем шығармаларында қолданылған тілдік бірліктер мен құрылымдар алынды. Атап айтқанда, оның поэзиясы мен прозалық шығармаларындағы сөз қолданыс, сөйлем құрау тәсілдері, стилистикалық амалдар зерттеу нысанына кіреді. Сонымен қатар, автордың тіліне тән көркемдік-эстетикалық тәсілдер мен мағыналық реңктер де нысан аясында қарастырылады. Абайдың жазба мұрасындағы тіл нормалары, тілдік элементтердің әдеби тұрғыдан тұрақтануы да нысандық талдаудың құрамдас бөлігі болып

табылады. Осы арқылы әдеби тілдің қалыптасу жолдары мен ерекшеліктері анықталады. Абайдың тілдік қолданысы қазіргі әдеби тіл нормаларымен салыстырмалы түрде талданады.

Зерттеу жұмысының пәні: Зерттеу пәні ретінде Абай шығармаларындағы тілдік құрылымдар, әдеби стиль элементтері мен көркемдік тәсілдер алынады. Абайдың қолданған лексикасы, морфологиялық және синтаксистік жүйесі, тілдік жаңалықтары зерттеу пәнінің өзегін құрайды. Оның шығармаларындағы ұлттық таным мен сөз өрнегінің көркемдік деңгейі де зерттеу пәніне кіреді. Пән аясында ақын тілінің қазақ әдеби тілінің нормаларын қалыптастырудағы рөлі талданады. Сондай-ақ, Абай тіліндегі тұрақты тіркестер мен мағыналық ерекшеліктердің көркем шығармадағы қолданысы сипатталады. Зерттеу пәні әдеби тілдің тарихи қалыптасуы мен қазіргі даму бағытымен тығыз байланысты.

Зерттеу жұмысының мақсаты: Зерттеу жұмысының мақсаты – Абай Құнанбаевтың қазақ әдеби тілінің қалыптасуындағы рөлін ғылыми негізде сипаттау және оның тілдік-стильдік ерекшеліктерін талдау. Ақын шығармаларындағы тілдік құралдарды талдау арқылы әдеби тілдің даму заңдылықтарын анықтау көзделеді. Абай тіліндегі көркемдік амалдар мен әдеби нормалардың өзара байланысын ашу мақсаты қойылады. Сонымен қатар, қазіргі қазақ әдеби тілінің құрылымына Абай тілінің ықпалын көрсету мақсаты алға қойылады. Ақынның поэзиясы мен прозасындағы тілдік ерекшеліктерді салыстыра отырып, олардың әдеби тілге қосқан үлесін көрсету де мақсатына кіреді. Зерттеу мақсаты – Абайдың тілдік мұрасын жаңаша ғылыми пайымдауға негіз қалау.

Зерттеу жұмысының міндеттері:

- Абай шығармаларындағы көркемдік-тілдік тәсілдерді анықтау;
- Поэзия мен қара сөздердегі тілдік ерекшеліктерді салыстыру;
- Абай тілінің әдеби тіл нормаларын қалыптастырудағы рөлін сипаттау;
- Лексикалық, синтаксистік құрылымдарын талдау;
- Абай шығармалары мен қазіргі әдеби тіл арасындағы байланысты анықтау;
- Абай тіліндегі ұлт болмысы мен таным жүйесінің тілдік көрінісін зерттеу.

Зерттеу әдістері: Зерттеу барысында сипаттамалы, құрылымдық, тарихи-салыстырмалы әдістер қолданылды. Абай шығармаларына мәтіндік, лингвостилистикалық және семантикалық талдау жүргізілді. Қазақ әдеби тілінің даму үдерісімен байланыстырып, Абай тілі заманауи тілдік норма аясында қарастырылды. Салыстырмалы әдіс арқылы Абай тілі мен қазіргі әдеби тілдің айырмашылықтары мен сабақтастығы анықталды. Сонымен қатар, контекстуалдық және прагматикалық әдістер де пайдаланылды. Абай шығармаларындағы тілдік деректер іріктеліп, лингвистикалық интерпретация жасалды.

Жаңашылдығы:

Қазақ әдеби тілінің қалыптасу және даму тарихында Абай Құнанбаевтың орны айрықша. Ол — тек ақын, ойшыл ғана емес, сонымен қатар ұлттық әдеби тілдің реформаторы. Абай шығармалары қазақ әдеби тілінің жазба дәстүрін қалыптастыруда, тілдік нормаларды жүйелеуде және әдеби стильді орнықтыруда шешуші рөл атқарды. Сондықтан Абайдың тілдік мұрасын зерделеу — қазақ тіл біліміндегі өзекті бағыттардың бірі.

Қазіргі жаһандану дәуірінде ұлттық мәдениет пен руханиятты, ана тілдің тазалығы мен әдеби нормаларын сақтау — қазақ қоғамы үшін аса маңызды мәселе. Тіл — ұлттың рухани байлығы, ұлттық болмысы мен дүниетанымының айнасы. Осы орайда қазақ әдеби тілінің тарихын жүйелі зерттеу, оның даму кезеңдерін айқындап, әдеби нормаларының қалыптасу үдерісін саралау — уақыт талабынан туындап отырған қажеттілік.

Абай мұрасын ғылыми тұрғыдан қайта қарау — қазақ әдеби тілінің даму заңдылықтарын, оның заманауи қолданысындағы ерекшеліктерін айқындауға мүмкіндік береді. Абай поэзиясының тілі — көркемдік деңгейі жоғары, бейнелі сөз қолдануға бай, стильдік тұрғыдан дараланған ұлттық әдеби тіл үлгісі. Оның тілдік жүйесінде халықтық

сөйлеу тілі мен әдеби нормалар табиғи үйлесім тапқан. Осы ерекшелікті ғылыми негізде зерделеу арқылы қазіргі әдеби тілдің қалыптасу жолдарын толық түсінуге болады.

Сонымен қатар, қазіргі таңда қазақ тіл білімінде әдеби тіл нормаларының тұрақтануы, тілдік бірізділік мәселесі өзекті болып отыр. Бұқаралық ақпарат құралдары, әлеуметтік желілер мен ресми құжаттар тілінде әдеби нормалар жиі бұзылып, тілдік мәдениет төмендеп бара жатқан кезеңде Абайдың әдеби тілін зерттеу — қазақ тілінің байлығын, көркемдік табиғатын, поэтикалық мүмкіндігін сақтаудың, дамыту мен насихаттаудың тиімді жолдарының бірі.

Абайдың тілі — қазіргі қазақ әдеби тілінің мәдени-стильдік эталоны ғана емес, ұлттық болмыс пен руханияттың айнасы. Оның шығармаларындағы тілдік қолданыстарды ғылыми тұрғыда талдау, көркемдік-эстетикалық ерекшеліктерін анықтау — әдеби тіл нормаларын сақтаудың және жастардың тілдік мәдениетін қалыптастырудың құралы.

Осыған байланысты, Абай Құнанбаевтың әдеби мұрасын қазіргі қазақ әдеби тілімен сабақтастыра зерттеу — қазақ тіл біліміндегі, әдебиеттану ғылымындағы және ұлттық руханияттағы аса өзекті ғылыми-тәжірибелік мәселе болып саналады.

Әдебиеттерге шолу:

Абай Құнанбаевтың әдеби тілін зерттеу мәселесі — қазақ тіл білімінің аса маңызды және өзекті салаларының бірі. Бұл бағытта XX ғасырдың екінші жартысынан бастап, қазіргі кезеңге дейін бірқатар ғалымдар еңбектеніп келеді. Әсіресе соңғы он бес жыл ішінде Абай тілінің көркемдік ерекшелігі, стильдік мәнері, әдеби нормаға қосқан үлесі туралы құнды ғылыми зерттеулер жарық көрді.

Серғалиев М. (2012) өзінің «Қазіргі қазақ әдеби тілінің даму үрдістері» атты еңбегінде Абай шығармашылығының қазақ әдеби тілінің қалыптасу кезеңіндегі орнына ерекше тоқталады. Ғалым Абайдың тілдік қолданыстарын талдай отырып, оның сол кезеңдегі халықтық сөйлеу тілі мен жазба әдебиет арасындағы байланысты орнықтырушы тұлға екенін дәлелдейді. Автор Абай дәуірінен басталған әдеби тіл нормаларының жүйеленуін қазіргі әдеби тіл дамуымен байланысты қарастырады.

Салқынбай А. (2015) «Абай поэзиясының тілдік ерекшеліктері» атты зерттеуінде Абай өлеңдеріндегі синтаксистік құрылымдар, лексикалық қабат, фразеологизмдер мен көркемдік тәсілдерді жүйелі түрде талдайды. Ғалымның еңбегі Абай поэзиясының тілдік табиғатын ашып қана қоймай, оның әдеби тіл нормаларын бекіту жолындағы ерекшеліктерін айқындауға бағытталған. Бұл зерттеу қазіргі әдеби тіл нормаларын Абай тілдік жүйесімен сабақтастыра қарастырудың үлгісі болып табылады.

Өмірәлиев Қ. (2011) «Қазақ әдеби тілінің қалыптасу тарихы» атты еңбегінде Абайдың әдеби тілдегі рөлін тарихи-лингвистикалық тұрғыдан қарастырады. Автор Абайдың сөз қолдану ерекшеліктері, дыбыстық жүйе мен синтаксистік құрылымдарға енгізген жаңалықтарын айқындап, оның әдеби тіл нормаларының тұрақтануына қалай ықпал еткенін ғылыми негіздейді. Бұл зерттеу Абай дәуірі мен қазіргі кезең арасындағы әдеби тілдің сабақтастығын сипаттауда маңызды еңбек.

Қалиев Б. (2013) «Қазақ тіл білімінің негіздері» атты еңбегінде Абай тілін жалпы қазақ әдеби тілінің бір құрамдас бөлігі ретінде талдап, оның тілдік құрылымындағы дәстүрлі және жаңашыл элементтерді салыстырады. Автор Абай қолданған араб-парсы, орыс сөздерінің қазіргі әдеби тілдегі орнына тоқталып, Абайдың тілді дамытудағы рөлін нақты мысалдар арқылы көрсетеді.

Жұбанов А. (2014) «Абай және қазақтың ұлттық руханияты» атты зерттеуінде Абайдың тілдік мұрасын ұлттық руханиятпен байланыстырып қарастырады. Ғалым Абай поэзиясындағы көркемдік-эстетикалық өлшемдердің қазақтың әдеби дәстүріндегі маңызын сипаттайды. Сонымен қатар, Абайдың әдеби тіл нормаларын жүйелеуге қосқан үлесі мен қазіргі әдеби тілге тигізген ықпалы жайлы өз тұжырымдарын ұсынады.

Омаров Б. (2017) «Қазақ әдеби тілінің стилі» атты монографиясында Абайдың поэзиясындағы стильдік әдіс-тәсілдер мен бейнелі сөз қолданыстардың ерекшелігін зерттейді. Ғалым Абай өлеңдеріндегі эмоционалды-экспрессивті стильдік элементтердің

қазіргі әдеби тілдегі көрінісін сипаттай отырып, оны әдеби норма ретінде танытқанын көрсетеді.

Әбдуәлиұлы Е. (2016) «Қазақ тіл білімінің теориялық негіздері» еңбегінде Абай тілінің теориялық мәніне тоқталады. Автор Абай қолданысындағы лексикалық, морфологиялық және синтаксистік ерекшеліктерді қазіргі әдеби тіл нормаларымен салыстырып, Абай тілін қазақ әдеби тілінің дамуы мен тұрақтануының үлгісі ретінде қарастырады.

Қорытындылай келе, соңғы он бес жыл көлемінде жарық көрген ғылыми еңбектерде Абай Құнанбаевтың қазақ әдеби тілінің қалыптасуы мен дамуына қосқан үлесі әртүрлі қырынан қарастырылған. Бұл зерттеулердің барлығы Абайдың әдеби тілді реформалау, қалыптастыру, жүйелеу бағытында ерекше рөл атқарғанын дәлелдейді. Дегенмен, олардың басым бөлігі Абайдың тілдік мұрасын жекелеген аспектілер бойынша ғана талдаған. Осыған байланысты, Абай тілінің қазіргі әдеби тіл жүйесіне ықпалын кешенді түрде зерттеу — уақыт талабына сай өзекті мәселе болып қала береді.

Негізгі бөлім

Абай Құнанбаев — қазақ әдеби тілінің тарихында ерекше орны бар тұлға. Оның шығармашылығы ұлттық тілдің дамуына жаңа серпін беріп, халықтық сөйлеу тілін көркем әдебиет тіліне айналдырды. Абай тілінің ерекшеліктері, оның қазіргі әдеби тілге ықпалы, поэтикалық тәсілдері — тіл білімінде, әдебиеттануда өзекті зерттеу нысаны.

1. Абай тілі — қазақ әдеби тілінің жаңа деңгейі:

Абай Құнанбаев өз дәуірінде қазақтың ауызекі сөйлеу тілін, жазба әдеби тілін және шығыс классикаларының тілін шебер меңгеріп, оны өз поэзиясында табиғи үйлестіре білген. Абай поэзиясында халықтық тілдің байлығы, фольклорлық сөз оралымдары, көнерген сөздер мен араб-парсы кірме сөздері, діни ұғымдар қатар қолданыс тапқан.

Абай шығармаларының тілі бір жағынан халықтың ауызекі сөйлеу нормаларына негізделсе, екінші жағынан әдеби нормаларды орнықтыруға бағытталды. Оның поэзиясындағы синтаксистік құрылымдар мен морфологиялық жүйе қазіргі әдеби тілдің негізі болып табылады.

2. Абай поэзиясындағы лексикалық ерекшеліктер:

Абай тілі лексикалық тұрғыдан өте бай. Ақын өз шығармаларында ұлттық сөз қазынасын, фольклорлық тұрақты тіркестерді, мақал-мәтелдерді шебер қолданған. Сонымен бірге, Абай шығармаларында әдеби-кітаби сөздер, шығыс поэзиясынан енген араб-парсы сөздері де мол кездеседі. Бұл сөздер Абай шығармаларында жаңа мағынаға ие болып, әдеби тілдің лексикалық қорын байытты.

Мысалы, Абай өлеңдерінде кездесетін «машһүр», «ғибрат», «мағлұм», «дәулет», «тағдыр», «ғашықтық» сияқты араб-парсы сөздері қазіргі қазақ әдеби тілінің лексикалық құрамына еніп, тұрақты қолданысқа түскен. Абай қолданған бұл сөздер сол дәуірде тек дін өкілдері мен сауатты ортаға ғана түсінікті болса, қазіргі қазақ әдеби тілінде кеңінен қолданылады.

3. Абай тіліндегі синтаксистік құрылымдар:

Абай поэзиясының синтаксистік құрылымы — қазақ әдеби тілінің жазба нормасының қалыптасуына тікелей ықпал еткен. Абай өлеңдерінде күрделі құрмалас сөйлемдер, риторикалық сұрақтар, шартты сөйлемдер, инверсия тәсілдері жиі кездеседі. Бұл құрылымдар қазақ әдеби тілінің синтаксистік нормаларының қалыптасуына негіз болды.

Мысалы:

«Қайнайды қаның, ашиды жаның,

Мин көзін көрсе қызылдың…»

Мұнда күрделі синтаксистік конструкциялар, етістіктің көсемше тұлғаларының қабаттасуы көркемдік әсерді күшейтіп тұр.

4. Абай поэзиясындағы стильдік ерекшеліктер:

Абайдың поэзиясы стильдік тұрғыдан ерекше. Ақын өз өлеңдерінде дидактикалық, лирикалық, публицистикалық стильдерді шебер тоғыстырған. Оның өлеңдері оқырманға ой тастап, рухани тәрбие береді. Абайдың поэзиялық тілі бейнелі, астарлы, терең философиялық мәнге ие.

Абай қолданысында эпитет, метафора, теңеу, аллитерация, антитеза, гипербола, литота сияқты көркемдік тәсілдер молынан кездеседі. Мысалы:

«Жас қартаймақ, жоқ тумақ, туған өлмек,

Тағдыр жоқ, өткен өмір қайта келмек…»

Бұл жолдарда философиялық ойды бейнелі тілмен жеткізу арқылы Абай өмір заңдылығын терең философиялық категориямен ұштастырған.

5. Абай тілінің қазіргі қазақ әдеби тіліне ықпалы:

Абайдың тілдік қолданысы қазіргі қазақ әдеби тілінің қалыптасуына тікелей ықпал етті. Оның поэзиясындағы лексикалық, грамматикалық, синтаксистік және стильдік ерекшеліктер бүгінгі әдеби тіл нормаларының негізіне айналды. Қазіргі қазақ әдеби тіліндегі тұрақты тіркестер, фразеологизмдер, бейнелі сөз қолданыстардың көпшілігі Абай шығармаларынан бастау алады.

Сондай-ақ, Абай тілінің үлгісі қазіргі қазақ жазушылары мен ақындарына, публицистер мен тіл мамандарына үлкен ықпал етіп келеді. Оның тілі ұлттық поэтикалық дәстүрді жаңғыртып, әдеби тілдің сапалық тұрғыдан дамуына жол ашты.

6. Абай тілінің тәрбиелік және танымдық мәні:

Абай шығармалары — тек көркем әдеби мұра ғана емес, ұлттық руханият пен дүниетанымның қайнар көзі. Оның тілі арқылы қазақ халқының моральдық-этикалық құндылықтары, ұлттық салт-дәстүрі, өмірлік қағидалары мен адамгершілік ұстанымдары көрініс табады.

Абай тілі — жастардың әдеби сауатын көтеруге, тіл мәдениетін дамытуға, әдеби нормаларды игеруге таптырмас үлгі. Сондықтан Абайдың тілдік мұрасын зерттеу — жас ұрпақтың әдеби тілге деген құрметін арттырып, ұлттық болмысты сақтауға бағытталған маңызды рухани құндылық.

Абай тілінің лексикалық байлығы:

Абай шығармаларындағы лексикалық қор – қазақ әдеби тілінің дамуындағы маңызды көрсеткіштердің бірі. Ақынның тілінде байырғы төл сөздермен қатар араб, парсы, орыс тілдерінен енген сөздер үйлесімді қолданылған. Бұл Абайдың тілдік қабілетінің кеңдігін және заманауи танымға бейімделе білгендігін көрсетеді. Оның өлеңдерінде философиялық, моральдық, қоғамдық ұғымдарды білдіретін абстрактілі сөздер молынан кездеседі. Абай қолданған көптеген тіркестер кейін әдеби тіл нормасына айналып, тіл мәдениетінің көрсеткішіне айналды.

Морфологиялық және синтаксистік құрылымы:

Абай тілінің морфологиялық құрылымы қазақ тілінің табиғатына сай, бірақ көркемдік мақсатта түрлендірілген. Ол тілдік тұлғаларды стильдік мақсатта шебер қолдана білген. Мысалы, есімше мен көсемшелерді жиі қолдану арқылы ой мен әрекеттің байланысын нақты береді. Синтаксистік құрылымдары да күрделі: ұзақ сөйлемдер, бірыңғай мүшелер, кіріспе, қаратпа сөздердің молдығы – Абай тілінің ерекшелігі. Ол сөйлем құрылымын риторикалық сұрақ, антитеза, инверсия секілді тәсілдермен түрлендіріп отырған.

Абайдың стильдік ерекшеліктері:

Абай – көркемдік стиль шебері. Оның тілі бейнелі әрі философиялық тереңдікке ие. Абай стиліне ой дәлдігі, тіл тазалығы, мағына айқындылығы тән. Ақын көбіне ұйқас, ырғақ, аллитерация сынды көркемдік тәсілдерді үйлестіріп қолданады. Метафора, эпитет, салыстыру арқылы ұғымның мазмұнын тереңдете түседі. Абайдың тілі арқылы оның ішкі жан дүниесі, дүниетанымы мен рухани әлемі көрініс табады. Бұл поэзия тілінің жаңа белесі ретінде әдеби тіл нормаларын байытты.

Қара сөздердегі тілдік қолданыс:

Абайдың қара сөздері – қазақ прозасының бастау көзі. Бұл шығармаларда публицистикалық, философиялық, дидактикалық стильдер ұштасады. Ол өмір, қоғам, адам, тәрбие туралы ойларын қарапайым, әрі терең тілмен жеткізеді. Қара сөздерде қолданылатын тілі нақты, логикалық тұрғыда жүйелі. Сөйлемдері көбінесе хабарлы, сұраулы және бұйрықты болып келеді. Автор бұл стильді адам жанын қозғайтын идеяларды жеткізу үшін шеберлікпен пайдаланған. Мұнда ұлттық дүниетаным, діл мен рух тіл арқылы берілген.

Аудармадағы тіл шеберлігі мен әсері:

Абай Пушкин, Лермонтов, Крылов сынды орыс классиктерін аудару арқылы қазақ әдеби тіліне жаңа тыныс әкелді. Аудармада түпнұсқаның мазмұнын сақтай отырып, қазақы ойлау мен ұлттық тілдік ерекшелікті енгізді. Ол еркін және шығармашылық аударма тәсілін қолдана отырып, көркем мәтінге қазақы реңк беріп, тыңдаушысына жақындатты. Аудармадағы сөз саптау, тіркестерді қолдану арқылы Абай жаңа сөздік қолданыстар мен стильдік үлгілер қалыптастырды. Бұл үрдіс қазақ әдеби тілін байытып, тіл мәдениетінің өрістеуіне негіз болды.

Қазақ әдеби тілінің қалыптасуындағы орны:

Абай шығармашылығы – қазақ әдеби тілінің қалыптасуындағы ең негізгі кезеңдердің бірі. Ол бұрынғы ауыз әдебиеті дәстүрін жалғастыра отырып, оны жазба әдеби тіл деңгейіне көтерді. Абайдың тілдік нормалары қазіргі әдеби тілдің негізі ретінде қабылданды. Оның тілінде халықтық тіл, әдеби көркем тіл және философиялық таным шебер ұштасқан. Бұл ерекшеліктер Абайды қазақ әдеби тілінің негізін қалаушы ретінде мойындатты. Қазақ тілінің ресми, ғылыми, көркем стильдерге бөліну үрдісінде де Абай мұрасының орны ерекше.

Қорытынды:

Абай Құнанбаевтың шығармашылық мұрасы – қазақ әдеби тілінің қалыптасуы мен дамуының басты тірегі болып табылады. Зерттеу барысында анықталды, оның шығармаларындағы тілдік құрылым, лексикалық байлық және синтаксистік ерекшеліктер әдеби тілдің қалыптасуына зор ықпал етті. Абайдың поэзиясы мен қара сөздері тек көркемдік құндылық ретінде ғана емес, әдеби нормалар мен стильдік мәдениеттің негізін қалаушы құрал ретінде де қызмет еткенін көрсетті. Оның қолданған метафоралары, эпитеттері мен риторикалық құрылымдары әдеби тілдің көркемдік құралдарының дамуына жаңа бағыттар ашты.

Зерттеу барысында алынған нәтижелер негізінде келесі ұсыныстар жасалуда:

- Абай шығармаларын оқу барысында оның тілдік ерекшеліктері мен көркемдік тәсілдерін жан-жақты талдау арқылы әдеби тіл мәдениетін арттыру;
- Білім беру жүйесінде Абайдың шығармаларына көбірек көңіл бөліп, ұлттық рухани құндылықтарды жаңғырту және әдеби тілдің дамуын қамтамасыз ету;
- Заманауи әдеби тілдің қалыптасуына Абайдың шығармашылық мұрасын интеграциялау мақсатында ғылыми зерттеулерді жалғастыру;
- Абай шығармаларындағы тілдік құралдарды жүйелі түрде сараптап, әдеби нормалардың жаңғыруында қолдану жолдарын анықтау.

Қорытындылай келе, Абай Құнанбаевтың әдеби тілді қалыптастырудағы қызметі ұлттық мәдениет пен әдебиеттің дамуындағы өзекті бағыттардың бірі ретінде сақталуда. Оның шығармашылығы – тек поэтикалық мұра ғана емес, сонымен қатар әдеби норма мен стиль мәдениетінің негізін қалыптастыратын ғылыми құндылық болып табылады. Абайдың тілі қазіргі қазақ әдеби тілінің құрылымдық және мазмұндық негізін құрай отырып, болашақ зерттеулер мен әдеби жаңғыру үрдістеріне негіз қалайды.

Әдебиеттер тізімі

1. Сыздықова Р. Абайдың сөз өрнегі. – Алматы: Санат, 2017.
2. Ахметов З. Абайдың ақындық әлемі. – Алматы: Ғылым, 2015.

3. Серғалиев М. Қазақ тілінің стилистикасы. – Алматы: Қазақ университеті, 2012.
4. Қалиев Ғ. Қазақ тілінің тарихи даму негіздері. – Астана: Елорда, 2016.
5. Маманов Ы. Қазіргі қазақ әдеби тілі. – Алматы: Рауан, 2011.
6. Бектұров Ш. Тіл мәдениеті және көркемдік. – Алматы: Білім, 2018.
7. Тоқтаров Ә. Абай шығармалары тілінің лексикалық ерекшелігі. – Шымкент: ОҚМУ, 2020.
8. Қосымова Г. Қазіргі қазақ тіліндегі стильдік қолданыстар. – Алматы: Қазақ университеті, 2013.
9. Жанпейісов Е. Қазақ прозасының тілі. – Алматы: Білім, 2014.
10. Тұрсынов Б. Абай және ұлттық рух. – Нұр-Сұлтан: Фолиант, 2021.

УДК 371.2

Уакбаева Н.Ж., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Структурно-функциональные особенности деятельности педагога по управлению образовательным процессом в современной школе

Аннотация

В данной статье раскрыты трудности управления образовательным процессом в школе, отмечены инновационные подходы в теории и практике образовательного менеджмента. Показаны пути и методы совершенствования управления образовательным процессом в школе, готовности преподавателя управлению образовательным процессом в школе и на данной базе рекомендована теоретическая модель её реализации.

Ключевые слова

Начальная школа, учебные действия, младший школьник, стандарт начального образования, учебная цель, учебная задача.

Введение

Актуальность. Формирование отечественной системы образования на современном шаге во многом определяется социально-экономической обстановкой в стране, тенденциями развития современной педагогической науки, конфигурацией целей и задач образования, обновлением его содержания и внедрением личностно-ориентированных технологий его реализации. Такие преображения, определив новейшие концептуальные подходы к образованию, обеспечили происхождение школ разного типа, нацеленных на ублажение потребностей социума и личности в различных образовательных услугах.

Осуществление инноваций в критериях конкретного образовательного учреждения во многом определяется эффективностью деятельности его педагогических сотрудников. Конкретно преподаватель описывает и определяет цели и задачи образовательной деятельности, планирует и организует её, корректирует активность обучающихся, исследует итоги учебно-воспитательного процесса, т.е. исполняет управление процессом намеченных целей.

В то же время анализ педагогических источников указывает, что не получили освещения такие вопросы, как структурные индивидуальности управленческой деятельности преподавателя, многофункциональные свойства данной деятельности, методы более действенного действия на участников учебного процесса, критерии, какие обязаны соблюдаться при осуществлении преподавателем управления образовательным процессом и др.

Объектом изучения является процесс управления и активность преподавателя по управлению образовательным процессом в школе и её структурно-функциональные особенности.

Научная новизна исследования состоит в том, что обоснована теоретическая модель деятельности преподавателя, исполняющего управление образовательным процессом в современной школе; определены конструкция и готовность преподавателя к осуществлению действенной управленческой деятельности; разработаны и выявлены педагогические условия действенного управления преподавателем образовательным процессом в школе.

Обор литературы

Теоретической основой изучения стали: теории управления и менеджмента (М. Альберт, В. Г. Афанасьев, М. Вудкок, А. Л. Годунов, П. Друкер, В. Зигерт, Е. Н. Кишкель, В. Ю. Кричевский, Л. Ланг, М. Мескон, А. В. Священников, Е. П. Тонконогая, Д. Френсис, Ф. Хедоури, В. Г. Шипунов и др.); абстрактные подходы к осмысливанию сущности педагогического процесса (Ю. Н. Бабанский, А. И. Мищенко, И. П. Подласый, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.) и педагогических систем (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Б. Г. Гершунский, Т. А. Ильина, А. Н. Ковалев, Н. В. Кузьмина и др.), управления педагогическими системами(Т. И. Ильина, И. Ф. Исаев, Н. В. Кузьмина, М. М. Поташник, В. П. Симонов, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова, В. А. Якунин и др.), психолого-педагогической готовности к деятельности(М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Крутецкий, М. А. Мамазян, А. В. Петровский и др.

Основная часть

Методологической основой изучения выступили аксиологический метод, осматривающий человека как высшую важность; целостный метод, позволяющий выучить просветительный процесс как единство и предмет управления; личностно-деятельностный метод как база реализации личностно-ориентированной технологии управления образовательным процессом в школе.

Исследование управления образовательным процессом в школе, специфики деятельности преподавателя сообразно его реализации позволили нам найти совокупность педагогических критериев действенного его воплощения.

В качестве данных критериев мы приняли последующую их совокупность, разделив ее на такие группы:

1)условия, детерминирующие подготовленность преподавателя к управленческой деятельности: - учет личных необыкновенностей всякого спеца, развитость

профессионально-ориентированного личного потенциала, присутствие специфичных личностно-управленческих черт;

осуществление целенаправленной рефлексии чрез призму системы управления образовательным процессом;

повышение квалификации во взаимосвязи её теоретической и практической сторон.

2)условия, обеспечивающие субъект-субъектные дела в процессе обучения как модель действенных управленческих отношений:

поддержание подходящего эмоционально-психологического климата в ученическом коллективе;

реализация сотрудничества в образовательном процессе;

отношение к управленческой деятельности как к роднику собственного профессионально-личностного роста.

3)условия, обеспечивающие технологическую сторону процесса управления:

целеполагание;

управленческое исследование;

определение стратегии обучения;

организация учебной деятельности учащихся;

организация контроля, обратной связи и самоконтроля;

педагогический анализ.

Анализ приведенных точек зрения указывает, что психологическая подготовленность рассматривается учеными как определенное положение в ситуации подготовки и исполнения определенных действий; расположенность к деяниям; разрешающий причина действенной деятельности.

Исходя из этого, в исследовании подготовленность преподавателя к деятельности сообразно управлению образовательным процессом в школе мы представили как:

- фактор, снижающий психическую интенсивность и повышающий эмоциональную живучесть, саморегуляцию личности;

- механизм, способствующий оперативной самокоррекции итогов управленческой деятельности и её многообещающей цели;

- важная предпосылка, обеспечивающая эффективность деятельности. В психолого-педагогической литературе употребляется еще мнение «профессиональная готовность». Её разглядывают как:

- совокупность особых познаний, умений и навыков, обуславливающих дееспособность делать определенную активность на довольно высочайшем уровне(Э. А. Гришин, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский);

- профессиональную подготовленность (Б. Г. Ананьев, АЛ. Громцева, А. А. Деркач, С. М. Корниенко, С. И. Тадиян и др.);

- степень развития личности, который подразумевает комплектность у нее целостной системы ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционально-поведенческих качеств (Л. А. Кандыбович, М. И. Дьяченко, Я. Л. Коломинский);

- психическое положение, для которого типично понятие субъектом вида структуры определенного деяния и направлению сознания сообразно его исполнению(В. А. Сластенин).

Сообразно В. А. Сластенина [1], проф подготовленность преподавателя может существовать как конструкция, состоящая из 2-ух взаимосвязанных компонентов - мотивационно-ценностного(личного)и исполнительского(процессуального). Принимая такую точку зрения, подготовленность спеца к управлению образовательным процессом в школе определили как динамичное интегративное образование, проявляющееся на личностном (интериоризированность профессионально-ролевой позиции, эксплицированность системы мотивационны-ценностных ориентации, комплекса мастерски важных свойств)и деятельностном уровнях(сформированностъ профессионально-значимых познаний и умений), и обеспечивающее эффективную реализацию предоставленного вида проф деятельности.

Индивидуальная составляющая обретает представление в профессионально-ролевой позиции преподавателя, включающей в себя, в первую очередность, систему его ценностных ориентации и мотивов деятельности, а еще нужный комплекс свойств личности.

Деятельностная составляющая определяется комплексом важных познаний(методологических, теоретических, методических и технологических), умений, владенье которыми гарантирует преподавателю реализацию содержательной и технологической сторон предоставленного вида деятельности, дозволяет ему более отлично досягать ее целей.

Определение вероятных уровней проявления обозначенной системы характеристик всякого компонента готовности к управлению образовательным процессом в школе исполнялось с поддержкой педагогического надзора, личных и коллективных собеседований с учителями, самомнения деятельности.

С данной целью были выделены и составлены свойства 4 уровней готовности.

Маленькая степень - в целом характеризуется неимением осмысливания преподавателем сущности управления образовательным процессом, его содержательных и

технологических качеств. Спец такового уровня не может планировать и отлично воплотить административный цикл в практической деятельности, не владеет представления о взаимосвязях в комплексе принципов, способов и форм, не учитывает их в управлении образовательным процессом. Таковой спец показывает неимение ценностных ориентации, рвения к творческому самосовершенствованию, а еще профессионально-необходимых познаний и умений.

Обычная степень - характеризуется неимением систематизированных представлений преподавателя о содержании, принципах и способах деятельности сообразно управлению образовательным процессом в школе, фрагментарным их воплощением на практике. На предоставленном уровне он понимает значимость данной деятельности, надобность творческого самосовершенствования, однако не работает над ним регулярно. Недостающая познавательная проф энергичность описывает его компетентность только в неких вопросах методологического и абстрактного нрава, владенье некими методическими и технологическими познаниями сообразно данному виду управления. Отмечается слабенькая рациональность действий, недостающая корреляция умений с теоретическими познаниями, Преподаватель мало взыскателен к себе, отвиливает общественных выступлений, выражая нерешительность в себе.

Довольная степень - различается достаточной осведомленностью преподавателя о содержании собственной проф деятельности, реализацией её главных моментов на практике. Он соображает надобность управления образовательным процессом в согласовании с системой принципов, однако не постоянно может это выполнить. Понимает ценности собственной проф деятельности, её значимость, как для школы, этак и для социума. Преподаватель показывает довольный степень осведомленности в теоретических, технологических и методических вопросах, но мастерски важные познания мало системны и глубоки. На предоставленном уровне у преподавателя отмечается комплектность большинства нужных управленческих умений. В собственном проф совершенствовании он занимает функциональную позицию.

Высочайшая степень - характеризуется системным представлением о содержательной и технологической гранях собственной проф деятельности, рвением к наибольшей их реализации на практике. Преподаватель предоставленного уровня проявляет устойчивую ориентацию на ценности собственной проф деятельности, показывает глубину и зрячесть проф познаний, живучесть и зрячесть профессионально-значимых умений. Он деятелен в проф самосовершенствовании и самообразовании. Творчески думает, воспринимает неординарные решения.

Итоги показали, что все преподаватели признают значимость предоставленного вида деятельности, однако только 43% из них имеют все шансы конкретизировать, что она собой представляет. Учителями сознается надобность проф самосовершенствования в этом облике деятельности.[2]

Главной целью курсов повышения квалификации являлась подготовка практикующего учителя к действенному управлению образовательным процессом в школе. Она достигалась чрез комплекс задач:

- формирование у преподавателей установки на владенье особыми познаниями и умениями в области педагогического управления и необходимости в данной связи профессионально-творческого роста;

- углубление познаний учителей в сфере педагогического управления; дифференциация трудности педагогического управления на подпроблемы, связанные с чертами личности преподавателя и учащихся, а еще самого образовательного процесса как объекта управления;

- углубление познаний преподавателей о самих себе чрез изучение приемами самопознания, чрез обнаружение личных способностей для решения проблем управления в рамках гуманистической парадигмы, чрез сознание необходимости самосовершенствования.

Воплощение указанной цели может быть лишь при условии ориентации содержания программы курсов повышения квалификации на заключение последующих задач:

- содействовать процессу знания теоретических основ управления образовательным процессом в школе;
- создавать проблемно-ориентированный анализ управления образовательным процессом в школе;
- определить свойство и эффективность педагогического управления;
- осуществить конструирование управления образовательным процессом в школе на уровне деятельности преподавателя и др.

Огромное пространство в процессе повышения квалификации преподавателей отводилось исполнению практических заданий, какие основывались на базе разбора и обобщения уже имеющихся познаний и практичного эксперимента. Главной их целью являлось конструирование деятельности сообразно управлению образовательным процессом. К таковым заданиям относились:

- анализ многообещающих и календарных планов, плана работы учителя с учащимися различных возрастных групп;
- составление вариантов планов сообразно данным условиям с внедрением различных образовательных и педагогических технологий;
- конструирование образовательного процесса на учебном занятии;
- управление образовательным процессом на базе технологических карт учителя и др. [3]

Методическая работа в общеобразовательной школе дает вероятность членам педколлектива не лишь участвовать в реализации уже готовых программ, однако и воспринимать функциональное роль в их планировании и разработке, в апробации опытов и инноваций, непрерывно симулируя формирование творческого потенциала учителя, направленного на создание и формирование личности учащегося.

В общеобразовательных учреждениях цели и задачи методической службы тесновато соединены с системой внутришкольного управления, с жизнедеятельностью только организма школы. До этого только основное её предназначение - корректировка учебно-воспитательной работы для многообещающего развития процесса обучения, его неизменного саморазвития и самосовершенствования. Потому найти цели и задачки методической работы - означает найти желанную действенность, что зависит от мастерски важных свойств учителя.

В целях удачного решения задач методической службы в школе были определены повинности членов педагогического коллектива:

изучение и творческое сознание всех нормативных программно-методических документов МО и региона;

активное введение и внедрение достижений и советов психолого-педагогической науки;

изучение и введение достижений педагогов-новаторов в практику работы педколлектива школы;

творение сплоченного коллектива единомышленников, аккуратно берегущих традиции школы;

диагностика и предсказание итогов учебно-воспитательного процесса;

стимулирование инициативы и творчества членов педколлектива и активизация его деятельности в научно-исследовательской поисковой работе;

внедрение в учебно-воспитательном процессе современных способов, форм, видов, средств и новейших технологий;

выявление и предостережение недочетов, затруднений и перегрузки в работе педколлектива;

развитие мировоззрения, профессионально-ценностных и личностно-нравственных свойств членов педколлектива, готовых к самообразованию и самосовершенствованию. [4]

Оглавление деятельности методической службы формировалось в рамках исполняемого изучения на базе последующих источников:

законов, нормативных документов, руководств, указов Министерства образования и региона, определяющих цели и задачки всей методической работы;

новейшей программы развития школы, стандартов и базового учебного плана, авторских других программ, учебников и учебных пособий, дозволяющих увеличить, подновить обычное оглавление методической службы;

новых психолого-педагогических, психолого-физиологических и методических изучений, повышающих академический степень методической службы;

инноваций, заново раскрывающих оглавление методической работы;

диагностики и прогнозирования состояния учебно-воспитательного процесса, уровня обученности, воспитанности и развитости учащихся школы, подсобляющих найти методическую тему, главные задачки, трудности методической работы и самообразования;

использования инфы о массовом и передовом эксперименте методической службы в школах региона;

творческого подхода в выборе содержания и планирования методической работы.

Цели, задачки и оглавление методической службы находятся в непосредственный зависимости от её форм. Одной из принципиальных, на наш взор, форм методической службы школы является служба учителей над единственной методической темой. При этом мы исходим из последующего. Если единичная методическая содержание верно выбрана, сформулирована, если она актуальна, научно обоснована, владеет практическую значимость для школы, определен режим надзора за её развитием, если она направлена на поднятие творческого потенциала учителя и учащихся, интенсификацию учебно-воспитательного процесса и мотивацию учения школьников, то фуррор работы образовательного учреждения снабжен: будут реализованы цели и задачки, установленные педколлективом. [5]

Верхом проявления мастерства является такой тип обучения, который именуют системно-моделирующим активность и поведение. В этом случае преподаватель включает учащихся к поиску познаний как сомыслителей сообразно дилемме, исполняя организующую и обращающую функции. При этом проистекает и изобретение познаний, и изучение методологией, и формирование свойств личности. Но и данная система может существовать выбрана не постоянно. Как показало изучение, она уместна сообразно отношению к материалу, проблемному сообразно собственному нраву. Не считая такого, для предоставленного типа обучения необходима наиболее либо наименее фундаментальная основа: познания и умения, познавательный и утилитарный эксперимент учащихся. Важно и то, что проблемное обучение просит огромных мимолетных издержек, в особенности если употребляются исследовательские способы обучения.

С избранием тира обучения связана служба сообразно разбору содержания учебного материала, которая в опыте складывалась из нескольких шагов и проводилась сообразно разным основаниям. Однако конкретно тип обучения определяли 2 показателя: логическая конструкция материала(целый либо разрывный)и нрав содержания(фактологический, логико- неопровержимый, эмоционально-образный). Исходя из произнесенного, вероятны 5 сочетаний нареченных характеристик: целый описательно-фактологический, целый логико-доказательный, целый эмоционально-образный, разрывный описательно-фактологический и разрывный логико-доказательный. Любому сочетанию подходит один либо некоторое количество вероятных типов обучения и некоторое количество адекватных им способов и приемов.

Сообразно итогам такового разбора преподаватель определял начальный для предстоящего выбора «веер» вариантов, какие соотносились с данными, приобретенными на шаге управленческого обследования. При этом учитывался причина «знакомства» учащихся с информацией, подлежащей усвоению, ступень энтузиазма к ней, субъективная нелегкость, водящие способы. В итоге преподаватель совсем становился на том либо другом типе обучения.

Определение стратегии обучения было соединено с ещё одним решением - установлением межпредметных связей. Надобность их воплощения обусловлена принципом единства в подготовке учащихся. Не считая такого, эти связи содействуют обеспечению фундаментализации образования, систематичности познаний, их сознательному и крепкому усвоению, развитию мышления, формированию единственной картины решетка, подготовке школьников к практической деятельности.

Невзирая на неимение одного взора на оглавление и методы реализации межпредметных связей в школьном образовании, мы придерживались точки зрения, сообразно которой взаимосвязи меж учебными предметами обязаны существовать содержательными, а не формальными и выискать родное представление в учебных программах, учебниках, пособиях, практике преподавания.

Формы связей меж предметами в опыте условно группировались сообразно их дидактическим задачкам и течению деяния:

- ретроспективные - актуализация имеющихся познаний, умений, практичного эксперимента и внедрение их в качестве опорных при изучении новейших вопросов;

перспективные - создание определенной системы познаний, умений и навыков, нужных для усвоения следующих предметов;

опережающие - вступление в этот объект из следующих частей познаний, без которых невозможно открыть изучаемый материал довольно углубленно;

многостороннего деяния - интеграция познаний и создание на их базе обобщений. [6]

В педагогической литературе описаны различные методы планирования межпредметных связей - сетевое, курсовое, тематическое и др. На шаге определения стратегии обучения немаловажное смысл мы придавали сетевому планированию, которое представляет собой модель логики учебного процесса на базе межпредметных связей.

Исходя из произнесенного, на шаге подготовительного осмысления педагогических способностей конкретных форм организации обучения нами разрабатывалась общественная конструкция их взаимодействия. При этом употреблялся «модуль», который в предоставленном случае понимался как цикл чередующихся в определенном распорядке организационных форм.

Ориентация преподавателя на управленческие функции просит принципиально другого подхода к способам. Это совсем не значит, что они обязаны существовать совсем новенькими. Неувязка состоит в том, чтоб способ определялся как метод управления. Условно способы мы подразделяли на те, которыми использует педагог, и те, какие употребляет адепт. Несомненно, что в настоящем учебно-педагогическом процессе они представляли собой целостную систему взаимодействия учителя и учащихся. [7]

Для управления образовательным процессом принципиально при выборе способов учесть конкретные его зависимости: от дидактических целей и задач занятия, нрава содержания учебной инфы, уровня развития обучаемых, средств обучения, педагогического мастерства учителя и др. [8]

С позиции субъектов управления видится целесообразным особенно отделять главные и запасные средства. К главным мы относим учебные пособия и дидактические материалы. Запасные средства управления в опыте были наиболее разнородны: учебные аннотации, методические указания, методические советы, опорные конспекты, ориентировочные таблицы и схемы, памятки, пакеты программированных заданий, фонозаписи, справочные материалы, раздаточный материал и др. Трудности

образовательного процесса школы этак либо по другому соединены с механизмами управленческой деятельности преподавателей. Конкретно таковым механизмом мы считаем административный цикл, осмотренный больше и реализованный в рамках опытно-экспериментальной доли изучения.

Заключение, выводы

Инновационная система всеобщего образования, направленная на формирование личности малыша, реализуется в критериях разного типа школ.

Степень реализации обозначенной стратегии в критериях такого либо учреждения во многом определяется деловитостью конкретизирующего цели и задачи образования детей, планирующего и организующего учебно-воспитательную работу, контролирующего и корректирующего процесс деятельности ученического коллектива и др.

Осуществление предоставленного вида управления в эксперименте работы преподавателей высвечивает разряд противоречий, определяющих надобность внесения корректив в активность профессионалов. Главным противоречием при этом является возражение меж требованиями, предъявляемыми современной образовательной практикой к учителю и его недостаточным соответствием сиим потребностям.

Анализ трудности управления образовательным процессом в школе, уточнение её разработанности в теории и практике дозволяет установить, что предоставленная неувязка владеет некоторое количество качеств собственного рассмотрения:

педагогический - дозволяющий доставить просветительный процесс как педагогическую систему, состоящую из большого количества взаимосвязанных компонентов, соединенных целью образования, обучения и развития личности, функционирующих в целостном образовательном(педагогическом)процессе; административный -представляющий управление образовательным процессом в школе как систему целенаправленных, умышленно организованных действий на его структурные составляющие и связи меж ними, обеспечивающих его единство, эффективность функционирования и наилучшее формирование.

Модель деятельности преподавателя, исполняющего управление образовательным процессом в школе, может существовать представлена личной компонентой деятельности, включающей мотивационно-ценностный и личностно-индивидуальный нюансы, профессионально-значимые познания и умения, и содержательной компонентой, которая представлена функциями управления образовательным процессом и технологической элемента, предполагающей реализацию принципов научного управления, способов и форм его организации.

Подготовленность преподавателя к управлению образовательным процессом в школе - это динамичное интегративное образование, проявляющееся на личностном уровне(интериоризированность профессионально-ролевой позиции, эксплицированность системы мотивационно-ценностных ориентации, комплекса мастерски важных свойств)и деятельностном уровне(присутствие мастерски важных познаний и умений). Конкретно они обеспечивают эффективную реализацию предоставленного вида проф деятельности.

Разработанная в рамках изучения система управления образовательным процессом в школе особенным образом моделирует активность преподавателя и подключает в себя: абстрактный степень(понятие об образовательном процессе как системе, его движущих мощах и закономерностях); степень проекта учебного плана и программ; степень конструирования конкретного образовательного процесса(на тренировочный год, четверть и т. д.); степень настоящего учебно-педагогического процесса.

Проведенное исследование определяет необходимость изучения смежных вопросов, обозначает горизонты других проблем и, прежде всего, проблему дифференцированного подхода к управлению образовательным процессом в школах разного типа.

Список источников

1. Гессен СИ. Основы педагогики. Введение в прикладную философию.-М.: Школа-Пресс, 2015.- 447 с.
2. Горшунова Л.А. Педагогические основы подготовки менеджеров для системы образования: Дисс. ... канд. пед. наук. - М., 2016. - 184с.
3. Зверева В.Н. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. - М.:Новая школа, 2017. - 320с.
4. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. - М.: Высшая школа, 2020. - 142с.
5. Кухарев Н.В., Савельев Г.В. Управление учебно-воспитательным процессом в школе.- Минск, 2017. - С.21.
6. Лазарев В.С., Поташник М.М. Управление развитием школы,- М., 2015.-441с.
7. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. - М., 2012. - 528с.
8. Макарова Л.В. Преподаватель: модель деятельности и аттестация. - М., 2022.

УДК 1754

Умарова Э.Т., Қазақ тілі мен әдебиеті
Толеуова А.К., доцент

«Абай мұрасы – рухани жаңғырудың темірқазығы»

Аңдатпа

Бұл мақала қазақтың ұлы ақыны, ағартушысы, философы Абай Құнанбаевтың 180 жылдық мерейтойына орай оның рухани мұрасы мен қазақ мәдениетіне қосқан үлесін жан-жақты талдауға арналған. Мақалада Абай шығармашылығының қазақ әдебиеті мен ұлттық сана-сезімнің қалыптасуына ықпалы қарастырылады. Сондай-ақ, Абай ілімінің заманауи қоғамдағы маңыздылығы мен тәрбиелік мәні талқыланады.

Түйінді сөздер

Абай Құнанбайұлы, 180 жылдық мерейтой, рухани мұра, қазақ әдебиеті, ағартушылық, ұлттық сана, жаңғыру.

Зерттеу мақсаты

Абай Құнанбаевтың 180 жылдық мерейтойы аясында оның шығармашылық мұрасын ғылыми тұрғыда талдап, қазіргі қазақ қоғамына әсерін анықтау.

1. Абай Құнанбаевтың өмірі мен шығармашылығына шолу жасау;
2. Абайдың философиялық, ағартушылық идеяларын талдау;
3. Абай мұрасының қазіргі қоғамда алатын орнын анықтау;
4. Абай еңбектерінің жастар тәрбиесіндегі рөлін көрсету.

Әдебиеттерге шолу

Абай шығармашылығын зерттеуде М. Әуезовтің «Абай жолы» эпопеясы мен ғылыми еңбектері негізгі орын алады. Сонымен қатар З. Ахметов, Қ. Жұмалиев, Ғ. Есім, Р. Нұрғалиев, С. Қирабаев сынды ғалымдардың еңбектері де маңызды. Абайдың өз шығармалары — өлеңдері, қара сөздері мен аудармалары – зерттеудің басты дереккөздері ретінде пайдаланылады. Сондай-ақ, заманауи зерттеушілердің Абай туралы жазған мақалалары мен еңбектері де қамтылған.

Кіріспе

Абай Құнанбайұлы – қазақ халқының рухани әлемінде ерекше орын алатын ұлы ақын, ойшыл және ағартушы. Оның шығармашылығы қазақ мәдениеті мен әдебиетіне өшпес мұра болып қалды. Абайдың туғанына 180 жыл толуына орай, оның шығармашылық мұрасын ғылыми тұрғыдан талдау маңызды.

Өзектілігі:

Абай Құнанбайұлы – қазақ халқының рухани әлемінің, әдебиетінің, мәдениетінің темірқазығы. Оның өмірі мен шығармашылығы ұлттың тарихы мен тағдырымен тығыз байланысты. Сондықтан 2025 жылы Абайдың 180 жылдығын атап өту – тарихи әділеттілік қана емес, бүгінгі ұрпақ үшін маңызды рухани қажеттілік.

1. Ұлттық бірегейлікті сақтау және нығайту қажеттілігі

Қазіргі жаһандану дәуірінде ұлттық болмыс, тіл мен діл мәселесі алдыңғы қатарға шықты. Өзге мәдениеттермен араласқан заманда жастардың өз тамырын ұмытпауы үшін ұлттық тұлғаларымызды жаңаша дәріптеу – аса маңызды. Абай – қазақтың ой-санасын қалыптастырған ірі рухани көсем. Оның «қазақты қазақ еткен» идеялары ұлт ретінде сақталуымыздың кепілі. Сондықтан Абайдың 180 жылдығы – ұлт болмысын қайта жаңғыртудың, тарихи жадымызды жаңартудың бірегей мүмкіндігі.

2. Абай ілімінің бүгінгі қоғамдағы мәні

Абайдың шығармаларында тек әдебиет қана емес, мораль, философия, дін, тәрбие, ғылым және адамзаттық құндылықтар қамтылған. Ол тек ақын емес, ойшыл, ағартушы, қоғам қайраткері ретінде елдің даму жолын көрсете білді. Бүгінгі күннің басты проблемалары – жастар арасындағы немқұрайлық, білімге деген қызығушылықтың төмендеуі, рухани құлдырау, еңбекке немқұрайлы қарау – осының бәріне Абай өз шығармаларында нақты жауап берген.

Мысалы, оның:

- «Бес нәрсеге асық бол, бес нәрседен қашық бол» деген насихаты – бүгінгі этикалық тәрбиеге негіз;
- «Ғылым таппай мақтанба» – білімге үндейтін мәңгілік үндеу;
- «Толық адам» концепциясы – қазіргі заманның гуманистік бағытына сай келеді.

3. Абайдың идеяларын білім беру мен тәрбие жүйесіне интеграциялау қажеттілігі

Қазақстанда жаңартылған білім мазмұны енгізіліп, ұлттық құндылықтарға негізделген тәрбие беруге басымдық берілуде. Осы тұрғыдан алғанда, Абайдың 180 жылдығын пайдаланып, оның мұрасын білім беру жүйесіне тереңдетіп енгізу – маңызды қадам. Бұл – жас ұрпақты ұлттық рухта тәрбиелеудің тетігі.

4. Рухани жаңғыру аясында Абайдың рөлі

«Рухани жаңғыру» бағдарламасының басты мақсаты – ұлттық құндылықтарды заманауи дүниетаныммен ұштастыру. Бұл бағытта Абай – басты тұлға. Оның ұсынған рухани жолы – қазіргі Қазақстан қоғамы үшін бағыт-бағдар.

Абай:

- Жеке тұлғаның ішкі мәдениетін қалыптастыруды;
- Адам мен қоғам арасындағы байланыс тынығайтуды;
- Адалеңбек пен әділдікті басты құндылық ретінде ұсынды.

Мұның бәрі Қазақстанның тұрақты дамуына, азаматтық қоғам қалыптастыруына ықпал ететін факторлар. Сондықтан Абай мұрасын зерттеу мен насихаттау – елдің идеологиялық, рухани және мәдени қауіпсіздігін қамтамасыз етудің біртетігі.

Жаңашылдығы:

Абай мұрасын бүгінгі буынға жаңаша жолмен жеткізу – басты міндеттердің бірі. Қазіргі заман жастары ақпаратты цифрлық форматта қабылдауға үйренген. Осы орайда Абай шығармашылығын заманау итехнологиялар арқылы насихаттау – оның идеясын жаңа деңгейге көтеру болып табылады.

Абай мұрасын жаңаша танытудың бағыттары

1. Анимациялық фильмдер мен комикстер жасау

Абай шығармаларын визуалды форматта ұсыну – жас буын үшін тиімді тәсіл. Қазіргі балалар мен жасөспірімдер ақпаратты көбінесе көзбен қабылдайды, сондықтан олар үшін қызықты бейнелі мазмұн ұсыну – үлкен әсер қалдырады.

Мысал:

- Абайдың «Жиырма тоғызыншы қара сөзіндегі» адам болу туралы идеяны қысқаметражды мультфильм арқылы көрсету;
- Өлеңдеріниңмазмұнын комикс форматында суреттеп, мектеп оқушыларына арналған интерактивті кітаптар шығару;
- Абайдың өмірінен хикая түріндегі анимациялық сериал жасау.

Бұл тәсіл Абайды «құрғақмәтін» деңгейінен шығарып, оны бала кезден-ақ көріп, түсініп өсуге мүмкіндік береді.

2. Әлеуметтік желілерде (TikTok, Instagram, YouTube) қысқаметражды видеолар мен подкасттар жасау

Жастар уақытының көп бөлігін әлеуметтік желілерде өткізеді. СондықтанАбайдысолплатформалардасөйлету – жаңашадиалогтыңбастамасыболмақ.

Мысал:

- TikTok-та Абайдың қара сөздерінің қысқаша мәнін актерлік шеберлікпен жеткізу;
- Instagram reelsарқылы Абай ойлары мен нақыл сөздерін әдемі визуалмен, заманауи музыкамен үйлестіріп тарату;
- YouTube подкасттарда әдебиетшілер мен жастар Абайдың шығармаларын бүгінгі күнмен байланыстырып талқыласа – ол тыңдаушылар үшін әсерлі әріөзекті болады.

Бұл бағыт – Абайды күнделікті өмірдің бір бөлігіне айналдыру жолы.

3. Абай мұрасынзаманауимузыкамен (рэп, хип-хоп) ұсыну

Абай өлеңдерінің ырғақты құрылымы мен терең мазмұны оларды қазіргі музыкалық жанрларға үйлесімді бейімдеуге мүмкіндік береді. Бұл – тек тыңәдісемес, мәденикөпір.

Мысал:

- Рэп арқылы Абайдың «Сегізаяқ», «Қараңғытүнде тау қалғып» секілдіөлеңдерінжеткізу;
- Абайдың «Қарасөздері» негізінде мотивациялық музыкалық тректер жасау;
- Қазақтың танымал орындаушыларымен бірігіп, Абай сөзіне жазылған заманауи әндершығару (мысалы, Q-рорстильде).

Мұндай тәсіл Абайды заманауи музыкалық кеңістікте жаңаша қырынан тануға жол ашады.

4. Мектеп пен ЖОО бағдарламасына заманауи сабақ форматтарын енгізу

Абай шығармаларын оқыту тек жаттаумен шектелмей, шынайы өмірмен байланыс орнатуға бағытталуы керек. Мұғалімдер мен оқытушылар үшін заманауи әдістемелер мен шығармашылық сабақ сценарийлеріне енгізу маңызды.

Мысал:

- «Абайды сахнада сөйлету» – оқушылар Абайдың қарасөздерін монолог ретінде сахналап, өзкөзқарастарын қосу;
- Дебат форматы: «Абайдың айтқан 'толық адам' концепциясы бүгінгі қоғамға қаншалықты қажет?» деген тақырыпта пікірталас;
- Онлайн викторина, тест және пікір алмасу платформалары арқылы оқу процесі түріне айналдыру.

Бұл бағыт Абайды ұрпақпен тілтабыстырып, ой қозғайлатын тұлға ретінде танытады.

Негізгі бөлім

1. **Абайдың өмір жолы**

Абай Құнанбайұлы 1845 жылы қазіргі Шығыс Қазақстан облысының Семей өңірінде дүниеге келген. Ол жас кезінен бастап өз заманындағы көрнекті ойшылдар мен ақындардың шығармаларын оқып, білімге құштар болып өсті. Әкесі Құнанбай – аға сұлтан, ел басқарған тұлға болса, анасы Ұлжан мен әжесі Зере – Абайдың рухани

қалыптасуына үлкен әсер еткен жандар. Абай Құнанбайұлының өмір жолы - бұл білімге құштарлық, ұлттық мәдениетті дамыту және әділеттілік үшін күрес жолы. Оның мұрасы бүгінгі күнге дейін өзектілігін жоғалтқан жоқ және қазақ халқының рухани байлығының маңызды бөлігі болып табылады.

Абай Құнанбайұлы - қазақ халқының ұлы ақыны, ойшылы және ағартушысы. Оның өмірі мен шығармашылығы қазақ мәдениеті мен әдебиетінің дамуында маңызды рөл атқарды. Міне, Абай туралынегізгі тұжырымдар:

1. Өміржолы:
- 1845-1904 жылдарыөмірсүрді.
- Семей өңірінде дүниеге келіп, білімалды.
- Қоғамдық қызметпен айналысты, болыс болды.

2. Шығармашылық мұрасы:
- 170-тен астамөлеңжазды.
- 45 философиялық "Қарасөз" жазды.
- 20-дан астамәншығарды.
- Орыс және еуропалық ақындар дың шығармаларын аударды.

3. Философиялық көзқарастары:
- Білім мен ағартушылықтың маңыздылығын насихаттады.
- Адамгершілік, әділеттілік және руханилықты жоғары бағалады.
- Қазақ қоғамынсынға алып, оны жаңғыртуға шақырды.

4. Әдебиеттегі жаңашылдығы:
- Қазақ поэзиясына жаңа өлең формаларын енгізді.
- Қазақ тілінің көркемдік мүмкіндіктерін кеңейтті.

5. Қоғамдық ықпалы:
- Қазақ халқының рухани және мәдени дамуына зор үлес қосты.
- Оның идеялары қазақ қоғамының жаңғыруына әсеретті.

Қорытынды лайкеле, Абай Құнанбайұлы – қазақ халқының рухани көшбасшысы, оның мұрасы бүгінгі күнге дейін өзектілігін жоғалтқан жоқ және қазақ мәдениетінің алтын қорына енді.

2. Шығармашылық мұрасы

Абайдың поэзиясы – қазақ халқының болмысын, әлеуметтік жағдайын, мәдениетін бейнелейтін құнды дүние. Ақынның шығармаларында адамгершілік, әділдік, білім мен еңбек құндылықтары ерекше орын алады. Абайдың «Қара сөздері» – философиялық және ағартушылық мәні зор еңбек.

Абай поэзиясының негізгі тақырыптары:

- Адамгершілік және моральдық құндылықтар
- Білім мен ғылымныңмаңыздылығы
- Еңбек және адалдық
- Қоғамдағы әділдік пен теңдік

Абай Құнанбайұлының шығармашылық мұрасы қазақ мәдениеті мен әдебиетініңдамуыназорүлесқосты. Оның идеялары мен шығармалары бүгінгі күнге дейін өзектілігін жоғалтқан жоқ және қазақ халқының рухани өміріндегі маңызды орнын сақтап келеді. Абайдың мұрасы - бұл тек әдеби шығармалар ғана емес, сонымен қатар халықты ағарту, рухани жаңғырту және әлеуметтік прогреске шақыру.

Абай Құнанбайұлы - қазақтың ұлы ақыны, ағартушы, философ және қоғам қайраткері. Оның өмір жолы қазақ халқының тарихында маңызды орын алады. Міне, Абайдың өмірінің негізгі кезеңдері:

1. Туылуы және балалық шағы:

- 1845 жылы 10 тамызда қазіргі Шығыс Қазақстан облысы, Абай ауданында дүниеге келді.

- Шын аты - Ибраһим, бірақ "Абай" деген лақап атымен танымал болды.

- Әкесі Құнанбай - ықпалды би және болыс, анасы Ұлжан - ақылды әрі мейірімді әйел.

2. Білім алуы:

- Бастапқыда ауыл молдасынан дәстүрлі мұсылман білімін алды.

- Семей қаласындағы медреседе оқыды, онда араб, парсы және түрік тілдерін үйренді.

- Орыс мәдениетіне қызығушылық танытып, орыс классиктерінің шығармаларын оқыды.

3. Қоғамдық қызметі:

- 20 жасында болыс болып сайланды, бірақ әкімшілік жұмысқа көп көңіл бөлмеді.

- Әділетсіздікке қарсықүресті, халықтың білімалуына көп көңіл бөлді.

4. Шығармашылық қызметі:

- 40 жасынан бастап белсенді түрде өлеңдер жаза бастады.

- Қазақ әдебиетінежаңаөлеңформаларыненгізді.

- Орыс және еуропалық классиктердің шығармаларын қазақ тіліне аударды.

5. Философиялық көзқарастары:

- Білім мен ағартушылықтың маңыздылығын насихаттады.

- Адамгершілік, әділеттілік және руханилық идеяларын дамытты.

- Қазақ қоғамының кемшіліктерін сынға алып, оны жаңғыртуға шақырды.

6. Соңғы жылдары және мұрасы:

- 1904 жылы 6 шілде қайтыс болды.

- Оның шығармалары қазақ әдебиеті мен мәдениетінің алтын қорынаенді.

- Абайдың идеялары мен шығармалары қазақ халқының рухани дамуына зор әсеретті.

Абай Құнанбайұлының өміржолы – бұл білімге құштарлық, ұлттық мәдениетті дамыту және әділеттілік үшін күрес жолы. Оның мұрасы бүгінгі күнге дейін өзектілігін жоғалтқан жоқ және қазақ халқының рухани байлығының маңызды бөлігі болып табылады.

3. Абай философиясы және қазақ қоғамы

Абай шығармашылығында адам мен қоғам мәселесі басты тақырып болды. Ақын әділдік, білім, еңбек, махаббат сияқты құндылықтарды дәріптеді. Оның «толық адам» концепциясы қазақ философиясында маңызды орын алады.

Абайдың «Қара сөздері» – қазақ халқының ұлттық рухын қалыптастыруда маңызды рөл атқарды. Онда ақын халықтың мінез-құлқы, әлеуметтік мәселелер, білім мен ғылымның маңыздылығы туралы ой қозғайды.

Абайдың:

- «Ақыл, қайрат, жүректібірдейұста»
- «Ғылымтаппаймақтанба»
- «Сен де біркірпішдүниеге, кетігін тап та, бар қалан»

Деген өлең жолдары – ұлттың дамуын абағытталған терең философиялық тұжырымдар.

Абай Құнанбайұлының шығармашылық мұрасы - қазақ әдебиеті мен мәдениетінің алтын қазынасы. Оның шығармалары қазақ халқының рухани өмірінде терең із қалдырды. Міне, Абайдың шығармашылық мұрасының негізгі аспектілері:

1. Поэзия:

- Абай 170-тен астамөлеңжазды.

- Оның өлеңдері философиялық ойлармен, адамгершілік тақырыптармен және табиғат суреттемелерімен толы.

- "Жазғытұры", "Қараңғытүнде тау қалғып", "Көзімніңқарасы" сияқты өлеңдері қазақ поэзиясының классикасына айналды.

2. Қара сөздер:

- Абай 45 философиялық прозалықшығарма жазды, оларды "Қарасөздер" депатайды.

- Бұл шығармаларда олқоғам, білім, адамгершілік және рухани даму туралы ойларын білдірді.

3. Аудармалар:

- Абай орыс және еуропалық ақындардың шығармаларын қазақ тіліне аударды.

- Пушкин, Лермонтов, Крылов сияқты ақындардың өлеңдеріна ударды.

- Бұл аудармалар арқылы қазақ оқырмандарын әлемдік әдебиетпен таныстырды.

4. Әндер:

- Абай 20-дан астам ән шығарды.

- Оның әндері қазақ халқының музыкалық мұрасының маңызды бөлігі болып табылады.

- "Көзімніңқарасы", "Айттымсәлем, Қаламқас" сияқты әндері әлі күнге дейін танымал.

5. Философиялық еңбектер:

- Абайдың шығармалары терең философиялық мазмұны.

- Ол білім, адамгершілік, қоғамдық прогресс туралы ойларын білдірді.

- Оның философиясы қазақ халқының дүниетанымына үлкен әсеретті.

6. Жаңашылдық:

- Абай қазақ өлеңінің құрылымын жаңартты, жаңа өлең формалары ненгізді.

- Ол қазақ тілінің көркемдік мүмкіндіктерін кеңейтті.

- Абай қазақ әдебиетіне жаңатақырыптар мен идеяларды енгізді.

7. Қоғамдық сын:

- Шығармаларында Абай қазақ қоғамының кемшіліктерін сынғаалды.

- Ол надандық, парақорлық, әділетсіздік сияқты әлеуметтік мәселелерді көтерді.

8. Педагогикалықидеялар:

- Абай білім мен тәрбиенің маңыздылығынна сихаттады.

- Оның шығармалары жастарды оқуға, өзін-өзіжетілдіруге шақырады.

Абай Құнанбайұлының шығармашылық мұрасы қазақ мәдениеті мен әдебиетінің дамуына зор үлес қосты. Оның идеялары мен шығармалары бүгінгі күнге дейін өзектілігін жоғалтқан жоқ және қазақ халқының рухани өміріндегі маңызды орнын сақтап келеді. Абайдың мұрасы - бұл тек әдеби шығармалар ғана емес, сонымен қатар халықты ағарту, рухани жаңғырту және әлеуметтік прогреске шақыру.

Абай Құнанбайұлы - қазақтың ұлы ақыны, ағартушы, философ және қоғам қайраткері. Оның өмір жолы қазақ халқының тарихында маңызды орыналады. Міне, Абайдың өмірінің негізгі кезеңдері:

1. Туылуы және балалықшағы:

- 1845 жылы 10 тамыздақазіргіШығыс Қазақстан облысы, Абай ауданында дүниеге келді.

- Шын аты - Ибраһим, бірақ "Абай" деген атымен танымал болды.

- Әкесі Құнанбай - ықпалды би жәнеболыс, анасы Ұлжан – ақылды мейрімді әйел.

2. Білімалуы:

- Бастапқы да ауыл молдасынан дәстүрлі мұсылман білімін алды.

- Семей қаласындағы медреседе оқыды, онда араб, парсы және түрік тілдерін үйренді.

- Орыс мәдениетіне қызығушылық танытып, орыс классиктерінің шығармаларын оқыды.

3. Қоғамдық қызметі:

- 20 жасында болып сайланды, бірақ әкімшілік жұмысқа көп көңіл бөлмеді.

- Әділетсіздікке қарсықүресті, халықтың білімалуына көп көңіл бөлді.

4. Шығармашылық қызметі:

- 40 жасынан бастап белсенді түрде өлеңдер жаза бастады.

- Қазақ әдебиетіне жаңа өлең формаларын енгізді.
- Орыс және еуропалық классиктердің шығармаларын қазақ тіліне аударды.

5. Философиялық көзқарастары:
- Білім мен ағартушылықтың маңыздылығын насихаттады.
- Адамгершілік, әділеттілік және руханилық идеяларын дамытты.
- Қазақ қоғамының кемшіліктерін сынға алып, оны жаңғыртуға шақырды.

6. Соңғы жылдары және мұрасы:
- 1904 жылы 6 шілде қайтыс болды.
- Оның шығармалары қазақ әдебиеті мен мәдениетінің алтын қорына енді.
- Абайдыңидеялары мен шығармалары қазақ халқының руханида миына зор әсеретті.

Қорытынды

Абай Құнанбайұлының шығармашылық мұрасы қазақ мәдениеті мен әдебиетінің ажырамас бөлігі болып қала береді. Оның ойлары мен өлеңдері бүгінгі ұрпақ үшін де рухани азық болып қала бермек. Абайдың еңбектері қазақ халқының рухани және мәдени дамуына үлес қоса отырып, ұрпақтар сабақтастығын жалғастыра береді.

Абай Құнанбайұлының шығармашылығы – қазақ халқының рухани мәдениетінің асыл қазынасы. Оның поэзиясы мен философиялық ойлары қазақ қоғамының әлеуметтік, рухани және мәдени дамуына үлкен ықпал етті. Абай адам мен қоғам мәселесін тереңінен зерттеп, халқына білім мен ғылымды, әділдік пен махаббатты, еңбек пен адалдықты өмірлік қағида ретінде ұсынды.

Абайдың «Қара сөздері» мен өлеңдері қазақ халқының мінез-құлқы мен танымдық деңгейін жаңа сатыға көтерді. Ол өз еңбектерінде ұлттың болмысын, қоғамдағы әділетсіздікті, білімнің маңызын ашып көрсетіп, халықты рухани дамуға шақырды. Ақынның «толық адам» концепциясы – рухани жетілу мен адами құндылықтарды үйлестірудің символына айналды.

Абайдың еңбектері тек қазақ халқы үшін ғана емес, жалпы адамзат үшін құнды рухани мұра болып қала береді. Оның шығармалары бүгінгі таңда да маңыздылығын жоғалтқан жоқ, керісінше, ұлттың рухани жаңғыруына, мәдениет пен білімнің дамуына бағыт-бағдар беруде.

Абай Құнанбайұлының шығармашылығы – қазақ халқының тарихы мен мәдениетінің ажырамас бөлігі. Ақынның философиялық тұжырымдары мен поэзиялық мұрасы ұрпақтан ұрпаққа рухани азық болып қала бермек. Абай ілімі – халықтың болашағын жарқын ететін, рухани кемелденуге жетелейтін мәңгілік құндылық.

Абай Құнанбайұлының 180 жылдық мерейтойы – тек тарихи дата емес, бұл ұлт руханиятын жаңғыртуға бағытталған маңызды қадам. Оның идеялары мен рухани мұрасы – мәңгілік. Абайды тану – өзімізді тану. Сол себепті біз ұлы ойшылдың мұрасына терең бойлап, оны жастарға кеңінен насихаттауымыз қажет. Бұл – еліміздің келешегі үшін жасалатын игі іс.

Әдебиеттер тізімі

1. Мұхтарова Г. *Абайдың қара сөздері – рухани кемелденудің қайнар көзі* // Қазақ әдебиеті. – 2015. – №4. – Б. 15–18.
2. Токаев. Қ.К. (2020). *Абай және XXI ғасырдағы Қазақстан*. ЕгеменҚазақстан.
3. Әбдіғазиұлы. Б. (2017). *Абайтанунегіздері*. Алматы: Қазақуниверситеті.
4. Қасымжанова. Г. (2016). "Абай шығармашылығы – ұлттық идея негізі" // Қазақтарихы, №2, 45-49 бет.
5. Жұмабай. Қ. (2019). *Абай жәнеруханижаңғыру*. Нұр-Сұлтан: Фолиант баспасы.
6. Омаров. Ә. (2018). "Абай мұрасы – рухани жаңғырудың темір қазығы" // Білім және ғылым әлемі, №4, 33-36 бет.

УДК 373.3

Умербекова Р.А., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Условия эффективного изучения безударной гласной на уроках русского языка в начальной школе

Аннотация

В данной статье теоретически обоснованы условия эффективного усвоения безударной гласной в корне слов младшими школьниками. В статье проанализирована психолого-педагогическая, лингвистическая и методическая литература по проблеме формирования навыков орфографического самоконтроля у младших школьников. Обоснована система эффективного усвоения младшими школьниками безударной гласной. Разработан комплекс дидактических условий и проверена их эффективность в ходе работы в школе.

Ключевые слова

Урок русского языка, начальная школа, младший школьник, орфография.

Введение

Актуальность. Формирование орфографически грамотного письма – одна из наиболее трудных задач, решаемых в школе. Невзирая на многочисленные исследования, проводимые в методике орфографии, учить младших школьников правописанию очень нелегко. Эта проблема остается нерешенной до сих пор в силу разных причин, обозначенных в исследованиях методистов, психологов и педагогов, а также в научно-методических работах учителей-практиков.

Главной функцией содержания образования является, обеспечение целостной ориентировки в мире с позиции интересов человека - главного продукта генезиса природы и общества.

Однако данная проблема остается актуальной и на сегодняшний день. Окончательное решение данного вопроса, скорее всего, не будет найдено, возможно, по причине того, что жизнь современного человека весьма быстро меняется: создание новой техники, технологий, очень много изменений, облегчающих жизнь и быт и т.п. Это оказывает влияние и на процесс обучения: меняется объем информации, которая уже доступна для ребенка (хотя не всегда понятна ему), меняются методы обучения, меняются инструменты обучения. В свою очередь, меняется восприятие ребенком мира: как его чувства, так и те средства, через которые он мир познает. К примеру, прежние, ранее эффективные и результативные методы и приемы сегодня уже неинтересны для ребенка. Мы видим, что ребенок уже с 3-4 лет возраста тянется к разному рода гаджетам (компьютер, планшет, электронная книга, интернет и т.д.) и обычная доска, учебник ему неинтересны. Поэтому перед учителем всякий раз возникает вопрос о новых подходах к решению одной и той же проблемы, решение которой, казалось вот-вот уже было найдено.

К числу трудностей в обучении орфографии относят трудности самой орфографии, разобщенность изучаемых орфографических правил, отсутствие мотивации к орфографической деятельности, рассеяность учащихся к слову, к родной речи, а также ограниченность словарного запаса и отсутствие у них интереса к чтению. Связано это и с тем, что дети, погружаясь в море орфографических правил, не могут уловить логики правописания, и воспринимают орфографию как набор разрозненных, не связанных между собой «нужно» и «нельзя». Из практики обучения в начальных классах известно, что орфографическая грамотность учащихся не достигает достаточно высокого уровня, о чем доказывают результаты итоговых контрольных работ по русскому языку, проводимых во 2 классах. Такое качество грамотности вызывает беспокойство у учителей. В старших

классах грамотность учащихся определенно снизилась (хотя в начальных классах осталась на прежнем уровне, но в течение последних двух десятилетий не повысилась).

Поэтому ученые (психологи, методисты), учителя ищут причины такого явления (низкой орфографической грамотности), чтобы принять действенные меры по улучшению положения в этой составной части обучения. Одной из причин недостаточно высокой орфографической грамотности младших школьников является несформированность их орфографического самоконтроля, т.е. неумение «видеть» орфограммы. Методика орфографии отмечает, что в первую очередь, внимание методистов и педагогов привлекали проблемы психологического плана.

Объектом исследования является безударная гласная в корне слов на уроках русского языка во 2 классе.

Научная значимость исследования состоит в обосновании методической системы формирования навыка правописания безударной гласной в начальной школе, определяется тем, что материалы исследования могут найти применение в школе.

Обзор литературы

С середины 19 века и весь советский период наблюдается активная борьба по вопросу выбора наиболее лучших методов преподавания. Методика обучения орфографии не идеальна: в ней не предусмотрено специальное обучение, направленное на развитие орфографического самоконтроля.

Изучением проблемы формирования учебной деятельности и, в частности, действия самоконтроля занимались К. Д. Ушинский, Ф. И. Буслаев, М. В. Ушаков, Н. С. Рождественский, А.М. Пешковский. В их работах рассмотрена сущность понятия «учебная деятельность» и её структура, понятие «самоконтроль», а также особенности формирования действия самоконтроля у учащихся начальных классов.

Проблема формирования орфографического самоконтроля младших школьников в процессе решения тестовых заданий на уроках русского языка сложна. Несмотря на появление новых методик, включение в учебный процесс современных педагогических технологий, данная проблема из года в год встает перед учителями.

Основная часть

Методы исследования: анализ психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы по проблеме исследования; системный подход, как основа целостного рассмотрения проблемы формирования навыка правописания безударной гласной, обобщение педагогического опыта; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), количественный и качественный анализ полученных результатов

Основным в обучении правописанию является орфографическое правило, его применение, т.е. решение орфографической задачи. Однако, решение орфографической задачи возможно при условии, если ученик видит объект применения правила - орфограмму. Только сумев обнаружить орфограмму, ученик сможет решить вопрос о ее конкретном написании. Значит, умение обнаруживать орфограммы, называемое орфографической зоркостью, выступает базовым орфографическим умением, первейшим этапом при обучении правописанию, залогом грамотного письма. Неумение выделять орфограммы при письме - одна из главных причин, замедляющих развитие орфографического навыка. Слабое формирование орфографической зоркости является основной причиной орфографических ошибок.

Чтобы найти орфограмму, написание, требующее проверки, необходимо воспринять слово и осознать в нем опасное место. Значит, слово и орфограмма в нем, воспринимаемые зрительно или на слух, являются раздражителями. Так как непосредственно воспринимаемые раздражители в орфографии действуют через зрительный и слуховой анализаторы, целесообразно рассмотреть процессы зрительного и слухового восприятия. В методике орфографии психологические проблемы всегда привлекали внимание методистов и педагогов.

Орфография - это самостоятельный раздел науки о языке, определяющий свод правил, которые определяют однообразные нормы написания отдельных слов, корневых, формообразующих и словообразовательных морфем, а также нормы графического сопутствующих компонентов письма. Правила русской орфографии разрабатываются и совершенствуются не ради их накопления и фиксации, а для того, чтобы максимально упростить процесс письменного общения людей путем унификации соприкасающихся написаний и устранения разнобойных и противоречивых подходов к использованию средств русской графики. Русская орфография - это явление историческое, развивающееся и складывающееся как одна из сторон общей литературной нормы, которой обладает современный русский литературный язык.

Большие теоритические проблемы стояли, в центре исследовательских интересов Л.В. Щербы это никогда не мешало ему подолгу заниматься практическими вопросами русского языка, языковой политики, трудные отнюдь не в исследовательском плане, а потому и гораздо менее для него увлекательным. Как крупный языковед и теоретик, он вносил в разработку вопросов прикладного языкознания последовательную принципиальность и большую перспективу громадного научного кругозора. Книга « Теория русского правописания» представляет замечательное по замыслу и ювелирно отделанное в деталях произведение этого выдающегося мыслителя. [11]

«Под именем нервной привычки, в точном смысле слова, мы разумеем то замечательное явление нашей природы, что многие действия, совершаемые нами вначале сознательно и произвольно, от частого их повторения совершаются потом без участия нашего сознания и произвола и, следовательно, из разряда действий произвольных и сознательных переходят в разряд действий рефлективных, совершаемых нами помимо нашей воли и нашего сознания» (К. Д. Ушинский «Человек, как предмет воспитания»). Положение Ушинского о сознательном происхождении навыков позволяет ему представить себе процесс усвоения орфографии тем, в том числе и безударной гласной в корне слов, как процесс, тесно связанный с отчетливой и ясной работой мышления, направленной на анализ грамматических и орфографических обобщений. Во времена Ушинского в немецкой педагогике была распространена теория, по которой основным методом выработки орфографического навыка считалось списывание. Ушинский резко выступил против механистического понимания психологии орфографического навыка. Дилемме «слух» или «зрение», ставшей со времен Бормана основной дискуссионной проблемой среди немецких методистов, он противопоставил свою теорию образования навыка, основанного на знании грамматики и орфографических правил.

Таким образом, согласно Ушинскому, в школе нужно вырабатывать навык, опирающийся на работу мысли, на усвоение грамматических закономерностей и орфографических правил.

Ушинский уделял много внимания упражнениям. В полном соответствии со своим пониманием психологической природы навыков он видит в них ту «практику», которая необходима для их формирования. «Ученик, знающий и понимающий отлично все грамматические правила, - пишет он, - будет непременно делать ошибки в письме, если не имеет механического навыка писать правильно». (К.Д.Ушинский. «Избранные педагогические сочинения». Какие же требования следует предъявить к организации этой практики в школе для того, чтобы добиться успеха? Решая этот вопрос, Ушинский на первое место выдвигает требование *систематичности* упражнений.

Ушинский придавал большое значение связи преподавания грамматики с «живой речью» ученика. Грамматика, по его мнению, должна усваиваться из наблюдений ученика над теми грамматическими законами, которым он бессознательно подчиняется в своей речи.

Этот вопрос затрагивал и Ф.И. Буслаев. Он писал, что грамматика не может быть самостоятельной систематической наукой в первоначальном обучении, ибо в школе следует идти, подчиняясь тем же естественным законам природы, по которым до школы

«узнавание родного языка совершается при темном сознании, как бы инстинктивным подражанием». Буслаев предлагал начинать обучение систематической грамматике не ранее 10-12 лет, а до тех пор давать чисто пропедевтический курс, лишь практически развивающий способность к «инстинктивному подражанию» детей.[12]

Следовательно, обучение грамматике не должно выхолащивать живого содержания, дающегося непосредственным речевым опытом ребенка, а развивать и усиливать его.

Ушинский не раскрывает того, каким образом различные уровни самостоятельности можно обеспечить при обучении орфографии, но совершенно очевидно, что достижение самостоятельности возможно лишь в том случае, когда процесс выполнения упражнений носит сознательный характер.

Разделяя идею Ушинского о «разумном навыке», его последователи придавали большое значение вопросу об усвоении грамматических знаний и правил, необходимых при обучении орфографии.

По свидетельству методистов, почетную роль в возрождении грамматических теорий обучения орфографии сыграл А.М.Пешковский. В своей работе «Правописание и грамматика в их взаимоотношениях в школе» он на основе ряда лингвистических соображений и психологических наблюдений приходит к выводу о необходимости обучение орфографии связывать с изучением грамматики. «Когда едешь на велосипеде, совершенно не думаешь, что надо поворачивать руль в сторону падения, и даже не замечаешь своих минимальных поворотов. Однако когда учишься, необходимо узнать это правило». (Сборник статей). Выставив такое положение о вторичной автоматизации навыка, Пешковский выдвигает на обсуждение вопрос, который можно сформулировать следующим образом: означает ли усвоение правописания путем запоминания каждого в отдельности слова полную независимость от работы мысли?

Пешковский считал, что процесс формирования проходит фазу отвлечения и обобщения «подсознательную» при практическом методе обучения и сознательную при обучении посредством грамматики.

Заслуга Пешковского заключается именно в том, что он, разделяя основные мысли Томсона о роли значений в языке, развил эти идеи, применил их к обучению орфографии и сделал попытку психологически обосновать влияние грамматических знаний на усвоение орфографии. Далее Пешковский указывал, что грамматические значения не однородны по своему характеру, и потому их усвоение - процесс различной сложности.

Для усвоения корня достаточно связать в воображении ребенка данное слово с наглядными представлениями предметов и явлений реального мира. Важность наглядных представлений для усвоения значения слова вряд ли можно оспаривать, нельзя отрицать также, что понимание слова является основой для понимания его корня. Но поскольку корневое значение по своей природе абстрактно, его усвоение не может сводиться к воспроизведению связанных с ним наглядных представлений. Факты подобного рода «узости обобщения» хорошо известны психологам, а практика школы постоянно встречается с ошибками учеников, вызванных именно этим психологическим фактом (однокоренные слова не признаются таковыми вследствие различия их лексических значений: *час - часовой, жар - жаркое, стол - столяр*).

Таким образом, нет никаких оснований исключать правописание безударных корней из числа орфограмм, требующих для своего усвоения отвлечения и обобщения.

Существует два уровня овладения орфографической грамотностью: абсолютная и относительная грамотность пишущих. *Абсолютная орфографическая грамотность* – это умение пользоваться всеми действующими в настоящее время правилами, а также умение безошибочно писать все слова с непроверяемыми орфограммами. *Относительная орфографическая грамотность* - это умение писать слова в соответствии и изученными в школе орфографическими правилами, включая слова с непроверяемыми орфограммами, усвоенными по определенному списку.

В школе не ставится цель обеспечить абсолютную орфографическую грамотность, во-первых, потому, что учащиеся усваивают лишь часть всех орфографических правил, во-вторых, потому, что она практически недостижима, поскольку в языке существует множество других слов, правописание которых не регулируется правилами. На этот факт обращал внимание еще 1940 году, академик Л.В. Щерба который писал следующее: «Абсолютно грамотными в орфографии и пунктуации являются немногие исключительно опытные корректоры, и тоже немногие знающие учителя русского языка. Стремление к достижению абсолютной орфографической грамотности привело бы к тому, что, даже затратив на работу по орфографии все учебное время, отведенное на курс русского языка в школе, мы и в этом случае вряд ли бы успели изучить орфографические правила в полном объеме, тем более обеспечить запоминание всех с непроверяемыми написаниями вовсе не употребляются. Изучение таких правил и редко используемых слов было бы слишком затруднительно. Природу русской орфографии обычно определяют с лингвистических позиций – с точки зрения фонологии, морфемики. Разные орфографические явления, типы орфограмм при этом подводятся под морфологический, фонетический, традиционный и иные принципы, что помогает в выборе методов и приёмов обучения не орфографии вообще, а каждому конкретному типу орфограмм.

Для психолога особенно интересна книга Рождественского «Обучение орфографии в начальной школе». В этой книге автор делает попытку научного обоснования практических приемов обучения и с этой целью привлекает не только лингвистический, но и психологический материал. Он характеризует психические процессы, которые протекают на разных этапах обучения: а) восприятие орфограммы, б) внимание; в) осмысление орфографического явления; г) обобщение, перенос; д) распознавание орфограмм и воспроизведение правил; е) автоматизация орфографического навыка.

В данный период школе в основу изучения орфографии и формирования орфографических навыков положена работа над орфограммами. Школьники должны понять и усвоить сущность разных типов орфограмм, научиться находить их опознавательные признаки и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило. [15]

Издавна сложилась практика параллельно рассредоточенного ознакомления с орфографическим материалом при изучении фонетического, морфемного, словообразовательного и морфологического материала. Такое размещение орфографии в школьном курсе русского языка обеспечивает научные основы понимания учащимися сущности изучаемых орфограмм, а также длительность и постепенность работы по формированию у них относительной орфографической грамотности. В современном школьном курсе русского языка рекомендуется изучать орфограммы и соответствующие им орфографические правила последовательно одно за другим. В последнее время предлагается изучать орфограммы группами, объединенными по признаку, какой-либо общности.

Педагогу необходимо при этом решать несколько проблем, в частности выявить возможные группировки орфограмм, разработать на этой основе методику формирования умений и навыков.

В современной психологической и педагогической литературе категория «условие» рассматривается как видовая по отношению к родовым понятиям «среда», «обстоятельство», «обстановка» (Р.А.Низамов). Это понятие несколько расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения, существования или изменения обуславливаемое педагогической конструкции, поскольку включает в себя все ее окружение.

Этой точки зрения придерживаются ученые Н.Ю.Посталюк, Н.М.Яковлева, они полагали, то, что сюда могут попасть и случайные отношения, объекты и т.д., никак не выражающие практически никакого влияния на определяемый объект. Исходя из выше сказанного, под дидактическими условиями мы понимаем совокупность объективных

возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач (А.Я.Найн). Нынешнее общество предъявляет к человеку очень высокие требования, связанные, прежде всего, с умением общаться. Воспитание и образование должны помочь человеку стать объектом социальных отношений, сохранить и развить свое личное начало, индивидуальность.[22]

В восприятии существует образование ряда ассоциаций из-за непосредственного воздействия предмета, а также актуализация ассоциаций, без чего невозможно узнавание предмета, а тем самым и его осмысленное восприятие. При зрительном восприятии необходимо привлекать внимание детей к отличительным чертам орфограмм, упражнять их в сравнении, проводить анализ. Слуховое восприятие, умение определять последовательность звуков составляют основу развития не только устной, но и письменной речи. Таким образом, развитие фонематического слуха оказывается решающим условием при постановке орфографической задачи - нахождение орфограммы и определении ее типа. Воспоминания движений руки также выступают необходимым условием грамотного письма.

Анализ психологической и педагогической литературы, констатирующий этап эксперимента, работа педагогом в общеобразовательной школе привели нас к необходимости выделения следующих педагогических условий эффективного функционирования системы формирования навыка правописания безударной гласной в корне слова:

1. Формирование у младших школьников орфографической зоркости.
2. Овладение теоретическими знаниями в виде правил, понятий, сведений и умение применять их на практике.
3. Сформированность умения решать орфографическую задачу.
4. Сформированность умения осуществлять самопроверку.

Для проверки каждой орфограммы, то есть совершения орфографического действия, необходимо определенное пространство, называемое орфографическим полем. В пределах этого пространства осуществляется орфографическое действие, то есть проверка орфограммы. При проверке безударного гласного в корне слова «*весной*» минимальное пространство, необходимое для проверки, - это сам корень «*весн*» в слове «*весной*» в проверочных, родственных словах («*вёсны*»).

Термин «орфографическое поле» учащимся не сообщается, но в практической работе по проверке орфограмм учащиеся постоянно пользуются полем. При проведении упражнений в определенной системе необходимо учитывать специфические условия работы с той или иной группой обучающихся, а именно.

1. Степень подготовленности учащихся, состояние их знаний, умений и навыков в области орфографии.
2. Уровень речевой культуры
3. Условия языковой среды, окружающей детей.

Успешному обучению правописанию безударной гласной способствует:

1. тщательный отбор дидактического материала
2. разнообразие упражнений, опирающихся на правила и различные виды памяти
3. постепенное усложнение орфографических знаний
4. усиление роли самостоятельности учащихся в выполнении орфографических заданий.

Применение разнообразных приемов и упражнений – обязательное условие работы по орфографии. Но в выборе приемов не должно быть самотёка. При определении того, какой именно прием или какого рода упражнение необходимо применить в каждом конкретном случае, необходимо учесть разнообразные особенности каждого из них. Целесообразность применения того или иного приема, упражнения с точки зрения методической определяется такими условиями, как:

1. уровень соответствия его проходимому в данный момент материалу
2. подготовленность учащихся к усвоению данного учебного материала
3. доступность приема с точки зрения тех навыков самостоятельной работы, которыми уже владеют учащиеся.

Для обучения правописанию существенное значение имеют опознавательные признаки орфограмм.

Обычно принято считать, что главный опознавательный признак орфограммы это несовпадение буквы и звука, написания и произношения, например: «*много звезд*» - «много [зв'ост]», «*часы*» - «[ч,иесы]». Выявлению и запоминанию таких несовпадений способствует звуко-буквенный анализ и синтез, постоянно проводимый в начальных классах с самых ранних шагов обучения.[23]

Напомним в связи со сказанным, что в обучении письму путь «от буквы к звуку, к фонеме» иногда недооценивается. Не забудем «заслуги» буквы: ведь именно она сохраняет и выявляет фонему, искаженную в звуке. Именно буква - хранитель значения слова. Второй опознавательный признак орфограммы – это сами звуки, дающие наибольшее количество несовпадений. Необходимо как можно раньше научить детей замечать в словах такие «опасные» звуки/буквы: гласные «*а-о*», «*и-е*». Третий опознавательный признак орфограмм - это морфемы в словах: корень, приставка, суффикс, окончание.

Обнаруживая в слове корень, школьник уже знает, что в корне весьма вероятны безударные гласные и что их надо проверять путем подбора родственных слов или изменения формы слова

Таблица 1.

Названия орфографических тем и орфограмм. Какому принципу орфографии соответствует.	Опознавательные признаки орфограмм (общие и частные): что распознают учащиеся?
1. Безударные гласные в корне слова (проверяемые и непроверяемые). 2. Проверяемые - морфологический принцип, непроверяемые - традиционный.	а) безударность, отсутствие ударения; б) гласные «а», «О», «и», «е», как наиболее «опасные»; в) место в слове: находится в корне

Таким образом, полагаться на то, что младший школьник, опознавая орфограммы, сможет во всех случаях обнаружить несовпадение звука и буквы, было бы неправильно. В то же время работа по выявлению всех несовпадений чрезвычайно важна, она составляет одно из основных направлений орфографической работы в начальных классах.

Дидактическими условиями усвоения безударной гласной в корне слова являются:

- формирование у младших школьников орфографической зоркости;
- овладение теоретическими знаниями в виде правил, понятий, сведений и умение применять их на практике;
- сформированность умения решать орфографическую задачу;
- сформированность умения осуществлять самопроверку
- Эффективное усвоение безударной гласной в корне слова младшими школьниками возможно, если оно происходит на основе специальной системы. Система определяется, во-первых, навыком правописания безударной гласной, во-вторых, разнообразием учебного материала, его последовательностью и систематичностью, в-третьих, сформированными психическими процессами.
- Дидактическими условиями усвоения безударной гласной в корне слова младшими школьниками являются: формирование у них орфографической зоркости, овладение теоретическими знаниями в виде правил, понятий, сведений и умение применять их на практике, сформированность умения решать орфографическую задачу и

осуществлять самопроверку.

Заключение, выводы

Актуальность проблемы формирования навыка правописания безударной гласной учащимися определяется потребностью качественной подготовки младших школьников в аспекте правописания на начальном этапе обучения и необходимостью совершенствовать в этой связи систему обучения грамотному письму вообще и правописанию безударной гласной, в частности.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о достижении цели исследования: разработана система формирования навыка письма безударной гласной в корне слова и выявлены дидактические условия ее функционирования. В аспекте достижения этой цели нам удалось подтвердить гипотезу исследования: навык правописания безударной гласной в корне слова формируется, если:

- учащиеся владеют приемами самостоятельной работы над ошибками;
- ведется самостоятельный учет выработки интересующего нас навыка.

Результатом функционирования системы является переход учащихся на более высокий уровень овладения правописанием. Рассматриваемая система является уровневой. Нами выделено три уровня: высокий, средний, низкий. Показателями, характеризующими каждый уровень, являются: нахождение орфограммы в слове и объяснение ее опознавательных признаков; знания правил и умение применять их при выполнении упражнений; восприятие орфограммы на слух и умение грамотно писать ее под диктовку; осуществление самопроверки и исправление допущенных ошибок.

Проведенное нами исследование показало, что система формирования навыка письма безударной гласной в корне слова эффективно функционирует при реализации следующих дидактических условий:

- сформированности у младших школьников орфографической зоркости;
- степени овладения ими теоретическими знаниями в виде правил, понятий, сведений; умение применять их на практике;
- сформированности умения решать орфографическую задачу и осуществлять самопроверку.

Список источников

1. Львов М. Р. и др. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение, 2019. С. 483.
2. Жуйков С. Ф.. Формирование орфографических действий. М.: Дрофа, 2020. С. 154.
3. Жуйков С. Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. М.: Педагогика, 2015. С. 184.
4. Кульман Н. К. Методика русского языка. - М.: Просвещение, 2021. С. 201.
5. Панов М. В. Занимательная орфография. М.: Педагогика, 2013. С. 106.
6. Двухжилова Л. В. Повышение эффективности орфографических упражнений средствами развития речи // Начальная школа. 2016. № 2. С. 17-21.
7. Жуйков С. Ф.. Формирование орфографических действий. М.: Дрофа, 2015. С. 154.
8. Жуйков С. Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. М.: Педагогика, 2015. С. 184.

УДК 374

Уразбекова З.А., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., профессор

Сущность и содержание воспитания социальной активности в учреждении дополнительного образования детей

Аннотация

В данной статье рассмотрены педагогические средства воспитания социальной активности детей в учреждении дополнительного образования. Выявлены особенности деятельности учреждения дополнительного образования по воспитанию социальной активности детей. Раскрыто содержание и структура процесса воспитания социальной активности детей в учреждении дополнительного образования.

Ключевые слова

Учреждение дополнительного образования детей, социальная активность, воспитание, знания, навыки, социальный опыт.

Введение

Актуальность темы. Воспитание является одной из важнейших составляющих образовательного процесса наряду с обучением. Модернизация системы общего образования нацелена на формирование нового образовательного пространства, которое позволяет обеспечить духовно-нравственное становление подрастающего поколения, подготовку его к жизненному самоопределению, самостоятельному выбору в пользу гуманистических идеалов.

Одним из основных социальных институтов, обеспечивающих воспитательный процесс и реальную интеграцию различных субъектов воспитания, являются учреждения дополнительного образования детей, которые отличаются от образовательных учреждений тем, что обучающимся предоставляется право выбора вида деятельности, уровня сложности и темпа освоения образовательной программы дополнительного образования в избранной сфере познания.

Однако в последние годы в деятельности учреждений дополнительного образования наблюдается ослабление воспитательных функций за счет усиления образовательных акцентов. Учреждения дополнительного образования в работе с детьми на первое место ставят задачи обучения специальным знаниям и навыкам, способствующим освоению детьми социального опыта. Задачи воспитания социальной активности осуществляются не на научно-практическом уровне, а на эмпирическом. Педагоги дополнительного образования при реализации образовательных программ испытывают значительные трудности не только в постановке воспитательных целей и задач, но и в организации их осуществления и мониторинга развития социальной активности личности.

Объект исследования: деятельность учреждения дополнительного образования детей, процесс воспитания социальной активности детей в учреждении дополнительного образования.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- выявлены особенности деятельности учреждения дополнительного образования по воспитанию социальной активности: сотворчество детей и педагогов; акцентированная субъектность; координирующая роль педагога в воспитательном процессе; возможность самореализации детей в социально-ориентированной деятельности; выраженность критериально-значимых характеристик социальной активности;
- обосновано содержание воспитания социальной активности детей в учреждении дополнительного образования, отражающее многообразие направлений предметно-

практических занятий, обеспечивающих развитие их мотивации и опыта социально значимой деятельности;

- обоснованы педагогические средства воспитания социальной активности детей в учреждении дополнительного образования детей, обеспечивающие эффективность: проектирование содержания воспитания, предоставляющего детям выбор видов предметно-практической деятельности; реализация совокупности субъектно-ориентированных форм и видов воспитывающей деятельности; подготовленность педагогов дополнительного образования к владению воспитательными технологиями по развитию социальной активности детей.

Обор литературы

Начало теоретическому осмыслению проблем воспитания в дополнительном (внешкольном) образовании положено в трудах П.П. Блонского, Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, А.С.Макаренко, Е.Н. Медынского, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, К.Д.Ушинского и др. Анализ диссертационных исследований по проблеме показывает, что в настоящее время педагогической наукой рассмотрен комплекс вопросов, связанных с историей, теорией и практикой дополнительного образования детей: становление дополнительного образования (И.А. Верба, О.Е.Лебедев, Т.И. Сущенко, А.С. Шипилова, и др.); воспитательный потенциал учреждений дополнительного образования (В.В. Белова, О.И. Грекова, М.Б. Коваль и др.); временный детский коллектив и особенности его развития (Л.П. Иванова и др.); социально-педагогические функции дополнительного образования (Л.Н. Буйлова); взаимосвязь семьи и учреждения дополнительного образования (М.Н.Болотова).

Основная часть

Понятие «воспитание» является одним из фундаментальных в педагогической науке и содержит большой диапазон определений, с различных позиций отражающих его сущность.

По мнению П.П.Блонского, воспитание есть развитие, имеющее как процесс исходную точку и цель. Цель воспитания заключается в развитии мысли ребенка, исходная же точка - его наличное сознание [1].

Исследуя сущность и содержание воспитания в дополнительном образовании, мы опирались на совокупность исследований, раскрывающих сущность, содержание и специфику образовательного процесса в учреждении дополнительного образования [2].

В современной педагогической науке под содержанием воспитания понимается система знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами [3].

Изученные нами исследования показывают, что отличие воспитания в дополнительном образовании от воспитания в базовом (основном) проявляется в его специфике:

- по содержанию: реализация дополнительных образовательных программ по различным видам деятельности, представляющим интерес для детей и их родителей;

- по формам организации: добровольные детские объединения в форме кружков, студий, школ, клубов, ансамблей, театров, секции, научные общества и др.;

- по методам: в дополнительном образовании основным методом является метод развивающего общения;

- по срокам: ребенок сам определяет продолжительность своего образовательного маршрута;

- по уровню взаимоотношений детей и педагогов: взаимоотношения сотрудничества, сотворчества, ребенок субъект собственного самопознания, саморазвития, самореализации;

- по характеру: в дополнительном образовании воспитание деятельностное.

В ходе исследования мы пришли к выводу о том, что в дополнительном образовании более приемлема позиция отношения к воспитанию не как « к целенаправленному процессу развития личности» (Х.Й. Лейметс), а как к процессу формирования установок, мотивационной культуры личности. Воспитание в дополнительном образовании является процессом формирования отношения ребенка к самому себе, к окружающему миру, к своему месту в этом мире, к своей роли в жизни этого мира.

Образование в рамках учреждения дополнительного образования рассматривается учеными как взаимосвязь двух процессов (обучение и воспитание), активизирующих личность на деятельность по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными отношениями [4].

Содержание воспитания в учреждении дополнительного образования определяется дополнительными образовательными программами, которые не только расширяют образовательное пространство ребенка, но и организуют активную социальную деятельность на основе деятельностного воспитания (воспитания делом).

Образовательная программа в учреждении дополнительного образования детей - средство развития познавательной мотивации, способностей ребенка, приобщения его в процессе совместной деятельности к ценностям, средство возведения базиса личностной культуры. Каждое учреждение дополнительного образования обладает своим комплексом программ и их классификацией, организуя, предоставляя социуму и каждому человеку свой вариант образования в культуре, свои возможности для компетентного выбора личностью жизненного самоопределения [5].

Опираясь на практику и современное состояние учреждений дополнительного образования, ученые формулируют следующее определение: образовательная программа – это направляющая, ориентирующая модель совместной деятельности педагога и ребенка, инструмент целевого формирования способности осваивать социокультурные ценности. Специфика программ, реализуемых в учреждениях дополнительного образования, их классификация, по мнению ученых, следует из признания дополнительного образования как:

- образования, основанного на свободе выбора ребенком сфер и форм познания, деятельности и творчества, что удовлетворяет запросы и потребности детей и родителей;

- системы, организующей и обеспечивающей персонификацию личности ребенка, и поэтому находящуюся вне жестких рамок образовательных стандартов;

- образования, направленного на раннюю профилизацию, самоопределение личности, стимулирующих занятость.

Основная характеристика образовательных программ дополнительного образования состоит в том, что они не могут быть традиционными моделями передачи знаний, умений и навыков, а являются, по сути, педагогическими технологиями развития личности, формирующие механизм ее самореализации (способность к персонализации) [6].

Таким образом, на основании изученных исследований, раскрывающих сущность и содержание воспитания в дополнительном образовании, мы пришли к выводу о том, что:

- особенность воспитания в дополнительном образовании проявляется: в содержании - реализация дополнительных образовательных программ по различным видам деятельности, представляющим интерес для детей и их родителей; в формах организации - добровольные детские объединения в форме кружков, студий, школ, клубов, ансамблей, театров, секции, научные общества и др; в применяемых методах - в дополнительном образовании основным методом является метод развивающего общения; в сроках осуществления - ребенок сам определяет продолжительность своего образовательного маршрута; в уровне взаимоотношений - детей и педагогов: взаимоотношения сотрудничества, сотворчества, ребенок субъект собственного

самопознания, саморазвития, самореализации; в направленности реализации - интегрируя все виды предметно практической деятельности, выбираемые детьми, воспитание направлено на формирование социально активной личности;

- воспитание в дополнительном образовании является процессом формирования отношения ребенка к самому себе, к окружающему миру, к своему месту в этом мире, к своей роли в жизни этого мира, так как дополнительному образованию присуще отношение к воспитанию как к процессу формирования установок, мотивационной культуры личности.

- содержание воспитания социальной активности детей в учреждении дополнительного образования отражает многообразие направлений предметно-практических занятий с правом выбора вида деятельности, уровня сложности и темпа освоения образовательной программы в избранной сфере деятельности;

Таким образом, во втором параграфе раскрыта сущность и содержание воспитания в учреждениях дополнительного образования, рассмотрены интерпретации понятия «воспитания», «воспитание социальной активности» и его отличительные характеристики.

Представляет интерес результативность реализации отдельных образовательных программ, имеющих социально-ориентированную направленность.

Воспитательно-образовательная деятельность, осуществляемая педагогами в сотворчестве с детьми, по целеполаганию направлена на развитие творческого мышления и творческого потенциала детей, на воспитание трудолюбия, интереса к любви и отечественному изобретательству. Огромное значение в организации воспитательной деятельности учреждения имеет творческое отношение педагогов дополнительного образования к сотрудничеству с детьми, проявляющееся не только в том, что педагоги проектируют образовательный маршрут детского объединения и отдельного ребенка, совместно с детьми создают уникальные модели, вызывающие интерес у судей и восторг у зрителей на соревнованиях, но и в том, что педагоги сами принимают участие в соревнованиях со своими собственными авторскими проектами. Безусловно, личный пример педагога, достигающего высоких результатов в своем профессионально-предметном росте, является убедительнее всех слов. Задачи воспитания социальной активности детей в данном учреждении дополнительного образования детей реализуются на основе проектирования содержания воспитания с учетом особенностей учреждения дополнительного образования детей; высокий уровень профессионализма педагогов, проявляющийся во владении воспитательными технологиями.

Образовательные программы естественно-научной направленности представлены такими программами как: «Юные исследователи природы», «Программа экологического исследования родного края», «Эрудит», «Программа очно-заочной экологической школы» и др.

По содержанию данные программы существенно отличаются от всех образовательных программ, поскольку являются изначально исследовательскими, развивающими научно-исследовательские навыки школьников. Исследования, проводимые обучающимися в рамках данных программ, расширяют их знания о научных открытиях в области экологии. Дети изучают жизнь животных, насекомых, рыб не только в лабораторных, но и в естественных условиях.

Имеет значение целостность реализации образовательных программ. Все они связаны системой воспитательной работы, системой социально-ориентированных праздников. В ДЭЦ осуществляется экологический всеобуч, включающий в себя просветительскую работу по проблемам: экология городских водоемов; природа как фактор здоровья человека; экологические проекты младших школьников; определение шумовых загрязнений; памятники природы родного края; использование этнических традиций в изучении экологии.

К числу социально-ориентированных воспитательных дел, проводимых «Детским эколого-биологическим центром», относятся: ток-шоу «Мы в ответе за тех, кого

приручили», акция «Спешите делать добро!», научно-практическая конференция «Первый шаг к Нобелевской премии», экологический марафон «Спешите спасти планету!», викторина «Знаешь ли ты свой край?», парад экологических театров, операция «Кормушка», «экологические» субботники.

Проектируя содержание образовательных программ с учетом специфики учреждения дополнительного образования – Детский экологический центр, педагоги акцентируют внимание на их воспитательную направленность. Таким образом, проектирование содержания воспитания предоставляющего детям выбор видов предметно-практической деятельности способствует воспитанию социальной активности детей, проявляющейся в позитивном, бережном отношении ребенка к окружающему миру, к природе.

Нами был изучен опыт воспитания социальной активности детей в творческом объединении «Затейник». Программа деятельности коллектива «Затейник» является составной частью программы всего «Центра» - «Развитие творческих возможностей как основа их профессионального самоопределения». В ходе реализации программы обучающиеся имеют возможность овладеть знаниями о профессиях художественного типа, требованиями, которые предъявляют к личности работающего. На занятиях дети разучивают массовые танцы и игры, игры-эстафеты, поединки, несложные бальные танцы, песни-повторялки и песни из мультфильмов и сказок, занимаются подготовкой театрализованных игровых программ, школьных праздников и конкурсов. Дети успешно усвоили программу, научились правильно, культурно общаться с залом. У многих детей повысилась творческая активность, начали развиваться организаторские способности.

Большое внимание уделяется освоению компьютерных программ с изображением. Это дает возможность выпускникам с успехом работать в любых рекламных фирмах в качестве специалиста по компьютерной графике. Такое сочетание "фотограф-специалист по компьютерной графике" представляется очень перспективным. В фотошколе ребенок находит то, чем его не обеспечивают в социальном плане школа, семья и ближайшее социальное окружение. Здесь он реализует себя в новых социальных ролях. Причем, это не только роль члена творческого объединения, фотостудии, но и товарища, друга, лидера и т.п. Включение учащихся в социально ориентированную деятельность школы является процессом, в ходе которого происходит следующее:

- индивидуальная проблематизация личности по отношению к выбору вида деятельности (фотографии);
- индивидуальное самоопределение личности по возможным видам деятельности и личностно приемлемым вариантам участия в ней;
- включение в социальную деятельность под руководством педагога на основе осознания цели деятельности и сопоставления личностных целей, эмоциональной привлекательности деятельности (процесса, промежуточных результатов, системы межличностных отношений, возникающих в ходе деятельности);
- рефлексия личностью процесса деятельности и собственно участия в ней с последующей коррекцией процесса в набранном направлении;
- развитие творческого потенциала, художественной, эмоциональной восприимчивости.

Изначально в учебно-тематические планы закладываются понятия добра, эстетики, умения ценить красоту, решаются вопросы композиции, гармонии, дети учатся видеть то, что другие не видят. Развиваются качества психики: наблюдательность, педантичная аккуратность (негатив нежный, требует бережного отношения к себе), усидчивость (не один день с карточкой возятся), находчивость (удачная съемка, творческий подход), быстрота реакции (миг, удачный момент).

В учреждении дополнительного образования детей «Центр Внешкольной работы» воспитание осуществляется на основе реализации комплексной образовательной программы «Радуга творчества», позволяющая нетрадиционно обучать детей 1-7 классов

музыке, изобразительной деятельности, росписи по дереву, основам дизайна, флористике, информатике на основе выявления и развития способностей детей.

Содержание программы основывается на принципах единства воспитания, обучения и развития личности, дифференциации и индивидуализации, свободы выбора, самоактуализации и самореализации ребенка, сотрудничества детей и взрослых.

В процессе реализации данной программы решается комплекс воспитательно-образовательных задач:

- развитие у воспитанников умения видеть прекрасное в обыденном;
- формирование и развитие интереса к творческой деятельности;
- выявление и развитие художественных, музыкальных и творческих способностей;
- формирование первичных умений и навыков в художественных, музыкальных и технических областях.

Одна из важнейших воспитательных задач - создание атмосферы сотрудничества и радости в процессе обучения - реализуется успешно в деятельности детского творческого объединения мастерских художественных ремесел. Здесь успешно реализуются образовательные программы, ориентированные на самореализацию старших подростков и психолого-педагогическую поддержку их личного роста.

Главная цель программы:

- формирование свободно ориентированной личности, способной к творческой и интеллектуальной деятельности;
- создание особой творчески развивающейся среды;
- воспитание творческого «Я», умеющего конструировать собственное пространство жизнетворчества.

Формы реализации программы разные: лекции, практические занятия, тренинги, походы, конференции, дискуссии, презентации, КТД и т.д. Участники подпрограмм, детских объединений неоднократно встречаются для планирования, проведения и подведения итогов общих дел. Старшие являются организаторами дел младших кружковцев. Создаются творческие группы и Советы дела из педагогов и ребят. Активную роль играют родители как равноправные участники и помощники. Анализ последних лет подтверждает, что воспитательная работа в учреждении дополнительного образования, направленная на развитие каждой личности через положительную мотивацию, интересы и потребности подростков в различных видах творческой деятельности, как на индивидуальном, так и на коллективном уровнях, дает свои положительные результаты.

Решить проблемы развития личности ребенка без взаимодействия со семьей воспитанников практически не возможно. Семейное воспитание во все времена было определяющим компонентом воспитания подрастающего поколения. Однако изменения, происходящие в обществе, прежде всего отразились на состоянии современной семьи: экономические, социальные, нравственные, образовательные позиции современной семьи значительно снизились. Очень интересен опыт осуществления семейного воспитания накоплен в учреждении дополнительного образования детей Центр творчества детей и юношества, провозгласившего в качестве приоритетного условия развития личности ребенка создание комфортных условий в семье. Проблемы семьи известны педагогам не из журналов и газет, они напоминают о себе в процессе каждодневной работы с детьми. Информационно-просветительская, психологическая работа, совместное творчество - основные звенья сотрудничества с родителями. Ежемесячно для родителей по месту жительства выпускаются информационные листы по различной тематике: «Как предупредить неврозы», «Школьная дезадаптация», «Стили родительских отношений» и др. Информирование родителей о проблемах воспитания в семье, накопление специальных знаний в области семейной педагогики дают свои положительные результаты. В течение многих лет работает родительский лекторий. Тематика его разнообразна: беседы о нравственных законах, днях рождения в семье, мальчиках и девочках, о любви и т.д. Все эти темы выбраны не случайно и подсказаны самими

родителями. В концепции развития Центра одним из приоритетных направлений является творчество, но это понимается не утилитарно, казенно. Творчество заложено в каждом человеке независимо от возраста, оно особенно ценно в единении совместного творчества взрослого и ребенка. В Центре проводятся совместные конкурсно-игровые программы для родителей и детей, семейные праздники.

Таким образом, на основе анализа практического опыта деятельности ряда учреждений дополнительного образования по организации воспитания нами было выявлено, что в учреждениях дополнительного образования в настоящее время осуществляется процесс воспитания социальной активности детей.

Деятельность всех учреждений дополнительного образования детей является социально востребованной и общественно значимой. Учреждения дополнительного образования детей создают благоприятные условия для воспитания социальной активности детей; свободный выбор образовательного маршрута позволяет ребенку не только самоопределиться в образовательном пространстве, но и самому определить свой индивидуальный вектор самопознания и самовоспитания[9].

В учреждениях дополнительного образования проектирование содержания воспитания социальной активности осуществляется на основе выбора предметно-практической деятельности детьми. Ориентированность учреждений дополнительного образования на воспитание социальной активности детей способствует совершенствованию традиционных форм: кружки декоративно-прикладного творчества перерастают в дизайн-центры, театры мод, танцевальные кружки, студии эстрадного, классического, бального танца и т.д.

За период становления системы дополнительного образования произошли значительные количественные и качественные изменения в кадровом обеспечении учреждений дополнительного образования. Эти изменения выражаются в повышении уровня профессионального мастерства педагогических работников дополнительного образования.

В практике деятельности учреждений дополнительного образования реализуется совокупность видов и форм воспитывающей деятельности.

Заключение, выводы

Актуальность воспитания социальной активности детей в учреждении дополнительного образования обусловлена объективной потребностью динамично развивающегося общества в личности, обладающей социальной активностью. Накопленный учреждениями дополнительного образования значительный потенциал реализации воспитания социальной активности детей в современном образовательном пространстве в соответствии с парадигмой личностно-ориентированного воспитания, не полно реализуется в практической деятельности.

Учреждение дополнительного образования содержит реальные социально-педагогические предпосылки воспитания социальной активности детей, так как в избранном виде предметно-практической деятельности социально ориентированной направленности сочетаются личный и социальный интересы детей.[10]

Особенности деятельности учреждения дополнительного образования заключаются в предоставлении обучающимся права выбора вида деятельности, уровня сложности и темпа освоения образовательной программы дополнительного образования в избранной сфере познания; целенаправленной организации сотворчества детей и взрослых (педагогов и родителей) в субъектно-ориентированных формах воспитания и находят выражение в специфике содержания воспитания социальной активности детей.

С целью выявления педагогических средств воспитания социальной активности детей был осуществлен анализ, в ходе которого было установлено, что воспитательный аспект имеет особенное значение для деятельности учреждений дополнительного образования. Воспитание в дополнительном образовании имеет следующие особенности:

- в содержании реализуются дополнительные образовательные программы по различным видам деятельности;

- формами организации воспитания являются добровольные детские объединения (кружки, студии, школы, клубы, ансамбли, театры, секции, научные общества);

- основным методом является метод развивающего общения;

- ребенок сам определяет продолжительность своего образовательного маршрута;

- уровень взаимоотношений детей и педагогов проявляется в сотрудничестве, сотворчестве

- ребенок - субъект собственного самопознания, саморазвития, самореализации;

- в дополнительном образовании воспитание деятельностное.

Перспективы исследования проблемы видятся нам в изучении возрастных особенностей социальной активности детей, научно-методического обеспечения, педагогического мониторинга воспитания социальной активности детей.

Список источников

1. Быстрова Л.П. Формирование умения самообразования в условиях учебного сотрудничества. - Л.: ЛГУУ, 2011. - 29 с.
2. Верба И.А. Внешкольная работа. // Дополнительное образование. - 2020. – № 7-8
3. Власов В.А. Теория эстетического воспитания в Казахстане во II половине XIX - начале XX в. Дисс… канд. пед. наук. – Пятигорск, 2018, 188 с.
4. Внешкольные учреждения / Под ред. Л.К. Балясной – М.: Просвещение, 2018.
5. Балясная Л.К. Изучение. Анализ и оценка сложившейся практики организации свободного времени учащихся (рекомендации) // Классный руководитель. 2019. – №6.
6. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: в 2 ч. материалы экспериментального курса; часть 1 / Уральский гос. пед. ин-т; Екатеринбург. 2012. – 73 с.
7. Березина В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития.– М., 2013 – 147 с.
8. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 2016 г. - 6 с.
9. Бестужев-Лада И.В. Нужна ли школе реформа?: XXI век: ожидаемые и желаемые изменения системы народного образования Казахстане / И.В.Бестужев-лада. – М.: Педагогическое общество Казахстане. 2020 - 192 с.
10. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. Курс лекций / Б.М.Бим-Бад; Ун-т Рос академии образования. – М.: Изд-во УРАО, 2022 – 208 с. – (Библиотека антропологии)

УДК 7.02

Уринбаева Г, Б., Профессиональное обучение
Мягков В.А., профессор

Художественная обработка материалов с элементами декоративно-прикладного искусства в 7 классе

Аннотация

В данной статье рассматриваются актуальные на сегодняшний день проблемы развития творческих способностей школьников, выявлены ряд педагогических условий, при которых возможно развитие творческих способностей школьников и формирование у них внимательного, ответственного, заинтересованного отношения к занятиям по

труду. Раскрыты методы, способы, способствующие развитию творческих навыков школьников при организации занятий по урокам Технологии.

Ключевые слова

Элементы декоративно-прикладного искусства, художественная обработка материалов, школа, учащиеся, технология.

Введение

Актуальность темы. Существующие в настоящее время программные материалы по образовательной области «Технология» решают задачи многостороннего развития и воспитания учащихся, что определяется современными требованиями социальной и производственной сфер [1].

Реализация учебных задач в технологии позволяет развить общетрудовые навыки, коммуникабельность и интеллект. В процессе творческой деятельности учащихся формируются: активная позиция, социальная адаптация, умение принять быстрое и правильное решение. Кроме этого, в учебно-воспитательном процессе современной школы стоят задачи гуманизации, духовного возрождения и эстетического воспитания учащихся, опирающиеся на национальные традиции в культуре и искусстве.

Художественная обработка конструкционных материалов опирается на основы народного декоративно-прикладного искусства и в школьном возрасте обладает большими познавательными, развивающими и воспитывающими возможностями. «Восприятие культуры во всей ее полноте и подлинности дает рано начавшееся систематическое общение с искусством»[2].

Это позволяет развить такие качества как нравственность, эстетическое и эмоциональное восприятие окружающей действительности, национальную гордость за достижения предков. «Декоративно-прикладное искусство – одна из важнейших областей народного творчества; в XX веке тесно связано с дизайном» [3], является сферой создания материальных и духовных ценностей, активно воздействует на процесс воспитания учащихся, формирует творческую активность, позволяет овладеть навыками.

В настоящее время на первый план деятельности школы выдвигается трудовое воспитание и обучение, в том числе средствами искусства. Оно играет важнейшую роль в гражданском становлении, нравственном формировании личности, в выработке осознанного отношения подростков к учебе, подготовке их к вступлению в самостоятельную жизнь.

Декоративно-прикладное искусство - это обширная область искусств, которая служит художественному формированию материальной среды, создаваемой человеком, способствует внедрению в нее эстетического и идейнообразного начала. В школьных занятиях декоративно-прикладным искусством заложен высокий воспитательный потенциал. Раскрывая огромную духовную ценность изделий народных мастеров, такие занятия формируют эстетический вкус школьников, позволяют вооружать учащихся техническими знаниями, развивать у них трудовые умения и навыки, вести психологическую и практическую подготовку к труду, к выбору профессии.

В школе должно находить место такие виды декоративно-прикладного искусства, в процессе освоения которых устанавливались бы прочные межпредметные связи и получали практическое применение и дальнейшее развитие знания, приобретаемые школьниками на уроках по различным дисциплинам. При работе над декоративными композициями учащиеся могут воспользоваться знаниями из области ботаники, биологии, истории, литературы и других учебных дисциплин.

Вместе с тем немалое значение имеет соответствие выбранных видов декоративно-прикладного искусства требованиям школьной гигиены и безопасности труда, возможности проведения занятий в учебных мастерских и кабинетах. Непременным условием является также доступность материалов и малое количество инструментов, применяемых для создания изделий.

Задача развития индивидуальных художественных возможностей школьников, воспитания в них новаторского отношения к труду всё больше овладевает педагогическим сознанием преподавателей.

Творчески работающий педагог находится в постоянном поиске путей и средств решения задач трудового воспитания, а также вопросов развития индивидуально художественных особенностей. Поэтому задачей руководителя является заложить основы творческого потенциала ребёнка и его художественного развития.

Объект исследования: учащиеся общеобразовательной школы. Предмет: система методов и приемов работы на уроках «Технология».

Научная значимость - обоснование педагогических условий, при которых возможно осуществление созидательных возможностей личности, реализация ее общего и творческого потенциала; разработан цикл занятий и заданий, образцы, технологические карты, дидактические игры.

Обор литературы

Учебно-воспитательные возможности народного декоративно-прикладного искусства изучались А.В. Бакушинским, Г.В. Лабунской, Н.П. Саккулиной, Е.В. Пестель, В.Ф. Шехтель, Е.А. Флериной. Вопросы использования декоративно-прикладного искусства в процессе обучения рассматривали В.С. Кузин, Т.С. Комарова, О.С. Молотобарова, А.С. Хворостов, В.В. Корешков, П.В. Лосюк, Р.А. Бардина, Н.Б. Халезова, В.А. Барадулин, Л.К. Шевчук, Ю.Б. Максимова. Методику образования и воспитания учащихся средствами декоративноприкладного искусства исследовали Т.Я. Шпикалова, Н.Н. Ростовцев, А.С. Хворостов, В.С. Кузин, К.Е. Ералин, В.А. Скворцов. Несмотря на имеющиеся исследования по проблеме использования декоративно-прикладного искусства в учебном процессе, перед образовательными учреждениями сегодня стоит проблема поиска путей для его дальнейшего совершенствования. Одним из средств решения этой задачи является использование в обучении и воспитании учащихся 7 классов различных видов декоративно-прикладного искусства в образовательной области «Технология».

Основная часть

Методы исследования:

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

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

В программный материал «Технология» включены такие виды художественно-декоративной обработки текстиля и других материалов, как вышивка ручная и машинная, ковроткачество, лоскутная техника, вязание крючком и спицами. В вариативных программах могут быть представлены и другие виды творчества, такие как гильоширование, техника росписи по ткани, изготовление объемных форм аппликации и искусственных цветов, плетение кружева на коклюшках, народный и исторический костюмы, выжигание по ткани, бисероплетение и вышивка бисером. Особая роль по сохранению богатства и традиций народного декоративно-прикладного искусства и его развития отводится школам с этнокультурным компонентом.

Некоторые общеобразовательные школы работают по вариативным блокам-модулям или программам, включающим прикладные техники. Обучение школьников изготовлению изделий в техниках народных промыслов так же позволяет «решить задачу обучения учащихся навыкам и приемам традиционной художественной обработки материалов разных видов» [3].

Знания учащихся формируются в репродуктивной и продуктивной формах обучения (проект в материале, олимпиады, конкурсы, выставки). Важным методическим условием организации занятий по использованию декоративно-прикладного искусства на уроках технологии является правильный выбор методов и методических приемов в

соответствии с целями и задачами программ обучения, передовыми педагогическими технологиями, индивидуальными особенностями учащихся, сложностью учебных задач, материально-техническим оснащением учебного процесса, профессионализмом преподавателя.

Наиболее продуктивна форма, основанная на компонентном усвоении содержания образования в соответствии с педагогическими способами организации методов. Методы выполняют определенную учебную или воспитательную роль или служат средством реализации другого метода. Информацию о декоративном искусстве учащиеся получают в объяснениях, рассказах, дискуссиях, текстах, беседах с мастерами народного творчества, демонстрациях объектов (видеофильмы, слайды, компьютерные иллюстрации, музейные экспонаты, старинные предметы одежды и быта), экскурсиях в музеи и комбинаты прикладного искусства. Инструктивно-репродуктивный метод включает упражнения, беседы, демонстрации преподавателем приемов работы с последующим повторением учащимися.

Реализация проблемного метода осуществляется посредством исследовательского, частично-поискового и метода проблемного изложения. Методы проблемного обучения в технологии часто сопровождают проектный метод и решение творческих задач, позволяющие активизировать самореализацию и творческие способности школьника. Частично-поисковый метод помогает учащимся решить задачу с помощью подсказки учителя на примере новой ситуации.

Исследовательский метод помогает учащимся самостоятельно решать творческие задачи, поставленные учителем. В работе по декоративно-прикладному искусству могут использоваться различные типы уроков: упражнения, вариации, импровизации, позволяющие учителю создать условия творческого участия ученика в учебном процессе. Ролевая игра, уроки-образы и уроки-праздники являются формой коллективного творчества учащихся. Практическая направленность уроков формотворчества и экспериментирования – это апробирование возможностей учащихся на практике [4].

Таким образом, использование разнообразных методов и методических приемов по обучению школьников 7 классов на уроках технологии позволяет преподавателю сформировать различные виды знаний в ходе освоения приемов преобразования текстильных и других материалов, используя приемы декоративного искусства и ремесел. Накопление знаний в области народного искусства является одним из мотивов для активной пробы сил в области декоративной деятельности. В процессе творческого преобразования окружающего мира учащиеся выходят за рамки учебной деятельности, обогащаются новыми навыками, постепенно занимают значимое место среди сверстников.

Накопление знаний и участие школьников в практической деятельности обращают их внимание на сферы производства предметного мира в культуре человека, способствуют профессиональной ориентации, повышают дальнейшую социальную защищенность в обществе. Вариативные программы по технологии, включающие декоративно-прикладное искусство опираются на интегрированные уроки образовательных областей «Технология» и «Искусство». Восстановление и сохранение семейных, национальных и региональных традиций происходит в интегрированной работе школьного музея и уроков технологии.

В преподавании образовательной области «Технология» учитываются социокультурные, региональные и местные особенности. При этом широко используются современные формы работы с применением аудиотехники и видеотехники, современное программно-методическое обеспечение, компьютерные технологии, Интернет. Реализация системы этнокультурного компонента в специализированных школах по образовательной области «Технология» определяется базисным стандартом с углубленным изучением прикладных ремесел.

Перед современной школой стоят задачи по формированию у подрастающего поколения идеалов и принципов, морально-нравственных критериев жизни и модели достойного поведения. При использовании многолетнего народного опыта, лучших

образцов традиционной культуры возможна ориентация духовно-нравственной сферы школьников на ценности отечественной культуры, обладающей богатым потенциалом для развития их творческих способностей, социальной адаптации, реабилитации и коррекции психофизических отклонений (в специальных образовательных учреждениях), формирование экологического сознания учащихся в процессе изучения декоративно-прикладного искусства в образовательной области «Технология».

Руководствуясь принципами реализации качественного технологического образования, в образовательную область «Технология» для учащихся 7 классов органично включены и преподаются отдельные виды декоративно-прикладного искусства. Тщательный отбор материала и применение соответствующих методов и методических приемов играют немаловажную роль в формировании национального самосознания путем сохранения и развития декоративноприкладного искусства, традиций и обрядов народа, накопленных веками и являющихся частью культуры нашей страны. Изучение разделов декоративно-прикладного искусства в сочетании с деятельностным подходом к обучению учащихся в образовательной области «Технология» играет значительную роль в творческом развитии, эстетическом воспитании, социализации обучающейся молодежи, сохранении культуры нации.

Работа с папье-маше на занятиях по трудовому обучению

Всему миру известны великолепные живописные миниатюры мастеров Федоскина, Палеха, Мстёры. Изящные, разнообразные по форме шкатулки, ларцы, табакерки, игольницы, бисерницы уже не одно столетие радуют любителей и знатоков декоративно-прикладного искусства. Но не все знают, что многие эти предметы, пользующиеся заслуженной славой, изготовлены из папь-маше, покрытого лаком[5].

Папье-маше в буквальном переводе с французского означает «жеванная бумага» и представляет собой способ склеивания маленькими кусочками 5-7 слоев бумаги по определенной форме модели. Корни его создания уходят в Иран средних веков. В настоящее время папье-маше используется для приготовления различных наглядных пособий, например макетов и рельефных карт. Из папье-маше делают занятные елочные украшения и новогодние маски, а также различные сувениры и поделки.

Принимая во внимание относительную несложность технологии изготовления предметов из папье-маше, проводить работу с ним можно не только на занятиях, но и в свободное время в группе продленного дня. Обязательным условием достижения успеха в работе является хорошее знание руководителем программы трудового обучения начальных классов. Важное значение имеет также знание педагогом объема и уровня трудовых умений и навыков учащихся, особенно тех умений и навыков, на которые будет необходимо опираться при работе с папье-маше.

Технология изготовления папье-маше. Само собой разумеется, что преподаватель должен детально знать технологию изготовления папье-маше и своевременно подготавливать к занятиям инструментыы и материалы.

Прежде всего, потребуется бумага, которая хорошо впитывает влагу и равномерно склеивается. Такой является не проклееная бумага, газетная или оберточная, выклейку кусочков бумаги осуществляется с помощью клейстера из крахмала или муки. Готовят его так: 3-4 столовых ложек картофельной муки тщательно размешивают в 1л теплой воды, смесь доводят до кипения, после чего в неё вливают жидкий столярный клей (полстакана на 1л крахмального клейстера). Клейстер варят на слабом огне 30-40 минут при регулярном помешивании.

Выклейку папье-маше производят как по моделям, вылепленным из пластилина или глины, так и непосредственно по формам самих предметов, таких, блюдце, тарелка, чашка. Естественно, что каждый ученик должен иметь или сам предмет, по которому будет выполняться выклейка[6].

Остановимся более подробно на тех изделиях из папье-маше, которые можно сделать с школьниками на занятиях, проводимых в форме урока.

Небольшое количество учащихся на уроке и наличие резерва времени позволят руководителю организовать работу с папье-маше достаточно основательно, последовательно обучая школьников технологии выклейки, грунтовки, окраски изделий. На таких занятиях предоставляются более широкие возможности по осуществлению индивидуального подхода к учащимся.

Для первого занятия по папье-маше желательно взять предмет несложной формы, например пиалу. Заранее подготовив необходимые инструменты и материал (из расчета на одного ученика один газетный лист и такой же объем оберточной бумаги), непосредственно перед занятием педагог с помощью дежурных или бригадиров проверяет готовность рабочего места. На каждом столе, кроме инструментов и бумаги, должна быть баночка с водой (одна на двоих), розетка с клеем, куски клеенки или фанеры, которыми закрывают поверхность стола при работе. Все дети имеют пиалки с которых будут производить выклейку изделия[7].

В конце занятия дети вместе с руководителем подводят итоги и кратко анализируют проделанную работу. Лучшие работы демонстрируются всем. Готовые изделия выставляют для просушки на полки или стелажи. В дальнейшем при окончательной оценке руководитель, прежде всего, обращает внимание на качество выполненного изделия. Для активизации деятельности школьников и повышения интереса к выполнению задания полезно ввести элементы соревнования, разделить учащихся на рабочие бригады по 5-6 человек и назначив бригадиров.

Более сложным предметом из папье-маше, который можно сделать на внеклассных занятиях, является матрешка - общепризнаный русский сувенир. Технология выклейки матрешки несколько сложнее, чем пиалы, поэтому проводить её целесообразно только после того, как школьники познакомятся с общей технологией папье-маше и овладевают ее элементарными приемами. Основная особенность изготовления матрешки состоит в том, что после просушки модель разрезают пополам (вдоль) и таким образом снимают с формы. Линию разреза заранее намечают карандашом. Полученные половинки в местах стыков смазывают клейстером и соединяют. Линию соединения сверху заклеивают кусочками бумаги, на которые для прочности наклеивают еще и бумажную полоску.

Большую пользу для развития творческих возможностей школьников можно принести хорошо продуманная работа о выклейке изделей, исходной формой которых является обычная электрическая лампочка. После того как изделие будет готово, т.е. выклеено, просушено, снято с основы, загрунтовано, педагог ставит перед детьми учебно-трудовую задачу: путем не значительных изменений, добавлений и раскраски превратить полученную заготовку в какой-нибудь интересный и полезный предмет. Задание, сформулированное таким образом, дает простор для проявления творческих и художественных способностей каждого ребенка. Очень скоро внешне непривлекательная заготовка превращается в самые различные предметы: груши, вазочки, карандашницы, луковицы, неваляшки, графины, грибы, головки сказочных персонажей и т.д.

Разбирая готовые изделия и отмечая лучшие из них, педагог обращает внимание учащихся не только на качество исполнения, но и на оригинальность выполнения работы, проявленную в ней изобретательность[6].

В воспитательном отношении чрезвычайно важно, чтобы пиалки, матрешки и другие поделки, сделанные руками учащихся на занятиях, нашли практическое применение. Нельзя допускать, чтобы дети «работали в корзину». Эти предметы могут служить счетным материалом, использоваться при составлении задач на уроках математики, для сервировки кукольного стола в играх. Пиалки из папье-маше служат декоративным украшением квартиры, их можно подарить родственникам или друзьям.

Художественная аппликация

Солома, сухие стебли хлебных злаков - прекрасный материал, который после определенной обработки пригоден для изготовления самых разнообразных изделей. Из ровной, немятой соломы плетут плоские (маты, шторы, половики) и обьемные (корзины,

шляпы и др.) предметы, выполняют аппликации и инкрустации. Солома пригодна также для чисто хозяйственных нужд. В нашей стране солома с давних времен используется на подстилку скоту, добавляется в корм, идет для отопления. Она пригодна в строительстве - ею покрывают крыши, делают стены в глинобитных постройках. Специально измельченная и обработанная солома - сырье для изготовления грубых сортов бумаги[6].

В нашей стране и во многих других странах мира (Вьетнам, Япония, Китай и др.) с давних времен солома широко используется в народных художественных промыслах.

В период уборки зерновых культур можно по договоренности с администрацией колхоза или совхоза сжать серпом или нарезать ножницами нужное для работы количество стеблей. Возможен и другой, более доступный вариант заготовки соломы. После уборки зерновых по краям полей, вдоль дорого остаются несжатые растения. Их можно срезать ножницами или острым ножом.

Растения могут быть и незрелыми, и зрелыми. У незрелых растений цвет стебля зеленоватый, что очень подходит для многих работ, у зрелых растений в зависимости от принадлежности к конкретному виду зерновых цвет стебля может быть от беловатого до темно-желтого.

Технология работы с соломкой. Технология многих работ с соломкой доступна с школьного возраста. Во внешкольной и внеклассной работе из неё можно сделать большое количество интересных и полезных изделей. Для работы пригодна солома ржи, пшеницы, овса и, где есть, риса (последняя, особенно тонкая и нежная, хороша для мелкого плетения и инкрустаций). Если нет соломы, её может заменить сухостой отдельных трав.

Для работы бывает нужна круглая и плоская солома естественной окраски или специально окрашенная в нужный цвет. Для плоского плетения, инкрустации и аппликации солому разглаживают на ленты. Отобрав из второго и третьего сорта наиболее мягкие и широкие стебли кладут их в бидон или любую другую посуду с крышкой, заливают кипятком, закрывают плотно крышкой и оставляют на сутки. Распаренная и размоченная солома не колется и хорошо разглаживается. Солминку вынимают из сосуда, разрезают концами маленьких ножниц вдоль и разглаживают утюгом по обеим сторонам до тех пор, пока она перестанет скручиваться и превратиться в ровную ленточку. Гладить лучше на сложенной вчетверо газете. Утюг должен быть достаточно горячим, но не раскаленным, чтобы солома в процессе этой операции не палилась. В зависимости от нагрева утюга по желанию можно изменить цвет соломы от естественного светлого до коричневого. Ленточки разглаженой соломы хранят в пакетах, коробках, папках[8].

Особенно хороши в работе ленточки из так называемой «шелковой» соломы. После разглаживания эта солома сразу же будет видна, так как она резко отличается от остальных. Она всегда светло-желтого цвета, почти белая, очень мягкая и гибкая, не раскалывается на продольные волокна, несворачивается спиралью. Из таких лент, наклеенных на бумагу или ткань, легко и удобно вырезать любые формы для аппликации и инкрустации. Разглаживая солому, не надо выбрасывать колющиеся и твердые отрезки - их откладывают отдельно. Они пригодны для прямолинейного наклеивания и плетения. Очень коротко глаженные ленточки также сортируют по отдельным пакетам, все самые маленькие и плотные соломинки могут пригодиться в работе.

Особенно эффективно аппликации из соломы смотрятся на бархатной бумаге, но фоном может служить и цветной тонкий картон, и цветная переплетная бумага. Можно наклеивать аппликацию из соломы на деревянную поверхность (пенал, шкатулку, кусок фанеры), для чего её лучше сделать темной. Для этого древисину протравливают 4%-ным раствором марганцевокислого калия. Выбрав и разметив рисунок для изделия, его наклеивают на фон, постепенно подрезая нужные формы отрезков. Клеить можно фотоклеем ПВА, намазывая его на поверхность толстой соломиной или спичкой. Каждую приклеенную деталь сразу же плотно прижимают и убирают влажной трапочкой лишний клей у краев. Поправляют неточно выложенные детали острием канцелярского шила. Во

время работы не надо дуть, смеяться в сторону нарезанных отрезков, так как легкие соломинки могут разлететься в разные стороныи их не легко будет собрать. Оклейка по рисунку будет хорошей в том случае, если она выполнена точно по разметке, а отрезки подобраны одинаковой формы и одного размера.

Разнообразные детали геометрической формы: квадраты, прямоугольники, ромбы, треугольникик, трапеции - позволяют составить множество узоров. При разработкке узоров учащиеся могут проявить творческую выдумку и фантазию. Подбирая детали. надо помнить, что различное направление волокон на них помогает создать оригинальность узора и цветовой эффект. В зависимости от задуманого узора детали наклеивают вплотную друг к другу или оставляют небольшие просветы.

С помощью аппликации украшают изделие из бумаги, картона (закладки, записные книжки, поздравительные открытки и др.), а также изготавливают самостоятельные картинки-панно, которые можно повесить на стену. При заготовке деталей надо обязательно помнить, что направление волокон в деталях должно быть разное. Для выделения отдельных деталей можно использовать различные цветовые оттенки неокрашенной соломы. Цветную солому подбирают в соответствии с эскизом. Первые учебные работы не должны быть сложными (по форме деталей и их количеству). Аппликации из соломы можно покрыть лаком. Это сделает работу более прочной и привлекательной. Готовое изделие не следует класть под тяжелый пресс, так как выдавленный клей образует пустоту при высыхании и весь рисунок легко отойдет от фона.

Технологические приемы обработки кожи. Если кожа новая, то ее нужно просто почистить щеткой, смыть штампы бензином или жидкостью для снятия лака.

Старую кожу увлажнить мокрой тряпкой, скатать в рулончики и положить на пролежку на некоторое время в полиэтиленовый пакет.

Мелкие куски, увлажнив, сложить в стопочку и положить в полиэтиленовый мешок. Через 5-10 минут вынуть и быстро прогладить на твердой поверхности утюгом с температурой не выше 80 °С, сильно нажимая, положив сверху и снизу куска кожи кальку[9].

Большие куски кожи растянуть на доске и прибить по периметру гвоздиками (лицевой стороной вверх). Гвоздики вбивать на расстоянии 1-2 см. Сушить кожу в тепле, подальше от отопительных приборов до полного высыхания.

Нарезать ремешки из кожи можно двумя способами: с помощью ножа или ножниц. При нарезании ремешков ножом кожаную заготовку положить бахтармяной стороной на шершавую поверхность, например на картон или на необработанную поверхность доски. Приложить стальную линейку к краю кожаной полоски и срезать край. Не сдвигая кожу, линейку переместить на нужную ширину и отрезать ремешок. Так, сдвигая линейку, нарезать нужное количество ремешков. Ножницами можно нарезать ремешки даже из маленьких кусочков тонкой кожи или кусков неправильной формы, так как нарезка производится по кругу. При этом заготовку держать вторым и третьим пальцами левой руки, а первым и четвертым - оттягивать ремешок. Ремешок нарезать от края заготовки по спирали к центру. Если при оттяжке кожа не выпрямляется окончательно, то вырезанный ремешок увлажнить водой и намотать на бутылку. Дать высохнуть и снять.

Для работы с кожей используется клей "Момент" или ПВА в зависимости от вида работы. Так, для изделий, которые в процессе эксплуатации будут испытывать нагрузку, вызывающую их деформацию (например, футляры, пояса), предпочтительнее клей "Момент". А для переплетных работ, при изготовлении шкатулок - клей ПВА. Перед склеиванием кожу обезжирить бензином и высушить. Клей наносить на обе склеиваемые поверхности от центра к краям, придерживая левой рукой нижний край кусочка. В последнюю очередь клей наносится на низ детали. Промазать раз, дать высохнуть и промазать повторно. Количество слоев клея и время сушки определяется опытным путем.

Основное внимание на занятиях целесообразно уделять формированию

практических умений и навыков работы, выполнению элементов украшения для изделий, правильному подбору инструментов и материала для задуманного изделия, развитию самостоятельного подхода в выполнении той или иной работы. Руководителю занятий необходимо учитывать возрастные особенности и специфику классной работы, которая организуется после активного умственного труда учащихся на других уроках. Обычно новую информацию нужно сообщать нбольшими порциями, вновь полученные знания сразу закрепляют практическими умениями, повторение знаний и совершенствование умений осуществляют не на образцах, а на разнообразных изделиях, которые обязательно несут смысловую нагрузку начиная с простых изделий по конструкции и небольших по объему работы так, чтобы дети могли быстро увидеть результаты своего труда, старались работать так, чтобы в каждом новом изделии учащиеся могли проявить самостоятельность, творческую инициативу, выдумку и так далее.

На вводном занятии целесообразно обобщить представления школьников о самой работе, инструментах и материалах, которыми будут работать школьники. Вводное занятие можно построить в виде беседы, в процессе которой руководитель выясняет, что учащиеся уже знают, и дополняют эти знания. Готовясь к такому занятию, важно продумать ряд вопросов к учащимся.

Можно подготовить небольшой рассказ о материале, используемом на уроке, который заинтересует учащихся, показать самодельные вязанные вещи.

В содержание занятий по трудовому обучению целесообразно включить работу над изделиями, которые не дублирутся. Поэтому преподавателю следует быть в постоянном творческом поиске, фантазировать, вносить что-либо новое незнакомое.

Заключение, выводы

Формирование творческих способностей учащихся в процессе обучения определяется особенностями его содержания и организации. Применение проблемного задания, направленного на активизацию творческой деятельности учащихся когда учащимся предлагается на основе полученных знаний, в новой ситуации внести изменения.

Предложенные методы и приёмы обучения позволяют формировать у учащихся творческие способности, а значит развивать личность, индивидуальность каждого ученика, которая востребуется обществом в их будущей деятельности. Формирование способностей - процесс очень сложный, имеет свои особенности на каждом возрастном этапе, тесно связан с развитием интересов ребёнка самооценкой его успехов в той или иной деятельности. Формирование творческих способностей ведет к развитию у учащихся склонностей к какой-либо деятельности, которая в дальнейшем определяет у них свои жизненные планы.

Большое значение имеет обсуждение художественных выставок и работ одноклассников, поиск и подбор иллюстраций для составления коллекции школьного музея декоративно-прикладного искусства и др. Художественные изделия могут выполняться как индивидуально, так и коллективно. Законченные работы могут быть изготовлены для дома, использованы для оформления интерьера школы или коммерческих целей. Художественная обработка материалов требует серьезных политехнических знаний и умений в обращении с ручным инструментом и станочным оборудованием. Одновременно с этим она представляет уникальную возможность соединить трудовую подготовку с эстетическим воспитанием, без которого невозможно добиться высокой культуры труда. Изготовление своими руками красивых и нужных предметов вызывает повышенный интерес к работе и приносит удовлетворение результатами труда, возбуждает желание к последующей деятельности.

Таким образом, наиболее существенным фактором личностного развития школьника выступают способности - как база формирования всесторонне и гармонически развитой личности, как основа формирования индивидуальности учащегося.

Список источников

1. Сборник нормативных документов. Технология. – М.: Дрофа, 2014.
2. Т.Я. Шпикалова Народное творчество в художественном образовании и эстетическом воспитании в средней общеобразовательной школе: теоретическое обоснование системы обучения и воспитания, пути ее ализации. – М., 2018.
3. С.С. Константинова. История декоративно-прикладного искусства. – Конспект лекций. – Р. на Д.: Феникс, 2014.
4. Артёмов Е.С., Чинаева О.П. Некоторые теоретические и практические проблемы эстетического воспитания // Вопросы философии, 2017. - №4, с.36.
5. Вашкавичене С.С., Забулис Г.К. Роль искусства в развитии личности. - М.: Педагогика, 2022.
6. Абдыкеримова М. Педагогические проблемы художественного воспитания. - Фрунзе, 2018.
7. Гончаров И.Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности. - М.: Педагогика, 2016.
8. Бегак Б.А. Воспитание искусством: Для учителей начальных классов. - М.: Просвещение, 2011.
9. Александрова Е.Е., Жуйкова Е.И. Изостудия в школе: Пособие для учителей. (Из опыта работы). - М.: Просвещение, 2015.

УДК 94(574)

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

Геополитические интересы в Каспийском регионе как проблема современных международных отношений

Аннотация

Политические отношения стран Каспийского региона являются одной из актуальных и сложных проблем современной геополитики. В статье дается геополитический анализ ситуации в Каспийском регионе, определение соотношения сил, целей и стратегических интересов РК, прикаспийских стран и внерегиональных государств, выявлении новых факторов, способных оказать влияние на политические отношения между прикаспийскими странами, с тем, чтобы с учетом проведенного обобщения определить наиболее вероятный характер проблем для политики в Каспийском регионе. В статье раскрываются особенности Каспийского региона, обоснована его внешнеполитическая значимость, основываясь на исторических, географических, территориальных, геополитических и иных современных подходах.

Ключевые слова

Геополитика, внешняя политика, регион, геостратегия, Каспийский регион, Евразийство.

Введение

Актуальность. Необходимость исследования геополитических, геостратегических, геоэкономических и политико-территориальных аспектов общественной жизни в данном регионе обусловлена динамикой геополитического положения Казахстана в глобальном раскладе сил последнего десятилетия (геополитический вызов Запада), новыми геостратегическими реалиями в международных отношениях в рамках постсоветского пространства, повышением роли территориального начала в пределах РК. Велико значение Каспийского региона с точки зрения государственных интересов РК. Это

обусловлено, прежде всего, геополитическими интересами страны и их основополагающими составляющими.

Актуальность определяется и тем, что до сих пор в научной литературе не получило своего научного определения понятие «Каспийский регион», который в настоящее время находится в центре внимания Казахстана, прикаспийских стран, европейских государств, США и Китая, благодаря уникальному транспортно-географическому положению, значительным запасам углеводородного сырья и наличию биологических ресурсов.

Начиная с 1991 года - момента распада СССР, США начали осуществлять долгосрочный план по реализации своей политики в Каспийском регионе, которая была направлена на упрочение своих позиций и вытеснение оттуда Казахстана.

Таким образом, к началу XXI века проблемы Каспийского региона приобрели острое звучание и встали в ряд первоочередных задач с точки зрения необходимости обеспечения военной, политической и экономической безопасности страны в этом регионе.

В последнее время в научных публикациях о Каспийском регионе появилось много новых вопросов относительно направления его развития, возможных сценариях, факторах, определяющих его характер отношений между прикаспийскими странами. Возникла настоятельная необходимость в глубоком переосмыслении ситуации, проведении ее комплексного геополитического анализа, изучении политических механизмов, средств и методов борьбы при проведении внешнеполитического курса, отвечающего интересам страны в Каспийском регионе, его роли и места, которые отводятся дипломатией в достижении стратегических целей.

Объектом исследования выступают международные отношения прикаспийских государств по поводу политического решения проблем, возникающих в Каспийском регионе.

Научная новизна заключается, прежде всего, в том, что несмотря на то, что проблемы Каспийского региона постоянно находятся в поле зрения ученых. В статье сделана попытка обобщения понятия «Каспийский регион». В статье на основе географического, культурно-цивилизационного, экономического и геополитического подходов, определяются основные составляющие данного понятия. Новым моментом исследования стало выделение из всего спектра вопросов, влияющих на безопасность государства, ключевых проблем, с которыми может столкнуться в ближайшее десятилетие в регионе.

Обор литературы

Отношениям между прикаспийскими странами, о различных союзах и комбинациях между ними, о взаимоотношениях РК с отдельными прикаспийскими территориями в различные периоды времени, а также взаимоотношениям великих держав в Каспийском регионе посвящено немало литературы. Следует отметить, что работа опирается на многочисленные исследования по геополитике, обоснованный интерес к которой вызвал появление новой переводной и отечественной литературы. Анализ отечественной научной литературы свидетельствует о том, что в рамках различных научных направлений в геополитике идет процесс дальнейшего накопления знаний. В настоящее время при изучении проблем геополитики активно проводятся исследования междисциплинарного характера с использованием системного анализа, широко применяются разнообразные методологические подходы и принципы исследования.

В последние десять лет разработке различных аспектов современной геополитической ситуации в Каспийском регионе посвятили свои работы как отечественные, так и зарубежные исследователи. Значение Каспийского региона в контексте изменения геополитической ситуации на современном этапе проанализировано автором с учетом широкого спектра отечественных и зарубежных исследований, посвященных ее общетеоретическим, концептуальным и практическим аспектам.

Одной из первых крупных работ, в которой в комплексе рассматривались проблемы Каспийского региона, стало исследование Зонна И.С. «Каспийский меморандум» (1997), в котором он дал анализ основных тенденций геополитического развития Каспийского региона, определил подходы РК и прикаспийских государств к ключевым вопросам.

Проблемы динамики геополитических изменений в регионе рассматриваются в работах: Арина О.А. (1999), Алиева М.И. (1992), Ахмедова А.И. (1992), Задохина А.Г. (2002), Кумкумбаева (1998), Семенова В. (1994), Чумалова М.Ю. (2000), Федорова Ю.Е. (1996), Шорохова В.В. (1997), Шеклейна Н.И. (1999), Языковой А. (2001). В них проведен анализ отдельных современных проблем развития Каспийского региона, однако не достает целостности и комплексности в оценке разворачивающихся на Каспии современных событий.

В зарубежной научной литературе, посвященной геополитической ситуации в Каспийском регионе, и официальных документах продолжает господствовать точка зрения об агрессивной политике в Каспийском регионе, ее экспансионистских устремлениях, о завышенных требований и необоснованности интересов. В тоже время, отстаивается мнение о законности прав и интересов западноевропейских государств и США в этом регионе, якобы обусловленных их «бескорыстной» заботой о политическом и экономическом развитии Новых Независимых Государств (ННГ) на Каспии, об экологическом состоянии и благосостоянии народов, которые населяют территорию этих стран.

Значительную базу, на которую опирался автор при написании работы представляют документы, разработанные Министерством иностранных дел РК, в ходе двусторонних и многосторонних встреч прикаспийских государств, заявления и выступления официальных представителей, излагающих официальную точку зрения РК по широкому кругу вопросов развития Каспийского региона и политики Широко использованы в работе официальные документы правительств, Министерств иностранных дел РК и других прикаспийских государств.

Основная часть

Методологией исследования является системный, сравнительный (во времени и пространстве) и структурно-функциональный анализ российских и зарубежных документов и материалов, системный подход к изучению внутренней и внешней политики, компаративный анализ тенденций в международных отношениях. Использована система методов современной науки (геополитический, политологический, экономический анализ), а также такие научные методы, как синтез, обобщение, аналогия и т.п.

В данной работе использован также исторический подход, главным объектом которого является политико-территориальная организация российского государства в ее последовательном временном развитии. Однако специфика применения этого подхода состоит в том, что в отличие от строгого специального исторического исследования, предполагающего изучение первоисточников, основной опорой являются исторические факты и обобщения, почерпнутые из специальных исторических работ.

Понятие «Каспийский регион», которое активно и прочно вошло в оборот после распада СССР в 1991 году, до сих пор не имеет четкого определения, которое давало бы исчерпывающую характеристику данной территории. Сразу после обретения независимости, бывшие советские республики попали в разряд стран ближнего зарубежья. Интерес к региону определяется сложной геополитической ситуацией, поскольку Каспий вошел в зону жизненных интересов многих стран мира, стал ареной геополитической борьбы и соперничества. Кроме того, данный интерес к нему определяется наличием значительных запасов углеводородных ресурсов, пересечением транспортных путей, биоресурсами.

Между тем, уже назрела насущная необходимость дать если не исчерпывающее определение Каспийского региона, то хотя бы обобщить существующие подходы и концепции, выделить наиболее значимые признаки, которые ему присущи.

Употребляемое понятие «Каспийский регион», которое активно используется в периодической печати и научной литературе в большей степени основано на интуитивном понимании, нежели на четком определении, в основе которого лежали бы определенные характеристики, до сих пор трактуется неоднозначно, а порой и противоречиво.

Прежде всего, необходимо дать понятие региона. Как отмечает Э. Алаев, в географии и региональной экономике, а с недавних пор и в регионоведении, термин «регион» употребляется довольно многозначно:

• как синоним термина «район»; отсюда - «региональный», т.е. относящийся к району, районам;

• для обозначения сопоставляемых таксонов, принадлежащих к различным системам таксонирования или к различным порядкам одной и той же системы таксонирования;

• для обозначения любых территорий, по своим признакам не «подходящих» к принятой системе территориального членения и не позволяющих обозначить их другими терминами;

• для обозначения территориальных таксономических единиц определенного класса в конкретной системе таксонирования[1].

В научной литературе и периодической печати слово «район» постепенно вытесняется словом «регион».

Бесспорными являются два момента. Каспийский регион имеет ярко выраженную самобытную историю, которая берет свое начало в далеком прошлом и объединяющими факторами на протяжении столетий выступали при-родно-географические характеристики и транспортно-коммуникационные структуры. В частности, исторический Великий Шелковый путь.

Известный исследователь Л.Н. Гумилев характеризовал эти просторы как «Каспийский окаем» Евразии».

Что касается других признаков, то здесь не все так очевидно. Народы, населяющие территории, расположенные на берегах Каспийского моря, безусловно развивались по схожим сценариям, ощутив на себе все его влияние. Однако их история, культура, религия были различны и самобытны. Как отмечает Викторин В.М.: «каспийские области в составе каждого из каждого прилегающих государств приобретали дополнительную специфику, здесь же складывались особые этнические и конфессиональные общества».

Попытки дать четкое и формальное определение Каспийского региона, определить его «лицо» наталкиваются на ряд трудностей, поскольку во- первых, сложно очертить границы, где начинается и где заканчивается Каспийский регион, а во-вторых, сложно определить критерии, по которым к нему можно было бы отнести то или иное государство. Очевидно, что искусственное сужение рамок при рассмотрении геополитических процессов географическими границами приводит к тому, что анализ событий в лучшем случае получается неполным, в худшем - из него «выпадают» важные факторы.

Можно ранжировать страны расположенные на данной территории по различным признакам. Так, можно определить понятие Каспийского региона сквозь призму транспортно-коммуникационного сообщения или территориально-пространственный фактор, который играет большое значение при исследовании геополитики Каспийского региона. «Границы того феномена, который мы обозначаем как Каспийский регион, подвижны, но все-таки в первую очередь здесь надо иметь в виду те части пяти Прикаспийских государств, которые обращены к Каспию, и не только непосредственно в географическом смысле, но, прежде всего, в хозяйственно-экономическом, геополитическом и социально-историческом смыслах».

Заслуживает внимания культурно-цивилизационный подход. Хотя определение Каспийского региона через культурную составляющую также наталкивается на ряд трудностей. Государства, расположенные вокруг Каспийского моря, как непосредственно на него выходящие, так и образующие «внешний» круг имеют различные культуры, историю, религии. Внутри каждой из стран проживают различные народы, которые не всегда образуют единое целое, а зачастую характеризуются сложными, подчас конфликтными отношениями.

Географическим (и в определенной степени «узким»), а также геополитическим определением Каспийского региона может служить территория прикаспийских стран, которые имеют непосредственный выход на берега Каспия. К ним относятся - Россия, Казахстан, Туркменистан, Иран, Азербайджан.

В этом смысле они образуют так называемый Каспийский регион или нередко употребляемый в научных статьях термин Прикаспийский регион. Иногда эти страны называют государствами «бассейна Каспийского моря». В дипломатической практике последнего десятилетия именно этот термин используется для обозначения стран региона[3].

Однако это определение в большей степени является формальным и неполным, поскольку Каспийское море является лишь «собирателем» тех территорий, которые расположены вокруг него. Кроме того, «вес» прикаспийских стран и значение для них Каспия различаются очень сильно.

Россия выходит на Каспий несколькими субъектами Федерации — Астраханской областью, Республикой Калмыкия и Республикой Дагестан. Соответственно, в силу значительной протяженности территории России, Каспий, именно в географическом плане, занимает незначительное место. Аналогичная ситуация и у Казахстана. В силу пространственной протяженности территории его восточные границы удалены от Каспийского моря на несколько тысяч километров.

Таким образом, Казахстан, Россия, а также Иран, представлены на Каспии административно-территориальными единицами, которые имеют выход на Каспийское море, тем самым, позволяя отнести эти государства к Каспийскому региону. Однако у этих государств, и это следует подчеркнуть, протяженность государственных границ на Каспии весьма мала, по отношению к их общей протяженности. Совсем другое дело Азербайджан и Туркменистан, для которых Каспий является доминирующим фактором, как в географическом плане, так и в сфере геополитик и экономики.

Схожесть прикаспийских стран определяется наличием у них стратегических сырьевых ресурсов: нефтью и газом, рудами черных, цветных и драгоценных металлов. Другим «объединяющим фактором «ядра» является стратегия их развития. Государства, расположенные по берегам Каспийского моря контролируют большую часть природных ресурсов этого обширного региона. Такие прикаспийские государства, как Азербайджан, Туркменистан и Казахстан после получения независимости в своем экономическом развитии сделали ставку на разработку углеводородных ресурсов и привлечение иностранных инвестиций. Их социально-экономическое развитие, политическая стабильность зависит от освоения углеводородных ресурсов.

Таким образом, общность стран «ядра» обусловлена в большей степени сырьевыми факторами, однотипностью внешнеэкономических реформ и геополитических устремлений, а также наличием значительного числа проблем в социально-экономической сфере. Кроме того, изменения последнего десятилетия XX века сформировали некий «пул» новых стран, многократно усиливших свою вовлеченность в мировую экономику. Однако данное «вхождение», которое позволяет некоторым исследователем рассматривать данный регион как единое целое, носит конъюнктурный характер. Доминирование сырьевой составляющей при установлении новых экономических связей, не позволяет отнести данный аспект к долговременному фактору (характеристике) региона. Более того, этот аспект носит больше отрицательный и дестабилизирующий

характер, поскольку в силу фиксированных потребителей в углеводородном сырье, этот фактор делает эти страны конкурентами, обостряя и без того, непростые отношения между ними.

Ко второму поясу стран, расположенных в Каспийском регионе, могут быть отнесены государства и области, через которые проходят в настоящее время или могут пройти в обозримом будущем нефте- и газопроводы, жизненно важные для использования Каспия, железные и автомобильные дороги, линии связи и т.п. Этот круг образуют Грузия, а также Ингушетия, Осетия, Чечня, Ставропольский и Краснодарский край. От положения в этих странах и территориях, от политики их властей во многом зависит нормальным и экономически целесообразным будет режим доступа к экспортным ресурсам Каспия для всех или некоторых из государств[5].

Третий пояс образуют государства, географически тяготеющие к Каспию, имеющие связанные с Каспием и/или использованием его ресурсов в интересах любого рода, однако не попадающие под две предыдущие категории. К таким государствам относятся Турция, Украина, Таджикистан, Саудовская Аравия, Болгария, Греция, Армения и Узбекистан.

Наконец, такие страны, как США, Китай образуют глобальный уровень. Их интересы носят всеобъемлющий характер, сочетая стратегические, военно-политические и экономические интересы.

Следует отметить, что страны, образующие «ядро», первый и второй уровень в силу различных размеров территорий в разной степени включены в процессы региона. Так, Россия представлена во всех «кругах», поскольку она и прикаспийская страна, и территория для экспорта энергоресурсов. Хотя российская береговая линия на Каспийском море является незначительной по протяженности (по сравнению с общей протяженностью границ), тем не менее, Каспий представляет для России стратегическое значение.

Эксперт Шерман У. Гарнетг писал: «политический интерес США сосредоточен в том районе, который называют «Каспийский бассейн» и который охватывает территорию Центральной Азии и Кавказа». И далее: «широкая стратегическая цель в регионе, обозначающая место осуществления политического курса США, носит название Каспийский бассейн. Страны Каспийского региона оказались в фокусе внимания США еще в 1997 году»[6]. Как видим, на лицо смешение двух географических понятий.

В одной из последних работ российских ученых в Каспийский регион, помимо пяти Прикаспийских государств включены Закавказье, Центральная Азия и Турция.

«Каспийский регион - это понятие, которое в узком смысле можно определить как бассейн Каспийского моря и прилегающие к нему территории». Более широкая трактовка - «регион, лежащий на границе Европы и Азии, вдоль исторически сложившейся в период «холодной» войны линии Север-Юг, коридор, по которому проходит размежевание двух цивилизаций: христианской и мусульманской».

К Каспийскому бассейну относят территории бассейнов рек, впадающих в Каспийское море, так как речь идет о водосборном бассейне. Тогда в эту площадь попадает восемь стран (рис. 2) - прикаспийские страны плюс Грузия, Армения и Турция[6].

Закрепление на Каспии рассматривалось ею как одна из главных стратегических задач в этом направлении. Выйдя на Каспий, Россия распространила свое влияние на страны Центральной Азии и Кавказа.

Каспийский регион, как составная часть Евразии ощутил на себе все процессы, которые проходили здесь на протяжении тысячелетия. Здесь переплетаются сырьевые, правовые, экологические, транспортно- коммуникационные и культурные интересы различных стран, что обуславливает их высокую интенсивность в многостороннем и двустороннем сотрудничестве, «обрекая» на геополитические бои вокруг региона.

Ряд российских ученых отмечало, что «Каспийский регион характеризуется целым рядом структурно-территориальных особенностей, в числе которых: специфические природные условия; значительные, но не освоенные запасы полезных ископаемых; большой, но недостаточно используемый сельскохозяйственный, продовольственный, а также рекреационный потенциал; высокая концентрация промышленности в отдельных районах, которая оказывает на природу необратимое губительное воздействие; нестабильная социально-экономическая обстановка в условиях обострения этнических и религиозных проблем, характеризующейся высокой вероятностью внутреннего вооруженного конфликта; наличие множества неурегулированных вопросов, возникших из-за появления государственных границ вместо административных.

Здесь следует отметить, что Каспийский регион можно рассматривать в качестве составных частей двух субрегионов - Центральной Азии и Кавказа Хотя и здесь существуют определенные трудности, поскольку Кавказ не является целостным образованием. На западе он ограничен Черным и Азовским морями, на востоке - Каспийским. Соответственно, страны, примыкающие к Каспию, часто называют прикаспийскими, а к Черному морю — черноморскими. Не случайно получил распространение термин Черноморско-Каспийский регион.

Таким образом, понятие Каспийского региона является многогранным и многоаспектным. В зависимости от применяемых подходов к его определению, Каспийский регион может включать как территории государств, непосредственно расположенных на берегах Каспия, так и государства, которые не имеют непосредственного выхода на Каспийское море, но в силу своего географического положения, входящие в Каспийский регион.

Заключение

Каспий всегда был зоной национальных интересов РК. Сегодня его значение для экономики и безопасности страны существенно возросло. Углубляющаяся кризисная политическая, социально-экономическая и эколого-ресурсная ситуация на Каспии представляет серьезную угрозу национальной безопасности РК и ее интересам, требует корректирования достаточно инертной политики в этом регионе. Решение проблем использования природных ресурсов Каспийского моря и связанных с ними экологических проблем осложняется из-за сохраняющейся неопределенности в его правовом статусе.

Дипломатия более почти десять лет пытается найти приемлемое решение статуса, учитывающее не только российские интересы, но также и общие интересы прикаспийских стран. Спектр позиций, по словам А.Ю. Урнова, от «все должно быть общим" (Иран) до "все разделить на национальные секторы» (Азербайджан).

Секторальный принцип раздела Каспия не отвечает ни политическим, ни экономическим интересам РК. Каспий — это уникальная биосистема, и если каждая из прикаспийских стран будет устанавливать собственные правила и порядки в области использования рыбных запасов, то это приведет к их ускоренному исчерпанию. С учетом сложившихся реалий российская сторона ныне предлагает идею «суверенного недропользования», разграничения дна и предоставления каждой стране права разрабатывать в ее собственной зоне имеющиеся месторождения. Спорные месторождения предлагается разрабатывать совместно. Речь идет не о разграничении территории, а о межгосударственном перераспределении ресурсов.

В контексте обеспечения экологической безопасности в регионе Каспийского моря усилия РК должны быть направлены на решение двух взаимосвязанных стратегически важных задач. Во-первых, необходимо обеспечить должное использование природоохранительной и природоресурсной составляющей российской политики в регионе в качестве инструмента противодействия попыткам отдельных стран уменьшить роль России и масштабы ее влияния на политическую и экономическую ситуацию в регионе, и, во- вторых, следует предпринять все меры, направленные на сохранение морской среды и экосистемы Каспия. Ведь в конечном итоге биологические ресурсы

Каспийского моря, в отличие от минерально-сырьевых, являются возобновляемыми и при правильной их эксплуатации могут служить людям сколь угодно долго.

С геополитической точки зрения решение обеих задач напрямую зависит от международно-правовой обоснованности реально существующих прав РК на акваторию и пространства Каспийского моря и ее стратегической роли в сохранении биоресурсов и экосистемы моря, находящихся под угрозой разрушения. Взвешенный, согласованный между всеми прикаспийскими государствами подход к управлению всеми видами природных ресурсов Каспия представляется не только единственно правильным с точки зрения права, но и практически безальтернативным, если исходить из долговременных интересов всех прикаспийских государств.

Подводя итоги изложенному, следует констатировать:

— в своей геополитике и геостратегии на Каспии на всех этапах ее развития вынуждены были учитывать евразийское геополитическое положение страны, предвидеть внешние угрозы: как с запада, так и с востока, хорошо понимая невозможность оборонительных и тем более наступательных действий на два фронта;

— геополитические реалии в Каспийском регионе определяли и внешнеполитические и внутриполитические ориентации правящих кругов.

—Защиту своих геополитических интересов на Каспии следует рассматривать как важную составную часть ее усилий по определению собственной роли в Евразии. Достаточно трудно представить себе евразийство без отстаивания интересов в Каспийском регионе.

— Политика «новых» прикаспийских государств - Азербайджана, Казахстана, Туркменистана, которая зачастую идет в разрез интересам, требует выработки новых подходов для отстаивания своих позиций.

— С прекращением действия договора об образовании СССР, одним из центральных вопросов Каспийского региона стала проблема правового статуса Каспия. На протяжении 90-х годов Россия, Иран и остальные прикаспийские страны безрезультатно пытались найти консенсус по проблеме правового статуса Каспийского моря. Жесткая позиция затем была заменена на более компромиссную. Это позволило РК за 1998-2003 года подписать двусторонние соглашения с РФ и Азербайджаном о разграничении дна Каспийского моря, оставив в общем пользование водную толщу. В настоящее время можно говорить о том, что РК, в какой-то степени, решила для себя проблему правового статуса Каспия, подписав в середине мая 2003 года трехстороннее Соглашение с Азербайджаном и РФ о точке стыка линий разграничения сопредельных участков дна Каспийского моря. Тем самым, освоение минеральных ресурсов дна Северной части Каспийского моря получило международно-правовую основу.

— Действенными инструментами политики в регионе остаются трубопроводы и транспортные коммуникации. С их помощью РК по-прежнему остается важным участником региональных процессов, занимая доминирующее положение.

— На рубеже XX-XXI веков РК, как и столетия назад, столкнулась с интересами внерегиональных государств, политика которых во многом противоречит интересам в регионе. На доминирующее положение в Каспийском регионе стали претендовать региональные страны (Иран, Турция) и внерегиональные государства (США, Китай), преследуя свои геополитические, экономические и политические цели. Это ставит перед задачу разработку долгосрочной программы комплексного развития территории на Каспии с учетом положения и возможностей прикаспийских субъектов РК.

— После распада СССР прикаспийские субъекты стали приграничными. Появление новых проблем и необходимость защиты национальных интересов повышают роль и значение Каспийского региона для РК. Без прочных политических, правовых, экономических и военных позиций в Каспийском регионе РК не в состоянии обеспечивать свои интересы в отношениях с региональными государствами.

— Несмотря на усилия РК, нерешенными проблемами Каспийского региона остаются вопросы экологии и охраны биоресурсов, рационального природопользования, отсутствует единое информационное пространство, призванное оказывать поддержку в решении общих проблем региона.

Список источников

1. Алиев И. Каспийская нефть Азербайджана - М.: Известия, 2013.-712 с.
2. Афрашаби К. Международное право и политика Ирана на Каспии: смещение парадигм // Вестник Каспия. 2012. №5. - С. 20-29.
3. Букин Д. Каспий: пасынок или любимое дитя? // Вестник Каспия. 2020. №6.- С. 12-17.
4. Бурк У.А. Стратегия США в районе Каспийского моря // Вестник Каспия. 2020. №2. - С.24-35.
5. Бусыгина И.М. Проблемы современного регионализма. Южное направление // Европа и Россия: проблемы южного направления: Сб. статей /Отв. Ред. Шаболин И.А. - М.: Интердиалект, 2019. - С. 49-57.
6. Виноградов С.В. На пути к региональному прикаспийскому сотрудничеству: правовые аспекты. /Глянц М. Х., Зонна И.С. Научные, экологические и политические проблемы стран Каспийского региона. — М., 2018.-С. 67-84.

УДК 376.1

Утегенова Г.М., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., доцент

Использование сказки как средства развития связной речи учащихся

Аннотация

В данной статье рассматривается целесообразность применения сказки как средство связной речи у детей дошкольного возраста. Анализу подвергнуты сказки как эффективное средство связной речи дошкольников 4-5 лет. В статье проанализирована психолого-педагогическая литература по данной проблеме. В статье ставится вопрос о перспективном направлении научной работы в данной сфере - определении уровней развития связности, последовательности, логичности, правильности и выразительности устного дискурса. Высокая мотивация дошкольника к сказке и формирование на этой базе устного дискурса способствуют в школьном периоде формированию учебного устного и письменного дискурса

Ключевые слова

Сказка, связная речь, обучение, личностные качества, учебные ситуации, сказкотерапия.

Введение

Актуальность. В настоящее время изучению проблемы речевого творчества дошкольников посвящается большое количество научно-исследовательских работ психологов и педагогов. Исследователи отмечают, что развитие в дошкольном периоде творческих способностей, постоянное совершенствование речевых навыков, овладение литературным языком являются необходимыми компонентами образованности и интеллигентности в дальнейшем, поэтому формирование связности речи, развитие умения содержательно и логично строить высказывание являются одной из главных задач речевого воспитания дошкольников. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Только специальное речевое

воспитание подводит ребенка к овладению связной речью, которая представляет собой развернутое высказывание, состоящее из многих или нескольких предложений, разделенных по функционально-смысловому типу на описание, повествование, рассуждение. Для развития связной речи ребенка необходимо применять различные дидактические игры, занятия, в том числе сказки.

Дети черпают из сказок множество познаний: первые представления о времени и пространстве, о связи человека с природой, с предметным миром, сказки позволяют ребенку увидеть добро и зло. Но, к сожалению, сказки подаются дошкольникам недостаточно разнообразно, в основном – это чтение, рассказывание, в лучшем случае пересказ в лицах или драматизация, просмотр театральных спектаклей, мультфильмов, кинофильмов по мотивам знакомых сказок.

Сказки не в полной мере используются для развития у детей воображения, мышления, связной речи и воспитания добрых чувств. С развитием массового телевидения читать детям стали значительно меньше. Ребенок чаще сидит у телевизора, чем с книгой: смотреть зрелище легче и интереснее.

Мы считаем, что восприятие сказки является для ребенка особым видом деятельности, следовательно, сказки могут влиять на развитие связной речи и поэтому целью данной работы является изучение особенностей связной речи дошкольников и роли сказок в развитии данного вида речи.

Объект исследования: сказки как средство развития связной речи детей

Научная новизна исследования заключается в том, что - на основе системного, культурологического и деятельностного подходов комплексно рассмотрены теоретические основы формирования связной речи у детей дошкольного возраста. Уточнены психолого-педагогические аспекты речевого развития ребенка, возникновение и этапы развития речи ребенка, особенности развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста.

Обзор литературы

Проблемами развития речи детей дошкольного возраста занимались такие ученые как Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Е.И. Тихеева, С.Л. Рубинштейн, О.И. Соловьева и др. Воздействие сказки на детей, имеющих отклонения в развитии, изучали А.В. Гнездилов, Т.М. Грабенко, Н. Погосова, М.А. Поваляева, Т. Сергеева, Г.Г. Чебанян, Д.Ю. Соколов, С.А. Черняева, О.В. Защиринская и многие другие. Отдельно стоит сказать о Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой – создателе авторского метода комплексной сказкотерапии [1]. Ее метод стал основой для работы Международного института комплексной сказкотерапии – преемника Санкт-Петербургского института сказкотерапии. Метод комплексной сказкотерапии позволяет оказывать оперативную, долгосрочную и глубинную психологическую помощь без возрастных ограничений.

Основная часть

В работе мы использовали следующие методы: анализ литературы, наблюдения, беседы, эксперимент. Методы исследования - изучение и анализ литературы по проблеме исследования; анкетирование родителей; беседа с детьми; количественная и качественная обработка данных.

Проблема развития речи дошкольников была и остается в центре внимания психологов и педагогов. М.И. Лисина [2] говорит о том, что можно выделить три основные функции речи. Во-первых, речь наиболее совершенное - емкое, точное и быстродействующее - средство общения между людьми. В этом состоит ее межиндивидуальная функция. Во-вторых, речь служит орудием осуществления многих психических функций, поднимая их до уровня ясного осознания и открывая личности возможность произвольно регулировать и контролировать психические процессы. В этом состоит внутри индивидуальная функция речи. В-третьих, речь представляет отдельному человеку канал связи для получения информации из сокровищницы общечеловеческого социально-исторического опыта. В этом заключается общечеловеческая функция речи. В

первом случае речь выступает как устная речь: монологи, диалоги, беседа нескольких лиц; во втором речь протекает во внутреннем плане, в тесном переплетении и единстве с наглядно-образными и моторно-действенными компонентами, в третьем - письменная речь, овеществленная в графических символах и знаках.

Предложенная классификация имеет определенное преимущество, так как отражает ступени реального процесса развития речи. В конце 1-го года жизни маленький ребенок произносит свое первое слово, обращенное к взрослому, а потом на протяжении следующих нескольких лет овладевает способностью использовать вербальные средства при взаимодействии с окружающими людьми, сначала только со взрослыми, а после 2 лет - и с другими детьми.

Появление первых слов сразу же оказывает внутри индивидуальный эффект. Даже самые примитивные ранние вербализации детей перестраивают их чувственный опыт, позволяют достичь более высоких и качественно специфических уровней обобщения, что в свою очередь, влияет на дальнейшее развитие речи.

Второй этап составляет эгоцентрическая (монологическая) речь с особым, воображаемым собеседником: в нем представлены и своеобразно переплетены черты собственного я ребенка и черты реального партнера, которого ребенок не подключает прямо к своей вербальной деятельности. И лишь на третьем этапе, к концу дошкольного возраста, речь ребенка может полноценно протекать целиком во внутреннем плане.

Использование письменной речи для приобщения к общечеловеческой копилке информации начинается приблизительно в самом конце дошкольного детства, а истинное овладение этой функцией завершается далеко за пределами дошкольного возраста.

Существует две формы развернутой внешней речи: это устная речь, с одной стороны, и письменная речь - с другой. Устная речь может протекать в трех основных формах: в форме восклицания, в форме диалогической речи (ответов на вопросы) и в форме монологической речи (самостоятельное развернутое высказывание, исходящее из внутреннего замысла).

Г.Л. Розенгарт-Пупко развитие детской речи в раннем возрасте делит на два периода: подготовительный период и период оформления самостоятельной речи.

Первый период длится с первого месяца жизни до того момента, когда начинает оформляться самостоятельная речь ребенка - до 1,5-2 лет. Подготовительный период делиться на ряд этапов.

Первый этап - эмоциональное общение - возникает на первом полугодии жизни ребенка. Здесь самое важное приобретение заключается в том, что у ребенка возникает потребность в общении со взрослым, которое вызывает у него радостные переживания. На основе эмоционального общения у ребенка развивается интерес к окружающему.

Первые звуки ребенка - крики. Это инстинктивные или рефлекторные реакции. По своему фонетическому составу первые звуки, которые издает ребенок, приближаются к гласным *а, е, у;* к ним прибавляется в виде придыхания звук, близкий к *х и* к гортанному *р,* в основном сочетание *эрэ.* Из согласных, далее, одними из первых появляются губные *м, п, б;* затем идут зубные *д, т,* наконец, шипящие.

Около начала третьего месяца у ребенка появляется лепет, как бы игра звуком. Лепет от крика отличается, во-первых, большим разнообразием звуков, а во-вторых, тем, что звуки лепета, продукт игры звуком, менее связны, более свободны, чем инстинктивные крики. В лепете ребенок овладевает произнесением разнообразных, свободных по отношению к инстинктивным реакциям звуков. Лепет благодаря этому подготовляет возможность овладения в дальнейшем звуковым составом слов речи окружающих взрослых.

Второй этап - понимание движений, мимики, жестов, а затем и речи взрослого - возникает на втором полугодии жизни.

На основе понимания, сначала очень примитивного, речи взрослого и овладения своим голосовым аппаратом начинает развиваться речь ребенка. Он начинает овладевать

новым специфически человеческим способом общения с людьми, посредством которого он может сообщать им свои мысли и чувства, воздействовать на их чувства и направление их мыслей.

Первые осмысленные слова, произносимые ребенком, появляются к концу первого - началу второго года. Они состоят преимущественно из губных и зубных согласных, соединенных с гласным в слог, обычно многократно повторяющийся: *мама, баба, папа.* Имея очень ограниченное применение и нестойкое значение эти слова, еще не составляют самостоятельной речи. Это третий этап подготовительного периода в развитии самостоятельной речи детей.

Обозначающая функция речи выделяется позднее (приблизительно к полутора годам). Ее появление знаменует, несомненно, значительный сдвиг в развитии ребенка. Ребенок начинает интересоваться названиями предметов, требуя от окружающих ответа свои вопросы. Результатом этой активности является начинающийся обычно с этого момента быстрый рост словаря, особенно имен существительных.

Ребенок узнает, что посредством слова можно указать на вещь, обратить на нее внимание взрослых, получить ее. Основным и решающим в речевом развитии ребенка является не само по себе овладение обозначающей функцией слова, а именно то, что ребенок приобретает возможность посредством речи вступать в сознательное общение с окружающими [3].

В течение второго - третьего года жизни ребенок успешно овладевает фонематической организацией речи. Развивается избирательное, преимущественное выделение ребенком тех или иных фонематических различий среди других характерных свойств звуков речи. Интенсивно развивается также процесс фонематического восприятия и овладения произношением фонем в словах. Однако, как показали исследования, задача правильного произношения слова, предлагаемая ребенку взрослым, не сразу принимается и решается первым как речевая. Для того чтобы ребенок принял речевую задачу как таковую, нужно чтобы у него возникла потребность ориентироваться на взрослого как на старшего партнера по сотрудничеству.

Принятие ребенком речевой задачи как таковой означает лишь начало активного овладения звуковой структурой слова. Но до того как речь ребенка достигнет уровня звуковой структуры речи взрослых, он проходит ряд последовательных этапов развития, имеющие специфические особенности. Основной единицей усвоения детьми системы фонем родного языка является слово. Поэтому наряду с ее освоением ребенок должен еще овладеть слоговой структурой и интонационно-ритмической стороной языка. Определенные успехи в усвоении интонации подготавливают ребенка к дальнейшему овладению слогом.

Определенный уровень развития мышления является предпосылкой каждого дальнейшего шага в речевом развитии ребенка. Но речь в свою оказывает определенное влияние на умственное развитие ребенка, включаясь в процесс формирования его мышления.

Достигнутый ребенком к концу раннего детства уровень физического и психического развития и возрастающая на этой основе тенденция ко все большей самостоятельности приводит на следующей возрастной стадии, в дошкольном возрасте, к значительным изменениям в сфере его жизненных отношений, выходящих уже далеко за пределы непосредственной совместной деятельности ребенка и взрослого.

Ведущим видом деятельности становится сюжетно-ролевая игра, в процессе которой ребенок, беря на себя роль взрослого, моделирует и тем самым выясняет для себя социальные отношения людей, мотивы и нормы этих отношений, принятые в данном обществе.

Меняются задачи, содержание и условия общения ребенка с окружающими людьми. На смену ситуативно-деловой форме общения ребенка раннего возраста, протекающей в процессе практического сотрудничества со взрослыми, приходит

внеситуативно-познавательная. Дети стремятся к своеобразному «теоретическому» сотрудничеству со взрослыми, к совместному обсуждению событий, явлений и взаимоотношений в предметном мире. Внеситуативно-познавательная форма общения со взрослыми наиболее типична для младших и средних дошкольников. У старших дошкольников развивается внеситуативно-личностная форма общения, служащая целям познания социального мира - мира людей и взаимоотношений между ними.

Возникновение новых видов деятельности ребенка и новых отношений его со сверстниками и взрослыми приводит к дальнейшей дифференциации функций и форм его речи. Возникает и развивается новая форма речи - развернутое монологическое высказывание. Совершенствуется также диалогическая и внутренняя речь, используемая ребенком в функции планирования и коррекции своей деятельности.

Требования новых видов деятельности и форм общения ведут к дальнейшему интенсивному овладению языком: словарным составом, грамматическим строем, в результате чего речь ребенка становится все более связной. Необходимым условием этого является особый характер ее социальной направленности. Суть ее заключается в учете ребенком слушателя при высказывании, содержание которого все более выходит за пределы непосредственно переживаемой ситуации.

Итак, на протяжении дошкольного возраста функции и формы речи ребенка развиваются и усложняются. К семи годам ребенок овладевает всеми основными формами связной речи.

Итак, рассматривая речь, нужно рассматривать ее как деятельность. Речевая деятельность – целенаправленная, мотивационная деятельность, опосрелованная знаками языка и воздействующая на мысли, чувства и поступки другого человека или на самого себя через создаваемый в ее процессе текст.

Речь является одним из важнейших средств развития личности ребенка в целом. Понимание речи окружающих и собственная активная речь сопровождают всю деятельность ребенка. Речевое развитие ребенка в первые годы жизни оказывает значение на всю его последующую жизнь, поэтому речевое развитие необходимо начинать с первых дней жизни ребенка.

Формирование устной связной речи составляет основную задачу лингвистического развития дошкольников. Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи.

Характеристика связной речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературе. Применительно к различным видам развернутых высказываний *связную речь* определяют как совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое.

Так же можно сказать, что связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки. Основу связной речи составляет интеллектуальная деятельность передачи или приема сформированной и сформулированной мысли, направленной на удовлетворения коммуникативно-познавательных потребностей в ходе общения.

В среднем дошкольном возрасте речь детей характеризуется рядом особенностей. Мотивом активного овладения родным языком выступают растущие потребности дошкольника узнать, рассказать и воздействовать на себя и другого человека. Речь включается во все виды деятельности, в том числе и познавательную. Изменение стоящих перед дошкольником задач, появление новых видов деятельности, усложнение общения со взрослыми и сверстниками, расширение круга жизненных связей и отношений, в которые включен ребенок, приводит к интенсивному развитию, во-первых, всех сторон

речи (словаря, звуковой культуры, грамматического строя), во-вторых, ее форм (контекстной и объяснительной) и функции (обобщающей, коммуникативной, планирующей, регулирующей и знаковой).

В четыре-пять лет ребенок использует слова, содержащие итог предыдущих обобщений. Например, слово «растение» включает такие группы, как ягоды, деревья, фрукты и прочее. Но такое обобщение по прежнему строится на наиболее ярких признаках, которые ребенок усвоил в собственной практической деятельности. То есть обобщение, содержащееся в слове, остается конкретным и наглядным. За каждым словом дошкольника стоит представление о конкретном предмете или ситуации. Поэтому в речи дошкольника преобладают слова, обозначающие конкретные объекты, максимально приближенные к самому ребенку, объекты, с которыми он постоянно действует[4].

Услышав новое слово, ребенок стремиться понять его, найти ему аналогию в собственном опыте, имеющихся знаниях для дошкольника важно не отнесенность слова к определенной категории, а его применение в конкретной жизненной ситуации. Объясняя значение слов он устанавливает аналогии с теми словами, которые ему уже знакомы (например, «цыплят так называют потому, что они ходят на цыпочках»).

На пятом году несколько меняется и морфологический состав высказываний за счет более частого использования глаголов, прилагательных и наречий. Это благоприятствует тому, что в речи детей появляются простые распространенные и сложные предложения. [5]

В возрасте 4-5 лет происходит переход от ситуативной речи к контекстной (А.М. Леушина, А.М. Люблинская, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин). Контекстная речь сосуществует с ситуативной. Контекстную речь отличает связность, когда содержание высказывания раскрывается в самом его контексте. Ее единицей уже становится не слово, а предложение. Возникновение контекстной речи обеспечивается обогащением словаря и освоением грамматического строя речи. В то же время ситуативная речь не выступает чисто возрастной особенностью. Она часто встречается в общении со взрослыми или сверстниками, когда дети выполняют совместную деятельность.

Рассмотрим развитие функций речи у 4-5 летних детей. В этом возрасте усложняются связи мышления и речи. Складывается интеллектуальная функция речи, когда она выступает орудием мышления. Слово фиксирует результат познавательной деятельности, закрепляя его в сознании ребенка. Ребенок не только констатирует воспринимаемое или воспроизводит прошлый опыт, он рассуждает, сопоставляет факты, делает выводы, открывая в предмете скрытые связи и закономерности.

Понимание литературных произведений выражается в том, что ребенок может сосредоточиться на достаточно большом количестве персонажей, сложном сюжете, описании. Он выделяет не только содержание, но и главную идею произведения. В процессе пересказа ребенок использует выразительные средства характерные для литературного произведения.

Сказка выполняет функцию социализации, т.е. приобщения новых поколений к общечеловеческому и этническому опыту. Сказке, как любому явлению искусства, присуща компенсаторная функция. Искусство в целом, в частности сказка, приходит на помощь человеку, раздвигая границы его индивидуального жизненного опыта.

Вариативная природа сказки пробуждает личность слушающего к собственной, индивидуальной интерпретации сюжета, образов, характеристик действующих лиц, их оценки, т.е. превращает слушателя из объекта воздействия в субъект взаимодействия, в соавтора сказки. Это выражается в индивидуальной визуализации текста, в своеобразии эмоционального переживания сюжета и т.д.

Во-вторых, сказке присуща креативная функция, т.е. способность выявлять, формировать, развивать и реализовывать творческий потенциал личности ребенка, его образное и абстрактное мышление. Фантастический мир сказки, наличие в ней ирреальных, вариативных элементов, способность «приглашать к соавторству» позволяют

слушателю преодолеть стереотипы мышления, комплексы отчужденности, пробудить «спящие», невыявленные творческие способности.

В-третьих, в сказке можно обнаружить голографическую функцию, проявляющуюся в трех основных формах.

Прежде всего, голографичность образных построений сказки проявляется в ее способности своим внутренним строем целокупно представлять мироздание в его трехмерном пространственном и временном измерениях.

Голографичность сказки можно трактовать в синестетическом смысле слова. Имеется в виду потенциальная способность сказки не только актуализировать все органы чувств (синестезия), но и быть основой, фундаментом для создания всех видов, жанров, типов эстетического творчества.

В-четвертых, вполне естественно выделить развивающе-терапевтическую функцию сказки. Терапевтическая функция сказки имеет свои корни в той функции искусства в целом, которую Аристотель обозначал термином «катарсис» (очищение души, умиротворение, снятие стресса). Эта катарсическая функция искусства послужила основанием для формирования целого направления – эстетотерапии, т.е. лечения людей при помощи музыки, поэзии, живописи, танца. Сказка активно взаимодействует на эмоционально-образный потенциал личности ребенка.

В-пятых, учитывая этнонациональное своеобразие большинства сказок мира, можно говорить о культурно-этнической функции сказки. Через сказку любой слушатель, особенно, дети могут усвоить все богатство этнической культуры, приобщаясь к историческому опыту своего народа.

В-шестых, в исследованиях сказок с позиций литературоведения, педагогики, этнографии фиксируется и лексико-образная функция сказки, ее способность формировать языковую культуру ребенка, владение многозначностью народной речи, ее художественно-образным богатством, композиционно-сюжетной вариативностью.

Для ребенка дошкольного возраста важнее всего развитие своей внутренней жизни, творчества, питание эмоциональной сферы, чувств. В это время эмоции являются главным регулятором деятельности ребенка. Его интеллект еще очень слаб, он не готов еще обсуждать, он может только играть. Играть с тем, что творится у него внутри. Сказочный мир замечательно приспособлен для таких игр. Само творение сказки, ее композиция, яркое противопоставление добра и зла, фантастические и очень определенные по своей нравственной сути образы, выразительный язык, динамика событий, причинно-следственные связи явлений, доступные пониманию дошкольника, результаты разных поступков – все это делает сказку особенно интересной и волнующей для детей.

Мир сказки чрезвычайно пестр, разнообразен и подвижен. Классификация важна не только потому, что вносит в пестрый мир сказки порядок и систему. Она имеет и чисто познавательное значение. Объединение в один разряд гетерономных явлений ведет к дальнейшим ошибкам. Поэтому надо стремиться к правильному объединению однородных сказочных образований. Разные виды сказки различаются не только внешними признаками, характером сюжетов, героев, поэтикой, идеологией и т.д., они могут оказаться совершенно различными и по своему происхождению и истории и требовать различных приемов изучения. Поэтому правильная классификация имеет первостепенное научное значение. Между тем мы вынуждены признать, что в нашей науке до сих пор нет общепринятой классификации сказок. [6]

А.Н. Афанасьев предпринял попытку упорядочения сказок. В эту классификацию включены несколько крупных разрядов:

сказки о животных;

сказки о людях:

волшебные;

новеллистические (включая анекдоты).

Композиция волшебных сказок всегда одна и та же. В этом состоит их единообразие и закономерность. Не во всех сказках есть все функции. Выбор функции и формы ее определяет сюжет, т.е. данная композиционная схема вмещает огромное количество разнообразных сюжетов. Своеобразие сказочного стиля обычно видят в том, что волшебная сказка насыщена постоянными формулами, из которых особое внимание обращают на себя вводные и заключительные формулы. Вводная формула выводит сказку из сферы реального времени и реального пространства.

Волшебная сказка обладает тончайшим, совершенно специфическим юмором, окрашенным в легкую, добродушную иронию. Формированию такого чутья будут способствовать следующие приемы в работе со сказками:

- найти ласковые, красивые, сказочные, грустные слова;
- сочинить длинное и в то же время смешное слово;
- разобрать слова с одинаковым написанием, но в различных по смыслу значениях. Этому способствует правильное ударение (мука – мука), а порой различный контекст (собачий хвост – собачий характер);
- объяснить этимологию слова;
- произнести без гласных звуков слово и предложить ребенку узнать его.

Очень хорошо, когда в доме есть «волшебная палочка». Обученный владению «волшебной палочкой» дошкольник сам начинает действовать, вызволяя таким образом героев из беды. Возникает так называемая обратная связь: ребенок сам активно творит добро, фантазирует, развивает собственное воображение.[7]

Следующий метод в общей системе развития мышления, речи и воображения – «Постановка проблемного вопроса». Детям традиционно задается масса вопросов по тексту сказок. Они нередко сформулированы на уровне констатации (Куда пошла Красная Шапочка?). Но куда полезнее вопросы поискового характера (почему, зачем, каким образом).

Так же Л.Б. Фесюкова предлагает использовать игры, например: «А если бы…», «Хорошо-плохо», придумывать новые названия сказок, не искажая идеи произведения. Сказка играет большую роль в развитии познавательных процессов ребенка. С ее помощью можно корректировать неблагоприятные варианты развития дошкольника.[8] С помощью сказки можно повысить уровень связной речи, что очень важно для дальнейшей подготовке к школе.

Заключение, выводы

Развитие речи нужно тесно связывать с развитием мышления ребенка. Освоение языка, его грамматического строя дает возможность детям свободно рассуждать, спрашивать, делать выводы, отражать разнообразные связи между предметами и явлениями. Можно отметить, что развитие связной речи детей дошкольного возраста происходит в тесной взаимосвязи с развитием других сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Преимущественное внимание необходимо уделять работе над смысловой стороной слова.

Развитие связной речи на занятиях с использованием сказок должно занимать одно из центральных мест. Яркие образы эмоционально воспринимаются детьми, будят их фантазию, воображение, развивают наблюдательность и интерес ко всему окружающему, являются неисчерпаемым источником развития детской речи. Для развития связной речи дошкольников можно применять различные методы, но мы остановимся на работе со сказкой. Ребенок – существо активное от природы, он любит не только слушать сказки, но действовать и творить, опираясь на них. Из сказок дети черпают множество познаний: представления о времени и пространстве, о связи человека с природой, с предметным миром. Из сказки можно вынести много уроков: нравственный, воспитание добрых чувств, речевая зарядка, развитие мышления и воображения, математические и экологические представления и т.д.

С помощью сказки ребенку можно объяснить множество явлений. Т.к. сказка близка мышлению ребенка. Но, к сожалению, в настоящее время используется не весь потенциал сказки. Ребенок чаще сидит у телевизора, т.к. смотреть сказку легче и интереснее, чем читать или слушать. При просмотре сказки у ребенка не возникает потребности представить какой-то образ, не возникают ассоциации. Поэтому детям нужно чаще читать и разбирать прочитанное. Работа с экспериментальной группой показала, что при кратком пересказе сказки дети часто путались в чередовании событий, не всегда могли назвать действующих лиц. В придумывании собственных сказок часто повторялись действия других детей. Это подтверждает то, что с детьми не проводится работа по сказкам, направленная на развитие познавательных процессов.

Мы рекомендуем подходить к работе со сказкой не традиционно. Т.к. развитие всех психических процессов у ребенка происходит взаимосвязанно, то уча детей мыслить оригинально, не привычно, по-своему не только воспринимать содержание, но и творчески преобразовывать ход повествования, придумывать различные концовки, вводить непредвиденные ситуации, смешивать несколько сюжетов в один и т.д., мы оказываем целенаправленное влияние на развитие ребенка. Когда ребенок научится работать со сказкой, будет в ней хорошо ориентироваться, разбирать поступки героев, оценивать их, он сможет эту модель перенести в реальную жизнь, исправить какую-то ситуацию. Так же родителям стоит больше уделять внимание сказке. Конкретное содержание каждой сказки моет подсказать родителям и свои пути воспитания. Образы сказок, отношения персонажей выступают у детей в качестве средств интерпретации явлений действительности, обоснования суждений, требований, аргументации тех или иных Сказки развивают образное и логическое мышление ребенка, его творческие способности, речь, знакомят детей с миром природы и помогают подготовить их к школе.

Список источников

1. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. -М.:АРКТИ, 2012-144с.
2. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М.:Педагогика, 2014. – 256с.
3. Пропп В.Я. Мофология сказки – М.: Изд. «Лабиринт», 2020-315с.
4. Немов Р.С, Психология: Учеб. Для студ. Высш. Учеб. Заведений: В 3 кн. Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2021. – Кн.2:Психология образования. – 608с.
5. Обухова Л.В. Возрастная психология. - М.: Изд. «Педагогическое общество России», 2019. - 170 с.
6. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И.Лисиной. – М.:Педагогика, 2015. -208с.
7. Основы теории речевой деятельности. – М.: Издательство «НАУКА», 2014. – 368с.
8. Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду: Сб. научн. тр./ Под ред. Ф.А.Сохина и О.С.Ушаковой. – М.: изд. АПН СССР, 2017. – 120с.

УДК 159.923.2

Утина Д.С., Педагогика и психология
Дубинина И.В., старший преподаватель

Психологические особенности агрессивного поведения у людей с нарушением зрения

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности агрессивного поведения у подростков с распространёнными нарушениями зрения, такими как близорукость и дальнозоркость, которые нередко встречаются в общеобразовательных школах. Исследование проводилось на базе КГУ «Школа-гимназия отдела образования города Лисаковска», где отсутствует инклюзивный формат обучения и не используется специализированное оборудование для детей с серьёзными зрительными патологиями. В выборку вошли 14 учащихся в возрасте 12–14 лет, разделённых на экспериментальную и контрольную группы поровну (по 7 человек). Применялась только методика Басса–Дарки для диагностики уровня агрессии, что позволило выявить доминирующие формы деструктивного поведения. На основе полученных данных была разработана и апробирована краткосрочная коррекционная программа, нацеленная на снижение агрессии и формирование конструктивных стратегий взаимодействия. Результаты, представленные в двух таблицах (до и после проведения программы), показали достоверное снижение агрессивности у подростков экспериментальной группы. Полученные выводы демонстрируют практическую значимость предлагаемого подхода к профилактике и коррекции агрессии у школьников, имеющих нарушения зрения, но обучающихся в типовых условиях без применения специальных тифлотехнических средств.

Ключевые слова

Агрессия; близорукость; дальнозоркость; подростки; методика Басса–Дарки; коррекционная программа; зрительные нарушения; общеобразовательная школа; эмоциональная регуляция; профилактика.

Введение

Современная школа всё чаще сталкивается с тем, что у значительного числа учащихся выявляются различные нарушения зрения – чаще всего близорукость (миопия) или дальнозоркость (гиперметропия). В условиях непрерывной визуальной нагрузки (работа с учебниками, тетрадями, компьютерами, смартфонами) подобные проблемы приобретают массовый характер, создавая предпосылки для снижения качества жизни подростков и их успеваемости. Несмотря на то, что близорукость и дальнозоркость не относятся к тяжёлым офтальмологическим патологиям, они могут оказывать существенное влияние на психологическое состояние ребёнка. Подростки, нуждающиеся в очках или линзах, часто испытывают дискомфорт, стеснение, опасаются насмешек сверстников, что может приводить к повышенной раздражительности, конфликтности и, в ряде случаев, к проявлениям агрессии.

Проблема агрессивного поведения в школьном возрасте рассматривается в рамках ряда научных дисциплин – психологии, педагогики, социологии, медицины. Комплексность данной проблемы обусловлена тем, что агрессия может быть связана не только со свойствами личности и темперамента, но и с внешними стрессовыми условиями, особенностями социальной среды, специфическими затруднениями в обучении или коммуникации. При наличии зрительных нарушений, даже не ведущих к инвалидности, у учащегося может возникать дополнительный уровень напряжения: необходимость прищуриваться, чаще подходить к доске или, напротив, испытывать

трудности в чтении с близкой дистанции; испытывать головные боли, перенапряжение. Нередко незаметное для педагогов или родителей накопление дискомфорта выливается в негативные формы поведения, в том числе агрессивные реакции.

Актуальность изучения агрессии у подростков с близорукостью и дальнозоркостью определяется тем, что большая часть научных работ сосредоточена на детях с тяжёлыми патологиями зрения – слабовидящих или незрячих. Для них в ряде образовательных учреждений внедряются тифлотехнические средства, специально подготовленные педагоги, создаются коррекционно-развивающие программы. Однако подростки с «обычными» нарушениями зрения, не требующими серьёзной медико-социальной помощи, часто остаются вне поля зрения специалистов. Они обучаются в типовых классах, без инклюзивного сопровождения и специальной организации учебного процесса. При этом их психологические трудности могут быть недооценены, а поведенческие реакции, в том числе агрессивные, списаны на «переходный возраст» или черты характера.

Из-за недостаточного внимания к этой категории учащихся возникает потребность в дополнительных исследованиях, направленных на выявление факторов, провоцирующих агрессию, и разработку краткосрочных коррекционных программ, учитывающих специфику зрительных нарушений средней тяжести. В представленной статье поставлена цель выявить уровень агрессивности у подростков с близорукостью и дальнозоркостью, а также проверить эффективность кратковременной программы групповых занятий, ориентированной на снижение агрессии.

Объект исследования – подростки 12–14 лет, обучающиеся в КГУ «Школа-гимназия отдела образования города Лисаковска», имеющие распространённые нарушения зрения (миопию или гиперметропию), но не получающие специальной тифлоподдержки и не имеющие статуса «ребёнок с ограниченными возможностями здоровья».

Новизна работы заключается в том, что большинство коррекционных исследований в области тифлопсихологии обращаются к детям, испытывающим серьёзные ограничения по зрению. В данном исследовании анализируется группа подростков с умеренными нарушениями, которые тем не менее могут значительно отражаться на их психологическом благополучии.

Исходная гипотеза: если у подростков с распространёнными нарушениями зрения наблюдается высокий уровень агрессивности (выше, чем можно ожидать по возрастным нормам), то краткосрочное психологическое вмешательство, направленное на развитие навыков эмоциональной регуляции и конструктивного общения, способно привести к достоверному снижению показателей агрессии (по методике Басса–Дарки).

Для проверки гипотезы были поставлены следующие задачи:

- Провести обзор литературы по вопросам агрессии в подростковом возрасте и особенностям поведения при зрительном дискомфорте.

- Организовать исследование на базе КГУ «Школа-гимназия отдела образования города Лисаковска», включив в выборку подростков 12–14 лет с близорукостью и дальнозоркостью.

- Использовать методику Басса–Дарки для диагностики агрессивности на первоначальном этапе (до коррекции) и после реализации краткосрочной психологической программы (после коррекции).

- Оценить динамику изменений показателей агрессивности в экспериментальной и контрольной группах, подтвердить или опровергнуть гипотезу о результативности коррекционного воздействия.

- Определить перспективы дальнейшего изучения и возможного расширения программы в других школах без специального оборудования.

Таким образом, в данной статье представлено экспериментальное исследование, включающее сравнительный анализ уровня агрессии у подростков с нарушениями зрения

в двух группах (экспериментальной и контрольной) до и после психологического вмешательства. Исследование даёт основание рассматривать разработанную программу как эффективный инструмент профилактики и коррекции агрессивного поведения, применимый в условиях рядовой общеобразовательной школы.

Обзор литературы

В классических исследованиях агрессии подчёркивается её многофакторная природа: от биологических предпосылок до социального научения. А. Бандура, изучая теорию социального научения, указывал, что дети и подростки копируют агрессивные модели поведения, которые видят в окружении, а затем воспроизводят их, если подобные действия получают подкрепление [4]. В психологии И. С. Кон агрессию у подростков рассматривает как следствие возрастного кризиса, повышенной эмоциональной возбудимости, а также неблагоприятных условий воспитания и обучения [5]. Агрессия может выступать своеобразным компенсаторным механизмом, помогающим подростку справляться с эмоциональной нестабильностью и сниженной самооценкой.

Вопрос о взаимосвязи агрессивности и нарушений зрения преимущественно обсуждается в контексте тяжёлых форм зрительной патологии. Так, некоторые авторы указывают, что дети со слабым зрением и особыми образовательными потребностями часто испытывают трудности с невербальной коммуникацией, что может усиливать их тревожность и провоцировать агрессивные выплески [1]. Однако эти выводы не всегда переносятся на подростков с типичными проблемами рефракции (миопия, гиперметропия), поскольку они редко рассматриваются как нуждающиеся в спецподдержке и обычно не выделяются в отдельную группу для коррекционных мероприятий.

Тем не менее, с точки зрения психофизиологии, миопия и гиперметропия могут сопровождаться повышенной зрительной утомляемостью, дискомфортом в классе (плохая видимость доски для миопиков, сложность чтения при слишком близком расположении текста или при недостаточной освещённости). Нерешённые проблемы зрительного дискомфорта создают почву для раздражительности, конфликтного стиля общения. Подросток с миопией может чаще напрягать глаза, прищуриваться, менять посадку, ощущать усталость; это способствует общему снижению толерантности к фрустрации [2].

С другой стороны, в специализированной литературе часто подчёркивается значение эмоционально-волевой регуляции и навыков конструктивного общения для снижения уровня агрессии [6]. В частности, краткосрочные программы, обучающие подростков распознаванию собственных чувств, методам снижения напряжения, позитивной коммуникации, показали эффективность в снижении как физической, так и вербальной агрессии [3]. Однако применительно к подросткам с близорукостью и дальнозоркостью подобных исследований зафиксировано мало, поскольку они, как правило, не формируют отдельную категорию в рамках инклюзивного образования [7]. Именно поэтому практическая ценность работы, описанной в данной статье, состоит в том, что подобную программу легко внедрить в любую общеобразовательную школу, не требуется дорогостоящее оборудование и специализированные специалисты по тифлопедагогике [8].

Таким образом, анализ литературы демонстрирует, что агрессия в подростковом возрасте является сложным феноменом, обусловленным сочетанием индивидуальных, социальных и психофизиологических факторов. При этом психологические трудности, возникающие у подростков из-за распространённых нарушений зрения, изучены недостаточно. Это создаёт предпосылки для проведения целенаправленного исследования, результаты которого могут быть практически полезны для педагогов и психологов, работающих в обычных школах.

Основная часть

1. Методология

База исследования: КГУ «Школа-гимназия отдела образования города Лисаковска». Школа функционирует в обычном режиме: нет специальных классов для детей с ограниченными возможностями здоровья, отсутствуют тифлотехнические средства и программы инклюзивного образования для слабовидящих или незрячих. Подростки с близорукостью и дальнозоркостью обучаются вместе с детьми, не имеющими проблем со зрением, однако без какого-либо специализированного сопровождения (кроме рекомендаций носить очки или линзы, предоставленных окулистом).

Выборка: 14 школьников в возрасте от 12 до 14 лет (6 мальчиков и 8 девочек). У всех диагностированы нарушения рефракции: 10 человек – близорукость (различных степеней), 4 человека – дальнозоркость. По результатам медкарточек и заключений офтальмолога ни у одного ребёнка не зафиксировано серьёзных патологий, требующих особого тифлообслуживания. Добровольное участие в исследовании согласовано с родителями и администрацией школы.

Все 14 подростков были разделены на две равные группы:

- Экспериментальная группа (ЭГ) – 7 человек (3 мальчика, 4 девочки);
- Контрольная группа (КГ) – 7 человек (3 мальчика, 4 девочки).

Разделение проводилось с учётом примерно одинакового распределения по полу и степени нарушения зрения, чтобы минимизировать влияние побочных факторов.

Методы исследования:

Методика Басса–Дарки (в адаптации А. К. Асингера) для диагностики агрессивности. Данная методика содержит 75 утверждений, на которые требуется ответить «да» или «нет», и выделяет несколько видов агрессии: физическую, вербальную, косвенную, раздражительность, негативизм, обиду, подозрительность, чувство вины. Для упрощения анализа в работе в основном рассматриваются обобщённые шкалы:

- Физическая агрессия (ФА);
- Вербальная агрессия (ВА);
- Раздражительность (Р);
- Враждебность (Вр).

Показатели представляются в баллах, чем выше балл, тем более выражена соответствующая форма агрессии.

Наблюдение за подростками и беседы с учителями. Эти методы применялись для уточнения особенностей поведения и выявления конфликтных ситуаций в классе. Однако данные наблюдения не подвергались формализованному анализу, а лишь дополняли результаты опросника.

Исследование проходило в три этапа:

- Первичный срез (до начала коррекционных занятий): участники обоих групп заполнили методику Басса–Дарки. Результаты обрабатывались количественно, вычислялись средние показатели и стандартные отклонения по каждой шкале.
- Коррекционная программа (только для экспериментальной группы), которая длилась 3 месяца и включала 12 занятий по 45–60 минут каждое (одно занятие в неделю). Контрольная группа продолжала учиться в обычном режиме без дополнительных психологических занятий.
- Повторный срез (после окончания программы): участники ЭГ и КГ снова заполнили методику Басса–Дарки. Сравнивались результаты «до» и «после» внутри каждой группы, а также результаты ЭГ против КГ.

Содержание коррекционной программы

Цель программы – снижение уровня агрессии за счёт развития эмоциональной регуляции, конструктивных навыков общения и рефлексии у подростков с нарушениями зрения.

Программа включала следующие блоки:

- Осознание и выражение эмоций: упражнения на идентификацию собственных чувств, расширение «эмоционального словаря», обсуждение ситуаций, где подростки испытывают раздражение или агрессивные порывы (2–3 занятия).

- Техники саморегуляции: обучение приёмам дыхательной гимнастики, мышечной релаксации, самоприказов для снижения напряжения. Практиковались короткие паузы во время учебной деятельности, чтобы уменьшить зрительное и эмоциональное переутомление (3 занятия).

- Конструктивное взаимодействие: ролевые игры и упражнения на активное слушание, на выработку «я-сообщений» вместо обвинений, на умение обсуждать и разрешать конфликты с позиций сотрудничества (4 занятия).

- Подведение итогов и планирование: участники совместно с психологом обсуждали изменения, которые произошли за время работы в группе; выделяли трудности, оставшиеся нерешёнными; формулировали рекомендации для себя и одноклассников (2 занятия).

Занятия проводились в малой группе (7 человек), что позволяло уделить внимание каждому подростку. Отдельно оговаривалось, что никаких особых тифлотехнических приспособлений (таких как шрифт Брайля, специальные дисплеи, оптические увеличители и т.п.) в школе не используется, так как у участников нет тяжёлых зрительных расстройств. При необходимости подростки могли надевать или снимать очки во время упражнений, оптимизируя своё зрительное напряжение. Педагог-психолог учитывала, что большинство учащихся имеет миопию, а некоторые – дальнозоркость, однако каких-то специальных методов работы, характерных для тифлопедагогики, не применялось.

2. Результаты

Первичное тестирование

На этапе первичного тестирования (до начала коррекции) все 14 участников заполнили методику Басса–Дарки. Полученные усреднённые показатели (M ± SD) по четырём интегральным шкалам агрессии представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Уровень агрессии (методика Басса–Дарки) до коррекционной работы

Шкала	**Экспериментальная группа (n = 7)**	**Контрольная группа (n = 7)**
Физическая агрессия (ФА)	19,1 ± 3,0	18,7 ± 2,9
Вербальная агрессия (ВА)	17,4 ± 2,6	16,9 ± 2,8
Раздражительность (Р)	20,2 ± 3,1	19,6 ± 3,2
Враждебность (Вр)	19,5 ± 2,8	19,1 ± 3,0

Анализ показывает, что оба набора средних значений находятся на достаточно высоком уровне (с учётом возрастных норм, средние показатели агрессии колеблются в диапазоне от 14 до 16 баллов, а выше 18–19 баллов можно считать повышенной агрессивностью). При этом статистически значимой разницы между ЭГ и КГ не обнаружено ($p > 0,05$ по t-критерию Стьюдента), что свидетельствует о первоначальной однородности групп.

Коррекционная работа

Экспериментальная группа в течение 12 недель участвовала в программе, описанной выше. Контрольная группа в это время не получала дополнительной психологической помощи, кроме общешкольных мероприятий и классных часов, не ориентированных специально на снижение агрессии.

Повторное тестирование

По завершении программы (через 3 месяца) вновь была проведена методика Басса–Дарки. Таблица 2 показывает усреднённые результаты «после коррекции» у ЭГ и КГ.

Таблица 2. Уровень агрессии (методика Басса–Дарки) после коррекции

Шкала	**Экспериментальная группа (n = 7)**	**Контрольная группа (n = 7)**
Физическая агрессия (ФА)	15,3 ± 2,2	18,2 ± 2,7
Вербальная агрессия (ВА)	13,8 ± 1,9	16,5 ± 2,4
Раздражительность (Р)	16,6 ± 2,4	19,3 ± 3,0
Враждебность (Вр)	15,7 ± 2,3	19,0 ± 2,8

Из таблицы видно, что в экспериментальной группе все четыре показателя агрессивности достоверно снизились ($p < 0,05$). Наиболее значимое снижение наблюдается по шкалам физической агрессии и враждебности (около 20–25 % относительно исходных значений). Вербальная агрессия и раздражительность также уменьшились, хотя в процентном отношении чуть меньше (18–20 %).

В контрольной группе изменений, имеющих статистическую значимость, не произошло ($p > 0,05$). Сравнительный анализ после коррекции также показывает достоверное различие между группами: у подростков, прошедших курс занятий, уровень агрессии в среднем на 2–4 балла ниже, чем у их сверстников, не участвовавших в программе.

3. Обсуждение результатов

На основании полученных данных можно заключить, что краткосрочная программа, состоящая из 12 групповых занятий, ориентированных на развитие эмоциональной регуляции и конструктивного общения, оказалась эффективной для снижения агрессивных проявлений у подростков с близорукостью и дальнозоркостью.

Данный вывод согласуется с результатами других исследований, указывающих на то, что существенным фактором в возникновении агрессии у школьников является эмоциональная напряжённость, фрустрация потребностей и недостаток навыков ненасильственного взаимодействия [4], [7]. В контексте зрительных нарушений (пусть и не тяжёлых) дополнительным источником фрустрации является зрительный дискомфорт и возможные сложности в учебной деятельности (особенно при чтении с доски, использовании мелкого шрифта в учебных материалах и т.д.).

В ходе занятия подростки научились лучше распознавать свои состояния, использовать приёмы расслабления (дыхательные техники, мышечная релаксация), рефлексировать причины своих конфликтных реакций. Большое значение имели ролевые игры, в которых участники отрабатывали сценарии общения без агрессии. Позитивный групповой опыт укреплял уверенность в собственных возможностях, формировал навыки эмпатии и кооперации.

В то же время коррекционная программа не предусматривала специфических тифлоприёмов (например, шрифт Брайля, аудиокниги и т.п.), поскольку у подростков не было значимой зрительной депривации. Это подтверждает идею о том, что снижение агрессии может быть достигнуто путём обще-психологического подхода, без сложных технических средств, если проблема лежит в сфере эмоциональных и поведенческих стратегий, а не в тяжёлом органическом нарушении зрения.

Следует отметить, что в контрольной группе показатели агрессии остались примерно на исходном уровне. В беседах с классными руководителями выяснилось, что конфликты, связанные с раздражительностью из-за зрительного напряжения (например, когда ученик с миопией просит соседа пересесть, чтобы лучше видеть доску, или когда возникают шутки относительно ношения очков), сохранялись в прежнем объёме. Таким образом, отсутствие целенаправленной коррекционной поддержки не способствовало снижению агрессии.

Ограничением исследования является относительно небольшая выборка (14 человек), что снижает статистическую мощность полученных данных. Кроме того, временные рамки (3 месяца) не позволяют судить о долгосрочной устойчивости эффекта. Для более глубокой оценки стабильности изменений необходим лонгитюдный подход (например, повторная диагностика через 6 и 12 месяцев). Также в будущем может быть целесообразно изучить влияние семейных факторов, уровня родительской поддержки, индивидуальных особенностей подростков (темперамента, акцентуаций характера) на формирование агрессии.

Несмотря на перечисленные ограничения, результаты исследования имеют существенное практическое значение, так как подтверждают эффективность общепсихологических методов коррекции агрессии у подростков с типичными зрительными нарушениями. Программа может быть адаптирована педагогами-психологами в других школах, где нет ни особых условий, ни специализированного оборудования для детей с ограниченными возможностями здоровья, но при этом имеется группа учащихся, испытывающих дискомфорт, связанный с близорукостью или дальнозоркостью, и демонстрирующих повышенную агрессивность.

Заключение

Выявлено, что у подростков с близорукостью и дальнозоркостью уровень агрессии (по методике Басса–Дарки) может находиться на повышенных значениях по сравнению со средними возрастными нормами, что в значительной мере объясняется зрительным дискомфортом и связанными с ним психоэмоциональными трудностями.

Доказана эффективность краткосрочной психологической программы, включающей 12 групповых занятий по эмоциональной регуляции и конструктивному взаимодействию, для снижения агрессии у такой категории школьников. В экспериментальной группе наблюдается достоверное уменьшение показателей физической и вербальной агрессии, раздражительности и враждебности ($p < 0,05$).

Подтверждена исходная гипотеза исследования о том, что при наличии целенаправленного коррекционного воздействия, ориентированного на укрепление эмоциональной сферы и развитие позитивных стратегий поведения, подростки с «обычными» нарушениями зрения демонстрируют значимое снижение агрессивности, несмотря на отсутствие специализированных тифлотехнических средств.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенная программа доступна для реализации в большинстве общеобразовательных школ, так как не требует привлечения высокоспециализированных кадров и оборудования. Достаточны компетенции педагогов-психологов, готовых организовать групповые занятия и применить методику Басса–Дарки для диагностики.

Перспективы дальнейших исследований состоят в увеличении масштабов эксперимента (расширение выборки), проведении лонгитюдных измерений для проверки устойчивости результатов, а также изучении дополнительных психологических факторов (самооценки, тревожности, мотивации) в совокупности с агрессивностью у подростков, имеющих нарушения зрения.

В целом, полученные данные свидетельствуют о том, что при грамотной организации психологической работы в школе можно не только снизить уровень агрессии, но и укрепить личностные ресурсы подростков с близорукостью и дальнозоркостью, способствуя более гармоничному климату в классе и успешному формированию позитивных межличностных связей.

Список источников

1. Андреева О. В. Распространённость миопии у школьников: эпидемиологический обзор // Российская офтальмология. 2020. № 3. С. 14–21.

2. Аронсон Э., Уилсон Т., Соммерс С. Социальная психология. — СПб.: Питер, 2021. — 960 с.

3. Гончарова А. П. Инклюзивное образование детей с нарушением зрения: проблемы и перспективы. — М.: Владос, 2019. — 272 с.
4. Бандура А. Агрессия: причины, последствия и контроль. — СПб.: Питер, 2020. — 576 с.
5. Кон И. С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 2019. — 223 с.
6. Лебедев С. В. Особенности развития эмоциональной сферы у слабовидящих детей // Дефектология. 2016. № 2. С. 44–50.
7. Хайнс К. и др. Short‑term school‑based aggression reduction programs: A meta‑analysis // Journal of School Psychology. 2017. Vol. 65. P. 14–27.
8. Шмелёв А. Г. Психодиагностика агрессивного поведения: метод Басса – Дарки. — М.: Смысл, 2018. — 208 с.

УДК 373

Фасхиева А.Т., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Задачи по математике как средство выявления качеств знаний обучающихся общеобразовательной школы

Аннотация
В данной статье рассматриваются задачи по математике как средство выявления качеств знаний обучающихся общеобразовательной школы, обоснована необходимость проектирования системы школьных математических задач, ориентированных на выявление осознанности, глубины и гибкости знаний обучающихся общеобразовательной школы и в определении требований к ней. Раскрыта система задач, ориентированная на выявление осознанности, глубины, и гибкости знаний обучающихся общеобразовательной школы на основе определенных принципов.

Ключевые слова
Задачи по математике, качество знаний, осознанность, глубина, гибкость знаний обучающихся, младший школьный возраст.

Введение

Актуальность темы. В Концепции развития математического образования отмечается, что «повышение уровня математической образованности сделает более полноценной жизнь в современном обществе, обеспечит потребности в квалифицированных специалистах для наукоемкого и технологичного производства». В законе «Об образовании» указано на необходимость «…сформировать общенациональную систему оценки качества образования, получаемых гражданином, и реализуемых образовательных программ» [1]. Государственные образовательные стандарты основного общего и среднего общего образования ориентированы на становление личностных характеристик выпускника умеющего учиться, осознающего важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способного применять полученные знания на практике. Стратегия развития воспитания предполагает создание условий для поддержки детской одаренности, развития способностей детей в сфере образования.

Качественное математическое образование необходимо каждому для его успешной жизни в современном обществе. Без высокого уровня математического образования невозможны выполнение поставленной задачи по созданию инновационной экономики, реализация долгосрочных целей и задач социально-экономического развития. Развитые

страны и страны, совершающие в настоящее время технологический рывок, вкладывают существенные ресурсы в развитие математики и математического образования.

В государственных образовательных стандартах основного общего образования и среднего (полного) общего образования сказано, что Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника. В деятельностном контексте качества знаний обучающихся становятся атрибутами знаний. В связи с этим, особую значимость приобретает задача обеспечения соответствующих качеств математических знаний учащихся общеобразовательной школы. В качестве личностных характеристик обучающихся в нашем исследовании будем рассматривать следующие качества знаний: осознанность, глубина, гибкость.

Объект исследования: процесс обучения математике учащихся общеобразовательной школы.

Предмет исследования: проектирование системы математических задач, ориентированной на выявление осознанности, глубины и гибкости знаний как основы уровней сформированности системы качеств знаний обучающихся общеобразовательной школы.

Научная значимость результатов исследования, вносящих определенный вклад в теорию и методику обучения решению школьных математических задач, заключается в том, что в работе: проанализированы существующие подходы к проблеме выявления качеств знаний; раскрыта роль осознанности, глубины и гибкости математических знаний, как основы сформированности уровней системы качеств знаний; обоснованы и выделены совокупность принципов отбора задач для выявления и формирования осознанности, глубины и гибкости математических знаний, обучающихся общеобразовательной школы на основе типологии учебных затруднений М.Н. Скаткина и В.В. Краевского и типологии задач Ю.М. Колягина.

Практическую значимость результатов исследования составляют примеры задач, ориентированные на выявление осознанности, глубины и гибкости математических знаний обучающихся, которые могут быть использованы в практике работы учителей при реализации основного или дополнительного математического образования в общеобразовательной школе. Требования к проектированию системы задач, ориентированной на формирование системы математических знаний могут быть учтены авторами школьных учебников по математике, а также учителями математики при составлении программ дополнительного математического образования.

Обор литературы

На протяжении нескольких десятилетий многих исследователей волновала проблема формирования и выявления качеств знаний обучающихся. Впервые эта проблема была рассмотрена в середине 60-х годов XX века. Теоретическими основами исследования послужили исследования в области системы качеств знаний учащихся И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского; работы по формированию отдельных качеств знаний В.А. Далингера, Л.Я. Зориной, А.А. Смирновой, Н.Г. Шило. Анализ литературы по теме исследования, нормативных документов, отчетов о проведении международных исследований позволяет сделать вывод об актуальности формирования у обучающихся качеств знаний по математике.

Согласно ГОС основным объектом оценки предметных результатов является способность к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач, основанных на изучаемом учебном материале, использующие способы действий, релевантные содержанию учебных предметов, в том числе метапредметных (познавательных, регулятивных, коммуникативных) действий.

В теории и методике обучения математике задачи традиционно рассматривались как средство контроля и оценки качества знаний учащихся. В 70-90-е годы в методических исследованиях большое внимание уделялось проблеме формирования тех или иных качеств знаний, например системности знаний (Л.Я. Зорина, В.А.

Далингер, Н.Г. Шило). Г.В. Дорофеев, М.И. Зайкин, Ю.М. Колягин, Г.И. Саранцев, П.М. Эрдниев и др. [2] отмечают, что правильно сконструированная система задач обеспечивает полноту представлений школьников об изучаемом объекте, облегчает математическое обобщение, способствует гибкости, глубине и осознанности знаний.

Качеству знаний прочность посвящена работа И.А. Адровой (2008 г), в которой автор предлагает создание и использование повторительных математических диктантов для повышения прочности усвоения базовых знаний.

Можно констатировать, что не все качества знаний были достаточно исследованы в теории и методике обучения математике. Наиболее «изученными» оказались интегративные качества знаний - осознанность и системность.

Однако, методическая система задач, направленная на формирование системы качеств знаний обучающихся по математике как основы уровней сформированности системы качеств знаний не являлась предметом специальных исследований.

Основная часть

Для решения поставленных задач применялись следующие методы исследования: анализ психолого-педагогической, научной и учебно-методической литературы; изучение, наблюдение и обобщение школьной практики; анализ собственного опыта работы; анкетирование; различные виды эксперимента по проверке основных положений исследования; статистическая обработка результатов эксперимента.

Формирование качеств знаний – процесс длительный и многоступенчатый. Поэтому, он не может быть сформирован одной темой или одним годом.

В.В. Козлов, А.М. Кондаков, отмечают, что «математическое образование есть испытанное столетиями средство интеллектуального развития в условиях массового обучения». Такое развитие осуществляется за счет систематического дедуктивного изложения теории в сочетании с решением хорошо подобранных задач [3, с.36].

Придерживаясь точки зрения Ю.М. Колягина, Г.И. Саранцева, Л.М. Фридмана, под задачей будем понимать определенную ситуацию субъектно– объектной категории, которую нужно разрешить с учетом условий, указанных в ней.

Тогда под математической задачей следует понимать некоторую цель математической деятельности субъектно-объектного значения, поставленную перед учащимися в виде задания определенного характера.

Каждая задача как сложный объект (система) имеет свое внешнее и внутреннее строение (устройство). С точки зрения информационной структуры, Ю.М. Колягин рассматривает задачу как замкнутую систему S={A,B, R,C}, в том смысле, что все компоненты этой системы могут быть определены в системе «человек- задача» [4].

Ю.М. Колягин так описывает смысл каждого компонента задачи:

«Начальное состояние (А)− характеристика проблемности системы Р. Для математических задач это - условия (условие) задачи, т.е. данные элементы и отношения между ними;

Конечное состояние (В) − характеристика стационарности системы Р. Для математических задач это –заключение или цель задачи (неизвестные элементы и связи между ними).

Решение задачи (R) – преобразование системы в систему Р, т.е. один из возможных способов перехода от начального состояния ситуации к конечному. Для математических задач способ преобразования условия задачи для нахождения требуемого заключением искомого.

Базис решения задачи (С) – множество факторов определяющих решение , т.е. теоретическая или практическая основа для преобразования в Р посредством данного решения. Для математических задач базис решения выступает в форме обоснования решения» [5, с. 52].

В информационной структуре задачи все ее компоненты взаимосвязаны и дополняют друг друга. В зависимости от числа неизвестных

компонентов в этой структуре, можно построить качественную типологию задач школьного курса математики.

С целью построения указанной типологии задач, Ю.М. Колягин вводит неизвестные: X, Y, Z, U и определяет типологию задач в зависимости от числа неизвестных компонентов, придающих ситуации проблемный характер [76, с.60].

Если все компоненты информационной структуры задачи ACRB являются известными, то соответствующие ей задачи носят характер тренировочных упражнений. Например, воспроизвести наизусть таблицу умножения или сформулировать определения какого- либо понятия и др.

I тип − неизвестен один компонент: 1) XCRB; 2) AXRB; 3) ACXB; 4) ACRX.

II тип −неизвестны два компонента: 1)AXYB; 2) XCRY; 3) XYRB; 4) ACXY; 5) AXRY; 6) XCYB.

III тип − неизвестны три компонента: 1) XYZB; 2) AXYZ; 3) XCYZ; 4) XYRZ;

IV тип − неизвестны четыре компонента: 1) XYZU.

Задачи первого типа называют обучающими задачами. Они составляют основное содержание практического материала в школьных учебниках по математике.

Задачи второго типа называют поисковыми, их чаще встречают на математических олимпиадах.

Задачи третьего типа называют проблемными. Редко встречаются в процессе обучения математике, но часто встречаются в процессе производственной деятельности и быту. Часто задачи такого рода содержат только цель, а комплекс необходимых условий, путей и средств достижения этой цели учащемуся необходимо установить самостоятельно. Например, введя определение ромба как особого параллелограмма, учащимся предлагают задачу «изучить свойства ромба».

Четвертый тип задач имеет место в творческой деятельности ученого и в школьном курсе математики отсутствует.

Ведущая роль в эффективности формирования тех или иных мыслительных умений принадлежит проблемным задачам (третьего типа), а затем поисковым задачам (второго типа).

Для выявления качеств знаний М.Н. Скаткин и В.В. Краевский предлагают использовать метод учебных затруднений. Анализ данного подхода к выявлению качеств знаний был рассмотрен нами и подробно описан в статьях [6]. Сущность этого метода состоит в том, что для проверки наличия либо отсутствия у обучающихся тех или иных качеств знаний используют задачи, моделирующие различные типы учебных затруднений. Под затруднением понимается препятствие, которое возникает в процессе деятельности в результате недостатка знаний, несоответствия знаний, средств или способов их применения, противоречия в знаниях и ряда других причин. По характеру затруднения разделяют на проблемного и не проблемного характера. Преодоление затруднений является для обучающихся стимулом в учебной деятельности.

Следует отметить, что факт возникновения у обучающихся затруднений является сигналом о недостаточной сформированности определенных качеств знаний. Поэтому, после выявления учебного затруднения, определения типа и причин возникновения, появляется возможность организации конкретной работы по преодолению отставания в усвоении знаний.

Таким образом, метод учебных затруднений позволяет диагностировать глубину, осознанность и гибкость знаний обучающихся общеобразовательной школы. Наблюдая за «продвижением» ученика по изучаемой теме, анализируя испытываемые им учебные затруднения при выполнении того или иного вида учебной деятельности, можно во-первых, определить сформированы те или иные качества знания; во-вторых, включая в учебную деятельность задания необходимого типа, целенаправленно формировать и развивать определенные качества знаний.

Как видим одни и те же задачи могут применяться при формировании нескольких качеств. Наибольшее число типов задач необходимо применять при формировании глубины и осознанности знаний. Наибольшее число качеств формируют и выявляют задачи, соответствующие пятому типу затруднений.

Отмечают, что учащиеся проявляют сформированность таких качеств знаний, как гибкость, осознанность, если могут самостоятельно:

а) выделять существенные признаки понятий и устанавливать связи между ними;

б) раскрывать процессы решения и конструирования различных видов уравнений, неравенств и их систем;

в) раскрывать процессы доказательства тождеств, неравенств, исследования свойств функций с помощью различных научных теорий;

г) выполнять решение и конструирование классов прикладных задач с помощью различных научных теорий.

При проектировании системы задач на формирование и диагностику *осознанности, глубины и гибкости* математических знаний обучающихся будем опираться на типологию учебных затруднений М.Н. Скаткина, В.В. Краевского и классификацию задач Ю.М. Колягина, а так же принципы построения системы задач Г.И. Саранцева.

Задачи на выявление осознанности знаний

С целью устранения формализма в знаниях обучающихся, а так же для расширения кругозора и применению полученных знаний на практике Н.В. Аммосова, Б.Б. Коваленко рассматривают задачи с неоднозначно понимаемым условием, недостающими (неопределенные), избыточными (переопределенные), противоречивыми данными [7, с.183]. Выделенные задачи, по мнению авторов, способствуют развитию мыслительных операций, логики рассуждений, критичности мышления, нестандартного подхода к решению проблем. Прогнозирование предполагает построение гипотез о вариантах решения и поиск средств решения задачи. С этой целью рекомендуется целенаправленно комбинировать знакомое и незнакомое в материале, полноту и достаточность условия задачи.

Приведем примеры задач, содержащие лишнее или противоречивое условие.

Задание 1. В параллелограмме стороны 3 см и 5 см, а высота 4 см.

Найти площадь параллелограмма.

Возникает вопрос: к какой именно стороне проведена высота?

Высота длиной 4 см может быть опущена лишь на сторону параллелограмма длиной 3 см, так как в противном случае перпендикуляр к прямой оказывается длиннее наклонной, проведенной к этой же прямой из той же точки. То есть, во втором случае условие задачи становится противоречивым. Т.о. ответом будет являться только: 12 $см^2$.

Можно предложить обучающимся задачи на формулирование плана решения: уравнения, неравенства, нахождение наибольшего/наименьшего значения функции на заданном отрезке, исследования функции и т.д.

Если такой план был сформулирован совместно с обучающимися заранее, то при проверке учитывается сколько пунктов и в верной ли последовательности указал ученик.

Задачи на выявление гибкости

Логические задачи

Логические задачи стоят особняком среди математических задач: в них как правило отсутствуют вычисления. Целью решения задач этого раздела является формирование культуры мышления. Для того что бы обучающиеся не путали причину со следствием, тщательно проводили перебор вариантов, правильно строили цепочку рассуждений. Как правило у логических задач существует единственный ответ.

Рассматриваются задачи «о лжецах», на упорядочение множества, на схему действий (переливания, переправа), о выяснении итогов проводимого турнира.

Задание 1. Сын отца профессора разговаривает с отцом сына профессора, причем сам профессор в разговоре не участвует. Может ли такое быть? [8, с.91]

Задание 2. В семье четверо детей. Им 5,8, 13 и 15 лет. Детей зовут Галя, Коля, Валя и Таня. Сколько лет каждому ребенку, если известно, что одна девочка ходит в детский сад, Галя старше коли и сумма лет Гали и Вали делится на три?

Задание 3. Три подруги пришли в белом, синем, зеленом платьях и туфлях таких же цветов. Известно, что у Ани цвет платья и туфель совпадает. Наташа была в зеленых туфлях. Ни платье ни туфли у Оли не были белыми. Определите цвет платья и туфель каждой подруги.

Задание 4.Четыре юных филателиста: Дима, Коля, Вася и Саша – купили почтовые марки. Каждый из них покупал марки только одной страны, причем двое из них купили российские марки, один – французские и один – английские. Известно, что Дима и Коля купили марки двух разных стран. Марки разных стран купили Митя с Сашей, Вася с Сашей, Вася с Митей и Коля с Сашей. Кроме того, известно, что Дима купил не французские марки. Кто купил английские марки?

Логические задачи

Логические задачи стоят особняком среди математических задач: в нихкак правило отсутствуют вычисления. Целью решения задач этого раздела является формирование культуры мышления. Для того что бы обучающиеся не путали причину со следствием, тщательно проводили перебор вариантов, правильно строили цепочку рассуждений. Как правило у логических задач существует единственный ответ.

Рассматриваются задачи «о лжецах», на упорядочение множества, на схему действий (переливания, переправа), о выяснении итогов проводимого турнира.

Задание 1. Сын отца профессора разговаривает с отцом сына профессора, причем сам профессор в разговоре не участвует. Может ли такоебыть? [9, с.91]

Задание 2. В семье четверо детей. Им 5,8, 13 и 15 лет. Детей зовут Галя,Коля, Валя и Таня. Сколько лет каждому ребенку, если известно, что одна девочка ходит в детский сад, Галя старше коли и сумма лет Гали и Вали делится на три?

Задание 3. Три подруги пришли в белом, синем, зеленом платьях и туфлях таких же цветов. Известно, что у Ани цвет платья и туфель совпадает. Наташа была в зеленых туфлях. Ни платье ни туфли у Оли небыли белыми. Определите цвет платья и туфель каждой подруги.

Задание 4.Четыре юных филателиста: Дима, Коля, Вася и Саша – купили почтовые марки. Каждый из них покупал марки только одной страны, причем двое из них купили российские марки, один – французские и один – английские. Известно, что Дима и Коля купили марки двух разных стран. Марки разных стран купили Митя с Сашей, Вася с Сашей, Вася с Митей и Коля с Сашей. Кроме того, известно, что Дима купил не французские марки. Кто купил английские марки?

Необходимым шагом решения задач этой темы является исследование дискриминанта квадратного трехчлена, применение теоремы Виета, использование свойств графика квадратичной функции. В тоже время решение может потребовать привлечение идей из других разделов математики, например геометрии или теории чисел.

В заключении отметим, что алгебраические и геометрические задачи итоговой аттестации могут выявить осознанность, глубину и гибкость знаний при условии предъявления учащимися решений задач с полным развернутым ответом. Формирование указанных качеств знаний достигается не за счет натаскивания к тестам, а в результате систематического и целенаправленного сочетания устных и письменных форм опроса и подробного, аргументированного разъяснения решения задач и доказательства теорем. Все это свидетельствует о необходимости введения устных форм итоговой аттестации по геометрии для учащихся математического профиля, наряду с письменными контрольными работами.

Заключение, выводы

1. На основе анализа научно-педагогической и методической литературы по теме исследования, практического опыта был сделан вывод о недостаточной степени

разработанности проблемы с теоретической точки зрения, а так же об отсутствии практического опыта формирования осознанности, глубины и гибкости математических знаний обучающихся с использованием специальным образом сконструированных задач.

2. Наряду с остальными качествами, особое место в системе качеств отводится осознанности, глубине и гибкости знаний. Выделенные качества можно считать основой уровней сформированности системы качеств знаний. В диссертации выделены критерии к системе задач, ориентированные на формирование этих трех качеств знаний обучающихся общеобразовательных учреждений.

3. Гибкость позволит проявить эти знания в различных ситуациях, а глубина знаний - расширить круг вопросов и задач, в которых эти знания можно реализовать. Так как осознанность и гибкость являются составляющими системности, которая, в свою очередь, определяет предметную математическую компетенцию, то можно сделать вывод, что рассматриваемые в исследовании качества (гибкость, глубина, осознанность) оказывают большое влияние на компетенцию. А она, в свою очередь, влияет на качество математического образования в целом.

4. В качестве средств формирования и выявления качеств знаний учащихся определены математические задачи. На основе типологии учебных затруднений И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и типологии задач Ю.М. Колягина выявлены критерии отбора задач, ориентированных на формирование гибкости, глубины, осознанности знаний и компетенций учащихся общеобразовательной школы.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы могут заключаться в выявлении критериев отбора задач на формирование других качеств знаний и их влиянии на формирование УУД.

Список источников

1. Дидактические материалы по алгебре и математическому анализу с ответами и решениями для 10—11 классов. Учебное пособие для профильной школы / В. И. Рыжик, Т. Х. Черкасова. — СПб: СМИО Пресс, 2018. — 428 с.
2. Дорошенко Ю. И. Контроль качества образования в вузе : системность и противоречия / Ю. И. Дорошенко// Университетское управление : практика и анализ. - 2018. - №1. - С. 38-41.
3. Алгебра и начала математического анализа. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: профил. уровень / М. Я. Пратусевич, К. М. Столбов, А. Н. Головин. — М.: Просвещение, 2019. — 415 с.
4. Алгебра и начала математического анализа. 10 класс: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений(профильный уровень)/ Ю.М. Колягин, Ю.В. Сидоров, М.В. Ткачева, Н.Е. Федорова, М.И. Шабунин.- 8-е изд., стер. – М:Мнемозина, 2019. – 366с.
5. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый и профил. уровни/ [С.М. Никольский, М.К. Потапов, Н.Н. Решетников, А.В. Шевкин].- 8-е изд. – М.: Просвещение, 2019.- 464 с.: ил. – (МГУ - школе).
6. Алгебра и начала математического анализа. 10-11 классы. Базовый и углубленный уровень [Текст]: учебник / Ш. А. Алимов [и др.]. - М.: Просвещение, 2016. - 463 с.
7. Аллагулова И.Н. Формирование математической компетентности старшеклассника в образовательном процессе: дис. канд. пед. наук: Оренбург, 2017. - 225 с.
8. Аммосова Н.В., Коваленко Б.Б. Решение задач по математике с избыточными или противоречивыми данными в общеобразовательной школе// Успехи современного естествознания. – 2015. – № 5. – С. 183-185; URL: http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=35125 (дата обращения: 07.08.2018).

9. Антонова Л. В. О формировании компетенций учащихся профильных математических классов/Л.В. Антонова// Вестник московского государственного областного университета. Серия: педагогика.-2020. -№ 4.- С. 56-61.

УДК 37.025

Федорова А.П., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Приемы психолого-педагогического взаимодействия учителя с младшим школьником в конфликтных ситуациях

Аннотация

В данной статье рассмотрены эффективные приемы, направленные на позитивное взаимодействие в конфликтных ситуациях с младшим школьником. В статье изучены психологические особенности детей младшего школьного возраста в процессе общения и конфликта. В статье проанализирована и дана оценка эффективности приемам психолого-педагогического взаимодействия учителя и ученика в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова

Конфликт, буллинг, начальная школа, школьный возраст, учебно-воспитательный процесс.

Введение

Актуальность. Каждый человек на протяжении своей жизни неоднократно сталкивается с конфликтами разного рода, которые существуют всюду – в семье, на работе, в школе.

Особую значимость приобретают конфликты, происходящие в школьной жизни, так как именно на время обучения в школе приходится этап наиболее интенсивного развития человека. Конфликты у школьников заметно отличаются от конфликтов у взрослых людей. Чтобы выработать верную линию поведения в различных конфликтных ситуациях, очень полезно знать, что такое конфликты, и как люди приходят к согласию. Знание конфликтов повышают культуру общения и делают жизнь человека не только более спокойной, но и более устойчивой в психологическом отношении. [1]

Проблема нашего исследования связана с определением приемов психолого-педагогического взаимодействия учителя с младшим школьником в конфликтных ситуациях.

Объект исследования - конфликтные ситуации учебно-воспитательного процесса, эффективные приемы психолого-педагогического взаимодействия в конфликтной ситуации.

Научная значимость исследования состоит в уточнении содержания ключевых понятий, в разработке подходов к использованию приемов взаимодействия при воспитании младшего школьника.

Обзор литературы

За последние годы различные аспекты проблемы психологии конфликта были предметом исследования многих ученых. В то же время следует отметить, что не все проблемы удалось уже решить. Одной из них является проблема приемов психолого-педагогического взаимодействия учителя с младшим школьником в конфликтных ситуациях.

Основная часть

Методы исследования:

1) теоретический анализ психолого-педагогической литературы; составление библиографического списка;

2) эмпирические методы (наблюдение, беседа с участниками, анкетирование);

3) экспериментальный (диагностические методики, обучающий и контрольный эксперимент).

Конфликты играют важнейшую роль в жизни отдельного человека, развитии семьи, жизнедеятельности школы, любой организации, государства, общества и человечества в целом. Конфликты в XX веке стали основной причиной гибели людей. Две мировые войны, более 200 крупномасштабных войн, локальные военные конфликты, террор тоталитарных режимов, вооруженная борьба за власть, убийства, самоубийства – все это виды конфликтов на планете, по самой приближенной оценке, погубили в завершившемся столетии около 300 млн. человеческих жизней.

Наше неумение предвидеть назревающие социальные конфликты, нежелание заниматься их профилактикой только за последнюю четверть ушедшего века оплачено жизнями сотен тысяч людей, разрушенными судьбами десятков миллионов, едва уцелевших под развалинами пусть несовершенной, но все же великой державы.

Ключевая роль в формировании у человека умения в обращении с другими людьми принадлежит школе. Задача школы не только дать необходимые знания ученику, но и воспитать честных тружеников, порядочных граждан, инициативных и думающих.

Стоит заметить, что межличностные и межгрупповые конфликты негативно сказываются на всех процессах жизнедеятельности школы. Конфликты между учениками отрицательно влияют как на самих конфликтующих, так и на весь класс. Конфликты между учителем и учеником оказывают деструктивное воздействие на результативность обучения и воспитания в целом. Конфликты между учителями и учителей с администрацией школы ухудшают социально-психологический климат в педагогическом коллективе, заметно усложняют и без того нелегкую жизнь школьного педагога. Учителям гораздо труднее работать в тех школьных коллективах, где регулярно возникают конфликты. Ученики также намного хуже учатся и развиваются там, где сложился нездоровый социально-психологический климат в классе или учительском коллективе.

Кроме того, в школе наблюдается такое явление как буллинг. Буллинг – это длительное физическое или психическое насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, не способного защитить себя в данной ситуации. По данным зарубежных и отечественных психологов, буллинг – явление достаточно распространенное в школе. До 10% детей регулярно и 55% эпизодически подвергаются издевательствам со стороны одноклассников. 26% матерей считают своих детей жертвами таких издевательств. [2]

Подобная ситуация может продолжаться в течение нескольких лет. Проблема заключается еще и в том, что в группе риска может оказаться практически любой школьник.

Заниматься своевременной диагностикой и профилактикой конфликтов в школьных коллективах крайне необходимо.

Во-первых, профилактика конфликтов, несомненно, будет способствовать повышению качества учебного процесса. Ученики и учителя станут тратить интеллектуальные и нравственные силы не на борьбу с оппонентами, а на свою основную деятельность.

Во-вторых, конфликты оказывают заметное отрицательное влияние на психическое состояние и настроение конфликтующих. Стресс, возникающий в ходе конфликтов, может быть причиной десятков серьезных заболеваний. Поэтому своевременные профилактические меры весьма положительно влияют на психологическое и физическое здоровье учеников и учителей.

В-третьих, именно в школе у ребенка формируются навыки разрешения противоречий в межличностном взаимодействии, которые случаются в жизни любого человека. Создание в общеобразовательной школе системы профилактики конфликтов намного улучшит качество воспитательного процесса. На конкретных примерах школьник обучается способам конструктивного разрешения проблем, неизбежно возникающих при общении с окружающими. Бесценен, будет приобретенный ими личный опыт неконфликтного разрешения трудных ситуаций и в дальнейшей, уже взрослой жизни.

Конфликт – широко используемое понятие во многих сферах науки и техники. В этой связи конфликт рассматривается как особая форма отражения обостренного состояния противоречий в межличностных отношениях, связанных с отрицательными эмоциональными переживаниями. [3]

Главным условием нормального формирования личности является переживание ею эмоционального благополучия, которое во многом определяется позитивной оценкой окружающих. Всякие взаимоотношения – это всегда оценочные ситуации.

Практически никому в жизни не удавалось избежать конфликтов. Было бы утопичным ориентировать человека на бесконфликтную жизнь. Нельзя забывать, что конфликт – это не что иное, как наличие противоречий, разрешение которых есть поступательное движение в развитии внутриличностных, межличностных и межгрупповых отношений. Конфликты следует рассматривать как объективную реальность нашей жизни, и в этой связи актуально говорить о воспитании культуры разрешения конфликта. Необходимо воспитывать способность отстаивать свои убеждения без резких эмоциональных взрывов.

Решение проблемы конфликта заключается не в том, чтобы закрывать на него глаза, а в том, чтобы воспитывать в самих себе, в наших детях и учениках человечность противостояния обидчику, эмоциональную устойчивость.

Тяжелее всего в конфликтных ситуациях приходится детям. В младшем школьном возрасте у учеников еще не сформирована способность самостоятельно находить выход из неблагоприятной ситуации, снимать отрицательные эмоциональные напряжения с помощью внутриличностной саморегуляции.

Конфликты уносят много сил, могут даже привести к инвалидности и изменить личность. Но если конфликт не достигает состояний «изнуряющей застойности», то он бывает человеку полезен и даже необходим для психического, духовного возмужания и закалки психики. Но для того, чтобы у детей конфликт дал «подвижку души» в нужную сторону, необходимо тактичное участие старшего. Благожелательное, дружелюбное отношение придает силы не только ученику, но и педагогу. [4]

Чтобы найти правильное решение, полезно знать, что в основе конфликта лежит процесс общения.

Общение педагога с детьми является не фоном, на котором решаются задачи обучения и воспитания, а важнейшей составляющей профессиональной деятельности. От того, насколько эффективно решает учитель коммуникативные задачи, зависит и успешность развития детей, и становление профессионализма в деятельности учителя.

Общение – совокупность связей и взаимовлияния людей, складывающихся в их совместной деятельности. Оно предполагает некоторый результат – изменение поведения и деятельности других людей. Каждый человек выполняет определенную роль в обществе. Множественность ролевых позиций нередко порождают их столкновение – ролевые конфликты. В некоторых ситуациях обнаруживается антагонизм позиций, отражающий наличие взаимоисключающих ценностей, задач и целей, что иногда оборачивается межличностным конфликтом. [5]

Осознание конфликтной ситуации является началом следующего этапа - разворачивания конфликта. Когда противоречия выплескиваются наружу, становятся осознанными всеми участниками, противоположная сторона отвечает контрдействиями, конфликт становится реальностью.

Непосредственный переход к конфликтному поведению указывает на дальнейшее развитие ситуации. После того как конфликт осознан, стороны, если они не желают погасить вражду, переходят к конфликтному поведению, которое направлено на блокирование достижений противоположной стороны, ее стремлений, целей, намерений.

В зависимости от направленности действий возможно различное развитие характера конфликта. [4] Он будет прямым или опосредованным, конструктивным стабилизирующим или неконструктивным. Основное отличие конструктивного конфликта от всех остальных в том, что в этом случае оппоненты не входят в рамки деловых аргументов, отношений и не касаются личностных качеств противоположной стороны. Для неконструктивного межличностного конфликта характерно обращение сторон к нравственно осуждаемым методам борьбы, стремлению подавить партнера, дискредитируя и уничтожая его в глазах окружающих.

Можно выделить еще одну ступень развития конфликтной ситуации – углубление противоречий. Она обычно протекает в такой последовательности. Благодаря активным действиям участников конфликта, а также за счет накопления опыта противостояния происходит постепенное усиление их позиций. Это еще больше углубляет первичную проблемную ситуацию и ведет к возникновению новых проблем.

Субъекты (стороны) конфликта — это непосредственные его участники. Некоторые ученые предлагают разделять стороны и участников конфликта, мотивируя это тем, что при развитии в нем могут оказаться случайные люди (участники конфликта), чьи интересы не совпадают с интересами сторон (субъектов) конфликта, но которые оказались в зоне действий последнего.

Началом конфликта выступает инцидент, то есть, действия оппозиционных сторон, направленные на достижение их целей. Инцидент характеризуется осознанием конфликтной ситуации и переходом к непосредственной активности. Однако нельзя приравнивать осознание конфликтной ситуации к инциденту, так как оно не является инцидентом, но инцидент из нее вытекает.

Развиваясь по определенным закономерностям, конфликт имеет свою динамику, в которой выделяют четыре основных стадии:

1) Возникновение объективной конфликтной ситуации. Эта ситуация — так называемая стадия потенциального конфликта — не сразу воспринимается людьми адекватно.

2) Осознание объективной конфликтной ситуации или осознание конфликта (все участники конфликта воспринимают ситуацию как трудноразрешимую). В это время происходит осознание противоречий. Причем последние могут быть не только объективными, реально существующими, но и субъективными, т.е. мнимыми, реально не присутствующими.

3) Конфликтные действия или переход к конфликтному поведению. На этом этапе конфликтное поведение направлено на блокирование достижений противоположной стороны, ее стремлений, целей, намерений.

При вступлении в конфликт каждая из сторон имеет гипотезу об интересах оппонента, причинах его вступления в конфликт. Затем в ходе самого конфликта эти интересы и причины проясняются окончательно, становятся очевидными силы противника и возможные последствия конфликта. В этой фазе когнитивная функция отрезвляет противника, ставит под сомнение правомерность конфликта; и тогда проявляются предпосылки для его разрешения.

4) Любой конфликт когда-либо завершается. Завершение конфликта – это окончание конфликта независимо от причин, по которым он возник.

Разрешение конфликта – это совместная деятельность его участников, направленная на прекращение противодействия и решение проблемы, которая привела к столкновению. Разрешение конфликта предполагает активность обеих сторон по

преобразованию условии, в которых они взаимодействуют, по устранению причин конфликта. [6]

Для разрешения конфликта необходимо изменение самих его сторон (хотя бы одной из них), их позиций, которые они отстаивали в конфликте. Часто разрешение конфликта основывается на изменении и отношения оппонентов к его объекту или друг к другу.

Урегулирование конфликта отличается от его разрешения тем, что в устранении противоречия между его сторонами принимает участие третья сторона. Ее участие возможно как с согласия противоборствующих сторон, так и без него. [7]

Затухание конфликта – это временное прекращение противодействия при сохранении основных признаков конфликта и напряженных отношений между его участниками. [60] Конфликт переходит из «явной» формы в скрытую. Затухание конфликта обычно происходит в результате: истощения ресурсов обеих сторон, необходимых для борьбы; потери мотива к борьбе, снижения важности объекта конфликта; переориентации мотивации сторон (возникновение новых проблем, более значимых, чем борьба в конфликте).

Перерастание в другой конфликт случается тогда, когда в отношениях сторон возникает новое, более значимое противоречие и происходит смена объектов конфликта.

Итак, первое, что надо делать для ослабления конфликтности, — это проявлять эмпатию. Оно предполагает понимание чувств другого человека. Эмпатию можно выражать как словами, так и невербально, с помощью языка тела, пространства, времени и т. д.

Второе средство смягчения конфликта — это валидация, т.е. подтверждение переживаний другого человека, выражение веры и согласия с тем, что они действительно серьезны. Надо дать понять другому человеку, что его чувства воспринимаются как реальные, настоящие, глубокие. Основные способы валидации:

повторить то, что сказал другой человек (партнер, оппонент), и это, кстати, позволит вам убедиться, что вы правильно понимаете его, и показать, что вы слушаете этого человека;

подчеркивать то хорошее, что человек сделал или пытался сделать, и тогда ваш собеседник будет стараться более подробно что-то рассказать или сделать для разрешения конфликта;

использовать примеры и ссылки на то, что нечто подобное было с вами, с вашими знакомыми;

произносить время от времени слова о том, что вам кажется, что вы понимаете собеседника, что вы представляете, как это было и т. п.

Третье, что необходимо в ходе конфликта, — это осознание или прояснение ситуации, отношений и прочего. Осознание обычно осуществляется с помощью вопросов, задаваемых с целью получить нужную информацию о проблеме конфликта, о фактической стороне противодействия.

Четвертое умение, необходимое в конфликте, это — обобщенные, то есть повторение, перефразирование проблемы или ее главных моментов, чтобы у каждого участника конфликта была уверенность, что и как было понято в ходе общения и конфликта. Обобщение особенно необходимо при переходе от одного этапа конфликтного общения к другому, а также при завершении многоэтапного взаимодействия.

Есть еще один чрезвычайно важный момент в стратегии эффективного разрешения конфликта — это использование богатого языка движений тела, широкого спектра всех средств и способов невербального общения: лицевой экспрессии, кинетики, проксемики, таксики и пр. Невербальные средства мимики, пантомимики, прикосновений, пространства, времени могут и должны использоваться на всех этапах трудного или конфликтного общения, но место и формы их использования на каждом из этапов,

конечно, будут различными, более или менее адекватными или совсем неэффективными и даже просто неуместными.

Не менее популярным приемом преодоления конфликта является посредничество, которое представляет собой специально организованное общение двух конфликтующих сторон при участии и помощи третьей, нейтральной стороны (посредника). В зарубежной психологии для обозначения нейтральной стороны используют термины «медиация» (посредничество), «медиатор» (посредник). [8]

Процедура медитации в самом общем виде заключается в том, что посредник способствует тому, чтобы оппоненты-противники захотели вступить в диалог с целью разрешения конфликта. Затем он помогает оппонентам выслушать позиции друг-друга в развернутой форме, постепенно осознать взаимное доверие и наметить некоторые новые содержательные и личностно-коммуникативные аспекты проблемы и отношений конфликтующих сторон. В заключение течение конфликта переходит в фазу прямого диалога оппонентов-партнеров, что позволяет найти конструктивные решения и приемлемые компромиссы и разработать их до уровня программы взаимных действий, удовлетворяющих обе стороны конфликта.

Подведение итогов конфликта — пятый, заключительный этап диалогического посредничества в конфликтной ситуации. Он начинается, в сущности, с того момента, когда на этапе диалогического опосредования складываются идеи и контуры основных решений, намечаются конструктивные стратегии взаимодействия и определяются новые формы взаимоотношений участников диалога-конфликта.

Любое образовательное учреждение представляет собой довольно сложную систему, внутри которой ежедневно возникают разнообразные острые ситуации и конфликты, избежать которых очень трудно, а порой просто невозможно. Поэтому учителю необходимо найти причины возникновения конфликтов между учениками и найти благоприятный способ их разрешения.

В управлении детским коллективом молодой педагог часто встречается с проблемой «группового эгоизма», стремлением учащихся на первое место ставить свои узкогрупповые цели в ущерб классам, а иногда и школе в целом.

Нужно находить благоприятные приемы для сближения учеников. Социальные психологи рекомендуют по возможности чаще использовать совместную деятельность как наиболее эффективную форму организации.

В общеобразовательном учреждении можно выделить четыре основных субъекта деятельности: ученик, учитель, родители и администратор. В зависимости от того, какие субъекты вступают во взаимодействие, конфликты подразделяют на виды: ученик-ученик; ученик-учитель; ученик-родители; ученик-администратор; учитель-учитель; учитель-родители; учитель-администратор; родители-родители; родители-администратор; администратор-администратор.

Рассмотрим один из наиболее распространенных в учебной деятельности конфликт между учениками.

Как отмечается в обзоре школьных конфликтов, подготовленном А.И. Шипиловым [6], наиболее распространен среди учащихся конфликты лидерства, в которых отражается борьба двух-трех лидеров и их группировок за первенство в классе.

Генезис агрессивного поведения школьников связан с дефектами социализации личности. Так, обнаружена положительная связь между количеством агрессивных действий у школьников и частотой их наказания, применяемого родителями. Кроме того, было подтверждено, что конфликтные мальчики воспитывались, как правило с родителями, применявшими по отношению к ним физическое насилие. Поэтому ряд исследователей считают наказание моделью конфликтного поведения личности.

Известно, что на время обучения в школе приходится этап наиболее интенсивного развития человека. Школа охватывает значительную часть детства, все отрочество и раннюю юность. Конфликты у школьников заметно отличаются от конфликтов у

взрослых людей. Существенные различия имеют и конфликты, происходящие в младшей, неполной средней и средней школах.

Основным конфликтогенным фактором, определяющим особенности конфликтов между учениками, является процесс социализации учащихся. [5] Социализация представляет собой процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидуумом социального опыта, проявляемого а общении и деятельности. Социализация школьников происходит естественным образом в обычной жизни и деятельности, а также целенаправленно – в результате педагогического воздействия на учащихся в школе. Одним из способов и проявлений социализации у школьников выступает межличностный конфликт. В ходе конфликтов с окружающими ребенок, осознает как можно и как нельзя поступать по отношению к сверстникам, учителям, родителям.

Конфликты «ученик-ученик» возникает из-за оскорблений, сплетен, зависти, доносов, отсутствия взаимопонимания в связи с борьбой за лидерство, из-за противопоставления личности ученика к коллективу, в связи с общественной работой.

Это свидетельствует, что во взаимоотношении одноклассников в школе не все благополучно.

Основными причинами ненависти к сверстникам является подлость и предательство, подхалимство, существование «липовых» отличников и любимчиков учителей, личная обида, ложь и высокомерие, соперничество между одноклассниками.

На конфликтность учеников заметное влияние оказывают их индивидуально психологические особенности, в частности агрессивность. [4] Наличие в классе агрессивных учеников повышает вероятность конфликтов не только с их участием, но и без них – между другими членами классного коллектива.

Конфликты между учениками в школе возникают, в том числе и из-за проступков, нарушений общепринятых норм в поведении школьников. Нормы поведения учащихся в школе выработаны в интересах всех школьников и учителей. При их соблюдении подразумевается снижение до минимума противоречий в школьных коллективах. Нарушение этих норм, как правило, приводит к ущемлению чьих-то интересов. Столкновение же интересов является основой для конфликта.

На возникновение конфликтов значительно влияет общение. Поэтому очень важно знать психологические особенности в школьном возрасте в процессе общения.

Школа предъявляет к ребенку новые требования в отношении речевого развития: при ответе на уроке речь должна быть грамотной, краткой, четкой по мысли, выразительной; при общении речевые построения должны соответствовать сложившимся в культуре ожиданиям. Именно усваиваемые и используемые ребенком средства эффективного общения в первую очередь определяют отношение к нему окружающих людей. Общение становится особой школой социальных отношений. Ребенок пока бессознательно открывает для себя существование разных стилей общения. Также бессознательно он пробует эти стили, исходя из своих собственных волевых возможностей и определенной социальной смелости.

В младшем школьном возрасте ребенку придется пройти все перипетии отношений, прежде всего со сверстниками. [8] Здесь в ситуациях формального равенства сталкиваются дети с разной природной энергетикой, с разной культурой речевого и эмоционального общения, с разной волей и отличным чувством личности. Столкновения эти приобретают выраженные экспрессивные формы. Все многообразие составляющих межличностного общения ложится на каждого ребенка с силой истинных реалий социального взаимодействия людей. Именно характер речевого и экспрессивного общения определяют меру самостоятельности и степень свободу ребенка среди других людей.

В период, когда ребенок начинает ходить в школу, новая социальная ситуация, в которую он попадает, приводит к тому, что сложившийся в семье стиль общения с ребенком обретает новые нюансы. [6]

Авторитарный стиль, подразумевающий жесткое руководство, подавление инициативы и принуждения, находит себе оправдания в необходимости подчинить ребенка школьной дисциплине. В таких семьях вырастают или неуверенные в себе, невротизированные люди, или агрессивные и авторитарные - подобие своих родителей. В школе эти черты личности проявляются уже в отношениях со сверстниками.

Либерально-попустительский стиль подразумевает общение с ребенком на принципе вседозволенности. Такой ребенок не знает иных отношений, кроме утверждения себя через требования «Дай!», «Мне!», «Хочу!». Попустительство приводит к тому, что он не может развиваться в социально зрелую личность. Здесь отсутствует самое главное, что необходимо для правильного социального развития ребенка - понимание слова «надо».

В подобной семье формируется недовольный окружающими людьми эгоист, который не умеет вступать в нормальные взаимоотношения с другими людьми, - он конфликтен и труден. В школе ребенок из такой семьи обречен на повал в общении - ведь он не приучен уступать, подчинять свои желания общим целям. Его социальный эгоцентризм не дает возможности нормально овладеть социальным пространством человеческих отношений.

Одним из вариантов либерально - попустительского стиля в семье является гиперопека.

Ценностное отношение к ребенку с высокой рефлексией и ответственностью за него - наиболее эффективный стиль воспитания. Здесь ребенку выражают любовь и доброжелательность, с ним играют и разговаривают на интересующие его темы.

Перечисленные стили общения в семье при всех различиях имеют общее - родители неравнодушны к своим детям. Они любят своих детей, а стиль воспитания часто является преемственным, передаваемым в семье из поколения в поколение. Лишь семья, обладающая способностью к рефлексии на особенности ребенка, сознательно ищет наиболее эффективный стиль его индивидуального воспитания.

Основными формами ненасильственного взаимодействия детей 5-7 лет являются взаимопонимание, диалог, сотрудничество, содействие, помощь, любовь. Противоположными проявлениями поведения по отношению к партнерам по взаимодействию являются соперничество, соревновательность, противоборство, уклонение от взаимодействия, однонаправленное содействие, конфликтность. Считается, что источники деструктивных проявлений в поведении взрослого следует искать в глубоком детстве. Именно в его недрах зарождается стремление к подавлению и унижению личности другого человека, желание достигнуть своих целей, не принимая во внимание интересы и мнения окружающих.

Процесс общения всегда протекает непросто. Наблюдая за ним, мы видим только внешнюю, поверхностную картину взаимодействия, однако за ним лежит внутренний, невидимый, но очень важный слой общения: потребности и мотивы, то есть то, что побуждает одного человека тянуться к другому. Только хорошо зная и понимая своего собеседника, можно построить истинное общение с ним. То же самое можно отнести к общению детей друг с другом. Многие конфликты сверстников связаны, прежде всего с неумением встать на точку зрения другого, увидеть в нем личность, обладающую своими потребностями и желаниями. А неблагополучие в одной сфере общения влечет за собой неудачи в другой. Способность общаться, психологи определяют как индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие эффектность ее общения и совместимость с другими людьми.

Поэтому задача педагога состоит в том, чтобы научить детей общаться, взаимодействовать друг с другом, развивать необходимые умения и навыки общения. Снижение культуры поведения и общения, культуры речи в нашей стране, тенденция к

распространению жаргона и просторечия во всех сферах общества, употребление вульгаризмов, нецензурных выражений, рост эмоционального общения – все это свидетельствует о том, что повышение культуры поведения и общения детей является важнейшей педагогической задачей. Одним из путей решения данной проблемы является организация обучения учащихся нормативному и эффективному общению.

Заключение, выводы

Конфликты закономерно приходят в нашу жизнь. Меняется жизнь, и меняются причины и формы конфликта. Избежать их невозможно, они необходимы для развития, для роста. Проанализировав литературу, посвященную данным вопросам, можно сделать вывод, что умения общаться, объяснять и разрешать конфликт – это обоюдный успех педагога и воспитанника. Именно в школе у ребенка формируются навыки разрешения противоречий в межличностном взаимодействии, которые случаются в жизни любого человека. Создание в общеобразовательной школе системы профилактики конфликтов намного улучшит качество воспитательного процесса. Анализ изучения степени разработанности в педагогической теории и практики проблемы психолого-педагогических приемов взаимодействия показал, что в школе недостаточно эффективно уделяется внимание систематической работе по выявлению конфликтности у детей младшего школьного возраста и не спланировано коррекции. В результате проведенных методик нами были выявлены основные проблемы, существующие в процессе межличностных взаимоотношений младших школьников. Среди них – высокая степень агрессивности, невысокий уровень общительности, завышенная самооценка, конфликтность и пассивность. Дети нетерпимы к критике, переоценивают собственные возможности, демонстрирую чувство превосходства над теми, кто более слаб, многие несдержанны и импульсивны. Но в то же время, дети непосредственны, настойчивы в достижении своих целей. Мы сделали вывод о том, что для повышения эффективности в решении данной проблемы необходимо учитывать индивидуальные качества учеников. Практическим инструментом индивидуализации может быть обучающая программа, которых включает в себя: диагностику, определение цели нарушения дисциплины, выбор техники экстренного вмешательства, разработка стратегии поддержки для формирования самоуважения и формирование умения продуктивного общения.

Список источников

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры.2-изд. - М.: Просвещение, 2012
2. Вишнякова Н.Ф. Конфликтология. - Мн.: "Университетское", 2012.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб., 2020.
4. Королева Е.В. и др. Проблемные ситуации в школе и способы их решения. – М., 2016.
5. Краснова Е.Ю. Практикум по коррекционной работе с агрессивными детьми. – Магнитогорск, 2015.
6. Крысько В.Г. Социальная психология: Учебник для вузов. – М., 2012.
7. Краснова Е.Ю. Практикум по коррекционной работе с агрессивными детьми. – Магнитогорск, 2015.
8. Курбатов В.И. Конфликтология. - Ростов н/Д.: Феникс, 2015.

УДК 159

Хамзина А.М., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., профессор

Формирование опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением у младших школьников с умственной отсталостью

Аннотация

В данной статье проанализирована психологическая и педагогическая литература по проблеме исследования, выявлен актуальный уровень возможностей взаимодействия с ближайшим социальным окружением у первоклассников с нарушением интеллекта. Рассмотрено содержание дифференцированной коррекционной помощи первоклассникам с нарушениями интеллекта в области развития взаимодействия с ближайшим социальным окружением.

Ключевые слова

Первоклассник, умственная отсталость, социальное окружение, младший школьный возраст, коррекционная работа.

Введение

Актуальность темы. Современный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предполагает удовлетворение специфических образовательных потребностей ребенка с нарушениями интеллекта и его общекультурное развитие. Компонент «жизненная компетенция» трактуется как неотъемлемая часть общего образования школьников с умственной отсталостью, поскольку процесс образования должен быть ориентирован на овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми ребенку в обыденной жизни [1].

Отечественные традиции коррекционной педагогики акцентируют особое значение социального воспитания, которое должно составлять содержательную основу обучения детей с умственной отсталостью. Им насущно требуется обогащение практического опыта взаимодействия в начале с ближайшим, а в дальнейшем и с более дальним социальным окружением. Коррекционная работа должна быть направлена на создание условий для овладения этими детьми жизненно значимыми компетенциями.

Ожидаемые результаты воспитания умственно отсталого ребенка, впервые поступившего в школу, заключаются в накоплении положительного опыта взаимодействия с окружающими, формировании первичного понимания им социальных ситуаций и приемлемых моделей поведения, в развитии самостоятельности.

Таким образом, в контексте задач социального воспитания детей с нарушением интеллекта особое значение приобретает определение содержания коррекционной работы по накоплению ребенком положительного социального опыта взаимодействия с ближайшим окружением и овладению жизненно значимыми компетенциями. Однако практически отсутствуют исследования в этой области применительно к поступающим в школу умственно отсталым детям. Это обусловливает необходимость разработки и совершенствования методического обеспечения такой работы.

Объект исследования: процесс формирования у младших школьников с нарушением интеллекта положительного опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением.

Научная новизна. Процесс формирования опыта успешного взаимодействия с ближайшим социальным окружением у современных первоклассников с умственной отсталостью впервые становится объектом исследования. Научно обоснованы коррекционные обучающие программы по формированию у первоклассников с нарушением интеллекта опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением.

Доказана эффективность предложенного содержания коррекционной работы и дифференцированного подхода к ее формированию.

Обор литературы

Методологическая основа исследования — фундаментальные положения культурно-исторической теории:

- основные положения культурно-исторической дефектологии, основанной на идеях Л.С.Выготского,
- признание ведущей роли коррекционного обучения в социальном развитии умственно отсталого ребенка [Г.М.Дульнев, А.А.Катаева, Н.Г.Морозова, Е.А.Стребелева и др.],
- концепция дифференцированного стандарта образования детей с ОВЗ [Н.Н.Малофеев, О.С.Никольская, О.И.Кукушкина, Е.Л.Гончарова].

Основная часть

Методы исследования: анализ теоретических аспектов изучаемой проблемы; включенное наблюдение за поведением ребенка; беседа; констатирующий и обучающий эксперименты; анкетирование родителей (близких взрослых); анализ эмпирических данных и статистическая обработка результатов исследования; анализ видеозаписей и фотоматериалов.

Давая определение понятию «опыт взаимодействия с ближайшим социальным окружением», будем действовать поэтапно и рассмотрим каждую составляющую этого понятия.

Согласно общепринятому определению, опыт - это основанное на практике чувственно-эмпирическое познание действительности в единстве знаний, умений и навыков. В философии опыт трактуется как единственный источник знания (Дж. Беркли, Д. Юм, Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Дж. Локк, Д. Дидро).

В педагогической и психологической литературе опыт рассматривается как способ познания действительности, основанный на ее непосредственном, чувственном, практическом освоении. Он служит важным источником информации как о внешнем объективном мире, так и о психической жизни субъекта [1].

В определении социального опыта в современной социологической и педагогической литературе при всем разбросе позиций отдельных авторов и научных школ существует два основных подхода. В рамках первого социальный опыт рассматривается как результат специально организованного усвоения общественного опыта, целенаправленного воспитания и обучения. В рамках второго он считается «априорным», присущим человеку с рождения.

Ребенок рождается способным приобретать социальный опыт в процессе разнообразной деятельности, прежде всего общения с людьми разного возраста в рамках различных социальных групп (в том числе и в ближайшем социальном окружении). В процессе приобретения опыта он расширяет систему социальных связей и отношений, учится играть различные социальные роли и реализовать различные модели поведения, осваивает обширный фонд социальной информации (знаний), умений и навыков, в том числе социальные символы, установки и ценности.

Таким образом, накапливание опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением происходит в процессе обучения, воспитания и социального общения. Овладеть социальным опытом — значит не только усвоить сумму сведений и образцов, но и сформировать необходимые компоненты жизненной компетенции и научиться определенным способам деятельности и общения.

В социальном опыте выделяют следующие структурные компоненты:

- аксиологический - ценностные ориентиры, определяющие социальные установки и вектор развития личности;
- познавательный - социальные понятия и представления, информация об окружении;

- действенный - совокупность навыков практической деятельности, умения;

- коммуникативный - навыки социального взаимодействия, приспособленность, культура речи [2].

Таким образом, социальный опыт - это результат активного взаимодействия ребенка с предметным и социальным окружающим миром.

В зарубежных и отечественных научных работах в области гуманитарных наук рассматривается опыт взаимодействия, в котором отображается широкий круг процессов окружающей действительности, реализуются причинно-следственные связи, происходит обмен информацией между взаимодействующими сторонами, их взаимное изменение.

В психологическом словаре взаимодействие характеризуется как «процесс непосредственного и опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимообусловленность и связь» [3, с. 60].

Социальное взаимодействие определяется как социальное отношение между людьми, социальными группами. Формами такого взаимодействия являются совместная деятельность и общение, которые оказывают непосредственное влияние на развитие психики в онтогенезе [3, с. 136].

Взаимодействие с социальным окружением является необходимым условием социального развития. По словам С. Л. Рубинштейна, «первейшее из первых условий жизни человека - это другой человек». В процессе совместной деятельности и общения ребенка с другими людьми происходит усвоение общечеловеческого опыта, накопленного предшествующими поколениями, формирование способов познания общественного опыта [4]. Именно так ребенок овладевает речью, новыми знаниями и умениями, именно так у него формируются собственные убеждения, духовные ценности и потребности.

Социальный мир представляет собой структуру, состоящую из конкретных сфер со специфическим стилем взаимодействия. Каждая область взаимодействия является носителем определенной информации, обогащающей социальный опыт ребенка на определенном возрастном этапе. Среди этих сфер нас интересует прежде всего ближайшее социальное окружение.

В литературе ближайшее социальное окружение определяется как группа близких людей, которые находятся рядом с ребенком (семья, родственники, друзья). Родившись, человек попадает в конкретное ближайшее социальное окружение: семья и родственники. Развиваясь, усваивая ценности данной социальной среды, ребенок неосознанно начинает познавать другое социальное пространство, добавляет новых людей в свое ближайшее социальное окружение. Являясь источником познавательного развития, социально-бытовых знаний, умений, духовных ценностей, убеждений, это окружение оказывает влияние на формирование самосознания личности.

Опыт взаимодействия с ближайшим социальным окружением гипотетически можно рассматривать как совокупность знаний (ценности, представления о близких, нормы, правила), умений, навыков (выполнение режимных моментов, усвоение социальных ролей и моделей поведения), которые способствуют осознанию и интерпретации окружающей действительности и складываются на основе обучения, воспитания, общения и совместной деятельности в рамках социальной группы близких людей.

Значимость ближайшего социального окружения в психическом развитии детей представляется бесспорной. Взрослый стимулирует подражательные навыки и социальное поведение в различных ситуациях [3]; амплификация содержания взаимоотношений с ближайшим социальным окружением способствует формированию у детей психических свойств и качеств [4]; именно в ближайшем окружении ребенок овладевает способами взаимодействия с окружающим миром, опытом и достижениями предшествующих поколений [5].

По мнению Л. С. Выготского, социальная среда является источником детского развития и способствует обогащению индивидуальных представлений ребенка об

окружающем мире. Человек, являясь «социальным существом», растет и развивается во взаимодействии с социальным окружением и с самого рождения нуждается в удовлетворении социальных потребностей: в опеке, заботе, сопереживании со стороны взрослого. Эти потребности в дальнейшем играют главную роль в становлении социально-нравственных качеств личности. При этом близкий взрослый, обеспечивая ребенку своевременное и достаточное внимание, закладывает у него основы позитивных социальных качеств: доброжелательности, соучастия, эмпатии, социальной гибкости. Благодаря врожденной способности подражать другим людям у детей формируются социально-бытовые навыки, навыки ролевого поведения в различных ситуациях и нравственно-этические нормы.

Таким образом, ближайшее социальное окружение является транслятором определенных знаний, умений и навыков и оказывает непосредственное влияние на формирование внешних коллективных форм деятельности, которые, по мнению Л. С. Выготского, в результате интериоризации становятся психическими процессами индивида.

Ближайшее социальное окружение создает условия для развития собственной активной деятельности ребенка путем установления с ним контакта и, как следствие, предоставления возможности подражания и присвоения человеческих способностей, предупреждая подмену получения опыта путем собственной деятельности потреблением готовой информации из интернета и телевидения. Таким образом, развиваются игровая деятельность, произвольность, мотивационно-потребностная сфера ребенка и снижается вероятность его зависимости к концу дошкольного возраста от внешних требований взрослых.

Опыт взаимодействия с ближайшим социальным окружением формируется у детей постепенно. Роль взрослого в овладении детьми системой знаний, умений и навыков определяется доступными им способами взаимодействия на каждом возрастном этапе развития.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что психическое развитие детей зависит от социальных условий. Для нашего исследования является важным понимание места опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением в структуре психического развития ребенка. Ближайшее окружение понимается как фактор, который постоянно воздействует на ребенка, активизирует его, способствует познанию нового социального пространства, а также накоплению опыта взаимодействия с окружающим миром.

Появившись на свет, ребенок вступает в особые отношения с окружающей средой, которая служит основным источником его развития: выполняет роль своеобразного пускового механизма, усиливающего или тормозящего внутренние процессы. В младенческом периоде социальное развитие ребенка протекает в установлении его позиции и приводит к пониманию присутствия в его жизни других людей [6]. Об этом свидетельствуют данные как отечественных авторов, так и зарубежных психологов. Например, Б. Уайт обоснованно замечает, что «малыша... можно охарактеризовать как активное, общественно ориентированное существо, огромный интерес для которого представляют люди» [7]. По мнению Т. Бауэра, младенцы обладают способностью к взаимоотношениям со взрослыми и испытывают потребность в таком общении [8, с. 17].

Первой формой взаимодействия ребенка и взрослого, по данным М. И. Лисиной, является ситуативно-личностное общение, в процессе которого у ребенка формируется умение понимать и проявлять эмоции, устанавливать первые социальные контакты. Эта форма общения возникает примерно к 2 месяцам и составляет ведущий тип деятельности, который определяет формирование социальных умений в младенческом возрасте. В развитом виде ситуативно-личностное общение имеет у младенца вид «комплекса оживления» - сложного поведения, которое выражается в виде сосредоточенного взгляда на лицо другого человека, улыбки, вокализации и двигательного оживления.

При возникновении потребности в общественном поведении на первый план выдвигается и становится ведущей предметно-манипулятивная деятельность, в процессе которой ребенок овладевает общеупотребительными формами общения и способами использования всех окружающих вещей. В предметно-манипулятивной деятельности происходит социальное развитие ребенка - приобретение социального опыта через освоение орудий, знаков, символов, овладение социально зафиксированными действиями, их социальной сущностью, выработку способов обращения с предметами, оценку своих действий, умение присматриваться к себе, примерять себя к окружающему.

Развитие предметно-манипулятивной деятельности свидетельствует о возникновении нового типа отношения ребенка к миру - объектного. Под влиянием взрослого, путем актуализации предметов, которыми манипулируют взрослые во взаимоотношениях с детьми, ребенок усваивает конкретные способы действия с предметом и овладевает речью [6]. Сначала он просто повторяет слова, звуки, обращенные к отдельным предметам, включенным в его предметную деятельность. Затем, вслед за привыканием к звукам, слова окончательно закрепляются за предметами. После этого возникает период внутренней речи, когда ребенок дает себе инструкции и затем выполняет их. Так, через опосредование предметного мира речью, то есть через социальное, к году у ребенка начинают формироваться сознательные предметные действия. В психолого-педагогической теории показана важность практического взаимодействия ребенка и взрослого на этом этапе [6, 120]. Именно в этот период ребенок начинает испытывать нужду в сотрудничестве взрослого.

В процессе ситуативно-делового общения, в совместной деятельности со взрослым, у ребенка формируется умение подражать действиям взрослого, положительное отношение к сотрудничеству. Ребенок интенсивно входит в социальный мир, начинает принимать и исполнять требования взрослых, постепенно понимает общепринятые законы человеческого мира, учится показывать свое отношение к поступкам и событиям. Так складываются первые социальные знания, умения, навыки.

Ведущей в этот период становится игровая деятельность. Игровые действия ребенка всегда реальны и социальны, в них он овладевает человеческой действительностью, обогащая свой социально-нравственный опыт. В развитой сюжетно-ролевой игре ребенок обнаруживает, что окружающие люди владеют разнообразными профессиями, включены в сложнейшие отношения и он сам, ориентируясь на нормы этих отношений, должен учитывать не только свою, но и чужую точку зрения.

Опыт взаимодействия с ближайшим социальным окружением в данный период обогащается умением общаться со сверстниками и взрослыми с соблюдением основных правил общения, быстро адаптироваться в незнакомой обстановке. Появляется способность управлять своим поведением, реагировать на изменение отношения и настроения взрослых и сверстников.

В младшем школьном возрасте (6-10 лет) ведущая учебная деятельность, в процессе которой дети овладевают умением учиться и способностью оперировать теоретическими знаниями, позволяет ребенку посмотреть на себя с другой точки зрения, освоить новую социальную роль. Самое главное в учебной деятельности — это поворот человека на самого себя, рефлексия собственных действий и поступков, становление социального сознания.

Таким образом, каждый новый период взросления характеризуется качественно новым уровнем отношения ребенка к себе, окружающим людям, предметам и явлениям окружающего мира.

К поступлению в школу у ребенка должны быть сформированы следующие социальные компетенции:

- о себе: знание кратких биографических сведений (имя, фамилия, возраст, дата рождения; домашний адрес); умение описать собственную внешность, умение следить за своим внешним видом; самообслуживание и самостоятельность в быту (пользование

предметами гигиены, столовыми приборами); умение адекватно выразить чувства и эмоции (вербально и мимически); владение приемами самоконтроля эмоционального состояния; оценивание своих поступков и действий согласно общепринятым нормам и правилам; наличие социально-нравственных личностных качеств (уверенность, самостоятельность, активность, инициативность и др.);

- о других людях: сформированность ценностных ориентиров, умение рассказать о семье (члены семьи, имена и отчества родителей), друзьях (имена, внешность, личностные качества),взаимоотношениях с близкими людьми, значимых событиях; дифференциация выражения эмоций; установление связи между эмоциональным состоянием и его причиной; взаимодействие с людьми с учетом их социального статуса; эмоциональный отклик на переживания другого, эмпатия, стремление помочь; владение способами социокультурного поведения и общения (умение вести беседу со взрослыми и сверстниками, сотрудничество со сверстниками в игре, совместной деятельности); ролевое поведение с учетом социальной ситуации, социальная гибкость;

- об окружающем мире: соблюдение нравственно-этических норм (здороваться при встрече, благодарить, прощаться); общая осведомленность об окружающем мире (профессии, занятия людей в разные времена года и др.) [9].

- знания: о себе, семье, друзьях, правилах поведения в общественных местах;

- навыки: самообслуживания, самостоятельности в быту, самоконтроля эмоционального состояния; ролевого поведения.

Психическое и социальное развитие детей с нарушением интеллекта имеет специфические особенности, но также подчиняется возрастным закономерностям. Умственно отсталый ребенок с самого рождения оказывается в ситуации нарушенного взаимодействия с окружающей средой, поэтому его представления о себе и о ближайшем социальном окружении формируются гораздо медленнее и позднее, чем у нормально развивающихся детей [12].врезультате надолго остаются зависимыми от взрослого. В раннем возрасте эти дети надолго остаются зависимыми от взрослого.

К началу дошкольного возраста у детей с нарушениями интеллекта не развивается самосознание, не наблюдается волевых проявлений. Их поведение остается непроизвольным. Они не усваивают нормы поведения и не понимают их смысла. С большим опозданием начинает развиваться интерес к окружающему, формируются действия с предметами, возникают первые проявления самосознания, которые выражаются в негативных реакциях на замечания, порицания, неудачи. Систематические переживания неуспеха ведут к формированию патологических черт личности: к отказу от всякой деятельности, пассивности, замкнутости. Появляются негативизм и озлобленность, что накладывает негативный отпечаток на общение со взрослыми и со сверстниками.

С самого начала своего общения с нормальными сверстниками (братьями, сестрами, соседями) и до момента поступления в школу ребенок с нарушением интеллекта как бы «выпадает» из детского коллектива [23]. Многие дети с умственной отсталостью воспитываются дома, не имея возможности посещать детские образовательные учреждения, другие посещают индивидуальные занятия с педагогом, и лишь небольшая часть ходит в детские сады. Неумение пользоваться речевыми и неречевыми средствами общения, непонимание игровых ситуаций ведет к тому, что дети с нарушением интеллекта в большинстве случаев оказываются отверженными. Сверстники часто игнорируют этих детей, не вступают с ними в игру либо предлагают им самые невыгодные роли. В результате к началу обучения в школе дети с умственной отсталостью не умеют общаться со сверстниками, не соблюдают основных правил общения.

Под влиянием требований окружающих в дошкольном возрасте начинают формироваться навыки самообслуживания, правильного поведения в общественных местах. Наиболее часто возникают трудности в овладении навыками, требующими тонких дифференцированных движений пальцев: шнурование ботинок, завязывание

бантиков и ленточек, застегивание пуговиц. В более тяжелых случаях у детей с умеренной умственной отсталостью навыки самообслуживания не формируются даже к младшему школьному возрасту: взрослые продолжают одевать и кормить ребенка, собирать его учебные принадлежности.

Элементы социального самосознания у детей с умственной отсталостью появляются с большим опозданием (в дошкольном возрасте), что выражается в дезадаптированном поведении, неадекватных реакциях на замечания взрослого, трудностях соблюдения норм и правил, принятых обществом [10].

Школьный период является наиболее сложным в развитии умственно отсталых детей. Если до школы их деятельность организует взрослый, а ведущий способ усвоения общественного опыта — подражание взрослому и повторение его действий по показу и речевой инструкции, то в школьный период от ребенка требуется все больше самостоятельности. Теперь он должен подчиняться требованиям взрослого через поиск и решение конкретных мыслительных задач, а также осознавать причинно-следственные зависимости в окружающей действительности.

Речь большинства детей с умственной отсталостью - это отдельные слова, причем словарный запас ограничен названиями некоторых бытовых предметов; отмечаются сложные нарушения звукопроизношения. У некоторых детей активная речь отсутствует вовсе или они отдают предпочтение невербальным средствам общения. В свободной деятельности дети часто разговаривают сами с собой, воспроизводят поток ранее услышанных штампованных фраз, задают стереотипные бессмысленные вопросы, не ожидая ответа на них и не выслушивая его [11]. Специфическая картина речевого развития детей приводит к трудностям в ведении с ними продуктивной беседы, построении диалога.

Знания и представления о предметах и явлениях окружающего мира у детей с нарушениями интеллекта ограничены. Многие дети с умеренной умственной отсталостью не могут дать сведения о своей семье, часто не знают имени родителей, своей фамилии, домашнего адреса [11]. Познавательная инертность, безынициативность, отсутствие активной позиции в предметной деятельности и изучении явлений окружающего мира проявляется в пассивном отношении к самому себе, своим сверстникам, окружающим взрослым и ко всем социальным явлениям. Из-за этого дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают огромные трудности в накоплении опыта продуктивного взаимодействия с ближайшим окружением.

У детей с нарушением интеллекта наблюдаются трудности и в регуляции поведения. Многие из них с трудом адаптируются к новым условиям. У некоторых наблюдается нестабильность эмоционального состояния, что проявляется в расторможенности, неуправляемости, «полевом» поведении, частой смене настроения, необоснованных вспышках гнева и агрессии, негативизме. Они часто не выполняют просьбы или инструкции взрослого, а на запрет реагируют агрессией. В своих действиях дети оказываются нецеленаправленными, у них нет желания преодолевать даже посильные трудности. Их деятельность беспорядочна, бессистемна. Оособенности поведения затрудняют усвоение ребенком программного материала, адаптацию к учебной среде и усвоение умений и навыков социальной гибкости [12].

Очевидно, что такой ребенок нуждается в коррекционно-педагогической помощи, поэтому в предшкольный период ей уделяется особое внимание. Задачи социального воспитания рассматриваются в контексте становления элементарных моделей поведения детей в процессе выполнения режимных моментов в разных видах деятельности (познавательной, игровой, продуктивных), которая осуществляется в тесном сотрудничестве со взрослым.

Однако на практике многие дети многие дети с нарушением интеллекта, в силу тяжести состояния или по причине педагогической запущенности, к школьному возрасту остаются крайне социально незрелыми и, таким образом, оказываются в противоречивых

обстоятельствах. С одной стороны, по возрасту им надо идти в школу и осваивать образовательную программу, с другой стороны, они не готовы к выполнению требований, обусловленных новым социальным статусом - школьника.

Программа для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста» предполагает поэтапное формирование представлений о себе и об окружающем мире [2]. На первом этапе уточняются представления о себе, формируются культурно-гигиенические навыки и первоначальные преставления о ближайшем социальном окружении («Я и взрослый», «Я в семье»). На втором этапе формируются умения устанавливать родственные отношения и принимать социальные роли, понимать эмоциональное состояние близких и сверстников, проявлять доброту, заботу. На третьем этапе уделяется внимание сфере «ребенок среди сверстников»: развиваются способности выражения собственного настроения в процессе моделирования социальных отношений.

Заключение, выводы

Таким образом, представления о ближайшем социальном окружении рассматриваются в контексте непосредственного взаимодействия ребенка с окружающими, при этом коррекционная работа в этом направлении ограничивается выработкой элементарных моделей социального поведения в игровой деятельности ив процессе выполнения режимных моментов.

В современном стандарте образования коррекционная работа выделена как одна из организационных возможностей реализации специальной помощи детям с нарушением интеллекта в накоплении опыта взаимодействия с ближним окружением, формирования соответствующих компетенций и развития социальной компетентности в целом. Исходя из вышесказанного, была поставлена исследовательская задача по разработке содержания программы коррекционной работы в исследуемой области.

Опыт взаимодействия ребенка с ближайшим социальным окружением обеспечивает совокупность необходимых жизненных компетенций, которые способствуют осознанию и интерпретации окружающей действительности.

Социальная компетентность в области взаимодействия с окружением формируется на основе знаний (ценности, представления о близких, нормы, правила), умений и навыков (выполнение режимных моментов, принятие социальных ролей и моделей поведения), которыми ребенок овладевает в ходе обучения, воспитания, общения и совместной деятельности в рамках социальной группы близких людей.

Условия и предпосылки накопления опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением зависят от набора ситуаций организованной жизни ребенка, содержания его психического развития и появления новых социальных связей с окружающими людьми на каждом возрастном этапе.

У младших школьников выделяется особый, новый тип социальных связей - «ребенок / учитель», который определяет все другие социальные отношения.

Трудности социализации первоклассников с нарушением интеллекта, не выполняющих требования школьного обучения, обусловлены неготовностью детей к овладению системой новых социальных знаний, умений и навыков.

В современном стандарте образования коррекционная работа выделена как одна из организационных возможностей реализации специальной помощи детям с нарушением интеллекта в накоплении опыта взаимодействия с ближним окружением, формирования соответствующих компетенций и развития социальной компетентности в целом.

Список источников

1. Комратова, Н. Г. Социально-нравственное воспитание детей / Н. Г. Комратова, Л. Ф. Грибова. —М.: СФЕРА, 2015. -96 с.

2. Лисина, М. И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни / М. И. Лисина // Хрестоматия по возрастной психологии; сост. Л. А. Семчук, А. И. Янчий. — Гродно: ГрГУ, 2016. - 198 с.
3. Малофеев, Н. Н. Особый ребенок — обычное детство / Н. Н. Малофеев // Дефектология. — 2020. — №6. — С. 3-8.
4. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учебник для студентов педагогических вузов / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. — М.: Академия, 2020. — 200 с.
5. Никандрова, Т. С. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития: учебное пособие / Т. С. Никандрова, Н. П. Коняева. — М.: ВЛАДОС, 2020. — 199 с.
6. Дианова, В. И. Роль социализации в системе помощи детям-сиротам с ограниченными возможностями здоровья / В. И. Дианова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2018. — № 5. — С. 53-56.
7. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: метод, рекомендации / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. —М.: Просвещение, 2019. — 175 с.
8. Екжанова, Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. —М.: Просвещение, 2021. — 272 с.
9. Закрепина, А. В. Игры и игровые направленные на формирование первоначальных представлений о себе / А. В. Закрепина / Игры и игровые задания для детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: практическое пособие; под ред. Е. А. Стребелевой, А.В. Закрепиной. — М.: ИНФРА-М, 2016. —С. 7-18.
10. Закрепина, А. В. Изучение особенностей социального развития детей дошкольного возраста с отклонениями в умственном развитии / А. В. Закрепина// Дошкольное воспитание. — 2020. — № 1. — С. 86-93.
11. Закрепина, А.В. Трудный ребенок: пути к сотрудничеству / А. В. Закрепина. —М.: Дрофа, 2017. —141 с.
12. Иванова, Н. В. Социальное развитие детей в ДОУ: методическое пособие / Н. В. Иванова, Е. Ю. Бардинова, А. М. Калинина. — М.: Сфера, 2018. —128 с.

УДК 323

Хамзина Д.М., История
Абдуллин Р.Б., профессор

Казахская диаспора в Европе и Азии

Аннотация

В данной статье изучен процесс исторического формирования и современного положения казахской диаспоры зарубежья. В статье проводится систематизация накопленного опыта в научном изучении данного исторического аспекта, изучен поэтапный процесс становления Казахской диаспоры в Европе и Азии.

Ключевые слова

Казахская диаспора, демографическая численность казахов, внешняя политика, национальная идентичность, нация.

Введение

Актуальность темы. Исследование современных и исторических проблем Казахской диаспоры является основным вектором с точки зрения национальных и других

интересов суверенного Казахстана. Казахский этнос, проживающий за границей, является одним из объектов национальной политики нашего государства[1; с. 8].

Сегодня в Казахстане исследования Казахской диаспоры за рубежом, переживает свой расцвет. Во многих ВУЗах и научно-исследовательских учреждениях возникли кафедр или отделения, изучающие данный аспект. Отечественные ученые выезжают в научно-исследовательские экспедиции, изучают жизнь казахов за рубежом, издаются монографии, публикуется множество статей в научных журналах и сборниках. Ученых интересуют все сферы жизни казахов в той или иной стране, особенности их адаптации в новую социально-культурную и языковую среду, их национальное и гражданское самосознание, их мировоззрение и мироощущение[2].

Объектом исследования являются современные этнокультурные процессы среди Казахской диаспоры проживающей за рубежом.

Научная новизна исследования определяется комплексным подходом к исследованию и обобщению ранее недостаточно изученных аспектов исторических и современных проблем казахской диаспоры и ирредента. Исследование данной проблематики необходимо, так как казахская диаспора являются составной частью всего казахского народа, имеющие единые исторические и культурные корни, и их судьбы прочно связаны с Республикой Казахстан. Научная новизна также состоит также в анализе недостаточно изученной проблемы с позиций нового концептуального мышления.

Обор литературы

В интеграционном процессе Казахстан и Казахские диаспоры за рубежом на современном этапе, особенно важное место занимает Всемирная ассоциация казахов, которая была создана в Стамбуле, в 1991 г. по инициативе нашего главы государства – Н.А. Назарбаева. При первой встрече Н.А. Назарбаева с казахской эмиграцией родилась идея проведения курултая зарубежных казахов. Всемирные курултаи дали мощный стимул для консолидации казахской диаспоры за рубежом, способствовали созданию казахских культурных центров соответствующих законодательству стран проживания. Проведению малых курултаев в России, Монголии, Кыргызстане, Узбекистане и в Туркменистане для казахов Центральной Азии с приглашением этнических казахов из Ирана и Афганистана. Нужно отметить курултаи европейских казахов, которые проводятся поочередно в том или ином европейском мегаполисе, несмотря на малочисленность казахских семей, проживающих к тому же в крупных мегаполисах, и расписание курултаев утверждено до 2022 года. В Париже - 2013, Амстердам – 2014, Берлин – 2015, в этом году в Кельне, Мюнхен – 2017, Осло – 2018, Лондон – 2019, Вена – 2020, Стокгольм – 2021, Аархус – 2022. Председателем Всемирной Ассоциации Казахов является Президент Республики Казахстан. Ассоциация имеет подразделения и представительства в 19 странах мира. Необходимо отметить, что данная Ассоциация – это общественная организация, призванная инициировать и доносить до государственных органов РК, проблемы казахов зарубежья, разделенных границами от исторической родины. В настоящий момент, когда этнический фактор в странах СНГ приобретает все большее значение в отношениях между государствами, историческая наука независимого Казахстана, стоит перед необходимостью, изучения казахских диаспор, в странах ближнего и дальнего зарубежья.

Основная часть

Методологической и теоретической основой исследования являются основные принципы - научной методологии анализа социально-экономических процессов и явлений, содержащиеся в наследии мировой и отечественной научной и общественно-политической мысли, принципы историзма, развития, дедукции, конкретности и объективности.

Методы исследования:

- систематизация литературы и анализ документов и материалов по проблеме;
- метод опроса – интервьюирование представителей Казахской диаспоры;

- проблемный метод – выделение и рассмотрение отдельных аспектов по данному исследованию;

- статистический метод – получение и обобщение количественных взаимосвязей;

- теоретический анализ и обобщение различных точек зрения по данному исследованию.

Диаспора является объектом внутренней политики и субъектом международных отношений, связующей нитью между внутренней и внешней политикой государства; поэтому в современный период в политической науке особый интерес представляют исследования проблемы воздействия диаспор на международные отношения.

В процессе формирования казахской ирредены XVI – XIX основную роль сыграли политические события, происходившие на тот период Центральной Азии, в особенности тесные многосторонние взаимоотношения между Казахстаном и Китаем, Казахстаном и Джунгарией, Джунгарией и Цинским Китаем. В истории контактов этих государств одним из важнейших являлся территориальный вопрос, который на различных этапах развития данных обществ решался неодинаково [1 с. 51].

Казахи и ойраты имели общий тип хозяйства - кочевое скотоводство, для которого были необходимы плодородные земли для пастбища и наличие водоемов, что создавало экономическую необходимость расширения пастбищ. Так же, усиление влияния и укрепления молодого Казахского ханства на внешнеполитической арене, расширение ареала распространения казахского этноса также явились причиной борьбы между казахами и ойратами – изначально локальных конфликтов, но впоследствии перешедших, в затяжную, кровопролитную войну. Необходимо отметить, что политическая борьба двух сторон: тюркской и монгольской были ярким наглядным показателем, в остром проявление противодействия культурных и религиозных факторов [2; с. 54].

Если рассматривать миграционный поток казахов Младшего и Среднего Жузов на тот момент, то можно увидеть тенденцию политического притяжения: к России - на север и к Среднеазиатским ханствам - на юг.

«Переходы сии влекли за собою неминуемое разорение и гибель. Стада и табуны ежедневно уменьшались, меновая торговля прекратилась, нищета и страдания сделались всеобщими, иные умирали от голода; другие бросали жен и детей своих. Наконец-то бегущие остановились, …где же? – в местах бесплодных и не представляющих никаких удобств для кочевого народа». Думается это цитата из работы А.И. Левшина довольно четко характеризует положение казахов, бежавших из своих раздольных степей в земледельческие регионы Средней Азии., где произошли не только демографические изменения, но и временна была подорвана экономическая жизнь, что привело к обострению внутриполитической обстановки в данном регионе [2; с. 60].

Это был первый этап формирования казахской ирредены, относится к событиям, имевшим место в XVI - первой половине XVIII в., когда в ходе казахско-ойратских войн у казахов были отторгнуты их земли в районе Семиречья, Тарбагатая, Барлыка и др., что повлекло за собой нарушение традиционных маршрутов кочевания казахов Среднего и Старшего жузов, и являвшихся одной из причины для возникновения казахской ирредены в Китае. С другой стороны казахско-ойратские войны XVIII в. непосредственно привели к тому, что казахи вынуждены были сформировать свою диаспору в государствах Центральной Азии (Афганистан, Бадахшанская область Памира и др.), где они проживали много лет в качестве беженцев-кочевников после трагических событий 1723 г. в связи с джунгарским нашествием.

Следующим этапом в истории возникновения казахской ирредены в Китае является разгром Цинами Джунгарского ханства в 1757 г. и последовавшее за этим отторжение земель казахов в пользу Цинского Китая. Разгромив обессиленную междоусобицами и бесконечными войнами Джунгарию Китайская империя начала относить к "джунгарским" значительные районы кочевок родов Среднего и Старшего жузов, которые казахи стремились вернуть [3 с. 33].

После победы над ойратами и заключения мира с Империей Цин в 1757 году, казахские феодалы попытались вернуть свои кочевья путем дипломатических переговоров. Однако эта попытка не принесла должных результатов. Китайские правители рассматривали посольства в казахские степи как орудие упрочнения своего «вассала» в виде казахов от Цинской империи и ни о каких территориальных возвратах речи быть не могло.

В истории взаимоотношении данных государств, начался период, который характеризовался стремлением двух сторон, решать все проблемы при помощи толерантности и дипломатии, не применяя при этом насилия и оружия. Безусловно, каждая из сторон, преследовала свои политико-экономические цели, но при это всегда получалось их достигать.

Освещение данного промежутка времени об отношениях Казахского ханства; Джунгарией, Цинской империей, очень важна для исследования проблемы возникновения казахской ирредены, так как данный период истории важен при делимитизации границ между Джунгарии и Китаем.

В XX в. вследствие многих исторических событий часть казахов покинула свои родные места жизнедеятельности. К таким событиям относятся: итоги Столыпинской аграрной реформы, национально-освободительные движения 1916 года; установление Советской власти, гражданская война 1918- 1920 гг., геноцид казахского народа; проводившийся в период коллективизации в Казахстане, приведший к бегству, крупномасштабным людским жертвам и окончательной потери Родины для многих из них. Кроме того, во время Второй мировой войны часть казахов, попавшая в плен по тем или иным причинам, не смогла вернуться на историческую Родину. Они вошли в категорию невозвращенцев, и также пополнили ряды казахской диаспоры [4 с. 690].

На протяжении всех 1930-1940-х гг. центральное провинциальное правительство в городе Урумчи было заинтересовано в передаче пастбищ кочевников китайским крестьянам, так как вооруженные казахские отряды представляли весомую угрозу властям. Так же, китайцы-хань стали рассредоточивать свои войска по территории всего Синьцзяна. Таким образом, возник конфликт, переросший в затяжную и кровопролитную войну между китайским меньшинством и мусульманским большинством Синьцзяна.

После длительных переговоров британские власти разрешили казахам пересечь границу, разоружили их и под вооруженной охраной отвезли в Ладак - провинциальный город в Кашмире, где составили списки и разместили в лагере для беженцев Музаффер Абаде, охраняемого со всех сторон войсками.

Непривычный климат, ограничение свободы передвижения, отсутствие возможности работать, незнание английского и языков народов Индии усугубляло положение казахов, размещенных в палаточном городке в Музаффер Абаде, где каждодневно погибало 10-15 человек. Оставшийся у них скот умирал от бескормицы.

В апреле 1942 г. британские власти на грузовых машинах перевезли казахов в деревню Тернава близ Равалпинди. Начавшиеся еще в Музаффер Абаде инфекционные болезни продолжали преследовать казахов и в лагере для беженцев в Тернаве, где каждый день погибало от 15 до 20 человек. По свидетельству Халифе Алтая, количество беженцев менее чем за год сократилось с 3 000 до 1 200 человек.

Казахам было разрешено покинуть Тернаву в марте 1943 года 450 казахов уехали в Бхопал, расположенный в Центральной Индии. Около 250 человек, поехавших в Бхопал, остались в самом городе, половина из них расселилась в деревне, построенной для них местными властями в июле 1943 года и расположенной в джунглях в местечке Матар. Трудности не покидали казахов и в Матаре: начался сезон дождей и около 100 казахов погибло за короткий срок. Кроме того, большие трудности выпали на долю казахов, решивших поселиться в горах на севере Индии, за короткий срок здесь также погибло несколько сотен казахов.

Около двух лет казахи прожили в Бхопале, в районе, которому позднее дали название Казахабад, где занимались шитьем шапок и одежды. В Бхопале казахам разрешено было создать "Казахский центр", была открыта казахская школа, в которой преподавали казахский, арабский и урду языки. Начиная с 1944 году, казахи массово начинают покидать Бхопал и мигрировать в Лахор, Дели и Калькутту.

В 1948 году казахи были вынуждены покинуть Дели, Калькутту переселиться в новое исламское государство - Пакистан. В Пакистане они расселились по всей стране. Казахи зарабатывали себе на жизнь, в основном, ремеслами; шили шапки и одежду из шкур, обрабатывали войлок. Некоторые, купив швейные машины, неплохо начали зарабатывать. После нескольких лет лишений и каторжного труда некоторым казахам удалось открыть свои магазины для торговли текстилем и кожаными изделиями. Казахи просили предоставить гражданство Пакистана, но власти им отказали. Поэтому они стали задумываться о переезде в другие страны, чтобы обеспечить будущее своим детям

Одним из трагических событий XX в. для Казахстана стало проведение насильственной коллективизации 1928-1932 гг., которая в итоге обернулась, геноцидом против казахского народа, разрушением сложившийся кочевой системы с ее отработанными социо - культурными традициями и механизмами регуляции на протяжении долго времени. Данные события не сопровождались заменой экологически, экономически и технологически более приемлемой, перспективной альтернативы [5; с. 35].

В начале XX в. на территории Российской империи крупномасштабно проводилась Столыпинская аграрная реформа, приведшая к изменению демографической картины, социально-экономических отношений, ухудшившие и без того тяжелое положение казахов. В дореволюционный Казахстан, кроме добровольных, негосударственных мигрантов, хлынули потоки государственных переселенцев из Европейской части России, Украины, Белоруссии, являвшихся, по существу, разорившимися мелкими крестьянами, остро нуждавшихся в земле [6; с. 243].

Среди казахстанских историков и демографов нет пока единого мнения о числе погибших от голода казахов, можно лишь отметить склонность к постоянному увеличению числа жертв. Сначала была обнародована цифра 1750 тысяч человек [3; с. 67], затем - 2020 тысяч погибших и 616 тысяч безвозвратно откочевавших [4; с. 124] и наконец - 2,5 миллиона погибших и 616 тысяч безвозвратно откочевавших, всего - 3116 тысяч человек [5]. Простое сравнение последних статистических данных приводит к некоторому недоумению. Так, если к 1930 году численность этноса составляла, по моим расчетам, 3886 тысяч человек, а жертвами голода, погибшим и безвозвратно мигрировавшим стали 3116 тысяч, то это значит, что за 4 года (1930-1934) казахи потеряли более 80% своего состава. После таких потерь ни один этнос практически не восстанавливается. К началу 1934 года, согласно данным М.Х. Асылбекова в Казахстане должно было остаться около 770 тысяч казахов. По материалам Всесоюзной переписи населения 1939 года в республике насчитывалось 2 328 000 представителей этноса. Получается, что за 5 лет (1934-1939 гг.) численность казахов увеличилась в 3 раза, при этом вести речь о сверхмощном демографическом взрыве или иммиграционном притоке не приходится.

Также следует внимательно изучить период Второй мировой войны, так как причины кроются именно в этом временном промежутке. В изучении данного периода истории казахского народа особняком стоит одна важная проблема, получающая с каждым дне все большее освещение в казахстанской историографии - проблема изучения жизни и деятельности Мустафы Чокая – одного из первых лидеров туркестанской эмиграции и одного из создателей эмиграционного туркестанского центра в Западной Европе.

Туркестанские националисты, рассмотревшие детально эту последнюю форму положения, почувствовали необходимость, переправив главу их правительства за границу,

превратиться в такую организацию борьбы, голос который смог бы быть услышанным и за границей и которая сумеет встать на его защиту в свободном мире. И вот таким образом пробравшись в Европу через Кавказ и Турцию и поселившись в Париже Мустафа Чокай первым долгом обратился к Версальской Конференции. Начавшаяся таким образом деятельность вне родной страны продолжалась 20 с лишним лет [6; с. 693].

С именем Мустафы Чокая связано создание Туркестанского легиона из военнопленных во время Второй мировой войны для ведение военных действий против СССР. Война с СССР, начатая 22 июня 1941 г. гитлеровской Германией, пробудила большие надежды среди национальных эмиграционных кругов. Многие лидеры эмиграционных центров сблизились с немцами и снабжали их памятными записками, различными документами и т.д. Идея вовлечение национальных военных соединений, сформированных из тюрков Советского Союза и боровшихся в германских вооруженных силах против СССР, принадлежала Мустафе Чокаю, и была воплощена в жизнь после его стырнной смерти 27 декабря 1941 г. его заместителем Вали Коюмовым. Мустафа Чокай был похоронен в г. Берлин 2 января 1942 г. [6; с. 694].

Казахская диаспора на протяжении всей своей истории имела насильственный характер миграций, вследствие политических и религиозных причин, вплоть до 1960-х гг., когда начала развиваться трудовая иммиграция в страны Западной Европы, Америки и региона Персидского залива; не изменившая коренным образом насильственный характер миграций на добровольный, а явившаяся следствием экономических причин, в отличие от вышеуказанных. Кроме того, до начала 1960-х гг. миграции казахов в странах мира отличались масовостью, а в современный период более характерными являются индивидуальные перемещения с практикой вызова своих семей в страну-реципиент.

В Европе процесс создания культурных центров, образования религиозных фондов и проведения курултаев начался еще задолго до обретения Казахстаном независимости. Раз в год в Европе собираются вместе более полутора тысяч молодых людей. Основная цель подобных встреч дать возможность жениться казахам на казашках. Представителям казахской диаспоры хотелось бы, чтобы их дети создали семьи с представителями своей национальности.

У казахов, проживающих в странах Западной Европы и Северной Америки, преобладает простая малая семья, состоящая из одной семейной пары и их детей, что является следствием тех причин по которым казахи иммигрировали в эти страны. В Турции и странах Востока казахи предпочитают жить сложными (неразделенными) семьями, когда родители живут с неженатыми (незамужними) детьми и с не выделившимися из родительской семьи женатыми сыновьями, невестками и внуками. Наличие сложной неразделенной семьи у казахов происходит вследствие дороговизны жилья и земли, как, например, в Турции, когда экономнее и удобнее проживать и вести хозяйство совместно или в случае, когда нет финансовой возможности приобрести дом для женатого сына и его семьи.

При преимуществе моноэтнических браков у казахов старшего и среднего поколения, при встречах и интервьюирование представителей казахской диаспоры в разных странах автором подмечена одна особенность, характерная для большинства из них: в казахской среде старшим поколением не приветствуются межэтнические браки. Более или менее спокойно казахи относятся лишь к бракам с представителями тюркских народов, что объясняется родственными корнями происхождения, которые, в свою очередь, приводят к наибольшей совместимости и прочности в браке. [6; с. 715]

Оправдывается в их глазах межэтнический брак только в случае крайней необходимости, как, например, когда казахские женщины из группы Елисхана-батыра; находясь в Индии, после бегства от китайских националистов, во время которого многие из них погибли в пустыне Такла-Макан и на снежных высотах Тибета, а оставшиеся в живых, вследствие перенесенных трагедий, лишений и последовавшего за этим физиологического и психологического стрессов, а также климатического дискомфорта; не

смогли несколько лет беременеть и рожать детей. Поэтому казахские старшины решили послать несколько джигитов – съездить посвататься на Афганский Памир к кыргызам, которых в то время возглавлял Рахманкул хан. Только в таких критических случаях казахские старшины признавали полиэтнические брак.

Такую этнодифференцирующую роль, проявляющуюся в семейно-брачных отношениях, играет самосознание, которое дает казахам возможность попытаться обособить себя от других этносов в инонациональным окружении и подчеркнуть связь или принадлежность к казахскому этносу. Кроме того, наличие родоплеменного деления у заграничных казахов имеет важное значение для сохранения этнического самосознания и осознания общности происхождения к той или иной генеалогической группе. Проживая в инонациональной среде, такая подсознательная попытка казахов старшего поколения сохранить свою этническую принадлежность поддается психологическому пониманию.

Совершенно другой точки зрения придерживаются представители казахской диаспоры молодого – второго и третьего поколений, с 1990-ых гг. проживающие в странах Западной Европы, для которых этнико-религиозные мотивы не столь важны как для старшего поколения. Традиция моноэтнических браков среди казахов начала заменяться полиэтнической (или межэтнической) в 1990-е гг. по разным причинам: получение гражданства данной страны или, действительно, по велению сердца; а не разума [6: с. 712].

Анализ межэтнических браков в среде казахской диаспоры показывает, что прежде всего, в них вступают казахские мужчины, что обусловлено их профессиональной и трудовой деятельностью в странах Западной Европы, куда они выезжают без семей, или в качестве трудовых иммигрантов или будучи студентами, в раннем возрасте, когда у них еще своих семей нет, т.е. холостыми.

Итак, после вышесказанного, можно констатировать, что: «Осознанная и сильная казахская групповая идентичность продолжает свое существование даже при условии изменения в новом окружении части ежедневных ритуалов, применении другой технологии, другого способа ведения хозяйства; новых темпов работы, всего образа жизни, так же как и культуры питания. Другими словами, можно говорить о существовании «казахства», аналогично, например, «шведству», которое выживает, несмотря на изменения и перемены в жизни». Приведенная цитата характеризует казахское общество в Турции, но она также распространяется и на другие казахские общества; проживающие в различных странах мира [7; с. 712].

Ранее казахи без гражданства и документов в Иране, Афганистане, Саудовской Аравии, встречались часто. Сегодня благодаря обретению Казахстаном независимости и положительному имиджу страны, такие случаи стали редкими. Казахское правительство поддерживает связь с соотечественниками через культурные центры [8].

Заключение, выводы

Казахская диаспора была создана миграциями определенных групп населения в соседние страны. В основании переселения лежали краткосрочные временные рамки, но в последствии время проживания за пределами своей Родины перешло в более длительную фазу. При этом миграционные настроения на первых этапах распространялись в основном по двум направлениям - азиатском и европейском. К азиатскому направлению относился следующий маршрут миграции: из Казахстана в Китай, государства Центральной Азии, Афганистан, Турцию и Иран и далее. К европейскому направлению можно отнести путь в Россию, страны Европы и США.

Переселение представителей казахской национальности за пределы Казахстана стало результатом внутри- и внешнеполитических событий в прошлом, как на территории Казахстана; так и на территориях сопредельных государств. В качестве основных причин эмиграции можно привести экономические трудности, рост цен, снижение уровня жизни, рассмотрение страны выезда как более приемлемой в экономическом отношении, способной обеспечить более высокий уровень жизни и лучшее будущее своим детям. Если

для представителей других национальностей, выезжающих из Республики Казахстан, основным аргументом в пользу смены места жительства принято считать желание вернуться на свою историческую родину, то парадоксальная картина, связанная с выездом из Казахстана казахов (за 1993-1999 годы уехало более 76 тысяч человек), дает основание усомниться в сложившейся благоприятной социально-экономической ситуации в Республике.

При ознакомлении с количественным составом казахской диаспоры, проживающей в настоящее время в странах ближнего и дальнего зарубежья, можно увидеть следующую картину. Так по странам ближнего зарубежья фаворитом является Узбекистан, который насчитывает около 1.500.000 представителей казахской национальности. На втором месте следует Россия - около 800. 000 человек, всего же в странах СНГ (без учета России и Узбекистана) проживают порядка 187.000 соотечественников.

По странам дальнего зарубежья на первом месте стоит Китай, который разместил на своей территории около 1.500.000 представителей казахской национальности. Далее идет Монголия с 83.000 казахами, Афганистан с 30.000 нашими соотечественниками и Турция с Ираном - в каждой стране около 10.000 представителей казахской национальности. Что касается других стран, в которых в настоящее время проживают наши соотечественники, то они имеют широкое географической поле. Здесь и Канада с Пакистаном, и Германия с Францией, и США с Саудовской Аравией и другие страны, включая Австралию и страны Ближнего Востока. В целом же казахская диаспора в странах ближнего и дальнего зарубежья составляет около 5 миллионов человек. Но здесь нужно принимать во внимание, что во многих странах количество представителей казахской национальности может быть несколько заниженной.

Такой широкий спектр размещения казахской диаспоры по всему миру не случаен. Здесь во многом сыграл определяющую роль социально-экономический фактор, который наравне с политическим способствовал росту миграционных настроений в рядах тогда еще коренных жителей Казахстана. Рассматривая места компактного проживания казахской диаспоры за рубежом, становится видно, что выбраны в основном страны, где социально-экономическая ситуация способствует развитию человека, реализации его способностей, знаний, применения опыта работы в той или иной сфере.

Если в странах Европы представители казахской национальности проживают обособленно друг от друга, то в странах СНГ и КНР наблюдается кардинально противоположная картина. Компактное проживание казахских семей отмечается в России (Оренбургская, Астраханская, Омская, Горно-Алтайская Автономная области), в Узбекистане (районы Мырзашола, Сырдарьи, Чирчика, Кызылкумов, и Китае (районы Алтая, Или, Тарбагатая, Кульджи, Барколь-Кумула в СУАР).

Процесс сохранения этнической идентичности у казахской диаспоры имеет несколько параметров: брак и семья, этнические общества, школы, язык и культура. То есть в данном случае речь идет о сохранении ментальности, потому что, даже находясь вдали от своей исторической родины, многие казахские диаспоры имеют много шансов просто раствориться в стране проживания. И поэтому выходом из сложившейся ситуации является либо обучение своих детей в школах на родном языке, либо возвращение в Казахстан. Кроме того, языковая проблема представителей казахской национальности связана с алфавитом, а точнее с тремя разными алфавитами: кириллицей, латиницей и арабской вязью. Так, казахи, проживающие в Китае и Иране, пользуется арабской графикой, казахи Турции латиницей, а казахи, проживающие в СНГ - кириллицей. Этот феномен существующий уже длительное время затрудняет процесс сближения, как между казахскими диаспорами, так и со своими родственниками в Казахстане.

Среди созданных в дальнем зарубежье школ по изучению казахского языка следует отметить казахские общества в Турции, Великобритании, и отсутствие таковых во Франции, США и др. В Германии была сделана попытка выпуска "Бюллетеня казахских тюрков Европы", но далее двух выпусков дело не пошло.

Нужно отметить, что резкое ухудшение демографической ситуации в республике за последние пять лет, старение населения, эмиграционные потоки в большинстве своем высококвалифицированных специалистов в страны дальнего и ближнего зарубежья, особое геополитическое положение Казахстана и наличие большой площади незаселенных, неосвоенных земель, требуют активной целенаправленной демографической политики, направленной на увеличение численности населения.

Впоследствии сотрудничество с диаспорами может оказать положительное влияние на политику, идеологию, укрепление межнациональных отношений как стран участниц ШОС, Таможенного Союза и др., так и республик СНГ готовящихся присоединиться к таким международным объединениям.

На современном этапе развития, для казахской диаспоры характерны два процесса: сохранение этнической идентичности или репатриация на историческую родину.

Таким образом, правительство Республики Казахстан должно оказывать соотечественникам помощь в сохранении родного языка, культуры, национальных традиций, без чего они ассимилируются с народом страны проживания. Для Казахстана стратегически важно сохранить достаточное присутствие казахской диаспоры за рубежом, поддерживать, расширять, углублять социальные, культурные связи со своей диаспорой.

Список источников

1. Суворов А. Политика возвращения и интеграции зарубежных соотечественников в Казахстане // Саясат. 2013. №11.
2. Иммиграционная политика в Казахстане на примере репатриантов из дальнего зарубежья. - Алматы, 2020.
3. Мендикулова Г.М. Казахская диаспора: история и современность. – Алматы, 2016
4. Мендикулова Г.М. Исторические судьбы казахской диаспоры. Происхождение и развитие. - С. 3, 27-28 и др.

Рыбаковский Л.Л. Миграция населения (вопросы теории). М.: ИСПИ РАН. – 2013. – С.239.;

5. Заславская Т.И. Процессы миграции и их регулирование в социалистическом обществе // Социол. исслед. – 2018. – №1. – С. 56-66.
6. Жусупов С.И. Нам нужны колоссальные преобразования // Начнем с понедельника. – 2016. – 13 января.
7. Рыбаковский Л.Л. Миграция населения (вопросы теории). М.: ИСПИ РАН. – 2013. – С.239.
8. Массей Д. Синтетическая теория международной миграции. Мир в зеркале международной мигра-ции: Сб. статей / Гл. ред. В.А. Ионцев. М.: МАКС Пресс, – 2012. С. 161-175.

УДК: 159.9.07

Худенко Д.А., Педагогика и психология
Дубинин С.Н., профессор

Коррекция межличностных отношений в трудовом коллективе

Аннотация

В данной научной статье рассмотрены межличностные отношения в трудовом коллективе и их коррекция. В условиях современной жизни постоянно растет интерес к проблеме межперсональных связей в различных видах профессиональной деятельности, в частности к явлению межличностных отношений в условиях трудовой организации.

В каждом трудовом коллективе всегда есть место трениям, недовольству, противоречивым мнениям и интересам, а значит, в межличностных отношениях конфликты и эмоциональное давление почти неизбежны. Практически в любой организации имеются объективные рассогласования интересов между разными людьми и подразделениями, что определённым образом сказывается на состоянии социально-психологического климата в коллективе.

Особое внимание уделяется взаимодействию педагогов в трудовом коллективе. В статье приводится теоретический обзор литературы, раскрываются методологические аспекты исследования, представлены результаты и выводы.

Ключевые слова

Трудовой коллектив, взаимоотношения, социально-психологический климат, благоприятный социально - психологический климат, неблагоприятный социально-психологический климат, неустойчивый социально - психологический климат, трудовая деятельность, сплоченность.

Введение

Межличностные отношения формируются во всех сферах жизнедеятельности человека, но наиболее устойчивыми являются те, которые появляются в результате совместной трудовой деятельности, так как в ходе выполнения функциональных обязанностей не только закрепляются деловые контакты, но зарождаются и развиваются непосредственно личные отношения, которые в дальнейшем приобретают многосторонний и глубокий характер.

Социальная жизнь людей протекает в составе тех или иных организаций (коммерческих, образовательных, научных, финансовых, общественных и т.д.). Коллектив организации имеет определённую социальную структуру, представляющую собой систему социальных групп, выполняющих специфические производственные функции и взаимодействующих для достижения определенной цели[5]. Организация регулирует свой состав и взаимоотношения между группами и отдельными членами трудового коллектива с помощью иерархической структуры власти.

Социальная структура трудового коллектива — это совокупность его социальных элементов и отношений между этими элементами. Основным элементом структуры трудового коллектива является социальная группа, то есть совокупность людей, обладающих каким-либо общим социальным признаком (например, общей профессией, стажем работы и т.д.) и различающихся по производственным и социальным функциям [8].

В процессе взаимодействия между социальными элементами в трудовых коллективах развиваются личные взаимоотношения. *Взаимоотношения* — это система взаимосвязей людей между собой в различных группах. Взаимоотношения могут быть официальными и неофициальными, деловыми и личными. Межличностные взаимоотношения людей связаны с общественными отношениями и определяются ими. Особенности поведения человека в коллективе, результаты его работы вызывают определенные реакции со стороны других членов группы, формируют у каждого из них отношение к этому человеку, и, таким образом, в группе возникает система взаимоотношений [7]. Взаимоотношения в трудовом коллективе в совокупности с другими факторами формируют социально-психологический климат рабочей среды, состояние которого во многом определяет результативность деятельности предприятия. Одним из методов оптимизации социально-психологического климата в коллективе сотрудников является социально-психологический тренинг [1].

Социально-психологический климат в коллективе может быть благоприятным, неблагоприятным и неустойчивым. Поэтому социально-психологический тренинг может быть использован как эффективный метод в коррекционно-развивающей работе психолога с коллективом.

Целью исследования является нахождение эффективного социально - психологического метода коррекции межличностных отношений в трудовом коллективе.

Объект исследования: межличностные отношения в трудовом коллективе.

База исследования: Исследование проводилось в трудовом коллективе товарищества с ограниченной ответственностью «EkolabRecycling», 63,8% которого на момент исследования составляли женщины, 36,2% - мужчины.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что в современном мире при быстром темпе развития социальных отношений, своевременность и правильность принятия управленческого решения во многом зависит от того, насколько эффективно организована работа персонала. Поэтому для обеспечения эффективной работы организации необходимо создать благоприятный социально-психологический климат в трудовом коллективе, свести к минимуму количество конфликтных ситуаций и уровень негативного эмоционального давления на сотрудников.

Новизна исследования состоит в том, что она позволяет расширить и углубить имеющиеся представления, о роли социально - психологического тренинга как эффективного метода коррекции межличностных отношений между членами трудового коллектива.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что социально-психологический тренинг является одним из эффективных методов коррекции межличностных отношений в трудовом коллективе.

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. Ниже приводится обзор литературы, посвященных проблеме межличностных отношений в трудовом коллективе, а также анализ теоретических подходов к пониманию сущности данного вопроса.

Обзор литературы

Проблема межличностных отношений в отечественной и зарубежной психологической науке в определенной степени исследована. В монографии Н. Н. Обозова (1979) обобщены результаты эмпирических исследований отечественных и зарубежных специалистов. Это наиболее глубокое и обстоятельное исследование и в настоящее время сохраняет свою актуальность. В последующих публикациях проблеме межличностных отношений уделяется мало внимания. За рубежом эта проблема анализируется в справочниках по социальной психологии. Наиболее интересным совместным исследованием Т. Хустона и Г. Левингера является «Межличностная привлекательность и межличностные отношения» (Huston, Levinger, 1978), не потерявшее значения и в настоящее время.

Американский психолог Д. Морено, рассматривая совокупность эмоциональных предпочтений членов группы, разработал теорию социометрии. Социометрия – это психологическая теория общения и внутригрупповых отношений, и одновременно метод, применяемый для оценки межличностных отношений.

Сейчас в печати появляется много работ, в которых рассматриваются проблемы межличностных и деловых контактов (деловое общение), и даются практические рекомендации по их оптимизации (Дерябо, Ясвин, 1996; Вечер, 1996; Кузин, 1996). Часть таких публикаций представляет собой популярное изложение результатов психологических исследований, порой без ссылок и списка использованной литературы.

Межличностная привлекательность способствует развитию интерперсональных связей, вызывает у партнера когнитивный, эмоциональный и поведенческий отклик. Феномен межличностной привлекательности в дружеских парах обстоятельно раскрыт в исследованиях Н.Н. Обозова.

Известный американский писатель Дейл Карнеги был в числе первых, кто старался донести до масс, что такое тренинг [1]. В 1912 году им был создан специализированный

центр Dale Carnegie Training, существующий поныне, в котором большое внимание уделяется умению уверенно выступать на публике и не сомневаться в своих силах.

Не меньшую роль в развитии такого метода обучения, как тренинг, сыграл немецкий психолог Курт Левин, в 1946 году с помощью своих коллег основавший Т-группы для развития навыков коммуникации. Большой акцент он делал на выявлении внутренних переживаний человека, мешающих ему адаптироваться в коллективе [3].

Результаты обучения этих групп стали настолько показательными, что метод Левина лег в основу разработки тренингов для топ-менеджеров, управленцев и даже публичных деятелей [2]. Для их проведения в Соединенных Штатах была создана Национальная лаборатория тренинга.

Основная часть

Методология

Методы исследования: организационные, экспериментальные, математико-статистические для обработки данных.

Исследование проводилось в трудовом коллективе товарищества с ограниченной ответственностью «EkolabRecycling», 63,8% которого на момент исследования составляли женщины, 36,2% - мужчины.

Усилившийся в наши дни коллективный характер трудовой деятельности, выражающийся в создании рабочих организаций, и актуальная проблема регуляции развертывающихся в них межличностных отношений, влияющих на эффективность профессиональной деятельности, являются непосредственным обоснованием актуальности нашегоисследования.

Социально-психологический климат – это целостное социально-психологическое состояние коллектива, относительно устойчивый и типичный для него настрой, отражающий реальную ситуацию трудовой деятельности (характер, условия, организация труда) и характер ценностных ориентаций, межличностных отношений и взаимных ожиданий в нём. Социально-психологический климат зависит от многих факторов и, прежде всего, от стиля и методов руководства. Поэтому руководитель, владея основами социально-психологических знаний должен эффективно воздействовать на социально-психологические, а через них на организационные и экономические процессы, протекающие в коллективе.

Сложная система отношений в организации таит в себе возможность возникновения самых различных конфликтов, которые специфичны как по содержанию и динамике, так и по способам разрешения.

Для того чтобы выяснить возможности использования социально - психологического тренинга как эффективного метода коррекции межличностных отношений в организации, что является целью нашего научного проекта, мы разработали программу психологического исследования, которая, по нашему мнению, поможет в ее достижении.

На *первом этапе* данного исследования с помощью специальных методик нами был оценен характер межличностных отношений.

Второй этап исследования включал разработку, и проведение с сотрудниками данной организации социально-психологического тренинга основной целью которого являлась коррекция межличностных отношений в коллективе.

Третий этап состоял из повторной диагностики особенностей межличностных отношений и сравнения полученных результатов с результатами первоначального отбора.

Для практического изучения интересующей нас проблемы в программу исследования были включены следующие методы.

1. Психодиагностические методы.

2. Методы математической статистики (G-критерий знаков).

3. Группу психодиагностических методов составили:

а). Методика «Изучение психологического климата в трудовом коллективе»;

б). Опросник межличностных отношений (ОМО);

в). Методика диагностики межличностных отношений (Т.Лири).

4. Социально-психологический тренинг коррекции межличностных отношений.

Тренинг состоит из 10 занятий, каждое из которых включает, серию упражнений, имеющих определенную направленность: измерение психологической дистанции и усиление групповой сплоченности; развитие эмпатии и несловесных языков общения; «открытое» самоизучение. Подбор упражнений производился с учетом анализа выявленных с помощью психодиагностических методик особенностей общения создающих проблемы в межличностных отношениях. В данном тренинге использовались такие упражнения как: «упражнения на изучение психологической дистанции и усиление групповой сплоченности», «упражнения на развитие эмпатии и несловесных языков общения», «упражнения «открытого» самоизучения».

Результаты

В эксперименте приняло участие 26 членов трудовой организации коллектива: 15 мужчин и 11 женщин в возрасте от 23 до 39 лет, средний возраст 29,5 года.

До и после проведения социально-психологического тренинга испытуемые ответили на вопросы трех методик: «Изучение психологического климата в трудовом коллективе»; «Опросник межличностных отношений» (ОМО); «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири). Второй диагностический замер - «после», проводился через три месяца после проведения тренинговой работы.

Расчет количества положительных, отрицательных и нулевых сдвигов по этой же методике представлен в таблице 1.

Таблица 1. Расчет количества положительных, отрицательных и нулевых сдвигов по методике «Изучение психологического климата в трудовом коллективе».

Количество сдвигов в группе	**Шкала**
	«Психологический климат»
а) положительных	24
б) отрицательных	0
в) нулевых	2
Сумма	26

Из таблицы 1 видно, что наиболее типичными являются «+» сдвиги, то есть преобладание изменений психологического климата в сторону приобретения более позитивного характера. Так, до проведения социально - психологического тренинга сотрудники оценивали психологическую обстановку в коллективе как не благополучную с проявлением безразличья к более тесному общению, выражением отрицательного отношения к совместной деятельности. Успехи или неудачи друг друга, оставляли коллег равнодушными, при этом каждый считал свое мнение главным и был нетерпим к мнению товарищей. В то время как после проведения тренинговой работы в отношениях между членами организации появилось взаимное расположение и симпатия. Участники группы, занимаясь совместной деятельностью, стали с большим желанием и интересом проводить время вместе, выражая желание работать коллективно.

Для подтверждения данного вывода был произведен расчет G-критерия. Для этого по таблице критических критериев знаков - G для уровней статистической значимости $p<0,05$ и $p<0,01$ (по Оуэну Д.Б., 1966 г.) нами было определено критическое значение критерия знаков - G для $n=24$.

Оценка психологического климата: $n=24$

Типичный сдвиг - положительный.

Отрицательных сдвигов нет; $G_{Kp} = 7\ (p \leq 0,05) н 5 (p \leq 0,01)$; $G_{эмп}=0$; $G_{эмп} \leq G_{Kp}$

Таким образом, статистически достоверно доказано, что сдвиг в сторону более положительной оценки психологического климата после проведения социально-психологического тренинга является не случайным ($p< 0,01$).

Расчет количества положительных, отрицательных и нулевых сдвигов по этой же методике представлен в таблице 2.

Таблица 2. Расчет количества положительных, отрицательных и нулевых сдвигов по методике «Оценка межличностных отношений».

Количество сдвигов в группе	**Шкалы**		
	Включенность	**Контроль**	**Аффект**
положительных	23	13	22
отрицательных	2	2	1
нулевых	1	11	5
Суммы	26	26	26

Из таблицы 2 видно, что по всем трем шкалам наиболее типичными являются положительные сдвиги. Для параметра «Включенность» *n*=23; параметра «Контроль» *n*=13; параметр «Аффект» *n*=22. То есть, до проведения социально-психологического тренинга члены организации не чувствовали себя хорошо в коллективе и не имели склонности создавать и поддерживать удовлетворительные отношений друг с другом, на основе которых возникает взаимодействие и сотрудничество. Кроме этого, каждый из членов организации был очень осторожен при выборе лиц, с которыми он хотел бы создать более глубокие эмоциональные отношения. После тренинговой работы повысилось чувство взаимного интереса и внимания, появилось взаимное уважение, опирающееся на компетенцию и ответственность. Члены группы в большей мере стали устанавливать близкие чувственные отношения между собой.

В подтверждение полученного вывода по каждому из параметров был рассчитан G-критерий.

1) Параметр «Включенность». *n*=25

Типичный сдвиг - положительный.

Отрицательных сдвигов – 2; $GK_P = 7(p \le 0,05) и 5(p \le 0,01)$

Типичный сдвиг - положительный.

Отрицательных сдвигов – 2; $GK_P = 7\ (p \le 0,05)$ и $5\ (p \le 0,01)$; $G_{эмп}=2$; $G_{эмп} \le GK_P$

Сдвиг в сторону усиления тенденции включенности в группу после проведения социально-психологического тренинга является не случайным ($p \le 0,01$).

2) Параметр «Контроль».*n*=15

Типичный сдвиг - положительный.

Отрицательных сдвигов – 2; $GK_P = 3(p \le 0,05) и 1(p \le 0,01)$; $G_{эмп} =2$; $G_{эмп} \le GK_P$

Сдвиг в сторону принятия на основе компетенции и ответственности после проведения социально-психологического тренинга является не случайным ($p \le 0,05$).

3) Параметр «Аффект». *n*=22

Типичный сдвиг - положительный.

Отрицательных сдвигов – 1; $G_{KP} = 6(p \le 0,05)$ и $5(p \le 0,01)$; $G_{эмп}=1$; $G_{эмп} \le GK_P$

Сдвиг в сторону появления взаимного теплого эмоционального отношения и сближения после проведения социально-психологического тренинга является не случайным ($p \le 0,01$).

Оценка характера межличностных отношений и расчет количества положительных, отрицательных и нулевых сдвигов по методике «ДМО» предложены в таблице 3.

Таблица 3. Расчет количества положительных, отрицательных и нулевых сдвигов по методике «Диагностика межличностных отношений».

Кол-во сдвигов в группе	Шкалы							
	Ав.	**Эг.**	**Аг.**	**Под.**	**Подч.**	**Зав.**	**Друж.**	**Альтр.**
положительных	4	0	1	2	1	-1	19	11
отрицательных	12	17	13	9	1	o	0	0
нулевых	10	9	12	15	23	21	7	15
Суммы	26	26	26	26	26	26	26	26

Из таблицы 3 видно, что для одной части шкал типичными являются «нулевые» сдвиги, другая же часть имеет определенные сдвиги, причем они носят как положительный, так и отрицательный характер. Анализируя табличные результаты, можно сделать вывод о том, что до проведения тренинговой работы в межличностных отношениях между членами организации существовала жесткость, резкость и раздражительность (ироничность) по отношению друг к другу, а также некоторая подозрительность и отчужденность. В то время как после прохождения тренинга появилась склонность к сотрудничеству, кооперации, гибкости, эмоциональной откликаемости и компромиссное в межличностном взаимодействии. А также стремление к общению и инициатива к совместному достижению цели.

В подтверждение полученного вывода по каждому из параметров был рассчитан G-критерий.

1) Шкала «Авторитарность». $n = 22$

Типичный сдвиг - отрицательный.

Положительных сдвигов – 4; $G_{Kp} = 4\,(p \le 0,05)$ и $1\ (p \le 0,01)$; $G_{эмп}=2$; $G_{эмп} \le G_{Kp}$

Сдвиг в сторону снижения уровня игнорирования и демонстрации доминирования после проведения социально-психологического тренинга является не случайным ($p \le 0,05$).

2) Шкала «Эгоистичность». $n=17$

Типичный сдвиг - отрицательный.

Положительных сдвигов – 0; $G_{Kp} = 4\,(p \le 0,05)$ и $1\,(p \le 0,01)$; $G_{эмп}=0$; $G_{эмп} \le G_{Kp}$

Сдвиг в сторону снижения проявления уровня эгоистичности, ориентированности на себя и склонность к соперничеству после проведения социально-психологического тренинга является не случайным ($p \le 0,01$).

3) Шкала «Агрессивность». $n=14$

Типичный сдвиг - отрицательный.

Положительных сдвигов – 1; $G_{Kp} = 3\,(p \le 0,05)$ и $2\ (p \le 0,01)$; $G_{эмп}=1$; $G_{эмп} \le G_{Kp}$

Сдвиг в сторону снижения проявления уровня жесткости и раздражительности в межличностных отношениях членов организации после социально-психологического тренинга является не случайным ($p \le 0,01$).

4) Шкала «Подозрительность». $n=11$

Типичный сдвиг - отрицательный.

Положительных сдвигов – 2; $G_{Kp} = 2\,(p \le 0,05)$ и $1\ (p \le 0,01)$; $G_{эмп}=2$; $G_{эмп} \le G_{Kp}$

Сдвиг в сторону снижения уровня проявления отчужденности по отношению ко всем социальным явлениям происходящим в группе после проведения социально-психологического тренинга является не случайным ($p \le 0,05$).

5, 6) По шкалам «Подчиняемость» и «Зависимость» наиболее типичными являются «нулевые» сдвиги, то есть изменений в данных параметрах отношений не произошло, причем как до, так и после прохождения тренинга в межличностных отношениях между членами организации чрезмерной скромности, робости, боязливости и конформности не наблюдалось.

7) Шкала «Дружелюбие». *n*=19

Типичный сдвиг - положительный.

Отрицательных сдвигов – 0; $GK_P = 5\,(p \le 0{,}05)$ и $4\ (p \le 0{,}01)$; $G_{эмп}=0$; $G_{эмп} \le GK_P$

Сдвиг в сторону увеличения уровня проявления общительности и склонности к сотрудничеству, а также стремления помогать и быть в согласии с окружающими, проявляя теплоту и дружелюбие, после проведения социально-психологического тренинга является не случайным ($p \le 0{,}01$).

8) Шкала «Альтруистичность».*n*=11

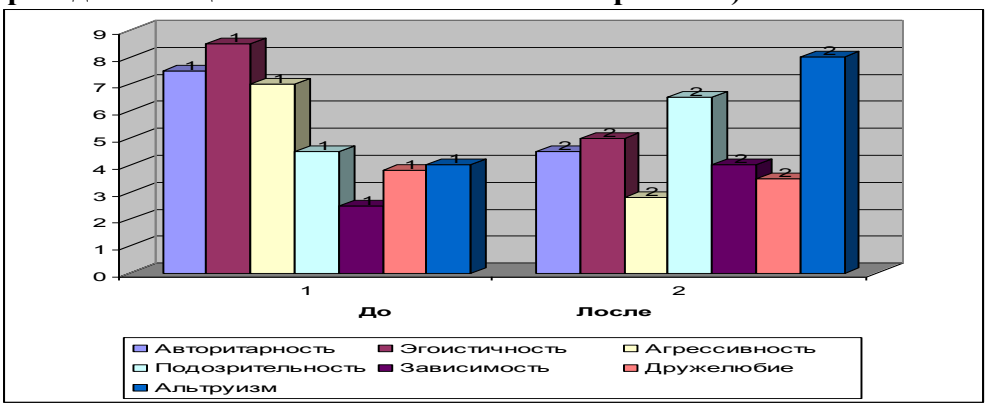
Типичный сдвиг - положительный.

Отрицательных сдвигов – 0; $GK_P = 2\,(p \le 0{,}05)$ и $1\ (p \le 0{,}01)$; $G_{эмп}=0$; $G_{эмп} \le GK_P$

Сдвиг в сторону увеличения уровня проявления ответственности, деликатности, отзывчивости, доброты, симпатии и заботы, по отношению к коллегам после проведения социально-психологического тренинга является не случайным ($p \le 0{,}01$).

Наглядно сравнительный анализ средних значений по всем шкалам «до» и «после» проведения социально-психологического тренинга отображен на рисунке 1.

Рисунок 1. Оценка характера межличностных отношений по методике «ДМО» (до и после проведения социально-психологического тренинга)



Таким образом, на основании проведенного исследования и анализе полученных при этом результатов можно сделать вывод о том, что социально-психологический тренинг действительно является одним из эффективных методов коррекции межличностных отношений в организации, что является подтверждением выдвинутой нами гипотезы.

Заключение

Для интегральной характеристики социальной организации часто используются понятия: «социально-психологический климат», «морально - психологический климат» и т.п. Применительно к трудовому коллективу иногда говорят о «производственном» или «организационном» климате. В большинстве случаев эти понятия употребляются примерно в идентичном смысле, что, однако, не исключает значительной вариативности в конкретных определениях. В психологической литературе насчитывается несколько десятков определений социально-психологического климата и различных исследовательских подходов [7]. Конкретных разработок, направленных на совершенствование климата трудовых коллективов гораздо меньше.

Самым общим образом социально-психологический климат можно определить как состояние членов организации, обусловленное особенностями ее жизнедеятельности. Данное состояние представляет собой своеобразный сплав эмоционального и интеллектуального - установок, отношений, настроений, чувств, мнений членов организации. Все это элементы социально - психологического климата.

Необходимо четко разграничивать элементы социально-психологического климата и факторы, влияющие на него. К примеру, особенности организации труда не являются

элементами социально-психологического климата, хотя их влияние на формирование того или иного климата несомненно.

Социально-психологический климат - это всегда отраженное, субъективное образование в отличие от отражаемого - объективной жизнедеятельности данной организации и условий, в которых она протекает. Конечно, отражаемое и отраженное в сфере общественной жизни диалектически взаимосвязаны.

Наличие тесной связи между социально-психологическим климатом коллектива и поведением его членов не должно приводить к их отождествлению, хотя при этом нельзя не учитывать особенностей данной взаимосвязи. Так, характер взаимоотношений в коллективе (отражаемое) выступает как фактор, влияющий на климат. В то же время восприятие этих взаимоотношений его членами (отраженное) представляет собой элемент климата.

Исходя из этого, можно сказать, что социально-психологический климат - это отражение состояния отношений и общения между отдельными членами и структурными подразделениями социальной организации в виде соответствующего настроения, психоэмоционального состояния, уровней воззрений, что влияет на результативность деятельности, дисциплину и другие показатели.

В современной практической психологии одним из таких методов может послужить социально-психологический тренинг, как форма обучения, представляющая собой особым образом организованное взаимодействие членов группы, в которой осуществляется взаимодействие, направленное на развитие у личности компетентности в общении [1]. Психологический механизм тренинга - межличностная обратная связь, позволяющая оптимизировать перцептивный компонент общения.

Групповой опыт приводит участников тренинга к том, что они становятся более свободными в выражении позитивных и негативных чувств, начинают устанавливать с окружающими более реальные отношения, у человека увеличивается ответственность за собственные действия, растут самостоятельность и инициативность в работе.

Из всего выше сказанного можно сделать следующие **выводы** о том, что полученные результаты, в целом, подтверждают то, что стратегия поведения индивидов влияет на социально-психологический климат трудового коллектива. Кроме того, можно говорить о том, что эмоционально угнетаемые сотрудники проявляют больше психологических признаков стресса и хронической усталости, а также психосоматических симптомов, чем работники, на которых не оказывается эмоциональное давление. Полученные результаты согласуются с тем, что эмоционально угнетаемые сотрудники, в целом, оценивают психосоциальные условия работы более негативно, чем их коллеги. Особенно это касается стиля управления, чёткости функций, социального климата и значимости работы. Все эти факторы, сказываются на показателях эффективности деятельности организации и производительности труда работников.

Список источников

1. Бобченко, *Т.Г.* Психологические тренинги: основы тренинговой работы: учебник для вузов / Т. Г. Бобченко. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 132 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-12444-6. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/566627 (дата обращения: 02.04.2025).

2. Болотова А. К. Настольная книга практикующего психолога. — М.: Юрайт. 2024. 342 с.

3. Болотова, Алла Константиновна. Настольная книга практикующего психолога : практическое пособие : для вузов по направлению и специальностям психологии / А. К. Болотова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2018. – 375 с. – (Профессиональная

практика : ПП). – На тит. л. в подзаг.: Книга доступна в электронной библиотечной системе biblio-online.ru. – Библиогр.: с. 356-358. – На рус. яз. – ISBN 978-5-9916-7550-5.

4. Горянина В.А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия // Психол. журнал. - т. 18, №6. 1997.

5. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. — СПб.: Питер, 2018. — 576 с.

6. Ковалева В.Н. Влияние межличностных отношений на формирование команды образовательного учреждения // Психология, социология и педагогика. – 2015. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psychology.snauka.ru/2015/04/4848 (дата обращения: 12.11.2015).

7. Межличностное восприятие в группе. //Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М.: Изд-во МГУ, 2016. – с. 113-114.

8. Обозов Н.Н. Психология малых групп и коллективов //Социальная психология: История. Теория. Эмпирические исследования. Л.: Изд-во СПб ГУ, 2019. – с. 121-174

9. Слезкина Ю.А. Социально-трудовые конфликты и пути их разрешения / Ю. А. Слезкина, И. А. Заякина // Стратегия социально-экономического развития общества: управленческие, правовые, хозяйственные аспекты : сб. науч. ст. 10-й Междунар. науч.-практ. конф., 26–27 нояб. 2020 г., Курск. В 2 т. Т. 2. – Курск, 2020. – С. 170-173. – Электрон. копия доступна в группе "РИНЦ. Конференции. Монографии. Учебные пособия" соц. сети "ВКонтакте". URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/5eQTsGvlMAbKT0Kp0tsXASY-qnQJoEtlwbnrCgLuV-5RiAcc4u3lGDCbeYc5X5a5pV90zgKMc80jiGRnu0h1nC8OVpTzgn_LDmFbYguWj-azenRR/PS-86_Sbornik_Tom_2.pdf (дата обращения: 05.02.2025).

10. Федоренкова О.О. Универсальные методы разрешения трудовых конфликтов / О.О. Федоренкова, Ю. В. Кочерова // Оригинальные исследования : сетевое изд. – 2020. – Т. 10, № 1. – С. 99-106. – URL: https://ores.su/media/filer_public/26/97/26973e05-05ff-4569-979b-a812d5b81787/15_universalnye_metody_razresheniia_trudovykh_konfliktov.pdf (дата обращения: 05.02.2025).

УДК 378

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

Формирование коммуникативных умений младших школьников

Аннотация

В данной статье обоснован процесс формирования основ этнической культуры у младших школьников в учебной деятельности. В статье рассмотрена сущность и содержание понятие «этническая культура» и выявлен педагогический потенциал учебных программ начальных классов в формировании у учащихся основ этнической культуры. Определены основные показатели сформированности у младших школьников основ этнической культуры в соответствии с их психофизиологическими особенностями.

Ключевые слова

Коммуникативные умения, младший школьник, начальная школа, школьный возраст, навыки, методика уроков.

Введение

Актуальность. Культурологическая подготовка призвана готовить учащихся к ориентации в современном научно-техническом мире, к осмыслению его как совокупности культурных достижений человеческого общества, способствовать взаимопониманию и продуктивному общению представителей различных культур. В данное время идет активный поиск учителями - новаторами, учеными оптимальных путей передачи учащимся культурологических знаний, способов включения знаний этнокультурного направления в содержание образования, моделей воспитательных систем, построенных с учетом социокультурных и национальных особенностей.

Объект исследования: процесс формирования основ этнической культуры у учащихся младших классов в школе.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем:

- на примере народной педагогики определены содержание, принципы, методы, формы и средства формирования основ этнической культуры у младших школьников;
- определены критерии и уровни сформированности основ этнической культуры у младших школьников;
- выявлены и обоснованы педагогические условия, способствующие эффективной организации процесса формирования основ этнической культуры у младших школьников.

Обзор литературы

Необходимо отметить, что данная проблема активно рассматривалась в педагогической науке. Диалектика соотношения общечеловеческого и национального раскрывалась в трудах зарубежных педагогов Я.А. Коменского, А. Дистервега, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и других. Значимость народной культуры и народной педагогики традиционно подчеркивалась и в отечественной науке. Так, еще в 19 веке С.А. Рачинский, К.Д. Ушинский считали детерминацией воспитания этнически направленную культурную среду.

В современной педагогике все сильнее актуализируется тезис о важности культуросообразности образования и взгляд на школу как на открытый социокультурный институт (Е.В. Бондаревская, Е.В. Ильенков, Е.Н. Ильин, М.С. Коган, И.Б Котова). Ведутся исследования по внедрению в учебно-воспитательный процесс этнокультурного наследия народов (Т.И. Березина, Л.В. Кузнецова, Т.Н. Петрова, З.П.Тюменцева, С.Г. Цакаева, В.К. Шаповалов и др).

Ученые республики внесли определенный вклад в развитие этнопедагогики как науки. В трудах выявлены прогрессивные традиции народной педагогики, разработаны пути их использования в учебно-воспитательном процессе школы. В своих исследованиях они опираются на труды просветителей, посвященные истории, культуре и национальным традициям народа. В этих работах, в основном, освещаются вопросы воспитания школьников, но недостаточно разработана проблема использования прогрессивных традиций народной педагогики непосредственно в обучении младших школьников, т.е. этнодидактический аспект.

Основная часть

Для решения поставленных задач использовались следующие методы:

-теоретические (анализ и синтез содержания научно-литературных источников, полученных фактов по данной проблеме);

-эмпирические (анкетирование, социальный опрос, беседа, самооценка, экспертная оценка, психологическое тестирование и ранжирование, изучение результатов деятельности преподавателей и других);

- экспериментальные (констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента).

Учебная деятельность - это деятельность, непосредственно направленная на усвоение науки и культуры, накопленных человечеством. Эти предметы не даны как кубики, с которыми можно манипулировать.

Однако следует помнить, что учебную деятельность, ее структурные компоненты, как и потенциал передаваемых идей, ребенок заимствует в той мере, в какой она «ему подходит, гордо проходя мимо того, что превышает уровень его мышления». В группе сверстников отношения строятся по типу синхронных, симметричных отношениях детей развиваются такие качества, как умение встать на точку зрения другого, понять, каким путем продвигался сверстник при решении той или иной задачи.

Через освоение учебной деятельности ребенком усваиваются накопленные человечеством научные знания и культура. Учебная деятельность является сложившимся в культуре условием «социализации индивидуального интеллекта». На базе овладения знаками, прежде всего языком, появляются новые социальные отношения, которые обогащают и трансформируют мышление ребенка.

Таким образом, процесс освоения этнокультуры есть деятельность, направленная на знакомство с традициями народа, в этом процессе происходит становление личности путем восхождения индивидуального опыта к духовно-практическому опыту своего народа.

На основе рассмотрения специфики младшего школьника и связанного с этим учебной деятельности нами разработаны основные показатели сформированности основ этнической культуры у младшего школьника:

1) развитие родной речи: ребенок хорошо разговаривает на родном языке, имеет большой словарный запас, умеет описывать события из своей жизни, умеет пересказывать содержание сказок, рассказов, знает и рассказывает стихи, исполняет песни на родном языке, умеет читать и писать на родном языке;

2) знание и умение использовать в речи устное народное творчество: знает, что такое устное народное творчество, самостоятельно выделяет их виды; знает содержание многих сказок, умеет выделять основную мысль содержания; знает много пословиц, умеет использовать их в речи; знает легенды, загадки, колыбельные песни, считалки;

3) знание и умение ориентироваться в материальной культуре: хорошо знает виды национальной одежды, их названия, украшения; знает юрту, зимние жилища - избы из глины, камня, дерева, их убранства; определяет кожаную, деревянную утварь, посуду для приготовления кумыса, масла, дробления зерен; берестяную утварь для хранения еды и сбора ягод; знает национальные блюда;

4) знание народного орнамента и декоративно-прикладного искусства: знает виды орнамента, области их использования; знает об особенностях изготовления одежды, ковров, деревянной и кожаной утвари, об узорном ткачестве, о вышивках, вязании; умеет воспроизводить, создавать по образцам; имеет навыки вязания, вышивки;

5) знание обычаев, обрядов, национальных праздников: знает основные виды и содержание народных обычаев, обрядов, национальных праздников, знает, какая роль отводится в праздниках детям и взрослым;

6) знание родного края: знает названия гор, рек родной местности, легенды о происхождении их названий; знает историю возникновения своей деревни, города, столицы; знает известных детских писателей, композиторов, героев, артистов своей республики; знает президента и символику республики, знаменательные события из истории республики;

7) знание этноэтикета особенностей его проявления на практике: свои поступки ассоциирует с поступками героев из сказок, легенд, национальных героев, живых людей из окружения, на их основе сознательно меняет свое поведение.

Важнейшими компонентами учебной деятельности младших школьников выступают высшие психические процессы: восприятие, внимание, память, мышление,

воображение, речь. Они в ней развиваются и сами представляют собой особые виды деятельности [1].

В развитии восприятия с наибольшей отчетливостью проявляются возрастные особенности. Для человека особенно важно зрительное восприятие: 90 % всей информации поступает по зрительному каналу. 6-7 лет - переломный момент в развитии системы зрительного восприятия. Именно с возраста 6-7 лет дети в сравнении с более младшими быстрее и лучше опознают сложные, ранее незнакомые изображения.

Содержание образного мышления ребенка младших классов не ограничивается конкретными образами, а постепенно переходит на более высокую ступень наглядно-схематического мышления. С его помощью отражаются уже не отдельные свойства, а наиболее важные связи и отношения между предметами и их свойствами. Учащиеся младших классов используют и словесно-логическое, или, как его еще называют, понятийное мышление.

Воображение в этом возрасте проявляется особенно ярко по сравнению с предшествующими годами. Неуёмной фантазии ребенка первого класса трудно не поразиться. В младшем школьном возрасте наряду с дальнейшим развитием непроизвольного воображения появляется качественно новый тип воображения - произвольное воображение. Ребенок в своем воображении уже может создавать разнообразнейшие ситуации (сочинение сказок, рассказов, стихов, придумывание загадок и т.д.).

Неустанная работа воображения - важнейший путь познания и освоения ребенком окружающего мира, способ выйти за пределы личного практического опыта, важнейшая психологическая предпосылка развития способности к творчеству и способ освоения нормативности социального пространства, последнее принуждает работать воображение непосредственно на развитие личностных качеств. Речь теснейшим образом связана с мышлением ребенка. Младший школьный возраст - период чрезвычайно интенсивного ее развития. Значительное расширение круга общения ребенка к 6 годам ведет к развитию его свободной речи. К моменту поступления в школу он практически овладевает всеми сторонами родного языка: словарем, звуковым составом, грамматическим строем.

Таким образом, младший школьный возраст - один из важнейших этапов в жизни ребенка, который определяет дальнейшее развитие его организма и личности. Особенностями этого периода являются познавательная активность, эмоциональность, яркое воображение, которые способствуют формированию основ этнической культуры у учащихся начальных классов в учебном процессе. Имеющиеся в этом возрасте тесные связи с родителями, бабушками и дедушками создают благоприятные условия для формирования основ этнической культуры у младших школьников.

Эффективность обучения младших школьников зависит от учета их психофизиологических особенностей. В связи с этим в нашем исследовании мы специально выделили самостоятельный параграф изучению психофизиологических особенностей младших школьников и выяснили, что ведущей деятельностью детей младшего школьного возраста становится учеба, происходит перестройка познавательных процессов — формирование произвольности, продуктивности и устойчивости — развитие произвольного внимания, восприятия, памяти (прежде всего механической памяти); развитие мышления (переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому и рассуждающему мышлению) на уровне конкретных понятий; развитие саморегуляции поведения, воли; усвоение умений чтения, письма, арифметических вычислений, накопление знаний; расширение сферы общения, появление новых авторитетов (учитель), формирование отношений в учебном коллективе; развивающие игры занимают второе место после учебы; формирование самооценки на основе оценивания учителями и достигнутых результатов в учении, частое снижение самооценки; формируются уверенность в себе, компетентность либо, в случае затруднений в учебе, критичности

учителей и родителей, формируются «неверие в свои силы», чувство неполноценности, фрустрированность, потеря интереса к учению, «школьные неврозы».

Новообразованиями этого возрастного периода являются формирование словесно-логического мышления на основе конкретных понятий; формируется способность выполпять действия в уме — умственный план действий.

С учетом названных выше психофизиологических особенностей младших школьников и возможностей их обучения, мы выделили основные показатели и уровни сформированности у них основ этнической культуры, которые нашли подробное описание во втором параграфе первой главы.

Младший школьный возраст - один из важнейших этапов в жизни ребенка, во многом определяющий дальнейшее развитие его организма и личности. Ведущую роль в развитии психики ребенка играет его собственная деятельность. Психологи при анализе психической жизни исходят из методологического принципа единства сознания и деятельности, согласно которому психика не только проявляется в деятельности, но и формируется в ней. Смена возрастных этапов становления психики происходит под влиянием появления новой ведущей деятельности. Ребенок младшего школьного возраста в своем репертуаре имеет все основные виды человеческой деятельности, и каждый из них вносит свой вклад в его психическое развитие.

Своеобразие этого периода жизни ребенка заключается в том, что здесь происходит очередная смена ведущей деятельности - на место игры, которая была ведущей деятельностью в дошкольном детстве, постепенно становится учебная деятельность.

Учебная деятельность - это деятельность, непосредственно направленная на усвоение науки и культуры, накопленных человечеством. Эти предметы не даны как кубики, с которыми можно манипулировать. Все они абстрактны, теоретичны. Предметы науки и предметы культуры - это особые предметы, с которыми надо научиться действовать. Учебная деятельность не дана в готовой форме. Когда ребенок приходит в школу, ее еще нет. Учебная деятельность должна быть сформирована. Так же, как человек должен уметь трудиться, он должен уметь учиться. Чрезвычайно важной проблемой является умение учиться самому. В построении учебной деятельности и заключается задача начальной школы - прежде всего ребенка надо научить учиться. Первая трудность заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе.

Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, младший школьник сам ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменений в учебной деятельности впервые становится сам ребенок, сам субъект, осуществляющий эту деятельность. Впервые субъект сам для себя выступает как самоизменяющийся. Процесс собственного изменения выделяется для самого субъекта как новый предмет. Самое главное в учебной деятельности - это поворот человека на самого себя: стал ли он для самого себя изменяющимся субъектом каждый день, каждый час. Оценка собственных изменений, рефлексия на себя - собственный предмет учебной деятельности. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают. Оценка всегда есть и должна быть как можно более развернутой. Через оценку происходит выделение себя как предмета изменений в учебной деятельности.

В структуру учебной деятельности входят:

• Учебная задача - это то, что ученик должен освоить.

• Учебное действие - это изменение учебного материала, необходимые для его освоения учеником, это то, что ученик должен сделать, чтобы обнаружить свойства того предмета, который он изучает.

• Действие контроля - это указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу.

• Действие оценки - определение того, достиг ли ученик результата или нет.

Однако следует помнить, что учебную деятельность, ее структурные компоненты, как и потенциал передаваемых идей, ребенок заимствует в той мере, в какой она «ему подходит, гордо проходя мимо того, что превышает уровень его мышления». В группе сверстников отношения строятся по типу синхронных, симметричных отношениях детей развиваются такие качества, как умение встать на точку зрения другого, понять, каким путем продвигался сверстник при решении той или иной задачи.

Важнейшими компонентами учебной деятельности младших школьников выступают высшие психические процессы: восприятие, внимание, память, мышление, воображение, речь. Они в ней развиваются и сами представляют собой особые виды деятельности [2].

В развитии восприятия с наибольшей отчетливостью проявляются возрастные особенности. Для человека особенно важно зрительное восприятие: 90 % всей информации поступает по зрительному каналу. 6-7 лет - переломный момент в развитии системы зрительного восприятия. Именно с возраста 6-7 лет дети в сравнении с более младшими быстрее и лучше опознают сложные, ранее незнакомые изображения.

Внимание - одна из важнейших психофизиологических функций, обязательное условие результативности любого вида деятельности, будь то восприятие реальных предметов и явлений или мысленные операции с числами, словами, образами. Роль внимания состоит в создании общей готовности к деятельности и ее избирательной функциональной организации в соответствии с конкретными задачами и потребностями. Наблюдая за непосредственными реакциями ребенка, можно составить представление о многих сторонах его психической жизни - основных интересах, потребностях, эмоциональной сфере, особенностях восприятия и внимания. По-разному проявляется внимание у одного и того же ребенка - он то легко отвлекается, переключаясь с одного предмета на другой, то так увлекается каким-то занятием, что перестает реагировать на окружающее. Известные свойства внимания - объем, концентрация, переключение, распределение, устойчивость, будучи сильно выраженными, «хороши», если они соответствуют особенностям той деятельности, в которую он вовлечен по собственной инициативе или которая ему предложена родителями, воспитателем, сверстниками. При таком соответствии внимание выступает мощным оптимизатором деятельности, повышает ее эффективность.

В течение всего раннего детства, включая и младший школьный возраст, преобладает непроизвольное внимание. Именно поэтому ребенок реагирует на эмоционально окрашенные стимулы. Увлекательные, интересные, эмоционально значимые воспитательные мероприятия (организация праздников, утренников, соревнований) и средства обучения (яркие наглядности, красивые предметы материальной культуры, книги, учебники с красочными иллюстрациями о культуре народа и др.) стимулируют поисковую, исследовательскую активность ребенка и тем способствуют развитию познавательной деятельности и формированию его личности. Эмоции тесно связаны с потребностями, и очень важно использовать высокую эмоциональность ребенка для формирования его потребностей, особенно социально обусловленных, определяющих интересы, склонности и желания человека. Опираясь на эмоции, можно расширить круг потребностей, создать условия для совершенствования интеллектуального, нравственного и эстетического развития ребенка.

Непроизвольность внимания, любознательность, эмоциональность, - это те моменты, которые необходимо учитывать в процессе включения младшего школьника в освоение этнокультуры в различных видах деятельности (чтение сказок, изучение легенд, песен, исторических событий, участие на народных праздниках, инсценирование сказок, организация театрализованных и подвижных игр).[4]

Наиболее же часто им используется образное мышление, когда ребенок для решения задачи оперирует уже не самими предметами, а их образами. Сам факт возникновения наглядно-образного мышления очень важен, так как при этом мышление

отделяется от практических действий и непосредственной ситуации и выступает как самостоятельный процесс. В ходе наглядно-образного мышления более полно воспроизводится многообразие сторон предмета, которые выступают пока не в логических, а в фактических связях. Другая важная особенность образного мышления заключается в возможности отображения в чувственной форме движения, взаимодействия сразу нескольких предметов [3].

Содержание образного мышления ребенка младших классов не ограничивается конкретными образами, а постепенно переходит на более высокую ступень наглядно-схематического мышления. С его помощью отражаются уже не отдельные свойства, а наиболее важные связи и отношения между предметами и их свойствами. Учащиеся младших классов используют и словесно-логическое, или, как его еще называют, понятийное мышление.

Воображение в этом возрасте проявляется особенно ярко по сравнению с предшествующими годами. Неуёмной фантазии ребенка первого класса трудно не поразиться. В младшем школьном возрасте наряду с дальнейшим развитием непроизвольного воображения появляется качественно новый тип воображения - произвольное воображение. Ребенок в своем воображении уже может создавать разнообразнейшие ситуации (сочинение сказок, рассказов, стихов, придумывание загадок и т.д.).

Воображение в жизни ребенка играет большую роль, чем в жизни взрослого, проявляясь гораздо чаще, и чаще допускает нарушение жизненной реальности. Неустанная работа воображения - важнейший путь познания и освоения ребенком окружающего мира, способ выйти за пределы личного практического опыта, важнейшая психологическая предпосылка развития способности к творчеству и способ освоения нормативности социального пространства, последнее принуждает работать воображение непосредственно на развитие личностных качеств.[5]

Речь теснейшим образом связана с мышлением ребенка. Младший школьный возраст - период чрезвычайно интенсивного ее развития. Значительное расширение круга общения ребенка к 6 годам ведет к развитию его свободной речи. К моменту поступления в школу он практически овладевает всеми сторонами родного языка: словарем, звуковым составом, грамматическим строем.

Основная функция речи младших школьников — общение, сообщение, или как принято говорить, коммуникация. Шести — семилєтний ребенок уже способен общаться на уровне контекстной речи - той самой речи, которая достаточно точно и полно описывает то, о чем говорится, и поэтому вполне понятна без непосредственного восприятия самой обсуждаемой ситуации. Пересказ услышанной истории, собственный рассказ о случившемся доступны младшему школьнику.

Совместная деятельность носителя высших психических функций (прежде всего учителя в широком смысле этого слова) и того, кто присваивает эти функции (ученика в широком смысле этого слова) — необходимый этап развития психических функций у каждого отдельного человека.

С учетом названных выше психофизиологических особенностей младших школьников и возможностей их обучения мы выделили основные показатели уровней сформированности у них основ этнической культуры, которыми являются следующие:

Развитие речи по родному языку:

- низкий уровень: бедный словарный запас, не может общаться на родном языке;
- средний уровень: хорошо понимает родную речь, разговаривает на родном языке, но у него бедный словарный запас;
- высокий уровень: хорошо разговаривает на родном языке, имеет большой словарный запас, умеет описывать произошедшие события из жизни, умеет пересказывать содержание сказок, рассказов, знает стихи, песни, умеет читать и писать на родном языке.

Знание устного народного творчества:

- низкий уровень: не может назвать ни одного компонента устно-поэтического народного творчества или с помощью учителя может назвать несколько сказок; знает содержание 2-3 сказок; знает 1-2 пословицы, 1-2 загадки, 1-2 считалки, 1-2 потешки.

- средний уровень: знает, что такое устное народное творчество, выделяет компоненты; знает содержание многих сказок, по заданной теме называет пословицы, знает 4-5 считалок, дразнилок, потешек, может спеть колыбельные песни.

- высокий уровень: знает, что такое устное народное творчество, самостоятельно выделяет компоненты; знает содержание многих сказок, умеет выделять основную мысль содержания; знает много пословиц, умеет использовать их в речи; знает много загадок, колыбельных песен, считалок, знает народные песни, легенды.[6]

Знание в теории этноэтикета и его проявление на практике младших школьников:

- низкий уровень: теоретически не владеет знаниями об этноэтикете, но на бытовом уровне этноэтикет в них проявляется;

- средний уровень: умеет правильно вести себя в соответствии с выработанными правилами в обществе взрослых, маленьких, ровесников, контролирует свои поступки, эмоции;

- высокий уровень: свои поступки ассоциирует с поступками героев из сказок, легенд, национальных героев, живых людей из окружения, на их основе сознательно меняет свое поведение.

Знание обычаев, обрядов, национальных праздников:

- низкий уровень: имеет некоторые представления о национальных праздниках, отличает народные песни и танцы от современных;

- средний уровень: знает о праздниках и умеет вести себя во время праздников, знает свою роль; знает несколько народных песен и танцев с их легендами;

- высший уровень: знает основные обычаи, обряды, знает национальные праздники, умеет описать их суть, знает, какая роль отводится на праздниках детям и взрослым; знает народные песни и танцы, их легенды, сам умеет исполнять.[7]

Таким образом, младший школьный возраст - один из важнейших этапов в жизни ребенка, который определяет дальнейшее развитие его организма и личности. Особенностями этого периода являются познавательная активность, эмоциональность, яркое воображение, которые способствуют формированию основ этнической культуры у учащихся начальных классов в учебном процессе. Имеющиеся в этом возрасте тесные связи с родителями, бабушками и дедушками создают благоприятные условия для формирования основ этнической культуры у младших школьников.[8]

Этнокультура - это историческая совокупность материальных, духовных, этнических и эстетических ценностей, созданных представителями этноса в процессе своего социокультурного развития. Культура этноса раскрывает специфику творчества этноса, особенности его миропонимания и мировоззрения, выражает общечеловеческую сущность жизнедеятельности этноса, его отношение к социально-историческим процессам. Этносы не могут существовать без своих корней - исторического и культурного прошлого, национальных традиций. Им, чтобы сохраниться в пространстве истории, нужно сохранить и передавать из поколения в поколение своеобразие своей культуры. Это подтверждают слова Чингиза Айтматова: «Забывая свои корни, мы разрываем связь времен и поколений, а человек без памяти прошлого, поставленный перед необходимостью заново определить свое место в мире, человек, лишенный исторического опыта своего народа и других народов, оказывается вне исторической перспективы и способен жить только сегодняшним днем».

Введение компонентов этнической культуры в содержание образования также ставит цели становления творческого начала личности, которое обеспечивает продуктивные стороны его жизнедеятельности. Личность ученика мы рассматриваем как субъект культуры, который изменяет культуру, вносит в нее нечто новое, творит ее.[9]

Приобщение детей к культуре родного народа пробуждает интерес к изучению культуры народов ближайшего национального окружения с последующим ознакомлением с культурой народов мира.

Младший школьник как субъект учебной деятельности сам развивается и формируется в ней, осваивая новые способы анализа (синтеза), обобщения, классификации. С учетом названных выше психофизиологических особенностей младших школьников и возможностей их обучения, мы выделили основные показатели и уровни сформированности у них основ этнической культуры.

Заключение, выводы

Признавая сложность определения понятия «этническая культура», принимая во внимание его критерии и компоненты, в контексте нашего исследования мы определили этническую культуру как совокупность материальных, духовных, этнических и эстетических ценностей, созданных представителями этноса в процессе своего социокультурного развития. Анализ результатов исследований по данной проблеме позволил нам сформулировать вывод о том, что в содержании образования и воспитания большую роль играет этнокультурная составляющая национально-регионального и школьного компонентов, которая способствует повышению эффективности обучения в начальных классах, развитию личности младшего школьника. В ее основе лежит учет исторических, социально-культурных характеристик этносов, что позволяет обогатить содержание учебно-воспитательного процесса в целях сохранения и развития духовных традиций народов.

Применение совокупности теоретических и эмпирических методов исследования позволило всесторонне изучить особенности формирования основ этнической культуры у учащихся начальных классов, разработать систему формирования основ этнической культуры у младших школьников в учебном процессе.

Основными показателями сформированности основ этнической культуры у младшего школьника являются:

1) знания в области языка: ребенок хорошо разговаривает на родном языке, имеет большой словарный запас, умеет описывать события из своей жизни, умеет пересказывать содержание сказок, рассказов, знает и рассказывает стихи, исполняет песни на родном языке, умеет читать и писать на родном языке;

2) знание устно-поэтического народного творчества: знает, что такое устное народное творчество, самостоятельно выделяет их виды; знает содержание многих сказок, умеет выделять основную мысль содержания; знает много пословиц, умеет использовать их в речи; знает легенды, загадки, колыбельные песни, считалки;

3) знание материальной культуры: хорошо знает виды национальной одежды, их названия, украшения; знает юрту, зимние жилища - избы из глины, камня, дерева, их убранства; определяет кожаную, деревянную утварь, посуду для приготовления кумыса, масла, дробления зерен; берестяную утварь для хранения еды и сбора ягод; знает национальные блюда;

4) знание обычаев, обрядов, национальных праздников: знает основные виды и содержание народных обычаев, обрядов, национальных праздников, знает какая роль отводится в праздниках детям и взрослым;

5) знание родного края: знает названия гор, рек родной местности, легенды о происхождении их названий; знает историю возникновения своей деревни, города, столицы; знает известных детских писателей, композиторов, героев, артистов своей республики; знает президента и символику республики, знаменательные события из истории республики;

6) знание теории этноэтикета и его проявление на практике: свои поступки ассоциирует с поступками героев из сказок, легенд, национальных героев, живых людей из окружения, на их основе сознательно меняет свое поведение.

Список источников

1. Гарипов М.И., Якупова Л.С. Современные концепции начального образования. -Уфа 2017.- С 120.
2. Горецкий В.Г. Обучение грамоте: программа для нач. кл. - М., 2010. - 24 с.
3. Грехнева Г.М., Корепова К.Е. Литературное чтение. Родное слово: программа для нач. кл. - М., 2010. - 25 с.
4. Кудашева Р.А., Шакурова Л.Ф. Основы дидактики: (теория обучения). - Уфа, 2019.- С. 520.
5. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. - М., 2021.- С.59.
6. Мухамметбердиев А.В. Национальное самосознание. Социо-психологический анализ. -М., 2012.- 140 с.
7. Ратанова Т.А. Диагностика умственных способностей детей. - М. : Флинта, 2013.- 168 с.
8. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г. Этнология: учебник для студентов высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2013. - 320 с.
9. Сальникова Т.П. Методика обучения чтению. - М.': Творческий центр, 2020. -240 с.

УДК: 159.944.3

Шагаева М.Н., Педагогика и психология
Дубинина И.В.,старший преподаватель

Возрастные аспекты профессионального стресса педагогов

Аннотация

В статье рассматриваются возрастные особенности проявления профессионального стресса у педагогов в контексте их профессиональной деятельности. Исследование проведено на базе КГУ «Новоалексеевская общеобразовательная школа» Алтынсаринского района Костанайской области. В выборке участвовали 20 педагогов различных возрастных групп. В качестве основного инструмента была использована методика диагностики типов реагирования на стресс по Басса-Дарки. В ходе исследования выявлены возрастные различия в уровне стрессоустойчивости, доминирующих формах реагирования и потребности в профилактических мерах. В экспериментальной части применены элементы психокоррекционной работы. Статья подчеркивает значимость учета возрастного аспекта при разработке программ по снижению уровня профессионального стресса у педагогов.

Ключевые слова

Профессиональный стресс, педагог, возрастные особенности, стрессоустойчивость, выгорание, методика Басса-Дарки, психопрофилактика, педагогическая деятельность, адаптация, контрольная группа.

Введение

В современных условиях реформирования системы образования и постоянных изменений в учебной, организационной и методической деятельности возрастает нагрузка на педагогов, что, в свою очередь, увеличивает риск развития профессионального стресса. Проблема профессионального стресса педагогов становится особенно актуальной, так как именно учитель находится в постоянном взаимодействии с детьми, родителями, администрацией, подвергается эмоциональным перегрузкам и обязан соответствовать высоким профессиональным стандартам.

Особый интерес представляет влияние возрастного фактора на проявление и переживание профессионального стресса. Психофизиологические и личностные характеристики педагогов на разных этапах жизненного и профессионального пути могут по-разному определять их реакцию на стрессовые ситуации, уровень стрессоустойчивости, а также потребность в поддержке и коррекции. В связи с этим возрастные аспекты профессионального стресса требуют более детального научного анализа, что обусловливает актуальность данного исследования.

Актуальность исследования определяется необходимостью комплексного подхода к изучению факторов, способствующих формированию стрессовых состояний у педагогов разного возраста. На практике это позволяет выстраивать адресные профилактические и коррекционные программы для конкретных возрастных групп, минимизируя риски профессионального выгорания, психосоматических заболеваний и снижения мотивации к педагогической деятельности.

Объектом исследования выступает профессиональный стресс педагогов.

Предметом – возрастные особенности проявления и преодоления профессионального стресса у педагогов.

Цель исследования – выявить возрастные аспекты профессионального стресса педагогов, определить его выраженность в различных возрастных группах и обосновать необходимость внедрения целенаправленных психопрофилактических мероприятий.

Гипотеза исследования: если профессиональный стресс проявляется с разной интенсивностью в зависимости от возраста педагога, то разработка и внедрение возрастоориентированных программ поддержки будут способствовать снижению уровня профессионального стресса и повышению качества профессиональной деятельности.

Новизна работы заключается в эмпирической проверке возрастных различий в проявлении профессионального стресса у педагогов с использованием методики Басса-Дарки и внедрении психопрофилактической программы в рамках экспериментальной работы.

Целью исследования также стало создание методической схемы оценки профессионального стресса с учетом возрастных различий, позволяющей практическим психологам и администрации образовательных учреждений своевременно выявлять риск профессионального выгорания у сотрудников и разрабатывать индивидуальные профилактические маршруты.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов в деятельности школьных психологов, специалистов по управлению персоналом, а также при разработке обучающих и поддерживающих программ повышения квалификации педагогических работников.

Исследование проводилось на базе КГУ «Новоалексеевская общеобразовательная школа» Алтынсаринского района. В исследовании приняли участие 20 педагогов, которые были условно разделены на две возрастные группы: молодые специалисты (до 35 лет) и педагоги зрелого возраста (от 36 лет и старше). Проводился предварительный опрос с использованием методики Басса-Дарки, далее – психокоррекционная работа (в экспериментальной группе), затем – повторная диагностика.

В структуре статьи представлены следующие разделы: введение, обзор литературы по теме профессионального стресса у педагогов; описание методологии исследования с указанием применяемых методик; интерпретация полученных результатов; сравнительный анализ данных контрольной и экспериментальной групп; заключение с обобщением выводов и предложениями по дальнейшему изучению темы.

Обзор литературы

Проблема профессионального стресса у педагогов занимает значительное место в современной психолого-педагогической литературе. Педагогическая деятельность, как известно, связана с высокой эмоциональной нагрузкой, необходимостью постоянного самоконтроля, межличностного взаимодействия и соблюдения множества

профессиональных норм. Стресс у педагогов проявляется на различных уровнях – от эмоционального истощения до психосоматических заболеваний и профессионального выгорания [1].

По мнению Щербакова С.В. и Лева Я.Б., профессиональный стресс у педагогов связан не только с внешними обстоятельствами труда, но и с внутренней готовностью специалиста справляться с профессиональными вызовами [6]. Авторы подчеркивают, что возраст педагога может значительно влиять на его способность к саморегуляции и стрессоустойчивости, а также на механизмы совладания со стрессом.

Кононенко О.В. и Резанович И.В. в своих работах указывают, что молодые педагоги чаще испытывают тревожность, связанную с отсутствием опыта, страхом перед профессиональной некомпетентностью и повышенными ожиданиями со стороны администрации и родителей [8]. В то время как педагоги старшего возраста подвержены стрессу, связанному с рутиной, эмоциональным выгоранием, а также снижением когнитивной гибкости.

Сизова И.Ю. отмечает, что проявления стресса у педагогов различного возраста могут быть как схожими, так и специфическими. Так, у молодых специалистов доминирует реактивная тревожность и соматоформные проявления (головные боли, нарушения сна), тогда как у опытных педагогов чаще наблюдаются симптомы выгорания: отстраненность, цинизм, эмоциональная тупость [9].

Методологическую базу исследований профессионального стресса составляют работы таких авторов, как Секач М.Ф. [3], Тарантей В.П. и др. [4], в которых акцент делается на определении природы стресса, его фаз, факторов и механизмов воздействия на человека. Они также выделяют этапы развития стресса: от кратковременной мобилизации до хронического утомления и эмоционального выгорания.

Интересен и зарубежный опыт. Ховард Т. и соавт. провели сравнительный анализ стрессовых факторов у педагогов в частных и государственных школах, в котором был сделан вывод о том, что возраст педагога влияет на выбор стратегий совладания со стрессом: педагоги старшего возраста предпочитают избегание и пассивные стратегии, тогда как молодые склонны к активному преодолению трудностей [5].

Шнерх И.А. подчеркивает значимость профилактики профессионального выгорания и стресса в педагогической деятельности, особенно у начинающих специалистов. Им необходимы механизмы профессиональной поддержки, менторства и регулярные тренинги по эмоциональной саморегуляции [7].

Жданова С.Ю. и Морозова А.Д. акцентируют внимание на том, что борьба со стрессом требует не только личностных усилий, но и институциональных решений – создания комфортной образовательной среды, гибкого рабочего графика, возможности карьерного роста и психологической поддержки [2].

Таким образом, проведенный анализ научной литературы показал, что проблема профессионального стресса педагогов имеет междисциплинарный характер и активно разрабатывается как в отечественной, так и в зарубежной науке. Однако аспект возрастной специфики проявления стресса в педагогической деятельности исследован недостаточно глубоко. Это и определяет научную новизну настоящей статьи, направленной на выявление возрастных особенностей профессионального стресса и апробацию психокоррекционной работы с учетом возрастных различий.

Основная часть

1. Методология

Исследование проводилось в КГУ «Новоалексеевская общеобразовательная школа» Алтынсаринского района Костанайской области. В исследовании приняли участие 20 педагогов, из которых 10 человек составляли контрольную группу, а 10 – экспериментальную. Обе группы были поделены на возрастные подгруппы:

- Молодые педагоги (до 35 лет) – 5 человек в каждой группе
- Педагоги зрелого возраста (от 36 лет и старше) – 5 человек в каждой группе

Для диагностики уровня профессионального стресса была выбрана методика Басса-Дарки – «Диагностика поведенческих реакций в конфликтной ситуации», модифицированная для определения стратегий реагирования на стресс. Методика состоит из 8 шкал: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины.

Методика была выбрана по следующим причинам:

- Она позволяет выявить поведенческие и эмоциональные реакции на стресс
- Подходит для практикующих педагогов
- Шкалы методики охватывают как внешние, так и внутренние формы реагирования

Первичное тестирование показало высокий уровень стресса у 70% респондентов (отмечены высокие значения по шкалам «раздражение», «обида», «вербальная агрессия»). Далее в экспериментальной группе была организована психокоррекционная работа (6 занятий по 45 минут каждое), включающая:

- тренинги саморегуляции;
- дыхательные упражнения;
- упражнения на когнитивную переоценку стрессовых ситуаций;
- групповые дискуссии по преодолению профессиональных трудностей.

Через месяц было проведено повторное тестирование обеих групп.

2. Результаты

В ходе первичного исследования с помощью методики Басса-Дарки были получены данные, представленные в таблице 1. Показатели усреднены по подгруппам (молодые и зрелые педагоги) внутри контрольной и экспериментальной группы.

Таблица 1. Средние баллы по шкалам методики Басса-Дарки (первичное тестирование)

Шкала	**Контрольная группа (мол.)**	**Контрольная группа (зрел.)**	**Экспериментальная группа (мол.)**	**Экспериментальная группа (зрел.)**
Физическая агрессия	4,6	4,1	4,5	4,2
Косвенная агрессия	5,0	4,8	5,1	4,9
Раздражение	6,2	5,9	6,4	5,8
Негативизм	5,1	4,7	5,3	4,9
Обида	6,5	6,2	6,7	6,3
Подозрительность	4,8	5,2	5,0	5,3
Вербальная агрессия	6,0	5,6	6,1	5,7
Чувство вины	5,7	5,5	5,8	5,4

Полученные данные подтверждают высокий уровень выраженности стрессовых реакций у всех участников. Однако можно отметить, что у молодых педагогов выше показатели по шкале раздражения и обиды, в то время как у зрелых – по шкале подозрительности и чувства вины. Это может свидетельствовать о различии в механизмах реагирования: у молодых педагогов преобладают эмоционально-импульсивные реакции, у старших – когнитивно-защитные.

После проведения цикла психокоррекционных занятий в экспериментальной группе было проведено повторное тестирование, результаты которого приведены в таблице 2.

Таблица 2. Средние баллы по шкалам методики Басса-Дарки (повторное тестирование)

Шкала	**Экспериментальная группа (мол.)**	**Экспериментальная группа (зрел.)**
Физическая агрессия	3,9	3,7
Косвенная агрессия	4,1	4,0
Раздражение	4,3	4,0
Негативизм	4,2	3,9
Обида	4,8	4,5
Подозрительность	4,3	4,4
Вербальная агрессия	4,5	4,2
Чувство вины	4,2	4,0

Сравнительный анализ показал снижение всех показателей в экспериментальной группе. Особенно заметно снижение по шкалам «раздражение» и «обида» у молодых педагогов, а также по шкалам «чувство вины» и «подозрительность» у зрелых специалистов. Это позволяет утверждать об эффективности внедренной психокоррекционной программы.

Для наглядности приведем обобщенную таблицу с разницей между первичными и вторичными результатами:

Таблица 3. Динамика изменений в экспериментальной группе (разница баллов)

Шкала	**Молодые педагоги**	**Зрелые педагоги**
Физическая агрессия	-0,6	-0,5
Косвенная агрессия	-1,0	-0,9
Раздражение	-2,1	-1,8
Негативизм	-1,1	-1,0
Обида	-1,9	-1,8
Подозрительность	-0,7	-0,9
Вербальная агрессия	-1,6	-1,5
Чувство вины	-1,6	-1,4

Таким образом, проведенное исследование подтвердило рабочую гипотезу: возраст оказывает влияние на проявление профессионального стресса у педагогов. Кроме того, применение специально разработанных тренингов позволило существенно снизить уровень стрессовых реакций у обеих возрастных групп, что подтверждает целесообразность внедрения возрастоориентированных профилактических программ в школах.

3. Обсуждение результатов

Полученные данные позволяют утверждать, что влияние возраста на проявление профессионального стресса у педагогов является статистически и психологически значимым. Молодые педагоги демонстрируют более ярко выраженные эмоциональные формы реагирования на стресс – раздражение, агрессию, обиду. Эти реакции связаны, прежде всего, с неопределённостью профессионального статуса, отсутствием устойчивой самооценки, потребностью в признании и высокой тревожностью. В то же время зрелые

педагоги более склонны к накоплению отрицательных эмоций и пассивным формам реагирования, таким как чувство вины, подозрительность, негативизм. Эти проявления отражают внутреннее утомление, профессиональное выгорание, снижение адаптивности к изменениям.

Значительное снижение уровня стрессовых проявлений в экспериментальной группе после проведения психокоррекционных занятий свидетельствует об эффективности и необходимости внедрения подобных программ в образовательную среду. Содержательная часть тренингов была построена на принципах когнитивно-поведенческой психотерапии, методах эмоциональной саморегуляции, а также практиках повышения стрессоустойчивости.

Программа психокоррекционных мероприятий включала 6 занятий, каждое продолжительностью 45 минут, проводимых один раз в неделю в течение полутора месяцев. Ниже описано содержание тренингов:

Занятие 1. Диагностика и осознание стресса

Участники заполнили методику Басса-Дарки, после чего был проведён разбор её шкал. Обсуждались личные реакции на стресс, участники делились своим профессиональным опытом.

Занятие 2. Психообучение: понимание механизмов стресса

Преподавались основы физиологии и психологии стресса, стадии его развития, факторы, способствующие возникновению. Особое внимание уделялось профессиональной специфике.

Занятие 3. Навыки саморегуляции и дыхательные техники

Педагоги обучались простейшим дыхательным техникам, включая технику квадратного дыхания, прогрессивную мышечную релаксацию (по Джекобсону), методике «дыхание по счету». Упражнения выполнялись в подгруппах.

Занятие 4. Когнитивные техники: работа с деструктивными установками

Участники учились выявлять иррациональные мысли, заменять их на конструктивные. Например: «Я плохой педагог, если ученик не усвоил материал» → «Я могу адаптировать подачу материала и улучшить результаты».

Занятие 5. Развитие коммуникативных навыков и работа с конфликтами

Моделировались типичные конфликтные ситуации с родителями, коллегами, администрацией. Участники проигрывали разные модели поведения: избегание, компромисс, конструктивный диалог.

Занятие 6. Ресурсное состояние и план действий на будущее

Педагоги анализировали свои личные ресурсы: интересы, ценности, источники поддержки. Итоговая рефлексия, подведение итогов, обсуждение применимости полученных знаний на практике.

Каждое занятие сопровождалось мини-лекцией, групповыми упражнениями и обсуждением. Использовались интерактивные методы: работа в парах, обсуждение кейсов, индивидуальные задания и элементы арт-терапии (например, составление «карты профессиональных ресурсов»). Участники отмечали высокий уровень включенности, поддержку со стороны тренера и группы.

Важно отметить, что участники старшего возраста особенно положительно восприняли практики эмоциональной саморегуляции и дыхания, в то время как молодые педагоги активнее включались в когнитивные упражнения и тренинги коммуникативных стратегий.

Таким образом, психокоррекционная программа была не только результативной, но и возрасточувствительной, что позволило учесть потребности разных категорий педагогов. Это еще раз подтверждает необходимость дифференцированного подхода к профилактике профессионального стресса, с учетом психологических и возрастных характеристик работников образования.

Кроме того, результаты данного исследования соотносятся с выводами ряда исследователей [4; 6; 9], которые подчеркивают значимость активной профилактической и поддерживающей работы в педагогической среде. Новизна предложенного подхода заключается в внедрении структурированной программы в рамках школьного коллектива, без привлечения сторонних специалистов. Это делает методику доступной для широкого применения в общеобразовательных учреждениях Казахстана.

Заключение

Проведенное исследование позволило определить специфику профессионального стресса у педагогов в зависимости от их возраста и выявить эффективность применения психокоррекционных мероприятий, направленных на снижение негативных проявлений этого состояния.

Во-первых, было установлено, что у молодых педагогов (до 35 лет) преобладают эмоциональные формы реагирования на стресс: повышенная раздражительность, чувство обиды, склонность к вербальной агрессии. Это объясняется недостатком профессионального опыта, высокой тревожностью и потребностью в признании.

Во-вторых, у педагогов зрелого возраста (от 36 лет и старше) наблюдается иная картина: стресс проявляется через когнитивные и поведенческие механизмы – подозрительность, негативизм, чувство вины. Такие реакции зачастую вызваны профессиональным выгоранием, усталостью от рутинных обязанностей, отсутствием карьерных перспектив.

В-третьих, психокоррекционная программа, включающая тренинги по саморегуляции, релаксации и когнитивной переработке стрессовых факторов, показала высокую эффективность. По итогам повторного тестирования были зафиксированы значительные положительные изменения по всем шкалам методики Басса-Дарки. Особенно заметный эффект наблюдался у молодых педагогов, что может свидетельствовать о высокой пластичности их психоэмоциональной сферы и восприимчивости к психологической помощи.

Следовательно, поставленная в начале работы цель – выявить возрастные аспекты профессионального стресса педагогов и определить возможности снижения его уровня посредством психокоррекционных мероприятий – выполнена. Все поставленные задачи решены.

Гипотеза исследования подтвердилась: если профессиональный стресс у педагогов проявляется с разной интенсивностью в зависимости от возраста, то разработка и внедрение возрастоориентированных программ способствует снижению его уровня.

Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности применения представленных рекомендаций в рамках работы школьных психологов, методических объединений, программ повышения квалификации. Предлагаемая методика может быть адаптирована под условия различных образовательных учреждений.

В перспективе рекомендуется расширить выборку участников, включить педагогов разных профилей (начального, среднего и старшего звена), а также провести лонгитюдное исследование с оценкой долговременного эффекта психокоррекционных мероприятий. Также важным направлением является разработка и внедрение цифровых инструментов диагностики и сопровождения стрессоустойчивости педагогов с учетом возрастных и профессиональных особенностей.

Список источников

1. Жданова С. Ю., Морозова А. Д. Теоретические аспекты изучения совладания со стрессом учебно-вспомогательного персонала // COLLOQUIUM-JOURNAL. — 2019. — № 28–5 (52). — С. 63–65.

2. Кадырова О. В. Взаимосвязь профессионального стресса и некоторых аспектов психологического здоровья (на примере организаций общественного питания): магистерская дис. Тольятти, 2019. — 88 с.

3. Кононенко О. В., Резанович И. В. Профилактика профессионального стресса работников образовательных организаций. Сборник научных статей кафедры «Экономика труда и управление персоналом» Южно-Уральского государственного университета (национального исследовательского университета). — Челябинск. –2018. — С. 13–16.
4. Секач М. Ф. Психология здоровья: учебное пособие для высшей школы. — М.: Академический Проект, 2016. — 192 с.
5. Сизова, И. Ю. Влияние профессионального стресса на здоровье педагогов / И. Ю. Сизова // Молодой ученый. — 2022. — № 4 (399). — С. 437–441.
6. Тарантей В. П., Сытая Н. П., Есекешова М. Д., Кочкорбаева Э. Ш. Стресс в профессиональной деятельности педагога: учебное пособие. — Астана: Изд-во КАТУ им. С. Сейфулина, 2016. — 116 с.
7. Ховард Т., Лэбби С.А., Салливан С.Л., Мэнинджер Р. Сравнительный анализ стрессовых факторов у учителей в частных и государственных школах // Вестник МГПУ: Педагогика и психология. — 2017. — № 2. — С. 67 –75.
8. Шнерх И. А. Стресс и профессиональное выгорание педагогов // В кн.: Актуальные психолого-педагогические исследования: сб. материалов. — Магнитогорск, 2017. — С. 101–104.
9. Щербаков С. В., Лев Я. Б., Ожогова Е. Г. Особенности профессионального здоровья современного педагога // Гуманитарные исследования. — 2019. — № 4 (25). — С. 132–136.

УДК 37.088

Шайсултанова Р.А., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Стимулирование педагогов к непрерывному образованию в процессе организации внутришкольной методической работы

Аннотация

В данной статье рассмотрена структурно-функциональная модель по стимулированию педагогов к непрерывному образованию в процессе организации внутришкольной методической работы. На основе анализа научной литературы изучены особенности и выявлены проблемы в организации методической работы в современной школе.

Ключевые слова

Педагог, методическая работа, современная школа, межличностное общение, игра, наблюдение, беседа.

Введение

Актуальность темы. Актуальность исследования обусловлена современной ситуацией, сложившейся в образовании и характеризующейся проявлением особого внимания к системе непрерывного образования. Модернизация образования задает новые векторы развития, которые отражены в Законе «Об образовании», государственном образовательном стандарте, Концепции поддержки развития педагогического образования, профессиональном стандарте педагога. В соответствии с изменениями приоритетов в образовании – направленности на непрерывное образование - возникает потребность в создании во всех образовательных организациях условий, способствующих формированию у педагогов готовности к переменам, самостоятельности и ответственности в принятии решений в нестандартных ситуациях, инициативности, мобильности. Новые тенденции, обозначившиеся в сфере непрерывного образования, не позволяют педагогу ограничиваться усвоением определенной суммы знаний, возникает

необходимость в постоянном их совершенствовании и проектировании индивидуальных маршрутов собственного развития.

Особое значение в решении новых задач в системе непрерывного образования приобретает внутришкольная методическая работа, ведущей характеристикой которой становится ее опережающий характер. Методическая работа нуждается в новых импульсах дальнейшего совершенствования, обретения нового качества и новых функций.

Объект исследования: процесс организации внутришкольной методической работы.

Предмет исследования: эффективность фасилитативного и синергетического подходов в организации внутришкольной методической работы по стимулированию педагогов к непрерывному образованию.

Научная новизна исследования:

- феномен профессионально-личностной активности педагогов рассмотрен в контексте синергетической парадигмы как проявление развития их субъектной позиции в процессе организации внутришкольной методической работы;

- разработана структурно-функциональная модель стимулирования педагогов к непрерывному образованию, базирующаяся на идее формирования обучающейся организации в современной школе;

- выявлены особенности внутришкольной методической работы, с учетом которых определены принципы отбора содержания, форм и условий, обеспечивающих ее эффективность.

Обор литературы

Некоторые предпосылки решения новых задач в области непрерывного образования и создания условий для его эффективной организации нашли отражение в ряде исследований:

- проблемы непрерывного образования являлись объектом исследований С. Г. Вершловского, А. Е. Марона, Л. Ю. Монаховой, М. Н. Певзнера, Р. М. Шерайзиной и др.;

- вопросам организации методической работы посвящены исследования А. М. Моисеева, Н. В. Немовой, М. М. Поташника, А. А. Тютина, Т. В. Шадриной, П. В. Худоминского и др. Вместе с тем анализ теории и практики организации внутришкольной методической работы в современных условиях позволил выделить противоречия между:

- объективной потребностью педагогов в овладении новыми компетенциями в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта и отсутствием научного обоснования их формирования в процессе непрерывного образования;

- творческим потенциалом методической работы по развитию профессионально-личностной активности педагогов и несистемным его использованием в современной общеобразовательной организации;

- потребностью практики в организации внутришкольной методической работы, ориентированной на запросы педагогического сообщества, и неразработанностью процесса ее конструирования.

Основная часть

Для решения поставленных задач, достижения цели исследования, а также проверки гипотезы использовались следующие методы исследования:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы.

2. Эмпирические методы: наблюдение, беседа, педагогический эксперимент.

3. Социометрический анализ

4. Методы математической обработки данных: количественный и качественный анализ результатов исследования.

Рассматривая вопрос стимулирования педагогов к непрерывному образованию, на наш взгляд, необходимо, прежде всего, изучить природу мотивации. Мотивация

персонала выступает ключевым направлением кадровой политики любой организации, обеспечивает результативность труда через заинтересованность сотрудников в своей профессиональной деятельности. Вслед за Н.В. Самоукиной мы будем рассматривать мотивацию как систему внешних условий, запускающих внутреннюю энергию и активность людей, и как награду, ради которой люди готовы не только работать на организацию в рамках функционала своей должности, но и решать новые дополнительные задачи. При этом важно отметить, что мотивация возникает при «встрече» внешних факторов с внутренними факторами [1].

В науке существует ряд теорий мотивации, разделяющихся на две категории: содержательные и процессуальные [1]. Содержательные теории мотивации основываются на идентификации таких внутренних побуждений (потребностей), которые заставляют людей действовать так, а не иначе. Большое распространение получили теории, объясняющие поведение человека, исходя из его потребностей, - это теория «иерархии потребностей» А. Маслоу, в которой наиболее важным для человека является потребность в самоактуализации; теория приобретения потребностей Д. МакКлелланда, опирающаяся на потребности высших уровней, одной из которых является потребность в успехе и достижении цели; двухфакторная теория Ф. Герцберга, выделяющая такие факторы мотивации, как: успех, продвижение по службе, признание и одобрение результатов работы, возможность роста и др. Процессуальные теории мотивации основываются, в первую очередь, на поведении людей с учетом их восприятия и познания, к ним относится теория предпочтения и ожидания В. Врума, подчеркивающая важность трех взаимосвязей, две из которых наиболее важны в рамках нашего исследования: ожидание в отношении результатов – вознаграждений и валентность (как ценность) поощрения или вознаграждения; теория справедливости Д. Адамса, утверждающая, что на мотивацию в значительной степени влияет справедливость оценки его деятельности как по сравнению с предыдущими периодами, так и с достижениями других людей; модель Портера-Лоулера, основывающаяся на предположении о том, что если человек приложит больше усилий к выполнению работы, то это приведет к получению вознаграждения; теория «Х» и «У» Д. Макгрегора, подчеркивающая значимость внутреннего вознаграждения для успешной мотивации на результативный труд и др.

На основе анализа теорий мотивации можно сформулировать следующие выводы: сотрудников мотивирует наличие прямой зависимости вознаграждения от результата труда; наряду с потребностями, описанными А. Маслоу, для многих сотрудников значимы потребности во власти, в успехе и причастности к делу; в целях эффективной мотивации сотрудников необходимо учитывать, какие потребности для них являются доминирующими, а какие - компенсирующими и фоновыми; не все условия труда можно считать мотивирующими, мотивируют возможности достижения успеха и построения карьеры, признание и одобрение руководством высоких результатов, возможность творчества и др.; мотивирующим является принцип справедливости; сотрудникам важно обеспечить условия, в которых реализуются их ожидания вознаграждения; четкая формулировка задач и компетентная оценка эффективности ее выполнения, высокий уровень организации труда нередко выступают фактором мотивации в организации.

В контексте нашего исследования особое значение имеет концепция мотивации, предложенная В.И. Герчиковым [2], с помощью которой можно повысить эффективность работы людей в соответствии с пятью мотивационными типами.

К применению теорий мотивации в педагогической практике отношение неоднозначное: одни ученые утверждают, что мотивация слишком индивидуальна (что служит стимулом для одного человека, может оказаться недейственным для другого); другие отмечают, что мотивация слишком изменчива (что производило определенный эффект вчера и сегодня, завтра оказывается недейственным). Множество различных теорий и моделей мотивации порой противоречат друг другу, поэтому ждать готовых рецептов для мотивирования педагогических работников, по нашему мнению, не стоит.

Необходимо выработать собственную стратегию мотивации педагогического персонала в соответствии со следующими правилами: первое правило – успешное мотивирование должно быть индивидуальным (люди часто говорят о себе нечто, что кажется не имеющим никакого отношения к делу, а это как раз может определить потребности человека и его мотивационную сферу); второе правило – не демотивировать (демотивированность персонала не позволяет работать в оптимальном режиме, развиваться, снижает эффективность деятельности); третье правило – мотивирование должно быть безотлагательным [3]. Учет этих особенностей может лечь в основу создания персональной образовательной сферы в общеобразовательной организации.

Если мотивация рассматривается как долговременное воздействие на него в целях изменения по заданным параметрам структуры ценностных ориентаций и интересов, формирования соответствующего мотивационного ядра и развития на этой основе трудового потенциала, то стимулирование является ориентацией на фактическую структуру ценностей и интересов, на более полную реализацию имеющегося трудового потенциала. Мотивировать можно человека, сотрудника, персонал, а стимулировать как людей, так и процесс трудовой деятельности. Если мотивация подталкивает деятельность изнутри, то стимулирование привлекает ее извне возможностью удовлетворения потребностей. В рамках социального подхода «стимулирование» трактуется как влияние обстоятельств или внешних условий на мотивацию деятельности, под которой понимается процесс создания системы условий труда или мотивов, оказывающих воздействие на поведение человека, направляющих его в нужную для организации сторону; регулирующих интенсивность, границы; побуждающих проявлять добросовестность, настойчивость, старательность в деле достижения целей.

Следует отметить, что Л.С. Ложкина трактует понятие «стимулирование» как способ управления трудовым поведением сотрудников, включающий целенаправленное воздействие на поведение персонала посредством влияния на условия его жизнедеятельности. Стимулирование, по ее мнению, предполагает наличие у руководителя набора благ, способных удовлетворить значимые потребности сотрудников и использовать их в качестве вознаграждения за успешную реализацию трудовых функций; в широком смысле слова «стимулирование» - это совокупность требований и соответствующая им система поощрений и наказаний, это стержневая социально-психологическая функция управления, призванная поощрять и активизировать стремление человека работать и добиваться более высоких результатов своего труда [107].

Под стимулированием мы понимаем создание стимулирующей среды, активизирующей педагогов к осознанному непрерывному образованию. Особый интерес вызывает тот факт, что большинство ученых проводит четкую грань между мотивацией, обозначающей самоуправление индивида и потому принадлежащей только ему одному, и стимулированием как намеренным действием управленца, выступающим внешним регулятором. Мотивировать можно только человека, а стимулировать можно как людей, так и трудовой процесс. Мотивация подталкивает сотрудника изнутри, стимулирование – привлекает извне [4].

Другой точки зрения придерживаются Н.В. Немова и А.Я. Кибанов, которые в своих работах отмечают, что стимулирование и мотивация взаимно дополняют друг друга. Согласно данному подходу учеными определены мотивы и стимулы профессионального развития педагогов, которые наиболее часто используются в школе и могут, по мнению самих педагогов, служить стимулом за эффективное профессиональное развитие.

Для нашего исследования важным оказался не только анализ научных работ в области мотивации и стимулирования. Рассмотрим направления практического опыта стимулирования педагогов, к которому отнесены: стимулирование деятельности; стимулирование творческого саморазвития; стимулирование высоких достижений в профессиональной деятельности, стимулирование карьерного роста педагога;

стимулирование инновационного поведения педагогов; стимулирование инновационной деятельности; стимулирование через создание обучающей и мотивационной среды, способствующей формированию потребностей и мотивов деятельности с учетом личностных качеств; стимулирование образовательной активности; стимулирование через включение педагогов в исследовательско-проектную деятельность; стимулирование продуктивного взаимодействия и профессионального развития педагогов в развивающей школе и территориальной образовательной системе; стимулирование творческой индивидуальности; стимулирование активности педагогов к непрерывному профессиональному развитию в условиях введения ГОС.

Как мы видим, специально проблема стимулирования педагогов к непрерывному образованию в процессе организации внутришкольной методической работы учеными не исследовалась, что и позволило нам выдвинуть идею — стимулирование педагогов к непрерывному образованию в процессе организации внутришкольной методической работы.

Уточним сущность понятия «методическая работа». А.А. Тютин, П.В. Худоминский и др. рассматривают методическую работу как самостоятельный вид деятельности, как систематическую, целенаправленную, коллективную и индивидуальную, теоретическую и практическую деятельность педагогов по совершенствованию своего мастерства [5]. Н.В. Немова отмечает, что методическая работа – это деятельность по обучению и развитию кадров; выявлению, обобщению и распространению наиболее ценного опыта, а также созданию собственных методических разработок для обеспечения образовательного процесса. Методическая работа, по убеждению А.М. Моисеева, - важное, многофункциональное направление обеспечивающей деятельности в школе, связанное с решением задач кадрового, концептуального, программно-методического обеспечения жизнедеятельности школы и образовательного процесса. В данных определениях, как мы видим, методическая работа рассматривается как деятельность. Некоторые авторы, например, В.И. Скляный, рассматривает методическую работу как часть системы повышения квалификации и утверждает, что методическая работа в школе – это составная часть единой системы непрерывного образования педагогических кадров, системы повышения их профессиональной квалификации [6]. В.П. Дуброва и Е.П. Милашевич указывают, что методическая работа является важным звеном в целостной системе повышения квалификации педагогических кадров [8].

Стоит отметить, что традиционная методическая работа предполагала повышение качества профессионального уровня педагога с помощью наращивания количества знаний о новых методиках, приемах, технологиях за счет копирования их в своей деятельности. Новые ценности методической работы, ее потенциал определяются исходя из новой цели: подготовки учителя как субъекта профессиональной деятельности, субъекта личностной самореализации, самоактуализации и самоорганизации. Такая переориентация методической работы определяет необходимость нового качества формируемых в ее процессе профессионально-личностных характеристик (самообразование, умение реализовывать концептуальные основы и принципы образования в профессиональной деятельности, способность заменять или пересматривать ценности, влияющие на отбор содержания образования и т.д.), профессиональной самоорганизации (способность педагога к «самовыращиванию» своих внутренних ресурсов), ключевых компетенций (это личные цели педагога, личные смыслы его образования) и педагогического творчества современного учителя (конструктивная деятельность по созданию нового, материального продукта).

С позиции современного подхода к методической работе С.О. Шувалова вводит понятие «методический сервис», являющийся способом поддержки индивидуального ориентированного дополнительного профессионального образования педагога. При этом автор отмечает, что методическая деятельность может рассматриваться как предмет

(разнообразие и выбор способов и методов реализации профессиональной деятельности педагогов), как форма (активное взаимодействие педагогов, их субъектность и инициативность), как предназначение (развитие кадрового потенциала, удовлетворение актуальных образовательных потребностей, выявление потенциальных запросов через формирование новых образовательных целей), как результат (освоение педагогами средств, способов, методов, способствующих обогащению профессиональной практики и достижению новых образовательных результатов) [7]. Методическая работа рассматривается и как система сопровождения профессионально-педагогической деятельности, направленной на методическое обеспечение образовательного процесса в целом и на совершенствование методов, технологий, приемов обучения с учетом современных требований науки и практики. К принципам новой методической системы можно отнести: праксиологичность, альтернативность, технологичность, самоуправляемость и информативность, а одним из главных ресурсов этой системы становится педагог, способный быть субъектом изменений в образовании и работать в условиях перемен. Методическая работа имеет особую, в последнее время все возрастающую ценность: вкладывая в личность и мастерство учителя, методическая работа обеспечивает завтрашний день школы, ее инновационное развитие. Добровольный характер развития делает ее одним из демократичных видов деятельности. Можно выделить несколько критериев, позволяющих оценить оптимальность конечных результатов методической работы: критерий результативности, критерий рациональных затрат времени и особенно важный в рамках нашего исследования критерий стимулирующей роли методической работы, выражающийся в ее способности повышать уровень удовлетворенности педагогом своей деятельностью за счет непрерывного образования.

В современных условиях целесообразно выделить три группы функций методической работы: по отношению к конкретному учителю (главным интегративным результатом методической работы следует считать создание персональной образовательной сферы; с этой целью методическая работа нацелена на обогащение знаний педагогов, развитие их мировоззрения, развитие мотивов творческой деятельности, коллективизма, устойчивых нравственных качеств личности, развитие современного стиля педагогического мышления, педагогической технологии и др.), по отношению к педагогическому коллективу (к функциям этой группы мы относим трансляцию педагогического опыта, стимулирование, опытно-экспериментальную, проектную работу, исследовательскую деятельность и др.), по отношению к более широкой системе непрерывного образования (творческое осмысление социального заказа, новых нормативных документов и адресов педагогического опыта, внедрение достижений в практику работы, профилактику затруднений в педагогической деятельности, распространение за рамки образовательной организации лучшего опыта педагогов и др.).

Особенно хочется отметить, что содержание методической работы с педагогами определяет ее положительный результат, а содержание, как известно, реализуется в формах методической работы (педагогические чтения, модерирование, конференции, семинары и многие другие интерактивные формы). В последнее время возрастает роль неформальных форм профессионального взаимодействия (союзов, ассоциаций, клубов), в которых удается сочетать повышение квалификации с творчеством. Важной направленностью современной методической работы является ориентация ее на создание благоприятной обучающей среды для самообразования и профессионального самосовершенствования педагогов.

Под «внутришкольной методической работой» мы понимаем часть системы непрерывного образования педагогов, направленную на освоение наиболее рациональных, продуктивных методов и приемов обучения, повышения профессионального роста педагогов, их карьерного развития внутри образовательной организации.

Современным педагогом осваиваются принципиально новые образовательные технологии, практико-преобразующие компетенции, решаются такие сложнейшие задачи, как выбор новой педагогической парадигмы и перестройка собственной ценностно-смысловой сферы, индивидуальной системы профессиональной деятельности. Приобретение новых знаний, овладение универсальными учебными умениями и навыками, ориентация на их обновление и непрерывное педагогическое развитие становятся фундаментом методической работы с педагогами внутри организации. Одним из приоритетных направлений методической работы, согласно концепции поддержки развития педагогического образования, профессионального стандарта педагога в настоящее время является система работы по стимулированию педагогов к непрерывному образованию. Правильно построенная, она создает педагогам возможности для субъективной оценки ожидаемых последствий, а также для субъективной оценки полезности этих последствий, которые необходимы в соответствии с их мотивацией. (Под системой стимулирования мы понимаем совокупность взаимосвязанных и взаимодополняющих стимулов, воздействие которых активизирует профессионально-личностную активность педагогов). Основная проблема, на наш взгляд, в построении системы стимулирования состоит в том, что педагоги представляют собой различные личности, соответственно, внутренняя мотивация у каждого из них своя, и мотивы, побуждающие совершать или не совершать определенные действия, являются индивидуальными. В.С. Лазарев в своем исследовании приводит рекомендации для построения системы стимулирования, он пишет, что эта система должна быть упорядоченная, существующая и действующая вне зависимости от чьего-либо желания и известная всем членам организации. Именно система стимулирования закрепляет правила поощрения и ответственность руководителей за ее реализацию, обеспечивая тем самым несколько мотивирующих условий – знание того, какие результаты деятельности организация поощряет, что именно выступает в качестве поощрения и каков порядок предоставления этого поощрения, что создает уверенность в получении вознаграждения. Система стимулирования должна быть такой, чтобы воздействовать на определенные, значимые для сотрудников мотивы [9].

Так как потребности педагогов (как мы уже отметили ранее) неодинаковы, поэтому и стимулирующие факторы в процессе непрерывного образования будут иметь по отношению к разным людям неодинаковую силу. В настоящее время в образовательных организациях проводится активная работа по введению эффективного контракта с педагогами, предполагается, что с введением этого контракта представления о труде педагога изменятся. Цель введения эффективного контракта – увязка повышения оплаты труда с достижением конкретных показателей качества оказываемых государственных (муниципальных) услуг на основе установления соответствующих показателям эффективности стимулирующих выплат, критериев и условий их назначения с отражением в примерных положениях об оплате труда работников учреждений, коллективных договорах, трудовых договорах; отмены неэффективных стимулирующих выплат. В эффективном контракте в отношении работника уточнены и конкретизированы: трудовая функция; показатели и критерии оценки эффективности деятельности; размер и условия стимулирующих выплат, определенные с учетом рекомендуемых показателей. В практике работы образовательных организаций наиболее проблемным в системах оплаты труда работников является конкретизация выплат стимулирующего и компенсационного характера. Введение эффективного контакта, его реализация позволит: повысить престиж и привлекательность профессий работников, участвующих в оказании государственных услуг; внедрить в учреждениях системы оплаты труда работников, увязанные с качеством оказания государственных услуг; повысить уровень квалификации работников, участвующих в оказании государственных услуг, и повысить качество оказания услуг в социальной сфере.

Одним из инструментов стимулирования педагогов к непрерывному образованию, кроме эффективного контракта, сегодня выступает аттестация педагогических кадров [8]. Целями аттестации являются: стимулирование роста квалификации, профессионализма, продуктивности профессиональной деятельности, развитие творческой инициативы, обеспечение социальной защищенности педагогов в условиях рыночных отношений. Основной принцип аттестации - обеспечение тесной связи с системой подготовки, повышения квалификации. Организация процесса аттестации становится одной из интегративных форм стимулирования профессионального роста. Основными задачами проведения аттестации сегодня являются:

- стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации педагогов, их методологической культуры, профессионального и личностного роста;
- определение необходимости повышения квалификации педагогов;
- повышение эффективности и качества педагогической деятельности;
- выявление перспектив использования потенциальных возможностей педагогов;
- учет требований федеральных государственных образовательных стандартов к кадровым условиям реализации образовательных программ при формировании кадрового состава организаций;
- обеспечение дифференциации размеров оплаты труда педагогов с учетом установленной квалификационной категории и объема их преподавательской деятельности.

Таким образом, в связи с вышеизложенным, в современных условиях возникает необходимость в разработке нового подхода к организации методической работы, которая бы стимулировала педагогов к непрерывному образованию в процессе организации внутришкольной методической работы. Решение этой задачи будет рассмотрено в следующем параграфе в описании структурно-функциональной модели стимулирования педагогов к непрерывному образованию в процессе организации внутришкольной методической работы.

Заключение, выводы

Несмотря на то, что проблемы стимулирования непрерывного образования достаточно хорошо изучены в психологической, педагогической и другой научной литературе, проблема стимулирования педагогов к непрерывному образованию средствами внутришкольной методической работы не нашла еще должного отражения в научных исследованиях. Теория непрерывного образования формируется, с одной стороны, как методологический синтез личностно-ориентированных педагогических концепций, с другой стороны, - концепций «человеческого капитала» и «экономики знаний».

Каждая организация находит свой путь непрерывного образования сотрудников, аккумулирования знаний персонала, исходя из стратегических целей, задач организации. Потенциал знаний, полученных в ходе непрерывного образования, может быть реализован в той среде, которая поощряет их использование. Поэтому важная роль на современном этапе модернизации российского образования принадлежит обучающейся организации, которая создает, приобретает, передает и сохраняет знания; это организация, в которой люди осознанно обучаются, изучают и совершенствуют сам процесс обучения.

При организации внутришкольной методической работы по стимулированию педагогов к непрерывному образованию необходимы: учет человеческого фактора, жизненного и профессионального опыта педагогов; переориентация образовательной организации в обучающуюся организацию; ускорение темпов обновления содержания образовательной политики организации; изменение организационной формы, в которой протекает образовательный процесс; формирование в организации позитивной мотивации к обучению, оказание поддержки обучающимся как в плане их роста, развития способностей, так и в осуществлении обоснованного выбора и понимания личных

перспектив; наличие в организации принципов стимулирования сотрудников к непрерывному образованию; создание корпоративной культуры в области образования как системы ценностей, порождающей упорядоченность и управляемость организационной системы в определении возможностей персонального профессионального и личностного роста.

Исследование процесса обучения педагогических работников требует определения четких методологических позиций, которые могут быть положены в основу конструирования содержания обучения педагогов, осуществляемое на трех уровнях: отдельной личности, с точки зрения частных выгод, полученных в виде приобретенных знаний и квалификации более высокого уровня; профессиональных объединений, с точки зрения положительных изменений в практической работе; организации для более высокого уровня развития организационной культуры, ценностей, укрепления значимости и имиджа.

Механизмом удовлетворения потребности педагогов в непрерывном образовании может стать создание персональной образовательной сферы, являющейся средством и средой деятельности, в которой материализуется формальное, неформальное и информальное образование педагогов, удовлетворяются их личностные потребности и запросы, актуализируется естественная способность к самосовершенствованию.

Исследование доказало, что высокий уровень стимулирования педагогов к непрерывному образованию достигается тогда, когда в организации внутришкольной методической работы используется эффективная система стимулирования, основанная на совокупности требований и поощрений. Новая система стимулирования должна строиться на трех принципах: самостоятельности (потребности самому направлять свою жизнь), профессионализма (желание становиться лучше и лучше в важном деле), целенаправленности (стремление делать свое дело во имя чего-то большего, чем ты сам).

Список источников

1. Александрова, С.А. Становление социально-квалификационной карьеры педагога в муниципальном сельском районе: дис. … канд. пед .наук:13.00.08/Александрова Светлана Александровна.- Великий Новгород, 2010.- 134с.
2. 7. Анисимов, О.С. Развитие. Моделирование. Технологии. Калуга: «И.М.У.», 2016. - 92с.
3. Аношкина, В.Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее.// Методологические и социокультурные проблемы, 2021. -Ростов.- С.34-51.
4. 9. Антоненко, Т.Н. Педагогическая организация самоопределения учителя в процессе повышения его квалификации : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Антоненко Татьяна Николаевна. - Великий Новгород, 2012. - 174 с.
5. Арнаутов, В.В., Сергеев, Н.К. История и современное состояние непрерывного педагогического образования // Преподаватель. - 2021. - №2. - С.4-11.
6. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения /А.Г. Асмолов // Педагогика. - 2019.- №4. - С.18-22.
7. Афанасьев, В.Г. Наука управления обществом. Опыт системного исследования. - М., 2017. - С. 310-320.
8. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса.- М.: Просвещение, 2012. - 190 с.
9. Байденко, В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода: труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»/ В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2014. - С.23-26.

УДК -808.1

Шайхыстанова Г.З., Қазақ тілі және әдебиеті
Толеуова А.Қ., доцент

Халқына рухани азық сыйлаған ақын!

Аңдатпа

Бұл ғылыми жұмыста қазақ халқының рухани өмірінде өшпес із қалдырған төрт ұлы тұлға – Абай Құнанбайұлы, Шәкәрім Құдайбердіұлы, Мағжан Жұмабаев және Мұқағали Мақатаевтың шығармашылық мұрасы жан-жақты қарастырылады. Бұл ақындар өз дәуірінің рухани көшбасшылары ретінде халқына өнеге боларлық, тәрбиелік мәні жоғары, терең философиялық ойлармен көмкерілген шығармалар жазып, ұлттың рухани кемелденуіне үлкен үлес қосты.

Жұмыста әр ақынның шығармаларындағы руханиятқа қатысты идеялар, ұлттық сана мен тәрбие мәселелері жүйелі түрде сараланып, қазіргі заман жастары үшін бұл мұралардың маңызы айқындалады. Ақындар шығармашылығының қазіргі қоғамдағы тәрбиелік-танымдық әлеуеті көрсетіліп, олардың рухани сабақтастығы мен әдеби мұрасының мәңгілік құндылығы дәлелденеді.

Түйінді сөздер

Руханият, ақын, адамгершілік, ұлттық сана, тәрбие, имандылық, поэзия.

Кіріспе

Қазақ әдебиеті – халықтың рухани жадын, дүниетанымын, ұлттық болмысын бейнелейтін құдіретті күш. Әдебиет арқылы ұлт өзінің тарихын, салт-дәстүрін, арман-мұратын, адами ұстанымдарын келер ұрпаққа жеткізіп отырған. Сол әдебиетті жасаушылардың ішінде халқына рухани азық сыйлап, ұрпақ санасын оятқан, адамгершілік пен адалдыққа үндеген ақындардың орны ерекше [1].

Абай Құнанбайұлы, Шәкәрім Құдайбердіұлы, Мағжан Жұмабаев пен Мұқағали Мақатаев – әр кезеңде өмір сүрсе де, барлығының шығармаларында адамзаттық биік рух, ұлттық сана, рухани ізденіс пен тәрбиелік идеялар терең көрініс тапқан. Олар өз дәуірінің тынысын сезініп, халыққа бағыт-бағдар берген рухани көшбасшылар болды. Ақындардың поэзиясы – тек көркем сөздің үлгісі ғана емес, ол – өмір сүрудің мәнін ұғындыратын рухани мектеп.

Бүгінгі жаһандану жағдайында ұрпақ тәрбиесінде ұлттық құндылықтарды жаңғыртып, адамгершілік, имандылық, отансүйгіштік сынды қасиеттерді қалыптастыру – аса маңызды. Осы тұрғыда Абай, Шәкәрім, Мағжан, Мұқағали мұрасы – сарқылмас қазына. Олардың поэзиясы арқылы біз тек әдеби шеберлікті ғана емес, өмірдің терең мәнін, рух тазалығын, ар мен ұят секілді ұлы ұғымдарды ұғынамыз.

Осы ғылыми жұмыста аталмыш төрт ақынның руханиятқа қосқан үлесі, шығармаларындағы тәрбиелік мән, ұлттық сана қалыптастырудағы рөлі талданып, олардың идеялық үндестігі мен заманауилығы қарастырылады.

Бұл ғылыми жұмыста Абай, Шәкәрім, Мағжан, Мұқағали шығармашылығының негізінде олардың рухани мұрасының ұрпақ тәрбиесіне, ұлттық сананы жаңғыртуға қосқан үлесі қарастырылады. Әр ақынның шығармалары арқылы халыққа рухани азық берген идеялары талданып, олардың шығармашылығының қазіргі қоғамдағы маңыздылығы мен әсері анықталады. Ақындардың ұлттық руханият пен адамгершілік, қоғам мен тұлға арасындағы рухани байланысты көрсетуі мен олардың әдеби мұрасының қазіргі уақытта да өзекті екені дәлелденеді.

Зерттеу жұмысының өзектілігі: Қазіргі таңда ұлттық рухты сақтау, жастарды адамгершілік пен отансүйгіштікке тәрбиелеу – басты міндеттердің бірі. Осы жолда қазақтың классик ақындарының шығармаларын тану, түсіну, насихаттау — өзекті мәселе. Себебі олардың өлеңдерінде мәңгілік құндылықтар бар: рухани кемелдену, адалдық,

әділет, сенім, үміт, білім мен ғылымға ұмтылыс. Бұл — тек өткеннің емес, бүгін мен болашақтың да қажеті.

Зерттеу объектісі: Бұл зерттеу жұмысының объектісі – қазақ әдебиетінің классиктері болып табылатын ұлы ақындар: Абай Құнанбайұлы, Шәкәрім Құдайбердіұлы, Мағжан Жұмабаев және Мұқағали Мақатаев шығармашылығы. Бұл ақындардың шығармалары қазақ халқының рухани дамуында, мәдени мұрасында, адамгершілік құндылықтарын насихаттауда үлкен рөл атқарған. Әрбір ақынның поэзиясы ұлттық болмыстың, адамның ішкі әлемінің, ұлттық сананың қалыптасуына әсер еткен рухани құндылықтарды көрсетеді. Зерттеуде ақындардың өмірі мен шығармашылығы арқылы олардың рухани мұрасының мәні мен маңызы анықталады.

Зерттеу жұмысының нысаны: Абай, Шәкәрім, Мағжан және Мұқағали ақындарының шығармаларындағы рухани-адамгершілік идеялар, ұлттық құндылықтарды насихаттау, ұрпақ тәрбиесіне қосқан үлестері. Ақындардың поэзиясындағы терең философиялық ойлар, адамгершілік, махаббат, әділет, білім мен ғылымға деген ұмтылыс секілді негізгі тақырыптар зерттеледі. Сонымен қатар, әр ақынның шығармаларындағы ұлттық сана мен руханиятты қалыптастырудағы рөлі қарастырылады.

Зерттеу жұмысының мақсаты: Абай, Мағжан, Мұқағали және Шәкәрім шығармалары негізінде ақындардың халыққа рухани азық сыйлағандығын дәлелдеу, олардың идеялық-мазмұндық ерекшеліктерін көрсету.

Зерттеу жұмысының міндеттері:

1. Ақындардың өмір жолы мен шығармашылығына шолу жасау;
2. Әр ақын поэзиясындағы рухани-адамгершілік идеяларды талдау;
3. Ақындар арасындағы сабақтастықты көрсету;
4. Ақын мұрасының қазіргі жастар тәрбиесіне ықпалын көрсету.

Зерттеу жұмысының әдіснамалық негіздері: Бұл зерттеу жұмысының әдіснамалық негіздері ретінде келесі әдістер қолданылады:

Талдау әдісі – зерттеу барысында ақындардың шығармаларына терең талдау жасалып, олардың философиялық, адамгершілік және рухани мазмұны зерттеледі. Ақындардың поэзиясындағы әрбір өлең жолы, ой-тұжырымдары, ұлттың рухани құндылықтарын көрсетуі арқылы олардың шығармашылық әлемі ашылады.

Салыстырмалы әдіс – Абай, Шәкәрім, Мағжан, Мұқағали шығармалары арасындағы идеялық және тақырыптық ұқсастықтар мен ерекшеліктер салыстырылады. Әр ақынның шығармашылығындағы рухани ізденістер, ұлттық сана мен адами құндылықтар мәселелері салыстырмалы түрде талданады.

Интерпретация әдісі – ақындардың поэзиясындағы терең символизм мен метафораларды түсіндіру, әрбір өлеңнің мәнін ашу үшін интерпретация әдісі қолданылады. Бұл әдіс ақындардың шығармашылығына терең философиялық мән беруге мүмкіндік береді.

Тарихи-әдеби әдіс – зерттеу барысында әр ақынның өмірі мен шығармашылығының тарихи контексті ескеріледі. Олар өмір сүрген кезеңдердің әлеуметтік, мәдени, саяси жағдайлары поэзияда қалай көрініс тапқаны, ақындардың шығармаларының халық өміріндегі рөлі зерттеледі.

Жүйелік әдіс – зерттеу ақындардың шығармашылығын біртұтас жүйе ретінде қарастырады. Абай, Шәкәрім, Мағжан, Мұқағали шығармаларының арасындағы ұқсастықтар мен айырмашылықтар, сондай-ақ олардың рухани әлеміндегі байланыстың маңыздылығы зерттеледі.

Зерттеу жұмысының ғылыми жаңалығы:

Бұл зерттеу жұмысының ғылыми жаңалығы келесі тұстарда байқалады:

Ақындардың шығармашылығындағы рухани сабақтастықтың ашылуы – Абай, Шәкәрім, Мағжан және Мұқағали шығармалары арасындағы идеялық және тақырыптық сабақтастық алғаш рет жан-жақты салыстырмалы түрде зерттеледі. Әр ақынның өз

кезеңінде көтерген мәселелері мен рухани ізденістері бір-бірімен үндесіп, ұлттың рухани дамуына ықпал еткендігі дәлелденеді.

Ұлттық сана мен адамгершілік құндылықтардың поэзиядағы мәні – зерттеу барысында бұл ақындардың шығармашылығындағы ұлттық сана мен адамгершіліктің мәні ерекше көрсетіледі. Әрбір ақынның шығармаларында халықты тәрбиелеуге, адамгершілікке, әділеттілікке шақыратын философиялық ойлар мен идеялар терең әрі ерекше деңгейде қарастырылады.

Қазіргі замандағы рухани тәрбиелеудегі ақындардың рөлі – бұл зерттеуде Абай, Шәкәрім, Мағжан және Мұқағалидың шығармаларының қазіргі ұрпақ тәрбиесіне тигізетін әсері талданады. Әрбір ақынның рухани мұрасы, олардың шығармаларындағы ұлттың болашағына қатысты ұстанған идеялары бүгінгі қоғамда өзекті екендігі көрсетіледі.

Рухани және әдеби мұраның кешенді талдауы – зерттеу жұмысы қазақ әдебиетінің төрт ұлы өкілінің шығармаларын бірлесе қарастырып, олардың әдеби және рухани мұрасының кешенді талдауын ұсынады. Бұл өз кезегінде қазақ әдебиетінің терең философиялық тұрғыдан қайта бағалануына мүмкіндік береді.

Ақындардың шығармашылығындағы рухани сабақтастықтың ашылуы – зерттеу барысында Абай, Шәкәрім, Мағжан және Мұқағали шығармашылығындағы идеялық сабақтастық тереңірек ашылды. Бұл ақындардың әрқайсысының өз кезеңінде ұлттың рухани болмысы мен тұлғалық дамуына бағытталған ұстанымдарын ұрпақтан ұрпаққа жеткізуі ортақ идеялық негізде жүзеге асқанын дәлелдейді. Олардың шығармалары тек әдеби туындылар ғана емес, сонымен қатар халықтың рухани мұрасын сақтауға, жаңғыртуға бағытталған философиялық трактаттар ретінде қарастырылады.

Ұлттық руханияттың негізін қалаушы идеялар – зерттеу барысында әр ақынның шығармашылығындағы ұлттық сана, адамгершілік, білім мен ғылымға деген ұмтылыс, адам болмысының терең мәні ашылып көрсетілді.

Бұл ғылыми жұмыста ақындардың поэзиясындағы рухани азық, ұлттық құндылықтарды насихаттаудың қазіргі қоғамдағы маңызы талданады.

Әсіресе, қазақ халқының рухани өмірінде бұл ақындардың орны ерекше болып, олардың шығармашылығы ұрпақ тәрбиесінде үлкен рөл атқарады.

Қазіргі замандағы жастарға рухани бағыт көрсету – бұл зерттеу жұмысы арқылы ақындардың шығармаларындағы рухани құндылықтарды, адамгершілік пен имандылықты қазіргі жастарға бағыт-бағдар көрсету үшін қолданудың маңыздылығы көрсетіледі. Абай, Шәкәрім, Мағжан, Мұқағали шығармалары арқылы қазіргі қоғамда қалыптасқан рухани дағдарыстарға қарсы тұрудың жолдары мен ұлттық құндылықтарды жаңғыртудың мүмкіндіктері талқыланады.

Әдеби және философиялық көзқарастардың бірігуі – зерттеуде осы төрт ақынның әдеби шығармашылықтарын философиялық және әлеуметтанулық тұрғыдан қарастырып, олардың шығармашылығындағы терең символизмді, метафораларды және ұлттың рухани дамуындағы орны мен рөлін айқындау ғылыми жаңалық болып табылады. Осы әдіс-тәсілдер арқылы ақындардың поэзиясының тек көркемдік жағынан емес, сонымен қатар олардың философиялық және тәрбиелік мәні жоғары екендігі дәлелденеді.

Әдеби мұраның қоғамдағы әлеуметтік ролі – ғылыми жұмыста ақындардың әдеби мұрасының қазіргі қоғамдағы маңызы және олардың шығармаларының әлеуметтік, мәдени, рухани әсері зерттелді. Бұл жаңалық қазіргі әлеуметтік мәселелерге қатысты әдеби шығармаларды қолдану мүмкіндігін арттырады, әсіресе жастарды тәрбиелеуде, ұлттық құндылықтарды ұлықтауда.

Негізгі бөлім

Абай Құнанбайұлы – рухани ағартушылықтың көшбасшысы

Абай – қазақ әдебиетінің классигі ғана емес, бүкіл түркі әлемінің рухани ұстазы. Оның шығармаларындағы басты тақырыптар – адам болмысы, ғылым-білімге ұмтылу, еңбек, әділет, махаббат және имандылық. Абайдың өлеңдері мен қара сөздері қазақ халқының санасын оятуға, рухани жаңғыруға бағытталған.

«Адам болам десеңіз...» – деп басталатын өлең жолдары жастарды талап пен еңбекке, білімге шақырды.

Абайдың қара сөздері – рухани-философиялық ілім. Ол «толық адам» концепциясын ұсынды. Бұл идея шынайы адамгершілік пен рухани кемелдікке жетудің жолын көрсетеді.

«Үш-ақ нәрсе адамның қасиеті: ыстық қайрат, нұрлы ақыл, жылы жүрек», – деген сөзі ақынның рухани бағдарын айқын көрсетеді [2].

Абай Құнанбайұлы – қазақ әдебиетінің және ұлттық руханиятының негізін қалаушы, өз шығармашылығында халқына рухани азық сыйлаған ұлы тұлға. Абайдың шығармашылығындағы негізгі тақырып – адамның ішкі әлемі, рухани кемелдену және ұлттық болмыс. Ақынның өлеңдері мен қара сөздерінде ұлттың білім мен ғылымға деген ұмтылысы, халықтың рухани жетілуі мен болашаққа деген сенімі айқын көрініс тапқан [5].

Абайдың философиясы мен әдеби мұрасы терең гуманистік мәнге ие. Ақын ұлттық сана, адамгершілік және адамның ішкі еркіндігі сынды маңызды мәселелерді көтеріп, қазақ қоғамының әлеуметтік, моральдық және рухани дамуына бағыт-бағдар берген.

Абайдың қара сөздерінде ұлттың рухани өмірі мен халықтың моральдық-этикалық мұраттары терең талқыланады. Ақын: «Адам болам десеңіз, ар-ұяттың жолымен жүріңіз, адамдықтың кемеліне жету үшін білім мен ақылға ұмтылыңыз», деген сөздерінде азаматтық тәрбие мен рухани өсуге қатысты пікірлерін білдіреді. Сонымен қатар, Абайдың шығармашылығында білімнің маңыздылығы мен ғылыми ізденіс бейнеленеді. Ол жас ұрпақты «білім мен ғылымды игеруге» шақырып, оның өнер мен өмірдегі мәнін түсіндіреді.

Шәкәрім Құдайбердіұлы – ар ілімі мен имандылықтың жыршысы [7].

Шәкәрім – Абайдың шәкірті, рухани жалғастырушысы.

Дәстүрлі қазақ философиясы ғасырлар бойы сөз өнері арқылы өрістеп, ерекше көркемдік қисын тапты. Соның бір дәлелі – ақын, аудармашы, философ, ұлы Абайдың немере інісі, әрі ақын шәкірті – Шәкәрімнің мұрасы. Шәкәрімнің ой-өресі, дүниетаным кеңдігі жағынан сирек кездесетін феномен.

Ол – дала даналығының жемісі. Оның қалыптасуына Абай поэзиясы, Шығыс, Батыс философиясы және өзі өмір сүрген заман мен қоғам шындығы ықпал етті. Қазақ топырағында туған Адам болмысы жайлы идеялардың үзіліп қалған сабақтастығын іздеу, толықтыру мен оның рухани бастауларына үңілуде Шәкәрім Құдайбердіұлының философиялық ілімінің қыры мен сырын танудың маңызы зор. Өйткені ойшыл әлемдік философиялық мұраға ден қойып, мол ізденіс жүргізе отырып, қазақ топырағындағы бірегей антропологиялық философия «Ар ілімін» өмірге әкелді. Адамзатқа ойы ортақ тұлғалардың тағлымы қашан да жұмбақ. Оның сырын шешуге, адамзаттың игілігіне жаратуға талаптанушылар санының қай дәуірде де кемімейтіні сондықтан. Шәкәрімнің «Ар ілімі» – XIX ғасырдың соңы мен XX ғасырдың басындағы қазақ философиялық ойының шоқтығы, антропологиялық философиясының заңды жалғасы ретінде әрбір жаңа ұрпақтың тың зерттеулеріне арқау бола бермек. Бұл мақалада Шәкәрімнің «Ар ілімі» мен Адам болмысы туралы философиялық пайымы оның бастау алған рухани көздерімен салыстыра талданады [3].

Кемел ақыл, шалқар шабыт иесінің ұлттық жантану философиясын дамытудағы еңбегіне ғалымдар пікірі негізінде баға беруге талпыныс жасалады. Ақынның «Ар ілімі» айшықты жыр тілімен безбенделіп, сыршыл поэзия түрінде сахараны ой бесігінде тербегені, қазақ жырын ойшылдық сана, ерекше түрмен байытқаны сөз болады. Оның артында қалған мол мұрасының қазақ қоғамында ерекше серпіліс туғызып, адамға кемелдену жолын көрсетті.

Абайтанушы М. Мырзахметұлының: «Жантану ілімі саласында Абай дәстүріне сүйене отырып, Шәкәрім бұл күрделі де, терең мәселеге біржолата мән бере қарауы себепті ұзақ жылдар бойы сарыла іздену жолына түсті... Жантану іліміне Абайдың ақын

шәкірттерінің арасынан Шәкәрім ғана жеке-дара Абай дәстүріне айналған философиялық лириканы дамыту, жаңарту жолына бет бұрды», (Мырзахметұлы,2008: 59) – деген пікіріне ден қоямыз. Абайдан кейінгі дәуірдегі қазақ философиясынтың идеяларымен дамытып, өзгеше үн, айшықты тілмен өрістеткен бірегей ақынның философиялық лирикасы – көркемдік-эстетикалық, діни-теологиялық, әлеуметтіктарихи мәнге ие күрделі көркемдік құбылыс. Ол сөз еткен философиялық ұғымдар мен тұжырымдар жаңа заманның келуімен түрленіп, бұрынғыдан да тереңдеп, тың

мағына иеленіп, тамырланып барады [3].

Ұлттық рухтың жанартаудай алапат қуатынан нәр алған ойшылдың философиялық лирикасында өзін-өзі іздеуге және тануға, іштей түлеу мен өсуге бейім бірегей.Адам тұжырымдамасы дами түседі. Сол себепті де ақынның философиялық лирикасын «Үш анық», «Мұтылғанның өмірі» сынды күрделі туындыларынан, күллі шығармашылығынан бөліп-жармай, жанрларға жіліктемей, бір-бірімен өзектес, үзілмейтін арналы ой жүйесі ретінде тұтас қарастыру қажет.

Мағжан Жұмабаев – ұлттық рух пен еркіндік жаршысы.

Мағжан – XX ғасыр басындағы Алаш қайраткерлерінің ішіндегі ең лирик әрі романтик ақын. Оның өлеңдерінде ұлттық рух, елдік, тәуелсіздік, жастарға сенім, отансүйгіштік терең жырланады.

«Мен жастарға сенемін!» атты өлеңі – болашақ ұрпаққа деген үміт пен сенімнің символына айналды.

Мағжан поэзиясы арқылы ұлттың бостандығын, рухани тәуелсіздігін жырлады. Сонымен қатар, оның шығармаларында махаббат, табиғат, түркілік сана да кең көрініс тапқан.

Ол «мен – түріктің ұлымын» деп мақтана отырып, ұлттың рухани биіктігін поэзия арқылы көрсетті. Оның жырлары қазіргі тәуелсіздік идеясына рухани тірек болады [1].

Мағжан Жұмабаев – қазақ әдебиетінің XX ғасырдағы көрнекті өкілі, ұлттың тәуелсіздігі мен ұлттық рухты ең бірінші орынға қойған ақын. Оның шығармашылығында ұлттық сана, отан сүйгіштік және еркіндік мәселелері кеңінен қарастырылады. Мағжанның поэзиясында адамгершілік пен саяси тәуелсіздік идеялары ерекше маңызды орын алады.

Ақынның «Мен жастарға сенемін» өлеңі арқылы оның жастарға деген үлкен үміті мен сенімін байқауға болады. Мағжан халықтың білімге, ғылымға, мәдениетке ұмтылуын, өз ұлттық болмысын сақтай отырып, еркіндікке жетуін армандайды. Сонымен қатар, Мағжан шығармаларында махаббат, жаратылыс пен табиғаттың сұлулығы, ананың қадірі сияқты тақырыптар да айшықты түрде суреттеледі.

Мағжанның шығармашылығында отан сүйгіштік пен рухани тәуелсіздік идеялары айқын көрініс тапқан. Ол өз халқын ар-намысқа, азаттыққа, ұлттық құндылықтарға адал болуға шақырды. Бұл идеялар бүгінгі күні де өзекті болып табылады, әсіресе жас ұрпақты тәрбиелеуде [4].

Мағжан Жұмабаев – қазақ әдебиетінің XX ғасырдағы көрнекті өкілі, ұлттың тәуелсіздігі мен ұлттық рухты ең бірінші орынға қойған ақын. Оның шығармашылығында ұлттық сана, отан сүйгіштік және еркіндік мәселелері кеңінен қарастырылады. Мағжанның поэзиясында адамгершілік пен саяси тәуелсіздік идеялары ерекше маңызды орын алады.

Ақынның «Мен жастарға сенемін» өлеңі арқылы оның жастарға деген үлкен үміті мен сенімін байқауға болады. Мағжан халықтың білімге, ғылымға, мәдениетке ұмтылуын, өз ұлттық болмысын сақтай отырып, еркіндікке жетуін армандайды. Сонымен қатар, Мағжан шығармаларында махаббат, жаратылыс пен табиғаттың сұлулығы, ананың қадірі сияқты тақырыптар да айшықты түрде суреттеледі.

Мағжанның шығармашылығында отан сүйгіштік пен рухани тәуелсіздік идеялары айқын көрініс тапқан. Ол өз халқын ар-намысқа, азаттыққа, ұлттық құндылықтарға адал болуға шақырды. Бұл идеялар бүгінгі күні де өзекті болып табылады, әсіресе жас ұрпақты

тәрбиелеуде.Мұқағали поэзиясы – шынайы сезім мен рухтың үнін жеткізген сырлы әлем. Оның өлеңдерінен адамға деген сүйіспеншілік, өмірге құштарлық, тазалық пен адалдық, адамгершілік айқын көрінеді.

«Адамдар, аман болыңдар!» – деген шумақтары арқылы ол бар адамзатқа ақ тілегін арнайды.

Мұқағали Мақатаев: Жүректің жыршысы және адами құндылықтардың жақтаушысы

Мұқағали – қарапайым адам тағдыры арқылы қоғамның рухани ахуалын көрсете білген ақын. Оның шығармаларында махаббат, ана, Отан, тағдыр, өмір мен өлім, жан сырлары жырланады.

«Поэзия – махаббаттан туады, адамнан туады, адаммен бірге өмір сүреді», – деген ақын сөзі оның шығармашылық кредосын айғақтайды.

Мұқағали – өз жүрегінің үні арқылы бүкіл халықтың жанын сөйлеткен, өлеңін рухани емге айналдырған ақын [9].

Мұқағали Мақатаев – қазақ поэзиясының аса көрнекті өкілі, оның шығармашылығының басты ерекшелігі – адамгершілік, махаббат, өмір мен өлім мәселелеріне деген терең көзқарас. Ақын өз өлеңдерінде адам болмысының ең нәзік сәттерін, ішкі әлемін, адамның рухани әлемін ашуға тырысады.

Мұқағали өлеңдері арқылы адамзаттың басты құндылықтарын, соның ішінде адалдық, махаббат, құрмет және жақсылықты дәріптейді. Оның шығармаларындағы терең сезім мен жан тазалығы әрбір оқырманға үлкен әсер етеді. Мұқағалидың өлеңдерінде адамдыққа тән қасиеттерді жоғалтпаудың маңызы туралы жиі айтылады.

Мұқағали өзінің өлеңдерінде ұлттық құндылықтарды да көтеріледі, бірақ оның басты тақырыбы – жүрек пен жанның тазалығы, махаббат пен сүйіспеншілік. Ақынның шығармашылығында адамзаттың өзара түсіністік пен бейбітшілікке жетуі үшін бір-біріне деген құрмет пен сүйіспеншілікке шақыруы ерекше орын алады [10].

SWOT талдауы: Халқына рухани азық сыйлаған ақындар

Күшті жақтары (Strengths):

Ұлттық руханиятқа қосқан үлесі: Әр ақын өз шығармашылығында ұлттық құндылықтарды көтеріп, халықтың рухани дамуына ерекше әсер етті. Олардың шығармалары рухани азық болып табылады, себебі ақындар өз туындыларында ұлттық сананы, білімділік, адамгершілік, әділеттілік сынды басты құндылықтарды дәріптейді.

Гуманистік ойлау мен адамзатқа деген сүйіспеншілік: Абай, Шәкәрім, Мағжан және Мұқағали шығармашылығында адам болмысы, оның ішкі дүниесі, қоғамға деген жауапкершілік терең сипатталады. Олар өз шығармаларында жеке тұлғаның рухани кемелденуін, адамгершілік қасиеттерін бірінші орынға қояды.

Әдеби тілдің шеберлігі: Ақындардың шығармалары қазақ тілінің байлығын, сөздің көркемдігін толық ашады. Олар тек көркем сөздің емес, философия мен адам болмысының тереңдігін де сөз арқылы жеткізе білген.

Ұрпаққа тәрбие беру әлеуеті: Ақындардың туындылары әлі де ұрпақ тәрбиесінде маңызды құрал болып табылады. Олар жастарға дұрыс бағыт көрсетіп, рухани байлық пен адамгершілікті насихаттайды.

Әлсіз жақтары (Weaknesses):

Түсіну деңгейінің қиын болуы: Әсіресе Абай мен Шәкәрімнің философиялық шығармалары мен өлеңдерінде терең символизм мен күрделі метафоралар бар. Кейде оларды қазіргі оқырманға түсіндіру қиын болуы мүмкін, себебі көпшілік өлеңдер терең философиялық әрі қоғамдық мәселелерге қатысты.

Қазіргі заманның тұрғысынан ескірген кейбір идеялар: Ақындардың шығармашылығы өз дәуірінің әлеуметтік, саяси жағдайларына сәйкес келген.

Бүгінгі күні олардың кейбір идеялары, мысалы, дәстүрлі тәрбие мен білім беру жүйелері қазіргі қоғамға толық сәйкес келмеуі мүмкін.

Ақындардың шығармашылығын кеңінен насихаттау қажеттілігі: Абай, Шәкәрім, Мағжан және Мұқағали шығармаларының көпшілігі тек әдеби ортада ғана кеңінен танымал. Әсіресе жастар арасында олардың шығармаларына деген қызығушылықты арттыру үшін арнайы насихат жұмыстарын жүргізу керек.

Мүмкіндіктер (Opportunities):

Қазіргі жастарға рухани азық беру: Ақындардың шығармалары қазіргі қоғамда, әсіресе жастар арасында ұлттық сананы қалыптастыру мен рухани құндылықтарды қайта жаңғыртуға бағытталған үлкен мүмкіндік ұсынады. Олардың өлеңдері мен ойлары жастарды адамгершілікке, білімге, еңбекқорлыққа тәрбиелеуге көмектеседі.

Білім беру жүйесінде кеңінен қолдану: Абай, Шәкәрім, Мағжан және Мұқағали шығармаларын мектептер мен университеттерде оқыту арқылы ұлттық әдебиетті дәріптеу және жастардың рухани даму деңгейін арттыру мүмкіндігі бар. Бұл ақындардың туындыларының тәрбиелік мәні мен әлеуеті орасан зор.

Әдебиеттану мен философияны зерттеу: Ақындардың философиялық ойларын қазіргі заманғы әдебиеттанушылар мен философтар зерттеп, олардың шығармаларын жаңа тұрғыдан түсінуге мүмкіндік беретін ғылыми жұмыстар жазуға болады. Бұл оларды әлемдік әдебиет кеңістігінде танымал етуге ықпал етеді.

Ұлттық және халықаралық деңгейде насихаттау: Абай, Шәкәрім, Мағжан және Мұқағали шығармаларын әлемдік деңгейде таныту үшін түрлі халықаралық конференциялар, әдеби кештер, аудармалар жасау сияқты мүмкіндіктер бар. Осылайша олардың туындыларын бүкіл әлемге танытуға болады.

Қауіптер (Threats):

Жаһандану мен батыс мәдениетінің ықпалы: Қазіргі кезде жаһанданудың әсерінен жастар арасында ұлттық құндылықтарға деген қызығушылық төмендеуі мүмкін. Бұның салдарынан қазақ әдебиеті мен ақындарының шығармашылығына деген сұраныс азайып, олар ұмытылып кетуі ықтимал.

Әлеуметтік және саяси өзгерістер: Қазақстанның ішкі және сыртқы саяси жағдайларына байланысты мәдениет пен әдебиетке деген көзқарастар өзгеруі мүмкін. Бұл ақындардың шығармаларына деген қызығушылықтың төмендеуіне әкелуі мүмкін.

Технологиялық даму мен цифрландыру: Жаңа медиа мен цифрлық технологиялардың дамуы классикалық әдебиеттің көпшілік арасында танылуына қиындықтар туғызуы мүмкін. Әсіресе, көпшілік ақпараттық құралдары мен әлеуметтік желілерде қысқа мәтіндер мен бейнемазмұндардың танымалдығы артып, терең әдеби шығармаларды оқуға деген қызығушылықты төмендетуі ықтимал.

Қорытынды: SWOT талдауы арқылы Абай, Шәкәрім, Мағжан және Мұқағали шығармашылығын зерттеу олардың қоғамдағы рөлін қайта бағалауға мүмкіндік береді. Бұл ақындардың шығармаларының терең маңызы мен рухани азық сыйлау әлеуеті қазіргі қоғамда да өзекті болып қала береді. Сонымен қатар, олардың туындыларын жаңа заманауи тәсілдермен насихаттау және жастарға рухани азық ретінде ұсыну өте маңызды.

Қорытынды:

Халқына рухани азық сыйлаған ақындардың шығармашылығы қазақ әдебиетінің алтын қазынасы болып табылады. Әсіресе, Абай Құнанбайұлы, Шәкәрім Құдайбердіұлы, Мағжан Жұмабаев және Мұқағали Мақатаев сияқты ұлы тұлғалардың шығармашылығы ұлттық әдебиеттің өркендеуіне, халықтың рухани дамуына және ұрпақ тәрбиесіне елеулі ықпал етті.

Бұл ақындардың шығармашылығының басты ерекшелігі – олар тек көркем әдебиет туындыларымен шектеліп қалмай, терең философиялық, моральдық, адами және рухани құндылықтарды насихаттап, қазақ халқының болмысын, тілін, тарихын, мәдениетін және болашаққа деген сенімін сақтап қалуға атсалысты. Әрбір ақын өз шығармашылығында адамгершілік, намыс, білім, төзім және құқықтық теңдік сияқты құндылықтарды ұрпаққа аманат етіп қалдырды. Олар халыққа рухани азық, ішкі әлемінің тереңдігін ашатын, жанды толғандыратын өлеңдер мен шығармалар жазды.

Абай өзінің шығармашылығында қазақ халқының келешегіне жол көрсетіп, ғылым мен білімнің, әділеттілік пен еңбекқорлықтың маңыздылығын көрсетті. Шәкәрім ізгілік пен имандылықты, рухани кемелденуді өз шығармашылығының өзегі етіп алды. Мағжан ұлттың тәуелсіздігі мен ұлтшылдық идеологиясын көтеріп, халықты еркіндікке және болашаққа үмітпен қарауға шақырды. Ал Мұқағали өз шығармашылығында адамгершіліктің нәзік сезімдерін, махаббат пен өмірге деген шексіз сүйіспеншілікті суреттеп, өмірдің мағынасы мен сұлулығына деген терең көзқарас ұсынды.

Ақындардың шығармашылығы бүгінгі күнге дейін өзектілігін жоғалтпай, қоғамның рухани азығы болып табылады. Олар тек әдебиетпен шектелмей, ұлттық руханиятты, ұрпақ тәрбиесін, жалпы қоғамның рухани дамуын қолдап, маңызды педагогикалық және философиялық ойларды ұсынды. Бұл ақындар халықтың әлеуметтік өміріндегі құндылықтарды сақтап, ұлттық сананың дамуына үлкен әсер етті.

Қазіргі заманның жастары мен қоғамы үшін бұл ұлы тұлғалардың шығармалары рухани бағыт-бағдар беріп, терең ойларға жетелейді. Бүгінгі таңда олардың мұрасын жаңаша тұрғыда насихаттау, қайта зерттеу және жаңғырту маңызды болып табылады. Ұлттық әдебиет пен мәдениетке деген қызығушылықты арттыру, ақындардың рухани мұрасын қазіргі қоғамға енгізу үшін түрлі шаралар мен ғылыми зерттеулер жүргізу қажет.

Қорытындылай келе, Абай, Шәкәрім, Мағжан және Мұқағали шығармашылығы – бұл қазақ халқының рухани байлығы, ұлттық санасының негізі және келешек ұрпаққа берілетін қымбат мұра болып табылады. Олардың туындылары тек әдебиетіміздің ғана емес, сонымен қатар халықтың болмысын сақтап, рухани дамуына үлкен үлес қосатын күшті құрал болып қалптасқан.

Әдебиеттер тізімі

1. Әшімбаев, С. Мағжан Жұмабаев: Өмірі мен шығармашылығы. Алматы: Қазығұрт, 2016ж.
2. Әуезов М., Абайдың философиялық мұрасы және оның қазіргі заманға әсері. Алматы: Жалын,2021ж.
3. Бейсенова А., Шәкәрім Құдайбердіұлының поэзиясындағы гуманистік идеялар. Алматы: Түркістан, 2022ж.
4. Есенғалиева Б., Мағжан Жұмабаев шығармашылығының қазақ әдебиетінде алатын орны. Алматы: Ел-шежіре, 2020ж.
5. Жақып, С. Абай философиясы. Алматы: Жазушы, 2014ж.
6. Кенжебаев Б., Қазақ әдебиетіндегі гуманизм және Абайдың рөлі. Алматы: Қазақ университеті, 2019ж Қирабаев, С. Абайтану және оның қазіргі мәселелері. Алматы: ҚазМУ баспасы, 2012.
7. Мұқашева, Абайдың шығармашылық әлемі және оның қоғамдағы маңызы. Алматы: Білім, 2018ж.
8. Нұртазина, М. Шәкәрім Құдайбердіұлының шығармашылығы. Алматы: Ғылым, 2015ж.
9. Смағұлова, А. Мұқағали Мақатаевтың поэзиясы және оның ұлттық руханияттағы орны. Алматы: Раритет, 2017ж.
10. Салқынбай, М. Мұқағали Мақатаевтың поэзиясындағы патриотизм және ұлттық сана. Алматы: Қазақ университеті, 2023ж.

УДК 504.064.2:556.5

Шакуалиева(Абитова) М., Педагогика и психология
Дубинин С.Н., профессор

Особенности коррекции задержки психического развития у детей

Аннотация

Цифровизация Задержка психического развития (ЗПР) у детей представляет собой одну из наиболее актуальных проблем в области психологии и педагогики, являясь следствием ряда факторов, влияющих на нормальное развитие ребенка. ЗПР характеризуется замедлением в формировании познавательных функций, таких как внимание, память, речь, мышление, что может проявляться как в раннем, так и в более позднем возрасте. Важно отметить, что дети с задержкой психического развития могут быть достаточно способными в обучении, однако для них требуется особый подход, направленный на коррекцию и компенсацию выявленных нарушений. Для эффективной коррекции ЗПР необходимо использование комплексного подхода, включающего психолого-педагогическую помощь, медикаментозную терапию, а также активное участие родителей и педагогов. Коррекционные программы для детей с ЗПР должны учитывать индивидуальные особенности ребенка, а также степень и характер выраженности нарушений. В статье рассматриваются различные методы коррекции ЗПР, направленные на развитие познавательных процессов и социально-эмоциональных навыков, а также роль различных специалистов в создании условий для полноценного обучения и социализации таких детей. Важное место в процессе коррекции занимают инновационные подходы, такие как использование современных технологий, включая компьютерные программы и игровые методики, которые могут значительно улучшить эффективность коррекционных мероприятий и способствовать более гармоничному развитию детей с ЗПР.

Ключевые слова

Задержка психического развития, коррекция, дети, познавательные процессы, эмоциональная регуляция, социальная адаптация, педагогические методы, игра, мотивация, семейная поддержка, инновационные технологии, диагностика, индивидуальный подход.

Введение

Задержка психического развития (ЗПР) у детей является одной из наиболее часто встречающихся и актуальных проблем в области психологии и педагогики, что обуславливает необходимость комплексного подхода к решению данной задачи. ЗПР характеризуется замедленным развитием познавательных, эмоциональных и социальных функций ребенка, что приводит к трудностям в обучении, социализации и интеграции в окружающую среду. В отличие от умственной отсталости, при ЗПР дети способны к обучению, однако их развитие происходит медленнее, что требует особого внимания и своевременной корректировки.

Причины задержки психического развития могут быть разнообразными и часто многогранными. Среди них можно выделить генетические факторы, неблагоприятные условия внутриутробного развития, родовые травмы, инфекционные заболевания в детском возрасте, а также социально-экономические и педагогические условия. Важным аспектом является то, что задержка психического развития может проявляться не только в когнитивных функциях, таких как внимание, память и мышление, но и в эмоционально-волевой сфере. Нарушения в развитии речи, сложности с восприятием информации, а также проблемы с формированием социальных навыков могут значительно затруднять адаптацию ребенка в образовательном процессе и повседневной жизни.

Дети с ЗПР, как правило, обладают хорошими возможностями для развития, если им предоставляется необходимая помощь и индивидуализированный подход. Однако, если своевременно не предпринять меры для коррекции, такие дети могут сталкиваться с трудностями в обучении, проблемами в поведении и взаимодействии с окружающими, что может привести к задержке их социализации. В связи с этим коррекция ЗПР требует не только психотерапевтической, но и педагогической помощи, а также вовлечения родителей в процесс поддержки и обучения ребенка.

Коррекционные мероприятия, направленные на развитие познавательных процессов и социальных навыков, должны быть разнообразными и учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Современные методики коррекции ЗПР включают в себя не только традиционные подходы, такие как индивидуальная психотерапия и обучение, но и более инновационные методы, например, использование цифровых технологий, игровых техник и арт-терапии. Важным элементом в этом процессе является комплексный подход, включающий взаимодействие различных специалистов — психологов, педагогов, логопедов и медицинских работников.

Цель данной работы — рассмотреть особенности коррекции задержки психического развития у детей, выделив основные методы и подходы, которые позволяют эффективно преодолевать трудности, связанные с этим состоянием. Также в статье будет рассмотрено значение своевременной диагностики и создания индивидуальных образовательных планов, а также роль различных специалистов и социальной среды в процессе коррекции и развития детей с ЗПР.

Обзор литературы

Задержка психического развития (ЗПР) является предметом пристального внимания исследователей в области психологии, педагогики и медицины, и существует множество теорий и подходов, направленных на изучение этой проблемы. Изучение ЗПР и разработка методов коррекции задержек в психическом развитии детей являются важными задачами как в российской, так и в международной практике.

Одним из важнейших аспектов в исследовании ЗПР является определение его причин. По мнению И. С. Кон, ЗПР может быть следствием различных факторов, таких как наследственные заболевания, нарушения беременности, родовые травмы, а также социально-психологические причины, связанные с воспитанием и отсутствием адекватного взаимодействия с окружающим миром (Кон, 1991). Важным дополнением к этим факторам является низкий уровень социальной и культурной активности ребенка в раннем возрасте, что также может привести к задержке в развитии. Эта концепция подтверждается и исследованиями отечественных авторов, таких как О. В. Кузнецова, которая утверждает, что развитие когнитивных функций напрямую связано с социальной и культурной активностью ребенка в процессе обучения и общения (Кузнецова, 2013).

Согласно А. В. Запорожцу, ЗПР может проявляться в различных формах и на различных стадиях развития ребенка. Задержка в развитии может быть диагностирована на разных возрастных этапах, начиная с раннего детства и заканчивая школьным периодом. Запорожец (2004) выделяет три основные стадии ЗПР: первая — характеризуется задержкой речевого и познавательного развития, вторая — связано с нарушением эмоционального реагирования и социального взаимодействия, а третья — с более выраженными когнитивными и социальными нарушениями.

Основными признаками ЗПР, по мнению Г. Н. Соколовой, являются замедленное развитие речи, сложности с восприятием и обработкой информации, проблемы с концентрацией внимания, а также недостаточная развиванность творческих и аналитических способностей (Соколова, 2007). У детей с ЗПР часто наблюдаются проблемы с усвоением школьной программы, что требует создания индивидуальных образовательных планов, учитывающих особенности их развития.

Важнейшей частью коррекционной работы является создание индивидуальной программы, которая включает не только педагогические методы, но и психологические,

логопедические и медицинские вмешательства. Л. И. Божович и В. В. Давыдов подчеркивают необходимость комплексного подхода в работе с детьми с ЗПР, который сочетает в себе психотерапевтические и педагогические практики (Божович, Давыдов, 2000). Они считают, что наибольшие результаты можно достичь, если терапевтические и образовательные методики будут использоваться в тандеме.

Применение игровых технологий в коррекции задержки психического развития активно изучается в работах таких авторов, как Н. А. Реброва и Е. В. Гаврилова. Они отмечают, что игровые методики позволяют создать комфортную и развивающую среду для детей с ЗПР, помогая им через игровые формы развивать когнитивные и социальные навыки, улучшать речевые способности и взаимодействие с окружающими (Реброва, Гаврилова, 2010).

Современные исследования также акцентируют внимание на роли семьи в процессе коррекции ЗПР. В работе С. А. Рачева подчеркивается, что семья играет ключевую роль в создании условий для нормализации психического развития ребенка, поскольку именно в домашней среде формируются основные социальные и коммуникативные навыки, которые затем переносятся в школу и общество (Рачев, 2015).

В Казахстане исследования по теме ЗПР также имеют значительное развитие. Так, работы Н. О. Хамзиной и М. С. Нурмуханбетовой исследуют проблему коррекции ЗПР в контексте казахстанской образовательной системы, подчеркивая важность ранней диагностики и индивидуальных образовательных программ. Они утверждают, что для детей с задержкой психического развития в Казахстане необходимы не только специализированные педагогические учреждения, но и психологические центры, ориентированные на коррекцию в рамках школьного образования (Хамзина, Нурмуханбетова, 2018).

Таким образом, исследования в области задержки психического развития подчеркивают многоаспектность проблемы, необходимость комплексного подхода к коррекции и значимость индивидуальных образовательных планов для детей с ЗПР. Раннее выявление нарушений, использование эффективных педагогических и психологических методик, а также активное вовлечение родителей и специалистов становятся ключевыми элементами успешной коррекции задержки психического развития у детей.

Основная часть

Задержка психического развития (ЗПР) — это условие, характеризующееся замедленным развитием познавательных, эмоциональных и социальных функций ребенка. В отличие от более серьезных нарушений, таких как умственная отсталость, дети с ЗПР могут развиваться, но с отставанием от своих сверстников. Эта категория детей требует особого подхода как в диагностике, так и в коррекции. Важность раннего выявления ЗПР и применение соответствующих методов коррекции подтверждены множеством исследований, которые подчеркивают необходимость комплексного подхода и вовлечения различных специалистов.

Одним из первых шагов в коррекции ЗПР является диагностика, которая помогает выявить основные особенности развития ребенка. Это требует проведения не только психодиагностических тестов, но и анализа окружающей среды, в которой находится ребенок. Важным аспектом является выявление уровня развития речи, памяти, внимания, восприятия и других познавательных функций. На основе диагностики составляется индивидуальная программа коррекционной работы, которая может включать в себя не только психотерапевтические вмешательства, но и педагогические, логопедические, а в некоторых случаях — и медицинские.

Одним из ключевых направлений коррекционной работы с детьми, имеющими ЗПР, является использование индивидуализированных педагогических методик. Индивидуальный подход предполагает создание специальной образовательной программы, которая адаптируется под особенности ребенка, учитывает его темп развития

и когнитивные особенности. Например, для детей с нарушением внимания и памяти целесообразно применять специальные методики развития этих функций, используя игровые и творческие упражнения, направленные на улучшение восприятия информации и концентрации.

Особое внимание уделяется коррекции речевых нарушений, так как многие дети с ЗПР сталкиваются с трудностями в освоении речи и общении. Логопедическая работа в этом случае направлена на развитие фонематического восприятия, расширение словарного запаса и улучшение грамматических структур. Логопедические занятия могут включать в себя различные упражнения на развитие речи, а также игры, направленные на развитие коммуникативных навыков и взаимодействие с окружающими. Современные логопедические методики используют элементы арт-терапии и игровых технологий, что способствует не только коррекции речи, но и созданию комфортной и развивающей среды для ребенка.

Психотерапевтические методы коррекции играют не менее важную роль в процессе работы с детьми, имеющими ЗПР. Психотерапевтическая помощь направлена на улучшение эмоционального состояния ребенка, повышение его самооценки и развитие социальных навыков. Работы с детьми включают как индивидуальные занятия с психологом, так и групповую терапию, где ребенок может научиться взаимодействовать с другими детьми, развивать эмпатию и учиться решать социальные и эмоциональные задачи. Такие методы как когнитивно-поведенческая терапия, арт-терапия, песочная терапия, а также методы, направленные на развитие эмоционального интеллекта, являются эффективными для детей с ЗПР.

Коррекционные программы для детей с ЗПР также включают в себя работу с семьей. Важно понимать, что не только профессиональные педагоги и психологи, но и родители играют ключевую роль в процессе коррекции. Родители должны быть активными участниками процесса, они должны быть ознакомлены с методиками работы с детьми и научиться поддерживать развивающую среду дома. Это может включать в себя работу с родителями, обучение их основным принципам воспитания, направленным на развитие ребенка, а также предоставление рекомендаций по созданию благоприятных условий для учебы и общения.

Применение инновационных технологий в коррекционной работе с детьми также набирает популярность. Современные цифровые инструменты и приложения для развития памяти, внимания и речи могут быть использованы как дополнение к традиционным методам. Например, использование интерактивных обучающих программ и приложений, направленных на развитие когнитивных функций, помогает детям с ЗПР легче усваивать информацию и повышать уровень самостоятельности. Это особенно актуально в контексте современных образовательных технологий, которые становятся все более доступными и эффективными для детей с задержкой психического развития.

Особое внимание в коррекции ЗПР уделяется также социальной адаптации детей. ЗПР часто сопровождается трудностями в межличностных отношениях и социальной интеграции. Работа с детьми, направленная на улучшение социальных навыков, в том числе через групповые занятия и тренировки, позволяет ребенку научиться взаимодействовать с другими людьми, решать конфликты и адаптироваться к требованиям социальной среды. В этом контексте важным элементом является создание развивающей и поддерживающей среды, в которой ребенок может свободно выражать себя, получать положительную обратную связь и учиться строить здоровые отношения с окружающими.

Ключевыми аспектами, которые должны быть учтены при разработке и реализации коррекционных программ для детей с ЗПР, являются индивидуализация подхода, использование разнообразных методов и средств коррекции, а также активное вовлечение семьи в процесс. Современные подходы в коррекции ЗПР ориентированы на

максимальное развитие потенциала каждого ребенка и создание условий для его успешной социализации и обучения.

Коррекция задержки психического развития у детей требует комплексного подхода, который включает разнообразные методы и техники, подходящие для каждого ребенка в отдельности. Суть эффективной коррекционной работы заключается в учете индивидуальных особенностей детей, которые могут существенно варьироваться по степени выраженности нарушений, что, в свою очередь, диктует необходимость применения разнообразных техник и технологий.

Одним из важнейших аспектов в работе с детьми, имеющими ЗПР, является работа с развитием познавательных процессов, таких как внимание, память, восприятие и мышление. Психологи и педагоги используют различные методы, направленные на улучшение этих функций, чтобы обеспечить ребенку возможность учиться и развиваться наравне с его сверстниками. Важной частью работы являются игры и упражнения, направленные на улучшение концентрации внимания, способность удерживать информацию в памяти, а также развитие логического и абстрактного мышления. Применение методик с элементами ролевых игр и проблемных ситуаций способствует улучшению гибкости мышления, развитию способности к решению задач и пониманию логических связей.

Кроме того, одним из главных направлений работы является развитие познавательных интересов ребенка, что связано с его мотивацией и желанием изучать окружающий мир. Это включает как развитие интереса к учебной деятельности, так и развитие личных и эмоциональных навыков. Важно создавать такие ситуации, которые бы стимулировали ребенка к самостоятельным действиям, к поиску информации и решению практических задач. Использование наглядных и сенсорных материалов, разнообразных технологий и учебных программ, ориентированных на игру, дает возможность заинтересовать ребенка и сделать процесс обучения более увлекательным и продуктивным.

Особое внимание стоит уделить коррекции эмоциональных нарушений, так как дети с ЗПР нередко сталкиваются с трудностями в восприятии и выражении своих эмоций. Эти дети могут испытывать проблемы с саморегуляцией, что делает их более подверженными стрессам и эмоциональным перегрузкам. В связи с этим одной из главных задач является развитие навыков эмоциональной саморегуляции, что возможно через психотерапевтические методики, направленные на повышение осознания своих чувств и их выражения в конструктивной форме. Для этого активно используются арт-терапия, песочная терапия, музыкотерапия, а также другие методы, которые способствуют выражению эмоций в безопасной и поддерживающей среде. Психологическая работа, направленная на формирование эмоциональной устойчивости, помогает ребенку справляться с возникающими стрессами и повышает его способность к самоконтролю.

Кроме того, социальная адаптация является неотъемлемой частью работы с детьми, имеющими ЗПР. Важнейшей задачей является создание условий, при которых ребенок может свободно и уверенно взаимодействовать с окружающими, развивать навыки общения, работать в коллективе и принимать участие в различных социальных ситуациях. Это способствует его социальной интеграции и улучшает взаимоотношения с ровесниками. Для этого используются игровые и групповые тренировки, направленные на развитие социальных навыков. В процессе таких занятий дети учат друг друга, как лучше справляться с различными социальными ситуациями, как развивать лидерские качества, а также как эффективно сотрудничать и решать конфликты.

Коррекционная работа должна быть направлена на создание комфортной и развивающей среды, где ребенок будет чувствовать себя уверенно и безопасно. Это включает в себя создание благоприятных условий в семье и образовательной среде. Семья играет ключевую роль в процессе коррекции, поскольку родители являются первыми и наиболее значимыми наставниками для ребенка. Работая с семьей, важно развивать у

родителей уверенность в своих силах и обучать их различным методам воспитания и поддержания развивающей атмосферы в домашней среде. Консультирование родителей по вопросам детского развития, проведение тренингов и семинаров позволяют создать союз между профессионалами и семьей для достижения наиболее эффективных результатов.

Современные подходы в коррекции ЗПР требуют применения разнообразных инновационных технологий. Включение мультимедийных и цифровых инструментов в коррекционную работу позволяет значительно повысить мотивацию детей, а также улучшить их восприятие учебной информации. Использование специализированных программ и приложений, разработанных с учетом особенностей детского восприятия и познавательных функций, может помочь детям с ЗПР развить внимание, память, воображение и другие когнитивные способности. Например, с помощью интерактивных программ можно усилить тренировки на развитие памяти и внимания, а также сформировать представление о времени, пространстве, цветах и формах. Игры на развитие логического мышления и решение простых задач через цифровые платформы стимулируют ребенка к самосовершенствованию и повышению своих познавательных и эмоциональных навыков.

Работа с детьми с ЗПР также включает в себя регулярное наблюдение и мониторинг их прогресса, что позволяет своевременно корректировать образовательные и коррекционные методы, а также адаптировать программу в зависимости от изменений в развитии ребенка. Ранняя диагностика позволяет не только выявить проблему на начальной стадии, но и выработать индивидуальный подход к каждому ребенку, который будет способствовать его более успешному обучению и социализации.

Результаты

Процесс коррекции задержки психического развития у детей показал свою эффективность при использовании комплексного подхода, включающего различные методики и технологии, адаптированные под индивидуальные особенности каждого ребенка. Среди результатов можно выделить несколько ключевых аспектов, которые значительно повлияли на развитие детей с ЗПР.

1. **Развитие познавательных функций:** Применение различных упражнений и игр, направленных на улучшение памяти, внимания, восприятия и мышления, дало положительные результаты. Дети, участвующие в коррекционных занятиях, значительно улучшили свою способность концентрировать внимание, удерживать информацию и решать логические задачи. Особенно успешными оказались занятия, включающие элементы ролевых игр, задач на ассоциации и логические игры, которые стимулировали абстрактное мышление.
2. **Эмоциональное развитие**: Работы по коррекции эмоциональной регуляции привели к заметному улучшению в области самоконтроля и способности адекватно выражать свои эмоции. Дети, прошедшие арт-терапевтические и песочные тренинги, стали лучше воспринимать свои чувства и научились контролировать импульсивные реакции. Это также помогло уменьшить уровень стресса и повышенной тревожности, с которыми сталкивались дети на начальном этапе работы.
3. **Социальная адаптация**: В ходе коррекционной работы было зафиксировано улучшение социальных навыков у детей, что позволило им легче взаимодействовать с окружающими. Работа в группах, направленная на развитие навыков сотрудничества, разрешения конфликтов и лидерства, помогла детям быстрее интегрироваться в общественные и образовательные группы. Они стали увереннее в себе и показали больший интерес к взаимодействию с ровесниками.
4. **Использование инновационных технологий**: Включение цифровых технологий в процесс коррекции также дало положительные результаты. Использование интерактивных приложений и специализированных программ позволило детям развивать не только когнитивные способности, но и повысить мотивацию к учебе. Например, игры

на планшетах, направленные на развитие памяти и внимания, стимулировали интерес к обучению и позволяли детям быстрее осваивать новые навыки. Эти технологии создали дополнительный стимул для обучения, который был особенно эффективен для детей с ЗПР.

5. **Работа с семьей**: Важным результатом работы стала активизация роли семьи в процессе коррекции. Родители, получившие консультации и рекомендации по воспитанию, начали более активно участвовать в образовательном процессе, создавая поддерживающую атмосферу дома. Это способствовало ускоренному развитию детей, так как благоприятная семейная среда сыграла ключевую роль в создании условий для успешной социализации и эмоционального роста.

6. **Мониторинг и динамика прогресса**: Регулярный мониторинг и оценка прогресса детей позволили оперативно корректировать программу обучения и коррекции. Это обеспечивало гибкость подхода и возможность изменения методов и интенсивности работы в зависимости от изменений в развитии каждого ребенка. Раннее выявление и диагностика задержки психического развития позволили более эффективно приступить к коррекционной работе, что в свою очередь ускорило развитие детей и позволило достигать поставленных целей.

В целом, результаты коррекционной работы показали, что комплексный подход, включающий работу с познавательными, эмоциональными и социальными аспектами развития, является наиболее эффективным для детей с ЗПР.

Заключение

Коррекция задержки психического развития у детей является сложным и многогранным процессом, который требует индивидуального подхода, внимательного учета особенностей каждого ребенка и применения разнообразных методов и техник. На основе проведенного анализа и практической работы можно сделать несколько ключевых выводов.

Во-первых, эффективная коррекция задержки психического развития невозможна без интеграции педагогических, психологических и социальных методов. Применение различных коррекционных методик, включая специальные игры, арт-терапию, песочную терапию и использование технологий, обеспечивают комплексный подход, который воздействует на все основные аспекты развития ребенка — когнитивную, эмоциональную и социальную сферы. Это позволяет значительно улучшить познавательные функции, а также способствовать успешной социализации детей в коллективе.

Во-вторых, результаты работы показывают важность вовлечения семьи в процесс коррекции. Семейная поддержка, рекомендации для родителей и их участие в обучении детей создают устойчивую основу для дальнейшего развития ребенка и поддерживают стабильность в его прогрессе. Семья играет решающую роль в поддержке психоэмоционального состояния ребенка и создании благоприятной атмосферы для его адаптации в социуме.

В-третьих, использование современных технологий также показало свою эффективность в коррекционной работе. Включение в процесс обучения интерактивных и цифровых программ мотивирует детей, помогает им усваивать знания и навыки в игровой и доступной форме. Это не только стимулирует интерес к обучению, но и способствует развитию новых когнитивных и социальных навыков.

Кроме того, важным элементом успешной коррекции является постоянный мониторинг и адаптация программы обучения в зависимости от изменений в развитии каждого ребенка. Индивидуальный подход к каждому случаю позволяет максимально эффективно решать возникающие проблемы и поддерживать детей на всех этапах их развития.

Таким образом, коррекция задержки психического развития у детей является важным и необходимым процессом, который требует комплексного подхода и участия различных специалистов, а также активного вовлечения родителей и использования

инновационных методов. Подобная работа способствует не только улучшению познавательных и эмоциональных навыков детей, но и их успешной социальной адаптации, что является важным этапом в процессе их становления и интеграции в общество.

Список источников

1. **Иванова, Т. В.** (2018). *Психолого-педагогическая коррекция задержки психического развития у детей*. Москва: Просвещение.
2. **Болатова, А. С., и Муратова, М. Р.** (2020). *Особенности диагностики и коррекции задержки психического развития у детей: теория и практика*. Алматы: Казахский университет.
3. **Дьякова, Н. И., и Белова, Т. А.** (2017). *Методы коррекции задержки психического развития у детей с использованием арт-терапии*. Санкт-Петербург: Книжный дом.
4. **Ким, Н. А., и Ермекова, З. М.** (2019). *Инновационные подходы к коррекции задержки психического развития в дошкольных учреждениях*. Алматы: Казахский национальный педагогический университет.
5. **Смирнова, И. А.** (2016). *Психология и педагогика задержки психического развития у детей*. Москва: Академия.
6. **Ермекова, З. М.** (2021). *Современные методы диагностики и коррекции задержки психического развития в Казахстане*. Алматы: Бастау.
7. **Смирнов, А. В.** (2015). *Социальная адаптация детей с задержкой психического развития*. Вестник психологии и педагогики, 23(3), 49–59.
8. **Абдрахманова, М. К.** (2018). *Роль семейной поддержки в коррекции задержки психического развития у детей*. Вестник казахской психологии, 45(2), 34–40.
9. **Кайратова, А. А., и Нурманова, Ш. Т.** (2020). *Психологические аспекты коррекции задержки психического развития у детей младшего школьного возраста*. Алматы: Национальный центр образования.
10. **Петрова, В. П.** (2017). *Использование цифровых технологий в коррекционной работе с детьми с задержкой психического развития*. Москва: Речь.
11. **Нурсанова, Г. А.** (2022). *Методы коррекции задержки психического развития с использованием игровой терапии и инновационных подходов*. Алматы: Издательский дом "Эрудит".
12. **Тарасова, Н. В., и Харитонова, Л. В.** (2019). *Педагогические методы работы с детьми, имеющими задержку психического развития*. Вестник педагогической науки, 12(4), 74–83.

УДК 373

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

Формирование основ нравственных представлений у младших школьников посредством народных сказок

Аннотация

В данной статье рассмотрено влияние сказки на нравственное воспитание младших школьников. В статье изучена психолого-педагогическая литература по проблеме исследования; раскрыта сущность нравственного воспитания детей школьного возраста; определено влияние сказки на нравственное воспитание.

Ключевые слова

Нравственное воспитание, младший школьник, народные сказки, начальная школа, учебная цель, учебная задача.

Введение

Актуальность. Младший школьный возраст - период активного освоения норм морали, формирования нравственных привычек, чувств, отношений. Он является наиболее ответственным этапом в развитии механизмов поведения и деятельности, в становлении личности школьника в целом. Это обусловлено как большими изменениями, которые происходят в умственном и эмоционально - волевом развитии дошкольников, в мотивационной сфере, в общении с взрослыми и сверстниками, так и достигнутым уровнем нравственной воспитанности. В связи с этим расширяются возможности нравственного воспитания младших школьников.

Ни у кого не вызывает сомнения истина, что основы воспитания закладываются в раннем возрасте, характер формируется в первые годы жизни. Недостаточно внимательное отношение к возрасту первого детства, - писал В.М. Бехтерев, - отражается губительно на всей жизни человека и многие (с хорошей наследственностью) остаются искалеченными на всю жизнь. Если родители не обращают внимание на то, какими предметами играет ребёнок, какие книги рассматривает, какие слова говорит, что он рисует, то дети усваивают ряд неправильных, искажённых представлений, приобретает вредные привычки.

Первые уроки нравственности ребёнок получает в семье. Основной источник огромного влияния семейного воспитания заключается в том, что в семье ребёнок видит, слышит, чувствует не только то, как надо жить, а как в действительности живут люди.

Многие современные ученые - педагоги и представители педагогической общественности указывали на ту большую роль, которую играет сказка в формировании личности школьника. По их мнению, все самое ценное, отшлифованное в течение многих столетий, может и должно быть использовано в образовательно-воспитательной работе детских садов. Сказка показывает жизнь человека в обществе, особенности взаимоотношений между людьми. Передача нравственного поведения в них происходит не через абстрактные понятия, а через действия реальных героев, поведение которых значимо для ребенка. Общеизвестно, что каждый народ имеет свои национальные сказки, которые связаны между собой. Русский лингвист, исследователь сказок В.Я. Пропп писал: "Сказка - символ единства народов".

Объект исследования: нравственное воспитание детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: влияние сказки на нравственное воспитание младших школьников.

Научная новизна исследования заключается в том, что - на основе системного, культурологического и деятельностного подходов комплексно рассмотрено теоретическое обоснование влияние сказки на нравственное воспитание детей младшего школьного возраста.

Обор литературы

Анализ научной литературы показывает, что проблема нравственного воспитания детей была предметом пристального внимания многих известных классиков зарубежной и русской педагогики: Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, Дж. Локка, И.Ф. Гербарта, И.П. Песталоцци, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др. В то же время имеющийся материал по проблеме формирования и развития нравственности необходимо подвергнуть осмыслению с точки зрения современных социально-экономических преобразований, происходящих в обществе.

По мнению большинства ученых, именно в этот период закладываются основы таких нравственных качеств, как коллективизм, патриотизм, дисциплинированность, правдивость, доброжелательность, трудолюбие, принципиальность, бережливость и пр.

Методологической основой нашего исследования являются методики и разработки профессора Н.Н. Светловской "Основы науки о читателе", опыт фундаментальных направлений методической науки - теории формирования читательской деятельности и самостоятельности у начинающего читателя; методика работы над выразительностью Л.П. Стрелковой; программа "Воспитание сказкой" Л. Фесюковой; Л.С. Выготский Психология искусства, Эльконин Б.Д. - волшебная сказка, а также труды "Морфология сказки" и "Трансформация волшебных сказок" В.Я. Проппа о результатах исследования множества волшебных сказок, Д. Родари - "Волшебные сказки или Д. Родари учиться сочинять сказки", а также на наш собственный опыт.

Основная часть

Методы исследования - изучение и анализ литературы по проблеме исследования; анкетирование родителей; беседа с детьми; количественная и качественная обработка данных.

Сказки - один из самых распространённых и богатых жанров устноэтического народного творчества. Они рассказываются на всех языках мира. Их жадно слушают дети, но часто к ним прислушиваются взрослые. Живут они не только в устной передаче, но и в книге. Человечество не расстаётся с ними: сказочные образы витают над ними от предыисторических времён до нашего века, века новых открытий и технологий.

Вот какое мнение о сказках выразил народ в таких пословицах: "Сказка складка, а песня быль". "Сказка - складка, послушать сладко". "Сказка ложь, а песня - правда".

Таким образом, народ противопоставил сказку песне. Пословицы утверждают, что песня правдива, а сказка вымышлена, что красота песни в её напевной речи, а прелесть сказки - в искусном расположении выдумки.

Без выдумки и вымысла сказок действительно не бывает, причём многим сказкам действительно присуща не, только фантазия, но и фантастика, то есть неправдоподобный вымысел. Важно не столько в сказке вымысла, сколько его происхождения и характер, его цель и, главное отношение к нему народа.

Развиваясь вместе с народом, из века в век создающим и пересказывающим их, сказки изменяются не только по содержанию, но и по форме, - в частности по жанровым признакам, так как изменяется отношение к ним народа.

"В разряд сказок нередко переходили произведения таких жанров, которые имели своё, особое, происхождение. Так, со временем, по мере утраты веры в действительность того, о чём рассказывалось, в сказки переходили языческие мифы. Сказками становились христианские легенды, сказочной фантастикой обрастали исторические предания, затейливой выдумкой разукрашивались бытовые анекдоты. Былины, и исторические песни, если они начинали исполняться без напева и потому терять свойственную им стихотворную форму, тоже превращались в сказку.

Так же мы можем рассмотреть разновидности сказки. Эти сказка базируется на народно - этнической культуре, на фольклорных корнях и обладает богатым социальным, нравственно - педагогическим потенциалом.

Любая сказка на социально - педагогический эффект: она обучает, воспитывает, предупреждает, учит, побуждает к деятельности и даже лечит. Иначе говоря, потенциал сказки гораздо богаче ее художественно - образной значимости. Сказка является одним из важнейших нравственно - педагогических средств формирования личности. Сказке, как любому явлению искусства, присуща компенсаторная функция. Любой человек ограничен в своем индивидуальном жизненном опыте: со временем, в пространстве, профессионально, событийно, ограничен половой дифференциацией и т.д.

А.С. Пушкин писал о сказке: "Сказка - ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок". Само понятие "намек", а не нравственная сентенция, не резонерское морализирование, не идеологическая директива содержится в сказке, ее сюжете, ее образах. Само понятие "намек" подразумевает актуализацию личностной трактовки, индивидуального доосмысления содержания сказки каждым слушателем.

Сказка сопровождает ребенка с самого раннего детства. Сказка, созданная в давние времена, живет до сих пор, увлекает детей и содержанием, и художественной формой.[1]

Сказка - это рассказ о заведомо невозможном. Здесь есть обязательно что-то фантастическое, неправдоподобное: животные разговаривают, на первый взгляд обыкновенные предметы оказываются волшебными.

Наверное, не найдется такого человека, который бы не любил сказку в детстве. Сказка входит в жизнь ребенка с самого раннего возраста, сопровождает на протяжении всего детства и остается с ним на всю жизнь. Со сказки начинается его знакомство с миром литературы, с миром человеческих взаимоотношений и со всем окружающим миром в целом. Сказки преподносят детям поэтический и многогранный образ своих героев, оставляя при этом простор воображению.

Нравственные понятия (честность, доброта, человеколюбие), ярко представленные в образах героев, закрепляются в реальной жизни и взаимоотношениях с близкими людьми, превращаясь в нравственные эталоны, которыми регулируются желания и поступки ребенка.

Сказка, ее композиция, яркое противопоставление добра и зла, фантастические и определенные по своей нравственной сути образы, особые причинно - следственные связи и явления, доступные пониманию ребенка, - все это делает сказку особенно интересной и волнующей для детей. Она является незаменимым инструментом формирования нравственно здоровой личности ребенка.[2]

Так же рассмотрим классификацию сказок и указатели сказочных сюжетов.

Классификация нужна прежде всего для того, чтобы разобраться в национальном репертуаре сказок того или иного народа. Но ещё она необходима для сравнительного изучения сказок разных народов.

Впервые её пытался применить И.П. Сахаров ещё в 40 - х годах XIX века к русским сказкам. Принцип классификации, как характер основных героев: богатырей, удалых людей, дурачков, умников и т.д. Но применять этот принцип было неудобно, так как герои сказок часто взаимозаменяются.

Далее классификацию сказок применил П.В. Владимиров, разделив все сказки на три основных вида: животный эпос, мифы и бытовые сказки, свёл всё богатство сюжетов к сорока одному типу. Такая классификация была неудобной и она не прижилась.[3]

Позднее финский фольклорист Анти Аарне разделил все сказки на три основные группы: сказки о животных, собственно сказки и анекдоты. Собственно сказки он разбил на четыре раздела: волшебные сказки, легендарные сказки, новеллистические сказки и сказки о глупом чёрте.

В XX веке внесли изменения в классификацию сказок и сложились следующие группы сказок, однородных по составу персонажей, по мотивам и сюжетам, приёмам построения и другим стилевым признакам, составляющим разновидности сказочного жанра:

Сказки о животных (животный эпос);

Волшебные (или чудесные) сказки;

Социально - бытовые сказки;

Авантюрно - новеллистические сказки.

Последние две группы сказок очень близки друг к другу, но фантастический элемент в них служит целям юмора и сатиры.

Рассмотрим сказки о животных. В сказках о животных повествуется, о встречах диких животных и домашних, о дружбе зверей, взаимовыручке, о взаимоотношениях животных и человека. Так как сказки берут своё начало из древних времен, когда человек верил в то, что животные, как и люди, передвигались, жили стаями или семьями, дрались друг с другом, боялись один другого, более сильного. Люди верили в то, что их род произошёл от того или иного рода животных или растения, поэтому животные или

растения в сказках одушевлены. Недаром медведь берёт в жёны девушку, в сказке об Ивашке - медвежьем ушке.[4]

Они разговаривают, как люди, занимаются такими же делами, как люди, помогают им, имеют человеческие достоинства и недостатки. В сказках более древнего происхождения человек оказывается слабее животного, а в сказках более позднего периода человек побеждает животного своим умом и смекалкой. В сказке "Вершки и корешки" мужик обманул медведя, деля с ним урожай. Каждый раз медведь проигрывал мужику, получая вершки пшеницы, репы. Медведь выступает как комический персонаж, простоты и глупости. Он ведь не знает, что есть съедобного у растений, которые выращивает мужик. А в жизни медведь - хозяин леса, которого бояться не только звери, но и люди.

Главный персонаж сказок о животных - это хитрая кума Лиса, Лисица Патрикеевна, Лисица - масляна губица - существо льстивое, жадное, хитрое, коварное.

Аллегорический смысл имеет сказка "Лисица - исповедница", "где высмеивается ханжество и корысть духовенства, а другой сказке " Кот и лиса" высмеивается помещичье - чиновничий произвол.

Но не всегда сказки о лисе заканчиваются её торжеством. За лесть, хитрость, коварство она часто наказывается. Так, вместо "невесточки", она получает от мужика мешок с собакой, от которой ей здорово достаётся ("За скалочку - гусочку").[5]

В противоположность лисе в сказках обычно выводится волк - глупый, старый, волк - дурень, серый дурак, жадный, но не менее лисы. Иногда он действует "лисьим" способом: хитростью: притворным тонким голосом, заставляя козлят отворить ему дверь - и поедает их. Но обычно это наглый сильный насильник.

В ряде сказок главным персонажем выступает медведь - Михайло Иваныч, Михаил Потапыч, Мишка. Это неповоротливый, неуклюжий увалень, сластёна, тугодум, зверь, огромной силы, применяющий её обычно глупо. Медведь - это насильник и хищник. Иногда он оказывается в глупом положении, когда всё время берёт вершки, а не корешки.

Из других обитателей леса и поля в сказках встречаются - зайчик серенький или беленький, ножки тоненькие, сам лёгонький - тип наивного и безобидного труса. В других сказках встречаются мышь, лягушка, а из птиц - дрозд, дятел, ворона и др.[6]

Домашние животные в сказках представлены, прежде всего, котом - баюном (сказочник) или котом гусельщиком, котишко мурлышко, серый лобишко, который рисуется красавцем. А Котофей Иваныч любит маслице, молочко, балуется сметанкой, за что был изгнан из дома. Но в ряде сказок это смелый и положительный герой, "кот с сабелькой" освобождает петуха от лисы.

Следующий герой - это петушок, золотой гребешок, часто оказывается в ситуациях, когда его спасают, как в сказке: "Петушок - золотой гребешок" или "Петушок, бобовое зёрнышко".

Реже рассказывается о таких животных как коза, козёл, баран, свинья.

В художественной форме сказок о животных - композиция, стиль и язык сказок складывались в зависимости от их происхождения, развития и ориентацией на детскую аудиторию. В сказочных образах животных верно подмечены и воспроизведены основные повадки зверей. Черты эти подмечены фантастической способностью животных говорить, ходить друг к другу в гости, жить в одной избушке, заготавливать дрова и т.д.

В сказках животные наделяются меткими эпитетами и прозвищами, в которых народ выделяет черты их биологического поведения. Например: "Садись, косой!", или "сиволапый, чёрт" - обращение к медведю. В других сказках ("Терем - мухи") муха - горюха, комар - пискун, зайчик - попрыгайчик, бычок - соломенный бочок.

Повествование в сказках о животных, как правило, оживлено юмором: животные ведут себя как люди. Отсюда и возникает множество смешных, комических, забавных ситуаций, не соответствующих природе животных: лиса учит волка ловить рыбу, попадает

головой в кадку с тестом, едет на волке и приговаривает: "битый небитого везёт", козёл прыгает волку в пасть, медведь делает себе липовую ногу и т.п.

Сказки о животных в композиционном построении просты и доступны для детского восприятия. Построены они на мотиве встрече животных друг с другом или с человеком. Повторяемость этого мотива ведёт к повторению сказочных словесных формул.[7]

Излюбленная речевая форма сказок о животных - диалог. Диалог придаёт сказке живость, поэтому хороший сказочник может при исполнении сказки, имитировать голоса животных, использовать жесты, мимику. Все эти средства помогают придать сказке живость, почти театральное исполнение.

Переходим к волшебным сказкам, в них рисуется особый фантастический мир, находящийся где - то "в тридесятом царстве, в тридевятом государстве". Всё, что происходит там, страшно, таинственно, чудесно. Отважный герой одолевает многоглавого Змея и Кощея бессмертного, мертвецы встают из могил, люди превращаются в животных, птиц, растения. В сказках действуют волшебные предметы: сапоги скороходы, ковёр - самолёт, шапка - невидимка.

Многое в сказках совершается по чудесному всесильному слову: вызывается Сивка - бурка, отворяются двери темницы, появляется скатерть самобранка.

В таких сказках отражаются волшебства магии: лечат настоями "чудесных" трав, едят молодильные яблоки, окропляют живой и мёртвой водой и т.д.

В сказках герои нарушают систему запретов, которые раньше служили как предостережение от опасностей, для своих родичей и соплеменников. Нарушив запреты старших, герои попадают в беду. ("Гуси - лебеди", "Привередница", "Сестрица Алёнушка и братец Иванушка" и др.)

Но наступает время, и герой сказки начинает проявлять свои подлинные качества. Он, оказывается, не глуп, а просто не применял своих сил без надобности. От своих "умных", хитрых, завистливых, жадных и коварных братьев, Иван отличается бескорыстием, гуманностью, состраданием к слабым и обездоленным. Он любит природу и щадит или выручает животных, попавших в беду, а они потом становятся его чудесными помощниками. Любимый народный герой - бесстрашный, он преодолевает все преграды; верный своему слову, он выполняет всё, за что ни возьмётся. Главный герой ловкий, смелый, иногда хитрый, он выходит победителем изо всех преград и - в качестве награды получает жену - красавицу, да ещё с царством - государством в придачу.[8]

Сказочные женские образы представлены тремя основными типами.

Первый тип - это воинствующая дева, "сильно - могучая королева", "богатырица", такая, как Марья Моревна. Второй тип героинь - это "мудрые девы", которые наделены ясным умом и величавым спокойствием, находчивостью в деле, преданностью в любви. Да ещё к тому же - это были красавицы, что "ни в сказке сказать, ни пером описать". Такова Василиса Премудрая, Елена Прекрасная, Царь - девица. Они обычно помогают герою и часто во многом превосходят его.

В сказочных образах женщин - воительниц "мудрых жён" воплотились воспоминания о разных ступенях матриархата, когда женщина была главой и организатором рода, хранительницей житейской мудрости опыта, пользовалась глубочайшим уважением. В сказочных образах героинь отражалось и то, что женщина была хранительница домашнего очага и душой семьи.

Героиня и герой волшебной сказки побеждают все препятствия с помощью чудесных друзей помощников и волшебных предметов. Чудесные друзья помощники чаще всего животные: Сивка - бурка, серый волк, золотая рыбка, свинка - золотая щетинка, Ногай - птица, корова. А иногда помощниками являются добрые старички или старушки, встреченные случайно на дороге, в лесу, даже бабы - яги, которые дарят герою волшебные предметы. Нравственные устои жизни - добра и зла в волшебных сказках

отделены друг от друга. Зло представлено тёмным миром, враждебными силами, таинственными, страшными, непонятными, но, в конце концов, одолеваемыми человеком.

Отрицательные персонажи в сказках чаще всего Змей Горыныч, Змей вихорь, Змей огненный, похититель и пожиратель людей, чудо - юдо, Баба - яга "костяная нога" и Кощей бессмертный. На разных этапах развития сказки Змей несёт разные образы. На ранних - олицетворяет природную стихию: гроза, смерч, ураган, ливни, землетрясение. На поздних - борьба с внешними врагами, захватчиками родины. Баба - яга живёт в глубине дремучего леса, в избушке на курьих ножках. Всех посторонних она чувствует по запаху и встречает недружелюбно, как чужеземцев. Баба - яга - колдунья, которая повелевает птицами и зверями, способна превратить людей в животных. Часто крадёт детей, чтобы их съесть.

В избушке у неё есть предметы домашнего обихода: печь, нитки для пряжи, метла, ступа, на которой она летает. Ступа - тяжелый предмет обихода крестьянской избы. А в сказках на ней летает Баба - яга, да ещё метлой погоняет, поэтому происходит снижение страшного образа старухи в смешное, ироническое.

Главный враг героя или героини - Кощей бессмертный. Безобразный старик представляется в сказках, прежде всего насильником, похитителем женщин, которых он превращает в своих жён - рабынь. Это жадный скряга, обладатель несметных сокровищ. Кощей - колдун, обладающий огромной силой и волшебными предметами, он прозывается "бессмертным" - в этом, сказалось стремление увековечить своё господство, увековечить как несокрушимый закон природы.[9]

Образ Кощея возник, возможно, в период распада матриархата, воплощал деспотическую силу мужчины, становившегося во главе рода. Но народ, вынужденный признать силу Кощея, не соглашается с его " Бессмертием". Борьба с ним тяжела, но одолеть Кощея можно, ведь его смерть окутана тайной. Она находиться далеко от самого Кощея, и достать её трудно: "На море, на океане есть остров, на том острове дуб стоит, под дубом сундук зарыт, в сундуке - заяц, в зайце - утка, в утке - яйцо, а в яйце смерть Кощея". Но герой узнаёт об этой тайне и убивает Кощея.

В дальнейшем образы Кощея, Бабы - яги, Змея в развитии волшебной сказки стали играть одинаковую роль - враги героя. В сказках позднего периода появляются враги сказочного героя - Лихо одноглазое, Горе, недоля, Судьба.

Сюжеты авантюрно - новеллистических сказок часто тоже "свадебные", как и волшебных, но развёрстываются они при всей их невероятности в реальной обстановке. Эти сказки о том, как незнатный герой (Иван - пастух) жениться на царской дочери, разгадав её загадки, добыв её кольцо, узнав её приметы и т.п. Подобные сказки рассказываются и о простой девушке, сумевшей также ловко выйти замуж за царевича.

Популярны сюжеты о невинно оклеветанной девушке, честь которой восстанавливается. Из этого видно, что некоторые авантюрно - новеллистические сказки возникли на основе преобразования волшебных сказок. Но чаще всего в авантюрно - новеллистических сказках разрабатываются мотивы семейной жизни: о верной или неверной жене, о любовнике, попавшем в неудобное положение, об исправлении ленивой и строптивой жены, о том как жена выручает хвастливого мужа, как своим терпением обезоруживает его, как муж попадает на свадебный пир своей жены, которую вынуждают выходить замуж за другого, и многие другие.

Героем авантюрно - новеллистических сказок обычно является "бывалый" человек, пройдоха, умеющий не дать себя в обиду и выйти сухим из воды. Это купеческий сын или приказчик, шут, ловкий вор, солдат и т.п. В сказках этого типа царь награждает вора за то, что тот не соглашается обворовывать "государеву казну". Раньше, чем другие разновидности русских народных сказок, авантюрно - новеллистические сказки нашли отражение в русской литературе.[10]

Так, на мотиве сказок о простых девушках, посрамляющих знатных лиц своей мудростью, построена древнерусская повесть о муромском князе Петре и его супруге Февронии.

Композиции и стиль авантюрно - новеллистических сказок отличается от художественной формы волшебных сказок. Сказки о личных и семейных отношениях более сложны по построению, в них больше случайностей и неожиданностей. В них наблюдается стремление к описанию внешности действующих лиц и более развёрнутой характеристике их. Речь персонажей индивидуализируется.

В сказках встречается подробное описание обстановки, воспроизводящей повседневный быт тех или иных общественных групп. Язык и стиль таких сказок часто характеризуются книжными оборотами, своеобразной манерностью. Авантюрно-новеллистические сказки трудно отличить от социально - бытовых сказок.

Большое место в русском сказочном жанре занимают социально - бытовые сказки, обычно юмористического или сатирического характера. По своему сюжету, образам и художественному облику, они отличаются от волшебных сказок. Сюжеты социально - бытовых сказок строятся на том, что происходит всё невероятное и несбыточное в самой повседневной (чаще всего деревенской) обстановке.

В таких сказках творческая выдумка направлена на то, чтобы высмеять, подвергнуть сомнению все представления, понятия взгляды, считающиеся нормальными в классовом обществе. В сказках жадный богач не становится ещё богаче, а разоряется, бедняк же, наоборот становится богачом. В жизни барин, помещик, чиновник, поп издевались над мужиком, батраком, просителем - в сказке происходит наоборот.

В домашнем быту печка стоит неподвижно - в сказке Емеля - дурак разъезжает на ней по всему царству. Таков общий принцип в построении сюжетов в сказках такого типа. Разумеется, в сюжете одной конкретной сказки этот принцип проявляется так, в сюжете другой - по - другому, в одной ярче, в другой бледнее. Но в основе художественного метода социально - бытовой сказки лежит именно это стремление "показать алогизм обычного", "вывернуть его наизнанку".

Герои социально - бытовой сказки часто выступают самые простые люди: бедный мужик, батрак, "мастеровой человек", солдат. Характеризуются они почти также, как и герои авантюрно - новеллистических сказок.

В социально - бытовых сказках образ Иванушки - дурачка, который действовал в волшебных сказках, изменяется и переосмысливается, наполняется новым содержанием. Переосмысление образа сказочного русского Ивана шло в двух направлениях, но в обоих случаях возникал образ так или иначе сниженный, "прозаический", карикатурный.

В социально - бытовых сказках герой часто оказывается третьим, младшим сыном. При дележе наследства старшие братья его обижают. Но сочувствия к нему по этому случаю, сказка не обнаруживает. Если в волшебных сказках был "Иван меньшой", "разум большой", то у нового героя разума то и нет. Он только и знает, что сидит или лежит на печи ("на печке лежал, да сопли в клубок мотал"). Правда это не сознательный бездельник или лодырь, но это дурак, который не может сделать хорошо, ни одного дела. Его ругают, и бьют (поэтому он "дурак набитый") - "да что толку: с дурака взятки гладки".

В сказке награждается и этот Иван; отсюда и поговорка: "дуракам везёт". Но богатство и счастье, получаемые дураком, - это уже не награда, а случайная удача. Глупость и нерасторопность, лень и праздность, неумение работать, болтливость и пустое упрямство, лживость - всё это осмеивается как пороки общечеловеческого характера, присущие многим людям из народа. Смех в сказках об Иване - дурне добродушный, беззлобный юмор.

Раскрывая "алогизм обычного", народ доказал в своих сказках справедливость созданной им пословицы: "Мужик сер, да ум - то у него не волк съел". Народ верит в силу человеческого разума, справедливости и в сказках утверждает, что жизнь в классовом обществе устроена несправедливо. Носителем разума - догадки, находчивости, остроумия,

житейской опытности т.д. - здесь выступает простой человек: мужик, солдат, сапожник и т.п.

Сказки о богатом и бедном братьях близки по темам к сказкам о Доле и Недоле, о Правде и Кривде, но интересны они не столько своей моралистически-философской идеей, сколько конкретностью изображения реальные классовые взаимоотношений, социально - психологических качеств богача и различных форм закабаления.

Большинство сказок на этот сюжет оканчивается тем, что богач наказывается бедностью, а бедняк награждается богатством. Так происходит в сказке "Горе", где богатый брат позавидовал бедному брату. Бедный брат нашёл в яме золото, а в яму сбросил своё Горе и придавил его камнем. Богач полез в яму за золотом, приподнял камень, а Горе село ему на шею.

Своеобразие социально - бытовых сказок заключается в том, что действие их происходит в реальном мире, и всё лишь представляет "изнанку" этого же обыденного мира. Противоречия, столкновения, борьба, о которых повествуется в социально - бытовых сказках, сами по себе возможны, но заострены до предела, даны в гиперболическом виде, превращены в гротеск.

Если в волшебной сказке человеку - герой противопоставлена враждебная сила чудовища, то в социально - бытовой сказке человек - труженик ведёт борьбу со своим угнетателями. "В бытовых сказках, - писал А.Н. Нечаев, полных юмора и иронии, угадываются и мотивы протеста, надежды на лучшее будущее, стремление к иной, справедливой жизни без бар и господ, без попа и кулака. Ведь герои этих сказок живут в реальном мире, они находчивы и умны и поэтому понимают кто их враг".

Своеобразие вымысла в социально - бытовых сказках приводит к тому, что чудовищ здесь нет совсем, цари и царевны почти не встречаются, нередко упоминаются святые и черти, но исключительно в комической роли. "Волшебные" предметы и "чудесные" превращения попадаются довольно часто. Но "чудеса" и "волшебство" здесь мнимые, они служат лишь средством обмана, формой уловки.

Композиция социально - бытовых сказок обычно проще, чем волшебных и авантюрно - новеллистических. Поскольку их основной идеей служит идея социальной противоположности, персонажи располагаются по принципу социального контраста: мужик и барин, батрак и поп, богатый и бедный. Действие развивается быстро, лучшие сказки отличаются краткостью, многие близки к анекдоту, т.е. отличаются неожиданными поворотами событий и эффектной, также неожиданной развязкой. От традиционного зачина осталась лишь формула "жили - были". Вот как начинаются социально - бытовые сказки: "Жил да был старик со старухою, бедные - бедные!", "Жили - были два брата, один богатый, а другой бедный". Чаще, чем в волшебных сказках встречается рифмованная, "складная" речь: "Жил - был Нестёрка. У него была детей шестёрка…"; "Коли ты Пахом, так будь у нас попом!"; "Колос от колосу - не слыхать голосу".

Заключение, выводы

Любая сказка на социально - педагогический эффект: она обучает, воспитывает, предупреждает, учит, побуждает к деятельности и даже лечит. Иначе говоря, потенциал сказки гораздо богаче ее художественно - образной значимости. Сказка является одним из важнейших нравственно - педагогических средств формирования личности.

Таким образом, в школьном возрасте создаются наиболее благоприятные условия для влияния сказок на нравственное развития детей. В этот период расширяется и перестраивается система взаимоотношений ребенка со взрослыми и сверстниками, усложняются виды деятельности, возникает совместная со сверстниками деятельность. В сфере развития нравственного поведения пример взрослого играет важнейшую роль.

В результате проведенных исследований нами были зафиксированы изменения в уровнях при организации работы по формированию нравственных качеств у младших школьников с применением и использованием сказок. В экспериментальной группе значительно увеличилось количество детей с высокими показателями. Количество детей с

низким уровнем незначителен, так как ребенок болел и пропускал некоторые отрезки времени занятий.

Список источников

1. Пахомова, О.Н. Добрые сказки. Этика для малышей / О.Н. Пахомова. - М.: Прометей, 2013. - 85 с.
2. Петрова Г.М. О достижении воспитательных целей чтения // Начальная школа. - 2020. - № 3. - С. - 16 - 21.
3. Пропп В.Я. Мифология сказки. Исторические корни волшебной сказки. (Собрание трудов В.Я. Проппа). - М., 2020.
4. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. - М., 2011 г.
5. Нравственное воспитание в детском саду / Под ред.В.Г. Нечаевой. - М.: Сфера, 2012. - с.185
6. Нравственное воспитание: Проблемы теории и практики /Отв. ред.А.К. Уледов. - М.: Владос, 2014. - 142 с.
7. Пахомова, О.Н. Добрые сказки. Этика для малышей / О.Н. Пахомова. - М.: Прометей, 2013. - 85 с.
8. Петрова Г.М. О достижении воспитательных целей чтения // Начальная школа. - 2020. - № 3. - С. - 16 - 21.
9. Пропп В.Я. Мифология сказки. Исторические корни волшебной сказки. (Собрание трудов В.Я. Проппа). - М., 2020.
10. Пропп В.Я. Русская сказка. (Собрание трудов В.Я. Проппа). - М., 2020.

УДК 37.013.75

Шомакова М., Қазақ тілі мен әдебиеті
Кадралинова М.Т., профессор

Қазақ тілі сабағында ойын әдісін қолданудың тәсілі

Аңдатпа

Қазір жаңа технология білім саласының байланыс желісін ары қарай тереңдете түсті. Оқыту әдістемесін психология ғылымының жетістіктері мен ұстанымдарына негіздеп ұйымдастыруды қажет етеді. Сондықтан білім беру жүйесінің барлық сатысында психологтардың қызметі сабақпен байланыстыруда ғана емес, мектепте олардың жұмысқа тартылуы осының басты айғағы, сондай-ақ психологиялық зерттеу нәтижелері де ана тілін оқыту әдістемесін жетілдіре түсу мақсаттарына бағытталады. Осы бағытта психология оқушылардың тіл ұғымдарын меңгеруде тиісті заңдылықтар мен үрдістерге сүйеніп, меңгерген ұғымдарды тәжірибе жүзінде қолданудың пайдалы әдіс-тәсілдерін және тиімді жолдарын ашып көрсетеді. Ана тілін оқытудың өзекті мәселелерін шешіп беруге өз үлесін қосады.

Түйін сөздер

Жаңа технология, ойын технология, білім саласы, дидактика, ұлттық ойындар.

Кіріспе

Тақырыптың өзектілігі. Дидактика саласындағы маңызды мәселелердің бірі – білім беруде ойын технологиясын пайдалану болып отыр. Адамзат ойынның білімдік құндылығын ертеден дәлелдеді. Оған балалық кезеңдегі ақыл-ойды дамыту ойындарынан бастап, мәдениетке, бизнеске және басқарудың барлық салаларына мамандар даярлауға байланысты бағдарламаларды игеру барысындағы ойындар жатады. Адамның ойын әрекеті негізгі үш түрлі даму деңгейлерінен тұрады: кәсіптік ойындар, әуестену

ойындары, оқу-жаттығу ойындары. Ойын оқыту үрдісінде оқытудың әрі формасы, әрі әдісі ретінде дербес дидактикалық категория бола алады. Оқытудың ойын формасын қолдануда екі жақты дидактика байқалады: ойнау үшін білу, үйренудің қажеттілігі, екіншіден адамның ойнай отырып өзіндік білім алуы, өмір тәжірибесін жинақтаудың қажеттілігі. Бастауыш мектепте пәндерді оқытуды жетілдірудің жаңа технологиясын іздестіру жолында ғалымдар, жаңашыл педагогтар, мұғалімдер еңбек етуде. Олардың ғылыми еңбектерін, зерттеу жұмыстарын саралағанда берік білім берудің, оқу белсенділігін арттырудың маңызды жолдарының бірі ойын элементтерін тиімді пайдалану екендігі байқалады.

«Баланың ынтасын тарту үшін оқылатын нәрседе бір жаңалық болу керек», - деп жазады Ж.Аймауытов. Дидактикалық материалдағы ойындар бастауыш сынып оқушыларының меңгеруіне қиындық келтірген жағдайда мұғалім өз шығармашылығын пайдаланып, әр алуан ойындарды құрастырады. Дайындық барысында мұғалім сабақта ойын элементін қолдану үшін мына мәселелерді ескеруі тиіс.

Ойынның мақсаты. Оқушылар сабақта қандай іскерлік пен дағдыны игереді, ойынның қандай тәрбиелік мақсаты көзделеді?

1. Ойынға қатысушылар саны
2. Ойында қолданылатын материалдар, әдебиеттер
3. Уақытты үнемдей отырып, ойын шартын қалай түсіндіруге болады?
4. Ойын қанша уақытқа созылады? Бұл ойын әсерлі, қызықты бола ма?
5. Оқушылардың ойынға қатысу белсенділігін қалай бақылауға болады?
6. Ойын бұрын өткен сабақта қолданылған ба? Қандай жағдайда қолданылған?
7. Ойын қорытындысын хабарлау.

Сабақта орынды қолданылған ойын элементтері оқушылардың ынтасын арттырып, білім дағдыларын игеріп, іскерліктерін шыңдауға өз септігін тигізеді. Ойын барысында қолданылатын дидактикалық материалдар оқушыларға ыңғайлы, түсінікті болса, ойын жақсы нәтиже береді.
Оқыту мақсатына қарай тілдік ойындар: лексикалы-фонетикалық, грамматикалық болып бөлінеді. Тілдік ойындардың бұлай бөлінуі шартты түрде ғана, себебі фонетикасыз, фонетиканы лексикасыз, лексиканы грамматикасыз қарастыру, меңгерту мүмкін емес.

Лексикалы-фонетикалық жаттығулардың негізгі мақсаты – оқушының сөзді дұрыс айтуын, дұрыс сөйлеуін қадағалау, интонацияны дұрыс қалыптастыру. Бұл ойын сабақтың алдыңғы сатысында көп қолданылады. Сабақтың кейінгі сатысында оқушыларды меңгерген лексикалық материалын практикалық тұрғыда қолдану, сөздерді бір-бірімен байланыстырып сөйлем құрау, оқушыға өз ойын жүйелі түрде жеткізуге машықтандыру үшін грамматикалық ойындар қолданылады.

Қазақ тілінің ерекше дыбыстарының анық айтылуын оқушыларға меңгерту үшін, мұғалім ойын үстінде тілдің орфоэпиялық, орфографиялық ережелерін де есепке алуы керек. Мысалы, орфографиялық лотоны қолдану арқылы ілгерінді, кейінді ықпал заңын, ерекше дыбыстардың айтылуын оқушылардың берік меңгеруіне ықпал жасайды, оларды шығармашылық ізденіспен жұмыс істеуге үйретеді.

Зерттеудің мақсаты мен міндеттері. Зерттеу жұмысының мақсаты – бастауыш сыныптардағы қазақ тілі сабағында қолданылатын ойын технологиясындағы әдіс-тәсілдердің кейбір түрлерін анықтап, сабақ барысында қолдану. Осыдан төмендегі міндеттерді шешу көзделеді:

- қазақ тілі сабағында түрлі ойын түрлерін пайдалану тарихына шолу жасау;
- қазақ тілі сабағында түрлі ойын түрлерін пайдаланудың маңызы мен тиімділігін анықтау;
- түрлі ойын түрлерін пайдаланудың негізгі принциптерін көрсету;
- сабақта пайдаланылатын түрлі ойын түрлерін анықтау;
- тәрбие жұмысын жетілдіруде қазақтың ұлттық ойындарын қолданудың маңызын талдау.

Жұмыстың теориялық және практикалық маңызы: Жұмыс нәтижесін бастауыш сыныптарда қазақ тілі сабақтарында, тәрбие сағатында, курс және факультатив сағаттарында пайдалуға болады.

Жұмыстың зерттеу әдістері. Баяндау әдісі, дәстүрлі сипаттама, салыстыру, статистикалық, зерттеу, мағыналық талдау, жинақтау әдістері қолданылды.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы: Зерттеу жұмыстың нәтижесінде мынадай мәселелер ғылыми жаңалық ретінде шешімін тапты:

- ойын арқылы оқушы байқағыштыққа, оймен топшылауға жаттықтырып, одан логикалық қорытынды шығара алуы дәлелденді;
- техникалық құралдар арқылы ойын қолдану - мұғалімді бірсыпыра жұмыстардан босатындығы дәлелденді;
- ойын арқылы оқушы қызығушылығы артады, ізденісі, ынтасы интелект құзіреттілігі мен өз-өзіне деген сенім белсенділігі өте жақсы қарқынмен дамып артатындығы анықталды;
- ойын элементтерін пайдаланып өткізілген сабақта оқушылар жалықпай тыңдағаны, жаңа оқу материалын қабылдау процесінде олардың әртүрлі сезім мүшелері қатысатындығын, соның нәтижесінде оқушылардың оқуға қызығушылығы артып, түсіндірілген материалды дұрыс қабылдауына мүмкіндік туғызатындығы дәлелденді;
- қазақтың ұлттық ойындарының тілді дамыту мен тәрбие жұмысын жетілдірудегі қызметі сараланды.

Әдебиетке шолу

Жұмыстың дереккөзі: К.А.Покровский, А.И.Ивановский, Н.И.Гродеков, Е.А.Алекторов, Ә.Диваев, А.Левшин, Н.Пантусов, Ф.Лазаревский, П.П.Пашин, Г.С.Запряжский, А.Шиле, А.Харунзин, А.Горячкин, П.Ходыров, Е.Букин, О.Әлжанов, т.б. еңбектері пайдаланылды.

Белгілі психологтар А.Н.Леонтьев, З.И.Калмыкова, Е.Н.Кабанова-Меллер, Д.Н.Богоявленскийдің т.б. ғылыми көзқарастары мектептегі оқу процесінің саналылық принципіне негізделіп, оның сапасы мен өнімділігін, тәжірибелік іс-әрекеттерге қолдана алудың әдіс-тәсілдерін психологиялық тұрғыдан ашып көрсететін түйінді мәселелеріне арналған еді. Бұл ғылыми көзқарастар кезінде психологияның дамуындағы елеулі табыстар болды. Алайда осы мәселенің төңірегінде оқыту психологиясына байланысты кейінірек психологтар арасында талас-тартыс пікірлер туғандығын айта кетуіміз керек.

Осы таласта еліміздің әйгілі психологтары П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин, П.И.Зинченко, Н.Ф.Талызина т.б. оқушылардың білімді меңгеруі жөнінде зерттеу әдістерін сынап, өз пікірлерін ұсынды. Н.А. Менчинская, Д.Н. Богоявленский т.б. зерттеулері мектеп тәжірибесінде оқытудың тиімді әдістерін дамытуға пайдалы әсер еткендігін нақты дәлелдеп отырады. Қазіргі уақытта осы ғылыми көзқарастар тіпті тереңдей түсті және оқыту жүйесінде мықтап орын тепті деп айтуға болады. Педагогика саласына қатысты зерттеушілер психологияның оқыту, тәрбиелеу саласында қайта толық ендірудің ең қажетті факторға айналғанын жиі айтуда. Қазіргі заманның жеке тұлғасын қалыптастыруда оқыту әдістерінде ғана емес тәрбие факторымен ұштастыруға негізделеді.

Белгілі академик А.И.Берг мектептегі оқыту әдісін жетілдіріп, бағдарламалап жүргізу үлгісін қызу қолдауды ұсынған болатын. Ол бағдарламалап оқытуды мектеп тәжірибесіне батыл ендіріп, оның түйінді мәселелерін зерттеп шешуге еліміздің ғылыми күшін толық жұмылдыру қажет дейді [3].

Мектепте оқыту әдістемесінің барлық уақытта көтерген күрделі мәселенің бірі бағдарламалап оқыту идеясы. Бұл идеяны іс жүзіне асыруда эвристикалық әдіс кеңінен қолданылып келген болатын, оларды практикада қолдану жөнінде бағдарламалап оқытудың тиімділігі арнайы эксперименттік зерттеулер арқылы жүргізіледі. Бағдарламалап оқыту кейбір психолог-ғалымдардың өзіндік ой-пікірлері мен концепцияларын тудырды. Мұндай психологтар қатарына П.Я. Гальперин, Н.Ф.Головина, Б.Д.Эльконин, В.В.Давыдов және басқалары жатады [1].

Негізгі бөлім

Ойын– қоғамдық тәжірибені қалыптастыру бағытындағы іс-әрекеттің бір түрі, яғни тәртіпті, өзін-өзі басқаруды жетілдіреді. Адам тәжірибесіндегі кең тараған дамыту ойынының қызметі: ойынға тарту, рахат беру, демалдыру, қызығушылығын тудыру. Заман талабы екі тілде сөйлеуді одан әрі орнықтыру, қазақ тілін үйренгісі келетін басқа ұлт өкілдеріне мемлекеттік тілді меңгерту, сол сияқты балабақшаларда қазақ тілін оқытудың сапасын жақсартудың міндеттері қойылады. Қазақ тілі сабақтарында көздейтін мақсат – балаларға жалаң сөз жаттау емес әрбір сабақта үйренген сөздерді ауызекі сөйлеуде, сөйлем құрамын дұрыс қолдана білуге үйрету. Тіл үйрету барысында әрбір сабақта ойын түрлерін және өзара сөйлесу үлгілерін қолданған дұрыс. Сабақ барысында ойын элементтерін дидактикалық материал ретінде пайдаланудың пайдасы бар. Ойын арқылы баланың бойына адамгершілік қасиеттерін, өмірге құштарлығын қалыптастыруға болады. Қазақ тілін үйренуде рөлдік ойындардың пайдасы зор. Ойын– балалардың тілді үйренуге деген сенімін оятады.

Рөлдік ойындар

Ойын түрлері:

- **Жағдайаттық:** олардың негізіне жататын өмірден алынған жағдайларды шешу үшін нақты оқу пәнінің білімі қолданылады.

- **Рөлдік:** белгілі бір рөлдерді ойынның әр қатысушысы жеке және топта орындауды қажет ететін ойындар.

- Іскерлік-нақты мәселесі мен ісі бар, рөлдер мен ойын ережесін ойын барысында қатысушылар өздері ойлап табады.

- Сюжеттік рөлдік ойын (тұрмыстық)

- Имитациялық рөлдік ойын (танымдық)

- Имитациялық іскерлік ойын.

«Интервью» моделі.

«Кубик» ойыны.

«Қарлы кесек» ойыны.

Сонымен, осындай рөлдік ойындар арқылы оқушылардың әлеуметтік қарым-қатынас дағдылары қалыптасады, қажетті білімді жүйелей біледі, сөз жарыстыруға өзіндік сөйлеу тәртібіне үйренеді, болып жатқан өзгерістерге бейімделеді, өңделген тілдік жағдайатты белсенді сөйлеу әрекетінде жоғары тиімділікпен қолданады, кәсібі іс-әрекет барысында шешім қабылдай алады, ой-өрісін кеңейтіп, лексикалық қорды байытады.

Драматизацияланған ойындар.

Қазақ тілі сабағында драматизацияланған ойындар балаларға керекті сөздер мен сөйлемдерді меңгеруді, интонацияны дұрыс пайдалануды, мәнерлеп және көркемдеп оқытуды дамытуда көп әсерін тигізеді. Актерлер ретінде көбінесе басқа ұлттың балалары ойнаса, ал сарапшылар, кеңес берушілер ретінде қазақ балалары ойнайды.

Драматизацияланған ойындардың түрі басқа ойындарға қарағанда күрделірек себебі, ол ертегілерден және әдеби шығармалардан құрылады. Рөлдік ойындарды меңгергеннен кейін балалар бұл ойынның түрін тез меңгереді. Мысалы: драматизациялық ойындарды екі түрлі дайындауға болады:

а) шығарманы өзгертпей дәл түрінде сахнаға қою;

б) мәтінге шығармашылық түрде өзгеріс жасап,сахнаға қою.

Драматизацияланған ойындардың белгілі, айқын мақсаты болады.

1. Қазақ тіліне тән дыбыстарды дұрыс айтуға жаттықгыру. Тілдік қарым-қатынасқа түсу дағдыларын дамыту.
2. Балаларды сөйлеуге үйрету.
3. Өмірде кез-келген оқиға туралы естігенін ұғуға және іс-әрекет жүзінде көрсете білуге үйрету.

Ойынды қолдануда оның күнделікті жаттығу жұмысына айналмауын ескеру керек, ондай жағдайда баланың қызығушылығы төмендейді. Қандайда болсын ойынды таңдауда

баланың жеке психологиялық қабілетін де ескерген жөн.

Осы ұсынылып отырған ойын түрлері қазақ тілін меңгеруде балалардың тілге деген қызығушылығын арттырып, оқу-тәрбие үрдісін іске асыратын ұтымды бір жолы. Сонымен қатар ойын балалардың еркін, өзін ұстауға байланысты этика дағдыларын, сондай-ақ балаларды еңбекке, ұжымдық қызметке дайындайды.

Сіз қандай ата-анасыз?

1. Кез келген өзіңіздің бар ісіңізді тастай салып баламен айналыса аласыз ба?
2. Балаңыздың жасын ескермей онымен ақылдаса аласыз ба?
3. Балаңызбен қарым-қатынас барысында жасаған қателіктеріңізді мойындайсыз ба?
4. Өзіңіздің қателігіңіз үшін балаңыздан кешірім сұрайсыз ба?
5. Өзіңізді балаңыз жасаған ісі ашу шақыртқан кездің өзінде ұстай және игере аласыз ба?
6. Баланың орнына өзіңізді қоя аласыз ба?
7. Бір сәтте сізге мейірімді адам деп сенуге бола ма?
8. Өзіңіздің басыңыздан өткен балалық шағыңыздан ескерілетін жағдай айта аласыз ба?
9. Балаңыз уәде беріп, жақсы мінез-құлқын ескере отырып уәдеңізді орындайсыз ба?
10. Баланың жүрегін жарақаттайтын сөздерді, сөйлем тіркестерін атамауға тырысасыз ба?
11. Балаға өзіңіз қалаған ісін жасауға, өзін ұстауға кедергі жасамайтындай бір күн еркіндік бересіз бе?
12. Басқа бала сіздің балаңызға дөрекілік көрсетсе, себепсіз ренжітсе, көңіл аудармайсыз ба?
13. Баланың көз жасына еркелеген дөрекі мінезіне уақытша екенін көре тұрып, соған қарсы тұра аласыз ба?

Жауабы:

1. Әрқашан жасаймын, келісемін - 3 ұпай
2. Кейде ғана келісемін - 2 ұпай
3. Келіспеймін - 1 ұпай

Сауалнаманы бағалау өлшемдері:

0-16: Бала тәрбиесі сіз үшін үлкен мәселе. Бала тұлғасын дұрыс қалыптастыру үшін педагог немесе психолог мамандардың көмегіне сүйеніңіз.

16-30: Сіз үшін балаға қамқорлық жасау бірінші кезектегі маңызды іс. Сіздің бойыңызда тәрбиешінің қабілеті бар, бірақ тәжірибеде бір қалыпты ретпен, бір қалыптағы мақсатпен қолдануды әрқашан жасайсыз. Кейде қатал, кейде мүлде жұмсақсыз. Сізге жауапкершілікпен ойлану керек.

30-39: Бала сіздің өміріңіз үшін ең құнды болғаны. Сіз балаңызды тек түсініп қана қоймай, әрі ойын тануға, сыйлы көзбен қарауға тырысасыз.

Блиц оқу ойындары

Блиц оқу ойындары - қысқа мерзімді шағын ойындар, олар оқушыларға нақты біліктері мен дағдыларын дамытуға бағытталады.

БЛИЦ ОЙЫНДАРДА ОҚУШЫЛАРҒА ОЙЫННЫҢ ЖАЛПЫ НОБАЙЫ МЕН ТАПСЫРМАЛАРЫ ҒАНА БЕРІЛІП, ОҚУШЫЛАР ОЛАРДЫ ӨЗДІГІМЕН ОЙНАП ШЫҒУЫ КЕРЕК. МҰНДА ДА «ОЙЫННАН КЕЙІН» КЕЗЕҢІ ЕРЕКШЕ МАҢЫЗДЫ РӨЛ АТҚАРАДЫ, ӨЙТКЕНІ ОСЫ УАҚЫТТА ОҚУШЫЛАР ОЙЫННАН АЛҒАН ӘСЕРЛЕРІМЕН БӨЛІСІП, ОЙ-ТОЛҒАНЫСТАРЫН ЖАЗБАША ТҮРДЕ КЕЛТІРЕДІ.

Блиц оқу ойындарының мысалдары:

(сценарийлердің қысқаша нұсқалары)

Шындық детекторы:

Бір оқушыға 8-10 сұрақ қойылады. Оқушы сұрақтардың барлығына да шынайы

түрде жауап беріп, тек біреуіне ғана жалған жауап қатады. Қалған оқушылар шағын топтарға бөлініп, жауаптардың қайсысы өтірік болғанын анықтап, өз ұстанымдарына дәлелдер келтіруі керск.

Фотолар:

Әр оқушыға (немесе оқуышлар тобына) бір адамның фотосын беріп, оның өмірін (немесе ол адамның мінез-құлқын) қысқаша түрде сипаттап беру тапсырылады. Жұмыс аяқталғаннан кейін фотолар тақтаға(қабырғаға) ілінеді. Оқушылар кезекпен өз мәтіндерін оқығанда, басқалар әңгіменің кай адам туралы болғандығын аныктауы керек. Мұнда да өз көзқарасын дәлелдейтін тұжырымдар келтіріледі.

Таңдау:

Оқушылар басқарма отырысында директорлардың рөлдерін ойнайды. Олардың мақсаты - атышулы премияны (жүлдені) ең үздік адамға тапсыру. Оқуышлар өз кандидаттары туралы жан-жақты ақпарат келтіріп, нақты дәлелдерді айғақтауы керек.

Интервью.

Кәсіпорын (мекеме) басшылары жұмысқа жаңа маман қабылдап, онымен әңгіме жүргізуде. Басшылардың бір бөлігі маманды жұмысқа алуға ниет білдірсе, қалғандары оның кандидатурасына қарсы. Жаңа маман жұмысқа қабылдануы үшін барлық күшін салып, сұрақтарға толық әрі ұтымды жауап беруге тырысады.

Педагогикалық ойын - белгілі бір педагогикалық нәтиже беретін, алдына қойған айқын мақсаты бар, танымдық бағытына сәйкес айқындалатын сипаты бар, маңызды көрсеткіш болып табылады. Ойын технологиясы атқаратын қызметіне қарай бөлінеді: күш жұмсау арқылы, интелектуалды ойлау қабілетін дамытатын, әлеуметтік және психологиялық. Осы түрлердің ішіндегі ең тиімдісі - интелектуалды оқушының ой өрісін дамытатын ойын технологиясы.

Қорытынды

Қазіргі нарықтық жағдайымызда болашақ ұрпағымызды білімді, мәдениетті, саналы етіп тәрбиелеуде егеменді елімізде қазақ тілін оқыту өмірлік зор маңызға ие болып отыр.

Қазақ тілін үйрету барысында оқушылардың қазақ елінің салт-дәстүрімен, әдет-ғұрпымен, мәдениетімен таныстыру, оларды жан-жақты дамуына, тілге деген көзқарастарын қалыптастыруға көп көмегін тигізеді.

Сондықтан педагогикалық процесте басты орын алатын мұғалім әлі де негізгі тұлға болып саналады. Барлық техникалық құралдар, оның ішінде ойыныңыз да «оқытатын машина да» мұғалімнің ролін атқара алмайды. Олар тек мұғалім қолындағы балаға әсер ету мүмкіндіктерін көбейтетін құрал ретінде ғана маңызды болып саналады.

Қазіргі ғылым мен техника дамыған заманда оқушыға өз бетімен іздену қиынға соқпайды. Қайта өзіне пайдалы, себебі, оқушы өзі ізденіп тапқан деректерді ешқашан ұмытпайды. Ал оны тақтаға шығып айтып берсе балалар, өзге де балаларға «біздің де қолымыздан келеді» деген ой салады. Бұл – мұғалімге көмек. Инновациялық әдістер арқылы жүргізілген сабақтарда мұғалім – бағыт-бағдар беруші, бақылаушы, нұсқаушы. Сабақ барысында оқушылар ассосация әдісі, кітаппен жұмыс, әр түрлі шығармашылық жұмыстар арқылы өздері сабақтың тақырыбын жан-жақты ашып, анықтама береді. Мұғалімнің бұл жердегі басты қызметі жетіспей жатқан жерлерін толықтыру, қателіктер кездессе түсіндіріп жіберу болып табылады.

Әрбір жасөспірім тәуелсіз әрекет етіп, жетістіктері мен кемшіліктерін өзі сезініп, біліп, келешекте ондай қателерді жібермеуге тырысады. Өзінің іс-әрекеті арқылы қоғамдағы орнын анықтауға тырысатыны тағы бар. Сол себепті жаңа технологиялар педагогикалық жағынан да, психологиялық жағынан да өте тиімді. Өйткені, әрбір педагогикалық технология жеке тұлғаның өзін-өзі дамытуға, оның өзіндік жеке шығармашылық қабілетін арттыруға, қажетті іскерліктер мен дағдыларын қалыптастыруға және өзін-өзі дамытуына қолайлы жағдай жасауға мүмкіндіктерін қамтиды. Әр мұғалім оқу-тәрбие кезеңі барысында оқушыларға оған қажетті жаңа

технологияларды міндетті түрде пайдалануы керек.

Қазіргі білім беру саласындағы оқытудың озық технологияларын меңгермейінше сауатты, жан-жақты маман болу мүмкін емес. Қазақ тілі мұғалімінің міндеті мәдениетті түрде білімімен, іскерлігімен қазақ тілінің мемлекеттік тіл ретінде мәртебесін көтеру болып табылады.

Әдебиеттер тізімі

1. Леонтьев А.А. Психология общения М.: 2015. – 200 с.

2. Бодалев А.А. Личность и общение М.: Педагогика1983. – 154 с.

3. Берг А.И. Кибернетика және сенімділік. – М: Знание, 1964. – 250 с.

4. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания М.:1974. – 268 с.

5. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; 2015. – 336 с.

6. Рахметова С. Қазақ тілін оқыту әдістемесі. –Алматы: Өлке, 2023. – 144 б.

7. Сыздықова Р. Сөз сазы (сөзді дұрыс айту нормалары). – Алматы: Санат, 2017. – 196 б.

8. Жиенбаев С. Қазақ тілінің методикасы. Алматы: Қазақстан мемлекеттік баспасы, 2018. –115 б.

9. Рахметова С. Қазақ тілі әдістемесінің теориясы мен технологиясы. Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі факультеттерінің студенттеріне арналған оқу құралы.– Алматы, 2017. –184 б.

10. Жиенбаев С. Қазақ тілінің методикасы. Алматы: Қазақстан мемлекеттік баспасы, 2020. –115 б.

ӘОЖ 378.016

Шукманова (Әлмұхамедова) К.Б., Қазақ тілі мен әдебиеті
Кадралинова М.Т., профессор

Қазақ тілін оқытуда студенттердің кәсіби қарым-қатынас дағдысын дамыту әдістемесі

Аңдатпа

Бұл мақалада болашақ маманның тілді меңгеру үдерісіндегі кәсіби-интеллектуалдық, кәсіби-мәдени деңгейінің көрсеткіші болып табылатын коммуникативті дағдыларды дамытудың теориялық негіздерін ашатын оқытудың ғылыми-әдістемелік жүйесі берілген.

Түйінді сөздер

Аралас оқыту Асинхронды оқыту Гибридтік оқыту Педагогикалық парадигма Педагогикалық интернет платформалар Синхронды оқыту.

Кіріспе

Зерттеудің өзектілігі. Бүгінгі жаңа заман талабы болашақ маманға қазақ тілін меңгеруде толыққанды кәсіби қатысымдық құзыреттілік деңгейінде қол жеткізуін талап етіп отыр. Қазақстан тәуелсіз ел ретінде өз даму жолында түрлі әлеуметтік-экономикалық, әлеуметтік-мәдени реформалар жасауда. Бұл өзгерістер жоғарғы білім жүйесіне де өз жағымды жаңалықтарын енгізуде. Қазақстан халықтарының өз тілін сақтап қалуға, өз тілінде сөйлесуге және ұлттық мәдениетін дамытуға барлық жағдай жасалған. Бұл мәселеде қазақ елі толеранттылық қағидасын ұстанып отыр. Көп ұлтты елде қазақ тілі мәртебесінің әлеуметтік-коммуникативтік кеңістікте толыққанды қолданысы мен өркендету - өзекті мәселе. Жоғары кәсіби-қатысымдылық деңгейге жетудің өз даму

жолдары бар. Кәсіби-қатысымдық құзіреттіліке жету – маманның жетілген, өз ісіне әбден қалыптасқан кәсіби шеберлік деңгейі. Қазақ тілін оқытуда студенттердің кәсіби қарым-қатынас дағдыларын дамытудың әдістемесі – осындай сатылы дамудың, жетілудің бір жолы. Тіл оқытудың дамытудың да осындай әдістемелік жүйесі бар. Әлемдік деңгейде бұл мәселе жан жақты жетілдіріліп, құзіреттілік деңгейіне көтерілген. Қазақстанда қазақ тілін оқытудың осындай жолдары әлі толық қалыптаспаған. Қазақ тілін оқытуда студенттердің кәсіби қарым-қатынас дағдыларын дамытудың әдістемесін зерттеу – бүгінгі күн тәртібіндегі жетілдіруді қажет етіп отырған сала. Қазіргі жаһандану заманындағы дамудың қай түрі болмасын жаңа технология арқылы жүзеге асатыны белгілі. Диссертациялық жұмыста қарастырылып отырған студенттердің кәсіби қарым-қатынас дағдыларын дамытудың әдістемесі әлемдік әдістердің озық педагогикалық және академиялық үлгілерін, көптеген еуропалық тілдердің тәжірибесін ескере отырып, жинақталған әдістемелік жүйе деп есептеуге болады. Сондықтан Қазақстанда қазақ тілін оқыту әдістемесінде осы нәтижелі жүйені негізге алатын кез келді. Қазақ тілін дамытудың болашақ кезеңінде осы уақытқа дейін жіберген кемшіліктердің орнын озық үлгідегі әлемдік әдістемемен дамыту алдағы уақытта жаңа жетістіке жетудің жағдайын туындатады. Қазіргі уақыт талабы – қазақ тілінде кәсіби қарым-қатынас дағдысы толық қалыптасқан маманды талап етуде. Бұл осы тақырыпты зерттеуде теориялық жағынан да, тәжірибелік жағынан да сынақтан өткен нақты және тиімді технологияның болу керектігін, қажеттілігін айғақтайды. Қазақстан Республикасының білім туралы заңында [1] жаңа технологияға бейімделу мен пайдалану мәселесі арнайы міндеттелген. Қазір экономика дамудың сындарлы жолында. Егемен ел саясаты «Жаңа Қазақстан» құру моделіне көшуде. Болашақ маман экономиканың даму заңдарын жан-жақты меңгеруде. Жаңа Қазақстан үшін өркениетті елдердің даму жолындағы озық үлгілерін қатар меңгеру – заман талабы. Осы талап тұрғысынан қарағанда, егемен ел экономикасының нығаю процесі мен қазақ тілінің толыққанды қолданысы қатар жүруі керек. Қазақстан Республикасы Үкіметі 2021 жылғы 12 қазанда бекіткен «Білімді ұлт» сапалы білім беру» ұлттық жобасында қазақстандық жоғары оқу орындарының бәсекеге қабілеттілігін арттыру міндеті қойылып, соған сәйкес Қазақстан 9 Республикасының жоғары білім беру жүйесі қазіргі уақытта болашақ мамандарды кәсіби даярлауды жақсартудың жаңа жолдарын қарастыру үстінде [2]. Қазақ тілі Қазақстанның ЖОО-ның аудиториясында арнайы міндетті пән ретінде деңгейлік оқыту аясында оқытылып отырғанымен, арнайы пән, таңдау пәні ретінде қазақ мектептерін бітірген студенттер үшін тек филология факультеттерінде ғана дамытылуда. Ал, басқа мамандықтар дайындау барысында қазақ тілінен арнайы пәндердің қарастырылмауы болашақ маман дайындаудағы бір өзекті мәселе екені айқын. Қазақ мектептерін бітірген студенттің де кәсіби қарым-қатынаста өз ойын еркін, кәсіби маман ретінде еркін, толық жеткізе алмауын аудитория тәжірибесі көрсетіп жүр.

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; Үшінші нәтиженің жаңалығы қазақ тілін оқытуда кәсіби қарым-қатынас дағдыларын дамыту әдістемесінде Абайдың «толық адам» концептісі және

Конфуцийдің «ізгілікті кісі» ілімдері негізінде және ұлттық құндылықтар мен фразеологиялық тіркестерді іскерлік дискурстағы қолданымдылығы негізінде рухани бай кәсіби тұлға моделі жасалып, ұсынылды.

Әдебиет таңдау

Болашақ маманның кәсіби қарым-қатынас дағдысын дамыту мәселелесін арнайы қарастыруда, болашақ маман тәрбиелеуде сан ғасырлық тарихы бар жәдігерлерге айналған рухани құнды еңбектер, қазақ халқының бай әдеби мұралары білім берудің де, тәрбие берудің де түп тамырлық қайнар көзі қызметін атқаруы тиіс. Тұлға атаулыға қажет барша жақсы қасиеттерді осы еңбектерден табуға болатындығы ескерілгені орынды. Заманауи қоғам мүшесі болып қалыптасуда осындай құнды еңбектерде аталған асыл қасиеттер болашақ маманға аса қажет. Бұл тұрғыда Ж. Баласағұнидың «Құтты білік» еңбегінің мәні зор. Сондай-ақ, Ибн Синаның, Әль Хорезмидің, А. Йөгнекидің, А. Құнанбаевтың, Ы. Алтынсариннің, Ш. Уәлихановтың, А. Байтұрсынұлының, Ә. Бөкейхановтың, М. Жұмабаевтың еңбектеріндегі маңызды қағидалар осы зерттеуде жетекші орын алады. Ахмет Иөгінекидің:«Білімді білімсіздің 10 мыңын жеңер, Ол біліп білім ізін, теңін теңер, Көр байқап, оқы, сына: білім – пайда, Білмесең – басқа не бар, сенің нең ер?», «Білімді білім жинап, кәсіп етер. Білімнің дәмін татып, өсіп-өнер, Білдірер берік елге білім сырын», - сияқты сөздерінің тәрибелік, кәсіби-тұлғалық құзіреттіліктерін дамытуда өзіндік құндылық рөлі зор.

Негізгі бөлім

Зерттеу әдістері: Зерттеу проблемасына сай кәсіби маман іс-әрекетінің табиғаты мен мақсатын ашатын теория мен практиканың тұтастығы туралы әдіснамалық ұстанымдар мен теориялар, маңызды философиялық қағидалар құрайды. Философиялық, педагогикалық, психологиялық, ғылыми-әдістемелік әдебиеттерге теориялық талдау жасау, озық педагогикалық іс-тәжірибелерді жинақтау, эксперимент жүргізу, сауалнамалық тест алу, эксперимент нәтижелерін өңдеу мен қорытындылау.

Қазақ тілін оқытуда студенттерінің кәсіби қарым-қатынас дағдысын дамыту мәселесі шағын мақалаларда және әдістеме ғылымына қатысты еңбектерде жеке тараулар көлемінде ғана қарастырылды, бірақ арнайы және түбегейлі зерттеу обьектісі ретінде зерттелмеді. Студенттердің кәсіби қарымқатынас дағдысын дамыту әдістемесін жалпы қазақ тілін оқыту әдістемесінен және тілдерді оқытудың, үйретудің әлемдік әдістемесінен бөліп қарастыруға болмайды. Сонау Қазан төңкерісінен де бұрын басталған, қазақ тілі әдістемесінің негізі мықты ғалымдардың өзіндік құнды пікірлерімен, сапалы ғылымиәдістемелік еңбектерімен байып, өз жалғастығын тапқандығы белгілі. Алаш қайраткерлері А. Байтұрсынұлы, М. Жұмабаев т.б. өкілдері қазақ халқының саяси-қоғамдық өмірінде ғана емес, қазақ ғылымына алғашқылардың бірі ретінде зерттеу жасап, асыл мұра қалдырып кетуімен құнды. Қ. Кемеңгерұлы ғалым-әдіскер ретінде, тілші-ғалым ретінде орнының ерекше екендігі және осы қарастырылып отырған тақырыпқа алғаш жол салушы әдіскер деп айтуға болады. Тұңғыш рет әлеуметтік, салық, ауыл шаруашылығы, жеңіл өнеркәсіп т.б. салаларда оқу құралын жазып, құрастырып қана қоймай, енді қалай оқыпүйрету керектігіне де өз тарапынан нұсқаулықтар береді. Нұсқаулықтарды орыс ғалымдары және батыс ғалымдарының түрлі әдістерін зерттей отырып жасайды. Әлемдік әдістеменің талдау әдісі, көрнекті әдіс сияқты түрлерін мысалға келтіріп, ол әдістердің артықшылықты және кемшілікті тұстарын да нақты атап кетеді. Сол әдіс-тәсілдерді жан-жақты зерттеп, талдап түсіндіреді. Және ол әдістерге өзіндік ғылыми, әдіскерлік құнды пікірлерін де айтады. Осы зерттеу тақырыбына қатысты арнайы және түбегейлі зерттеулер болмаса да көптеген ғалымдар зерттеулерінде бұл тақырыпқа үндес ойпікірлердің, ұсыныстардың бар екендігін арнайы атап кету орынды. Олар тіл біліміне қатысты белгілі ғалымдар еңбектері мен ЖОО-да қазақ тілінің оқытылуына тікелей қатысы бар зерттеулер.

Студенттерінің кәсіби қарым-қатынас дағдысын дамытуда кәсіби маманның сөз саптауында қазақ тілінің тілдік нормасы мен сөйлеу мәдениетінің орны аса маңызды

мәселе.

Қазіргі ғылымдағы бетбұрыстың, жаңалықтың антропоцентристік бағытқа ойысуы тілді оқыту мен үйрету әдістемесінде психолингвистикалық, этнолингвистикалық, когнитивтік, прагматикалық, қатысымдық тұрғыда қарастыруына жол ашты. Бұл қазақ тілін оқыту әдістемесіне де тың жаңалықтардың ашылуына, жаңаша оқытуға бағытталған әдістемелік тың теориялардың орнығуына алып келді.

Бұл теориялар мен әдістемелер тілді қатысымдық тұрғыда оқытуға бағыттап, тілді оқыту әдістемесінде тың бетбұрыстар мен өзгерістер әкелген еңбектер қатарынан орын алды.

Бұл саланы зерттеу мен дамыту мәселесі бүгінгі таңда да өз өзектілігін жойған жоқ. Қазақ тілін оқытуда студенттерінің кәсіби қарым-қатынас дағдысын дамытудың мәселесі күн тәртібінде әлі де зерттелмеген қырлары мен өзіндік проблемаларын алға тартып отыр. Ж. Балтабаева өз зерттеулерінде студент тілін дамытуда интерактивті әдістердің тиімділігін дәлелдеп, оның ғылыми-әдістемелік жүйесін ұсынды [2].

Ж. Дәулетбекованың «Жалпы білім беретін орта мектептерде қазақ тілінен сөз мәдениетін оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері» атты зерттеуі осы қарастырылып отырған мәселеге тікелей қатысы бар. «Сөз мәдениетінің орталық негізі адам – субъект – деген антропоцентристік идея қатысымдық сапаның жаңа деңгейге көтерілуіне» әсер ететінін және «кез-келген қатысымдық жағдаятта сөз қандай жағдайда, қандай мақсатта, кімге арнап айтылады деген сыртқы шарттар» ескерілсе, олардың «сөз талғауға, сөз саптауға» өзіндік пайдалы әсері бар екендігін айтады [3].

Н.А. Оразахынова өз зерттеуінде, қазақ тілін оқытудың жаңа технологиясын сәтті енгізген ғалым. Қазіргі таңда республикамыздың мектептерінде бұл әдістеме кеңінен 19 қолданысқа ие болып отыр. Қазақ тілін сатылай-кешенді талдау әдісі сөйлесімнің бес түрлі әрекеті негізінде іске асырылуы студенттің білім, білік және кәсіби дағдыларын іске асыруға көмегін тигізетін әдістің бірі. Осы зерттеуде: «ұлттық білім үлгісінің негізгі бағыты – адамды қоғамның ең негізгі құндылығы ретінде тану, оның қоғамдағы орны мен рөліне, әлеуметтік жағдайына, психологиялық ерекшелігіне мән беру» арқылы болашақ маманның «рухани жан дүниесінің баюына, саяси көзқарасының, шығармашылық еркіндігі мен белсенділігінің, кәсіби іскерлігінің қалыптасуына» [4] жол ашудың қажеттілігін айтады.

Ғалым Н. Уәлидің: «Қазақ сөз мәдениетінің теориялық негіздері» атты зерттеуінде: «Тілдің қарым-қатынас құралы болу қызметі оның коммуникативтік функциясы, ой мен дүниетанымды қалыптастыруы конструктивтік функциясы, рухани мәдениетті жасау қызметі эстетикалық функциясы, ұжымдық тәжірибе, ғылым-білімнің табыстарын жинақтауы куммулятивтік функциясы» [5], – деп қарастырады. Сондай-ақ когнитивтік тұрғыдан «... адам санасындағы әрекеттер ең бірінші, тілмен байланысты. Мұндайда тілдің басты назарда болатыны да сондықтан. Бірбірімізді түсіну үшін тіл қаншалықты деңгейде ойымыз бен сезімімізді дәл, толық жеткізіп тұр?

Сөз мәдениетіне қатысты осы сұраудың жауабын табуға когнитивтік лингвистика көмектеседі» [6, б. 5] десе, Н. Ильясова: «Тілді танымменсабақтастыра зерттеу – тіл арқылы адамды тану, тіл мен адамды біртұтастықта қарастыру болып табылады... Бұл лингвистикалық зерттеулердің жаңа бағытта өріс алып, антропоөзекті парадигманың қалыптасуына ықпал етті. Антропоөзекті парадигма тіл арқылы қарым-қатынас жасап, сөйлеу тілін игеру мүмкіндігін айқындауда аса маңызды қызмет атқарады» [7, б. 10], – деген тұжырым жасайды. Бұл мәселеде З. Ерназарова өз зерттеулерінде коммуникативтіпрагматикалық аспектіде қарастыруды ұсынады [5]. Тілді когнитивтік тұрғыдан зерттеудің маңыздылығына қатысты О. Жұбаева пікірі ойлау мен тілді адам еңбегінің танымдық нәтижесі, деген тұжырым жасайды [5].

Зерттеу нысаны болашақ маманның кәсіби қарым-қатынас дағдысы болғандықтан, бұл мәселеде студенттің кәсіби-тілдік құзіреттілігі маңызды. Оны жетілдіруде когнитивтілік принципі үлкен рөл атқарады. Когнитивті лингводидактикада білім

алушының физиологиялық ерекшеліктерін ескеру ғана емес, сонымен қатар когнитивтік санасы да ескерілуі керек. Сондықтан осы зерттеуде когнитивті лингводидактика және когнитивтік сана екеуі тығыз бірлікте қарастырылды. Тұлғаның когнитивтік әлеуеті адамның психикасы, ерік процесстерімен тікелей байланысты. Болашақ маманның дамыған кәсіби қасиеттері көрсеткіштеріне кәсіби білім ғана емес, жоғары нәтижеге қол жеткізу жолында бай тілдік дүниетаным да қажет.

Ол үшін ЖОО студенттерінің кәсіби қарым-қатынас дағдысын дамыту барысында осы кестедегі ғалымдардың арнайы ұсынған когнитивтік сипаттамасын назарда ұстаған жөн. Сондықтан зерттеуде когнитивті лингводидактика мен когнитивтік санамен тығыз бірлікте 20 қарастырылды. Себебі, ғалым С. Лукашова (1-кесте) ЖОО-ры білім алушыларының когнитивтік санасына сипаттаманы былайша ұсынады[6,32].

Зерттеу тәжірибесі анықтап отырғандай, «Іскерлік қазақ тілі», «Көпшілік алдында сөз сөйлеу» курстарын алушы студенттерді тура осы кестедегі сипаттамаларға сәйкес екі топқа бөліп қарауға болады.

Бірақ студенттің пәнге қызығушылығы, мотивациясы оянған жағдайда белсенділігі төмен білім алушының сипаттамасы өзгере бастайды. Бұл өзгеріске бірінші себеп, психологиялық ахуал қалыпты, позитивті болған жағдайда, білім алушының когнитивті санасына эмоционалдық сипат тікелей тәуелді болатындығына куә болып жүрміз.

Оқытушы әр сабақта аудиторияда позитивті атмосфераны тудыру амалдарын жасауды есте сақтағаны дұрыс. Бұл – сабақ мақсатына жетудегі ең маңызды талаптың бірі. Екіншіден, когнитивтік санадағы өзгерістерге білім алушының өз тобындағы, өз ортасындағы әлеуметтік МЕН-інің дамуындағы өзгерістер де 21 оң әсер етеді.

Өз дамуын байқаған студенттің сенімі артады. Нәтижесінде, студенттің метакогнтивтік сипаты да, таза когнитивтік сипаты және эмоционалдық сипаты да өзгере бастайды. Бұл университет қабырғасында алып жүрген біліміне деген сенімділікті бекітіп қана қоймай, болашақ қызметінде де, мансабында да кәсіби қарым-қатынас орнатуға жол салады.

Түрлі зерттеу жұмыстарында қазақ тілін мамандық тіліне сай оқыту мәселесі, қазақ тілінің кәсіби бағытталған лексикасына қатысты мәселелер жақсы қарастырылды. Осы зерттеуде болашақ мамандардың кәсіби қарымқатынас тілі мен кәсіби қарым-қатынас дағдысы және іскерлік дағдысы бірбірімен тығыз, ажырамас байланыста зерттелді деп айтуға болады. Елдегі білім саласының негізгі мақсаты– әлемдік білім кеңістігіне қосылу болса, онда қоғамға сапалы да бәсекеге лайық білімді маман даярлап қана қоймай, зиялы, парасатты, мәдениетті ұлттық құндылықтарды бойына сіңірген тілдік тұлға қалыптастыра отырып қосылу.

Болашақ маман көзқарастары мен шығармашылық әлеуеті, танымдық біліктілігі мен руханият деңгейі жоғары болғанда ғана, мықты тұлға ретінде қалыптасып дамиды. Әрбір азамат өз мемлекетінің азаматы ретінде «борыш», «парыз» деген ұғымдарды терең сезінуі қажет. Осы ұғымдар аясына қазақ тілін оқу, оқыту, үйрену, дамыту, жетілдіру сияқты мақсаттар кіретіндігін әрбір қазақстандықтың ескеруі маңызды.

Бұл міндеттердің жүзеге асыру үшін елімізде қазақ тілін оқытудың мазмұндық болмысын жаңаша әдіснамалық тұрғыдан қарастыру қажет. Дәстүрлі оқыту процесін түбегейлі өзгерте отырып, тіл дамытушы мүмкіндіктерін ескере, бар тілдік білімді жалғастықты дамыта, байыта оқыта, білім мазмұнын болашақ қажеттілік негізінде ұсына отырып, жаңа өркениеттік бағдар тұрғысынан жетілдіру қажет.

Қазақ тілін оқыту мәселесін әлемдік тілдерді оқыту талаптарына сай ұйымдастыру философиялық, педагогикалық-психологиялық жақтарын, әдістемесін қайта қарау осы мәселеден туындап отыр. Бүгінгі жылдам дамып жатқан қоғам талабы қазақ тілін оқытуда жаңаша парадигмамен, озық заманауи технологиямен, пайдалы ұлттық құндылықтарға сай бетбұрыс жасау қажеттігін дәлелдеуде. Қазіргі кезеңдегі білім берудің жаңа парадигмасы жеке тұлғаның шығармашылық бағытта дамуын талап етеді.

Ол үшін бірінші кезекте, тілді оқытатын мамандардың біліктілігінің жоғары болуы

шарт. Бүгінгі күн талабы оқытушыға да, болашақ маманға да жоғары деңгейдегі жан-жақты жетілген кәсіби білім мен білікті талап етеді. Қазақстан білім беру жүйесі әлемдік білім беру кеңістігіне қосылу мақсатында кредиттік оқу жүйесіне көшті. Осы кредиттік жүйемен тілден білім алудың бірден-бір тамаша да, тиімді, ыңғайлы жолы - деңгейлік білім алу мүмкіндігі. Кредиттік жүйемен деңгейлік білім алу тек тіл сабақтары бойынша ғана сатылап көтерілуге жол ашпайды, студентке басқа да кәсіби мамандық пәндері бойынша білімінің деңгейлеп көтерілуіне, жетілуіне мүмкіндік береді.

Қазіргі таңда республика ЖОО-да, түрлі мекемелерде бұл жүйе әлі де өз дәрежесінде енгізілмей отыр. Республика ЖОО-ның сабақ кестесінде, оқыту процесінде студентке өзінің тілдік білімін деңгейіне қарай жалғастыру, қалаған 22 тілдік курсты таңдау құқығы толық қамтамасыз етілмеу сияқты мәселелердің бар екені рас. Республикадағы ЖОО-да санаулы оқу орындарында ғана бұл мәселе жақсы жолға қойылған. Бұл зерттеу жұмысының негізгі обьектісі болып отырған, солтүстік американдық кредиттік жүйемен білім беретін КИМЭП Университетінде бұл мәселе толық және заман талабына, студент сұранысына сай шешілген. КИМЭП Университеті 1992 жылы 14 қаңтарда ашылған.

Бұл оқу орнында қазақ тілі бағдарламасы 2001 жылы ашылды. Алғаш ашылған күннен бастап, тілдерді оқыту мәселесі көпдеңгейлі оқыту жүйесіне негізделіп, қазақ мектептерін бітірген студенттер үшін міндетті қазақ тілі курстары және таңдау курстары да ашылды.

Кредиттік жүйенің тағы бір тиімді ерекшелігі студенттің сабаққа қатысуы, сабақтағы белсенділігі бәрі бағаланудан тыс қалмайды. Тапсырмалар талаптары мен бағалау өлшемдері студенттің сабаққа жай ғана қатысып қоймай, белсенділік танытуын қамтамасыз етеді. Белсенділік аудиторияда бәсекелестікті күшейтеді. Сондықтан оқытушылар әрбір сабақтың мазмұнды да қызықты, пайдалы болуын басты міндеті санайды.

Студенттер тапсырылған материалдарды үлкен жауапкершілікпен орындайды. Себебі, өте жоғары деңгейде орындалған тапсырманың жанында басқа материалдардың пайызы тез төмендеп кетеді. Осындай жоғарғы бәсекеде тапсырма орындау студент үшін өте тыңғылықты еңбекті талап етіп қоймай, сыни көзқарастарын да шыңдауға баулиды. Осы талап тұрғысынан келгенде, оқытушыға да қойылар талап зор. Аудиториядағы тіл үйреніп отырған студенттер әлемдік деңгейде білім беріп жүрген түрлі шет елден келген ғалымдар мен профессорлардан білім алады, дәрістер тыңдайды. Сол әлемдік деңгейдегі профессорлардан алған сабақпен қатар қазақ тілі курстарын да алып жүрген студент оқытушыдан әлемдік деңгейдегі жаңа технологиямен өткізілген әдістемедегі сабақтарды қалайды.

Студент талабы мен талғамы оқытушының күнделікті сабаққа дайындығын күшейтіп, ерекше көңіл бөлуге, әдіс-тәсілдердің озығын пайдалануға, үздіксіз ізденуге мәжбүрлейді. Студенттердің жоғарғы талабы қанағаттандырылмаған жағдайда оқытушы әр семестр соңында болатын студенттің оқытушы курсын бағалауы рейтингісі нәтижесінде төмен пайыздарды көрсетуі мүмкін.

Оқытушыны бағалау рейтингісінің оқу процесінде тек студенттің алған білімін ғана бағалау таразысы емес, осы нәтижелер қорытындысы бойынша оқытушының болашақта студентке білім беру процесін ұйымдастыруда және әдістемесінде қандай мәселелерге көңіл бөлу керектігіне де өз пайдасы бар. Университеттің қазақ тілін оқытудағы басқа тіл орталықтарынан, кафедраларынан өзгешелігі мен артықшылығы – өзінің тілдік білімін дамытқысы, жетілдіргісі келген студенке, тағы да өз деңгейін дамыта алуы және таңдау курстарынан өте алуы. Зерттеу жұмысы қарастырып отырған тақырып алғашқы 6 кредит бойынша алынатын міндетті курстар аясында қарастырылды. Бұл – «Іскерлік қазақ тілі» (Business Kazakh) курсы және «Көпшілік алдында сөз сөйлеу» (Public speaking in Kazakh) курстары негізінде. КИМЭП Университеті тәжірибесі көрсетіп отырғандай, тілді көпдеңгейлі оқыту жүйесі және міндетті пәндердің, таңдау курстарының болуы

студенттердің 23 тілді оқуға деген сұраныстарын тудырады. Студенттер міндетті 6 кредитпен шектеліп қалмай, ары қарай тіл дамыту үшін жоғарыда аталған жоғарғы деңгейдегі курстарды да таңдап, өз тілдік білімін жетілдіре алады.

Қазіргі қарқынды дамып отырған заман ағымы мен технологиялық даму адамзаттың өмір сүру жағдайына, қоғамға үлкен өзгерістер жасауда. Білім беру саласында жаңа жүйе жасалып, заман талабына сай болашақ кәсіби маман дайындауда да өз ықпалын тигізіп отыр. Білім берудің парадигмасы өзгерді. Өзгеріп қана қоймай, жаңаша түрленді. Бұл жаңаша көзқарастағы, бәсекеге қабілетті, жаңаша технологияны меңгерген мықты маман дайындауды талап етеді.

Бұрынғы дәстүрлі білім беру жүйесі толықтай өзгеріп, жаңаша әдістәсілдерді, озық технологияны меңгерген мықты маман дайындау қажеттілігін ұсынуда. Қазіргі білім беру парадигмасы болашақ маманды кәсіби білім, білік, дағдының тиімдісін меңгерген, нақты өмір талабы мен күрт өзгерістерге сай тез бейімделе алатын, икемді, креативті, мобильді, коммуникабельді, харизмасы мықты, материалдық та, рухани да бай, мысы басым маман болуға бағыттайды. Бүгінгі студент университеттен алған білімін, өз кәсібінде тілдік қарымқатынас дағдысы қалыптасқан тұлғалық парадигмаға көшіре алуы тиіс.

Осы талаптар аясында білім берудің мақсаты болашақ маманның рухани бай кәсіби құзіретті тұлға моделін дайындауға негізделгені дұрыс. Заман ғана емес, технология да үнемі өзгеріп отырады. Кез-келген дамушы мекеме, компания өз даму жолында жаңа технологияны енгізуі – заңдылық. Білім беру саласында да жаңа парадигмалар қажет. Дәстүрлі білім беру жүйесінде көптеген шектеулер бар екені анық.

Студенттердің XXI ғасырдағы болашақ кәсібіне қатысты сынақтарға деген сұранысын қанағаттандыра алмайды. Дәстүрлі білім беру толықтай өзгеріп, өз даму үдерісінде қазіргі заманғы озық технологияларды тиімді ендіре отырып, студенттердің нағыз мақсатшыл тобына бағытталуы керек. Бұл – болашақ маманның талаптары мен үлкен үміттеріне сәйкес сапалы білім беруге қабілетті инновациялық және ыңғайлы жүйелермен толықтырылу мен қамтамасыз ету деген сөз.

Білім беру жүйесі қазіргі қиындықтарға қарамастан болашақ маман қажетілігіне сай құрылуы тиіс. Білім беру жүйесіндегі жаңа парадигмалармен қоса, жаңа білім беру платформалары мен форматтары орныға бастады. Олар: E-Learning, Wev-негізде оқыту, Online платформалар, E-Learning Server, цифрлық технологияларға ауысу т.б. Қарым-қатынас жасаудың, ынтымақтастық және ақпарат алмасудың жаңа тәсілдері пайда болуда. Білімдік аудитория төрт қабырғадан да тыс білім алу мен білім берудің, білім аласудың үлкен кеңістігіне шығып отырған жаңаша заман.

Бұл оқу процестерін түбегейлі қайта құра отырып, кешенді түрде жаңартуға мүмкіндіктер жасап отыр. Жас ұрпақты дұрыс бағыт пен сапалы білім беру мақсатында білім беру саласы түрліше жаңалықтар енгізіп, барлық басымдықты жаңаша үлгіде жасауға әрекет етеді.

Педагогика ғылымында жаңаша даму бағыттарының 24 жиынтығы ғылыми тілде парадигма деген атқа ие болды. XX ғасырдың 60-шы жылдары парадигма терминін, ұғымын ғылымға алғаш енгізген американдық физик, философ Томас Кун болатын. Парадигма терминін енгізу барысында ғалым «нормальная наука» терминімен өзі ұсынған «парадигма» терминін салыстыра отырып, олардың ерекшеліктері мен айырмашылықтарын нақты мысалдармен, дәлелдермен салыстыра түсіндіреді.

Парадигма терминін енгізе отырып, жалпыға бірдей қабылданған үлгілер, заң, теория, оларды практикалық қолданудағы қажетті құралдардың барлығы бірге ғылыми зерттеулердің өзіндік дәстүрлерін тудыратын модельдерді беретінін есінде ұстағандығын ескертеді [7].

Арнайы зерттеуші ғалым жаңа модельдің даму кезеңдерін былайша бөлген: – парадигманың орныгуына дейінгі кезең; – парадигманың қалыптасуы, орныгуы; – ғылым сапасындағы дағдарыс, парадигмалардың ауысуы» [8]. Стивен Ковидің айтуынша: «...Бастапқыда ғылыми термин еді, қазіргі заманда оны «теория», «модель», «ұғым»,

«түсінік» немесе «көзқарастар жүйесі» мағынасында жиі қолданады.

Қарапайым тілмен айтсақ, «дүниені қалай көретінімізді» білдіреді. Көзбен көру емес, өмірді қабылдау, ұғыну, түйсіну, түсінік беру мағынасында айтып тұрмын. Біздің жағдайымызда парадигманы түсіну үшін, оны жергілікті карта ретінде қарастырғанымыз жөн. Жергілікті карта дегеніміз – ол бір нақты елді мекеннің картасы емес, белгілі бір аймақтың сипаттамасы. Парадигма деген – осы.

Бір нәрсенің теориясы, моделі немесе түсіндірмесі. Оларды екі санатқа бөліп қарастыруға болар еді: 1) қолда бар, болуға тиіс нәрсенің картасы; 2) құндылықтар картасы» [9, б. 36-37]. Педагогикалық парадигма дегеніміз, нақты педагогикалық міндеттерді шешудегі арнайы үлгі, белгіленген стандарт, түрлі өлшемдер, ерекше бағыт. Модельде түрлі ғылыми жетістіктер, теориялар жинақталады. Қазіргі отандық білім беру жүйесінде де парадигмалардың күрт ауысуы байқалады: «білімді адам», «дипломды маман» парадигмасының орнына осы суретте ұсынылған тұлғаны сипаттайтын жаңаша парадигмасына ауысуы, өзгеріп жаңаруы, жаңаша сипат алуы айқын көрінеді (1-сурет).

Қорытынды

Қоғам мен заман үздіксіз өзгерістерден тұратыны – заңдылық. Бүгінгі студент ертеңгі маманның кәсіби қарым-қатынас дағдысының толық қалыптасуы қай заманда да өзекті мәселе. Осы тақырыпты жан-жақты зерттеу, зерделеу барысында мынандай негізгі нәтижелерге қол жеткізілді: Бірінші, қарастырылған тақырып лингвистика, дидактика, психология, әлеуметтаным, педагогика, андрагогика, аксиология, акмеология, философия ғылымдары салаларымен тығыз байланыста қарастырылып, осы бағыттағы ғылыми-теориялық және әдістемелік еңбектердегі теориялық қағидалар әдіснамалық тұрғыдан сараланып талданып, нақты тұжырымдар жасалды. Екінші, студенттердің кәсіби қарым-қатынас дағдысын жетілдіруге арналған кәсіби-іскери тілдік тұлға деңгейіне сай ғылыми-әдістемелік жүйе жасалды; Үшінші, студенттердің кәсіби қарым-қатынас дағдыларын дамыту үдерісін онлайн және офлайн оқыту форматында тиімді үйлестіру арқылы тілдік тұлғаның кәсіби, іскери қатысымдық құзыреттілігін дамытуға, нәтижелілігін арттыруға арналған арнайы курстардың мазмұны айқындалып, ұсынылған дидактикалық тапсырмалар мен жаттығулар болашақ кәсіби маманның өз ісінде қолданымдылық сипатқа негізделіп, тілдесімге шығуда нәтижеге жету мақсатында ұсынылды; Төртінші, кәсіби қарым-қатынас дағдыларын дамытуда қолданылатын тілдесімдік тақырыптар мен сөйлеу тапсырмаларының жағдаяттыққатысымдық бағдары әлемдік деңгейде сынақтан өткен дағдылар негізінде анықталды. Бесінші, қазақ тілін оқытуда кәсіби қарым-қатынас дағдыларын дамыту әдістемесінде Абайдың «толық адам» концептісі және Конфуцийдің «ізгілікті кісі» ілімдері бойынша және ұлттық құндылықтар мен фразеологиялық тіркестерді іскерлік дискурстағы қолданымдылығы негізінде рухани бай кәсіби тұлға моделі жасалды. Алтыншы, қазақ тілін оқытуда студенттердің кәсіби қарым-қатынас дағдыларын дамыту әдістемесінде жаңа заманға лайықталған онлайн оқыту және офлайн оқытуда қолданылатын интерактивті желілік технология атты жаңа әмбебап технология ұсынылды. Жетінші, қазақ тілін оқытуда студенттердің кәсіби қарым-қатынас дағдыларын дамыту әдістемесі бойынша ғылыми терминдер жасалып, ғылыми айналымға енгізілді. Қазақ тілін оқытуда студенттердің кәсіби қарым-қатынас дағдыларын дамыту әдіс-тәсілдері эксперимент арқылы дәлелденді. Жүргізілген зерттеулер, эксперимент барысында алынған нәтижелер қазақ тілін оқытуда кәсіби қарым-қатынас дағдыларын дамыту әдістемесінде дамудың, жоғарылаудың бар екендігін анықтап отыр. Осы қарастырылған тақырып бойынша диссертациялық зерттеу дамытуға, жетілдіруге тиіс мәселелерді барынша қамтуға тырысты. Дегенмен әлі де дамытуға тиіс қырлары бар екендігін айту керек. Көптеген мінберлерде болашақ маман дайындау мәселесінде қазақ тілін оқыту, үйрету әдістемесін ағылшын тілін 146 үйрету әдістемесімен салыстыру арқылы қатал сындар айтылып жүр. Бұл сын әдістемелік тұрғыдан – дұрыс. Бірақ қазақ тілі курстарын оқытудың өзіндік ерекшеліктері мен қиындықтары бар. Ағылшын тілінің әдістемесін дамыту, үйрету мәселесі бүкіл әлемдік деңгейде саясат құралы да, үлкен

индустрия құралы, қарым-қатынастағы қажеттілік құралына айналғаны – шындық. Түрлі салада қазақ тіліне деген қажеттілік мәселесі әлі де өз шешімін таппай отыр. ҚР Білім беру салалары тұрғысынан келгенде, қазақ тілін оқытуда болашақ мамандық бойынша тілдік дағды қалыптастыратын міндетті пәндер де, таңдау пәндері де мемлекеттік стандарт бойынша қарастырылуы тиіс.

Әдебиеттер тізімі

1. Баласағұн Ж. Әдеби жәдігерлер: 20 т. / көне түркі тіл. ауд. А.Қ. Егеубаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі, 2017. – Т. 5. – 536 б.
2. Дусчанов Б. Абу Али Ибн Сино – гениальный исток педагогической мысли // Народное слово. – 2008. – №19. – С. 369-371.
3. Уәлиханов Ш. Көп томдық шығармалар жинағы. – Алматы: Толағай групп, 2010. – Т. 2. – 376 б.
4. Бөкейханов Ә. Шығармаларының толық жинағы: 7 т. – Астана: Сарыарқа, 2010. – Т. 5. – 560 б.
5. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию:учеб. пос. – М.: Академия, 2013. – 185 с.
6. Кларин М.В. Стандарт профессии педагога-библиотекаря. Вызовы глобального мира. Профессиональные стратегии педагога-библиотекаря // Школьная библиотека. – 2014. – №9(10). – С. 48-63.
7. Оразбаева Ф.Ш. Тілтамыр: лекциялар курсы. – Алматы: Ан Арыс, 2019. – Т. 4. – 472 б.
8. Оразбаева Ф. Тілдік қатынас: ғыл. монография: 5 т. – Алматы: Ан Арыс, 2019. – Т. 2. – 584 б.
9. Жолшаева М. Функционалды грамматика: оқу құр. – Алматы: Print Word, 2016. – 137 б.

УДК 004.8

Юланова Д., Қазақ тілі мен әдебиеті
Толеуова А. К., доцент

Цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект білімге тең қол жеткізу мүмкіндіктері

Аңдатпа

Мақалада цифрлық технологиялар мен жасанды интеллектінің білім беру саласындағы маңызы мен ықпалы жан-жақты қарастырылады. Әртүрлі әлеуметтік топтар мен аймақтар үшін білімге тең қол жеткізу мүмкіндіктерін арттыру жолдары талданады. Жасанды интеллект негізіндегі оқу платформалары мен цифрлық ресурстар білім беру сапасын арттырып, оқытуды жекелендіруге мүмкіндік беретіні атап өтіледі. Сонымен қатар, қашықтан оқыту, онлайн платформалар және адаптивті оқыту жүйелерінің артықшылықтары сипатталады. Соңғы жылдары білім беру саласында цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект қарқынды дамып, қашықтықтан оқыту, онлайн платформа арқылы білім алу, оқушылар мен студенттердің жеке ерекшеліктеріне сай бейімделген оқыту мүмкіндіктерін туғызуда. Сондай-ақ, цифрлық теңсіздікті азайту және білім беру сапасын арттыру мақсатында ұсыныстар беріледі. Мақала педагогикалық тәжірибеде цифрлық технологиялар мен жасанды интеллектінің мүмкіндіктерін тиімді қолдану жолдарын көрсетуге бағытталған. Мақалада технологиялардың артықшылықтары мен шектеулері сарапталып, Қазақстан жағдайында білім беру жүйесіне енгізу жолдары қарастырылады.

Түйінді сөздер

Цифрлық технологиялар, жасанды интеллект, онлайн оқыту, теңдік, білім беру жүйесі, білімге тең қол жеткізу, қашықтан оқыту, педагогикалық тәжірибе, оқу платформалары, білім беру сапасы.

Кіріспе

Қазіргі заманда ақпараттық технологиялардың дамуымен бірге адам өмірінің барлық салалары түбегейлі өзгеріске ұшырап келеді. Әсіресе білім беру жүйесінде цифрлық технологиялар мен жасанды интеллектті қолдану өзекті мәселеге айналды. Цифрлық шешімдер оқыту процесін жеңілдетіп, білім алушылардың қажеттіліктеріне сай оқытуды бейімдеуге мүмкіндік береді.

Негізгі мақсаты – цифрлық технологиялар мен жасанды интеллекттің (ЖИ) білім беру жүйесіне әсерін зерттеу және оларды қолдану арқылы білімге тең қолжетімділікті қамтамасыз ету жолдарын анықтау.

Міндеттері:

-ЖИ мен цифрлық технологиялардың рөлін зерттеу – олардың білім сапасын арттырудағы мүмкіндіктерін көрсету.

-ЖИ мен цифрлық платформаларды қолдану арқылы білімге тең қол жеткізу жолдарын ұсыну.

-Қазақстанда цифрлық білім беру дамуының деңгейін талдау.

Зерттеу объектісі: Цифрлық технологиялар мен жасанды интеллектті білім беруде қолданудың әдіснамалық негіздері мен оның білім беру үдерісіндегі тең қол жеткізу мүмкіндіктері.

Зерттеу пәні: Білім алушылардың әртүрлі әлеуметтік топтары мен аймақтарында цифрлық технологиялар мен ЖИ құралдарын қолдану арқылы білім алу мүмкіндіктерінің теңдігі.

Гипотеза

Егер цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект білім беру жүйесіне кеңінен ендірілсе, онда оқушылар мен студенттердің білімге қол жеткізу деңгейі артады және білім беру теңсіздігі азаяды.

Әлем бойынша білім беру саласында теңдік пен инклюзивтілік мәселесі күн тәртібінен түспей отыр. Осы тұрғыдан алғанда, цифрлық технологиялар мен жасанды интеллекттің мүмкіндіктері – білімге тең қол жеткізудің тиімді құралдарының бірі ретінде қарастырылады.

Тақырыптың өзектілігі

Бүгінде цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект қоғамның барлық саласына, әсіресе білім беру жүйесіне терең ықпал етіп жатыр. Әлемде интернетке және жаңа технологияларға қолжетімділік артып келе жатқанына қарамастан, цифрлық теңсіздік әлі де маңызды мәселе болып отыр. Көптеген дамушы елдерде оқушылар мен мұғалімдерге қажетті техникалық құралдардың жетіспеуі білім алу мүмкіндіктерін шектейді. Сонымен қатар, COVID-19 пандемиясы кезінде қашықтықтан оқыту білім беру жүйесіндегі теңсіздікті айқын көрсетті. Кейбір елдерде онлайн білім беру жоғары деңгейде дамыса, басқа аймақтарда интернеттің әлсіздігі мен цифрлық құрылғылардың тапшылығы оқушылардың артта қалуына себеп болды. Осы тұрғыдан алғанда, цифрлық технологияларды білім беру жүйесіне енгізу және жасанды интеллектті тиімді пайдалану – қазіргі заманның өзекті мәселелерінің бірі. Бұл тек білім беруді жақсарту ғана емес, сонымен қатар барлық адамдар үшін тең мүмкіндіктер жасау жолындағы маңызды қадам.

Жаңалығы

Цифрлық технологиялар мен жасанды интеллекттің білім беру жүйесіне әсері туралы көптеген зерттеулер бар. Алайда, бұл зерттеулер көбінесе дамыған елдерге бағытталған, ал дамушы елдердегі цифрлық теңсіздік мәселелері әлі де жеткілікті түрде қарастырылмаған. Осы мақалада цифрлық технологиялар мен ЖИ-дің білімге тең

қолжетімділікті қамтамасыз етудегі рөліне ерекше назар аударылады. Жаңалығы төмендегідей аспектілерден көрінеді:

Цифрлық теңсіздік мәселесіне кешенді көзқарас – шалғай аймақтарда, экономикалық және әлеуметтік жағдайлары әртүрлі елдерде білімге қолжетімділікті талдау.

Әдебиетке шолу:

Қазіргі заманда жасанды интеллект (ЖИ) технологиялары білім беру саласында кеңінен қолданылуда. Әсіресе тіл үйретуде ЖИ құралдары оқытудың сапасын арттыруға ықпал етіп отыр. Бірқатар ғалымдардың зерттеулері жасанды интеллекттің білім беру процесіне оң әсер ететінін дәлелдеді.

Жасанды интеллекттің мүмкіндіктерін зерттеу – ЖИ көмегімен инклюзивті білім беру әдістерін жетілдіру жолдары, әсіресе ерекше қажеттіліктері бар оқушыларға бейімделу.

Соңғы жылдары цифрлық технологиялар мен жасанды интеллекттің (ЖИ) білім беру саласына ықпалы туралы көптеген зерттеулер жүргізілуде. Білім беру жүйесінде цифрлық технологиялар мен ЖИ қолдану арқылы білім алушыларға тең мүмкіндіктер ұсыну мәселесі өзекті болып табылады.

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің зерттеулерінде жаппай ашық онлайн курстары арқылы болашақ педагогтардың цифрлық құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Зерттеуде цифрлық құзыреттілікті қалыптастырудың теориялық негіздері мен әдістемесі ұсынылады.

Отандық зерттеулер

Қазақстандық ғалым Ә. С. Сарыбеков пен М. Ж. Көпжасарова цифрлық білім беру ресурстарының ауылдық және қалалық мектептер арасындағы алшақтықты қысқартудағы рөлін зерттеген.

Б. А. Әбдіманапов еңбектерінде жасанды интеллект негізіндегі білім беру технологияларын қазақ тілінде дамыту қажеттігін атап өтеді.

Ал Қалибеков пен Сәрсенбаеваның еңбектерінде қазақ тілін оқытуда арнайы чат-боттар мен автоматтандырылған тестілеу жүйелерін қолданудың маңызы ашылып көрсетілген. Олар ЖИ көмегімен оқушылардың грамматикалық қателерін түзету, сөздік қорын кеңейту және сөйлеу дағдыларын жетілдіру мүмкіндіктеріне тоқталады.

Шетелдік зерттеулер

Anderson өзінің еңбектерінде жасанды интеллект білім алушылардың оқу процесін жекелендіруге мүмкіндік беретінін көрсетті. Оның айтуынша, AI арқылы білім сапасы 30%-ға дейін артуы мүмкін.

Brown & Green цифрлық платформалардың көмегімен қашықтан оқыту мүмкіндіктерін кеңейту мәселесін зерттеді және мұндай әдістер білім беру теңсіздігін төмендетуге ықпал ететінін анықтады.

Сонымен қатар, тіл үйренуде қолданылатын GPT, Duolingo, Grammarly сияқты платформалар да жасанды интеллекттің тиімділігіне дәлел бола алады. Бұл құралдар оқушылардың сөйлем құру, дұрыс жазу және ауызша сөйлеу дағдыларын дамытуға зор мүмкіндік береді.

Осы зерттеулердің барлығы қазақ тілін оқыту процесінде де ЖИ құралдарын тиімді қолдану қажеттігін көрсетеді. Әлемдік және отандық ғалымдар цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект білім берудегі тең қолжетімділікті қамтамасыз етуде маңызды рөл атқаратынын растайды.

Жалпы, әдебиеттерге шолу көрсеткендей, цифрлық технологиялар мен ЖИ білім беру саласында тең қолжетімділікті қамтамасыз етуде маңызды құралдар болып табылады. Алайда, бұл технологияларды тиімді пайдалану үшін педагогтардың цифрлық құзыреттілігін арттыру, инфрақұрылымды дамыту және ықтимал тәуекелдерді ескеру қажет.

Негізгі бөлім

Методология

Зерттеу жұмысы цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект (ЖИ) құралдарының білім беру жүйесіндегі тең қол жеткізу мүмкіндіктерін анықтау мақсатында жүргізілді. Білім алушылардың барлық әлеуметтік топтары мен аймақтарындағы білім алу мүмкіндіктерін теңестіру мақсатында қолданылатын ЖИ технологиялары мен цифрлық платформалардың тиімділігін зерттеу әдістері қолданылды. Әрбір кезеңде қолданылған әдіс-тәсілдер ғылыми зерттеу талаптарына сәйкес таңдалып, нақты мақсаттарға қол жеткізу үшін әдіснамалық негіз ретінде алынған.

Зерттеу әдістері

Теориялық әдіс: Цифрлық технологиялар мен жасанды интеллектіні білім беру процесінде қолданудың теориялық негіздері мен оларды білім беру жүйесінде қолдану тәсілдері талданды. Әдебиеттерге шолу жасалып, қазіргі уақытта цифрлық технологиялар мен ЖИ мүмкіндіктері білім беру саласында қалай қолданылып жатқаны қарастырылды.

Салыстырмалы әдіс: Әртүрлі елдердегі білім беру жүйелерінде цифрлық технологиялар мен ЖИ қолданудың ерекшеліктерін салыстыру арқылы, оларды тиімді пайдаланудың жолдары анықталды. Салыстырмалы әдіс ЖИ мен цифрлық құралдардың білім беру саласындағы тең қол жеткізу мүмкіндіктері туралы білім деңгейін анықтауға бағытталды.

Анкеталау және сауалнамалар: Білім алушылар мен педагогтар арасында сауалнама жүргізу арқылы цифрлық технологиялар мен ЖИ-дің білім алу сапасына әсері, олардың білім беру үдерісіндегі тиімділігі туралы пікірлер жинақталды.

Мазмұнды талдау: Цифрлық құралдар мен ЖИ негізіндегі оқыту әдістерінің білім алушылардың оқу нәтижелері мен мотивациясына әсерін анықтау үшін мазмұнды талдау әдісі қолданылды. Бұл әдіс арқылы оқушылардың сабаққа қатысу деңгейі, қызығушылығы және нәтижелері бағаланды.

Цифрлық технологиялардың енгізілуі білім беру жүйесіне көптеген оң өзгерістер әкелді. Оқыту процесі заманауи талаптарға сай жаңарып, оқушылар мен студенттерге білім алудың ыңғайлы әдістері ұсынылды. Әлемдік деңгейде танымал Coursera, edX, Udemy, Khan Academy сияқты онлайн платформалар арқылы миллиондаған адам тегін немесе қолжетімді бағамен білім алып жүр.

Қазақстанда да білім беру саласына цифрлық жүйелер кеңінен енгізілуде. BilimLand, Kundelik.kz, Daryn Online сияқты платформалар оқушылар мен мұғалімдердің күнделікті оқу үдерісін жеңілдетуде. Әсіресе қашықтан оқыту кезінде бұл платформалар үлкен рөл атқарды. COVID-19 [5] пандемиясы кезінде еліміздің барлық оқу орындары онлайн оқытуға көшіп, цифрлық жүйелердің маңыздылығын көрсетті.

Қашықтан оқыту — цифрлық технологиялардың басты жетістіктерінің бірі. Бұрын сапалы білім алу үшін үлкен қалаларға көшу қажет болса, қазір шалғай ауылдағы оқушы да әлемдік деңгейдегі курстарға қатыса алады. Бұл — білімге қолжетімділікті арттырудағы маңызды қадам.

Жасанды интеллект (ЖИ) — соңғы жылдары білім беру саласында кеңінен қолданыла бастаған заманауи құрал. ЖИ оқушылар мен студенттердің оқу процесін тиімді ұйымдастыруға, жеке оқу траекториясын қалыптастыруға мүмкіндік береді [6].

Жасанды интеллект және тең білім алу мүмкіндігі

ЖИ білім беру саласында тең мүмкіндіктерді қамтамасыз етудің маңызды құралы бола алады. Ол келесі бағыттарда қолданылады:

1) Инклюзивті білім беру – ерекше қажеттілігі бар адамдарға арналған

дауыстық көмекшілер, мәтінді дыбыстау технологиялары, автоматтандырылған аударма құралдары.

2) Академиялық үлгерімді жақсарту – ЖИ-дің көмегімен оқушылардың

әлсіз тұстарын анықтап, қосымша оқу материалдарын ұсыну.

3) Тілдік кедергілерді жою – автоматтандырылған аударма және

субтитрлер арқылы әртүрлі тілдерде оқуға мүмкіндік беру.

ЖИ-дің негізгі мүмкіндіктері білім беру саласында:

1) Жеке оқу бағдарламаларын әзірлеу. ЖИ оқушының білім деңгейін сараптап, соған сай жеке оқу жоспарын жасай алады. Бұл тәсіл оқытудың тиімділігін арттырады.

2) Автоматтандырылған бағалау жүйелері. Тесттер мен тапсырмаларды тексеру көп уақытты талап етеді. ЖИ бұл процесті жеңілдетіп, мұғалімдерге уақыт үнемдеуге көмектеседі.

3) Интерактивті оқу құралдары. Виртуалды ассистенттер мен чат-боттар оқушылардың сұрақтарына жедел жауап беріп, оқу процесін қызықты етеді.

4) Аналитикалық жүйелер. Студенттердің үлгерімін бақылауға арналған ЖИ-ге негізделген жүйелер мұғалімдерге әр оқушының білім деңгейін бағалауға көмектеседі.

Әлемдік тәжірибе және Қазақстанға бейімдеу

Әлемнің дамыған елдерінде цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект білім беру саласында кеңінен қолданылуда. Олардың тәжірибесін Қазақстанда тиімді пайдалану үшін келесі мысалдарды қарастырайық:

Финляндия – цифрлық сауаттылық мектеп бағдарламасына енгізілген, оқушыларға бағдарламалау негіздері мен деректерді талдау дағдылары үйретіледі. Қазақстанда да осы бағытта "Алғашқы қадам", "Бағдарламалау негіздері" курстары енгізіліп келеді.

АҚШ – ЖИ негізіндегі адаптивті оқыту платформалары кеңінен таралған (мысалы, Knewton, DreamBox Learning). Қазақстанда да оқушылардың жеке ерекшеліктеріне сай бейімделетін онлайн оқыту жүйелерін енгізу қажет.

Оңтүстік Корея – цифрлық технологияларды пайдалану арқылы мектеп оқушылары мен студенттердің үлгерімін қадағалау жүйесі бар. Бұл Қазақстан үшін де тиімді болар еді, әсіресе білім беру деректерін талдау және оқушылардың жетістіктерін мониторингтеу үшін.

Қазақстанда да ЖИ-ді [7] білім саласына енгізу басталып кетті. Кейбір мектептерде оқушылардың үлгерімін бақылауға арналған жасанды интеллект жүйелері қолданыла бастады. Сонымен қатар, ЖИ көмегімен пәндерді меңгеруді жеңілдететін арнайы қосымшалар жасалуда.

Цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы бір жағынан білімге қолжетімділікті арттырса, екінші жағынан жаңа мәселелерді де туындатуда. Ең маңыздысы — цифрлық теңсіздік мәселесі. Бұл мәселе әсіресе ауылдық жерлер мен әлеуметтік жағдайы төмен отбасыларға қатысты өзекті.

Цифрлық теңсіздіктің басты себептері:

1) Интернетке қолжетімділіктің болмауы. Әлі де кейбір ауылдық елді мекендерде тұрақты интернет жоқ.

2) Құрылғылардың жетіспеушілігі. Компьютер, ноутбук немесе смартфон секілді құрылғылардың әр отбасында болмауы білім алуға кедергі келтіреді.

3) Цифрлық сауаттылықтың төмендігі. Әсіресе аға буын өкілдері арасында цифрлық технологияларды қолдану қиындық туғызады.

Қазақстан үкіметі бұл мәселені шешу үшін түрлі бағдарламалар жүзеге асыруда. Ауылдық жерлерді интернетпен қамтамасыз ету, әлеуметтік жағдайы төмен отбасыларға тегін құрылғылар тарату және цифрлық сауаттылықты арттыру бойынша жұмыстар жүргізілуде. Алайда бұл бағытта әлі де жүйелі шешімдер қажет.

Қазақстандағы цифрлық білім берудің мәселелері мен шешу жолдары [1]

Қиындықтар:

Интернет жылдамдығы мен инфрақұрылым мәселелері – ауылдық аймақтарда интернеттің әлсіздігі;

Педагогтардың цифрлық сауаттылығы – барлық мұғалімдер жаңа технологияларды еркін қолдана алмайды;

Құпиялылық пен қауіпсіздік мәселелері – студенттердің жеке деректерін қорғау.

Білім сапасына әсері [2]

Оқу материалдарының қолжетімділігі – сандық платформалар мен ашық онлайн курстардың арқасында оқушылар мен студенттер қажетті білімді кез келген уақытта ала алады.

Адаптивті оқыту – жасанды интеллект әр студенттің үлгерімін бақылай отырып, оған ең қолайлы оқу әдістерін ұсына алады.

Қашықтан оқыту мүмкіндіктері – пандемия кезінде онлайн оқыту бүкіл әлем бойынша білім беру процесін жалғастырудың басты құралына айналды. Қазақстанда бұл бағытта BilimLand, Daryn Online және басқа да платформалар дамып келеді.

Мұғалімдердің жұмысын жеңілдету

Автоматтандырылған бағалау жүйелері – тесттер мен тапсырмаларды тексеру уақытын үнемдеу.

Оқу процесін басқару – электронды күнделіктер, LMS (Learning Management System) жүйелері арқылы сабақтарды жоспарлау және бақылау.

Цифрлық оқыту материалдарын жасау – жасанды интеллект көмегімен оқыту бағдарламалары мен материалдарды құру.

Қазіргі таңда білім беру процесінде қолданылатын цифрлық платформалар мен жасанды интеллект жүйелері білім алушылардың мүмкіндіктерін кеңейтуде. Қазақстанда осындай платформалар қарқынды дамып келеді.

Әлемдегі жетекші білім беру платформалары

Coursera, EdX [10], Udemy – әлемдегі кез келген адамға қолжетімді ашық онлайн курстар ұсынатын жетекші платформалар.

Khan Academy – тегін интерактивті сабақтар мен тесттер ұсынатын платформа.

Duolingo – жасанды интеллект арқылы тілді меңгеруге көмектесетін бағдарлама.

Қазақстандағы білім беру платформалары

BilimLand [3]– мектеп оқушылары мен мұғалімдерге арналған қазақ, орыс және ағылшын тілдеріндегі интерактивті сабақтар жиынтығы.

Daryn Online – ҰБТ-ға дайындалуға және олимпиадаларға қатысуға мүмкіндік беретін платформа.

Oqylyq.kz – цифрлық оқулықтар мен әдістемелік материалдар ұсынатын жүйе.

Бұл платформалар цифрлық білім беру саласының дамуына үлкен үлес қосып, тең білім алу мүмкіндіктерін қамтамасыз етеді.

Цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект тек білім беру саласына ғана емес, жалпы қоғамның дамуына үлкен әсер етеді.

Еңбек нарығына ықпалы

Жаңа мамандықтардың пайда болуы – цифрлық экономикаға қажетті IT-мамандар, деректерді талдау мамандары, жасанды интеллект инженерлері сияқты жаңа кәсіби бағыттар дамуда.

Кейбір мамандықтардың жойылуы – автоматтандыру мен роботтандыру нәтижесінде кейбір дәстүрлі мамандықтар қысқаруда.

Қазақстанның халықаралық білім беру жобаларына қатысуы, ЮНЕСКО-ның [4] "Білім берудегі жасанды интеллект" бағдарламасы – Қазақстан осы бастамаларға қатысып, өз тәжірибесін жетілдіре алады. Erasmus+ және басқа да халықаралық гранттар – студенттер мен мұғалімдерге цифрлық дағдыларды дамытуға мүмкіндік береді. Көптілді білім беру – шетелдік онлайн курстарды қазақ және орыс тілдеріне аудару арқылы білімге тең қол жеткізу мүмкіндігін кеңейту.

Тәжірибеде қолдануым

Мен педагог ретінде цифрлық технологиялар жасанды интеллектті (ЖИ) тиімді қолдануға тырысамын. Бүгінгі оқушылар жаңа технологиялармен өскен буын болғандықтан, білім беру үрдісіне заманауи әдістерді енгізу өте маңызды. Жасанды интеллект оқу процесін жеке даралауға, оқушылардың қабілетіне қарай бейімдеуге үлкен мүмкіндік береді.

ЖИ-дің келесі бағыттарда қолданамын:

Оқушылардың білім деңгейін анықтау үшін: арнайы тестілеу және бағалау платформаларын (мысалы, Quizizz, Kahoot, AI-базалық бағалау құралдары) қолданамын. Бұл арқылы әр оқушының әлсіз және күшті тұстарын анықтай алуға болады.

Кері байланыс беру үшін: оқушылар тапсырма орындаған соң, жасанды интеллект жүйелері жылдам кері байланыс береді. Бұл оқушылардың өз қателерін тез түсініп, түзетуіне мүмкіндік береді.

Оқыту контентін жаңарту үшін: AI технологиясы арқылы мен интерактивті тапсырмалар мен ойын элементтерін қолдануға тырысамын. Бұл оқушылардың сабаққа қызығушылығын арттырады.

Дарынды оқушылармен жұмыс істеуде: жоғары деңгейлі тапсырмалар құрастыру үшін ЖИ көмегіне жүгінемін. Әсіресе, жобалық жұмыстар немесе ғылыми зерттеу жұмыстарында жасанды интеллект тақырып таңдауға, дерек жинауға көмектеседі.

Тыңдалым дағдыларын дамыту үшін де ЖИ құралдарын қолданамын. Мысалы, арнайы дыбыстық мәтіндерді тыңдап, кейін мәтіннің мазмұны бойынша сұрақтарға жауап беруге мүмкіндік беретін онлайн платформаларды сабаққа енгіземін. Бұл оқушылардың тыңдау арқылы түсіну қабілетін арттыруға көмектеседі. Сонымен қатар, сөйлеу дағдыларын дамыту үшін жасанды интеллект негізіндегі виртуалды ассистенттерді қолдану тәжірибесі де өте тиімді. Мұндай құралдар оқушылардың сөйлеу жылдамдығын, сөйлем құрылымын және тіл байлығын дамытуға септігін тигізеді. ЖИ көмегімен интерактивті тесттер мен викториналар жасау арқылы сабақты қызықты әрі белсенді өткізуге болады. Мысалы, танымдық ойындар немесе "Kahoot", "Quizlet" сияқты платформалар арқылы тестік тапсырмалар ұйымдастыру — оқушылардың мотивациясын жоғарылатады.

Жасанды интеллект — мұғалімнің орнын алмастырмайды, керісінше оның жұмысын тиімді әрі сапалы етеді. Мен жасанды интеллектті өз тәжірибемде қолдана отырып, оқу үрдісін қызықты әрі тиімді етуді мақсат тұтамын. Болашақта ЖИ білім берудің ажырамас бөлігіне айналатынына сенімдімін және оған дайын болу үшін үнемі ізденіп, білімімді жетілдіріп отырамын.

Жасанды интеллектті тәжірибеде қолдану барысында кейбір қиындықтар да кездеседі:

Техникалық мәселелер: Мектепте интернеттің баяу болуы немесе құрылғылардың жетіспеуі жасанды интеллект құралдарын толық қолдануға кедергі келтіреді.

Оқушылардың дайындық деңгейі: Барлық оқушылардың цифрлық сауаттылығы бірдей емес. Кейбір оқушылар жаңа платформаларды қолдануда қиналуы мүмкін.

Мұғалімнің қосымша уақыты: ЖИ құралдарын дұрыс таңдап, қолдану үшін мұғалімге қосымша уақыт пен дайындық қажет.

Дербес мәліметтер қауіпсіздігі: Оқушылардың жеке мәліметтерін қорғау басты назарда тұруы керек. Барлық платформалар деректердің құпиялылығын сақтай бермейді.

Осы қиындықтарға қарамастан, әрдайым жаңа мүмкіндіктерді іздеп, тәжірибеде жетілдіруге тырысу қажет.

Қорытынды

Цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект қазіргі білім беру жүйесін жаңа деңгейге көтеріп, барлығына тең білім алу мүмкіндігін ұсынып отыр. Қазақстан үшін бұл салада үлкен перспективалар бар.

Цифрлық білім беру – уақыт талабы. Әлемдік трендтерге сәйкес, Қазақстан өз білім беру жүйесін цифрландыруда. Жасанды интеллект оқыту әдістерін жақсартады. ЖИ көмегімен дербес оқыту, автоматтандырылған бағалау, виртуалды оқыту жүйелері дамуда. Цифрлық теңсіздікті жою қажет. Қазақстанда барлық аймақтардағы оқушылар үшін тең мүмкіндік жасау маңызды. Цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект – Қазақстанның білім беру саласын әлемдік деңгейге көтерудің басты құралы. Оларды тиімді пайдалану арқылы әрбір азаматқа сапалы білім беру мүмкіндігі қамтамасыз етіледі. Қазіргі қоғамның қарқынды дамуы цифрлық технологиялар мен жасанды интеллектті

білім беру жүйесіне енгізуді міндетті процесс ретінде қарастыруды талап етеді. Бұл технологиялар тек білім сапасын арттырып қана қоймай, білімге тең қолжетімділікті қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Қазақстанның білім беру жүйесін цифрландыру – елдің экономикалық және әлеуметтік дамуының маңызды факторы.

Цифрлық білім берудің маңызы

Оқытудың тиімділігін арттыру – цифрлық технологиялар арқылы оқу процесі икемді, интерактивті және нәтижелі бола алады.

Жасанды интеллекттің рөлі – ЖИ білім беру сапасын жақсарту үшін үлкен деректерді талдап, әр оқушының қабілетіне бейімделген оқыту әдістерін ұсынуға көмектеседі.

Қашықтықтан білім берудің дамуы – онлайн платформалар арқылы кез келген жерде, кез келген уақытта білім алуға мүмкіндік туады.

Білімдегі цифрлық теңсіздік мәселесі [9]

Қазақстанда цифрлық білім берудің дамуымен қатар, теңсіздік мәселесі де байқалады. Қалалық және ауылдық жерлердегі білім беру сапасының айырмашылығы, интернет пен техникалық құралдардың жетіспеушілігі – шешімін қажет ететін басты проблемалар. Мұндай кедергілерді жою үшін мемлекет цифрлық инфрақұрылымды жақсартуы керек.

Цифрлық білім беруді жетілдіру бағыттары

1.Білім беру инфрақұрылымын дамыту – барлық мектептер мен университеттерді жоғары жылдамдықты интернетпен және заманауи техникалық құралдармен қамтамасыз ету.

2.Оқытушыларды цифрлық дағдыларға үйрету – мұғалімдер мен профессорлар жаңа технологияларды тиімді пайдалана білуі қажет.

3.Жасанды интеллектке негізделген оқыту әдістерін енгізу – ЖИ арқылы оқушылардың үлгерімін бақылап, әр оқушыға жеке бейімделген оқу жоспарларын әзірлеу.

4.Қазақ тіліндегі цифрлық білім беру ресурстарын көбейту – білім алушылардың ана тілінде сапалы контентке қол жеткізуін қамтамасыз ету.

5.Халықаралық ынтымақтастықты дамыту – әлемдегі үздік тәжірибелерді Қазақстанның білім беру жүйесіне бейімдеу.

Қазақстанның цифрлық білім берудегі болашағы

Қазақстан цифрлық технологиялар мен жасанды интеллектті белсенді түрде енгізу арқылы білім сапасын арттырып, халықаралық деңгейде бәсекеге қабілетті мамандар даярлай алады. Цифрлық білім беру тек ірі қалаларда ғана емес, шалғайдағы ауылдық жерлерде де кеңінен қолжетімді болуы тиіс.

Цифрлық трансформация [8] – уақыт талабы. Қазақстан бұл бағытта батыл қадам жасап, цифрлық білім беру жүйесін одан әрі жетілдіре отырып, әрбір азаматқа сапалы және қолжетімді білім алуға мүмкіндік беруі қажет. Тек осылайша, елдің интеллектуалдық әлеуетін арттырып, тұрақты дамуға қол жеткізуге болады.

Цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект білім беру саласын жаңа деңгейге көтеріп, ақпаратқа қолжетімділікті жеңілдетті. Олар оқыту процесін тиімдірек, ыңғайлы және қызықты етуге мүмкіндік берді. Әсіресе шалғай аймақтардағы оқушылар мен әлеуметтік жағдайы төмен отбасылардағы балаларға сапалы білім алуға жол ашылды. Дегенмен цифрлық теңсіздік мәселесін шешу маңызды, өйткені барлық азаматтар сапалы білім алуға тең құқылы.

Әдебиеттер тізімі

Кітаптар

1. Асанова М., Құдайбергенов Т. "Қазақстандағы онлайн білім беру: мәселелер мен шешімдер" – Қазақстан педагогикалық зерттеулер орталығы, 2023.

2. Әбдірасылова Г. "Цифрлық технологиялар және олардың білімге әсері" – Алматы: Қазақ университеті, 2022.

3.Bilim Media Group. Қазақстандағы онлайн білім беру платформаларының дамуы. Алматы, 2022.

4. (UNESCO) ЮНЕСКО. Digital Inclusion in Education: Challenges and Opportunities. Париж, 2022.

5.UNICEF. COVID-19 and Education: The Impact on Digital Learning. Нью-Йорк, 2021.

Мақалалар

6."Білім берудегі инновациялық технологиялар" – әл-Фараби атындағы ҚазҰУ ғылыми журналы, 2023.

7.Назарбаев Университеті. "Цифрлық білім беру және жасанды интеллект: Қазақстан тәжірибесі" – Ғылыми зерттеу мақаласы.

Электрондық ресурстар

8.ҚР Президенті жанындағы Стратегиялық зерттеулер институты. "Цифрлық трансформация және еңбек нарығы" – https://www.kisi.kz

9."Цифрлық теңсіздік: Қазақстандағы жағдай" – БҰҰ Даму бағдарламасының зерттеуі. https://www.kz.undp.org

10.Coursera, EdX және басқа онлайн білім беру платформаларының материалдары – https://www.coursera.org, https://www.edx.org

УДК 159.9

Юсифова Э.Е., Педагогика и методика начального обучения
Ли Е.П., профессор

Психолого-педагогическая коррекция агрессивности подростков **в процессе социально-культурной** деятельности

Аннотация

В данной статье рассмотрена совокупность условий, обеспечивающих эффективность психолого-педагогической коррекции агрессивности подростков в социально-культурной деятельности. В статье определены теоретические основы коррекции как психолого-педагогического феномена. Выявлены специфика и причины возникновения агрессивности в подростковом возрасте.

Ключевые слова

Агрессивность, коррекция, начальная школа, школьный возраст, навыки, методика уроков, агрессивные подростки.

Введение

Актуальность. Отсутствие жизненного опыта, навыков социального поведения, трудности пубертатного периода ставят их зачастую в трудные ситуации, в которых они ведут себя асоциально, агрессивно, а порой и антисоциально. Вместе с тем, часто педагоги, в силу профессиональной некомпетентности, отсутствия опыта и знаний о возрастных, физиологических и психологических особенностях подростков, оказываются бессильными перед возникшими проблемами, связанными с агрессивными действиями самих подростков. Агрессивность подростков проявляется не только в негативном поведении, но и является симптомом их социального и психологического неблагополучия и требует от педагога оказания своевременной педагогической и психологической помощи, организации и проведения коррекции. Педагог, работающий с агрессивными подростками, должен владеть современными методиками и техниками организации взаимодействия с ними, уметь выявить и проанализировать индивидуальные особенности таких подростков, а также определить основные направления процесса их воспитания и самовоспитания.

Как известно, агрессивность как личностное качество проявляется и закрепляется преимущественно в процессе ранней социализации в подростковом возрасте, и поэтому психолого-педагогическая коррекция агрессивности ребенка в подростковом возрасте является наиболее своевременной и эффективной.

Объект исследования: процесс психолого-педагогической коррекции агрессивности подростков в социально-культурной деятельности.

Научная значимость заключается в обосновании содержательных характеристик психолого-педагогической коррекции; выявлены личностные особенности и поведенческие проявления агрессивности подростков в зависимости от типа агрессии; разработана и апробирована программа психолого-педагогической коррекции агрессивности подростков. Полученные в исследовании результаты могут лечь в основу научно-методических рекомендаций по совершенствованию подготовки и повышения квалификации педагогов, классных руководителей, социальных педагогов, работающих с агрессивными подростками.

Обзор литературы

Проблема психолого-педагогической коррекции рассматривалась учёными на разных исторических этапах. На необходимость её оказания разным категориям молодёжи обращали внимание известные отечественные и зарубежные педагоги и психологи: А.И. Захарова, Е.Б. Ковалёва, Р.В. Овчарова, А.А. Осипова, А.С. Спиваковская, А. Адлер, К. Роджерс, Г.Л. Лэндрэт и другие.

В свете изучения проблемы психолого-педагогической коррекции агрессивности подростков особого внимания заслуживают работы Г.М.Андреевой, И.Б.Бойко, С.А.Завражина, В.В. Знакова, Л.П. Колчиной, Ю.Б.Можгинского, Т.Г.Румянцевой и другие, раскрывающие агрессивность как психолого-педагогический феномен. Многие исследователи в нашей стране и за рубежом занимались проблемой агрессии, но в силу ее сложности и многогранности, в настоящее время не выработан единый подход к ее решению. В центре внимания исследователей оказались такие аспекты проблемы, как биологические и социальные детерминанты агрессии, механизмы ее усвоения и закрепления, условия, определяющие проявления агрессии, индивидуальные и половозрастные особенности агрессивного поведения, а также способы предотвращения агрессии.

Однако, в особом исследовании и разработке сегодня нуждается содержание, приемы и методы психолого-педагогической коррекции агрессивности современных подростков, в настоящее время не исследован еще психолого-педагогический ресурс социокультурного пространства в решении данного вопроса.

Основная часть

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений нами был использован комплекс методов исследования, взаимопроверяющих и дополняющих друг друга: методы теоретического анализа, анкетирование, тестирование, обобщение независимых характеристик, анализ продуктов деятельности, опытно-экспериментальная работа, количественная и качественная обработка результатов исследования.

Основная цель коррекционной работы в пространстве нормального детства — способствовать полноценному психическому и личностному развитию ребенка, а основная задача - психолого- педагогическая коррекция отклонений в психическом развитии ребенка (интеллектуальном, эмоциональном, мотивационном, поведенческом, волевом, двигательном и пр.) на основе создания оптимальных психолого- педагогических условий для развития творческого потенциала личности каждого ребенка.

Цель и задача коррекционной работы четко очерчивают принципиальную психолого-педагогическую позицию по отношению к детям: не ребенка подгонять, корректировать под ту или иную образовательную систему, а саму эту образовательную систему корректировать в том направлении, чтобы она обеспечивала достаточно высокий уровень развития, воспитания и обучения всех детей.

При конкретизации целей коррекции необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Цели психолого-педагогической коррекции должны формулироваться в позитивной, а не в негативной форме. Определение целей коррекции не должно начинаться со слова "не", не должно носить запретительного характера, ограничивающего возможности личностного развития подростка. Негативная форма определения целей коррекции представляет собой описание поведения деятельности, личностных особенностей, которые должны быть устранены, описание того, чего не должно быть. Позитивная форма представления коррекционных целей, напротив, включает описание тех форм поведения, деятельности, структур личности и познавательных способностей, которые должны быть сформированы у подростка.

2. Цели психолого-педагогической коррекции должны быть реалистичны и соотнесены с продолжительностью коррекционной работы и возможностями переноса нового позитивного опыта и усвоенных на коррекционных занятиях способов действий в реальную практику жизненных отношений. Если цели далеки от реальности, то психокоррекционная программа являет собой большее зло, чем ее отсутствие, так как опасность состоит в том, что создается впечатление, что делается что-то полезное, и поэтому заменяет собой более существенные усилия.

3. При постановке общих целей психолого-педагогической коррекции необходимо учитывать дальнюю и ближайшую перспективу развития личности и планировать как конкретные показатели личностного и интеллектуального развития личности к окончанию коррекционной программы, так и возможности отражения этих показателей в особенностях деятельности и общения клиента на последующих стадиях его развития.

4. Нужно помнить, что эффекты коррекционной работы проявляются на протяжении достаточно длительного временного интервала: в процессе коррекционной работы; к моменту ее завершения; и, наконец, примерно полгода спустя можно окончательно говорить о закреплении или об утере личностью позитивных эффектов коррекционной работы.

Исходя из выше сказанного, следует, что психолого-педагогическая коррекция представляет собой направленное педагогическое воздействие на определенные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития личности. Главный принцип психолого-педагогической коррекции заключается в том, чтобы научить подростков позитивно общаться, взаимодействовать с другими членами социума, находить конструктивные пути решения конфликтов, создать условия для развития интеллектуального, нравственного, эмоционального и волевого потенциала личности подростка.

Процесс психолого-педагогической коррекции агрессивности подростков — это педагогическая деятельность по оказанию оперативной и превентивной помощи подросткам в решении их личностных проблем путем включения их в успешную, продуктивную и социально одобряемую и значимую социокультурную деятельность, основной целью которой является снижение уровня агрессивности подростка и оптимизация его социальной адаптации.

Процесс социализации агрессивности включает воспитание у ребенка способности реагировать на фрустрацию относительно приемлемым образом.

В результате исследований было выяснено, что непоследовательность родителей агрессивных мальчиков в управлении агрессивным поведением своих сыновей, является важным фактором, который способствует развитию асоциальных ориентации у мальчиков.

В младенчестве и раннем детстве все потребности ребенка удовлетворяются, и от него почти ничего не требуется. По мере того, как он овладевает моторикой и все больше становится способен управлять своим поведением, его родители начинают ограничивать и

направлять его активность. Определенные ограничения необходимы, чтобы обеспечить его безопасность.

В целом ограничения предъявляются детям с целью не допустить нежелательного поведения. Родительские требования призваны способствовать поведению, которое они считают социально значимым. Ограничения нужны, чтобы сдерживать нежелательное спонтанное поведение, которое иначе могло бы иметь место; требования нужны, чтобы сформировать желаемое поведение, которое иначе не возникнет, и способствовать развитию вторичной социальной мотивации.

Дисциплинарные меры являются действиями, которые должны обеспечивать выполнение требований и ограничений. Некоторые нацелены на усиление желательного поведения, другие обеспечивают контроль в ситуации неподчинения. Если требования в направлении социализации предъявляются ему в тот период, когда родительское внимание и одобрение исключительно важны для ребенка, у него будет сильная мотивация делать то, что от него ожидают родители, чтобы чувствовать себя уверенно в зависимой роли. Чем раньше оказывается воздействие, тем сильнее это отражается на развитии совести и, соответственно, на развитии вины.

Для успешной социализации необходимо постепенное замещение внешних санкций и требований внутренними контролем и управлением. При отсутствии самоконтроля и интериоризированной системы ценностей индивидуальное поведение, подобно флюгеру, становится слишком подверженным внешним влияниям, и, если при этом желании индивидуума вступают в конфликт с требованиями и ограничениями общества, необходимо застраховаться от возможности того, что он полностью не считается с правами и желаниями других.

Агрессивные мальчики показали значительно меньшую идентификацию со своими отцами, чем мальчики из контрольной группы. Также агрессивные мальчики практически не чувствуют вины за допущенное нарушение. Для мальчиков из контрольной группы избегание вины было сильным мотивирующим фактором, удерживающим их поведение в рамках социально приемлемого, поведение же агрессивных мальчиков управляется, в основном, страхом перед внешним наказанием.

Одним из сложных периодов в онтогенезе человека является подростковый возраст. В этот период не только происходит коренная перестройка раннее сложившихся психологических структур, но возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения. Подростковый период онтогенеза — это остро протекающий переход к взрослости, где выпукло переплетаются противоречивые тенденции развития [1].

Агрессивность в личностных характеристиках подростков формируется в основном как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе, что проявляется и в соответствующем поведении.

Многочисленные исследования показали, что для семей, из которых выходят агрессивные дети, характерны особые взаимоотношения между членами семьи. Подобные тенденции психологами описаны как «цикл насилия», Дети склонны воспроизводить те виды взаимоотношений, которые- «практикуют» их родители по отношению друг к другу. Дети, выбирая методы выяснения отношений с братьями и сестрами, копируют тактику разрешения конфликтов у родителей. Когда дети вырастают и вступают в брак, они используют отрепетированные способы разрешения конфликтов и, замыкая цикл, передают их своим детям, посредством создания характерного стиля дисциплины. Похожие тенденции наблюдаются и внутри самой личности (принцип спирали). Достоверно установлено, что жестокое обращение с ребенком в семье не только повышает агрессивность его поведения в отношении со сверстниками, но и способствует развитию склонности к насилию в более зрелом возрасте, превращая физическую агрессию в жизненный стиль личности.

Говоря о подростковом периоде развития человека, мы всегда подразумеваем, что это сложный, трудный период. Трудность этого периода состоит не только в вышеперечисленных особенностях подросткового возраста, но в первую очередь, в пубертатном кризисе, кризисе подростковой идентичности, успешный выход из которого будет одним из важнейших условий формирования правильного, просоциального, неагрессивного поведения подростка в будущем.

Одна из причин подросткового кризиса и конфликтов с окружающими в этом возрасте — переоценка своих возросших возможностей, которая определяется стремлением к известной независимости и самостоятельности, болезненное самолюбие и обидчивость. Повышенная критичность по отношению к взрослым, острая реакция на попытки окружающих умалить их достоинство, принизить их взрослость, недооценить их правовые возможности, являются причинами частых конфликтов в подростковом возрасте.

Ориентация на общение со сверстниками часто проявляется в боязни быть отвергнутым сверстниками. Эмоциональное благополучие личности все больше и больше начинает зависеть от того места, которое она занимает в коллективе, начинается определяться прежде всего отношением и оценками товарищей [2].

Рассмотрим особенности агрессии в подростковом возрасте.

Существуют несколько социальных факторов, способствующих закреплению агрессии у подростков. Первый из них — это его семья.

Э.Фромм говорил: «Семья — есть своего рода "психологический посредник" общества, поэтому в процессе адаптации в семье ребенок формирует характер, который затем станет основой его адаптации к обществу и решения различных социальных проблем» [3].

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей.

Стиль и поведение родителей — это относительная устойчивость целей, действий и реакций взрослого, направленных на формирование личности ребенка.

М.Мид, изучая примитивные сообщества, сделала очень интересные наблюдения. В тех сообществах, где ребенок имеет негативный опыт, как правило, формируются отрицательные черты личности. В частности, стиль взаимодействия со взрослыми сводится к следующему: мать рано отлучает ребенка от груди, надолго уходит работать, общение с матерью происходит редко. Дальнейшее воспитание остается достаточно суровым: в основном, используются частые наказания, враждебность детей по отношению друг к другу не вызывает у взрослых осуждения. В результате, формируются такие качества как тревожность, подозрительность, сильная агрессивность, эгоизм и жестокость.

Из исследований видно, что:

1. Родители, которые очень редко подавляют агрессивность у своих детей, воспитывают в ребенке чрезмерную агрессивность.

2. Родители, которые не наказывают своих детей за проявление агрессивности, вероятнее всего, воспитывают в них чрезмерную агрессивность.

3. Родителям, разумно подавляющие агрессивность у своих детей, как правило, удается воспитать умение владеть собой в ситуациях, провоцирующих агрессивное поведение.

В.И. Гарбузов выделил три типа негативных отношений родителей к ребенку: Тип А — отвержение (неприятие ребенка, демонстрация недоброжелательного отношения); Тип Б — гиперсоциализация (сверхтребовательное отношение: чрезмерная критика, придирчивость, наказание за малейшую провинность); Тип В — гиперопека

(эгоцентрическое воспитание: сверхзаботливое отношение, при котором ребенок лишен возможности самостоятельно действовать.

Первый тип формирует у ребенка ощущение покинутости, незащищенности, неуверенности в себе. Ребенок не чувствует поддержки, «стены» за которую можно спрятаться. Кроме того, отвержение разрушает механизм идентификации (ребенок не принимает родительские убеждения). При холодных эмоциональных отношениях он не имеет позитивных поведенческих моделей реагирования. Это снижает способность саморегуляции ребенка.

Второй тип (гиперсоциализация), вроде бы предоставляет ребенку образец для развития и направлен на формирование сильной, волевой личности, но все же приводит к негативным результатам — озлобленности, стремлению делать запретное «исподтишка» и прочее. Здесь критика со стороны родителей обычно не является конструктивной и потому не приводит к положительным результатам. Критика в адрес ребенка формирует у него чувство неполноценности, тревожности и ожидания новых неудач. Чаще всего, как отмечала Е.А. Леванова [4], ребенок, занимающий такое положение в семье, оказывается несостоятельным и не способным занять высокое положение в группе. И эта несостоятельность приводит к тому, что агрессивное поведение ребенка служит ему для самоутверждения в группе.

Третий тип (гиперопека) также нарушает нормальное развитие личности. Она предоставляет ребенку возможность получения родительской ласки и любви, однако, чрезмерный уход приводит к инфантилизму, несамостоятельности, неспособности принимать решения и противостоять стрессам, снижает личностные способности к саморегуляци.

Такие дети, считают психологи, чаще всего становятся жертвами агрессии. И, учитывая, что они неспособны постоять за себя, у них наблюдается косвенная агрессия, т.е. свои негативные эмоции они вымещают на других предметах (рвут книги, раскидывают игрушки, наказывают игрушки в игре и др.).

Таким образом, неправильное отношение к ребенку в семье также ведет к формированию агрессивных тенденций в поведении ребенка.

Агрессивные подростки, при всем различии их личностных характеристик и особенностей поведения, отличаются некоторыми общими чертами. К таким чертам относится бедность ценностных ориентаций, их примитивность, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. У этих детей, как правило, низкий уровень интеллектуального развития, повышенная внушаемость, подражательность, недоразвитость нравственных представлений. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность, как против сверстников, так и против окружающих взрослых. У таких подростков наблюдается крайняя самооценка (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная), повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение. Вместе с тем среди агрессивных подростков встречаются и дети хорошо интеллектуально и социально развитые. У них агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрация своей самостоятельности, взрослости.

По мере взросления роль семьи ослабевает и возрастает роль сверстников. Элементарная поддержка, которую подростки получают от товарищей, чрезвычайно важна для их развития. Существует в подростках нечто такое, что не подвержено изменениям, нечто, что всегда с ними, — их потребность в дружбе. Только дружба возвращает им живую жизнь. Дружба — «дорога жизни» для подростка.

Стихийно складывающиеся компании сверстников объединяют подростков, близких по уровню развития, интересам. Группа закрепляет даже культивируетдевиантные ценности и способы поведения, оказывает сильное влияние на личностное развитие подростков, становясь регулятором их поведения. В данном

контексте существует понятие «сдвиг к риску» — это возрастание рискованности групповых или индивидуальных решений после проведения групповых дискуссий по сравнению с первоначальными решениями членов группы. Каждый член группы в процессе дискуссии пересматривает свое решение, чтобы приблизить его к ценностному стандарту. Утрачиваемое подростками чувство дистанции, ощущение допустимого и недопустимого приводит к непредсказуемым событиям.

Для подростков существует вероятность связаться с плохой компанией и перейти в разряд малолетних правонарушителей. Агрессивность, жестокость, повышенная тревожность принимают устойчивый характер обычно в процессе стихийно-группового общения, складывающегося в компаниях. Но это общение, эта система отношений, в том числе и строящихся на почве жестоких законов асоциальных подростковых групп, является лишь как ситуация замещения при неприятии подростка в мир социально-значимых отношений взрослых, как ситуация совместного переживания непонятности ими. Принадлежность к компании не только сталкивает отдельных подростка с определенными ожиданиями, но и ставит его перед необходимостью предъявления доказательств своего соответствияи самоконтроля. Повинуясь законам группы, порой столь же иррациональным, сколь и неотвратимым, подростки идут на невероятно жестокие преступления для того, чтобы, как им кажется, восстановить жизненно важную для них связь собственного «Я» с группой.

Таким образом, для профилактики агрессивного поведения необходимо научить подростков навыкам позитивного общения, взаимодействия с другими членами социума, умения находить альтернативные мирные пути решения конфликтов.

Большую важность также имеют навыки совместной работы, поэтому следует обратить на это особое внимание, в частности в рамках школы.

Коррекционная работа по профилактике отклоняющегося поведения с подростками имеет свои особенности. На начальных этапах не показаны групповые формы. Не говоря уже о практически неизбежной отрицательной консолидации подростков в группе, индивидуальная работа с подростком является более эффективной. С самого начала, параллельно, необходимо начинать работу с семьей. После диагностики семейных отношений и степени их дисгармоничности должна следовать психокоррекционная работа как индивидуальная, так и групповая. Но основной акцент следует делать на индивидуальной работе с подростком. Совершенно неэффективными оказываются общие беседы о необходимости «хорошо себя вести».

Особое место в коррекционной работе следует уделять формированию круга интересов подростка также на основе особенностей его характера и способностей. Необходимо стремиться к максимальному сокращению периода свободного времени подростка — «времени праздного существования и безделья» за счет привлечения к положительно формирующим личность занятиям: чтение, самообразование, занятие музыкой, спортом и т.д.

Исходя из того, что развитие ребенка осуществляется в деятельности, а подросток стремится к утверждению себя, своей позиции, как взрослый, среди взрослых, то необходимо обеспечить включение подростка в такую деятельность, которая лежит в сфере интересов взрослых, но в то же время создает возможности подростку реализовать и утвердить себя на уровне взрослых [5].

Негативная оценка личности является одной из наиболее распространенных причин перехода агрессивных реакций в устойчивое агрессивное поведение. Родители и педагоги склонны обобщать однократные поступки до личного ярлыка. Дети, проявляющие агрессию, моментально получают репутацию «агрессивных», «конфликтных», «враждебных». Самое опасное, если эту характеристику усваивают сверстники. Окружающие начинают ожидать от ребенка или подростка агрессивного поведения, тем самым провоцируя его. Проводить четкую границу между поступком и личностью позволяет техника объективного описания поведения.

Самое главное — дать описание поведения без его оценки. После того как ребенок успокоится, целесообразно обсудить с ним его поведение более подробно, объяснить, почему его поступки неприемлемы, избегая субъективных, оценочных слов, которые вызвали бы раздражение и протест и в конечном итоге увели бы от решения проблемы.[6]

Анализируя проступок, важно ограничиться обсуждением только актуального поведения ребенка/подростка, по принципу «здесь и сейчас», избегая анализа других поступков. В противном случае у ребенка/подростка возникает ощущение несправедливости происходящего, вследствие чего его способность критично оценивать свое поведение снижается.

Давая обратную связь агрессивному поведению ребенка/подростка, взрослый человек должен проявить по меньшей мере три качества: заинтересованность, доброжелательность и твердость. Твердость должна проявляться исключительно в отношении конкретного проступка, в направлении его искоренения. Ребенок/подросток должен услышать от нас, что мы не против него, а только против конкретного проступка.

Родителям и специалистам необходимо очень тщательно контролировать свои негативные эмоции в ситуации взаимодействия с агрессивными детьми.

Для профилактики агрессивного поведения необходимо обсуждать нежелательное поведение ребенка/подростка всякий раз, когда оно превышает допустимый порог. Существуют некоторые общие рекомендации для такого разговора, повышающие его воспитательную силу.

Важное условие воспитания «контролируемой агрессии» — это демонстрирование моделей поведения, альтернативных агрессивному. В ситуации столкновения (агрессии) обе стороны теряют самообладание. Возникает дилемма: бороться за свою власть или разрешить ситуацию мирным способом на основе паритета.[7]

В ситуациях повседневного общения с детьми и подростками необходима демонстрация альтернативного поведения их агрессивным реакциям. Чем меньше возраст ребенка, тем более неагрессивным должно быть поведение взрослого в ответ на его агрессивную реакцию.

Исходя из выше перечисленного, можно сделать вывод, что психолого-педагогическая коррекция агрессивности подростков в социально-культурной деятельности способствует: снятию эмоционального напряжения, возбуждения и аффективных реакций; эмоциональному осознанию своего поведения; развитию и обогащению навыками адекватного, конструктивного поведения; формированию социально приемлемых, адекватных форм поведения; формированию адекватной самооценки, снятию эффекта «неадекватности»; профилактике нежелательных негативных тенденций в поведении детей; обучению ауторелаксации.

Эффективность психолого-педагогической коррекции агрессивности подростков в социально-культурной деятельности обеспечивается реализацией следующей совокупности педагогических условий: если психолого-педагогическая коррекция будет строиться с учётом возрастных закономерностей развития подростков и специфики проявления личностных особенностей агрессивности в подростковом возрасте; если в процессе психолого-педагогической коррекции будет обеспечено организованное взаимодействие с агрессивными подростками в социокультурном пространстве, способствующее снижению уровня агрессивности подростков; если психолого-педагогическая коррекция будет осуществляться в социально-культурной деятельности подростков при активном взаимодействии педагогов, психологов и родителей; если будет обеспечена постоянная дифференцированная и личностно-ориентированная психолого-педагогическая коррекция на основе показателей диагностических исследований и различных факторов агрессивности подростков; если психолого-педагогическая коррекция будет переведена на технологический уровень, позволяющий обеспечить целенаправленность, целесообразность и продуктивность педагогической деятельности по снижению агрессивности подростков и формированию их эмоциональной личностной и

поведенческой стабильности; если будет осуществлено интенсивное включение подростков в социально-культурную деятельность образовательного учреждения, ориентированную на активизацию подростков в воспитательном пространстве.

Заключение, выводы

Анализ агрессивного поведения говорит о наличие принципиально разных теоретических подходов, что серьезно препятствует пониманию реальных психологических причин агрессивности растущих людей и выработки действенных средств ее предотвращения, а также предотвращения закреплению агрессивности как устойчивой черте характера. На развитие агрессивности подростка влияют и природные особенности темперамента, например, возбудимость и сила эмоций, способствующие формированию таких черт, как вспыльчивость, раздражительность, неумение сдерживать себя, но это не является определяющим фактором, агрессивное поведение, приобретенное качество, продукт социализации.

В процессе коррекционной работы необходимо проводить такие упражнения, которые способствуют развитию и формированию навыков контроля над своими действиями, умение выражать свое недовольство приемлемым способом, умение сохранять эмоциональное равновесие в проблемных ситуациях. Необходимо вводить релаксационные техники, которые способствуют снижению личностной тревожности. Введение дневников самонаблюдения.

В ходе психолого-педагогической коррекции необходимо научить подростка видеть различные способы поведения в проблемных ситуациях, сформировать навыки конструктивного поведения, предвидеть последствия тех или иных действий, находить компромисс в конфликтных ситуациях и тем самым минимизировать деструктивные элементы в поведение. Это достигается с помощью ролевых игр, дискуссий, упражнений направленных на снятие негативных реакций.[8]

Психолого-педагогическая коррекция должна носить системный характер, включать в себя комплекс методов, таких как: дискуссии; упражнения, развивающие положительные качества и действия у подростка; работа с картинками; арт-терапия; ролевые игры; подвижные игры; моделирование. Возможность реализовать потребности подростков такие как: потребность в совместной деятельности и общении, самоутверждении, возможность получение ответов на волнующие ответы. Такой подход повышает эффективность коррекционной работы.

Таким образом, необходимо своевременно определять уровень агрессивного поведения у подростков, систематически проводить психолого- педагогическую коррекцию агрессивности подростков в социокультурной деятельности, что положительно будет влиять на формирование взрослеющей личности.

Список источников

1. Актуальные проблемы девиантного поведения: борьба с социальными болезнями. -М.: Просвещение, 2015. - 124 с.
2. П.Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. - 4-е изд. - М.: Изд-во Магистр, 2019. — 96 с.
3. Н.Бандура А., Уолтере Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. - М., 2019. - 512с.
4. Бандура А., Уолтере Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния в семейных отношениях / Пер. с англ.. М.: Апрель-Пресс-Эксмо-Пресс, 2018. 512 с.
5. Дубровина ИВ. и др. Рабочая книга школьного психолога/ Под ред. И.В.Дубровиной. - М.,2011. - 303с.
6. Ениколопов С.Н. Агрессивность как специфическая форма активности и возможности ее исследования на контингенте преступников // Психологическое изучение личности преступника. - М., 2016. - С. 88 - 114.
7. Колосова С.Л. Детская агрессия. СПб: Питер, 2014. 224 с.

8. Кондратенко В.П. Девиантное поведение у подростка. - Минск: Беларусь, 2018.-204 с.

УДК 94

Юсупова Ж.Г., История
Абдуллин Р.Б., профессор

Российская политика на территории Степного края во второй половине XVIII века - XIX вв. (на примере Младшего и Среднего жузов)

Аннотация

В статье автор исследовал политику России на территории Степного края во второй половине XVIII — первой четверти XIX вв. В статье проанализировано сущностное содержание политики России на территории Степного края; изучены методы реализации продвижения России на территории Степного края; исследована роль опорных зон в политике России на территории Степного края; рассмотрено геополитическое пространство Степи в системе координат восточной политики России.

Ключевые слова

Колониализм, шовинизм, геноцид, империализм, царизм, политика, этнос, подданство.

Введение

Актуальность. В результате распада СССР, рассматриваемого традиционно в качестве империи, происходит перелом в исторической науке. Становление национальных историографий на территории постсоветского пространства знаменует собой начало этапа институционализации национальной истории. Подобная тенденция была характерна для большинства постсоветских республик, и Казахстан не стал исключением. На территории республики сформировались новые школы и направления, которые видели свою задачу в критическом пересмотре старых концепций и подходов. Подчас историки старались пересмотреть абсолютно все, что, так или иначе, было связанно с Советским Союзом, обличая последний во всех грехах колониализма и имперскости. Данная тенденция получила очень широкое распространение и на страницах периодической печати, формируя негативный образ России и русских в историческом сознании казахстанского общества. Это, в конечном счете, способствовало искажению объективного хода исторических процессов на территории всего Евразийского Континента.

Критике подверглось такое исторически значимое событие, как присоединение Казахстана к Российской империи. И, если в советское время повсеместно говорилось о добровольности данного шага, то, в первые годы независимости речь шла уже о завоевании и колониальном гнете царской России. К сожалению, объективный позитив присутствия России на территории Казахстана (а это экономическая, политическая и культурная модернизация казахского народа) не всегда возобладал по отношению к субъективному негативу в оценках событий этого периода.

На наш взгляд, при исследовании определенной проблематики ученым- историкам необходимо руководствоваться не политической конъюнктурой, а принципом объективности, являющимся основополагающим при изучении существовавших и существующих проблем. А для обсуждения спорных и неоднозначных событий и действий есть научная дискуссия. Рассматриваемая нами проблематика реализации национальной политики Россией на территории современного Казахстана является именно таковой. В связи с этим очевидно, что историки рассматривают преимущественно политическое взаимоотношение наших стран, не уделяя должного внимания Казахстану

как субъекту международных отношений. Важным представляется определение данного статуса Казахстана в территориальном контексте. В современных учебниках по истории Российской империи Казахстан не рассматривается как отдельный субъект, изучение его осуществляется вкупе с Сибирью или Туркестаном. Тогда как для исторического понимания важности Степного края необходимо региональное членение региона с выявлением характерных особенностей каждого региона. Вот почему решение поставленных в исследовании задач имеет также важное методологическое значение.

Объектом исследования является политика Российской империи на территории Степного края во второй половине XVIII — первой четверти XIX вв. Исследование направлено на рассмотрение Степного края как окраины Российской империи с позиции имперского дисстурса с прослеживанием трансформации русско-казахских отношений на протяжении второй половины XVIII — первой четверти XIX вв.

Научная новизна заключается в том, что при анализе политики России на территории Степного края последний рассматривается и как окраина Российской империи, и как один из субъектов международных отношений. Важным преимуществом исследования является факт, что до настоящей статьи данная территория не рассматривалась вне территории Сибири и Центрально—Азиатского региона как самостоятельная государственная единица.

Обор литературы

В историографии темы данного исследования можно выделить три этапа:

I. Историография дореволюционного периода (вторая половина XVIII в. — 1917 гг.);

II. Историография советского периода (1917—1991 гг.);

III. Историография постсоветского периода (современная российская и казахстанская историография; с 1991 г. — до настоящего времени).

К первому этапу относятся исследования военных востоковедов и общественно-политических деятелей. Хронологически этот период начинается в XVIII в., когда стали появляться первые работы, характеризующие Степной край и взаимоотношения России с кочевым населением. Среди этих исследований выделяются монографии А. И. Левшина, И. И. Неплюева, П. И. Рычкова, И. П. Фалька, П. С. Далласа, И.Г. Георги, И.Г. Андреева. Для работ этого периода был характерен эмпиризм знаний. Большинство из них имели важное практическое значение. Подчеркнем, что посредством таких исследователей государство собирало сведения об истории, природе, географии, геологии края, которые были необходимы для выработки политики взаимоотношений с населением казахских степей.

В начале XIX века наступает принципиально новый этап в изучении Степного края, что было связано с выходом работы А.И. Левшина «Описание киргиз-казачьих или киргиз-кайсацких орд и степей». В этом монументальном труде автор, хорошо знакомый с казахским бытом, сумел не только обобщить научные достижения исследователей Степного края XVIII в., но и изложить немало интереснейших фактов касающихся истории русско-казахских связей. Также следует отметить работу Г. Спасского «Киргиз-кайсаки Большой, Средней и Малой Орды» (Сибирский вестник».Ч. IX—X. 1820), приведшего значительный фактический материал по территории региона.

Немаловажный вклад в изучение истории русско-казахских отношений внесли И.И. Крафт, В.Н. Витевский, В.В. Вельяминов-Зернов, Г.С. Карелин, В.В. Бартольд, Ч.Ч. Валиханов, Г.Н. Потанин, В. Л. Долииский, И. М. Казанцев.

В конце XIX века вопросами политики России на территории Степного края начали заниматься и представители местного населения, а именно А. Букейханов, М. Дукатов, А. Байтурсынов, М. Тынышпаев, М. Чокай.

Историография дореволюционного периода заложила прочный фундамент для изучения истории политики России на территории Казахстана.

После революции 1917 года наступает качественно новый этап историографии проблематики русско-казахских отношении. Условно в этом периоде можно выделить следующие этапы:

I. 20—30-е годы XX века — появление работ, оценивавших события с позиции колонизуемых, выдвижение теории «абсолютного зла», появление концепции М. Н. Покровского о насильственности колонизации, проводимой Российской империей.

II. 40-е годы XX века — написание обобщающих работ по истории Казахстана, появление исследований М. Вяткина, А. Панкратовой по проблемам изучения истории Казахстана в XVIII веке, исследования Е.Н. Бекмаханова по проблемам национально-освободительного движения против империи.

III. 50-годы XX века — дискуссионная теория «абсолютного зла», вы движение М.П. Нечкиной теории «наименьшего зла», абсолютизация идеи прогрессивности присоединения Казахстана к России, озвучивание позитивной роли русского народа как цивилизационного начала в просвещении народов окраин.

IV. 60—70-е годы XX века — утверждение идеи прогрессивности присоединения Степного края к Российской империи, появление работ по изучению роли Степного края в системе координат внешней политики Российской империи. При этом необходимо отметить появление работ, предпринимавших попытки на основе более широкой базы источников рассмотреть проблему присоединения Казахстана к России.

V. 80-е годы XX века — в казахстанской исторической науке наметились тенденции регионализации истории, исследователи концентрируют свое внимание на изучении отдельно взятых регионов и понимании их значения как звена имперской системы управления краем.

Советскими учеными за годы изучения истории русско-казахских отношений был накоплен значительный фактический материал. На протяжении 70 лет исследователи проанализировали и изучили значительный комплекс исторических источников, сконцентрированных как в центральных, так и в региональных архивах СССР. На их основе были изданы сборники документов и материалов, написаны монографические исследования, учебники, учебные пособия по истории Казахстана. Круг рассматриваемых вопросов ограничивался преимущественно проблемами седентаризации, колониального гнета царизма, переселенческой политики, истории присоединения Казахстана к Российской империи. При этом следует отметить, что в указанных работах территория Казахстана с позиции региональной почти не рассматривалась. Историками также практически не предпринимались попытки теоретического осмысления роли Казахстана в Российской империи. Исследования этого периода сводились лишь к освещению исторических фактов и действий на территории казахских степей.

Распад СССР послужил толчком к началу принципиально нового этапа в истории изучения проблемы русско-казахских отношений. В российской историографии активизировались дискуссии о роли России как империи и о её политике в окраинных зонах, к которым относился и Степной край. Одним из краеугольных вопросов вновь стала проблема присоединения Казахстана к Российской империи.

Основная часть

Методологической основной исследования стали принципы историзма, объективности и системного анализа. В качестве системы мы рассматриваем историю русско-казахских отношений в указанный хронологический период. Данный анализ помогает нам выявить отличительные особенности политики России на территории Степного края. В работе используются как общенаучные, так и специальные исторические методы исследования, а именно историко-сравнительный, сравнительно-критический и региональный.

Степной край как географическая единица, а в последующем и геополитическая, выступал в роли связующего звена между Россией и Востоком, являясь своеобразным мостом между Русской и Восточной культурой. Изучаемая территория выступала в

качестве важного геополитического региона, где происходило столкновение интересов различных государств. Вот почему одним из ключевых моментов стала экономическая привлекательность края.

Географически территория Степного края включала в себя территории современного казахского мелкосопочника, западного Казахстана и современной Оренбургской области, а на востоке — горные системы Алтая и Тарбагатая. Удобное географическое расположение придавало краю важное геополитическое значение. По территории Степного края проходили важнейшие торговые маршруты, связывающие государства Центральной Азии и Среднего Востока с Российской империей.

С восточной стороны — экономически выгодна торговля с Китаем, что открывало широкие возможности для продвижения российских товаров. С Западной — Россия могла выступать посредником при сухопутной торговле между Европой и Азией, а с южной — России открывались широкие возможности на Среднеазиатском рынке, возможность торговать как с Индией, так и с Ираном.

Место и роль Российской империи на территории Евразийского континента является первостепенным, что определено историческим, экономическим, культурным и политическим развитием России. Исторически Россия унаследовала «трон» империи Чингис-хана, но потеряла часть владений в естественных ее пределах в связи с дроблением империи па мелкие осколки. На протяжении истории на ее территории существовало значительное количество империй, которые либо контролировали территорию Евразии, либо находились в вассальной зависимости.

В результате реформ Петра Великого, российское государство стремительно наращивает свой экономический потенциал, строится заводы, верфи, идет разведка полезных ископаемых. Происходит коренной перелом в истории, государство оформляется в империю с полномочиями мировой державы. По уровню экономического развития Россия опережала территорию Степного края и Центрально-Азиатские государства вместе взятые. Складывание геополитической ситуации позволяет России в XVIII в. реализовать «Восточный проект» с целью выхода к «сказочным богатствам Индии». Возрастает роль Степного края как своеобразного моста между Азией и Европой. Вместе с тем, Россия несла, по мнению чиновников, просвещение народом Азии и стремилась освободить их от невежества: «Для науки и людского образования русское движение не только открыло новый, не исследованный край, но и положило прочно начало в развитие общечеловеческих знаний в среде населения, дотоле совершенно невежественного.

Изначально для обозначение своих территориальных границ Казахское ханство стремилось расширить территории, ведя упорную борьбу именно в южном направлении, не придавая большого значения ни западу, ни востоку. Это было неверно, поскольку последние были для государства в геополитическом отношении наиболее важными и долгосрочными, во внешней политики степного государства.

Однако на протяжении более двухсот лет Казахское ханство оставалось верным своим принципам и проводило наиболее оживленную политику лишь на юге, потому что, во-первых, это диктовалось экономической целесообразностью, т.е. давало контроль над присырдарьинскими городами, во-вторых, речь шла об обороне южных рубежей путем контроля над сетью городов, создании некоего «фронта» от агрессивных южных соседей, не раз пытавшихся вторгнуться на территорию степной части Казахского ханства. В отличие от России и Китая, центрально-азиатские государства, если рассматривать объективный ход исторического процесса, не представляли угрозы Казахскому ханству, и ни в каком случае не могли присоединить к себе территории казахских степей. Основными соперниками в этой своеобразной «шахматной партии» выступали лишь Китай и Россия, явно стремившиеся подчинить данный регион.

В начале XVII века геополитическая обстановка в Центрально-азиатском регионе меняется и на западе возрастает роль Московского государства, наметившего векторы

своей политики, а на востоке – на обломках некогда могущественной империи, возникает новая «империя» кочевников (Джунгарское ханство), существование которой было агонией самих кочевников, неизбежно уступавших место более сильным новым империям, опередившим кочевой строй в своем экономическом развитии.

Проводником внешнеполитической линии, не по воле Джунгарского ханства, являлась Поднебесная империя, возглавляемая в этот период династией Цинь. Отметим, что вне зависимости от смены названия империи, Поднебесная на протяжении практически всего тысячелетия стремилась подчинить себе весь Центрально-азиатский регион, включая его степную часть. В связи с этим столкновение двух империй — Российской и Цинской — неизбежно должно было произойти в Степной части Евразийского континента, на востоке последнего.

К рубежу XVII—XVIII веков на территории Казахского ханства складывается тяжелое геополитическое положение из—за агрессивной политики Джунгарского ханства, Среднеазиатских ханств, Московского государства, вступившего в новую фазу своего развития. Продвижение на восток Россия начала еще с похода Ермака, ставя превыше всего экономические интересы: пушнину, полезные ископаемые, выход к морским торговым коммуникациям.

В это время политика Москвы строилась на стремлении повести разведку местности, путей продвижения и наиболее выгодных маршрутов для своих торговых караванов. Одновременно зондировалась дипломатическая линия на предмет отношения протектората к вновь осваиваемым территориям. На первоначальном этапе Россия подчиняла себе малые народы, попадавшие в вассальную зависимость от Москвы и платившие дань Москве пушниной и другими товарами. В это время на север и восток отправляются экспедиции, задачей которых был сбор информации о территории, лежащей за Уралом. Одним из важных и приоритетных направлений в Российской политике становится степное направление.

Продвижение русских людей и России в степи не было случайным: Степной края и степь как географическая единица, на наш взгляд, позволяли России эволюционировать от региональнойк мировой державе. Однако борьба за степь проходила с переменным успехом. Оседлая цивилизация сопротивлялась кочевой, столкновение двух цивилизаций проходило на протяжении более 500 лет, и в этом противостоянии, в конечном счете, вышла победителем земледельческая цивилизация.[41]

Наступление на степь началось еще при Иване IV Грозном, завоевавшем Казанское, Астраханское и Сибирское ханства. В целях безопасности новых территориальных границ государство начало строительство городов, неких опорных пунктов.

В 1731 г. Абулхаир-хан отправляет посольство к русской императрице Анне Иоанновне с просьбой принятий казахов в подданство Российской империи. Этот шаг Абулхаир-хана был выгоден Российской империи, с ним она получала возможность для реализации своих внешнеполитических задач по отношению к казахским территориям.

Принятие казахами Младшего и Среднего жуза российского подданства активно втянуло их в орбиту имперской политики, однако при этом Степные ханы считали себя самостоятельными в принятии решений. Для России подобное восприятие было не важно, поскольку самым важным представлялось стремление начать сам процесс интеграции и заручиться их поддержкой: «Собственные интересы Тевкелева требовали представить Русскому правительству совершенный им трудный подвиг, склонение кайсаков к подданству и принятие ими и ханом присяги на оное — как дело серьезное и богатое действительно полезными для Империи последствиям» 13 Действия Тевкелева свидетельствовали о заинтересованности Петербурга в подчинении Степного края, что подтверждается в журналах и записках, оставленных самим дипломатом.

После принятия присяги «четырехсот» перед правительством встали задачи по утверждению своего влияния на территории Степного края. Прежде всего,

стояли задачи интегрировать территории в имперское пространство, обезопасить свои южные границы, обеспечить беспрепятственный проход своим торговым караванам, начать строительство городских опорных пунктов для продвижения в степь. Решение указанных задач местной администрацией в установленный правительством короткий срок было практически невыполнимо и требовало значительных материальных и политических затрат. При отсутствии реальной политической власти такая задача вообще была трудновыполнима.

На протяжении XVIII в. реальной оставалась угроза со стороны Цинской империи для Степного края и всей Центральной Азии. Особенно сложным было положение казахов Среднего и Старшего жузов киргизских племен, входивших в состав Кокандского ханства. Фактически, Кокандское ханство не могло защитить эти территории, чем вызывало недовольство казахской элиты и привело к переориентации в сторону России. Оценивая обстановку, казахские правители прибегли к защите России от маньчжурской экспансии. В результате вмешательства Российской империи походы цинов практически прекращаются уже во второй половине XVIII в.

Тогда же Российское правительство уже была готово развернуть свой вектор политики на Степном направлении, поскольку в ходе экспедиционных исследований был собран значительный материал о степных народах, их культуре, бы те, экономике и, главное, их военных способностях. С другой стороны, объективная историческая обстановка способствовала этому. Мы ведем речь, во-первых, о тяжелых оборонительных боях на всех стратегических направлениях, которые ослабили казахское общество, как в демографическом, так и в экономическом отношении; во-вторых, модернизационные процессы в кочевом обществе завершились, общество кочевников стало самодостаточным и движение в сторону технического и инновационного прогресса ослабло, в свою очередь, Россия вступила в фазу модернизационного доминанта на обширной территории Евразийского континента.

Российское руководство понимало, что покорение степи необходимо осуществлять единым фронтом со стороны Сибири, разрозненные и единичные военные экспедиции приведут лишь к кратковременным результатам. «С большим успехом колонизационное движение направлялось на территорию Хивы со стороны Сибири», с последующим широким разворотом всего колонизационного движения по всему периметру Степи.

Отсутствие четкой границы на восточном направлении принуждало Россию двигаться в этом направлении: «Россия принуждена делать завоевания в Азии до тех пор пока не достигнет безопасности границы, а такой может считаться лишь территория цивилизованного государства›.

Развивая идею продвижения на восток, Россия стремилась обезопасить свое, условно говоря, «южное подбрюшье», и не дать возможность другим мировым державам угрожать её важнейшим экономическим коммуникациям. Территория Степного края на протяжении всей второй половины XVIII в. играла одну из ключевых ролей в азиатской политике России, т.к. её выгодное геополитическое положение обусловило важность этого региона, и без его покорения Россия не могла реализовать задачу по завоеванию Центральной Азии. С включением Степного края в имперское пространство, Россия получила возможность контролировать важнейшие коммуникации, связывающие Европу и Азию. Вместе с тем подчинение этих территорий поставило перед властью задачу как внутреннего, так и внешнего обустройства региона. Одна из главных задач правительства состояла в создании государственной границы в ее естественных пределах.

Заключение, выводы

В результате продвижения Российской империи на территорию Степного края, Россия открывала для себя значительные перспективы для развития торговых отношения с Азиатским регионом, расширяя тем самым свое присутствие в этом стратегически важном районе.

Первоначально движение вглубь степи было перманентным и не являлось стратегической линией государства. Оно представляло собой хаотичное движение на Восток в поисках новых земель. Такая историческая ситуация продолжалась вплоть до конца XVIII века. Начиная с реформ барона О. Игельстрома, Россия начала выстраивать государственную линию по интегрированию Степного края в состав Российской империи. Этот первоначальный этап завершился реформами М. М. Сперанского 1822 г.

Такие действия Российской империи обозначили основные приоритеты, как со стороны социально-экономического, так и со стороны политического и военного значения Степного края в восточной политике Российской империи. Следует отметить, что до конца XVIII века у царского двора не существовало «четких» целей в отношении Степного края, и вопросы, рассматриваемые нами в диссертационном исследовании, подтверждают данный факт. На наш взгляд, под системой государственной политики следует понимать цепь структурных мероприятий правительства в отношении края. И в связи с этим деятельность Неплюева, Татищева, Киндермана не рассматриваются как череда государственных мероприятий, нацеленных на включение всего края, ограничиваясь только реконсцинировкой региона и укрепление присутствия России на приграничных рубежах. Этот факт отрицают в современной казахстанской историографии, считая, что Россия вела политику по порабощению местного населения, проводя завоевательную политику.

Интерпретируя исторические факты в русле национал-патриотизма историки доказывают, что отнимание земель являлось основополагающим фундаментом в «завоевательной» политике Российской империи на территории Степного края.

Также основным аргументом в полемике между учеными являлось строительство укрепленных линий на территории региона, выполнявшие своего рода роль «колонизатора» степи. Все эти факты преподносились исключительно с негативной точки зрения, а учеными не рассматривался весь комплекс проблем, существовавших в данный исторический период. Нельзя не рассматривать естественный ход исторических процессов на территории края. Кочевая цивилизация переживала свою агонию и уступала место оседлой цивилизации с более развитой модернизированной экономикой, постоянно качественно улучшающей свой потенциал. Появляются новые колониальные империи, претендующие на господство на территории Евразийского континента и активно противостоящие друг другу.

Поначалу Степной край имел стратегически важное значение в системе координат восточной политики Российской империи и рассматривался только с торгово-экономической точки зрения. На наш взгляд, действия Петра Великого не следует рассматривать как начало колонизации степи и выстраивания государственной линии по направлению степи. Это было лишь «прощупыванием» обстановки к востоку от Волжского региона. В этой связи цепь укрепленных линий следует рассматривать как систему буферных и опорных зон на периферии империи, защищавших ее от набегов кочевников.

Политическая география Центрально-Азиатского региона и Степного края, в частности, а также естественный ход событий обусловил продвижение России на территорию степи, для обеспечения безопасности своих южных рубежей.

Таким образом, в геополитическом значения территория Степного края на протяжении всей второй половины XVIII в. играла одну из ключевых ролей в азиатской политике России. Её выгодное геополитическое положение обусловило важность этого региона, и без его покорения Россия не могла реализовать задачу по завоеванию Центральной Азии. С включением Степного края в имперское пространство Россия получила возможность контролировать важнейшие коммуникации, связывающие Европу и Азию. Вместе с тем подчинение этих территорий поставило перед властью задачу как внутреннего, так и внешнего обустройства региона. Одна из главных задач правительства состояла в создании государственной границы в её естественных пределах.

Рассматриваемый период в политике России на территории Степного края обозначался следующими приоритетными направлениями.

I. Россия проводила политику мягкой интеграции населения степного края в состав Российской империи, проводя на первоначальном этапе реконсцинировку территории, и в последующем, основываясь на собранных данных, выстраивала свою политику.

II. Фронтирная зона была необходима для укрепления внутренней территории и постепенного «втягивания» степи в пространство империи.

III. Буферные и опорные зоны играли роль «плацдармов» в продвижении империи до ее естественных пределов, собирая «свои» исконные территории.

IV. В рассматриваемый период Россия не проводила завоевательной политики на территории Степного края, и процесс интегрирования территории основывался исключительно на принципе добровольности, которые базировались на документах заключенных между правителями степи и империи.

V. Реформы М.М. Сперанского являлись логическим завершением первоначального интегрирования территории Степного края в состав империи, подготовив почву для формирования новой административной единицы в составе империи, наряду с губерниями расположенными в Европейской части России.

В заключение отметим, что вплоть до конца XVIII века у империи не существовало государственного плана в отношении Степного края. На основе этого можно сделать вывод, к продвижению России на Восток необходимо применить формулу «stepbystep», включавшую в себя поступательность, продуманность и всесторонний анализ обстановки. Поступательность движения на территорию Степного края в дальнейшем позволило России интегрировать казахское население в общеимперское пространство и обеспечить себе тыл при реализации задач покорения Центральной Азии. Россия на протяжении практически 100 лет интегрировала территорию степи в состав империи.

Список источников

1. История Казахстана с древнейших времен до конца XVIII в. Практикум — учебное пособие. Алма-Ата, 1992.

2. История Казахстана с древнейших времен до наших дней. Очерк. Алматы, 1993.

3. Исупов С.Ю. К вопросу о расселении отставных военнослужащих по Колываново-Кузнецкой укрепленной линии во второй половине XVIII в. //Актуальные вопросы истории Сибири. Вторые научные чтения памяти проф. А. П. Бородавкина. 6—7 октября 1999. Барнаул, 2010.

4. Касымбаев Ж.К. Государственные деятели казахских ханств XVIII—XIX вв. Алматы, 2011.

5. Кляшторный С. Г., Султанов Т.И. Государства и народы Евразийских степей. Древность и средневековье. СП6., 2014.

6. Козыбаев М.К. Казахстан на рубеже веков: размышления и оценки. Алматы, 2010.

7. Ремнев А.В. Россия Дальнего Востока. Имперская география власти XIX — начала XX веков. Омск, 2014

8. Каспа С. Империя и модернизация. Общая модель и российская специфика. М., 2011.

УДК 378

Якупова Н.А., Педагогика и методика начального обучения
Смирнова Л.Н., профессор

Организация коллективных учебных занятий как средство обучения учащихся

Аннотация

В данной статье рассмотрены особенности коллективных учебных занятий как средства обеспечения индивидуальных учебных траекторий учащихся малочисленных сельских школ. Проанализированы современное состояние проблемы индивидуализации обучения в общеобразовательной школе. Раскрыты особенности коллективных учебных занятий и их программно-методического обеспечения в аспекте индивидуализации обучения.

Ключевые слова

Коллективные учебные занятия, малочисленные сельские общеобразовательные школы, младший школьный возраст.

Введение

Актуальность темы. Одним из приоритетных направлений исследований университета образования является научное обоснование подходов к повышению качества образования учащихся из малых сельских школ. В целях достижения нового качества образования «Концепция модернизации Казахстанского образования» и проект современной модели «Казахстан 2050» предполагают вариативность образовательных траекторий на всех уровнях образования, включая малочисленные сельские школы, в которых для реализации индивидуальных учебных траекторий имеются не используемые дидактические возможности. Это отражает одну из актуальных проблем современного образования - создание педагогических условий для формирования и реализации индивидуальных учебных траекторий учащихся малочисленных сельских школ.

Объект исследования: коллективные учебные занятия в малочисленных сельских общеобразовательных школах.

Предмет исследования: организационно-педагогические условия обеспечения индивидуальных учебных траекторий учащихся малочисленных сельских школ.

Научная новизна результатов исследования состоит в следующем:

1. Выделен и научно обоснован комплекс следующих педагогических условий обеспечения индивидуальных учебных траекторий учащихся малочисленных сельских школ:

- организация коллективных учебных занятий, сочетающих индивидуально-опосредованную, парную, групповую и коллективную формы обучения;

-готовность педагогов к разработке модифицированного программно-методического обеспечения и организации коллективных учебных занятий в малочисленных сельских школах.

Выявлены особенности программ учебных предметов для организации коллективных учебных занятий в разновозрастной группе: разветвлённое расположение содержания учебных предметов, различные последовательности изучения содержания учебного предмета, отсутствие сегментации на годичные блоки.

Обор литературы

Для решения данной проблемы в науке созданы определённые предпосылки. Общие подходы к индивидуализации обучения разработаны в трудах Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинекого, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, В.М. Монахова, Ю.В. Сенько, М.Н. Скаткина, В.А. Сластёнина, Т.И. Шамо-вой и др. Психологические аспекты проблемы

индивидуального развития личности изучались Л.С. Выготским, Л.В. Занковым, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Д.Б. Элькониным и др.

Условия, формы, средства и технологии индивидуализации обучения школьников обсуждают в своих научных трудах В.А. Адольф, В.П. Бес-палько, Б. Блум, Э.И. Гельфман, Н.Б. Крылова, А.Н. Тубельский, И.Э. Унт, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, Е.А. Ямбург, А.А. Ярулов и др.

Достаточно новой для науки является тема индивидуальных учебных (образовательных) программ, маршрутов, траекторий учащихся. Обозначены подходы к их пониманию и разработке в общем образовании (Е.А. Александрова, О.Е. Лебедев, Н.Ф. Талызина, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, П.Г. Щедровицкий).

В работах Л.В. Байбородовой, М.П. Гурьяновой, О.Е. Лебедева, А.А.Остапенко, Н.Л. Селивановой, Г.Ф. Суворовой, А.М. Цирульникова и др. обоснованы концептуальные положения развития малочисленных сельских школ.

Для нашего исследования имеют значение труды, посвященные организации совместной деятельности, сотрудничеству учащихся на учебных занятиях (В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, И.Б. Первин, Г.Н. Прозументова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман), организации коллективных учебных занятий (В.К. Дьяченко, М.А. Мкртчян).

Основная часть

Методы исследования. В работе использован комплекс методов: теоретический анализ литературы по проблеме исследования; изучение программных документов в области образования; изучение и обобщение практического опыта; моделирование; педагогический эксперимент; интервьюирование; наблюдение; изучение продуктов деятельности учителей и учащихся; количественная обработка и качественный анализ результатов эксперимента.

Для раскрытия теоретических предпосылок индивидуализации обучения нужно рассмотреть сам феномен индивидуализации, сопряжённость данного понятия с другими, определить принципы, условия и технологии его реализации, выяснить роль индивидуальных учебных траекторий в данном процессе, а также проанализировать возможности малочисленной сельской школы.

Но прежде рассмотрим исходное понятие, с которым связана обсуждаемая нами тема, — сущность обучения, а также то противоречие процесса обучения, которое обусловливает проблему индивидуализации.

В разные периоды развития общества и школы проблема индивидуализации обучения решалась по-своему, сообразно историческим условиям. Большое влияние на её постановку оказали принципы гуманизма, который признает ценность человека как личности и ученика, в частности, его право на свободу, развитие и проявление всех способностей.

Для раскрытия теоретических предпосылок индивидуализации обучения нужно рассмотреть сам феномен индивидуализации, сопряжённость данного понятия с другими, определить принципы, условия и технологии его реализации, выяснить роль индивидуальных учебных траекторий в данном процессе, а также проанализировать возможности малочисленной сельской школы.

Но прежде рассмотрим исходное понятие, с которым связана обсуждаемая нами тема, — сущность обучения, а также то противоречие процесса обучения, которое обусловливает проблему индивидуализации.

Каждый человек по-своему воспринимает, перерабатывает и интерпретирует полученную информацию, в зависимости от своих психофизиологических особенностей, прожитого опыта, характера, воли, мотивации, эмоциональных отношений.

Поэтому нужны вариативные формы образования детей. Однако возможности фронтальных занятий для выстраивания особой линии обучения для каждого конкретного ученика с учётом его индивидуальных особенностей ограничены, поскольку общий фронт

объективно требует одинакового темпа, способа, средств, времени для изучения одного и того же материала.

Особенно актуальной она становится с момента перехода на всеобщее - обязательное среднее образование, когда прекратился массовый отсев учащихся, который был характерен для систем школьного образования в разных странах мира ещё в начале - середине XX века. Кроме того, нужно учитывать непрерывное возрастание объёма учебного материала, которое приводит к тому, что в условиях одинакового нормативного времени его изучение всеми учащимися класса на одном уровне просто невозможно.

Практика фронтальных занятий показывает, что после изучения любой темы всегда остаётся часть учащихся, которые что-нибудь из данной темы не поняли. Поэтому часть учащихся вынуждена переходить к новому материалу, так и не освоив предыдущий.

Следовательно, налицо противоречие между доминированием фронтальных форм организации учебной работы и индивидуальным характером усвоения содержания образования. В этом и заключается основная причина обращения многих видных педагогов прошлого и современности к проблеме индивидуализации обучения.

В разные периоды развития общества и школы проблема индивидуализации обучения решалась по-своему, сообразно историческим условиям. Большое влияние на её постановку оказали принципы гуманизма, который признает ценность человека как личности и ученика, в частности, его право на свободу, развитие и проявление всех способностей.

Преимущественно индивидуализация обучения трактуется как «учёт в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются» (И.Э. Унт [1]). Далее мы будем придерживаться этой точки зрения.

Современная отечественная педагогика придерживается точки зрения о диалектической взаимосвязи обучения и развития личности. В начале XX века Л.С. Выготский обосновал тезис о ведущей роли обучения в развитии личности: обучение должно идти впереди развития и вести его за собой. Акт развития обусловлен прежде всего построением социальной ситуации развития. При этом подчёркивается: «Обучение стимулирует, ведёт за собой развитие, в то же время опирается на него, но не надстраивается чисто механически» [2].

В духе этой позиции о ведущей роли обучения в развитии отвечают Э.Г.Гельфман и М.А. Холодная: «Дети с разными познавательными стилями должны иметь возможность выбора линии обучения соответственно их стилевым особенностям в рамках единого образовательного пространства. Одновременно должна быть создана необходимая образовательная среда для обогащения стилевого поведения каждого ученика, одни элементы которой соответствуют наличному стилю ученика, тогда как другие ... предназначены для развития недостающих форм стилевого поведения» [3].

В связи с этим обратимся к теоретическим источникам, в которых обсуждаются педагогические условия, которые необходимо создать, чтобы индивидуализация обучения состоялась. Под условиями осуществления индивидуализации обучения будем понимать устойчивые обстоятельства образовательной среды, определяющие ход и специфику протекания данного процесса.

Индивидуализация обучения напрямую зависит от организации обратной связи в процессе обучения, важное место здесь занимает контроль. Полученная в ходе контроля информация позволяет принимать решения по устранению недостатков и пробелов в знаниях, определению дальнейших шагов учащегося в изучении предмета. Контроль нуждается в специальной организации. В дипломной работе системы методов контроля О.М. Бричев приходит к выводу, что специально сгруппированные методы контроля, обеспечивая гибкость управления учебно-познавательной деятельностью учащихся, позволяют раскрыть потенциал личности обучаемого [4].

Е.А. Александрова связывает индивидуализацию образования старшеклассников с их включением в процедуру совместной с педагогами разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: определения целей, ценностей, критериев выбора стратегии учения, общения и поведения, прогнозирования его последствий и рефлексии результатов соответствующей деятельности, выбор методов, средств и темпов реализации этой деятельности. При этом исследователь не ограничивается рамками школьных уроков, а считает необходимым организовать взаимодействие субъектов образовательных учреждений различного типа [2].

Поскольку существуют индивидуальные различия между учащимися, постольку должны быть и разные варианты, как одно и то же учебное содержание разными детьми будет освоено. Продуктивность выполнения задания у разных учеников может быть одинаково высокой, но способы ее достижения различны [5]. Но разница может быть не только в способах и времени выполнения учебного задания, но и в последовательности изучения тем целого курса программы или её отдельной части.

Следовательно, встаёт вопрос, какова логика построения содержания -образования, какая последовательность его раскрытия более приемлема тем или иным ученикам, все ли они должны действовать в рамках одной последовательности или же могут быть несколько разных в одном классе? Это для нас актуально в аспекте построения индивидуальных учебных траекторий.

Итак, интегрируя разные идеи, можно сформулировать комплекс педагогических условий, необходимых для обеспечения индивидуализации обучения, разделив их условно на три группы:

1) процессуальные условия — персональный темп прохождения учебного материала; завершённость обучения на каждом его этапе; рациональное сочетание коллективных и индивидуальных форм работы учащихся; подвижный состав учебных групп;
2) содержательные условия - разнообразие и вариативность образовательной среды, разнообразие форм взаимоотношений учащихся; вариативное построение учебной программы, позволяющей формировать каждому учащемуся свою траекторию обучения, включая последовательность изучения тем; дифференциация учебного материала по уровням и способам его освоения учащимися;
3) управленческие условия - сопровождение индивидуализации обучения комплексным мониторингом; ориентация на достигнутый уровень каждого ученика; корректно поставленная и диагностичная дидактическая задача; готовность учителей к осуществлению индивидуализации обучения; включение учащихся в процедуру совместной с педагогами разработки и реализации индивидуальных образовательных (учебных) траекторий.

В реальном учебном процессе сложно выполнить требование «дойти до каждого», поэтому нужно иметь в виду относительное воплощение индивидуализации обучения в практике общеобразовательных школ. С одной стороны, можно говорить об относительности учёта индивидуальных особенностей учащихся, когда, во-первых, учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного учащегося, а сходные особенности групп учащихся; во-вторых, учитываются лишь известные особенности, исходя из тех или иных задач; в-третьих, происходит учёт некоторых особенностей лишь отдельных, а не всех учеников; в-четвёртых, учёт индивидуальных особенностей учащихся осуществляется эпизодически [6].

В основу технологии индивидуально-ориентированной системы обучения (ИООС), разработанной А.А. Яруловым, положена идея о главенстве психологических закономерностей в организации педагогического процесса. В ИООС, прежде всего благодаря индивидуально-ориентированному учебному плану (ИОУП) и особой структуре учебных занятий, реализуется дифференцированный подход, но не на уровне групп, а на индивидуальном (субъектном) уровне, когда сам учащийся определяет линию

учебного поведения. ИОУП предоставляет каждому учащемуся, в зависимости от своих способностей, желаний и самочувствия, выбрать темп и уровень выполнения заданий по предмету — нормативный (на «3»), компетентный («4») или творческий («5»). Следовательно, осуществляется переход от вариативности программ для учителя к вариативности их для учащихся. Значительная доля урока отводится самостоятельной работе по выполнению ИОУП. Организуется систематичное и последовательное изучениє курса: не освоив данную тему, ученик не может переходить к следующей. Учащийся, вне зависимости от уровня усвоения учебного материала, имеет право на опережающее изучение предмета, возможность вернуться к ранее пройденным темам для более глубокого их изучения и исправления оценки в сторону увеличения.

В аспекте индивидуализации обучения важно, что в ИОСО для каждого уровня усвоения материала используются специфические ориентиры-задания. На занятиях сбалансированы самостоятельная и совместная формы выполнения заданий, активно используется работа учащихся в парах и одноуровневых и разноуровневых группах, на консультациях организуется разновозрастное взаимодействие.

Вместе с тем в индивидуально-ориентированной системе обучения, которая является модифицированной классно-урочной, индивидуализация обучения может быть осуществлена ограниченно: сохраняется единый для всего класса маршрут изучения курса; ИОУП охватывает только блок самостоятельной работы учащихся; рамками классного календарно-тематического планирования нарушается естественный медленный темп отдельных учеников. Минимальные навыки самоорганизации младших школьников позволяют использовать ИОСО в первом и втором классах лишь фрагментарно.

Чаще всего во время уроков учителю удаётся индивидуализировать обучение посредством дифференциации учащихся по группам на основе их уровня знаний или развития, организации самостоятельной работы на основе блоков индивидуальных заданий и проведения консультаций с отдельными детьми.

И дело не в большой численности класса, как иногда полагают. При наличии всего трёх учеников в классе, как показывает практика классно-урочной малочисленной школы, индивидуальный подход тоже не осуществляется, т.к. учебная работа организуется общим фронтом: в подавляющем большинстве случаев учителя «проходят программу», организуют работу не с каждым учеником, а с классом; индивидуальную планы и программы отсутствуют. Не помогает и многообразие программ практически по каждому учебному предмету, т.к. всем ученикам класса приходится обучаться в рамках одной программы, выбранной учителем из имеющихся вариантов.

Таким образом, главная причина, сдерживающая индивидуализацию обучения, - наличие общего фронта при организации учебных занятий. В результате, даже владея данными *об* индивидуальных особенностях учащихся, учитель испытывает затруднения в их использовании при проведении учебных занятий.

Следовательно, ориентация образования на индивидуализацию обучения требует существенных изменений в организации и технологиях образовательного процесса в школе.

Несмотря на то, что малочисленная сельская школа тоже является общеобразовательной, вместе с тем обстоятельства образовательной среды (ситуация села, малая наполняемость классов) накладывают определенный отпечаток на задачи, возможности и ход индивидуализации обучения. Поскольку задачи нашего исследования решаются на примере малочисленных сельских школ, то обратимся к данным вопросам.

При выборе стратегии развития сельской школы нужно учитывать её функцию в сельском социуме — социокультурного центра. Когда большая часть сёл (если не подавляющая) оказалась в состоянии экономического кризиса, то школа во многих случаях оказывается центром сохранения села, «градообразующим предприятием». Государственная политика посадить детей по американскому варианту на автобусы, как нам кажется, не учитывает социальное значение школы.

В числе причин, не позволяющих данным школам достигать высоких -результатов в обучении и развитии детей (несмотря на бытующее представление, что их уровень потенциально должен быть выше, чем в крупных по численности школах), являются ограниченность круга социальных контактов, дефицит качественных естественных (жизненных) образовательных ситуаций, удалённость от культурных центров. Много детей находится в условиях семейного неблагополучия, поскольку из-за тяжёлой социально-экономической ситуации на селе у их родителей отсутствует работа или они социально и морально деградировали. Узкий круг общения в малочисленном классе создает особую психологическую напряженность для детей. При этом малая наполняемость классов делает невозможным использование многих традиционных форм коллективной работы [5].

Если недостатки школьного образования в условиях города могут быть компенсированы репетиторством, занятиями на подготовительных курсах, дополнительным образованием во внешкольных учреждениях, образовательным туризмом и др., то такие возможности на селе отсутствуют.

Вместе с тем, сельская малокомплектная школа имеет целый ряд не используемых дидактических преимуществ, связанных с малым наполнением классов и возможностями широкого применения в обучении индивидуального подхода.

Кроме того, в малочисленной сельской школе имеются социально-психологические преимущества. М.П. Гурьянова выделяет следующие: учитель воспринимает свою школу как родной дом, хорошо знает каждого ученика и его семью; обучение и воспитание во многом носят общинный характер; у ребёнка больше шансов получить человеческое внимание к своим нуждам, проблемам и интересам и др. [6].

Всё это усиливает необходимость поиска путей повышения качества образования в малочисленных сельских школах посредством обогащения образовательной среды (включая использование внешних ресурсов в виде Интернета, специальных форм индивидуализации обучения, взаимодействия учащихся разных возрастов); создания условий для повышения индивидуальной активности самого ребёнка [5]. При этом необходима разработка технологий индивидуального обучения, подготовка педагогов и руководителей как в части предметно-методической, так и в части дидактической компетентности, связанной с выстраиванием индивидуальных образовательных стратегий в отношении разных учеников.

Безусловно, при педагогически грамотном подходе в разновозрастном классе образовательные задачи решаются более успешно, чем на обычных уроках [6]. Вместе с тем не разрешается противоречие между доминированием фронтальных форм организации учебной работы и индивидуальным характером усвоения содержания образования.

Следовательно, имеющиеся подходы к организации учебного процесса в малочисленной школе либо повышают степень его коллективности, но обедняют возможности для индивидуализации обучения (в частности, такие как обеспечивать персональный темп и последовательность изучения тем, завершённость обучения на каждом его этапе), либо наоборот - в результате преобладания индивидуальной работы ученика принижают уровень коллективности учебных занятий. В связи с этим возникает необходимость поиска новых организационно-педагогических решений.

Мы полагаем, требуется учебный процесс, построенный на сложных формах кооперации и сотрудничества всех его участников, предполагающий вовлечение учащихся в организацию и управление своей деятельностью и деятельностью других учащихся.

Таким образом, для обеспечения индивидуализации обучения в малочисленных сельских школах необходима образовательная среда, которая открыта, гибка, адаптивна, личностно ориентирована, где совместная деятельность учащихся является основой для реализации их индивидуальных учебных траекторий.

В педагогической науке под индивидуализацией обучения понимается такая организация учебного процесса, при которой выбор способов, приёмов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика, проявления его активности в учебно-воспитательном процессе.

Выделен комплекс педагогических условий, необходимых для обеспечения индивидуализации обучения:

1) процессуальные условия - персональный темп прохождения учебного материала; завершённость обучения на каждом его этапе; рациональное сочетание коллективных и индивидуальных форм работы учащихся; подвижный состав учебных групп;
2) содержательные условия - разнообразие и вариативность образовательной среды, разнообразие форм взаимоотношений учащихся; вариативное построение учебной программы, позволяющей подбирать каждому учащемуся свою траекторию обучения, включая последовательность изучения тем; дифференциация учебного материала по уровням и способам его освоения учащимися;
3) управленческие условия — сопровождение индивидуализации обучения комплексным мониторингом; ориентация на достигнутый уровень каждого ученика; корректно поставленная и диагностичная дидактическая задача; готовность учителей к осуществлению индивидуализации обучения; включение учащихся в процедуру совместной с педагогами разработки и реализации индивидуальных образовательных (учебных) траекторий.

Индивидуальная учебная траектория актуальна для нас в связи с решением задачи индивидуализации обучения в малочисленной школе. Под малочисленной школой мы понимаем малокомплектное общеобразовательное учреждение со средней наполняемостью классов ниже рекомендованного норматива в 14 человек.

С одной стороны, сельская малочисленная школа имеет не используемые дидактические преимущества, связанные с малым наполнением классов и возможностями широкого применения в обучении индивидуального подхода. С другой стороны, обучение в одной аудитории нескольких классов и необходимость обогащения образовательной среды для развития учащихся требуют поиска новых технологий организации учебно-воспитательного процесса.

Современные подходы к обучению в малочисленной школе связаны с организацией разновозрастных учебных занятий, которые позволяет строить обучение с разными классами как с единым целым, объединенным и организационно и содержательно. Один из подходов связан с проведением одно-темных уроков с учащимися нескольких классов. Однако при всех положительных моментах единые последовательность, способ и темп освоения программы детьми разных классов ограничивают возможности для индивидуализации обучения.

В связи с этим возникает необходимость поиска новых организационно-педагогических решений, предполагающих использование возможности обучать учеников в малочисленной школе по индивидуальным учебным траекториям, но при активном сотрудничестве со всеми участниками учебно-воспитательного процесса.

Современные решения проблем развития учащихся в малочисленных школах предполагают организацию разновозрастного обучения, которое позволяет строить обучение с разными классами как с единым целым, объединенным и организационно и содержательно. Один из подходов связан с проведением однотемных уроков с учащимися нескольких классов. Однако при всех положительных моментах единые последовательность, способ и темп освоения программы детьми разных классов ограничивают возможности для индивидуализации обучения.

Эти идеи позволяют нам совместить в малочисленной сельской школе индивидуальные учебные траектории и активное сотрудничество всех участников учебно-

воспитательного процесса. Данный подход требует как принципиально иного построения учебно-воспитательного процесса (а именно: организации коллективных учебных занятий), так и специфичного ему программно-методического обеспечения.

Изучение особенностей программ учебных предметов для организации коллективных учебных занятий (для которых характерны отсутствие общего фронта, наличие разных учебных маршрутов и временных кооперации обучающихся) как средства индивидуализации обучения подвело к построению рабочей гипотезы: программы учебных предметов должны фиксировать различные последовательности изучения учебного предмета на основе учёта структурно-логических связей между компонентами учебного содержания и закономерностей усвоения учащимися разных компонентов содержания образования; позволять формировать разнообразные индивидуальные маршруты обучения школьников, применяя адекватные индивидуальным особенностям учащегося методы и формы обучения; позволять проводить обучение с учениками разных классов как с единым целым, объединенным организационно и содержательно, за счёт не сегментированного на годичные блоки общего содержания учебного предмета.

В результате проведённого анализа теоретических источников и учёта практического опыта выделены следующие критерии оценки программ учебных предметов как средства индивидуализации обучения на коллективных учебных занятиях: многообразие гибких последовательностей освоения содержания учебного предмета; отражение в содержании образования процесса обучения; полнота компонентов структуры программы учебного предмета в соответствии со спецификой коллективных учебных занятий. По каждому критерию разработаны необходимые параметры. В контексте малочисленных школ определён такой параметр, как отсутствие деления содержания программы на годичные блоки.

В целом изучение теоретических предпосылок индивидуализации обучения позволило нам выйти на создание методики разработки и реализацию модифицированного программно-методического обеспечения коллективных учебных занятий в малочисленных сельских школах.

В связи с этим предлагаемая нами методика разработки программно-методического обеспечения коллективных учебных занятий включает создание инвариантного компонента (программ учебных предметов) и вариативного, зависящего от конкретных условий обучения (разработка методических приложений к разделам программы учебного предмета, предварительных планов деятельности школьников по предмету на разные периоды, индивидуальных учебных программ, планов коллективных учебных занятий, табло учёта знаний и умений). Тем самым в ходе коллективных учебных занятий программа учебного предмета конкретизируется в комплексе дополнительных средств планирования, учёта, контроля учебно-познавательной деятельности.

Обязательным моментом разработческих семинаров является обучение оценивать программы или их фрагменты. При этом подвергаются анализу как программы, созданные педагогами самостоятельно до семинара, так и в ходе его. Обязательно выделяются находки, помогающие искать новую архитектуру программ или улучшать уже найденные её компоненты.

Заключение, выводы

Изучение проблемы индивидуализации обучения в общеобразовательной школе показало, что отечественная психолого-педагогическая наука располагает в данной области значительными достижениями: разработаны теоретические предпосылки индивидуализации обучения, исследованы психологические, дидактические и предметно-методические аспекты данной проблемы, сформулированы теоретические положения об обеспечении индивидуальных учебных (образовательных) траекторий в учебно-воспитательном процессе школ.

Анализ научно-практической литературы свидетельствует, что, несмотря на разносторонность охвата многих вопросов, обсуждаемая проблема остается открытой для теоретического осмысления и экспериментального изучения.

Современные решения проблем обучения и развития учащихся в малочисленных сельских школах связаны с организацией разновозрастного обучения, которое позволяет проводить учебные занятия с разными классами как с единым целым, объединенным и организационно и содержательно. Нами обоснован подход, предполагающий использование возможности обучать учеников малочисленной школы по индивидуальным учебным траекториям, но при активном сотрудничестве со всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Усиление коллективного характера учебно-воспитательного процесса важно для компенсации дефицита культурных и социальных контактов сельских школьников.

Доказано, что данная возможность реализуется на коллективных учебных занятиях, которым характерны отсутствие общего фронта, наличие разных учебных маршрутов и временных кооперaций обучающихся, формирующихся исходя из имеющихся индивидуальных особенностей учащихся. Это требует использования особых учебных программ и других программно-методических средств.

Список источников

1. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя [Текст] : монография / В.А. Адольф. - Красноярск : КГУ,2018. - 310 с.
2. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных - Тюмень, 2016. - 42 с.
3. Бондаревская, Е.В. Школьное образование в контексте культуры [Электронный ресурс] / Е.В. Бондаревская. - Режим доступа : http://www.-pligin.ru/articles/bondarevskayal.htm
4. Ильясов, И.И. Новый взгляд на умственное развитие и развивающее _ обучение [Текст] / И.И. Ильясов // Вопросы психологии. — 2016. — № 3. — С. 138-141.
5. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии [Текст] : учеб. пособ. для студентов вузов / П.Я. Гальперин. — М. : Книжный дом «Университет» : Высшая школа, 2022. — 400 с
6. Гарднер, В.В. Индивидуальные образовательные программы в сельской малокомплектной школе [Текст] / В.В. Гарднер // Вестник образования Забайкалья № 5 (28), 2015. - С. 51-53.
7. Гельфман, Э.Г. Интеллектуальное воспитание учащихся [Текст] / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. -СПб. : Питер, 2016. - 384 с.

Издание Костанайского социально-технического университета
им. академика З.Алдамжар

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ СТУДЕНТОВ -ВЫПУСКНИКОВ

ТОМ V
Серия гуманитарных наук
Часть 3

Редактор и корректура: Александрова М.Л.
Форматирование и печать: Нестеренко Д.А.

Подписано в печать 21.04.2025г.
Объём в печ. л. 50,0
Тираж 100 экз.

Отпечатано в информационно-техническом центре
Костанайского социально-технического университета
имени академика З. Алдамжар
г. Костанай, пр. Қобыланды батыра, 27