

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ
М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті

«Қозыбаев оқулары - 2019: Рухани жаңғыру және қазіргі әлемдегі ғылыми білім беру кеңістігінің даму үрдісі» атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференцияның

МАТЕРИАЛДАРЫ

(15 қараша)

МАТЕРИАЛЫ

международной научно-практической конференции «Козыбаевские чтения - 2019: Духовная модернизация и тенденции развития научно-образовательного пространства в современном мире»

(15 ноября)



Петропавл
2019

УДК 378 (063)
ББК 74.58
Қ 75

*Издается по решению Научно-технического совета
Северо-Казахстанского государственного университета
им. М. Козыбаева (протокол №2,3 от 27.11.2019 г.)*

Редакционная коллегия:

Исакаев Е.М. – к.б.н., доцент, и.о. ректора Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева – председатель
Ибраева А.Г. – д.и.н., профессор, проректор по науке и инновациям Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева – заместитель председателя
Валиева М.М. – к.э.н., декан факультета истории, экономики и права
Пашков С.В. – к.г.н., декан факультета математики и естественных наук
Курмашев И.Г. – к.т.н., декан факультета инженерии и цифровых технологий
Иманов А.К. – к.п.н., и.о. декана педагогического факультета
Сабиева Е.В. – к.ф.н., директор института языка и литературы
Добровольская Л.В. - к.п.н., заместитель декана ПФ по НР и МК
Кантарбаева Э.Е. - доктор PhD, старший преподаватель кафедры

Қ 75 «Козыбаевские чтения - 2019: Духовная модернизация и тенденции развития научно-образовательного пространства в современном мире»: материалы международной научно-практической конференции: в 5-х томах. Т. 2. - Петропавловск: СКГУ им. М. Козыбаева, 2019. - 180 с.

ISBN 978-601-223-160-1

Сборник содержит материалы Международной научно-практической конференции «Козыбаевские чтения-2019: Духовная модернизация и тенденции развития научно-образовательного пространства в современном мире». Здесь представлены тезисы научных докладов казахстанских и зарубежных ученых, а также молодых исследователей в различных отраслях современной науки. Издание представляет интерес для преподавателей вузов, средних, средних специальных учебных заведений, а также для широкого круга читателей, интересующихся современными разработками в самых разных сферах знаний.

Основные направления научных работ, представленных во 2-м томе: «Современное педагогическое образование: традиции, достижения, инновации».

**УДК 378 (063)
ББК 74.58**

**ISBN 978-601-223-157-1 (общий)
ISBN 978-601-223-160-1**

© СКГУ им. М. Козыбаева, 2019

«Қозыбаев оқулары - 2019: Рухани жаңғыру және қазіргі әлемдегі ғылыми білім беру кеңістігінің даму үрдісі» атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференцияның
МАТЕРИАЛДАРЫ

(15 қараша)

МАТЕРИАЛЫ

**международной научно-практической конференции
«Козыбаевские чтения - 2019: Духовная модернизация и тенденции развития научно-образовательного пространства в современном мире»**

(15 ноября)



**ҚАЗІРГІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ:
ДӘСТҮРЛЕР. ЖЕТІСТІКТЕР. ИННОВАЦИЯЛАР
СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ТРАДИЦИИ. ДОСТИЖЕНИЯ. ИННОВАЦИИ**

ӘОЖ 378

**БОЛАШАҚ МАМАННЫҢ КОММУНИКАТИВТІ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН
ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ МӘНІ МЕН МАҢЫЗЫ**

Асылбекова М.П.

(Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Нұр-Сұлтан қ., ҚР)

Қазіргі таңда Қазақстан Республикасы бәсекеге қабілетті дамыған отыз мемлекеттердің қатарына қосылудағы жастардың экономикалық, құқықтық, рухани, мәдени жағынан, оның ішінде құзыретті тұлға ретінде қалыптасуы маңызды мәселелердің бірі болып отыр. Қазақ елінің тәуелсіздігін алып, басқа елдермен саяси-экономикалық және мәдени байланысқа түсуі ағылшын тілін оқытудың маңыздылығын көрсетіп, оның мақсатын анықтап берді. Басқа тілді қоғамда, мәдениетте өз орнын таба білу үшін сол елдің тілін ғана меңгеру аз, сол тілде сөйлейтін халықтың мәдениетін де меңгеру керек. Жаңа әлеуметтік мәдени кеңістіктің пайда болуы білім беру жүйесінің алдына халықаралық мәдени-кәсіптік қарым-қатынастарды жүзеге асыра алатын, яғни мәдениетаралық құзыретті мамандар даярлауды мақсат етіп қояды.

Мемлекет басшысы Н.Ә. Назарбаев «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты мақаласында: «Болашақта ұлттың табысты болуы оның табиғи байлығымен емес, адамдарының бәсекелік қабілетімен айқындалады. Сондықтан, әрбір қазақстандық, сол арқылы тұтас ұлт ХХІ ғасырға лайықты қасиеттерге ие болуы керек. Мысалы, компьютерлік сауаттылық, шет тілдерін білу, мәдени ашықтық сияқты факторлар әркімнің алға басуына сөзсіз қажетті алғышарттардың санатында. Сол себепті, «Цифрлы Қазақстан», «Үш тілде білім беру», «Мәдени және конфессияаралық келісім» сияқты бағдарламалар ұлтымызды, яғни барша қазақстандықтарды ХХІ ғасырдың талаптарына даярлаудың қамы», - деген болатын [1].

Осы ретте елімізде білім саласында қазіргі жасалып жатқан реформалар білімді де білгір, іскер, азаматтық белсенділігі мен шығармашылығы қалыптасқан, өздеріне жауапкершілік ала отырып, өздігінен шешімдер қабылдай білетін, стратегиялық мақсаттар қоя отырып, оларға қол жеткізе алатын, өз бетімен ізденетін, ұлттық ерекшелігімізді айқындайтын рухани мәдениетті, халықаралық мәдени-кәсіптік қарым-қатынастарды жүзеге асыра алатын мамандар даярлауды меңзегенін айта кеткен жөн.

Қазақстан Республикасының білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының «экономиканың орнықты дамуы үшін білім берудің және ғылымның бәсекеге қабілеттілігін арттыру, адами капиталды дамыту, зияткер, дене бітімі және рухани жағынан дамыған, табысты азаматты қалыптастыру, сондай-ақ әлеуметтік экономикалық, рухани мәдени білімі бар білікті мамандармен қоғамды қамтамасыз ету болып отыр» [2] деген негізгі мақсаты әлемдік білім беру кеңістігіне енудің бірден бір көкейкесті мәселесі – болашақ мамандардың мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру мәселесін көтеріп отырғаны белгілі.

«Коммуникативті құзіреттілік» ұғымының өзінде де, оның компоненттері деңгейінде де түсініксіздікпен және белгісіздікпен сипатталады [3]. Бұл құбылыстың себебі, ең алдымен, термин осы тұжырымдаманың әртүрлі аспектілерін көрсететін *тіл білімі, психология, психолінгвистика, педагогика, әлеуметтану, мәдениеттану, философия* және басқалары сияқты әртүрлі ғылымдардың тұжырымдамалық аппараттарына жатады.

«Құзыреттілік» ұғымы соңғы жылдары педагогика саласында тұлға субъектілік тәжірибесіне ерекше көңіл аудару нәтижесінде ендіріліп отырған ұғым болғандықтан, белгілі сала бойынша жан-жақты хабардар, білгір, қандай да бір сұрақтар төңірегінде беделді түрде шешім шығара алу,- дегенді білдіреді [4].

Құзыреттілік түсінігін анықтай келе, зерттеуде қарастырылатын коммуникативті құзыреттілік адам үшін басты факторлардың бірі болып табылатындығын атап өтеміз. Осыған байланысты Жак Делордың «Білім: жасырын қазына» баяндамасынан құзыреттіліктің типологиясы мен мазмұнын ұсынамыз [5, б. 37] Ол төмендегі кестеде келтірілген.

Кесте 1 – Негізгі құзіреттіліктердің типологиясы

| Т – Тұлғалық құзіреттілік (learning to be - «болуды үйрену») | | | |
|---|--|---|--|
| Т – тұлғалық құзіреттілік | Т/І – тұлғалық-іс-әрекет | Т/Ә – тұлғалық-әлеуметтік | Т/К – тұлғалық - кәсіби |
| Адалдық; нормативтік-этикалық қондырғы; дәлме-дәлдігі; жеке жауапкершілік | Бас тартпау; өзін-өзі басқару, ұйымшылдық; шығармашылық қабілеттер; өзгерістерді оң қабылдау | Әзіл Көмек беруге дайын болу; Қызметкерлердің өкілдік ету қабілеті | Үйренуге дайын болу; Тұтас ойлана білу; Тәртіп; Сенімділік |
| І – Іс-әрекеттік құзіреттілік (learning to do – «жасауды үйреніңіз») | | | |
| І – Іс-әрекеттік құзіреттілік | І/Т – Іс-әрекеттік-тұлғалық | І/Ә – Іс-әрекеттік-әлеуметтік | І/К – Іс-әрекеттік-кәсіби |
| Энергия; Ұтқырлық; Еңбекқорлық; Бастама | Батылдық; Жұмысты аяқтауға деген ниет; Жаңашылдыққа деген сүйіспеншілік; шыдамдылық | Оптимизм; Әлеуметтік белсенділік; Ой қозғау, импульстар беру қабілеті Жауапкершілік, шапшаңдық | Практикалық нәтижеге бағыттылық; Көшбасшылыққа бағытталған тәсіл; Төзімділік; Бірізділік |
| Ә – Әлеуметтік-коммуникативтік құзіреттілік (learning to live together – «бір жерде тұруды үйрену») | | | |
| Ә/Т – Әлеуметтік-тұлғалық | Ә/І – Әлеуметтік-іс-әрекеттік | Ә – Әлеуметтік құзіреттілік | Ә/К – Әлеуметтік-кәсіби |
| Конфликтті шешу мүмкіндігі; Интеграциялау қабілеті; Ұжымда жұмыс істей білу; Диалог, клиентке бағдарлану мүмкіндігі | Жаңа клиенттерді табу мүмкіндігі; Проблемалық шешімдерді таба білу; Тәжірибе жасауды жақсы көру; Кеңес беру мүмкіндігі | Коммуникативтілік; Ынтымақтастық; Қатынастарды басқару; Бейімделу | Тілдік шеберлік, шешендік; Түсінуге дайын болу; Міндетті сезіну; Жақсы сенім |

| К – Кәсіби-әдістемелік құзыреттілік (learningtoknow – «қосылуды үйреніңіз») | | | |
|--|--|---|--|
| К/Т- Кәсіби-тұлғалық | К/І- Кәсіби іс-әрекеттік | К/Ә – кәсіби- әлеуметтік | К – Кәсіби құзыреттілік |
| Білімге зейін қою; Аналитикалық дағдылар; Тиімділік; Бағалау, пайымдау қабілеті | Тұжырымдамаларды дамыта білу; Ұйымдастырушылық қабілеттері; Еңбекқорлық Жүйелік-әдістемелік тәсіл | Жобаны басқару; Салдары туралы хабардар болу; Оқу қабілеті; Кәсіби өкілеттік | Кәсіби білім; Нарықты білу; Кәсіби билік; Пәнаралық білім |

Коммуникативтік құзіреттіліктің мәні мен құрылымын анықтау мәселелерін И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, И.А. Ричард және басқалар жан-жақты қарастырған. Зерттеушілер Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Е.Л. Мелибурд коммуникативтік құзіреттілікті тиімді қарым-қатынас жасау үшін қажетті дағдылардың жиынтығы ретінде тұжырымдаған. Коммуникативті құзіреттілікті зерттеушілер А. Маслоу, Я.Л. Морено, Дж. Олпорт тұлғалық құндылықтардың ішкі жүйесі ретінде, ал коммуникативтік құзіреттілікті қалыптастыру мәселесіне көпжақты зерттеу жасағандар Гейхман, Дж. Хабермас, Д. Хаймс, Н. Хомский, Lyle F. Bachman және басқалар. Педагогикалық зерттеудегі мәдениаралық және тұлға аралық өзара әрекеттесудегі коммуникативтік құзіреттілікті қалыптастыру проблемаларын Л.Л. Балакина, Л.К. Гейхман, Н.Н. Доловова, О.И. Муравьева және т.б. Сонымен қатар, шетелдік зерттеушілер қарым-қатынас процесін сипаттау үшін «коммуникация», «коммуникативті» ұғымдарын пайдаланады, ал отандық ғалымдар «қатынас» және «коммуникативті» ұғымдарын қолданады.

М.Қ. Бапаеваның пікірінше, коммуникативті іс-әрекет негізінде қарым-қатынас жатқандықтан адамды қарым-қатынас субъектісі ретінде қарастыруға болады. Адамның субъект ретіндегі іс-әрекеттің әркілы түрлерін жүзеге асыру нәтижесінде психикалық кемелденуіне қол жеткізуі болады, - деген қорытынды жасаған [6]. Автордың пікіріне қосыла отырып, психикалық дамуы дұрыс жетілген адамның коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруға болады, - деп түйіндейміз.

Кейіннен зерттеушілер Lyle F. Bachman, Дж. Хабермас, Д. Hymes, S.W. Littlejohn, J.M. Wiemann [7, 8, 9, 10, 11] коммуникациялық іс-әрекет теориясы аясында коммуникативтік құзіреттілік тұжырымдамасын дамыту, оның іс-әрекеті үш өмір әлемімен дұрыс байланысқан кезде құзыретті адамды қарастыру: объективті (объективті әлемде болып жатқан оқиғалар), әлеуметтік (тұлғааралық қатынастармен, реттелетін нормалармен), жеке (өз тәжірибелерімен) және коммуникативтік құзіреттілікті бес негізгі құрамдас бөліктен тұратын күрделі форма ретінде анықтаймыз: *лингвистикалық; социолингвистикалық; әлеуметтік-мәдени; дискурсивті; стратегиялық құзіреттілік.*

Қорыта келгенде, педагогикалық аспектісі бар категория ретінде коммуникативтік құзіреттіліктің мәні мен құрылымын ашып, біз келесі тұжырымдарға келдік:

1. «Коммуникативті құзіреттілік» терминінің мәнін түсінудің белгісіздігі мен анық еместігі оның тұлғаның негізгі құзіреттіліктеріне біркелкі жатқызылуында анықталды, бұл оның педагогикалық, психологиялық, әлеуметтік контексте оның мәнін талдау мен нақтылауды қажет етті.

2. Коммуникативтік құзіреттіліктің мәні туралы түсінік оның әлеуметтік контекстін түсіну тұрғысынан ұсынылады, яғни сыртқы деңгейде көрінетін психологиялық категория ретінде - функционалды (коммуникативті мәселелерді шешудің стратегиялары, тактикасы мен әдістерін иелену ретінде) және ішкі деңгей, тұлға-семантикалық қалыптасу (көрініс) ретінде қажеттіліктер, коммуникативті ниет,

ынтымақтастыққа дайын болу және қабілеттілік, жанашырлық, шығармашылық зияткерлік белсенділік, жылдам бейімделу жаңа жағдайларға байланысты болуы.

3. Коммуникативті құзіреттілік көрінісі іс-әрекеттің мәні ашылды, қарым-қатынас/коммуникация әрекетте «кұрылуы» мүмкін екендігі баса айтылды. Осыған сүйене отырып, болашақ маманның коммуникативті құзіреттілігі белгілі бір іс-әрекетке дайын болуға негізделетіні және өзара әрекеттестікте көрінетіні түсіндірілді, мұнда өзара әрекет тұлғааралық, мәдениетаралық кәсіби өзара әрекеттесуді білдіреді.

4. Кәсіби қызмет шеңберіндегі педагогикалық мәселелер мен коммуникациялық жағдайларды шешуде нәтижелі мәдениетаралық кәсіби өзара әрекеттесуге мүмкіндік беретін және құрамдас бөліктері: мотивациялық-құндылық, танымдық, белсенділік, рефлексиялық-бағалау, динамикалық интегративті кәсіби маңызды жеке тұлға ретінде оқытудың педагогикалық бағыттары студенттерінің коммуникативтік құзіреттілігі туралы түсінік көрсетілген. Коммуникативті құзіреттілік көріністерінің сипаттамалары, ол *бейімделу, ынтымақтастық, интегративтілік* деп ой түйіндейміз.

Әдебиет

1. Н.Ә. Назарбаев «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты мақала // <https://www.zakon.kz/4853272-n1201rs1201ltan-nazarbaev.html>
2. Қазақстан Республикасының білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. // <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/U1600000205>
3. Влугенштейн Г. Формирование коммуникативно-методической компетенции студентов-бакалавров в условиях интеграции курсов методики и практики речи. // Inauka-pedagogica.com/...dissertaciya-formirovanie-kommunikativno-m.
4. Кенжебеков Б.Т. Жоғары оқу орны жүйесінде болашақ мамандардың кәсіби құзіреттілігін қалыптастыру: дисс. ... пед. ғыл. докт.: 13.00.08. – Қарағанды, 2005. – 267 б.
5. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище: доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО / Ж. Делор // Университетская книга. – 1997. – № 4. – С. 27.
6. Бапаева М.Қ. Тұлға психологиясы – Алматы, 2010. – 86 б.
7. Bachman, L.F. Fundamental Considerations in Language Testing / L. F. Bachman. - Oxford, 1990. - 118 p.
8. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас; пер. с нем. под ред. Д.В. Складнева; послесл. Б.В. Маркова. – М.: Наука, 2006. – 379 с.
9. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes // J.B. Pride and J. Holmes (eds.). Sociolinguistics. – Harmondsworth: Penguin, 1992. – P. 269–293.
10. Littlejohn, S.W. Communication competence: model and application / S.W. Littlejohn, D.M. Jabusch // Journal of Applied Communication Research. – 1982. – Vol. 10(1). – P. 29–37.
11. Wiemann, J.M. Current theory and research in communicative competence / J.M. Wiemann, P. Backlund // Review of Educational Research. – 1980. – Vol. 50(1). – P. 185–199.

УДК 376

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Акишева Д.С., Сураганова А.К., Кеженова С.Н.

(КГУ «Петропавловский детский центр социального обслуживания»)

Современная система образования непрерывно претерпевает изменения и подвергается систематической модернизации. Особенно заметно это стало для педагогов в последнее десятилетие. В образовании меняются стандарты, требования и, соответственно, это не может отразиться на профессиональной деятельности педагога. Преподаватели вынуждены следить и успевать за происходящими изменениями и

заниматься поиском и применением новых педагогических технологий образования, которые помогут достичь максимально положительного результата педагогической деятельности и приведут к более успешной реализации инклюзивного образования.

В настоящее время в концепции модернизации казахстанского образования заявлен принцип равного доступа молодых людей к полноценному качественному образованию, в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания и состояния здоровья. Одним из направлений реализации данного требования является внедрение новых моделей содержания образования и его организации. На сегодняшний день ключевым вопросом модернизации образования является повышение его качества, приведение в соответствие с мировыми стандартами. Сегодня в сфере образования выделяется большое количество инноваций различного характера, направленности и значимости, проводятся большие или малые государственные реформы, внедряются новшества в организацию и содержание, методику и технологию преподавания.

В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении (рефлексии) своего собственного практического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики. Главная цель инновационной деятельности – развитие педагога как творческой личности, переключение его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный поиск методических решений, превращение педагога в разработчика и автора инновационных методик, реализующего инновационные средства обучения, развития и воспитания. К основным функциям инновационной деятельности относится изменение компонентов педагогического процесса: целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления.

Термин «особые образовательные потребности» не так давно появился в современном обществе. За рубежом он вошел в массовое употребление раньше. Появление и распространение понятия особых образовательных потребностей говорит о том, что общество пытается помочь детям, жизненные возможности которых ограничены, а так же тем, которые по воле обстоятельств попали в трудную жизненную ситуацию. Социум начинает помогать таким детям с ограниченными возможностями адаптироваться в жизни.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию. Каждому ученику с особенностями развития нужны более комфортные условия для жизнедеятельности, более щадящий школьный режим, более современные коррекционно-педагогические, информационно-коммуникативные, инновационно-образовательные технологии.

Ребенок, имеющий «особые образовательные потребности» - это не тот, у которого наблюдаются аномалии и нарушения развития. Социум отходит от разделения детей на «нормальных» и «ненормальных», поскольку между этими понятиями существуют весьма призрачные границы. Даже при самых обычных способностях у ребенка может наблюдаться отставание в развитии, если ему не уделяется должное внимание со стороны родителей и общества.

Сегодня трудно представить деятельность образовательной организации без различного рода инноваций, поиска идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс. Инновационно-образовательные технологии и методы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, цели и результаты их применения – одно из приоритетных направлений коррекционно-педагогической деятельности.

В настоящее время все больше и больше детей нуждаются в дополнительных стимулирующих занятиях по коррекции познавательных функций. Развитие познавательной деятельности не является самоцелью. Учителю необходимо не для того, чтобы ребенок умел делать это, а для того, чтобы он мог лучше ориентироваться в окружающем мире, организовать свою жизнь, становится все более самостоятельным. Это актуализирует вопросы применения инновационных педагогических технологий в практике психолого-педагогического сопровождения учащихся с ООП в условиях инклюзивного образования.

На сегодняшний день инклюзивное образование постепенно распространяется во всем мире и является новой актуальной стратегией образования, которая имеет свои как положительные, так и отрицательные стороны. Одним из условий правильной организации воспитательного процесса в инклюзивной образовательной среде является знание структуры дефекта и понимание того, что отклонения в развитии, названные первичным дефектом, поддаются исправлению, коррекции. Поэтому возникает необходимость глубокого изучения особенностей учащихся. Знание их позволяет выделить общепедагогические и коррекционные задачи воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основными трудностями на данном этапе развития инклюзивного образования стали неготовность самих детей с особыми образовательными потребностями к совместному обучению со здоровыми сверстниками.

На базе специальных школ открыты методические площадки ресурсные центры для оказания методической и практической помощи педагогам, работающим с детьми с особыми образовательными потребностями.

Особую роль в процессе профессионального самосовершенствования педагога играет его инновационная деятельность. В связи с этим становление готовности педагога к ней является важнейшим условием его профессионального развития. Если педагогу, работающему в традиционной системе достаточно владеть педагогической техникой, т.е. системой обучающих умений, позволяющих ему осуществлять учебно-воспитательную деятельность на профессиональном уровне, добиваться более и менее успешного обучения, то для перехода в инновационный режим определяющей является готовность педагога к инновациям. В своей профессиональной деятельности педагог обязан учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося класса. Систематически расширять свои знания по проблеме воспитания детей с ограниченными возможностями, планировать работу с родителями детей (родительские собрания, экспресс - анкеты, беседы с родителями, презентации): проводить анкетирование детей, с целью выявления интересов самих детей, планировать тематику видов деятельности (беседы, внеклассное чтение, игр и экскурсий) с учетом интересов всех учащихся. Чаще проводить занятия в нетрадиционной форме. В основе планирования любого занятия должны быть использованы наиболее эффективные средства включения детей с особыми образовательными потребностями в процесс творчества на уроке. Такими средствами являются: коррекционно-развивающие игры и упражнения, создание положительных ситуаций, яркие наглядные пособия, занимательность и игровые методы и т.д.

При составлении Программ индивидуального сопровождения, основным компонентом которых является коррекционная составляющая, педагоги включают в процессе обучения детей инновационно-образовательные технологии. Такие как: Проектно-исследовательская – эта технология направлена на формирование познавательных универсальных учебных действий и базируется на технологии развивающегося обучения.

Элементы проблемно-диалогической технологии - эта технология направлена на развитие коммуникативно – вербальных универсальных учебных действий.

Образовательно-оценивающая – это технология направлена на совершенствование личностных универсальных учебных действий.

Выбор той или иной технологии осуществляется в зависимости от возраста и категории (интеллекта, психофизиологических особенностей, склонностей, возможностей, уровня подготовки и развития). Цель обучения состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться дальше без помощи учителя.

Способность сознательно изменять и развивать себя, вносить вклад в свою профессию. Возможности и ресурсы использования инновационно-образовательных технологий не исчерпываются теми технологиями и методами, которые представлены в данной статье. В арсенале каждого педагога есть свои варианты и особенности использования образовательных технологий, моделирующих жизнедеятельность обучающихся. С уверенностью можно отметить – использование инновационно-образовательных технологий в коррекционно-педагогической практике сохранять индивидуальность каждого обучающегося, способствует укреплению и развитию его психофизического здоровья, позволяет отрабатывать учебный материал с разных позиций, интегрировать знания, многократно возвращаться к одной теме в условиях разных видов деятельности.

Литература

1. Государственная программа образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, утверждённая Указом Президента Республики Казахстан от 07.12.2010 г. № 1118 // Казахстанская правда. – 2010. - 153-154. - С.10-12.
2. Польшина М.А. Технологии психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт».- 2016. - Т. 20. - С. 66-70. - URL: <http://e-koncept.ru//2016/56328.htm>.
3. Безголева Г.В. Игровые педагогические технологии / Г.В. Безголева, Е.В. Беловодченко, Н.В. Буянова. - М: ИРПО, 2000. - 120 с.
4. Андреева В.А. Педагогические технологии, - М.: Проффессионал Ф, 2001. - 320 с.
5. Бедерханова В.П. Образовательные возможности обучающихся игр как одной из моделей концентрированного обучения // Школьные технологии – 2003. - №2 - С. 137-139.

**ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН
ДЛЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Афонина Р.Н.

(АлтГПУ, г.Барнаул, РФ)

Одной из актуальных проблем преподавания естественнонаучных дисциплин в гуманитарном вузе является поиск оптимальных для гуманитариев форм, методов и средств обучения. В связи с этим вновь становится актуальным высказывание К.Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна узнать его тоже во всех отношениях» [6].

Студенчество – это динамичная социальная группа, объединенная институтом высшего образования и организованной деятельностью по подготовке к выполнению профессиональных и социальных функций в обществе. Студенчество имеет свои характерные черты и особенности, доминирующие ценностные установки, сопряженные с обучением в вузе и с приобретением будущей профессии. Вузское обучение является одним из важнейших периодов личностного и профессионального становления будущего специалиста, первостепенное значение приобретает потребность в личном самоопределении на социальном и профессиональном уровне. Этот период, как пишет И.А. Зимняя [3], отличается значительным повышением образовательного и культурного уровня, усилением познавательной мотивации, гармонизацией интеллектуальной и социальной зрелости.

Практика показывает, что у студентов, выбравших для обучения гуманитарные специальности, преобладает гуманитарное мышление. Оно сформировано условиями профильного обучения в средней школе и продолжает развиваться на этапе получения высшего образования. Гуманитарный тип мышления характеризуется диалогичностью, вариативностью, креативностью, самостоятельностью в освоении новых знаний, способностью к интеллектуальным изобретениям и экспериментам с неизвестными и неочевидными результатами, к рефлексивности и критичности результатов деятельности. Для студентов-гуманитариев в большей мере характерно превалирование ассоциативного, образного мышления, эмоционального восприятия информации, отторжение формализованных, доказательных способов рассуждений, доминирование реального восприятия окружающего мира над абстрактным, идеализированным. В организации процесса естественнонаучного образования в гуманитарном вузе необходима специальная организация самостоятельной работы студентов, организация работы с текстами, использование методов диалогового и интерактивного обучения. Студенты должны понимать суть и содержание учебной информации, информация должна предъявляться педагогическими средствами и методами, учитывающими психофизиологические особенности доминирующего полушария головного мозга при восприятии информации. Для успешной учебной деятельности «правополушарных» обучающихся необходимо наличие контекста, обеспечение связи с реальностью, практикой, эмоциональность предъявления информации, речевой ритм, творческие задания.

В рамках проводимого исследования мы опираемся на базовую формулировку содержания образования, приведенную в Законе РФ «Об образовании» [2], как систему

знаний основ наук для решения задач формирования и развития общей культуры личности, ее подготовке к жизни в обществе, создании основы для освоения профессиональных образовательных программ.

Теоретическое представление о содержании образования формируется заданным социальным заказом, он выступает целью и источником построения содержания образования. Социальный заказ к содержанию образования определяется Национальной доктриной образования, Федеральной целевой программой развития образования, федеральными государственными образовательными стандартами. Анализ нормативно-правовых документов и педагогических исследований показывает, что наиболее важной и актуальной проблемой при проектировании содержания современного образования является ориентация на развитие личности, формирование системы жизненных ценностей, социальных норм и других элементов культуры. В официальных документах, определяющих социальный заказ к современному образованию, подчеркивается актуальность и необходимость учета междисциплинарных интеграционных тенденций для достижения качества высшего образования в формировании у обучающихся общекультурных и профессиональных компетенций. Современные цели образования, ориентирующие педагогов на компетентностную модель построения образовательного процесса, детерминируют изменение требований к построению информационной составляющей содержания образования. Разработка оптимальной структуры и содержания информационной составляющей содержания образования обуславливает решение задач, связанных с формированием не только профессиональных, но и общекультурных компетенций обучающихся как результатов образования. В построении содержания учебных дисциплин необходимо учитывать нормативные требования к отбору и построению содержания. Отбор информационной составляющей содержания образования и построение его оптимальной структуры во многом определяют результативность обучения. Планируемые результаты образования включают совокупность определенных компетенций, устанавливающих требования о том, что именно будет знать, понимать и что способен делать студент после завершения обучения. Естественнонаучные дисциплины призваны участвовать в развитии общекультурных компетенций будущего специалиста-гуманитария.

В соответствии с классификацией А.В. Хуторского [7], общекультурная компетенция относится к ключевым компетенциям личности. Общекультурная компетенция, как отмечает Г.Н. Симдянова [5], является результатом образования, выражающемся в системе знаний общечеловеческой культуры и умении практически применять эти знания в социальных отношениях. Общекультурная компетенция формируется в процессе освоения опыта деятельности в области освоения культурного пространства и проявляется в качествах личности. Общекультурная компетенция характеризуется такими основными признаками, как фундаментальность, универсальность, междисциплинарность, применимость в разных ситуациях.

Целевое назначение содержания естественнонаучного образования гуманитариев, определяемое приоритетными целями на формирование целостного миропонимания и научного мировоззрения личности, согласуется с культурологической парадигмой в образовании [1]. Поэтому одной из важнейших тактических целей естественнонаучного образования, реализуемого в образовательном пространстве педагогического вуза, является развитие общекультурных компетенций личности. Целевая направленность общекультурных компетенций, формируемых в процессе естественнонаучного образования гуманитариев, определяет их принадлежность к группе мировоззренческих и гностических. Реализация доминирующей целевой установки по формированию целостного миропонимания будущих специалистов гуманитарного профиля определяет

важность междисциплинарных и трансдисциплинарных связей в содержании образования, определяющих его результаты.

Содержание учебных дисциплин представляет собой научное знание как специально организованная система. В доктрине государственной политики России [4], задающей долгосрочные приоритеты развития до 2025 г. провозглашается, что система отечественного образования должна обеспечить систематическое обновление всех аспектов образования, отражающих изменения в сфере культуры и науки. Практическая реализация этого требования определяет решение задач совершенствования содержания образования. Постоянное совершенствование содержания образования сопровождается увеличением информационной емкости содержания учебных дисциплин. В первую очередь, это связано с развитием науки, усложнением ее структуры, что закономерно определяет усложнение структуры и содержания учебных дисциплин. Эта ситуация в настоящее время характерна как для образования в целом, так и для содержания естественнонаучного образования, реализуемого в гуманитарном вузе в частности. Содержание информационной составляющей учебных дисциплин должно отвечать как социокультурным особенностям нашего времени, так и личностным потребностям обучающихся [8].

Анализ изучения интересов и потребностей студентов позволяет понять, почему им требуется изучение естественнонаучных дисциплин, что в определенной мере оказывает влияние на то, что может быть принято в качестве приемлемого содержания естественнонаучного образования. Результаты опроса студентов гуманитарных факультетов АлтГПУ, проведенного в течение 2016-2018 гг., позволили определить мнение этой группы респондентов относительно целей, которые они ставили перед собой для изучения естественнонаучных дисциплин. Вместе с этим проведенное анкетирование позволило выявить темы, изучению которых студенты отдают предпочтение, и ситуаций, в которых выпускникам будет необходимо использовать естественнонаучные знания. Анализ полученных результатов показал, что в качестве доминирующей цели изучения естественнонаучных и дисциплин выступает общекультурное и всестороннее развитие личности (данная цель характерна для ответов 54% анкетированных). На втором месте стоит цель приобретения знаний для эффективного осуществления будущей педагогической деятельности (данная цель была зафиксирована в 40% анкет). И на третьем месте стоят цель получение диплома о высшем образовании (такая постановка цели характерна для 6% анкетированных студентов). Изучение ответов студентов по выделению наиболее значимых тем естественнонаучных дисциплин показало, что в качестве наиболее важных для студентов выступают темы, связанные с методологией научного познания в построении общенаучной картины мира и ее астрономической и экологической составляющих. Актуальность изучения этих тем в рамках вузовских программ связана с отсутствием астрономии и экологии в школьной программе и интересом к этим знаниям. Результаты опроса студентов о значимости естественнонаучных дисциплин в гуманитарном вузе показали, что 61 % студентов считают их необходимыми, 37 % опрошенных студентов считают их нужными, поэтому рассматривают их в качестве дисциплин, изучаемых по выбору. И 3% студентов не считают естественнонаучные дисциплины значимыми и нужными. В качестве ситуаций, в которых будущим выпускникам гуманитарного вуза будет необходимо использовать естественнонаучные знания, в большинстве анкет студентов отмечена деятельность в связи с осуществлением экологического воспитания школьников, обеспечение межпредметных связей на уроках, выполнение переводов иностранных текстов, подготовка лекций, организация экскурсий и т.д. Опрос студентов, обучающихся по заочной форме обучения и работающих в образовательных учреждениях, позволил конкретизировать аспекты практического значения

естественнонаучного образования в профессиональной деятельности педагогов. Проведенный опрос показал, что 78% респондентов используют естественнонаучные знания в своей педагогической деятельности, из них 68% используют имеющиеся знания для реализации междисциплинарного аспекта в содержании учебных предметов гуманитарного цикла, 32% применяют естественнонаучные знания во внеклассной и воспитательной деятельности.

Решение задачи оптимизации содержания образования на теоретическом уровне требует обоснования подходов к отбору и структурной организации достаточного объема учебной информации. Оптимизация содержания учебных дисциплин требует анализа учебной информации с позиций образовательного стандарта в соответствии с профилем подготовки. Анализ нормативных документов показал, что на нормативном уровне специфика гуманитарного профиля подготовки педагога, как и круг вопросов общекультурного характера не нашли конкретного тематического отражения в образовательном стандарте. Содержание учебного материала должно:

- способствовать формированию целостного мировосприятия и современного научного мировоззрения обучающихся;
- иметь общекультурную направленность;
- отвечать психологическим особенностям, познавательным возможностям, интересами потребностям обучающихся;
- отражать специфику будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Первым шагом в построении информационной составляющей содержания учебных дисциплин является разработка программ, на основе которых строится их содержание. Разработка каждой конкретной программы определяет построение логической структуры и содержание учебной дисциплины. Построение логической структуры учебного материала требует системного анализа и глубокой методической проработки содержания. Представляется, что как в логическом построении и структурировании информации, так и в возможности выделения ее инвариантов заключается ценность научного знания, на основе которого строится содержание учебной дисциплины.

При выполнении отбора и построении инвариантного ядра содержания естественнонаучных дисциплин применяется множество подходов. В качестве ведущих педагогических подходов к отбору содержания используются культурологический, когнитивно-информационный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы. Доминирующие позиции культурологического подхода в построении содержания обучения определяют постановку общекультурных целей, современные смыслы и ценности образования, расстановку приоритетов в отборе его содержания. Приоритетность культурологической парадигмы, гуманизация и гуманитаризация системы образования, сопряжены с социальным заказом воспитания личности, которая отличается не только профессиональной компетентностью, но и целостным видением современной картины мира, готовностью к самообучению, саморазвитию. Формирование общекультурной компетентности педагога, определяющей способность педагога осуществлять формирование научного мировоззрения учащихся, зависит от уровня сформированности целостного научного знания.

Литература

1. Афонина Р.Н. Значение естественнонаучного образования в становлении целостного мировоззрения личности будущего специалиста гуманитарного профиля // Формирование целостного мировоззрения современной личности: материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул : АлтГПА, 2012. С. 10–16.

2. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986>(дата обращения 10.03.2019).
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–4.
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] – Режим доступа :[http:// www. dvgu.ru](http://www.dvgu.ru) (дата обращения 25.02.2019).
5. Симдянова Г.Н. Методика формирования общекультурной компетенции у учащихся // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 1. – С.262–263.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. – Москва : Гранд Файр Пресс, 2004. 574 с.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
8. Afonina R. The problem statement of projecting of pedagogical system of the science education in the liberal arts university // Innovations in education / ed. by I. Kaufer. – Vienna, 2015. – P. 110–137.

УДК 378

АКТУАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОДЕРЖАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Афонина Р.Н.

(АлтГПУ, г.Барнаул, РФ)

Малолеткина Т.С.

(АГМУ, г.Барнаул, РФ)

Анализ тенденций развития теории и практики гуманитарного естественнонаучного образования свидетельствует о последовательной смене его доминирующих целевых установок. Цели естественнонаучного образования претерпели последовательное развитие от формирования естественнонаучной грамотности – к развитию представлений об основополагающих естественнонаучных концепциях и к развитию целостного миропонимания [1]. Естественнонаучное образование несет в себе собственный гуманитарный потенциал, который способствует становлению различных сторон личности будущего специалиста, как формирующее систему научно-методологических знаний и важнейших ценностных ориентаций личности. Отвечая на вопрос, почему естественнонаучное образование необходимо для гуманитариев, следует рассмотреть его значение для формирования и развития общей культуры личности. Естествознание является важной и неотъемлемой частью культуры личности, знание его современных фундаментальных положений, мировоззренческих и методологических выводов является необходимым элементом подготовки современных специалистов в любой отрасли социальной и производственной деятельности. Бесспорна важность естественнонаучных знаний для человека и всего человечества. И если в предшествующие столетия эти знания были необходимы человеку для сохранения его собственной жизни, то в настоящее время значимость естественнонаучных знаний возрастает в связи с необходимостью сохранения биосферы, обеспечивающей условия для жизни всех людей. Знания о природе появились в истории развития человечества одними из первых, они были жизненно необходимы древнейшим людям.

В истории развития науки естественнонаучные знания появились на начальном этапе ее развития. Первой формой существования естествознания в истории развития человечества является натурфилософия, или философия природы. В рамках натурфилософии зародилась астрономия, физика, биология, химия, математика. С течением времени каждая из наук обрела самостоятельный статус, и натурфилософия к

началу XIX в. прекратила свое существование. Самостоятельное развитие каждой науки привело к быстрому росту знаний, увеличению объема научной информации. Ускорились и темпы разработки научных теорий, их воплощение в практику, производство. С одной стороны, это способствовало технологическому прогрессу общества, с другой – возрастанию экологических проблем. И сегодня естественнонаучные знания опять становятся жизненно необходимыми для человека, но не только в прежнем назначении – сохранения своей жизни, но и для сохранения биологического равновесия, обеспечивающего жизнь на планете.

Формирование системы научных знаний о природе осуществляется в процессе естественнонаучного образования. В наиболее общем рассмотрении естественнонаучное образование является средством передачи социального опыта в аспекте его естественнонаучной составляющей. Еще в начале XX века профессор И.П. Павлов так представлял себе цель преподавания естествознания: «Чтобы дать стране людей с научным складом ума, умеющих хорошо видеть своими глазами, здраво судить своим умом, людей, имеющих развитую способность наблюдать объекты и явления окружающей природы, не исключая и человека, и мыслить о них собственным умом, а не повторять чужие мысли и описания» [6]. Безусловно, цели естественнонаучного образования, сформулированные И.П. Павловым, в большей мере относятся к подготовке специалистов-естествоиспытателей, ведь общепрофессиональная естественнонаучная подготовка стала осуществляться в отечественных вузах только в конце XX века. Современными исследователями цели и значение естественнонаучного образования определяются шире. В качестве основных целей естественнонаучного образования С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин [4] определяют формирование основ научного мировоззрения личности, усвоение естественнонаучных знаний, убеждений и практических навыков, определенной ориентации и активной социальной позиции в области познания окружающего мира, рационального природопользования и воспроизводства природных ресурсов. В.И. Данильчук и В.В. Сериков [3] рассматривают значение естественнонаучного образования не только в плане становления знаний о природе, способствующих технологическому прогрессу, но и в аспекте формирования менталитета, особого типа мышления, мировоззрения и взглядов, ориентиров, основанных на общечеловеческих ценностях, связанных с гуманитарным сознанием. Решение сложных задач современности, как отмечает А.А. Барановская [6], определяется целостным и системным пониманием мира, сложного характера его нелинейного развития, совершенствованием методов познания, осознанием ответственности за последствия деятельности человека. В решении этих задач особая роль отводится современному образованию. Дж. Хассард [8] писал, что проблемы образования имеют абсолютный приоритет перед всеми другими целями общества. Необходимость изменения методологии образования основана на принципиально новом синтетическом понимании мира и места человека в целостном мире. В исследовании М. Полани [8] особо выделяется, что в естественнонаучном образовании сегодня необходим такой уровень и направленность усвоения содержания естествознания, при которых полученное знание может быть эффективно использовано не только для интересов человека. Сегодня существует объективная необходимость оптимизации этих знаний для решения проблемы гармонизации отношений человека с миром природы и техники. Естественнонаучное образование, как отмечают В.И. Данильчук и В.В. Сериков [3], должно формировать не только знания, но и менталитет, особое мышление, мировоззрение людей, их взгляды и ориентиры, базирующиеся на общечеловеческих ценностях, определяемых гуманитарным сознанием.

Гуманитарный потенциал естественнонаучного знания сопряжен с пониманием ценности этого знания, его значения для развития и саморазвития личности, присвоения личностью общественно-значимых ценностей. Рассматривая гуманитаризацию с позиций образованности личности и обращенности к ее интересам, в гуманитаризации естественнонаучного образования следует выделить два подхода – внешний и внутренний. При внешней гуманитаризации актуальной является информационная функция, реализуемая при обучении естественнонаучным дисциплинам, при внутренней гуманитаризации актуализируется ее развивающая функция. С одной стороны, обучающимся необходимо овладеть определенным понятийным естественнонаучным аппаратом. С другой стороны, содержание естественнонаучного образования должно быть тесно увязано с общекультурными ценностями и общепhilosophическими концепциями, с событиями и фактами истории, культурой, искусством и др. Гуманитарный потенциал естественнонаучного знания невозможно раскрыть без доказательности, четкости и строгости рассуждений, характерных для естественнонаучного знания.

Формирование целостного миропонимания обеспечивается целостным научным знанием, что обуславливает рассмотрение естественнонаучных, и гуманитарных знаний не как взаимоисключающих, а как взаимодополняющих. Гуманитарное знание обеспечивает формирование общей культуры человека, оно делает мышление гибким и позволяет определять устойчивые ориентиры в культуре и общественной жизни, а естественнонаучное знание составляет базисную основу для целостного понимания мира. Сочетание естественнонаучного и гуманитарного подходов в восприятии и понимании мира в процессе освоения содержания учебных дисциплин, как подчеркивает Л.Ф. Кузнецова [5], духовно обогатит каждого выпускника. Сочетание естественнонаучного и гуманитарного подходов призвано обеспечить формирование целостной структуры категориального аппарата профессионального мышления будущего специалиста, позволяющего теоретически осмысливать систему «человек – мир» на разных уровнях ее функционирования, формирование целостной структуры ценностно-смысловых установок, определяющих ментальность будущего специалиста, сквозь призму которой происходит осознание быстро меняющегося мира и места человека в мире. Использование гуманитарной методологии познания способствует развитию ценностно-смыслового отношения к каждой естественнонаучной проблеме, видения ее внутреннего человеческого смысла, понимания ее положительных последствий, развитие таких интеллектуально-личностных качеств, как открытость к новому, понимание многогранности окружающего мира, его неоднозначности.

Настоятельным требованием времени является формирование нравственного, ответственного человека, осмысленно воспринимающего нравственные реалии, понимающего свое место в жизни, назначение, осознающего ответственность за природу, за судьбу культуры, близких и т.п. Поэтому сегодня необходима подготовка специалистов, обладающих целостным мировосприятием. Ориентация современного образования на интересы личности, развитие компетентности, развитие творческих начал и общей культуры определяет необходимость переосмысления существующих подходов к реализации естественнонаучных дисциплин в образовательном процессе гуманитарного вуза. Ориентирование образовательного процесса на общекультурное и интеллектуально-личностное развитие обучающихся обуславливает изменение требований к содержательному, технологическому и инструментальному обеспечению учебного процесса, которое сделало бы возможным «взаимоувязывание» естественнонаучных и социогуманитарных знаний. Целевая установка на формирование широкообразованной и целостной личности коррелирует с освоением общенаучной картины мира, включающую в качестве основных компонентов естественнонаучную и гуманитарную составляющую.

Вызовы времени, сложность задач современного мира и сферы образования обуславливают повышение требований к качеству вузовской подготовки будущего учителя. Современный учитель должен наряду с другими требованиями иметь целостное представление о процессах и явлениях, происходящих в природе, понимать возможности современных научных методов познания, владеть этими методами и использовать их для решения конкретных задач, которые ставит постоянно изменяющийся мир. Понимание будущим учителем сущности общенаучных идей, концепций, общечеловеческих ценностей, адекватное и грамотное их использование в педагогической практике имеет первостепенную значимость в его профессиональной деятельности. Новые требования к уровню научной грамотности и образованности учителя, задаваемые постнеклассической научной рациональностью, приводят к необходимости совершенствования подготовки будущего учителя с учетом возросшей роли и возможности конвергенции предметных областей.

Литература

1. Афонина Р.Н. Естественнонаучное образование студентов педагогического вуза в контексте конвергентного подхода // Ломоносовские чтения на Алтае. – Барнаул: АлтГУ, 2013. – С. 297-303.
2. Барановская А.А. Некоторые аспекты интеграции в образовательном процессе и подготовке слушателей ФДПП к вступительным экзаменам по биологии [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.vgmu.vitebsk.by/1-baranovska.html>. (дата обращения 10.07.2018).
3. Данильчук В.И. Повышение профессиональной направленности преподавания специальных предметов в педагогическом вузе / В.И. Данильчук, В.В. Сериков. – Москва: МГПИ, 1987. – 108 с.
4. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
5. Кузнецова Л.Ф. Картина мира и ее функции в научном познании. – Минск: Университетское, 1984. – 142 с.
6. Павлов И.П. Избранные произведения / под ред. М.А. Успеневича. - Москва: Просвещение, 1954. - 418 с.
7. Полани М. Личностное знание. – Москва: Педагогика, 1985. – 386 с.
8. Хассард Дж. Уроки естествознания. – Москва : Экология и образование, 1993. – 625 с.

УДК 371.25

О СОПРОВОЖДЕНИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Аниченкова К.Д., Сбитнева А.Н.
(СКГУ им. М.Козыбаева)

Наступление новой технологической эры и осознание возрастающей роли передовых технологий в повседневной жизни поднимают проблему развития одаренных детей до общегосударственного уровня. Постепенно в общественном сознании начинает формироваться понимание того, что переход в век наукоемких технологий невозможен без сохранения и умножения интеллектуального потенциала общества. Именно поэтому создание условий для выявления, развития, социальной поддержки одаренных детей, реализация их способностей, обеспечение их всестороннего развития и образования, адекватных современным требованиям являются актуальными задачами.

В настоящее время все более актуальной становится проблема одаренности. Прежде всего, это связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Рыночная экономика формирует спрос на энергичных, с высоким интеллектом и высокими творческими способностями молодых людей, способных

находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти навыки формируются с детства, в семье и школе. Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации.

Ребенок, проявляющий незаурядные способности, демонстрирующий выдающиеся результаты в определенной области знаний, нуждается в специальных условиях своего дальнейшего развития. Данные условия должны быть направлены на удовлетворение особых образовательных потребностей, связанных с углубленной предметной подготовкой, а также сопровождением личностного развития одаренного ребенка.

Одаренность – системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренность является своеобразным сочетанием способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности. Понимание одаренности существенно зависит от того, какой вес предоставляется тем или иным видам деятельности и что понимают под успешным выполнением каждой конкретной деятельности [1]. Одаренность и способности отличаются не количественно, а качественно. Качественные различия одаренности выражаются не только в том, что один человек одаренный в одной сфере, другой – в другой, но и в уровне сформированности одаренности.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [2].

Выделяют четыре категории одаренных детей:

- дети, интеллектуально одаренные (имеющие высокие показатели по специальным тестам интеллекта);
- дети с ярким проявлением специальных способностей (достигшие больших успехов в каких-либо областях деятельности);
- дети, академически одаренные (отлично успевающие в школе);
- дети с высокой креативностью (потенциально одаренные).

Американский исследователь Дж. Рензулли считает, что одаренность есть сочетание трех основных характеристик:

1. интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень);
2. креативности;
3. настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу).

Кроме того, Дж. Рензулли выделяет знания (эрудицию) и благоприятную окружающую среду. Он предлагает относить к категории одаренных тех детей, которые проявили высокие показатели хотя бы по одной из этих характеристик.

По мере взросления основным структурным компонентом одаренности и творческого развития талантливого ребенка становится проблемность. Она обеспечивает постоянную открытость ребенка новому, выражается в поиске несоответствий и противоречий, в собственной постановке новых вопросов и проблем, стремление к исследовательской творческой активности. В период взросления многих одаренных детей возникают учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями, которые впоследствии могут стать причиной школьной и социальной дезадаптации.

Поэтому одним из главных механизмов, обеспечивающих максимальный дифференцированный подход в обучении и воспитание одаренных детей, становится психолого-педагогическое сопровождение ребёнка. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательном процессе – это система деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения, развития, воспитания, социализации и адаптации ребенка [3]. Сопровождение одаренного ребенка в учебном процессе предполагает систему личностно-ориентированного образования, под которым понимается образование, обеспечивающее развитие, саморазвитие и продуктивную самореализацию личности ученика, происходящую с опорой на его индивидуальные особенности, как субъекта познания и предметной деятельности.

Целью психолого-педагогического сопровождения одаренных детей является выявление, поддержка и развитие одаренных детей, создание эффективной системы работы, развивающей и поддерживающей одаренных детей и обеспечивающей их личностные саморазвитие, самореализацию, самоопределение и социализацию, сохранение психологического и физического здоровья, создание оптимальных условий для гармоничного развития одаренных детей.

Выделяют следующие задачи психолого-педагогического сопровождения одаренных детей:

- определение критериев и признаков одаренности детей, создание банка диагностических методик и реализация системы диагностической работы по выявлению одаренных школьников, требующих особого маршрута сопровождения;
- создание условий для развития и реализации потенциальных способностей одаренных и способных детей;
- осуществление профилактических мероприятий по предупреждению возникновения проблем в обучении, развитии и воспитании одаренных детей;
- развитие умений выделить главное, существенное в материале;
- развитие самостоятельного мышления;
- развитие речи: обогащение словарного запаса и смысловых функций речи учащегося в ходе решения образовательных задач;
- развитие воображения, памяти, внимания одаренных детей;
- формирование у одаренных детей умения преодолевать трудности в учении, закалять волю, обеспечивать ситуации эмоциональных переживаний;
- развитие поисково-исследовательских методов получения знаний по образовательным областям;
- оказание помощи одаренным учащимся в решении актуальных задач развития, обучения, социализации, выбора образовательного и профессионального маршрута;
- развитие способностей во внеурочной деятельности (олимпиады, конкурсы, исследовательская работа);
- развитие индивидуальных творческих способностей учащихся в условиях комфортной познавательной ситуации;
- участие в проведении различных по форме мероприятий по психологическому просвещению педагогов и родителей, имеющие своей целью расширение их представлений о природе одаренности, об особенностях обучения и воспитания одаренных детей; развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, родителей, педагогов[4].

С одаренными детьми должны работать подготовленные учителя, люди, которые обладают определенными педагогическими способностями, знаниями, умениями, устойчивой психикой, терпением, высокой степенью интеллектуального развития и т.д.

К качествам, которыми должен обладать учитель, работающий с одаренными детьми, относят:

- наличие позитивной Я-концепции (доброжелательное отношение к самому себе и окружающим);
- высокий уровень интеллектуального развития и широкий круг интересов;
- эмоциональная уравновешенность, стабильность;
- чувствительность к переживаниям и потребностям других;
- творческий подход к делу;
- чувство юмора;
- успешный опыт педагогической работы (умение строить, модифицировать и индивидуализировать процесс обучения в соответствии с результатами диагностического обследования ребенка);
- опыт работы с родителями и семьей в целом [5].

Кроме этого, учителю необходимы еще и специфические знания и умения:

- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в различных ситуациях учебно-воспитательного процесса;
- знание уровней становления личностной социализации и создание педагогом необходимых условий для успешной самореализации ученика;
- понимание того, что, по сути, представляет собой развивающее образование, его основные отличия от традиционных форм обучения и воспитания;
- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса; умение выбрать адекватную дидактическую форму учебного материала, сообразуясь с психологическими особенностями одаренного ребенка;
- умение встать в рефлексивно-диалогическую позицию по отношению к тому, чему учить, как учить и зачем учить.

Выделяют следующие условия успешной работы с одаренными детьми:

- осознание важности этой работы каждым членом педагогического коллектива;
- создание и постоянное совершенствование методической системы и предметных подсистем работы с одаренными учащимися;
- признание руководством и коллективом школы того, что реализация системы работы с одаренными учащимися является одним из приоритетных направлений в ее работе;
- включение в работу с одаренными учащимися педагогов, обладающих качествами:

- педагог для одаренного ребенка является личностью, продуктивно реагирующей на вызов, умеющей воспринимать критику и не страдать от стресса при работе с людьми более способными и знающими, чем он сам. Взаимодействие педагога с одаренным ребенком должно быть направлено на оптимальное развитие способностей, иметь характер помощи, поддержки, быть недирективным;

- педагог верит в собственную компетенцию и возможность решать возникающие проблемы. Он готов нести ответственность за последствия принимаемых им решений и одновременно ощущает себя человеком, заслуживающим доверия, уверен в своей человеческой привлекательности и состоятельности;

- педагог считает окружающих способными самостоятельно решать свои проблемы, верить в их дружелюбие и в то, что они имеют положительные намерения, им присуще чувство собственного достоинства, которое следует ценить, уважать и оберегать;

- педагог стремится к интеллектуальному и профессиональному самосовершенствованию, охотно работает над пополнением собственных знаний, готов учиться у других и заниматься самообразованием и саморазвитием.

- постоянная работа по совершенствованию образовательного процесса с целью неуклонного снижения учебной и психологической перегрузки учащихся.

Личность одаренного ребенка не будет слишком деформирована педагогическими деструкциями, если в отношении «образовательная система - одаренный ребенок» будет восстановлено равновесие уважения. Для этого необходимы следующие действия.

- сместить акцент с одаренности ребенка на саму личность одаренного ребенка;
- сместить акцент с наших проблем по поводу одаренных детей на самих одаренных детей;
- сместить акцент с процесса целенаправленного развития неких качеств или функций одаренности на процесс педагогической поддержки, создания условий для естественного роста и созревания одаренного ребенка, а внутри него и его одаренности[6].

Педагогу принадлежит ключевая роль в организации психолого-педагогического сопровождения и творческой образовательной среды для развития одаренности учащихся. Большое значение имеет стиль взаимодействия педагога с детьми. В опыте педагогов-новаторов и творчески работающих учителей наблюдается, в первую очередь, перестройка в стиле взаимодействия. Для развития творческих способностей наиболее желателен и благоприятен демократичный стиль.

В образовательном процессе сопровождение одаренных детей осуществляется на четырех уровнях:

- индивидуальный – индивидуальная психолого-педагогическая работа непосредственно с талантливым или одарённым учеником (индивидуальные консультации, дополнительные занятия).
- групповой – психолого-педагогическая работа с группами талантливых и одаренных школьников (групповые консультации, тренинги).
- уровень класса – деятельность педагогов по созданию психологически комфортной среды, позитивных взаимоотношений с одноклассниками.
- уровень специализированного учреждения (психолого-педагогические, консультационные центры) [7].

Для того чтобы одаренному ребенку вырасти в одаренного взрослого, образовательный процесс должен быть выстроен в режиме психолого-педагогической поддержки, ориентированной на сохранение личности одаренного ребенка и поддержки его одаренности через предоставление ребенку:

- права приобретать собственный познавательный опыт,
- права быть субъектом собственной деятельности, т.е. приобретать собственный жизненный опыт, попросту предоставлять право быть и становиться Самим Собой.

Таким образом, одаренность у детей выражается в более или менее очевидной форме. Так или иначе учителя должны видеть особенности поведения ребенка, чтобы они получали допуск о недостатке всех знаний о его истинных возможностях, понимая при этом, что есть дети, в которых они одаренность еще не разглядели. Основная цель образовательной системы должна быть в том, чтобы помочь ребёнку правильно развиваться в коллективе ровесников, провести правильно адаптацию и социализацию, и проводить работу, направленную на формирование у них навыков позитивного общения с другими детьми.

Литература

1. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды / Н.С. Лейтес. - 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. - 480 с.

2. Миронова А.М. Различные подходы к понятию «одаренность» // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2012. – С. 20-22.
3. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. – М.: Открытый университет, 2005. – Глава 3. – С.88-150.
4. Яковлева Н.И. и др. Методические рекомендации по организации работы специалистов сферы общего образования по выявлению и сопровождению детей, проявивших выдающиеся способности / Н.И. Яковлева, Т.С. Иванова, А.Г. Бидбайрова, Л.И. Осечкина, С.А. Осокина, Е.М. Таболова, Н.В. Шабаева. – М.: Изд-во МГОУ. – 199 с.
5. Матюшкин А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учеб. пособие / под ред. А.М. Матюшкина – М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
6. Панов В.И. Одаренность как проблема современного образования / В.И. Панов. - Самара, 2007 - 352 с.
7. Одаренность: методы выявления и пути развития. Сборник статей, докладов и материалов Всероссийской конференции, 28 сентября 2017 года, г. Москва: в 2-х частях / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская, В.К. Балтян – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2018. – 302 с. – Часть I

ӘОЖ 378

ҚАЗІРГІ ЗАМАНАУИ БІЛІМ БЕРУДІҢ ЕРЕКШЕЛІГІ

Аслямова Т.А., Хамутова М.О.

(М.Қозыбаев атындағы СҚМУ)

Нурмуқанова М.Б.

(Сәбилер үйі КММ)

Мемлекет болашағының кепілі- жастарға білім мен тәрбие беру мәселесінен өткір мәселе жоқ екені белгілі. Қазақтың кемел талантты ұлы ұстазы Ахмет Байтұрсынов: «Елді түзетуді бала оқыту ісін түзетуден бастау керек», -деген [1]. Қазіргі ұстаздар алдындағы міндет: ғылым мен техниканың даму деңгейіне сәйкес оқушының білімі терең, іскер және ойлауға қабілетті, әлемдік стандарттар негізінде жұмыс істей алатын құзырлы тұлғаны қалыптастыру.

Қазіргі білім беру жүйесінің мақсаты - бәсекеге қабілетті маман дайындау. Мектеп– үйрететін орта, оның жүрегі - мұғалім. Ізденімпаз мұғалімнің шығармашылығындағы ерекше тұс - оның сабақты түрлендіріп, тұлғаның жүрегіне жол таба білуі. Ұстаз атана білу, оны қадір тұту, қастерлеу, арындай таза ұстау - әр мұғалімнің борышы. Ол өз кәсібін, өз пәнін, барлық шәкіртін, мектебін шексіз сүйетін адам.Өзгермелі қоғамдағы жаңа формация мұғалімі – педагогикалық құралдардың барлығын меңгерген, тұрақты өзін-өзі жетілдіруге талпынған, рухани дамыған, толысқан шығармашыл тұлға құзыреті.Жаңа формация мұғалімі табысы, біліктері арқылы қалыптасады, дамиды. Нарық жағдайындағы мұғалімге қойылатын талаптар : бәсекеге қабілеттілігі, білім беру сапасының жоғары болуы, кәсіби шеберлігі, әдістемелік жұмыстағы шеберлігі.

Орыс педагогі К.Д. Ушинский айтқандай, қазіргі заман талабына сай, әр мұғалім, өз білімін жетілдіріп, ескі бірсарынды сабақтардан гөрі, жаңа талапқа сай инновациялық технологияларды өз сабақтарында күнделікті пайдаланса, сабақ тартымды да, мәнді, қонымды, тиімді болары сөзсіз.

Осы айтылғандарды жинақтай келіп, жаңа формация мұғалімі - рефлексияға қабілетті, өзін-өзі жүзеге асыруға талпынған әдіснамалық, зерттеушілік, дидактикалық - әдістемелік, әлеуметтік тұлғалық,коммуникативтілік, ақпараттық және тағы басқа құдыреттіліктердің жоғары деңгейімен сипатталатын рухани - адамгершілікті, азаматтық жауапты, белсенді, сауатты, шығармашыл тұлға.

Нәтижеге бағытталған білім моделі мен басқарудың жаңа парадигмасы аясында жекелеген ұғымдар мен нормаларды және тиімді педагогикалық технологияларды меңгеру үшін педагогтардың кәсіби мәдениетін дамытуға бағытталған оқу қажеттіліктері туындылап отыр.

Біліктілік арттыру жүйесінде педагогтардың оқу қажеттіліктері нақты білімнің мәнін түсінуге, соның нәтижесінде өзіндік іс- әрекетке еруге және жеке өміріндегі тәжірибені жетілдіру мақсаттарына байланысты қалыптасады. Осы заманғы мұғалім оқуға үлкен потенциалдық мүмкіндіктермен келеді.

Сондықтан олардың функционалдық сауаттылықтарын кәсіби шеберлікпен ұштастыру үшін нәтижеге бағытталған білім беру үлгісінде мақсатты түрде білім беретін, қалыптастыратын, дамытатын андрогогикалық процесс қажет. Басқаша айтқанда ересектерге арналған, жалпы және кәсіби білімнің қажеттілігін дамыту, ғылым, білім мен мәдениет жетістіктері арқылы адамдардың жалпы мәдениеті мен әлеуметтік белсенділікті дамытуға бағытталған танымдық іс-әрекетке ынталандыру үшін білім беру. Қазіргі білім беру парадигмасы «білікті адамға» бағытталған білімнен «мәдениет адамына» бағытталған білімге көшуді көздейді. Бұл білім беру жаңаша ұйымдастыру - оның философиялық, психологиялық, педагогикалық негіздерін, теориясы мен тәжірибесін тереңірек қайта қарауды қажет етеді. Сондықтан бүгінгі күні еліміздің білім жүйесінде оқыту үдерісін тың идеяларға негізделген жаңа мазмұнын қамтамасыз ету міндеті тұр.

Білім сапасын арттыру және нәтижеге бағытталған үлгіге беталуы барысында мұғалімдер мемлекеттік стандарт берілген нәтижелерге жетуде кәсіби шеберлікпен меңгерген зерттеу біліктері мен дағдылары нәтижесінде проблеманың шешімін таба алатын, ақпараттық – коммуникативті мәдениеті жоғары тұлғалық - дамытушылық функцияны атқарады. Қазіргі заман адамның осы құзыреттілікті меңгере отырып тек кәсіби икемділігін оңтайландыруды қамтамасыз ету ғана емес, іске асырылу мүмкіндігін үнемі оқып – үйрену және өзін-өзі жасау талабын қалыптастыра алады.

Қазақстандағы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы жобасында Қазақстанда оқитындарды сапалы біліммен қамтамасыз етіп, халықаралық рейтингілердегі білім көрсеткішінің жақсаруы мен қазақстандық білім беру жүйесінің тартымдылығын арттыру үшін, ең алдымен, педагог кадрлардың мәртебесін арттыру, олардың бүкіл қызметі бойына мансаптық өсуі, оқытылуы және кәсіби біліктілігін дамытуды қамтамасыз ету, сондай- ақ педагогтердің еңбегін мемлекеттік қолдау мен ынталандыруды арттыру мәселелеріне үлкен мән берілген. Осыған байланысты қазіргі таңда еліміздің білім беру жүйесіндегі реформалар мен сыңдарлы саясаттар, өзгерістер мен жаңалықтар әрбір педагог қауымының ойлауына, өткені мен бүгіні, келешегі мен болашағы жайлы толғануына, жаңа идеялармен жаңа жүйелермен жұмыс жасауына негіз болары анық. Олай болса, білімнің сапалы да саналы түрде берілуі білім беру жүйесіндегі педагогтердің, зиялылар қауымының деңгейіне байланысты. Дәстүрлі білім беру жүйесінде білікті мамандар даярлаушы кәсіби білім беретін оқу орындарының басты мақсаты – мамандықтарды игерту ғана болса, ал қазір әлемдік білім кеңестігіне ене отырып, бәсекеге қабілетті тұлға дайындау үшін адамның құзырлылық қабілетіне сүйену арқылы нәтижеге бағдарланған білім беру жүйесін ұсыну – қазіргі таңда негізгі өзекті мәселелердің бірі.

Бұл жайлы Б. Тұрғанбаева «Өзінің практикалық әрекеті арқылы алған білімдерін өз өмірлік мәселелерін шешуде қолдана алуын – құзырлылықтар деп атаймыз» деп анықтаса, Ресей ғалымы Н. Кузьминаның көзқарасы бойынша, «Құзырлылық дегеніміз - педагогтің басқа бір адамның дамуына негіз бола алатын білімділігі мен абыройлығы». [2]. Латын тіліндегі «компетенс»сөзін ғалым К. Құдайбергенова

«Құзырлылықты білімін, біліктілігін, дағдысын, тұлға мінез- құлқын , ең бастысы тұлға мүмкіндігін бағалаудың критерийі мақсатында қарастыру құзырлылық маңызын толық аша алады. Олай болса, құзырлылық, нәтижеге бағдарланған жаңа білім беру жүйесінің сапалық критерийі ретінде әлеуметтік және өмірлік көзқарастарды есепке алу қажет» деп жазса, Б.Тұрғанбаева «Құзырлылыққа бағытталған оқыту үрдісінде тәжірибелік жолмен мәселені шешу мүмкіндігі молаяды. Осы жағдай біліктілікті арттырудағы екінші үлгіге көшірудің негізі бола алады. Өйткені, құзырлылыққа бағытталған үлгіде білім алушылардың өздерін ұйымдастыру - басты мақсаты » деп көрсетеді [2].

Қ. Құдайбергенова «Құзырды әртүрлі кенеттен болған ситуацияларда мәселелерді шешу үшін қажетті білімді немесе әрекетті көрсете білу қабілеті, білім мен өмірлік ситуация арасындағы байланысты орнату мүмкіндігі ретінде, ал құзырлылықты адамның өзіндік деңгейіне, даралық қасиеттеріне тікелей байланысты тұлғалық, теориялық, практикалық өлшеу дәрежесі жоғары деңгейде кіріктірілген құрылым ретінде қарастыру ұсынылады» деген тоқтам жасайды [3].

Қазақ мектебінің бүгінгі жайы мен ертені, оқушылардың білімділік және тәрбиелік деңгейі шешуші дәрежеде мұғалімге, ата-анаға және қоғам қауымдастығына жүргізілген жұмыстарға, ізденісіне байланысты. Бастауыш сыныптарға арналған бағдарламалар педагогикалық үрдісті жаңаша қарауды талап етеді. Педагогика ғылымында баланы оқыту мен тәрбиелеудің мақсаты – жан-жақты дамыған жеке тұлға қалыптастыру болса, оқытудағы негізгі мақсат - өздігінен дамуға ұмтылатын жеке тұлғаны қалыптастыру. Жеке тұлғаның дамуында маңызды роль атқаратын оқушының өз бетінше жұмысын тиімді ұйымдастыра білу; сол арқылы материалды саналы меңгерудің жүйесін жасау; оқушының түрлі дара қабілеттерін арттыру.

Қазіргі заманауи жағдайындағы білім берудің болашағы қоғамның даму үдерісімен, білімнің ғылыми интеграцияға ұмтылуымен, қоғамда жинақталып және үнемі өсіп отыратын, ақпарат көлемінің әр түрлі тегімен анықталады. Интеграция мен ғаламдастыру қатар жүріп келе жатқан бүгінгі таңда жоғары оқу орындарындағы білім берудің сапасы мен-деңгейін жан-жақты көтеріп, жаңаша ойлайтын, оқыту мен тәрбиенің жаңа технологиясын күнделікті жұмысында қолдана білетін ұстаздардың ғана жұмысы жемісті болмақ. Тәуелсіздік алған жылдар ішінде егемен еліміздің, қоғамымыздың әлеуметтік саяси және басқа да салаларында түбегейлі өзгерістер болып жатыр. Соның бірі — білім беру саласы. Қай кезеңде болмасын жас ұрпаққа білім мен тәрбие беру қоғам алдындағы ең маңызды, жауапты, іс болып қала береді. Сондықтан мемлекетіміздің даму, жаңару жолындағы жаңалықтары мен түрлі өзгерістері еліміздің білім беру саласына өз әсерін тигізуде. Бүкіл әлемдік білім беру кеңістігіне ұмтылыстар, қоғам дамуындағы қалыптасып отырған жаңа жағдайлар, тыңнан туындаған мәселелер, өзгеріп жатқан өмірге бейімделу қажеттігін туындатып отыр. Мемлекеттік білім беру саласы қызметкерлерінің алдына қойып отырған басты міндеттердің бірі - оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыру және жаңа педагогикалық технологияны меңгеру – қазіргі заманғы білім беру жүйесінің ерекшелігі болып табылады.

Қазіргі кезеңде педагогика ғылымының тағы бір ерекшелігі — баланың тұлғалық дамуына бағытталған оқыту технологияларын шығаруға ұмтылуы. Ал бұның өзі ұстаздар қауымына зор жауапкершілік, үлкен міндет жүктейді. Оқыту технологиясы оқыту мазмұнын жүзеге асыру жолындағы алға қойған мақсатқа жетудің тиімділігін қамтамасыз ететін оқытудың әдіс, құрал және түрлерінің жүйесі болып табылады. Қажетті мазмұнды, тиімді әдістер мен құралдарды бағдарлама мен қойылған педагогикалық міндетке сәйкес іріктей білу мұғалімнің педагогикалық шеберлігіне байланысты. Осыған байланысты, әрбір оқушының қабілетіне қарай білім беруді, оны дербестікке, ізденімпаздыққа, шығармашылыққа тәрбиелеуді жүзеге асыратын

жаңартылған педагогикалық технологияны меңгеруге үлкен бетбұрыс жасалуы қажет. Себебі, мемлекеттік білім стандарты деңгейінде оқу үрдісін ұйымдастыру инновациялық технологияны ендіруді міндеттейді.

Білім беруді реформалауды жүзеге асырудың маңызды бір сипаты қазіргі уақыттағы оқыту үрдісін технологияландырудың қажеттілігінен туыпдап отыр. Осыған орай, соңғы кезде оқытудың әр түрлі инновациялық технологиялары жасалып, енгізіліп жатыр. Инновациялық технологиялар түрлеріне жатады: ынтымақтық педагогикасы; білім беруді ізгілендіру технологиясы; проблемалы оқыту технологиясы; тірек сигналдары арқылы оқыту технологиясы; түсіндіру басқарып оза оқыту технологиясы; деңгейлік саралап оқыту технологиясы; міндетті нәтижеге негізделген деңгейлеп саралап оқыту технологиясы; модульдік оқыту технологиясы; жобалап оқыту технологиясы; дамыта оқыту технологиясы, компьютерлік технология, ойын технологиясы және т. б. көптеген технологиялар. Қазіргі ғылым мен техниканың дамыған заманында оқушылардың білім деңгейін тереңдету, ғылыми тұрғыда дамыту, өз бетімен жұмыс істеуге дағдыландыру, ойлау қабілетін дамыту, сөйлеу шеберліктерін арттыру, өз беттерімен ізденушіліктерін, ақпараттық құралдарды іздестіру және оны пайдалана білу мақсатында жаңа технология әдістерін тиімді пайдалану ұстаз шеберлігінің белгісі. Қазіргі уақыт бүкіл адамзат қоғамының ғылыми – техникалық үрдіс пен өркениеттің даму кезеңіне бет бұрған уақыт деп есептеймін.

Әдебиет

1. А.Байтұрсынов «Әдебиет танытқыш» <https://qazaquni.kz/2014/04/02/22812.html>
2. Білім айнасы газеті 06.19.2019 <https://bilimainasy.kz/564645-2/>
3. Мұғалімдердің біліктілігін арттыру бағдарламасы «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы, 2015 <https://bilimainasy.kz/564645-2/>
4. ҚР орта білім мазмұнын жаңарту еңбегінде қазақ тілінде оқытатын мектептердегі бастауыш сынып пәндері бойынша педагогика кадрларының біліктілігін арттыру курсының білім беру бағдарламасы. 2016 ж.

УДК 82.0

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОВИДЕНЦИАЛЬНОГО СНА В ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА «МЕТЕЛЬ»

Агибаева С.С., Кириченко Ю.А.
(СКГУ им. М.Козыбаева)

Вопросы художественной гипнологии – воспроизведения в литературном тексте авторского сновидческого опыта – в настоящее время привлекают активный интерес ученых-литературоведов. Весомый вклад в изучение онейропоэтики внесли М.О. Гершензон, А.М. Ремизов, В.Н. Топоров, Ю.М. Лотман, В.М. Маркович, Н.Д. Тамарченко, В.В. Савельева, О.В. Федунина. Феномен «художественного сновидения» подаётся не только как известный в литературе приём, но и как разновидность текста со специфическими пространственно-временными характеристиками и повышенной знаковостью.

Ю.М. Лотман рассматривает сон как «полилингвальное» явление культуры, обладающее «резервом семиотической неопределенности». Сновидение персонажа – «семиотическое зеркало», в котором «каждый... видит отражение своего языка» (1, 125). В этом смысле пушкинская гипнология, загадки «внутреннего видения души» (2,

109), изучены лишь частично. Хотя уже в работе М.О. Гершензона отмечено, что литературные сны оказываются «как бы пятью вариациями одной и той же темы», исследователь тут же оговаривается: «основное в них... выходит далеко за пределы сновидения» (там же).

Сон Марьи Гавриловны в повести «Метель» входит в пушкинский онейрический текст и характеризуется рядом содержательно-формальных особенностей.

1. *Сюжетообразующая функция пророческого сна.* В романе «Капитанская дочка» Гринев описывает начало своего сна: «Я находился в том состоянии чувств и души, когда сущность, уступая мечтаньям, сливается с ними в неясных видениях первосония» (3, 428). Опираясь на это определение, М.О. Гершензон делит композицию пушкинского онейрического текста на две части: начальную сцену, где доминируют «исключительно реальные душевные образы – мысли, чувства, восприятия, непосредственно возникшие из действительности» (2, 100). И, во-вторых, «последующую картину, где реальные душевные образы уже поглощены и претворены воображением» (там же).

Сновидение наводит ужас на Марию Гавриловну, терзаемую муками нечистой совести: «Показалось ей, что в самую минуту, как она садилась в сани, чтоб ехать венчаться, отец ее останавливал ее...» (3, 240). Затем «чувственное уступает пророческому» (2, 98), в описании сна проявляется «неразгаданное ядро», предчувствие смерти Владимира и грядущих несчастий: «...то видела она Владимира, лежащего на траве, бледного, окровавленного... всё казалось ей угрозой и печальным предзнаменованием» (3, 240-241). Провиденциальный сон героини выполняет предваряющую функцию, намеченную в эпиграфе, взятом из баллады В.А. Жуковского «Светлана»: «*Вещий стон гласит печаль!*».

2. *Мотивная структура сна.* По наблюдениям Н.Д. Тамарченко, сны пушкинских героев сочетают мотивы самозванства и убийства с темами любви и семьи (4, 298). Пугачев, убийца родителей Маши Мироновой, оказывается посажёным отцом во сне Гринева. В повести «Метель» невеста Мария Гавриловна во сне угадывает трагическое будущее своего избранника, умершего «в Москве, накануне вступления французов» (3, 245). Более того, эта сцена перекликается с фольклорно-мифологическим мотивом прихода мертвого жениха: Владимир «умирая, молил её пронзительным голосом поспешить с ним обвенчаться...» (3, 240). Тот же мотив является сквозным в балладах В.А. Жуковского.

Мотив смерти раскрывается в тексте пушкинского произведения в целом ряде деталей. Мария Гавриловна заболевает и две недели находится «у края гроба», её родители видят причину болезни в «смертельной» влюбленности дочери. Осознав, что заплутал по дороге в церковь, Владимир остается «недвижим, как человек, приговоренный к смерти», в письме ненарадовским помещикам он просит забыть о «несчастном, для которого смерть остается единою надеждою» (3, 244).

Мотив самозванства, по замечанию Н.Д. Тамарченко, знаменует поворотный момент, переход от экспозиционных мотивов сна к центральным. В «Капитанской дочке» во сне Гринева герой возвращается в усадьбу и узнает, что отец болен и при смерти. Но вместо Андрея Петровича Гринев-младший видит в постели самозванца – «страшного мужика» с черной бородой, «посажёного отца» (3, 428). В повести «Метель» мотив подмены, метаморфозы реализуется в образах Владимира и отца Маши. Вполне возможно, сон Марьи Гавриловны предсказывает смерть обоих мужчин: в произведении упомянуто, что «Гаврила Гаврилович скончался, оставя ее наследницей всего имения», а Ненарадово стало местом «печальных воспоминаний» (3, 245).

Мотив самозванства в пушкинском онейрическом тексте сопряжен с «внезапной переменной в облике» действующего лица (4, 301). Еще раньше, в «ужасных мечтаньях»

Маши отец «с мучительной быстротою тащил её по снегу и бросал в темное, бездонное подземелие...» (3, 240). С одной стороны, такое описание можно объяснить угрызениями совести героини, сознающей нарушение священных обычаев. С другой – поведение отца из сна резко отличается от привычного: «Отец и мать заметили её беспокойство; их нежная заботливость и беспрестанные вопросы: что с тобою, Маша? не больна ли ты, Маша? — раздирали ее сердце... «Что твоя голова, Маша? — спросил Гаврила Гаврилович. «Лучше, папенька», - отвечала Маша» (3, 240-244).

3. *Мифологический подтекст сна.* По мнению В.М. Марковича, в снах пушкинских героев «воссоздаются некие обобщенные архетипы мифологического мироощущения. Восстанавливается то, что можно бы назвать «темной памятью» мифа» (5, 76). «Чудный» сон Татьяны в «Евгении Онегине» приглашает читателя в мир, где космос и хаос существуют в хрупком равновесии, где поступки героя приводят к катаклизмам вселенских масштабов. «Это именно мифологическая вселенная с присущими ей магическими зависимостями и мистическими сопричастиями, связующими действия человека и жизнь стихий, всеобщий природный ритм, становление или распад миропорядка», - утверждает исследователь (5, 74).

В повести «Метель» торжество хаоса текстуально обозначено уже в самом начале пророческого сна Марьи Гавриловны – переходом от света и тепла к мраку и холоду: «отец ... тащил её *по снегу* и бросал в *темное, бездонное подземелие* ... и она летела стремглав с неизъяснимым замиранием сердца» (3, 240). Неповиновение героини родителям, решение тайно венчаться, нарушение запретов как будто призывает разрушительную мощь природных стихий.

А.Н. Афанасьев писал: «...до сих пор поселяне наши убеждены, что зимние вьюги и метели посылаются нечистою силою» (6, 7). В пушкинском стихотворении «Бесы» вьюга соотносится с действиями славянских духов зла, в «Капитанской дочке» и «Метели» герои сбиваются с пути во время бурана. Привычное равновесие исчезает, смешиваются небо и земля: «Но едва Владимир выехал за околицу в поле, как поднялся ветер и сделалась такая метель, что он ничего не взвидел. В одну минуту дорогу занесло; окрестность исчезла во мгле мутной и желтоватой, сквозь которую летели белые хлопья снегу; небо слилось с землёю» (3, 242). В «Капитанской дочке»: «В одно мгновение темное небо смешалось со снежным морем. Всё исчезло. «Ну, барин, - закричал ямщик, - беда: буран!» (3, 426).

В повести «Метель» мифологема перекликается с эпиграфом из баллады В.А. Жуковского: «Вдруг метелица кругом; / Снег валит клоками...» (3, 239). По замечанию В.М. Марковича, для мифологической картины мира особенно важен переход «к бесформенности и невнятице, то есть к хаосу и, значит, к небытию» (5, 73). «Безобразные, бессмысленные видения» Марьи Гавриловны, судьбоносная метель – признаки распада миропорядка.

4. *Адекватность сна персонажа авторской точке зрения.* По мнению Н.Д. Тмарченко, «существуют художественные системы, в которых субъективность оценок и ограниченность кругозора героя наиболее очевидным образом преодолеваются именно в снах; как раз неосознанное, неконтролируемое рассудком мировидение персонажа оказывается предельно адекватным авторскому» (4, 297). В повести «Метель» сон Марьи Гавриловны отражает бытийное, подлинное понимание жизни, недоступное ограниченному кругозору героини, «несчастливого» Владимира и бывшего «ужасного повесы» Бурмина.

«Контролируемое рассудком» существование героев пушкинской повести определяется кругом чтения и игровыми, фиксированными моделями поведения. Пушкинская ирония отчетливо слышна в описании романтической страсти Маши и Владимира: «Марья Гавриловна была воспитана на французских романах и,

следственно, была влюблена... Само по себе разумеется, что молодой человек пылал равною страстию, и что родители его любезной, заметя их взаимную склонность, запретили дочери о нем и думать, а его принимали хуже, нежели отставного заседателя» (3, 239).

Свидетель Владимира, корнет, охотно соглашается участвовать в «приключении», поскольку оно напоминает «прежнее время и гусарские проказы». В свидетелях также оказываются «землемер Шмит в усах и шпорах и сын капитан-исправника, мальчик лет шестнадцати» (3,241). Упоминает о «преступной проказе» Бурмин, объясняясь с Марьей Гавриловной. Когда же гусар открывает своё сердце, то цитирует «Новую Элоизу» Ж.-Ж. Руссо: «Я поступил неосторожно, предаваясь милой привычке, привычке видеть и слышать вас ежедневно...» (Марья Гавриловна вспомнила первое письмо St.-Preux)» (3, 247-248).

Действительность героев, их стремления и поступки оказываются не более чем игрой воображения, заблуждением. В то же время в «безобразных, бессмысленных видениях» Марьи Гавриловны, Татьяны Лариной, Петруши Гринева «приоткрывается перед нами общее представление Пушкина о строе и движениях человеческого духа» (2, 109). Сквозь «магический кристалл» провиденциального сна, на символическом языке образов и мотивов Автор ведёт диалог с читателем.

Литература

1. Лотман Ю.М. Сон – семиотическое окно // Семиосфера. - С.-Петербург: «Искусство-СПБ», 2000. - С. 123-126.
2. Гершензон М.О. Статьи о Пушкине - М., Государственная Академия художественных наук, 1926. - С. 96-111.
3. Пушкин А.С. Сочинения в трёх томах. Том III. – М., «Художественная литература», 1974. – 624 с.
4. Тамарченко Н.Д. «Вещий сон» и художественная реальность у Пушкина и Достоевского («Капитанская дочка» и «Бесы») // Сибирская пушкинистика сегодня. Сб. научных статей. – Новосибирск, ГПНТБ СОРАН, 2000. – С. 296-307.
5. Маркович В.М. О мифологическом подтексте сна Татьяны // Болдинские чтения. Сб. научных статей. – Горький, Волго-Вятское книжное издательство, 1981. – С. 69-81.
6. Афанасьев А.Н. Нечистая сила //Поэтические воззрения славян на природу. В трёх томах. Том 3. [Репринт издания 1865 г., с исправлениями]. - Москва: Индрик, 1994. - С. 5-60.

УДК372.881.161.1

ВОСПИТАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ

Багичева Н.В.

(УрГПУ, г.Екатеринбург)

Начало двадцать первого века ознаменовалось изменением социально-политической ситуации, что повлекло за собой возникновение новых поведенческих правил и норм жизни. В настоящее время роль этикета в обществе как части поведенческой и речевой культуры неизмеримо возрастает. Знание этикета важно, прежде всего, для эффективной коммуникации в деловой и межличностной сферах. Однако этим не ограничивается высокий интерес к изучению правил поведения и культуры речи. Дело в том, что современный мир – это, прежде всего, поликультурный мир, который проявляет интерес не только к собственной культуре говорящего, но и к культурам других народов. Именно этот факт заставляет современную педагогическую

и методическую науку включить в традиционное культурноречевое воспитание и образование межкультурную составляющую.

Современные исследования показывают, что отсутствие практических навыков и умений в общении с представителями разных культур, а также, что немаловажно, культурной восприимчивости, толерантного отношения к представителям других народов и их коммуникативному поведению является причиной неуспешности многих международных проектов. Следовательно, во избежание коммуникативных неудач необходимо достигать паритетности общения, что предусматривается равенством таких факторов, как социальный статус и культурные навыки.

Поисками путей решения данной проблемы в полной мере занимается наука и образование. Воспитание коммуникативно успешной личности становится приоритетной задачей современного российского образования от детского сада до высшей школы. Важность этой задачи обусловлена тем, что речь формирует человека в целом и обеспечивает комфортность его существования в коллективе, то есть выполняет социализирующую функцию. Успешность речевого развития человека зависит от характера его общения с окружающими людьми и социальной среды, а также преемственности и непрерывности характера образования на всех ступенях: от дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования до высшего (уровня бакалавриата и магистратуры).

Работу по ознакомлению с нормами и правилами речевого этикета целесообразно начинать с дошкольного возраста, когда легко формируются при познании окружающего новые условные связи, когда дети наиболее чувствительны ко всему новому.

Начиная обучать детей правилам этикетного поведения, педагог должен знать, что важнейшей коммуникационной категорией является вежливость. Только благодаря вежливости люди свободно налаживают контакты, ориентируются в различных речевых ситуациях, ощущают или не ощущают комфорт при общении. В российской и зарубежной науке категория «вежливость» трактуется следующим образом:

- как качество вежливого человека, совокупность манер, умение вести себя в обществе (Толковый словарь С.И. Ожегова);
- как речевые правила, максимы соблюдения речевых норм (Дж. Линч);
- как этическая категория (Н.И. Формановская);
- как способ оценки статуса человека, сохранения лица (В.Е. Гольдин).

Существуют и другие определения вежливости, но все они сводятся к тому, что вежливость – коммуникативная категория, характеризующая вежливого человека, содержащая в своей основе нормы и правила речевого этикета и участвующая в регулировании и организации речевых ситуаций, в том числе межкультурных. Именно вежливость определяет выбор коммуникативной стратегии – особого типа поведения, в котором обязательно соотносятся коммуникативные действия и коммуникативные цели. Другими словами, вежливость определяет, какие вербальные и невербальные средства общения будут выбраны участниками общения, а также что следует и что не следует говорить, какую интонацию общения при этом нужно выбрать.

В дошкольных образовательных учреждениях формирование культуры поведения рассматривается в программах воспитания и обучения в детском саду, как правило, в рамках двух разделов: «Воспитание элементарных навыков культуры поведения» и «Воспитание гуманных чувств и положительных взаимоотношений». Детей учат приветливо здороваться и прощаться со взрослыми и детьми, называть сотрудников детского сада по имени-отчеству, вежливо обращаться с просьбой к окружающим, благодарить за услугу, не перебивать говорящего, терпеливо выслушивать его. Подобная работа еще недавно целенаправленно проводилась только в ДОУ. Однако в

настоящее время, когда вопрос усвоения этических норм речевого поведения и речевого этикета практически не решается в рамках семьи, приходится констатировать тот факт, что существующий в действующих программах объем этических знаний, умений и навыков недостаточен. Кроме того, содержание названных разделов существенно не меняется от первой младшей группы (2-3 года) до подготовительной к школе группы (6-7 лет). Необходимо расширить сферу научения дошкольников речевому этикетному поведению, а именно: учить дошкольников этикетному поведению в общественных местах – на улице и в транспорте, в магазине и кафе, в гостинице и доме отдыха, в театре и кинотеатре, в музее и в православном храме. Не стоит также удовлетворяться лишь теоретическим знанием детей, потому что зачастую суждения детей о нравственности и их поступки не соответствуют друг другу. Одной из задач воспитания, таким образом, является создание вокруг ребенка мира высокой эмоционально-нравственной культуры, обучение способам и приемам, стимулирующим и направляющим эмоциональное развитие ребенка. Ребенок остро чувствует фальшь, поэтому многим взрослым нужно в первую очередь воспитывать себя, а потом уж детей так, чтобы хотеть быть нравственным человеком. Только в этом случае у ребенка сформируется правильное представление об этических установках общества, в котором он живет[1].

В процессе общения ребенок активно присваивает речь как часть общечеловеческого опыта, поэтому определяющим в работе по развитию речи в детском саду должен стать коммуникативный подход. Обучение детей правилам речевого этикета помогает им успешнее социализироваться, адаптироваться в различных жизненных ситуациях. Соблюдение правил поведения и этикетной речи, принятых в обществе, помогает ребенку развивать общение с детьми и взрослыми: настроиться на доброжелательное отношение к себе, высказать просьбу, возбудить интерес, выразить радость.

В поведении ребенка старшего дошкольного возраста значимой является оценка поступков с точки зрения норм морали, он пытается «подстраивать» свое поведение под эти нормы, у него появляются этические переживания, которые связаны, прежде всего, с оценкой своего статуса. Дошкольные психологи и методисты отмечают, что «в первую очередь ребенок оценивает чужие поступки, разделяя их на «плохие» и «хорошие», при этом зачастую он не знает, как оценить свои. К старшему возрасту эмоциональное отношение и этическая оценка начинают им дифференцироваться. В старшем дошкольном возрасте ребенок учится оценивать свое поведение, что способствует развитию его произвольного поведения. Восприятие ребенком окружающих людей находит отражение в его оценочных суждениях, «которые в силу возраста изменчивы и крайне неустойчивы. Самую яркую оценку дети дают взрослым, к которым испытывают доверие и привязанность. Мотивируя свое отношение, старший дошкольник отмечает внешний вид, информированность, умения и нравственные качества» [2, с. 18].

Восприятие сверстника старшим дошкольником своеобразно: оно напрямую зависит от социального статуса. Чем выше статус, тем выше оценка, причем оценка носит не только ситуативный, но и избирательный характер. В оценке детей, которым симпатизируют, дети старшего дошкольного возраста перечисляют лишь положительные качества, что само по себе указывает на субъективность суждения. «Важное место в развитии социального восприятия занимают родители и взрослые, в окружении которых находится ребенок: бабушки и дедушки, воспитатели, старшие братья и сестры. Они обращают внимание ребенка на разные стороны поведения людей, таким образом, формируя детский «эталон» оценки» [3, с.21].

Основу этикетного поведения составляют нравственные нормы и принципы, существующие в обществе, поэтому требуется постоянно обращать внимание детей на то, что и почему хорошо или плохо. Ребенок должен понимать, что поведение – это то, от чего будет зависеть многое в его жизни, потому что культура поведения, помимо прочего, включает знание обычаев, традиций, нравов, привычек и пр. В силу этого культурно-речевое воспитание начинает приобретать явные черты межкультурного образования. Так, в ФГОС ДО отмечено, что предусмотренное образовательными программами «познавательное развитие предполагает формирование первичных представлений о многообразии стран и народов мира»[4] у ребенка-дошкольника.

Стандарт начального общего образования также во главу угла ставит «воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества». Среди личностных результатов освоения программы начального общего образования особо отметим умение общаться, которое заключается в «развитии этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей». Что касается формирования знаний о языке, то они включают, помимо прочего, «понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения»; «сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека»; «овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач» [5]. Изучение иностранного языка предполагает «сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах» [5].

Однако, несмотря на постоянно растущую в обществе потребность в людях коммуникабельных, современные образовательные учреждения с существующим в ней набором форм и методов обучения не могут в должной степени способствовать воспитанию коммуникативно успешной личности. Здесь нужно помнить о влиянии как реального, так и виртуального речевого окружения на развитие ребенка.

Речь взрослых, окружающих ребенка, предоставляет ему языковой материал, вместе с которым он усваивает правила употребления этого материала в речевой деятельности. Эти правила входят в речевой опыт ребенка так же бессознательно, как прежде они вошли в речевой опыт взрослого. Все мы имеем представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо» в языке [9, с. 10]. Эти представления формируются с опорой на языковые пристрастия и на существующий в национальном языке образец. Не соответствующее образцу обычно «режет ухо». При овладении родным языком в естественных условиях все правила (нормы) усваиваются ребенком самостоятельно. Однако не надо забывать, что жизнь ребенка тесно связана с жизнью взрослых, к тому же в последние десятилетия в нее активно вторгаются СМИ, интернет и различные гаджеты. На протяжении детства характер этой связи меняется. В раннем детстве жизнь ребенка связана с жизнью взрослых непосредственно, осуществление и усвоение ребенком всевозможных действий происходит только при помощи взрослых. Нет ничего удивительного, что у ребенка возникает стремление жить общей со взрослыми

жизнью. Это стремление сохраняется и тогда, когда ребенок сталкивается с необходимостью говорить так, как взрослые люди.

Каждый взрослый человек имеет речевой опыт, то есть опыт восприятия чьей-то речи и построения и восприятия своей. Ребенок черпает этот опыт из удачного или неудачного общения со взрослыми. К сожалению, отраженная детьми взрослая речь в последнее время не только не радует нас, иногда она просто ужасает. В современном нам обществе все чаще и чаще говорят о неудовлетворительной культуре речи, имея в виду то использование бранных и нецензурных слов и выражений, то неумение вести себя в каких-то этикетных ситуациях, то неверное, ошибочное употребление слов и построение словосочетаний и предложений [1].

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлению «Педагогическое образование» в качестве универсальных компетенций называются категории «Коммуникация» и «Межкультурное взаимодействие» [6, 7, 8]. Так, результатом освоения обучающимися программы бакалавриата должно стать формирование универсальных компетенций, связанных со способностью «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» (УК-4) и способностью «воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» (УК-5) [6, 7]. Уровень магистратуры предполагает формирование у обучающихся способности «применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(-ых) языке(-ах), для академического и профессионального взаимодействия» (УК-4) и способности «анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» (УК-5) [8]. Формирование указанных компетенций происходит в УрГПУ в рамках таких учебных дисциплин, как «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык», «История», «Философия» (уровень бакалавриата), «Русский язык в профессиональной сфере», «Иностранный язык в профессиональной сфере», «Теория и практика профессионального взаимодействия», «Межкультурная коммуникация» (уровень магистратуры).

Результатом обучения, таким образом, должна стать подготовка выпускников к успешной жизнедеятельности в современном мире в условиях глобализации. С этой целью при организации образовательного процесса в области высшего образования следует знакомить обучающихся с различными коммуникативными ситуациями, в том числе с ситуациями межкультурного взаимодействия [1, с. 32]. Причем знакомство это не должно быть только простым повторением или воспроизведением теоретической информации, оно должно происходить в живом диалоге, в прямом взаимодействии представителей разных культур.

Итак, в современном мире роль речевой и поведенческой коммуникативной культуры человека неизмеримо возрастает: именно она создает условия, благоприятные для эффективного общения и комфортного существования людей разного социального положения, различных культурных, психологических и возрастных особенностей, политических взглядов и уровня образования. Очевидно, что повышение общей культуры человека, в частности культуры общения, ведет к успешной социализации, адаптации к окружающему миру, формированию и развитию коммуникативно успешной личности.

Литература

1. Багичева Н.В. Речевой этикет как необходимое условие успешного общения детей дошкольного возраста // Филологическое образование в период детства. – Екатеринбург, 2016. № 23. – С.8-11.
2. Безгина О.Ю. Речевой этикет дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 57 с.

3. Бычкова С.С., Формирование умения общаться со сверстниками у старших дошкольников: Методические рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 85 с.
4. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384) URL: fgos_ru_doshk.pdf.
5. Приказ от 6 октября 2009 г. № 373. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования / Зарегистрировано в Минюсте РФ 22 декабря 2009 г. № 15785 (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357) URL: fgos_ru_nach.pdf.
6. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование». URL: http://fgosvo.ru/440301_B_3_16032018.pdf.
7. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/440305_B_3_16032018.pdf.
8. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 126 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 №50361). URL: https://docviewer.yandex.ru/440401_№126.pdf.
9. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2000.

УДК 372

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Байсеитова Б.М., Махметова А.М., Кеженева Г.М.

(КГУ СШ №2, с Дошкольным мини центром, г.Петропавловск)

Утеубаева Г.А.

(КГПП Ясли-сад «Радуга» акимата Тимирязевского района СКО)

В концепции развития образования Республики Казахстан на 2016-2019 гг. говорится, что «Дошкольное воспитание и обучение - первый уровень непрерывного образования, создающий развивающую среду для полноценного формирования личности ребенка с учетом возрастных и индивидуальных особенностей» [1].

Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения в Образовательной области «Познание» направляет деятельность педагогов на формирование личности дошкольника, владеющего навыками познавательной деятельности, умеющего понимать целостную картину мира и использовать информацию для решения жизненно важных проблем [2].

В условиях развития вариативности и разнообразия дошкольного образования в последнее десятилетие происходит внедрение в практику работы дошкольных образовательных учреждений альтернативных образовательных программ, реализующих различные подходы к вопросам образования и развития ребенка дошкольного возраста. Ребенок старшего дошкольного возраста отличается активностью в познании окружающего, проявляет интерес к математике. У него начинают складываться представления о свойствах предметов: величине, форме, цвете, составе, количестве; о действиях, которые можно производить с ними, - уменьшить, увеличить, разделить, пересчитать, измерить.

Накопленный чувственный и интеллектуальный опыт ребенка может быть объемным, но неупорядоченным, неорганизованным. Направить его в нужное русло, сформировать частные и обобщенные способы познания и необходимо в процессе обучения и познавательного общения. Все это служит фундаментом дальнейшего математического образования детей. Исходя из этого проблема развития математических представлений у детей шестилетнего возраста была и остается достаточно *актуальной*. Над данной проблемой работают следующие ученые педагоги и психологи: П.Я. Гальперин, Т.И. Ерофеева, Н.Н. Короткова, Б.П. Новикова, Л.Н Павлова, М.Ю. Стожарова и многие другие [3,4].

Дошкольник имеет специфические возрастные особенности: неустойчивое внимание, преобладание наглядно-образного мышления, повышенную двигательную активность, стремление к игровой деятельности, разнообразие познавательных интересов. Для того чтобы поддерживать на занятиях внимание детей, необходима организация активной и интересной мыслительной деятельности. И нам в этом помогают нетрадиционные занятия.

При организации с детьми нетрадиционных форм математической направленности мы руководствуемся психолого-педагогическими принципами, на основе которых формируются основы культуры и познания ребенка:

- деятельностный подход,
- принцип интереса,
- сочетание индивидуальной и коллективной деятельности,
- единство отдыха и познания.

Занятия в нетрадиционной форме приносят пользу тогда, когда им найдено точное место среди обычных типов занятий. И только проанализировав весь материал по предмету, который подлежит пройти, можно определить, какие занятия целесообразно провести в нетрадиционной форме.

Нетрадиционные занятия чаще имеют место при проверке и обобщении знаний детей. Но некоторые из них (путешествие, интегрированные) используют при изучении нового материала.

Каким бы многоопытным воспитатель не был, всегда ему приходится искать, думать, пробовать, чтобы сделать свои занятия интересными.

В современной дидактике ДО помимо традиционных выделяются и нетрадиционные занятия. Виды нетрадиционных занятий:

–Занятия-соревнования (выстраиваются на основе соревнования между детьми): кто быстрее назовет, найдет, определит, заметит и т. д.

–Занятия-КВН (предполагают разделение детей на две подгруппы и проводятся как математическая или литературная викторина).

–Театрализованные занятия (разыгрываются микро- сценки, несущие детям познавательную информацию).

–Занятия-сюжетно-ролевые игры (педагог входит в сюжетно-ролевую игру как равноправный партнер, подсказывая сюжетную линию игры и решая таким образом задачи обучения).

–Занятия-консультации (когда ребенок обучается «по горизонтали», консультируясь у другого ребенка).

–Занятия-взаимообучения (ребенок-«консультант» обучает других детей конструированию, аппликации, рисованию).

–Занятия-аукционы (проводятся, как настольная игра «Менеджер»).

–Занятия-сомнения (поиска истины). (Исследовательская деятельность детей типа: тает - не тает, летает - не летает, плавает - тонет и т. д.)

–Занятия-формулы (предложены в книге Ш.А. Амонашвили «Здравствуйте, дети!»).

–Занятия-путешествия.

–Бинарные занятия (авт. Дж. Родари). (Составление творческих рассказов на основе использования двух предметов, от смены положения которых меняются сюжет и содержание рассказа.)

–Занятия-фантазии.

–Занятия-концерты (отдельные концертные номера, несущие познавательную информацию).

–Занятия-диалоги (проводятся по типу беседы, но тематика выбирается актуальной и интересной).

–Занятия типа «Следствие ведут знатоки» (работа со схемой, картой группы детского сада, ориентировка по схеме с детективной сюжетной линией).

–Занятия типа «Поле чудес» (проводятся как игра «Поле чудес» для читающих детей).

–Занятия «Интеллектуальное казино» (проводятся по типу «Интеллектуального казино» или викторины с ответами на вопросы: *что? где? когда?*).

–Занятия-проекты.

Проекты проводимые в дошкольных учреждениях делятся на:

по видам деятельности:

- Творческо-исследовательские проекты, которые позволяют детям экспериментировать и результат оформлять наглядно в виде стенгазет, стендов и пр.

- ролево-игровые проекты, позволяющие в игровой форме в образе персонажей решать поставленные задачи.

- информационные проекты, которые дают возможность собирать информацию, анализировать и оформлять на стендах, витражах и т.д.

По срокам реализации: краткосрочные и долгосрочные

По составу участников проекта - индивидуальные и групповые.

Требования к нетрадиционному занятию:

1. Использование новейших достижений науки и практики.
2. Реализация в оптимальном соотношении всех дидактических принципов.
3. Обеспечение условий для развития познавательной деятельности (учет интересов, наклонностей и потребностей ребенка).

4. Установление интегративных связей (взаимосвязь видов деятельности).

5. Связь с прошлыми занятиями и опора на достигнутый ребенком уровень.

6. Мотивация и активизация познавательной деятельности ребенка.

7. Логика построения занятий.

8. Эмоциональный компонент занятия.

9. Связь с жизнью и личным опытом ребенка.

10. Развитие умения самостоятельно добывать знания и пополнять их объем.

11. Тщательная диагностика, прогнозирование, проектирование и планирование каждого занятия.

Принципы нетрадиционных занятий:

- постоянная обратная связь;

- диалогизация образовательного пространства;

- оптимизация развития (активная стимуляция развития);

- эмоциональный подъем;

- добровольное участие (свобода выбора);

- погружение в проблему;

- свободное пространство;

- гармонизация развития.

Наглядные, словесные и практические методы и приемы обучения на занятиях по математике в старшем дошкольном возрасте в основном используются в комплексе. Дети шестилетнего возраста способны понять познавательную задачу, поставленную педагогом, и действовать в соответствии с его указанием. Постановка задачи позволяет возбудить их познавательную активность. Создаются такие ситуации, когда имеющихся знаний оказывается недостаточно для того, чтобы найти ответ на поставленный вопрос; и возникает потребность узнать что-то новое, научиться новому: Например, педагог спрашивает: «Как узнать, на сколько длина стола больше его ширины?» Известный детям прием приложения применить нельзя. Педагог показывает им новый способ сравнения длин с помощью мерки [5, с.187].

Побудительным мотивом к поиску являются предложения решить какую-либо игровую или практическую задачу (подобрать пару, изготовить прямоугольник, равный данному, выяснить, каких предметов больше, и др.). Организуя самостоятельную работу детей с раздаточным материалом, педагог также ставит перед ними задачи (проверить, научиться, узнать новое).

Закрепление и уточнение знаний, способов действий в ряде случаев осуществляется предложением детям задач, в содержании которых отражаются близкие, понятные им ситуации. Так, они выясняют, какой длины шнурки у ботинок и полуботинок, подбирают ремешок к часам и пр. Заинтересованность детей в решении таких задач обеспечивает активную работу мысли, прочное усвоение знаний [7, с.49].

Математические представления «равно», «не равно», «больше - меньше», «целое и часть» и др. формируются на основе сравнения. Дети шестилетнего возраста могут под руководством педагога последовательно рассматривать предметы, выделять и сопоставлять их однородные признаки. На основе сравнения они выявляют существенные отношения, например отношения равенства и неравенства, последовательности, целого и части и др., делают простейшие умозаключения. Рассматривание, анализ и сравнение объектов при решении задач одного типа производится в определенной последовательности. Например, детей учат последовательному анализу и описанию узора, составленного из моделей геометрических фигур, и др. Постепенно они овладевают общим способом решения задач данной категории и сознательно им пользуются [6].

Детей учат находить разные формулировки для характеристики одних и тех же математических связей и отношений. Существенное значение имеет отработка в речи новых способов действия. Поэтому в ходе работы с раздаточным материалом педагог спрашивает то одного, то другого ребенка, что, как и почему он делает. Один ребенок может выполнять в это время задание у доски и пояснять свои действия. Сопровождение действия речью позволяет детям его осмыслить. После выполнения любого задания следует опрос. Дети отчитываются, что и как они делали, и что получилось в результате.

По мере накопления умения выполнять те или иные действия ребенку можно предложить сначала высказать предположение, что и как надо сделать, (построить ряд предметов, сгруппировать их и пр.), а потом выполнить практическое действие. Так учат детей планировать способы и порядок выполнения задания. Усвоение правильных оборотов речи обеспечивается многократным их повторением в связи с выполнением разных вариантов заданий одного типа.

В данном возрасте дети используют словесные игры и игровые упражнения, в основе которых лежат действия по представлению: «Скажи наоборот!», «Кто быстрее назовет?», «Что длиннее (короче)?» и др. Усложнение и вариантность приемов работы, смена пособий и ситуаций стимулируют проявление детьми самостоятельности,

активизируют их мышление. Для поддержания интереса к занятиям педагог постоянно вносит в них элементы игры (поиск, угадывание) и соревнования: «Кто быстрее найдет (принесет, назовет)?» и т. д. [4].

В работе с детьми используются дидактические игры с народными игрушками - вкладышами (матрешки, кубы), пирамидами, в конструкции которых заложен принцип учета величины. На этот принцип обращается особое внимание детей: в большую матрешку можно поставить маленькую; в большой куб - маленький; чтобы сделать пирамиду, надо вначале вставить большое кольцо, затем поменьше и самое маленькое. С помощью этих игр дети упражняются в нанизывании, вкладывании, собирании целого из частей; приобретали практический, чувственный опыт различения величины, цвета, формы предмета, учились обозначать эти качества словом. Дидактические игры используются как для закрепления, так и для сообщения новых знаний («Одевание кукол», «Покажи, что больше, а что меньше», «Чудесный мешочек», «Три медведя», «Что изменилось?», «Палочки в ряд», «Наоборот», «Сломанная лестница», «Чего не стало?», «Узнай по описанию» и др.).

Игровые задачи решаются непосредственно - на основе усвоения математических знаний - и предлагаются детям в виде несложных игровых правил. На занятиях и в самостоятельной деятельности детей проводятся подвижные игры математического содержания («Медведь и пчелы», «Воробушки и автомобиль», «Ручейки», «Найди свой Домик», «В лес за елочками» и др.) [6, с.216].

Например, каждому ребенку дают елочку и предлагают найти на столе воспитателя елочку такой же высоты. Имея опыт сравнения величины предметов путем наложения и приложения, дети путем примеривания находят елочку такой же высоты, как у них [6, с.221].

Одним из современных методов обучения математике являются элементарные опыты. Детям предлагается, например, перелить воду из бутылочек разной величины (высокая, узкая и низкая, широкая) в одинаковые сосуды, чтобы определить: объем воды одинаков; взвесить на весах два куса пластилина разной формы (длинная колбаска и шар), чтобы определить, что они одинаковые по массе; расставить стаканы и бутылочки один к одному (бутылочки стоят в ряд далеко друг от друга, а стаканы в кучке близко друг к другу), чтобы определить, что их количество (равное) не зависит от того, сколько места они занимают.

Для формирования полноценных математических представлений и для развития познавательного интереса у дошкольников очень важно наряду с другими методами использовать занимательные проблемные ситуации. Жанр сказки позволяет соединить в себе и собственно сказку, и проблемную ситуацию. Слушая интересные сказки и переживая с героями, дошкольник в то же время включается в решение целого ряда сложных математических задач, учится рассуждать, логически мыслить, аргументировать ход своих рассуждений.

Необходимое условие успешного формирования математических представлений активное взаимодействие воспитателя с воспитуемым, совместная интеллектуальная деятельность, подкрепленная дидактическим и наглядным материалом.

Формирование математических представлений в процессе изучения математике должно осуществляться не только на занятиях, но также в использовании разнообразных форм и методов работы, таких как: математические кружки, математические мастерилки, лаборатория юного математика и т.д.

Проведение такой работы по математике способствует умственному развитию детей, формированию логического мышления, объективных представлений об окружающей действительности, и накоплению навыков и опыта для обучения в школе.

Литература

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы / <https://shahtinsk.gov.kz>
2. Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения (с изменениями по состоянию на 15.08.2017 г./ <https://online.zakon.kz>
3. Дошкольник изучает математику. Как и где? / Сост. и общая ред. Т.И. Ерофеевой. - М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2002. - 128 с.
4. Дьяченко О. Возможности развития умственных способностей дошкольников // Дошкольное воспитание, 1993. -.N2 11. - с. 43.
5. Ерофеева Т.Н., Павлова Л.Н., Новикова В.П. Математика для дошкольников. - М., 1997.
- 5 Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: Курс лекций для студентов дошк. факультетов высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 400 с.
- 6 Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: учебное пособие для студентов пед. институтов / Под ред. А.А. Столяра. - М.: Просвещение, 1988. – 303 с.

УДК 373.2

ТАБИҒАТ БҰРЫШЫ АРҚЫЛЫ МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ ТӘРБИЕЛЕУ

Баубаева А.У., Досан З.Н.
(*М.Қозыбаев атындағы СҚМУ*)

Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың 2050 жылға дейінгі стратегиялық даму бағдарламасында қоршаған ортаны ластауға, экологиялық қалыпты жағдайды бүлдіруге жол бермеуге зор көңіл бөлінгендіктен, оқушыларға экологиялық білім беріп, табиғатты қорғауға тәрбиелеу бүгінгі күннің кезек күттірмейтін өзекті мәселелерінің бірі болып табылады. Экология – бүкіл адамзат баласының шалыс басқан әрбір іс-әрекетіне келешекте шек қоятын, оның тыныс-тіршілігіне тікелей атсалысатын ғылымның жаңа саласы. Ол қоршаған ортаны кесапат жағдайлардан, кейбір көлденең оқиғалардан сақтауға, табиғатпен арадағы тепе-теңдікті қалпына келтіруге бағытталған маңызды мемлекеттік және әлеуметтік шара [1].

ҚР «Білім туралы» заңдарында экологиялық білім мен тәрбие беру мемлекеттік саясаттың білім беру саласының негізі болып табылатыны атап көрсетілген [2].

Қазіргі таңда жас ұрпаққа тәрбие берудегі басты мақсат ұлттық рухы жоғары, өз Отанын, туған жерін сүйе білетін азамат тәрбиелеу. ХХІ ғасыр жеткіншегі дене, рухани ойлау жағынан жан-жақты, өз-өзіне басшы, кез-келген сәтте шешім қабылдай алатын жеке тұлға болуы тиіс.

Бұл үшін тәрбиешінің шығармашылдығы, жаңашылдығы, көп ізденісті қажет етеді. Ал мектепке дейінгі оқытуда білім, білік дағдыларымен қатар тәрбие жұмыстарының сан алуан, қызықты, тартымды, баланы қажытып алмайтындай жұмыс түрлерін жүргізу тәрбиешіден шеберлікті талап етеді.

Қазіргі таңда бүлдіршіндерді айналадағы табиғи ортамен үнемі қарым - қатынаста болуға үйрету, олардың ұғымдарын қалыптастыру, табиғатқа деген жанашырлыққа тәрбиелеу қазіргі балабақшадағы тәрбие ісінің өзекті тармақтарының бірі болып табылады. Табиғатпен таныстыру – балалардың танымын дамытудың басты құралдарының бірі. Балабақшадағы тәрбиенің мақсаты – табиғатты аялап, оны қамқорлыққа алып күту, табиғат жөнінде қарапайым білім бере отырып, тірі және өлі табиғаттағы құбылыстар жөнінде қарапайым ұғымдар қалыптастыру [3].

Балабақшада балаларды табиғатпен таныстыру онымен үнемі тікелей қарым-қатынасты талап етеді. Осы жағдайларды қамтамасыз ететін шарттардың бірі – балабақшада табиғат бұрышын ұйымдастыру болып табылады.

Табиғат бұрышы – балабақшада тірі хайуанаттар орналастырылған аймақ. Мұнда өсімдіктердің түрлері де өсіріледі. Табиғат бұрышында әр түрлі үй жануарлары болады. Мысалы: аквариумда балықтар, торда үй қояндары, кірпі, тасбақа, атжалман, тотықұстар. Оларды тәрбиеші күтіп баптап жем, суын береді. Педагогке балалар көмек береді.

Балалардың балабақшада табиғатпен танысуы ұдайы және тікелей қарым-қатынаста жүзеге асады. Әрбір балабақшаларда табиғат бұрыштары ұйымдастырылады. Табиғат бұрышы балаларға оң әсер етеді және аса көп емес мекендеушілер санына, олардың қарапайым сипаттамаларына, балалардың зейіндерін тұрақтандыруға мүмкіндік береді, осыдан балаларға терең және берік білім алуды қамтамасыз етеді. Сонымен балалар өсімдіктер мен жануарларды жақсылап баптауға, және оларды ұзақ уақыт бақылауға мүмкіндік алады.

Табиғат бұрышында мекендейтін жануарларға күтім жасау арқылы балалар күн сайын тәрбиешінің жұмысын жеңілдетеді. Оның басшылығымен балалар жүйелі түрде өсімдіктер мен жануарларды бақылап, күтеді. Оларды күту барысында балалар өсімдіктер мен жануарлар дүниесінің алуан түрлілігі туралы, өсімдіктер мен жануарлардың қалай өсіп, дамығаны туралы, оларға қандай жағдай жасау керек екендігі туралы түсінік алады. Тәрбиеші балаларды салыстырмалы талдауға үйретеді, жануарларды салыстыра отырып, олардың арасындағы ұқсастықтар мен айырмашылықтарды, өсімдіктерде жалпы және әртүрлі түрлерді табады, жануарлардың сыртқы түрінің, мінез-құлқының қызықты ерекшеліктерін байқауға көмектеседі. Бөлме өсімдіктерін күтіп баптау кезінде балалардың назарын гүлдер мен жапырақтардың әдемілігіне аударады. Осының барлығы балалардың әдемі сезімдерін қалыптастыруға ықпал етеді [4].

Табиғат бұрышында жұмыс істеу кезінде мектеп жасына дейінгі балаларда мынадай танымдық процестер дамиды: қабылдау, ойлау, қиял, сондай-ақ назар және есте сақтау. Балалар ойлайды (себеп-салдарлық байланыстар орнатады), табиғат бұрышын мекендеушілердің атауларын есте сақтайды, табиғат бұрышының объектілерін пайдалану арқылы ойындар ойлап табады. Табиғат мекендеушілеріне күтім жасау кезінде балаларда еңбек дағдылары мен бағалы қасиеттер қалыптасады, олар: еңбекқорлық, өміршендікке ұқыпты қарау, тапсырылған іс үшін жауапкершілікті сезіну және т.б.

Балабақшада тірі табиғат бұрышының мәні – мектеп жасына дейінгі балаларды табиғатпен көрнекі және пәрменді таныстырудың қажетті шарттарының бірі болып табылады. Тірі табиғат бұрышында мектепке дейінгі балалар күні бойы өсімдіктерге жақындап, оларды қарап, оларға ұзақ бақылау жүргізе алады. Тірі объектілермен танысу кезінде мектепке дейінгі балалардың қадағалануы, табиғатқа деген қызығушылығы дамиды [5].

Балабақша балаларының санасында заттар мен олардың бөліктерінің қасиеттері мен сапалары арасындағы байланыстарды көру дағдылары қалыптаса бастайды. (формалардың, түстердің, көлемдердің, денелердің қасиеттерінің сан алуандығы). Балалар заттарды терең салыстыруға, олардың ұқсастығы мен айырмашылықтарын табуға, жалпылама қорытындылар жасауға үйренеді, өсімдіктер мен жануарлар әлемі туралы білімдері қиындайды. 5 жастан 6 жасқа қараған бала жануарлар әлемімен танысқанда олардың түр ерекшеліктерін, құрылысын, қозғалысын, қоректену әдістерін түсіне бастайды. Мысалы, өсімдіктерді (тәрбиешімен бірге) күту кезінде қарапайым еңбекке үйренеді – гүлді қалай суару, сарғайған жапырақтардан арылту арқылы

гүлдердің қалай өсіп келе жатқанын көреді. Сондықтан, бөлме өсімдіктерінің пішіндері, жапырақтарының формалары әртүрлі болуы керек. Ұсақ жапырақтарды шашыратқышпен суаруды, үлкен жапырақтарды дымқыл шүберекпен сүртуді үйренеді. Ұсынылатын гүлдер атауы: герань, мәңгі гүлдейтін бегония, алоэ, агава, барлығы 6-8 гүл. «Бөлме өсімдіктердің пайдасы» атты тақырып бойынша мынадай мысал келтіруге болады: бөлме өсімдіктерін күтіп баптау: мысалы, герань немесе кактус. Герань күн сәулесін сүйеді, сондықтан күн жақсы түсетін жерге қойып, жиі суару қажет. Ал кактус күнді онша сүйемейді, сирек суарылады.

Табиғат бұрышында зерттеу жұмыстарында жүргізуге болады. Мысалы, үрмебұршақ тұқымдарын отырғызу тәжірибесі. Жұмыстың мақсаты: өсімдіктің тұқымнан өсірілетіндігі туралы түсінік қалыптастыру; үрмебұршақты тануға, оны бұршақ тұқымынан ажыратуға үйрету; үрмебұршақ өсіру үшін қажетті жағдайлар туралы білімді бекіту (жер, су, жарық, жылу).

Дамытатын орта: тұқымдары бар табақша, су құйғыш, үрме бұршақ бейнеленген суреттер. Жер салынған жәшіктерде жүлгелер жасалды.

Тәжірибе жүргізер алдында алдын ала жұмыс жүргізіледі: әр бала бірнеше үрмебұршақ тұқымдарын алады. Балалардың назары үрмебұршақ тұқымының көлеміне, олардың түріне, түсіне, бетінің сипатына, қаттылығына аударылады. Балаларға оларды бұршақ тұқымдарымен салыстыруды ұсынылады. Бұршақ түрлі түсті, сопақ пішінді, ал бұршақ – сары, дөңгелек болуы мүмкін.

Балаларға бұршақ тұқымдарын өсіру үшін ылғалдың қажеттілігін түсіндіріледі.

Үрмебұршақ тұқымдарын сулап, балалардың алдына қойылады: олардың өзгеруін бақылау ұсынылады. Келесі бақылау тұқымдарда өскін пайда болған кезде жүргізіледі. Балаларға құрғақ және өскен тұқымдарды салыстыру ұсынылады. Балалардың назарын тұқымның түсі мен көлемінің өзгеруіне, өскіндердің пайда болуына аударылады.

Тәжірибенің өткізілу барысы. Балаларға өсірілген үрмебұршақ бейнеленген сурет көрсетіліп және олар осындай өсімдік өсіргілерің келе ме деп сұрақ қойылады. Балаларға бөлмеде қорапта тұрған топыраққа үрмебұршақты қалай отырғызу керектігін көрсетіп, олардан қайталап отырғызу тапсырылады. Олар тапсырманың орындалуын қадағалайды, екінші тұқымды қалай егу керектігін көрсетіп, балаларға екі тұқым арасында қандай арақашықтық болу керектігін түсіндіріледі. Тұқым отырғызу аяқталған соң, балалармен бірге бірқалыпты суқұйғышпен ақырын сеуіп суару ұсынылады. Содан кейін балаларға үрмебұршақ өсіру үшін не қажет екенін еске түсіріледі. Балалар «жер, су, жарық, жылу» деп жауап берді.

Біз жәшіктерді жылы жерге қойып, қандай өзгерістер болғанын, жапырақтардың қалай пайда болғанын, өсімдіктің қалыптасқанын, бутондар, гүлдер пайда болғанын байқадық.

Заман талабына сай мектеп жасына дейінгі балаларда экологиялық тәрбиелеу – тәрбиешілер алдындағы үлкен міндет. Бұл әрбір тәрбиешіге

тынымсыз ізденісті, оқытудың жаңа формасымен, әдіс-тәсілдерін тиімді пайдалануды қажет етеді.

Экологиялық мәселелердің өзектілігі, болашақ және қазіргі ұрпақтардың өмір сүруіне қажетті қолайлы жағдайларды қамтамасыз ету мақсатында оларды шешуге деген объективті қажеттілік мектепке дейінгі ұйымдардың алдына балаларға экологиялық білім мен тәрбие берудің жаңа міндеттерін қойып отыр.

Мектеп жасына дейінгі балаларда табиғатқа деген жауапкершілік қатынасының процесі оның көпжақты бағалығы – эстетикалық, танымдық, экономикалық, практикалық меңгеруі негізінде жүзеге асырылады.

Әдебиет

1. «Қазақстан-2050» стратегиясы – ел дамуының бір белесі // https://ehistory.kz/kz/project/view/19?type=publicationproject&material_id=121©ehistory.kz
2. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңы. – Астана, 2007. – 130 б.
3. Экологиялық білім беру бағдарламасы. – Алматы: Республикалық баспа, 1999. – 280 б.
4. Утесинова Г.А. Мектеп жасына дейінгі балалардың экологиялық тәрбиесін дамытуда табиғат бұрышының рөлі // Отбасы және балабақша. – 2017. - №4. – Б. 33-35.
5. Ізбасар М.Қ. Мектеп жасына дейінгі балалардың экологиялық тәрбиесінің даму ерекшеліктері // Отбасы және балабақша. – 2017. -№1. – Б. 23-26.

УДК373.6

«ARDUINO НЕГІЗДЕРІ» ЭЛЕКТРОНДЫ КУРСЫНЫҢ ПӘНДІК НЕГІЗДЕРІ

Бидайбеков Е.Ы., Бостанов Б.Ғ., Қожағұл А.Т.
(Абай атындағы ҚазҰПУ)

Қазіргі таңда роботты техникаға оқыту жүйесін жоспарлы түрде жүргізетін мектептер (қосымша білім беру жүйесіндегі бірнеше мамандандырылған мектепті қоспағанда) жоқ десек те болады. Әдетте, бұл оқыту жүйесін 1-кестеде көрсетілгендей бір-екі оқыту деңгейіндегі үзінді түрінде ғана оқытып жүр. Сондықтан 1-кестеде көрсетілген ақпарат бүгінгі күнге ойша қабылданатын сипатқа ие болып отыр. Сонымен бірге, бөліп көрсетілген конструкторлар мен әр деңгейде оқытудың ерекшеліктері- мектеп оқушыларына әзірге жүйелі емес оқыту практикасында қолданып отыр. Бастауыш мектептен бастап 11 сыныпқа дейін роботты техникаға оқыту жүйесін сипаттап беріп өтсек: Роботты техникаға оқытудың әзірге НЖБ ФМБС-ның міндетті құрамдас бөлігі болып табылмайтындығын, сондықтан роботты техникаға оқытудың екі бағытқа бөлінетіндігін атап айтуға болады. Олар: сыныптан тыс жұмыс немесе бейінді оқыту (элективті курстарды қоса) және мектеп курсының кейбір пәндерімен (ең алдымен, физика, информатика, технология) біріктіру бойынша мүмкін болатындығын ескеретін боламыз [1]. Бірінші бағыт бойынша роботты техникаға оқыту жүйесін сипаттап берейік.

1-кесте. Сабақтан тыс жұмыста немесе бейінді оқытуда роботты техникаға оқыту жүйесі

| Оқытудың деңгейі | Мақсаттары мен міндеттері | Ұсынылатын жүйелер | Ерекшеліктері |
|-------------------|--|--|---|
| Бастауыш сыныптар | Роботтарды құрастыру, роботтар механикасының элементтері | LEGO, LEGO Mindstorms, fischertechnik | Оқыту балалардың құрастыруға деген қажеттігіне негізделуге тиіс |
| 5-7 сыныптар | Роботтар механикасымен танысу | LEGO Mindstorms, Robotis Bioloid, fischertechnik | Физиканың көптеген қажетті тарауларын балалар әлі зерделемеген, практиканың алдында теория оқытылуы керек |
| 8-9 сыныптар | Жүйенің ішкі ресурстарымен роботтарды | LEGO Mindstorms, Robotis | Роботтарды бағдарламалау информатика бойынша оқу бағдарламасымен тәуір арақатынас |

| | | | |
|-------------------|--|--|---|
| | бағдарламалау | Bioloid, fischertechnik | орнатады |
| 10-11 сыныптар | Бағдарламалау тілдерін және сыртқы құрылыстарды пайдалана отырып роботтарды бағдарламалау | LEGO Mindstorms, Robotis Bioloid, fischertechnik, Arduino | Сынып таныс жұмыс оқушылардың бағдарламалау мен физика бойынша дағдыларын кеңейтеді және тереңдетеді |

Егер роботты техникаға оқыту мектепте бастауыш сыныптардан басталған болса, мұндай жағдайда балалардың ЛЕГО-құрастырумен әуестенуіне арқа сүйеу қажет екендігі сөзсіз. Көптеген балалар балабақшаның өзінде-ақ ЛЕГО-дан айтарлықтай күрделі конструкцияларды жинай бастайды, мұндай балалардың жұмыстарын үлгі ретінде пайдалануға, агрегаттардың одан әрі күрделендірілуін ынталандыруға болады. Мұнымен бірге, тек ЛЕГО-ны және оған ұқсас үлгілерді құрастырудың әлі де роботты техникадан алыс екендігін атап өту керек. Робот қандай да бір әрекеттерді орындауға, жұдырықшалы механизмнің көмегімен бір нәрсені айналдыруға қабілетті болуы тиіс.

5-7 сыныптарда роботты техникаға оқыту-қозғалатын тетіктерді құрастыруға негізделуі мүмкін. Алайда, физиканы мектептердің негізгі бөлігінде 7 сыныптан бастап зерделеуде проблема бар, мұндай жағдайда механика негіздерін балалар әлі білмейді. Сондықтан, педагог әр сабақтың алдында теориялық материалды, әрі балалар үшін қолжетімді етіп баяндап беріп отыруға тиіс [2].

8-9 сыныпта әдетте бағдарламалау негіздері зерделенеді, сондықтан роботтарды басқаруға арналған командалардың кірістірілген жүйесін пайдалану балаларға әбден қолжетімді. Әдетте, информатика сабақтарында мектептерде Паскаль тілі, яғни, құрылымдық бағдарламалау тілі зерделенеді. Роботтардың конструкторларына арналған кірістірілген тілдерде де негізгі алгоритмдік құрылымдарды тұрғызуға арналған командалар бар: шарт, цикл, рәсім. Өкінішке орай, информатика бойынша мектеп оқулықтарындағы мысалдар мен мемлекеттік қорытынды аттестациялаудың және бірыңғай мемлекеттік емтиханның тапсырмалары роботтарды басқаруға арналған бағдарламалар жазуға бағытталмаған, алайда командаларды тұрғызудағы түпкілікті бірлікті пайдалануға болады және оны жүзеге асыруға тиіс.

10-11 сыныптардың оқушылары болашақ кәсіби оқытуға бағдар алатын жастар болғандықтан, роботты техникамен өздерінің одан арғы кәсіби қызметін информатикамен немесе физикамен байланыстырып айналысады. Оларға елеулі бағдарламалау тілдері (C немесе C++ секілді) де, платалармен және датчиктермен күрделі манипуляциялар да оңай қолжетімді болып келеді. Сондықтан, ұсынылатын жүйелердің арасында мұның платаларымен жұмыс істеу үшін электроника бойынша тәуір білімдер қажет болатын Arduino пайда болады.

Мектеп оқушыларында роботты техниканы зерделеу уәждемесін арттыратын тағы бір қызғылықты бағыт - роботтарды басқаруға арналған ұтқыр технологияларды пайдалану мүмкіндігі. Ұтқыр технологиялар – бұл ғылыми-техникалық өрлеудің әзірге НЖБ ФМБС-да да, әрине, мектеп оқулықтарында да көрінісін таба қоймаған, ең қарқынды дамып отырған бағыттарының бірі екендігін айта кету керек [3]. Роботты техниканың элементтерін мектеп пәндеріне енгізудің мүмкіндіктерін қарастырайық.

2 кесте. Кейбір пәндермен біріктірудің негізінде роботты техникаға оқыту жүйесі

| Оқытудың деңгейі | Мақсаттары мен міндеттері | Ұсынылатын жүйелер | Ерекшеліктері |
|------------------|---|---|---|
| Информатика | Бағдарламалау және үлгілеу саласындағы білімдерді кеңейту | LEGO Mindstorms, Robotis Bioloid, fischertechnik | Бағдарламалаумен, үлгілеумен және әлеуметтік информатикамен байланыс |
| Физика | Механика және электротехника бойынша практикалық дағдыларды тереңдету | LEGO Mindstorms, Robotis Bioloid, fischertechnik, Arduino | Физиканың: механика: кинематика негіздері, динамика негіздері, электродинамика негіздері мен электростатика және бас. секілді тарауларымен байланыс |
| Технология | Бастауыш сыныптарда - құрастыру | LEGO, LEGO Mindstorms, fischertechnik | НЖБ ФМБС сәйкес «Индустриалдық технологиялар» бағыты бойынша |

Информатика сабақтарында роботтар туралы әңгімелерді білімалушылардың жасына тәуелсіз, «Әлеуметтік информатика» тарауының шеңберінде ең алғашқы сабақтардан бастап бастай беруге болады. Бұдан әрі, білім алушылар бағдарламалауды немесе үлгілеуді зерделеген кезде, мұғалім зерделеніп отырған алгоритмдік құрылымдарды немесе 5 роботтарда үлгілеу тәсілдерін көрсете алады. Алайда, сыныпта мұғалім осыларға «сеніммен қарай алатын» оқушылардың тобы, сабақтан тыс уақытта роботты техниканы зерделейтіндер болуға тиіс. Физика сабақтарында робот механиканың және электродинамиканың негізгі заңдарының нақты іске асырылуын көрсете алады. Мұндай біріктірудің негізгі проблемасы – бұл әдістемелік әдебиеттің және оқу-әдістемелік оқу құралдарының болмауы [4].

Мектеп пәндерінің және қосымша білім берудің бірігуі компрестік жобаларды жүзеге асырылуының нәтижесі болып отырғандықтан, қазіргі кезеңде қосымша және негізгі білім беру ажырамастай байланысқан бола бастауда. 7-суретте мектеп пәндерін қосымша білім берудің «Arduino» курсына біріктіру сызбасы көрсетілген.



1-сурет. Қосымша білім беруде мектеп пәндерін біріктіру.

Мектеп пәндерінің қосымша білім беруге біріктірілуін ескере отырып, бірнеше мектеп пәндерін қозғайтын жобаларды жүзеге асырудың тек арнайы жабдықты пайдалана отырып мүмкін болатындығын атап өткен маңызды. Осылайша, жұмыстың қашықтықтан жүргізілетін түрлеріне толығымен көшу объективті себептер бойынша мүмкін емес.

Білім беру роботты техникасының, педагогикалық технология ретінде мектеп бағдарламасының пәндерін пайдалануға негізделетіндігін атап өту керек. Нақты міндетті шешу, атап айтқанда – роботты жасау, жобалау және құру үшін когнитивтік жетістіктің бір үрдісінде оқу орындарында сабақ берілетін бірқатар пәндердің (математика, физика, химия, информатика, технология және бас.) жетістіктерін біріктіру қажет.

Кешенді роботты техникалық жобаларды жүзеге асыру жөніндегі жұмысты ұйымдастырудың түрлері, сондай-ақ роботты білім беру техникасын сабақтық және сабақтан тыс іс-әрекетпен біріктірудің мүмкіндіктері білімдердің әртүрлі салаларында көрсетілген:



2-сурет. Кешенді роботты техникалық жобаларды жүзеге асыруда пәндік салаларды біріктіру.

Роботты техниканы білім берудің барлық деңгейлерінде білім беру үрдісінде пайдаланудың мүмкіндіктері 3 кестеде толығырақ көрсетілген:

3-кесте. Роботты техникалық жобаларды біріктірудің пәндік саласы

| Сабақ қызметі | Біріктірудің пәндік саласы, біріктірудің ықтимал тақырыптары |
|-------------------------------------|--|
| Мектепке дейінгі білім беру деңгейі | Білім беру саласы: «Таным» (Қарапайым геометриялық пішіндер, заттардың реттіліктері, тізбектері, жұптары мен топтары, бірдей әртүрлі топтар) Білім беру саласы: «Коммуникация» (тілді, топтық жұмыс дағдысын дамыту) |
| Бастапқы білім беру деңгейі | Математика (Қарапайым геометриялық пішіндер, периметр, теңпішіндер, аудан, ауданды өлшеу бірліктері) Технология Ағылшын тілі (практикада тілді қолданумен бағдарламалау) Қоршаған дүние («Жануарларәлемі», «Ресейтарихы» тараулары) |

| | |
|-------------------------------------|--|
| | Информатика («Ақпаратты сақтау және ақпарат көлемі» тарауы) |
| Негізгі білім беру деңгейі | Информатика («Алгоритмдер және бағдарламалау элементтері», «Алгоритмдендіру және бағдарламалау») Физика («Физика және табиғатты зерделеудің физикалық әдістері», «Механикалық құбылыстар», «Жылу құбылыстары», «Электр және магниттік құбылыстар», «Электрмагниттік тербелістер мен толқындар», Энергия, жұмыс, қуат» тараулары. Математика (комбинаторикамен, заттардың қасиеттерімен, белгілер бойынша жіктеумен байланысты есептерді шешкен кезде, сондай-ақ реттіліктерді, тізбектерді, бірдей және әртүрлі топтарды зерделеген кезде пайдаланған ақылға қонымды). |
| Орта білім беру деңгейі | Информатика (Алгоритмдендіру және бағдарламалау), «Үлгілеу» тараулары) Физика (демонстрациялық эксперименттер, фронталды зертхана жұмыстары кезінде пайдаланған ақылға қонымды). |
| Сабақтан тыс қызмет | |
| Мектепке дейінгі білім беру деңгейі | |
| Бастапқы білім беру деңгейі | Роботты техникалық бағыттанушылықтағы бірлестіктер мен үйірмелер (ЛЕГО конструкторларының негізінде жобалық қызметті ұйымдастыру) |
| Негізгі білім беру деңгейі | Элективті және факультативтік курстар, техникалық бағыттанушылықтағы бірлестіктер (мехатроника және роботты техника негіздерімен танысу) |
| Орта білім беру деңгейі | Қосымша білім беру бірлестіктерін және мектеп пәндерінің курсына біріктіре отырып, кешенді роботты техникалық жобаларды жасау. Қолданбалы математика және информатика бойынша элективті және факультативтік курстар |

Осы тәрізді жобаларды жүзеге асыру және негізгі жалпы білім беру пәндерін біріктіру білім алушыларға негізгі мектеп пәндері бойынша сабақ үлгерімін жетілдіруге ғана емес, жобаларды жасауды салыстырмалы жаңа деңгейге шығаруға да жағдай жасайды. Адамның тіршілік әрекетімен байланысты мәселелерді шешуге тапсырма қою- жалпы білім беретін мектеп курсының шеңберінен шығатын кешенді жобаларды жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Әдебиет

1. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования // Н.Ф. Талызина. - 9-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с. ISBN 978-5-4468-0253-1. – 2008.
2. Ситников П.Л. Использование платформы ARDUINO в образовательной деятельности // Образование и наука в современных условиях. – 2015. – №. 1. – С. 134-135.
3. Полат Е.С. Модели дистанционного обучения // <http://www.iioso.ru>
4. Софронова Н.В. Робототехника как инновационное направление обучения информатике в школе // Материалы конференции «Инновационные информационные технологии». - М. - 2014.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Белик Е.В., Глазунова О.А., Неведомая О.А.
(КГУ ПДЦСО акимата СКО УКЗуСП акимата СКО)

Главной проблемой сегодняшнего времени является тенденция роста количества детей с особыми образовательными потребностями (ООП).

С каждым годом в нашем учреждении усложняется контингент воспитанников, которым требуется индивидуальный подход в коррекционной работе и наша задача состоит в том, чтобы создать такие условия обучения детей с комплексными нарушениями.

Наряду с традиционными методами, мы стараемся использовать наиболее эффективные пути усовершенствования коррекционного процесса, которые помогают корригировать работу с детьми сочетанными нарушениями. В организации педагогической работы обязательным становится принцип коррекционной направленности обучения, под которым подразумевается воздействие на сенсорное развитие, умственное и речевое развитие, развитие мелкой и общей моторики и игровой деятельности [1].

Инновационный подход позволяет так организовать процесс коррекционной работы, что воспитанникам нашего центра, занятие и в радость, и приносит пользу.

На занятиях нашего центра мы применяем элементы различных инновационных педагогических технологий. Мы широко используем игровые технологии:

1. Игровая технология стимулирует детей к учебному процессу и вызывает интерес к общению. Детям нравится использование разных видов игр и упражнений, все подбираем согласно, психофизического развития наших детей.

Упражнение: «Твердый - мягкий», «Сухие материалы», «Зайка», «Найди такую же», «Кто там», «Сорока - сорока», «Веселый мяч», «Найди и покажи», «Камушки», «Фасоль», «Бусы».

Имитационные упражнения для рук «Ладушки». Взрослый формирует положительный эмоциональный настрой на совместную со взрослым работу, развивает ощущения собственных движений. Он хлопает своей ладонью по ладони ребенка, сопровождая свои действия стихотворным текстом, и побуждает малыша к ответным действиям:

Ладушки - ладушки, Ладушки - ладошечки,

Где были? У бабушки! Звонкие хлопошечки.

Хлоп - хлоп!

Все эти игры направлены на развитие эмоциональной и тактильной чувствительности, слухового восприятия, звукоподражания, развития эмоций и имитаций.

2. Сказкотерапия является инновационным методом в работе с детьми, который, позволяет мягко и ненавязчиво воздействовать на ребенка при помощи сказки, решая при этом самые разные задачи. Сказкотерапия развивает диалогическую и монологическую речь, активизирует мышление, расширяет сознание ребенка, совершенствует его взаимодействие с окружающим миром, восстанавливает адекватное поведение ребенка с помощью различных «сказочных» приемов [2].

Сказкатерапия была внедрена с 2018 года в наш коррекционно-воспитательный процесс. За время проекта, было замечено, что снизился уровень тревожности и агрессивности у детей, снижено психо-эмоциональное напряжение, дети научились преодолевать трудности и страхи, был повышен творческий потенциал способностей. При показе сказок дети выражали ярко эмоции сказочного героя.

3. Изо-терапия в нашей работа помогает формировать средства вербальной коммуникации, мотивации речевого общения, учить самовыражаться.

Детям нравится рисовать пальчиковыми красками, что способствует к привлечению внимания к цвету и их свойствам, организации движения их рук, научились создавать простейшие предметы и изображения.

4. Здоровьесберегающая технология обеспечивает профилактику тугоподвижности и неподвижности суставов, стимуляцию тонуса работы всех групп мышц, снятие мышечного тонуса и развитие двигательной активности. Эта технология повышает эффективность всего процесса за счет ее применения. Можно использовать такие упражнения как: «Птички», «Посмотри на носочки», «Кулачки», «Надуваем шарик», «Плакса», «Хомяк» и т.д. [3].

«Ушки» исходное положение: стоя, ноги на ширине плеч, руки на поясе, смотреть вперед.

Выполнение: 1-наклон головы к правому плечу, не поднимая плеч. 2-вернуться в исходное положение. 3-наклон головы к левому плечу, не поднимая плеч. 4-вернуться в исходное положение.

Приемами Су-джок терапии являются массаж кистей специальными шариками и эластичными кольцами. Су-джок массажер повышает интерес к занятию, необходимый воспитанникам, для которых характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к обучению; благоприятное влияние на мелкую моторику пальцев рук, тем самым развивая речь;

Су-джок шарик свободно продаются в аптеках и не требуют больших затрат.

1. Упражнения, выполняемые с массажными шариками (все это сопровождается стихами, чистоговорками):

- удержание на расправленной ладони каждой руки;
- удержание на расправленной ладони шарика, прижатого сверху ладонью правой руки, и наоборот;
- сжимание и разжимание шарика в кулаке;
- надавливание пальцами на иголки шарика каждой руки;
- надавливание щепотью каждой руки на иголки шарика;
- удержание шарика тремя пальцами каждой руки (большой, указательный, средний);
- прокатывание шарика между ладонями;
- перекатывание шарика от кончиков пальцев к основанию ладони;
- подбрасывание шарика с последующим сжатием [4].

Массаж пальцев эластичным кольцом - поочередно надевают массажные кольца на каждый палец, начиная с большого, проговаривая стихотворение пальчиковой гимнастики.

Также с детьми мы используем су-джок шары для развития памяти и внимания.

Дети выполняют инструкцию: надень колечко на мизинец правой руки, возьми шарик в правую руку и спрячь за спину и т.д.; ребенок закрывает глаза, взрослый надевает колечко на любой его палец, а тот должен назвать, на какой палец какой руки надето кольцо. Таким образом, развивается внимание, память и умение работать по инструкции.

Также можно проводить с детьми:

- массаж подушечек и фаланг пальцев, прижимающий массаж;

- упражнение с мячом-ёжиком;
- упражнения с прищепками;
- самомассаж ладоней и пальцев горохом, фасолью, шестигранным карандашом, колечками;
- поглаживание, потирание, сгибание и разгибание пальчиков при использовании потешек-упражнений.

Грамотное сочетание традиционных и инновационных технологий обеспечивает развитие познавательной активности, творческих способностей, учебной мотивации[5].

Таким образом, можно позволить сделать вывод о положительных результатах использования на коррекционных занятиях инновационные технологии, которые позволяют воплощать важный принцип коррекционной работы с детьми ООП. На фоне комплексной коррекционной работы, инновационные методы, не требуя особых усилий, оптимизируют процесс коррекции и способствуют оздоровлению всего организма

Инновации – это движение вперёд!

Литература

1. Акименко В.М. Новые логопедические технологии. - Ростов н/Д, Феникс, 2008. – 105 с.
2. Бухаркина М.Ю. Современные педагогические информационные технологии в системе образования. - М: «Академия», 2010. - 45 с.
3. Онишина В.В. Здоровьезберегающие технологии в процессе обучения дошкольников. 2006. – 47 с.
4. Калачикова О.Н. Исследование содержания и этапов вхождения педагогов в инновационную деятельность // Вестник Томского государственного университета. - 2008. - № 316. - С. 174-177
5. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. - 2007. - № 1. - С. 42-49

УДК 37.035.6

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ НВП К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ

Горохов А.С., Березка В.О.
(СКГУ им. М.Козыбаева)

С позиций методологии современной педагогической науки и требований к формированию перспективного облика вооруженных сил Республики Казахстан внедрено понятие – военно-патриотическое воспитание. Это целенаправленная систематическая деятельность, прежде всего, государства, его институтов и учреждений, общественных организаций, а также отдельных воспитателей по формированию и развитию у учащихся патриотических знаний, убеждений, чувств, сознания, высоких патриотических качеств гражданина Казахстана.

Историко-педагогический анализ научных работ, авторов изучаемых нами, патриотизма и военно-патриотическое воспитание показывает, что данная идея своими корнями уходит в глубь истории. Преемственность в патриотическом воспитании граждан сохраняется на основе любви к своему государству, народу, культуре. Например, в армейском быту это выражается в исполнении воинского долга, проявлению мужества и ответственности военнослужащих при защите национальных интересов государства, его целостности и независимости, в сохранении и приумножении традиций и истории казахского народа.

При изучении разного рода исследований, проанализировав мы выявили необходимость разработки, обоснования новых путей совершенствования подготовки обучающихся к патриотическому воспитанию в соответствии с современными требованиями к личности казахстанских педагогов как воспитателей и их воспитательной деятельности в ВУЗе, а также с учетом опыта подготовки педагогических кадров к патриотическому воспитанию учащихся в общеобразовательных учреждениях Казахстана. В качестве позитивных моментов воспитательной практики патриотической направленности, заслуживающих внимания и реализацию в патриотической подготовке будущих педагогов в ВУЗах Республики Казахстан, а также и обеспечить подготовку преподавателей-организаторов НВП, где должно рассматриваться не только: нормативно-правовые базы воспитательной деятельности и подготовки к ней в ВУЗе, но и четко выраженная направленность данного вида подготовки на формирование и развитие у воспитанников чувства гордости своим государством, народом и т.д.; создание условий для развития у будущих преподавателей качеств руководителя-патриота; высокий уровень материально-технического и финансового обеспечения военно-патриотической составляющей общего процесса военной подготовки, всестороннее стимулирование данного вида деятельности в ВУЗах и практической деятельности в общеобразовательных учреждениях Казахстана [1].

Изученная работа в целом позволила получить положительные результаты, хотя в ряде опытных подразделений не удалось распознать её должной эффективности. Основными причинами этого являлось общее состояние тревожности и неопределенности педагогического при формировании ее перспективного облика, отсутствие служебных перспектив, неудовлетворенность социальными условиями жизни и деятельности, низкая заинтересованность в изменении традиционно сложившихся воспитательных стереотипов; преобладание у студентов узко личностных и кратковременных мотивов учебно-воспитательной деятельности, направленных на получение оценки, обеспечение временного благополучия и т.п. Кроме этого, непрерывные организационно-штатные изменения, содержательные и методические новации реформирования последних лет в системе образования сформировали стойкий иммунитет к мерам воспитательного воздействия, требующим дополнительных усилий и затрагивающим личное время студентов [2].

По мнению авторов литературных работ, использованных в данной статье, считаю, что в интересах более успешного руководства подготовкой студентов к воспитательной деятельности в общеобразовательных учреждениях, основанной на государственно-патриотической идеологии, целесообразно:

1. продолжить работу по разработке нового поколения государственных образовательных стандартов высшего образования по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам. В их содержании, считаю, нужно стремиться к более полному раскрытию человековедческих проблем; выделению организационно-методических аспектов обучения и воспитания студентов, оценивание реального времени на подготовку будущих преподавателей к воспитательной работе;

2. в планах работы учебно-методического объединения по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам предусматривать регулярное проведение совещаний, семинаров, конференций по обсуждению состояния воспитательной работы патриотической направленности в ВУЗах, обобщению передового опыта её осуществления, а также выработке мер по совершенствованию подготовки к её осуществлению;

3. централизованно и на местах изыскать возможности для улучшения учебно-материальной базы подготовки будущих преподавателей к патриотическому

воспитанию студентов, в частности – средств информационного обеспечения (издание новых учебников, учебных пособий, пополнение научной и справочной психолого-педагогической литературой, учебно-методическими материалами по педагогике и психологии, теории и практике, обеспечение кино-, фото- и видеоматериалами, персональными компьютерами, современными техническими средствами обучения и контроля);

В целях повышения эффективности и качества подготовки студентов к патриотическому воспитанию в ВУЗах предлагается:

- учебно-научным подразделениям, отделениям воспитательной работы совместно с кафедрами гуманитарных и социально-экономических дисциплин предусмотреть разработку в комплексном плане привития методических навыков и навыков воспитательной работы организационно-методических указаний по реализации особенностей её патриотической составляющей;

- на кафедрах гуманитарных и социально-экономических дисциплин вузов спланировать подготовку нового учебного пособия «Теория и методика воспитания»;

- для повышения педагогического мастерства и расширения кругозора различных категорий научно-педагогического состава, использовать разработанный вариант концептуальных основ патриотического воспитания;

- для анализа сильных и слабых сторон подготовки будущих преподавателей к патриотическому воспитанию, повышения ответственности постоянного состава ВУЗа за качество данного вида подготовки проводить всесторонний анализ отзывов из общеобразовательных учреждений, касающихся военно-профессиональной подготовки молодых преподавателей, результаты которого оперативно использовать в практике образовательной деятельности [3].

Проанализированные нами работы позволили обобщить понятия и систематизировать накопленное научно-педагогическое знание в процессе патриотической подготовки студентов, а также в содержании структурных элементов (объект и предмет, цель и задачи, функции и признаки, концептуальные идеи, категории, термины, понятия и др.).

Во время изучения нами исследований ученых показало, что данное направление воспитания является достаточно подходящей и относительно самостоятельной педагогической теорией, состоящей из взаимообусловленных процессов обучения, воспитания, развития, психологической подготовки к воспитательной деятельности, педагогического самосовершенствования, охватывающей и обеспечивающей функционирование процесса подготовки обучающихся к деятельности по воспитанию студентов. Она позволяет объяснить закономерные связи и отношения, внутреннее содержание и внешние проявления процесса патриотического воспитания, а также спрогнозировать тенденции его последующего развития.

В итоге основным итогом работ и литературы ученых по повышению эффективности подготовки будущих преподавателей к патриотическому воспитанию студентов в ходе образовательной деятельности ВУЗа явились комплексные программы мер педагогического воздействия на содержание различных компонентов данного вида подготовки: целевого, содержательного, деятельностного и результативного [4].

Литература

1. Уткин, В.Е. Морально-психологическое обеспечение боя (батальон – рота) (учебно-методическое пособие) / В.Е. Уткин, В.А. Яблоцкий. – Казань: КФЧТИ, 2004. – 72 с. (авт. – 3,16 п.л.).
2. Лутовинов, В.И. Критерии и основы методики оценки результатов работы по патриотическому воспитанию. М.: Армпресс, 2013, 69 с.

3. Левашов В.К. Патриотизм в контексте современных социально-политических реалий. Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru/data/152/785/1219/Sotsis_08_06_p67-76.pdf. с. 67-77. (дата обращения: 2.11.2019).
4. Уткин, В.Е. Нормативное обеспечение воспитательной системы техникума (локальные положения) / В.Е. Уткин, Н.М. Угарова, Л.П. Харкевич. – Казань: Изд-во Казанского кооперативного техникума, 2004. – 68 с. (авт. - 1,9 п.л.).

УДК 373.31

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В АСПЕКТЕ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ

Дёмышева А.С.
(УрГПУ, г.Екатеринбург)

Образовательный процесс обращен, прежде всего, к человеку, к развитию личности ребенка во всесторонних аспектах. Обучение рассматривается как процесс овладения различным средством, формирующим виды деятельности. Главным из таких средств является язык, который помогает ребенку погрузиться в мир социальных отношений и познать окружающую его действительность. Поэтому человек в современной педагогике это индивид, овладевающий системой языка и реализующий ее в своей деятельности. Антропоцентричность современной лингвистики предполагает включение в методику преподавания языка в школе системы знаний, умений и навыков, направленных на овладение языковой картиной мира. В образовательном пространстве весь процесс обучения ориентирован на взаимодействие субъектов обучения и на их индивидуальные особенности, учет специфики личностно-предметного моделирования мира. Именно поэтому обучение, развитие и воспитание ребенка – это процессы формирования его как члена социума, процессы становления как личности [1].

В педагогике и методике начального образования по-разному трактуют содержательные характеристики личности. Учитывая возрастные и психологические особенности детей младшего школьного возраста, под личностью следует понимать индивида, вступающего в систему социальных отношений и владеющего системой социально-значимых для формирования личности средств. Вступая в систему социальных отношений, ребенок формируется как личность в ходе освоения социальных ролей, выполняемых в групповой и коллективной деятельности. Для младшего школьника это, прежде всего, образовательная деятельность, где он вступает в систему отношений в рамках педагогического процесса или во внеурочное время. Дома он является членом семьи, в свободное внеурочное время – членом определенного спортивного общества или сообщества, связанного общими интересами.

Процесс социализации будет успешен, если использовать особый инструмент для освоения всех социальных ролей ребенка и вступления в социальные отношения. Все это имеет прямое отношение к процессу усвоению языка. Социализация невозможна без овладения речью. Язык является не только одним из компонентов социализации, но и ее инструментом. Процесс социализации характеризует развитие личности человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой. Этот процесс ориентирован на усвоение и воспроизводство социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самоорганизация в обществе. В младшем школьном возрасте социализация характеризуется овладением системой средств, необходимых для освоения социальных ролей.

С помощью языка любой человек отражает реальный мир в своем сознании. Овладение языком позволяет ребенку проникать в процесс социальных отношений в обществе, усваивать знания, относящиеся к разным областям науки. Таким образом, в систему социально-значимых средств необходимо включить не просто язык как средство общения, а процесс овладения системой языка. Именно поэтому лингвистическое образование, как процесс формирования научных представлений о системе и структуре родного языка, развития мышления младших школьников и формирования представления о языке как части окружающего мира, является приоритетным направлением в речевом развитии ребенка на любом этапе его развития. Тем не менее, основным средством обучения и воспитания, ведущим фактором формирования и развития личности является коммуникация. В учебной деятельности ребенок выступает как субъект и как объект общения. Круг и виды общения у школьников разнообразны, они определяются социальной ситуацией развития ребёнка, его возрастными и индивидуальными особенностями.

Язык, непосредственно связанный своей содержательной стороной с сознанием человека, является материализацией сознания человека. Язык как социальное явление рассматривается как знаковый механизм общения, система дискретных знаков, служащих для общения и способных выразить всю совокупность представлений человека о мире [2].

Явления реальной действительности, воспринимаемые человеком в процессе деятельности и общения, отображаются в его сознании таким образом, что это отображение фиксирует временные, пространственные и причинные связи явлений, предметов и эмоций, вызываемых их восприятием.

Языковая способность личности – это механизм, обеспечивающий речевую деятельность, это система неосознаваемых правил речевой деятельности, формирующаяся в сознании человека, система компонентов, служащих обобщенным отражением системы языка [6]. Таким образом, языковая способность рассматривается как социальное явление, результат речевой деятельности. Речевая деятельность, связанная с использованием языка, одна из важнейших в жизни человека. Языковое сознание является синтезом всех знаний и представлений о языке, правилах и закономерностях функционирования его структурных элементов.

В контексте методики обучения языку под языковым сознанием понимается один из видов обыденного сознания, который является средством формирования, хранения и переработки языковых знаков и выражаемых ими значений, правил их сочетания, употребления, отношения к ним человека. Языковое сознание представлено в виде закрепленных в языковых значениях способах отражения действительности народом, говорящим на данном языке. Оно выступает обязательным условием существования и развития всех других форм сознания [2]. Таким образом, под языковым сознанием понимается совокупность выраженных в языке мыслительных образов, возникающих в сознании индивида при взаимодействии с окружающим миром. Основу индивидуального языкового сознания составляет отражение системы языка в сознании его отдельного носителя. По утверждению В. В. Наумова, статус носителя предполагает наличие в языковом сознании индивида некой «совокупности общих, присущих другим носителям языка представлений, что не исключает возможность реализации индивидуального потенциала в речевой деятельности» [5, с. 17].

Речевое поведение – это проявление речевого сознания индивида. Поэтому, имея в виду языковое сознание личности, надо иметь в виду особенности речевого поведения индивидуума, определяемые коммуникативной ситуацией, индивидуальным языковым и культурным статусом, принадлежностью к определенной социальной категории, полом, возрастом, психологическим типом, мировоззрением, фактами

биографии и другими характеристиками личности. Речевое поведение подразумевает не только познание в процессе коммуникации со взрослыми, сверстниками, но и формирование определенной системы ценностей и культуры овладения полученными знаниями.

В структуру языкового сознания входят все языковые знаки, являющиеся результатом отражения реальности и представлений человека о ней, а также правила организации знаков языка, их сочетания и употребления.

Процесс овладения языком усваивается единством трех компонентов: грамматического, когнитивного и мотивационного. Первые связаны со знанием родного языка, вторые совпадают с типичными категориями образа мира, третьи отражают национальный характер. Что целиком отражает сущность процесса овладения языком как средства общения и вербализации окружающей деятельности. Все перечисленные компоненты закладываются в период детства. Еще в дошкольном возрасте ребенок овладевает некоторыми грамматическими категориями на уровне представлений. У него формируются такие понятия, например, как текст, предложение, словосочетание. Все эти представления вводятся без введения терминологии. Позже, в начальной школе, эти знания структурируются и принимают вербальную «оболочку». Это позволяет представить более наглядно все явления в окружающей действительности и их взаимосвязи. Например, согласование имен существительных и прилагательных из дограмматических представлений, реализуются в категориях рода, числа и падежа. Когнитивный компонент овладения языком предполагает отражение лексического значения слова в языковых единицах. Здесь важно в процесс овладения языком включать не только общеупотребительную лексику, но и слова, активно включаемые в современную речь ребенка. Разного рода неологизмы позволяют осознать роль лексических единиц в познании мира. Мотивационный компонент не имеет четких границ в процессе обучения языку и системно проникает во все сферы человеческой жизни. Отражение особенностей национального характера, включение лексических единиц, имеющих историческую и культурную ценность – все это тесно вплетается в систему обучения языку. Важно, чтобы ребенок мог оценить возможности языка в познании культуры, обычаев и традиций в различных сферах деятельности человека.

В качестве основной задачи лингвистики в последние десятилетия определяется попытка моделирования деятельности человека с точки зрения владения им языком. Владение языком – это деятельность, предполагающая некий результат: «знание тех или иных способов материализации мысли, законов и форм построения языковых единиц и структур» [5, с.17.] Уровень владения родным языком не может быть одинаковым у всех носителей языка. Абсолютно все носители языка являются индивидуумами, языковыми личностями, наделенными одинаковыми потенциальными возможностями в отношении родного языка, равно как и язык представляет всем без исключения носителям одинаковые возможности использования своего потенциала.

Процесс овладения языком в младшем школьном возрасте необходимо рассматривать, прежде всего, как средство вербализации школьником окружающей его действительности. Уровень владения языком непосредственно зависит от объема знаний о возможностях системы родного языка и умения материализовать эти знания в речевой деятельности.

Таким образом, с одной стороны, язык действует как социализирующая сила, объединяющая носителей языка в языковой коллектив, с другой – язык является одним из наиболее надежных и эффективных средств формирования индивидуальности.

Человек не приспосабливается к окружающей действительности, а активно овладевает ей, воздействует на нее. Это становится возможным благодаря способности

человека планировать свои действия. Такая способность обусловлена тем, что всякая деятельность человека опосредована общественно выработанными и хранящимися в коллективной памяти общества вспомогательными средствами [4, с.139]. К таким средствам относится язык как средство отражения и вербализации окружающей действительности.

Через систему общественных отношений и систему социально-значимых средств вхождения в эту систему человек отражает в своем сознании картину мира, которая является воплощением явлений, событий и фактов его жизнедеятельности. В процессе же формирования ребенка как личности, части социума, происходит постепенный процесс развития его сознания от элементарных форм отражения до развитых форм сознательного отражения действительности.

Овладение языком – трудоемкий процесс. Во многом в период детства он носит ситуативный характер. Ребенок, пройдя ступени непосредственного восприятия и логического осмысления при помощи взрослого или самостоятельно, создаёт номинативные единицы языка, формируя лексикон, отражающий объективную картину мира, связанную с социально-историческим опытом и культурно-национальными особенностями общества. Эти лексические единицы репрезентуются в виде тематических групп слов. Для реализации концептуального подхода в методике обучения русскому языку выделение лексико-грамматических групп позволяет структурировать лексический материал. Актуальными лексико-грамматическими группами слов для младших школьников являются слова, обозначающие События и явления, Социальные отношения, Образование, Развлечение, Искусство, Оценка, Эмоции и чувства, Населенный пункт, Средства массовой информации, Родная страна. Как видно, эти группы представляют разные сферы жизни человека.

Выделенные группы осваиваются ребенком в разной степени. Так, например, лексика, связанная с бытом, актуальна еще с дошкольного возраста, ребенок активно использует в своей речи названия предметов мебели, называет различные виды одежды и продукты питания, тогда как слова лексико-семантической группы Семья представлена ограниченно и включает в себя названия лишь ближайших родственников. Поэтому работу над формированием того или иного фрагмента действительности целесообразно строить с опорой на программное содержание курса «Русский язык» и особенности познания окружающей действительности младшими школьниками.

В основе каждой выделенной лексико-семантической группы лежат категориально-лексические семы, выполняющие в семных структурах слов роль ближайших уточнителей, конкретизаторов. Содержание лексических репрезентантов ограничивается только предметным значением, так как имена существительные вербализуют действительности в конкретизируемой форме предметов, явлений и событий. В рамках данной части речи категориально-лексическая сема предметности уточняется с помощью категориальных сем типов предметов. Так, например, группа лексики, обозначающая профессии, имеет категориальную сему человек.

О сформированности картины мира в сознании человека позволяют судить не столько отдельные слова, сколько принципы группировки и классификации понятий, находящихся формальное выражение в системе языка. Картина мира складывается из отдельных ее фрагментов. Поэтому система информации о мире представляет собой концептуальную систему, то есть систему определенных концептов, представлений человека о мире. Данная система конструируется самим человеком как членом когнитивной общности. Соотнесение языка и окружающей действительности, осуществляемое концептуальной системой, – это кодирование языковыми средствами определенных фрагментов картины мира.

Выделение концепта как ментального образования – это закономерный шаг в становлении антропоцентрической парадигмы современного образования. Язык является одним из путей формирования концептов в человеческом сознании. Образование концептов возникает благодаря тому, что человек вынужден адекватно отражать факты действительности в своем сознании, без чего невозможна реальная ориентация человека в мире и познание им этого мира. Такое концептуальное деление языковых представлений позволяет структурировать лексический материал в системе обучения русскому языку.

Литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: ЛКИ, 2010. – 264 с.
2. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. – М.: Наука, 2006. – 129 с.
3. Кусова М.Л., Дёмышева А.С. Развитие языковой личности ребенка в период детства: лингвистический, психолингвистический, лингводидактический аспекты: монография / Екатеринбург, 2009.
4. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: КомКнига, 2006. – 248 с.
5. Наумов В.В. Лингвистическая идентификация личности. – М.: Ком Книга, 2006. – 240 с.
6. Шукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

УДК 378.147

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОШЛОЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Добровольская Л.В.

(СКГУ им. М.Козыбаева)

Тагильцева Н.Г., Матвеева Л.В.

(УрГПУ, г.Екатеринбург)

С момента приобщения казахстанской и российской системы высшего образования к Болонскому процессу преподаватели и работники образования уделяют самое пристальное внимание инновациям и их применению, а по этому поводу проводятся конференции, семинары, круглые столы, заседания министерств и ведомств, ведутся споры и дебаты среди всех вовлеченных в инновационную тематику; создаются планы, стратегические направления и практические рекомендации по внедрению инновационных проектов. Спектр дискуссий очень широк: от полного неприятия любых инноваций в сфере образования до полного активного погружения в инновационные методы обучения, сопровождающегося призывами забыть традиционные формы и методы образования в виде лекций, теоретических семинаров и объяснений со стороны преподавателя. Хотя не всегда активная позиция отвечает самому понятию «инновация» и его существенным характеристикам.

Данное обстоятельство требует, во-первых, обращения к истокам происхождения понятия «инновация» и, во-вторых, исследования апробации этого феномена в ранних моделях западноевропейского и американского образования.

Если рассматривать инновации в смысле активного внедрения в образовательный процесс новых, творческих методов обучения, то стоит, как это ни странно, переместиться из сферы образования в сферу предпринимательства. Именно в предпринимательской деятельности австрийский теоретик Й. Шумпетер стал рассматривать *инновации* как систему новых комбинаций, новых идей и деятельности, а

инноватора как созидателя, творческого человека, чьи мотивы будут дарить радость и ему самому, и тому, кто воспользуется результатами его работы. Шумпетер отмечал: «Задача предпринимателей - реформировать и революционизировать способ производства путем внедрения изобретений, а в общем смысле - через использование новых технологий для производства новых товаров или прежних товаров, но новым методом, благодаря открытию нового источника сырья или нового рынка готовой продукции - вплоть до реорганизации прежней и создания новой отрасли промышленности...» [1, с. 302].

Суть современного инноваторства выражена в концепции Й. Шумпетера ясно: *культ творческого мышления, поиск новых методов производства товаров и услуг, в которых нуждается общество, тиражирование новых образцов и т. п. элементов удовлетворения растущих потребностей населения.* В условиях информационного общества инновационная направленность захватывает не только область предпринимательства, но сам «дух» предпринимательской инновационной активности становится обязательным элементом работы всех социальных институтов, включая институты образования. Если ориентироваться на шумпетеровскую парадигму инновационности, ставшую в настоящее время классическим образцом постановки целей и задач для социальных институтов, как действующих субъектов, то инновации в сфере образования можно представить как особый общественный процесс создания новых форм и моделей образования, образцов обучения, преподавания при помощи практического использования нововведений и технологий.

Преподаватель должен быть готов постоянно искать и находить новые методы обучения, которые будут соответствовать потребностям общества и потребностям категорий обучающихся. В руководящих документах Министерства образования Российской Федерации после подписания Болонской Конвенции этот подход обозначен как переход от объяснительной модели образования, построенной на трансляции знаний, к компетентностной модели. Значительную часть этой модели занимает процесс формирования у выпускников школ и вузов навыков и способностей к выживанию в условиях социально, экономически и политически сложно структурированного общества.

С одной стороны, осознание будущих проблем, с которыми столкнется будущий выпускник, способствует введению новых предметов, созданию новых методов обучения, постановке новых, крупномасштабных задач в образовании, конечным итогом которых должна стать подготовка человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. В современных государственных образовательных стандартах эта готовность обозначается как компетенции, по поводу которых ведутся бесконечные дискуссии, так как однозначного определения сущности данной категории нет. Чаще всего компетенцию рассматривают как «действия, понимание проблемы, анализ, поиск решения и деятельность по решению проблемы и достижению результата» [2, с.19].

С другой стороны, стремление заменить старую парадигму инновациями может иметь и отрицательные социальные последствия. Как отмечают исследователи, положения Болонской конвенции в Европе носят рекомендательный характер, а в Казахстане и России воспринимаются как истина в первой инстанции, не требующая критического анализа и осмысления [8, с.112]. Исходя из базовых представлений Болонской модели, некоторые исследователи считают, что прежнее образование не только устарело, но оно, ни много, ни мало «направлено в основном на развитие интеллекта, как главного условия индивидуального и общественного развития, тогда как другие ресурсы эволюции человека и человечества им не задействованы» [7, с.354]. Возникает вопрос: а не к развитию ли интеллекта, если под этим понятием понимать

«способность к творчеству», стремятся все современные реформы образования в России и Казахстане? Если это не так, то логически следует признать, что за реформами стоит нечто другое, что глубоко спрятано от сознания обывателя, желающего получить качественное образование для себя и своих детей.

Стремление к максимальному уходу от объяснительной парадигмы, как одна из целей инновационных перемен, уже отражается на качестве образования в виде сокращения часов на изучение не только «неэффективных» гуманитарных, но и фундаментальных, естественнонаучных дисциплин, создающих «избыточные знания»; снижения мотивации студентов в самостоятельной работе, падении уровня образования выпускников школ и, соответственно, снижении требований к поступающим в вузы абитуриентам, падению конструктивности мышления, ухудшение оперирования имеющимися знаниями. К примеру, в 2016 году по итогам проверок в российских школах 75% учеников вторых классов не смогли составить предложение из заданных слов. Это означает, - констатирует министр образования и науки РФ О. Васильева, - «мы потеряли не просто любовь к чтению, а функциональное чтение» [9]. Чему же удивляться, если на занятиях по гуманитарным дисциплинам студенты не могут внятно выразить свои мысли, а часть из них заявляет, что за все годы обучения в школе, они получали отметки за ответы только в форме тестов.

Стремление реформ 2000-х гг. подвести образование под универсальные модели (форсайт «Образование-2030», «Глобальные университеты», «Дублинские дескрипторы» и т. д.) привело к лишению его базовых оснований, уничтожению классических основ, разрушению традиционных установок и замену этих ценностей рыночными, точнее сервисными услугами, называя такой подход «рыночным фундаментализмом», который характеризуется им как «неправомерная экспансия рыночной экономики и рыночного мышления на неэкономические сферы деятельности» [10].

Проблемы высшего образования за последние годы стали предметным полем многочисленных обсуждений. Акцент делается на внедрении новых методов обучения, которые призваны восполнить беспомощность студентов и преподавателей перед постоянными реформами в образовании, которые подвергаются критике, как со стороны педагогического сообщества, так и со стороны официальных лиц государства, вынужденных признавать, что за годы реформ среднее и высшее образование потеряло свои ведущие позиции во многих областях: математике, физике, инженерии. Школьники, а затем и студенты могут воспроизвести знание, но не могут его объяснить. В такой ситуации каждый социально ответственный преподаватель и исследователь вынужден искать компромисс между «эффективными компетенциями», настроенными на рыночную прибыль, социальными последствиями перехода к новой парадигме образования и осознанием необходимости поддержания действительного качества образования. И вынужден он изобретать так называемые «инновационные» методы обучения, которые должны каким-то чудесным образом заменить запоминание, прилежание, самостоятельную рефлексию при изучении дисциплин игровыми или имитационными методами практических навыков.

В этом смысле активные методы обучения создают «эффект Тома Сойера», который заставил своих приятелей посмотреть на скучное занятие покраски забора с иной точки зрения - как на привлекательное дело. При этом он заработал еще и массу вещей. Но возникает вопрос: а что приобрел Том? Приобрел массу ценных, по его мнению, предметов. Но работать он не научился, покраска забора для него осталась по-прежнему непривлекательным занятием. Да и его приятели тоже привыкнут работать только, если кто-то предложит им увлекательное занятие. Активная игровая форма приучает к мысли, что всякое обучение должно стать развлечением, а не трудом. И в

этом главная опасность использования активных и интерактивных методов обучения. Они, при всей их привлекательности, создают иллюзию, говоря словами Дж. Дьюи, «упрощения социальной жизни», сведения ее, «где возможно, до простейших форм» [11]. Образование и наука, продолжает Дьюи, это всего лишь инструменты для упорядочивания жизненного опыта. В связи с этим в образовании и предпочитают инструментальные дисциплины в ущерб сущностным. «Инструментальные» дисциплины помогают студентам обучаться подходам к решению жизненных проблем, в то время как «сущностные» поощряют к «широкому мышлению», не имеющему практического применения. Именно в этом ключе и выстраивал Дьюи свою систему образования, получившую широкое распространение в США и Европе. Так, еще в послереволюционный период истории России были попытки принять эту систему в качестве профориентационной модели образования в советском государстве. Но в конечном итоге осталась система, ориентированная на традиционно широкое и глубокое образование, в котором нашлось место поэзии, истории, искусству.

Суммируя вышесказанное, можно выделить три причины, по которым предлагаемая в прошлом и культивируемая в настоящем инновационная модель идет с большим трудом. Они просты, но их последствия весьма существенны:

– одна из них состоит в необходимости значительного финансирования инноваций, координации финансовых и материальных затрат.

– вторая причина - массовая подготовка преподавателей-энтузиастов, готовых отдавать свое время и силы экспериментам в образовании, готовых полностью раствориться в этих процессах.

– третья причина заключается в подборе новых методов преподавания.

Преподаватель, как в школе, так и в вузе должен концентрироваться на интересах своих подопечных и каждую встречу улавливать «куда дует ветер», куда и как направить работу студентов, особенно в условиях жестких требований учебных программ повышать внимание к индивидуальной работе со студентами. Но концентрированность на индивидуальной работе только на данном предмете снижает внимание к другим задачам учебных программ и учебных планов, затмевает все другие пункты учебного плана, которые включают разносторонние навыки и знания. И, кроме того, нет пока таких учреждений, где могли бы подготовить преподавателей таким с огромным диапазоном навыков, которые требуют образовательные стандарты. Анализ только части общих проблем инновационных преобразований приводит нас к выводу о необходимости взвешенного подхода к происходящим переменам в системе образования и использования технологий, многие из которых, при всех их достоинствах, не могут заменить преподавателя в лекционной аудитории.

Литература

1. Шумпетер Й. Теория экономического развития. – М.: Прогресс, 1982.
2. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография. - Ростов н/Д.: Аркол, 2010.
3. Кудрявцева Е.И. Компетенции и менеджмент: компетенции в менеджменте, компетенции менеджеров, менеджмент компетенций. – СПб., 2012.
4. Тишкова И.В. Сущность и содержание понятий «компетенция», «информационная компетенция» в контексте государственной программы РФ // Поволжский педагогический поиск. 2015. № 3. – С. 44
5. Трубайчук Л.В. Компетентностная модель образования - новая модель качества образования // Учебное занятие: поиск, инновации, перспективы. - 2008. - № 3(11). - С. 13-17.
6. Фабрикантова О.Г. Понятия компетентность и компетенция в современном образовании // Наука и современность. 2011. № 13-2. – С. 63-38.
7. Ротенфельд Ю.А. Новый подход к философии образования и воспитания // Труды членов РФО. – М.: РГГУ, 2003.– С. 48-81.

8. Михеева Т.Б. «Компетенция» и «компетентность»: к вопросу использования понятий в современном российском образовании // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия психология и педагогика. 2011. - № 5. – С. 110-115.
9. Министр О. Васильева отправит все учебники на апробацию // Российская газета. - URL: <https://rg.ru/sujet/74/>
10. Васильев С.Ф. Реформа образования в России в контексте глобализации: поход против знаний. - URL: <http://netreforme.org/news/reforma-obrazovaniya-v-rossii-v-kontekste-globalizatsii-pohod-protiv-znaniy-2/#more-22220>.
11. Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо. - URL: <https://www.страниц>.

УДК 376.1

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Долотина К.В., Дятлов М.Е.
(СКГУ им. М.Козыбаева)

В связи с возросшим количеством детей, рождающихся с различными физическими и психическими нарушениями, люди стали более отчаянно искать пути решения данной проблемы. Одним из таких решений является система инклюзивного образования.

Инклюзивное образование - это такое образование, которое включается в педагогический процесс детей как нормотипичных, так и детей с особыми образовательными потребностями, обеспечивающее им совместное обучение и равные условия на получение образования [3].

Многие люди не имеют представлений об инклюзивном образовании и что именно оно дает здоровым детям и детям с ООП. По большей части инклюзивное образование направлено на помощь в социальной адаптации детям с особыми образовательными потребностями. Такие дети с самого детства оказываются в окружении нормотипичных сверстников, что позволяет им получать опыт в общении с людьми, налаживать социальные связи, получать информацию об окружающем мире, иметь представления об отношениях между людьми разного пола, но гораздо важнее то, что они избегают изоляции в стенах различных интернатов и готовятся к взрослой, самостоятельной жизни, представления о которой получают с самого детства.

Дети с особыми образовательными потребностями в среде нормотипичных детей, при правильном подходе, перестают чувствовать себя изгоями, избегают формирования комплекса неполноценности, а это в свою очередь, способствует повышению их мотивации и улучшает показатели по учебе. Дети, которые не испытывают неуверенность в себе гораздо легче обучаются и достигают высоких результатов в учебной деятельности.

Внедрение инклюзии возможно только на основе принципов демократизации и при отсутствии дискриминации по любому признаку. Профессор Манчестерского университета Питер Миттлер дал такое определение: «Включающее образование – это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся» [6].

Развитие инклюзии развивает и укрепляет нравственное состояние общества.

Но, несмотря на все положительное влияние инклюзивного образования, оно имеет ряд трудностей по внедрению в нашей Республике. Большинство проблем связано с готовностью школ принять таких детей, которая включает в себя множество факторов.

К основным проблемам внедрения инклюзивного образования относятся следующие:

Отсутствие в здании школы необходимых условий для детей с ООП;

Подготовленность педагогов к обучению детей с ООП;

Восприятие коллективом школы детей с ООП;

Негативное отношение родителей нормотипичных детей к инклюзивному образованию.

Самая распространенная и зачастую труднопреодолимая проблема - готовность здания. В большинстве школ не предусмотрены удобства для перемещения детей с ДЦП. У них нет возможности свободно перемещаться как внутри здания, посещая столовую, гардероб, библиотеку и уборные, так и в самих классах. Так же в некоторых школах нет условий для слабовидящих детей, которым необходимо следующее: крайние ступени лестницы школы должны быть покрашены в контрастные цвета(желтый), обязательны перила по обеим сторонам лестницы, двери должны быть тоже контрастной окраски, в случае если они стеклянные, то необходимо сделать метки яркого цвета. Одним из основных в оборудовании школы под нужды слабовидящих детей является наличие рельефного покрытия пола, которое меняется при изменении направления. Это одни из немногих условий, которые должна обеспечивать школа для детей с особыми образовательными потребностями.

Проблема доставки ребенка также является актуальной. Связано это с тем, что большинство школ в Казахстане и других странах постсоветского пространства, старой застройки и они не удовлетворяют критериям доступности. В них отсутствуют лифты, пандусы, поручни в коридорах, отсутствуют и приспособленные туалеты. Проблемы создают большое количество порогов и трудно открываемых дверей [4].

Для решения данной проблемы необходимо обеспечивать недостающими средствами ныне функционирующие школы и создавать необходимые условия для детей с ООП, а также учитывать их потребности при строительстве новых школ.

Готовность педагогов обучать детей с различными образовательными потребностями. Такая проблема имеет место быть, поскольку у учителей общеобразовательной школы выработалась определенная система преподавания, направленная исключительно на здоровых детей. В связи с этим у учителей имеются психологические, профессиональные и методические проблемы при работе с детьми с ООП. Педагоги не имеют опыта в области инклюзии, у них нет материально-технической и методической базы для обучения таких детей, у некоторых педагогов имеются определенные предрассудки касательно детей, и они не знают, как вести себя с ними.

В данном случае на помощь приходят курсы инклюзивного образования, а также обмен опытом со специалистами в области специального образования. На тренингах учителя смогут приобрести недостающие знания, обзавестись методическим материалом и представлениями о работе с детьми с особыми образовательными потребностями, что позволит им эффективно организовать образовательный процесс для каждого ребенка.

Также на начальном этапе обучения, необходимо выполнить несколько действий по организации взаимодействия одноклассников и учителей с ребенком с ООП, а также решить вопрос с индивидуальным сопровождением ребенка. Ученикам с ООП необходимо предоставить следующие условия:

Необходим тьютор, который будет сопровождать ребенка и обеспечит контакт между ребенком и окружающими.

Необходимо заранее уведомить всех педагогов, которые будут работать с ребенком, о наличии у него особых образовательных потребностей. Предоставить информацию, о том куда обращаться и что делать при возникновении проблем.

Необходимо тактично уведомить учеников и их родителей о появлении в их классе ребенка с особыми образовательными потребностями.

Можно также задействовать детей-волонтеров, которые помогали бы ребенку с ООП при возникновении проблем.

Одним из важных пунктов является установление правил, облегчающих школьную адаптацию ребенка.

Сюда входят:

При опросе ребенка, предоставлять удобную для него форму ответа (письменно, устно или на компьютере), но не в ущерб его обучению и коррекционно-развивающему процессу.

Опрашивать ребенка сидя или стоя, зависимости от его состояния.

При написании контрольных работ давать ребенку дополнительное время, которое будет компенсировать его отклонения, но не давать фору.

Оценивая результаты ребенка, сравнивать его с самим собой, а не с другими учениками.

Немаловажную роль в успехе инклюзивного образования играет коллектив школы и его отношение к внедрению детей с ООП в общеобразовательный процесс, готовность сделать инклюзию частью культуры школы. Все участники образовательного процесса от учителей и администрации до учеников и их родителей должны быть благосклонно настроены по отношению к детям с ООП. Необходимо вырабатывать определенные ценностные установки, культурные нормы и правила в сообществе школы. Они должны быть выработаны самими участниками для достижения наибольшего эффекта. Значительные трудности создают социальные барьеры со стороны взрослых, которые не связаны ни с материальным, ни с финансовым положением организации, а лишь только с их убеждениями и малой осведомленностью. Эти барьеры можно встретить, как со стороны педагогов, так и со стороны родителей. Отношение к детям с особыми образовательными потребностями является большой проблемой для многих взрослых, вовлеченных в образовательный процесс. Это связано с отсутствием опыта общения с такими детьми, но его наличие способно полностью изменить восприятие людей с инвалидностью и подготовить людей к их принятию.

Как и в случае выше, помочь может посещение специальных курсов, которое позволит сформировать более правильные отношения к детям с ООП, а также проведение просветительской работы. Необходимо формирование более гуманного отношения к людям. Этого можно добиться через консультирование родителей и педагогов, а также с учеников. Включение детей с ООП в жизнь школы, через выступления в конкурсах и участия в мероприятиях, позволит сформировать о них мнение, что это такие же дети, которые ничем не хуже остальных.

При благоприятном раскладе для детей с особыми образовательными потребностями, многие родители здоровых детей выступают против совместного обучения их детей и детей с ООП [7]. Это происходит в силу предрассудков и малой просвещенности среди населения, как об инклюзивном образовании, так и о самих детях с ООП. Многие родители боятся, что наличие ребенка, требующего особого внимания, повлияет на успеваемость их ребенка. Но, как показывает практика и исследования ученых, наличие ребенка с особыми образовательными потребностями в

классе способствует тому, что нормально развивающиеся дети начинают сильнее ценить свое здоровье и природные способности, а также они становятся более мотивированными в обучение и стремятся преодолевать школьные трудности, развивают в себе морально-нравственные качества и становятся гуманными личностями [5].

В данной ситуации необходимо проводить просветительскую работу с родителями, объясняя им то, что дети вне зависимости от этнических, расовых, религиозных принадлежности и состояния здоровья получают образование в равных условиях. Родители могут посетить тренинги, а также получить опыт общения с детьми с ООП на различных тематических праздниках, мероприятиях, ярмарках и конкурсах [1]. В условиях нынешнего инклюзивного образования, большинство детей не способны обучаться в общеобразовательных школах [2]. Дети с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, которые не смогли усвоить адаптированную учебную программу, так же, как и дети с тяжелыми сенсорными и двигательными нарушениями, которые школа не смогла компенсировать техническим оснащением, в определенных случаях направляются в специальные школы, которые обеспечивают все необходимые условия для данных детей. Но в данном случае, решающее слово остается за родителями, поскольку некоторые из них могут быть настроены категорически против учреждений специального образования, связано это с «ярлыками», которые могут приобрести их дети. В то же время некоторые родители могут быть сторонниками социализации своего ребенка путем обучения его в общеобразовательной школе.

Подводя итог всего вышесказанного, можно сделать вывод, что большинство школ нашей страны не готовы к инклюзивному образованию в полной мере, но тем не менее они способны преодолеть большинство трудностей, если придут к пониманию того, что материальное обеспечение является не основной проблемой в данном вопросе.

Литература

1. Послание Президента Республики Казахстан - Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Рост благосостояния казахстанцев: повышение доходов и качества жизни» от 5 октября 2018 года//[Электронный ресурс]. URL: <http://www.akorda.kz>
2. Конституция Республики Казахстан. - Алматы: Жеті жары, 1995.
3. Закон «О правах ребенка в Республике Казахстан» от 08.08.2002 N 345-ІІ.
4. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 г. – Астана, 2007.
5. Закон Республики Казахстан «Об архитектурной, градостроительной и строительной деятельности в РК» от 16 июля 2001 года № 242-ІІ.
6. Борисова Н.В., Прушинский С.А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. М.: Перспектива. 2009
7. «Инклюзивное образование: история и современность» С.В. Алехина 2013 год, Москва, Педагогический университет «Первое сентября» 33-С.

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПАТОЛОГИЕЙ РЕЧИ

Долотина К.В., Тлегенова К.Ж.
(СКГУ им. М.Козыбаева)

Одной из центральных задач школы для обучающихся с патологией речи является создание всех необходимых условий для удовлетворения особых образовательных потребностей этих детей. К числу таких потребностей относится развитие коммуникативного поведения и навыков общения. Это обусловлено тем, что ребёнок с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) испытывает значительные сложности в освоении языковой системы и в использовании её средств для вербального выражения своих намерений; затрудняется устанавливать взаимодействие с окружающими людьми, поддерживать диалог, наполнять его необходимым содержанием.

Отметим, что в настоящее время существует обилие определений, раскрывающих сущностный смысл понятий «общение» и «коммуникативное поведение». Некоторые дефиниции этих терминов полярны, а ряд трактовок, напротив, исключает противоречия.

Опираясь на классические определения, мы понимаем общение в качестве многоплановой и сложной деятельности, ориентированной на установление и последующее развитие контактов между отдельными субъектами и группами людей. К числу основных процессов общения принято относить коммуникацию (с её помощью происходит обмен теми или иными сведениями), интеракцию (за счёт неё осуществляется обмен действиями), социальную перцепцию (её роль выражается в обеспечении восприятия и понимания намерений партнёра по общению).

В свою очередь, суть термина «вербальное коммуникативное поведение» раскрывается через манеру человека вступать в общение и поддерживать его на всём протяжении: в соответствии с этическими и моральными нормами, которые приняты и закреплены в обществе [1].

И.А. Стериным выделен и описан ряд моделей коммуникативного поведения. К их числу автор относит следующие:

- ситуативная. Она базируется на национальном менталитете, который обуславливает коммуникативное поведение определённого народа;
- аспектная. Ей определяется коммуникативное поведение той или иной возрастной группы субъектов;
- параметрическая. Она определяет коммуникативное поведение людей как носителей того или иного языка, то есть как представителей лингвокультурной общности [1].

Вопросы, касающиеся изучения особенностей общения и установления специфики коммуникативного поведения обучающихся с патологией речи, привлекают внимание многих исследователей. В то же время педагогическая практика не обладает полными научно обоснованными данными о младших школьниках с ТНР как партнёрах по общению, о способностях этих детей осуществлять взаимодействие с людьми разного возраста в различных бытовых ситуациях. При этом общение ребёнка с патологией речи, как и его здоровых сверстников, связано со всеми сферами и видами деятельности.

О.В. Якубенко справедливо отмечает, что мощным средством, содействующим развитию межличностного взаимодействия детей, формированию умений осуществлять выбор линии коммуникативного поведения, которое соответствует существующим стандартам и обеспечит получение желаемого результата, является сюжетно-ролевая игра [2]. Напротив, отсутствие полноценного опыта инициировать и поддерживать вербальные контакты, умений прогнозировать намерения партнёра и учитывать его интересы, приводит не только к распаду деятельности, в том числе и игровой. В связи с недоразвитием способности сотрудничать, организовывать коммуникацию нередко возникают конфликтные ситуации, в результате чего у детей может формироваться агрессивное поведение, будут возникать и закрепляться негативные личностные качества [3]. В данной связи уместно согласиться с точкой зрения, согласно которой процесс коррекционного обучения, направленный на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с нарушением в развитии (в том числе с ТНР), на обогащение их социально-коммуникативных практик, на формирование адекватного коммуникативного поведения и, соответственно, на укрепление психологического здоровья в целом, должен находиться под строгим контролем квалифицированных специалистов разного профиля, требуя с их стороны систематического сопровождения [4]. Ведущим отечественным учёным в области логопедии Р.Е. Левиной представлена весьма полная картина ситуации речевого развития ребёнка с ТНР. В частности, Р.Е. Левина установила и проиллюстрировала многочисленными примерами специфические типы ошибок, которые допускают школьники с ТНР; описала причины, затрудняющие овладение этими детьми способностью воспринимать и передавать с помощью вербальных средств ту или иную информацию. Автором было отмечено, что наблюдающееся при патологии речи грубое нарушение всех уровней языковой системы не может быть преодолено путём механического подражания ребёнком речи здорового человека. Для успешного овладения фонетикой, лексикой и грамматикой, синтаксисом ребёнок должен самостоятельно и систематически пользоваться речью, осваивая при этом способы установления контактов с людьми и активно познавая окружающую действительность [5].

В современных исследованиях отмечается, что даже при наличии регулярных коммуникативных практик, организуемых педагогами в ходе учебно-воспитательного процесса, дети с ТНР затрудняются понимать содержание текстовой информации, интерпретировать её, осознавать подтекст, прогнозировать содержание общения субъектов с учётом тех социально-бытовых ситуаций, в которых они находятся [6].

С целью дополнения и конкретизации сведений о специфике вербального коммуникативного поведения и навыках общения учащихся младшего школьного возраста с ТНР нами было проведено исследование. Обучающимся в возрасте 8 лет предлагалось определить содержание коммуникации между героями, изображёнными на иллюстративном материале:

- папа и сын собираются на прогулку, берут с собой футбольный мяч, а мама провожает их возле входных дверей;
- девочка стоит перед мамой с книгой в руках, выражая просьбу почитать;
- к девочке пришли гости с подарками, она указательным жестом предлагает им пройти к праздничному столу.

Следует отметить, что все представленные изображения имели связь с жизненной практикой младших школьников с ТНР, то есть зафиксированные на иллюстрациях бытовые ситуации являлись типичными.

Результаты диагностического обследования дополнялись сведениями, полученными в ходе педагогического наблюдения за коммуникативными контактами младших школьников с ТНР как со сверстниками, так и со взрослыми.

Согласно полученным данным, испытуемые поняли суть воспроизведённых на иллюстрациях бытовых ситуаций, что было установлено, когда дети прокомментировали изображения на картинках, выдвинув гипотезы о причинах коммуникации изображённых субъектов. Некоторые испытуемые (40%) предлагали по 2-3 варианта возможных событий, по поводу которых могло состояться общение между героями. Например, содержание третьей иллюстрации трактовалось не только как празднование дня рождения девочки, но и как мероприятие по поводу окончания учебного года или же победы на соревнованиях и т.д. Не имея ментальных нарушений, младшие школьники с ТНР способны адекватно понимать происходящее, давать оценку тому, что они восприняли. В то же время у испытуемых (100%) возникали значительные сложности в связи с необходимостью прогнозирования содержания общения изображённых героев, выбора для них линии коммуникативного поведения в соответствии с той бытовой ситуацией, в которой они находятся. В основном младшие школьники с ТНР (70%) подменяли задачу продуцирования реплик для персонажей простым описанием представленной картинке. Например, «Тут папа и мальчик. Они пошли играть на футбол. Мама сказала, что недолго» и т.п.

При повторном разъяснении инструкции и предъявлении образца выполнения диагностической пробы качество работы несколько повысилось, но лишь у 20% испытуемых. При этом использованные детьми реплики оказывались неполными, шаблонными, малосодержательными. В речевой продукции испытуемых наблюдалось неточное употребление лексических единиц, были зафиксированы неоправданные инверсии, в результате которых возникали грамматические ошибки. Кроме того, речь 60% учеников звучала монотонно, не была интонированной. Также некоторые младшие школьники (35%) оставляли без внимания эмоциональные состояния персонажей.

Результаты, зафиксированные в ходе педагогического наблюдения, позволили дополнить полученные данные. В частности, установлено, что школьники с ТНР понимают содержание обращённых к ним реплик по поводу типичных бытовых ситуаций, однако не стремятся поддержать общение, ограничиваясь короткими ответами или шаблонными фразами. Если общение разворачивается по линии «педагог - ребёнок», то в большинстве случаев (80% от общего числа), оно лишено инициативных реплик со стороны обучающихся, пояснений, уточнений. Так, например, на просьбу взрослого рассказать о том, что ребёнок видел на экскурсии, ученик сообщил: «Много разного». В его ответе не прозвучало конкретной информации. В других аналогичных случаях высказывания младших школьников с ТНР также в основном носили свёрнутый характер.

Иногда испытуемые (75%) предпринимали попытки пояснить свои ответы. При этом реплики детей отличались структурной неполнотой и смысловой незавершённостью, имели место многочисленные аграмматизмы. Например, на вопрос о том, выполняет ребёнок домашнее задание сам или просит помощи у родителей, были зафиксированы ответы такого типа: «Иногда помогали», «Я сам всё читаю и пишу». Из первого ответа остаётся неясным, кто, когда и в каких случаях оказывал помощь. Оба ответа демонстрируют некорректное оперирование языковыми средствами при продуцировании реплик.

В ходе наблюдения отмечено, что лишь 25% детей в процессе коммуникации обращаются по имени к своему собеседнику. Остальные учащиеся этого не делают, что свидетельствует о недостатках культуры коммуникации, а также о скованности, о наличии коммуникативных барьеров при взаимодействии как со взрослыми, так и со сверстниками. Это нередко отмечается при речевой патологии. В ходе исследования было зафиксировано, что частота обращения детей по имени и отчеству к педагогам значительно увеличивается лишь в учебном процессе, когда у испытуемых возникает

необходимость задать вопрос либо обратиться с просьбой для решения возникшей проблемы, с целью получения помощи и т.п.

Занимаясь совместной деятельностью, младшие школьники с ТНР нередко работают молча, не обсуждая со сверстниками содержание предстоящей работы, её возможный итог. По этой причине ученики не могут достигнуть желаемого результата и взаимопонимания. Это, несомненно, негативно отражается на развитии личности ребёнка с речевой патологией, осложняя воспитание у него способности к сотрудничеству, умений понимать эмоциональные состояния окружающих людей, конструктивно действовать в тех или иных ситуациях, адекватно принимать решения, учитывая интересы партнёров по деятельности.

Большие сложности возникают у детей в том случае, если в процессе уроков и во внеурочное время педагог организует деятельность обучающихся в парах или в подгрупповой форме. В таких ситуациях младшим школьникам с ТНР особенно сложно инициировать общение, поддерживать его на всём протяжении, договариваться со сверстниками, распределять деятельность. Недоразвитие этих умений, как показывают результаты научных исследований, отрицательно сказывается на формировании у детей жизненной компетенции, осложняя не только образовательную, но и социальную инклюзию [7]. Результаты, полученные в ходе проведённого исследования, обобщены и представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты изучения навыков общения детей с ТНР

| Оцениваемые умения | Степень развития (количество детей в %) | | | |
|--|--|-----------|-----------|---------|
| | полная | частичная | начальная | нулевая |
| Вступление в общение (умение понять, когда и как начать общение, установить готовность партнёра к нему и др.) | 0 | 35 | 65 | 0 |
| Развитие содержания общения и его адекватное завершение: инерактивный и перцептивный компоненты (умение принимать во внимание условия и ситуацию общения, выслушивать партнёра, уместно проявлять инициативу, выражать и корректно отстаивать собственную позицию и др.) | 0 | 0 | 85 | 15 |
| Лексико-грамматическое, синтаксическое оформление речевого материала: уместность и адекватность употребления языковых средств | 0 | 70 | 30 | 0 |
| Интонационное оформление речевого материала (в соответствии с его содержанием и ситуацией общения) | 0 | 40 | 50 | 10 |
| Следование правилам речевого этикета | 0 | 30 | 60 | 10 |
| Способность и готовность к общению в составе пар | 0 | 40 | 60 | 0 |
| Способность и готовность к общению в составе малых групп | 0 | 20 | 80 | 0 |
| Способность и готовность к общению в коллективе | 0 | 15 | 80 | 5 |

В целом представленные в таблице данные свидетельствуют о степени развития у младших школьников с ТНР навыков общения, а также о весьма невысокой способности и готовности к конструктивному коммуникативному взаимодействию.

Обсуждая и систематизируя полученные данные, отметим, что дети с патологией речи недостаточно активны в общении, затрудняются последовательно и точно излагать свои мысли, редко пользуются формами речевого этикета. У младших школьников с ТНР наблюдаются следующие особенности и трудности, свидетельствующие о неполноценности навыков общения и вербального коммуникативного поведения:

- трудности самостоятельного формулирования содержательных реплик при обращении к сверстникам и взрослым;
- сложности постановки вопроса;
- склонность к вопросно-ответному общению. В частности, дети лучше всего понимают смысловые значения реплик в тех беседах, где реплики сменяют друг друга в форме вопросов и ответов. Реплики же, высказанные собеседником в форме повествовательных предложений, восклицаний или встречных вопросов, оказываются недостаточно осмысленными, непонятными;
- слабое умение развивать тему общения;
- неполный учёт готовности собеседника к общению;
- сложности установления намерений, интересов партнёра по коммуникации;
- наличие повторов, возвращений к сказанному ранее.

Подытоживая, считаем важным отметить, что в процессе логопедической работы следует уделять внимание не только преодолению у детей с ТНР собственно речевых нарушений, находящих выражение в виде лексических, грамматических ошибок; целенаправленно обогащать словарный запас и формировать фразовую речь. Не менее важно предусмотреть и включать в структуру логопедических занятий такие виды деятельности, которые будут способствовать успешному освоению этими учениками моделей конструктивного взаимодействия с партнёрами по коммуникации с учётом содержания деятельности (игровой, учебной, трудовой и др.), интересов собеседника, его намерений. Развитие этих навыков будет способствовать не только речевому, но и социальному развитию ребёнка, обеспечивая его успешное включение в социум.

Литература

1. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. – Воронеж: Гарант, 2000. – 27 с.
2. Якубенко О.В. Развитие межличностных отношений в детском коллективе средствами сюжетно-ролевой игры // NovaInfo.Ru. - 2017. - Т. 2. - № 59. - С. 434 - 438.
3. Якубенко О.В. Коррекция агрессивного и аутоагрессивного поведения младших школьников как условие их социализации в нестабильном мире // Человек и общество в нестабильном мире: материалы региональной научно-практической конференции. - Омск: Омская юридическая академия, 2016. - С. 227-230.
4. Синевич О.С., Четверикова Т.Ю. Консолидация деятельности медицинских и педагогических работников в целях укрепления здоровья учащихся коррекционных школ // Мать и дитя в Кузбассе. – 2014. - № 2. – С. 165-168.
5. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды. – М.: Аркти, 2012. – 224 с.
6. Четверикова Т.Ю. Школьники с тяжёлыми нарушениями речи как читатели // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S11. – С. 80-87. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470140.htm>.
7. Четверикова Т.Ю. Феномены практики инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). - 2015. - № 8 (52). - С. 226-242.

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СО СТАРШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ
«АРХИТЕКТУРНЫЙ ОБЛИК г. ИШИМА:
ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ»**

Еганов Н.С.

(Ишимский педагогический университет им. П.П.Ершова (филиал ТюмГУ))

Неотъемлемой частью современного образования стало использование различных технологий и медиа - платформ, для реализации принципа наглядности в соответствии с ФГОС СОО в учебном процессе и внеурочной деятельности. [1] Именно это и стало основной идеей создания электронной модели «Архитектурный облик г. Ишима: прошлое, настоящее, будущее», которая подразумевает под собой как возможность интересной работы с графической информацией, ее обобщением и представлением с помощью современных картографических редакторов, так и возможность включения в учебный процесс в формате проектного задания для учащихся старших классов[1].

Актуальность данной работы обусловлена запросами общества и системы образования относительно более глубокого познания школьниками особенностей своей малой родины, ее современного состояния, перспектив развития. Историко-культурное значение города, его архитектурный облик, инфраструктурное развитие - все это является неотъемлемой частью регионального компонента образовательного блока по истории и географии. Более глубокое погружение в рассматриваемые вопросы направлено не только на развитие познавательного интереса школьников, но и способствует формированию их внутренней мотивации к изучению малой родины, так как интерес к дальнейшему развитию этого проекта может выйти за рамки образовательной программы.

Предпосылкой создания модели «Архитектурный облик г. Ишима: прошлое, настоящее, будущее» стала проблема слабой осведомленности современных детей об истории своего родного города, им очень мало известно о событиях, которые происходили в прошлом, заслуги выдающихся личностей, а так же об особенностях архитектурного облика г. Ишима, который так же является неотъемлемой частью истории города.

Целью работы явилась разработка модели «Архитектурный облик города Ишима: прошлое, настоящее, будущее», которая может быть использована как средство обучения на уроках истории, а также как основа для выполнения учащимися проектной работы по изучению изменяющегося архитектурного и культурно-исторического облика города Ишима в информационно-графической форме.

В процессе работы будут поставлены следующие задачи: изучить планировку города в выбранные для проекта исторические периоды; провести сбор информации об исторических зданиях, определить их расположение, провести аналогичную процедуру с новостройками; выявить трудно-пригодные для жизни районы (к примеру, страдающие от весенних паводков); на основе собранного материала сделать выводы о тенденциях развития строительства города; построить электронную модель города «прошлое, настоящее, будущее». Для разработки указанной электронной модели предполагается предварительная работа с информационной базой, работа с архивными данными, сбор данных при проведении непосредственных бесед с жителями города и руководителями организаций и предприятий. Таким образом, используются информационные ресурсы, полученные в результате работ с архивными данными,

изучение информации полученной в местной библиотеке, из таких источников как старинные газеты и различные исторические книги о прошлом города, и современные книги и журналы об архитектуре. В связи с тем, что большинство картографических редакторов и платформ являются платными, и в связи с тем, что работа будет осуществляться со старшими школьниками стоит выбрать самый доступный ресурс для создания электронной карты города, например Google Maps или Yandex карты. В качестве образца модели нами был разработан фрагмент карты города в соответствии с предлагаемым алгоритмом деятельности. Данный образец может быть использован в качестве демонстрируемого примера конечного продукта школьникам.[2]

Над предлагаемым проектом предположительно может работать группа из шести человек, которая в свою очередь будет делиться на три подгруппы: первая подгруппа будет заниматься сбором информации об архитектурном прошлом города, вторая – сбором данных об архитектуре современного города, третья - выявлением трудно-пригодных для жизни районов. Группы могут делиться по личным интересам и взаимодействовать друг с другом для достижения более качественного результата, после выполнения целей различных групп они объединяются в одну для обобщения информации и последующего проектирования.

Работа будет состоять из следующих этапов:

1) Подготовительный - постановка целей и задач, определение круга проблем, предварительная работа с педагогом, выбор оборудования и материалов;

2) Формирующий - практическая деятельность по формированию высокого уровня осведомленности учащихся, сбор материалов, подготовка основы для обобщения выводов и создания электронной модели;

3) Итоговый - подведение общих итогов, анализ результатов, их обсуждение с привлечением общественности. [3]

Все три этапа должны осуществляться под контролем педагога для достижения качественного конечного результата.

Конечным продуктом предлагаемой проектной работы станет карта города, имеющая несколько информационно-графических слоев: прошлое города, настоящее города, трудно-пригодные для жизни районы, районы постройки новых зданий. Нанесение данных слоев на карту станет наглядностью проделанной работы. На карте можно увидеть по отдельности как выглядели старые здания города раньше, и как они выглядят сейчас, прочитать краткую информацию о зданиях культурно-исторического наследия, определить исторические районы города и увидеть их состояние в настоящее время. Так же можно выявить рациональность выбранных территорий для постройки новых зданий, совместив слой их расположения со слоем трудно-пригодных для жизни районов. Например, на карте можно выделить зону, в которой неоднократно происходило затопление города, присутствует повышенная активность грунтовых вод или прочие неблагоприятные события, и в то же время с ней может совпадать зона расширения города новыми зданиями. На основании этого можно сделать вывод, что данный участок выбран для застройки совершенно не рационально. Также при совмещении слоев прошлого и настоящего можно увидеть насколько сильно город изменил свои границы, сохраняются ли исторические районы или здания, как город изменяет свой архитектурный облик.

Данный проект может быть осуществлен в рамках внеурочной деятельности по географии и интегрирован с предметом истории, так как в этой работе очевидна их непосредственная связь.

Ожидаемыми результатами данной работы является реализация поставленных целей и задач:

1) Повышение уровень осведомленности учащихся о культурно-историческом прошлом и настоящем города Ишима;

2) Достижение учащимися положительного результата в различных мероприятиях во время работы над проектом;

3) Реализации принципа наглядности и вовлечение школьников в проектную, социально-ориентированную работу, что соответствует требованиям и запросам системы образования и общества.

Литература

1. Приказ от 6 октября 2009 г. № 413 Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования.
2. Электронный ресурс: https://ru.wikipedia.org/wiki/Карты_Google
3. Вестник ДГТУ, 2009. Т 9. №2(41) УДК 005.591.6 К.А. Бармута Основные этапы реализации инновационных проектов.

УДК 373.23:372.461

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Еремина А.А., Краева А.А.
(УрГПУ, г.Екатеринбург)

Задача дошкольного образовательного учреждения – создание условий, которые бы способствовали физическому, интеллектуально-творческому, эмоциональному развитию воспитанников, а также подготовка их к школе. Непременным условием подготовки к школе является речевое развитие, а также формирование навыков общения. Становление связной диалогической речи – одна из основных задач речевого развития детей.

Речевое развитие ребенка дошкольного возраста включает, в том числе и умение вести диалог, т.е. общаться с окружающими. Во время общения реализуется коммуникативная функция речи, являющаяся основной. Согласно ФГОС содержание образовательной области «Речевое развитие направлено» на достижение целей формирования устной речи и навыков речевого общения с окружающими на основе владения литературным языком своего народа [4].

Диалог представляет собой смену реплик (высказываний), которые связаны единой темой. Для эффективного ведения диалога необходимо выполнение следующих правил:

- придерживаться принципа очередности в процессе разговора;
- не перебивая слушать собеседника;
- поддерживать тему разговора;
- учитывая, что в диалоге мимика и жесты могут дополнять или заменять словесную реплику, то в процессе разговора необходимо смотреть на собеседника. Нарушение данного правила может привести к утрате взаимопонимания с собеседником;

- проявлять внимание и уважение к собеседнику.

Целью диалогического общения является обмен интеллектуальной информацией, поддержка социальных контактов, воздействие на поведение и эмоциональную сферу собеседника.

Задачами по развитию диалогической речи дошкольников являются:

- освоение языка как средства общения;

- установление социальных контактов между детьми с использованием всевозможных, как речевых, так и неречевых средств;
- овладение способами и средствами построения развернутых предложений;
- установление интерактивного взаимодействия (умения слышать и слушать собеседника, задавать вопросы, проявлять активное ответное отношение и инициативу высказаться и т. п.) [5].

Рассмотренные задачи по развитию диалогической речи дошкольников условно можно представить в виде 3-х блоков:

I блок – комплекс задач, которые предполагают усвоение детьми вопросно-ответной формы общения и соответствующих ей форм поведения.

II блок включает задачи, соответствующие диалогическому единству «*сообщение – реакция на сообщение*», а также правилам, которые связаны с использованием реплик данного вида;

III блок включает задачи обучения дошкольников речевому поведению и репликам в диалогическом единстве «*побуждение-реакция на побуждение*».

Новое поколение программ для ДОУ внесло изменения в содержание работы по развитию диалогической речи у детей. Проанализируем различные программы дошкольного образования в аспекте формирования диалогической речи детей старшего дошкольного возраста.

В программе «Радуга» предусматривается формирование умений задавать вопросы и давать на них ответы, а также умения делиться наблюдениями, переживаниями и *впечатлениями*. Авторы программы рекомендуют воспитателям средней группы учить детей различным формам обращений детей друг к другу [6]. Подобная постановка задач позволит отойти от вопросно-ответной формы диалога и рассматривать его в качестве формы речи, которая характеризуется различными инициативными и ответными репликами. В старшей группе дошкольников учат выражать собственную точку зрения, а также сопоставлять свою позицию с точкой зрения воспитателя, поддерживать беседу по различным вопросам, использовать нестандартные высказывания и т.д. Безусловным достижением программы «Радуга» является обучение речевому этикету как одной из задач развития диалогической речи.

В программе «Детство» начиная с младшей группы предусматривается развитие следующих умений: задавать вопросы, выражать элементарные формы *побуждения, рассказывать* об эмоционально значимых фактах [1]. Учитывая, что инициативные реплики (сообщения, вопросы, побуждения) адресованы не только взрослым, но и сверстникам, то становится понятным, что при подобной постановке задач предполагается, что дошкольники параллельно будут усваивать и соответствующие ответные реплики.

Программа «Детство» включает и освоение правил поведения в диалоге:

- использование спокойного и дружелюбного тона;
- слушать собеседника, не перебивая, и не отвлекаясь от темы разговора;
- говорить по очереди, демонстрировать внимание к ответам товарищей;
- исправлять неверные суждения сверстников, при этом не ущемляя их достоинств.

Программа «Детство» по аналогии с программой «Радуга» содержит раздел по обучению дошкольников речевому этикету, с постепенным расширением круга осваиваемых стандартизированных ситуаций.

Похожее содержание работы по развитию структуры диалога имеется и в программе «Истоки». Однако в ней не настолько четко представлено содержание по воспитанию культуры диалога. Задачи по усвоению отдельных правил ведения диалога и ситуаций речевого этикета включаются в разделы «Ведущая деятельность» и

«Социальное развитие» [2]. Хотя, было бы логичнее их рассматривать в речевом разделе программы, поскольку без соблюдения отдельных правил диалога, он вообще может не состояться.

В программе «От рождения до школы» (Н.Е. Веракса) выделены следующие задачи обучения диалогическому общению:

- Владение речью, как средством общения;
- Развитие связной речи (включен раздел «Диалогическая речь»);
- Развитие речевого творчества путем составления и разыгрывания ролевых диалогов;
- Обсуждение художественной литературы [3].

С целью развития диалогической речи старших дошкольников рекомендуется:

1. Создать развивающую речевую среду. Продолжать развивать речь как средство общения. Расширять представления детей о многообразии окружающего мира. Предлагать для рассматривания изделия народных промыслов, мини-коллекции (открытки, марки, монеты, наборы игрушек, выполненных из определенного материала), иллюстрированные книги (в том числе знакомые сказки с рисунками разных художников), открытки, фотографии с достопримечательностями родного края, Москвы, репродукции картин (в том числе из жизни дореволюционной России).

Поощрять попытки ребенка делиться с педагогом и другими детьми разнообразными впечатлениями, уточнять источник полученной информации (телепередача, рассказ близкого человека, посещение выставки, детского спектакля и т.д.). В повседневной жизни, в играх подсказывать детям формы выражения вежливости (попросить прощения, извиниться, поблагодарить, сделать комплимент). Учить детей решать спорные вопросы и улаживать конфликты с помощью речи: убеждать, доказывать, объяснять.

2. Формировать словарь. Обогащать речь детей существительными, обозначающими предметы бытового окружения; прилагательными, характеризующими свойства и качества предметов; наречиями, обозначающими взаимоотношения людей, их отношение к труду.

Упражнять детей в подборе существительных к прилагательному (белый-снег, сахар, мел), слов со сходным значением (шалун – озорник – проказник), с противоположным значением (слабый – сильный, пасмурно – солнечно). Помогать детям употреблять слова в точном соответствии со смыслом.

3. Развивать звуковую культуру речи. Закреплять правильное, отчетливое произнесение звуков. Учить различать на слух и отчетливо произносить сходные по артикуляции и звучанию согласные звуки: с - з, с - ц, ш - ж, ч - ц, с -ш, ж -з, л - р.

Продолжать развивать фонематический слух. Учить определять место звука в слове (начало, середина, конец). Отрабатывать интонационную выразительность речи.

4. Развивать грамматический строй речи. Совершенствовать умение согласовывать слова в предложениях. Помогать детям замечать неправильную постановку ударения в слове, ошибку в чередовании согласных, предоставлять возможность самостоятельно ее исправить. Учить составлять по образцу простые и сложные предложения. Совершенствовать умение пользоваться прямой и косвенной речью.

5. Развивать связную речь. Развивать умение поддерживать беседу. Совершенствовать диалогическую форму речи. Поощрять попытки высказывать свою точку зрения, согласие или несогласие с ответом товарища. Учить связно, последовательно и выразительно пересказывать небольшие сказки, рассказы. Учить (в соответствии с планом) рассказывать о предмете, содержании сюжетной картины. Развивать умение составлять рассказы о событиях из личного опыта, придумывать свои концовки к сказкам, составлять небольшие рассказы творческого характера.

Анализируя программу Н.Е. Вераксы «От рождения до школы», можно выделить несколько групп диалогических умений:

1. Речевые умения:

- вступать в общение (знать и уметь, как и когда можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, лицом, разговаривающим с другими);

- поддерживать и завершать общение (с учетом условий и ситуации общения; слышать и слушать собеседника; доказывать свою точку зрения; проявлять инициативу в общении, сравнивать, излагать собственное мнение, переспрашивать, приводить примеры, соглашаться, оценивать, возражать, спрашивать, отвечать, изъясняться связно и логично;

- говорить в нормальном темпе и выразительно, пользоваться интонацией диалога.

2. Умения речевого этикета (обращение, знакомство, приветствие, приглашение, просьба, согласие и отказ, извинение, жалоба, сочувствие, поздравление, благодарность, прощание и др.)

3. Умение общаться в паре, группе из 3 - 5 детей, в коллективе.

4. Умение договариваться о планировании совместных действий с целью достижения результатов.

5. Невербальные умения (умелое и уместное использование жестов, мимики) [3].

Работу по формированию диалогической речи в программе «От рождения до школы» рекомендуется осуществлять поэтапно:

На I этапе педагогические действия воспитателя должны быть направлены на то, чтобы научить детей отвечать на вопросы и вступать в общение при помощи вопросов по собственной инициативе. Следует исходить из того, что дети подражательны и, если педагоги начинают общение с вопроса, то и дети также, открывая общение, обращались с вопросами.

На этом этапе детям можно читать художественные произведения, разыгрывать ситуации по литературным произведениям, в которых герои использовали данные виды диалогических реплик. Но главное внимание следует уделять разговорам воспитателей с детьми.

II этап следует посвятить обучению детей умениям реагировать на сообщение, поддерживать тему разговора, реагируя на сообщение в соответствии с их содержанием. Для этого следует знакомить детей с художественным произведением (стихотворением или рассказом), беседовать по содержанию, играть, инсценируя различные ситуации, оценивать поступки героев, тем самым подталкивая детей к инициативному высказыванию.

На III этапе содействовать развитию умений понимать побуждение и реагировать на него в соответствии с функциональной задачей общения. В процессе обучения, необходимо побуждать детей к совместной деятельности, действию, привлекать дошкольников к использованию в разговорах жестово-мимических и интонационных средств выразительности, особенно доброжелательной интонации

IV этап, заключительный, следует посвятить закреплению умений использовать разнообразные инициативные и ответные обращения. Разговоры с детьми необходимо проводить коллективно и индивидуально, при этом учитывать достигнутый уровень общения ребенка. Поддерживая разговор с ребенком, мы не следует ограничиваться только вопросами, а использовать побуждения, различные сообщения (иногда заведомо неверные, чтобы спровоцировать ребенка на вопрос или возражение).

При формировании познавательного диалогического общения, следует вовлекать детей в разговор на познавательные темы, но при этом не просто сообщать интересные сведения, а стараться сделать ребенка равноправным участником беседы. Для этого

необходимо спрашивать детей о том, что они знают по конкретной теме, наводить на правильные ответы, стимулировать их собственные вопросы. Темы для разговоров нужно подбирать те, которые интересны детям, о которых у них уже есть знания и представления, позволяющие им быть равноправными участниками беседы.

Наряду с познавательной формой диалогического общения, следует использовать и деловую, которая поднимает общение на новую ступень – личностную. Для познавательного общения можно использовать не только иллюстративный материал (книги, картинки, альбомы), но и прошлый опыт ребенка. Сочетание делового, познавательного общения, является основой для формирования личностных мотивов общения.

Из обзора программ можно заключить, что к настоящему времени в методике развития речи дошкольников уже наметился новый взгляд на диалог, на содержание работы по его развитию. Но эта позиция сосуществует с традиционным подходом к диалогу как вопросно-ответной форме. Причем традиционный подход к диалогу занимает до настоящего времени главенствующую позицию в отечественной методике развития речи.

Литература

1. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В. и др. – СПб, 2014. – 321 с.
2. Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного образования.– М., 2014. – 161 с.
3. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М., 2014. – 325 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://academy-prof.ru/blog/fgos-doshkolnogo-obrazovaniya-2016>, свободный. (Дата обращения 23.10.2019)
5. Чулкова А.В. Методика формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста. – Волгоград, 2003. – 168 с.
6. Якобсон С.Г., Гризик Т.И. и др. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Радуга». – М., 2014. – 232 с.

ӘОЖ 372.3

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ҰЙЫМДА БАЛАНЫҢ ЗЕЙІНІН ДАМУДА ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ОЙЫН ЭЛЕМЕНТТЕРІН ҚОЛДАНУ

Жанұзақ Ұ.Н., Какимова А.К., Кәсенова М.Т.

(М.Қозыбаев атындағы СҚМУ)

Қазіргі білім саласының алдына қойылған талаптар – еліміздің болашағы бүлдіршіндерге білімді тереңдетіп беру. Мұны кейінгі жылы шыққан оқулықтардан да көруге болады. Мұндай жағдайда балалардың алдында үлкен мәселе: балаларды қалайша шаршатпай, енжарлыққа салдырмай терең білім беруге болады? Осы тұрғыдан алып қарағанда оқыту қызметінде ойын әдісін қолдану – бұл мәселені шешудің бірден-бір жолы. Мысалы балабақшада ұйымдастырылған оқу қызметін ойын әдісімен оқыту жұмыстары мынадай бірнеше маңызды мәселелерді шешеді: біріншіден, балалардың ойын кезінде бір-бірімен тең құқықтыққа ғана қолы жетіп қоймай, бір-бірімен қарым-қатынастары артып, ұнамдық қасиеттері дамиды, бұл балалардың ойлау қабілетін дамытатыны сөзсіз; екіншіден берілген тапсырмаларды қызығып, ынта-жігермен

орындайды, бұл балалардың білімді сапалы меңгеруін қамтамасыз етеді; үшіншіден, балалардың арасындағы жарыс пайда болады, баланың жеке тұлғалық қасиеттерін қалыптастырады; төртіншіден, балалар шығармашыл ойлауға дағдыланады.

Әрбір ұстаздың мақсаты – білім сапасын көтеру, түрлерін жетілдіру, ұйымдастырылған оқу қызметіне баланың қызығушылығын арттыру. Сондай-ақ бүгінгі таңда елімізде оқыту мазмұны жаңартылып, сабақтарда озық технологияларды қолдануымыз маңызды. Сондай технологияның бір түрі – «Ойын арқылы оқыту» технологиясы.

Ойын технологияларының ерекшелігі – білімді жатқа меңгеру емес, балалардың өз бетінше меңгеруіне ұмтылғандықтарында. Ол есту, көру, ойлау қабілеттерін арттыруға, сөздік қорын ауызша дамытуға бағытталады. Ойынның барлық кезеңдерінде баланың қабілеттерін дамытудың алдын-алуға жағдай жасайды; өз деңгейіне өзінше көтеріле отырып, бала одан әрі нәтижелі дамиды. Бала ұқыптылыққа үйренеді, өз бетінше әрекет етуге тәрбиеленеді, тез әрі тереңнен ойлау қабілетін дамытады [1].

Ойын түрінде оқыту барысында әртүрлі түрткінің тәсілдерін қолданады:

1. Қарым-қатынас түрткісі;
2. Моральдік түрткілер;
3. Танымдық түрткілер.

Құнды мәдени игіліктердің бірі - ұлт ойындары. Бүгінде ойынды халық педагогикасының құрамды бір бөлігі деп санауға болады. Мектепке дейінгі ұйымда ұлттық ойындар мақсатты түрде қолданылу керек. Бұл ойындар арқылы тек қана тәрбиелік міндеттерді емес, оған қоса балалардың зейінін де дамыта аламыз.

Ойынның негізгі мақсаты – баланы қызықтыра отырып білімді меңгерту болса, мұғалімнің міндеті – сол ойын түрлерін пайдалана отырып оқушылардың өздігімен жұмыс істей білуге, ой белсенділігі мен тіл байлығын арттыра түсуге түрлі дағды мен шеберлікті меңгертуге қол жеткізу. Тәрбиеленуші тұлғасын қалыптастыру мен дамыту ойынынан басталады. Тәрбиеленушінің құрбы-құрдастарымен әртүрлі ойындар ойнауының өзі тілінің, жеке тұлғалық қасиеттердің қалыптасуындағы алғашқы баспалдағы болып саналады. Осыған орай, М. Жұмабаев баланың ойыны туралы: «Баланың қиялы, әсіресе, ойында жарыққа шығады. Ойын балаға кәдімгідей бір жұмыс. Ойнағанда да бала әсерлерімен пайдаланады. Айналасында тұрмыста нені көрсе, соны істейді. Мысалы, қазақ баласы біреуі ат болып қашады, біреуі құрық салады. Шырпыларды тізіп-тізіп көш жасайды. Балшықтан мал, қуыршақтан қыз жасайды», - деп ұлттық тұрмысымызға тән ойын үстіндегі бала болмысын, психологиясын зерттейді. Баланың ойын үстінде өзін-өзі жаттықтыруы, өмірді білуге деген құмарлығы, шынығуы, шындалуы, оның ақыл-ойы, дене еңбегіндегі белсенділігін арттырып, алдына қойған мақсатына жетуге деген ерік-қайратын шыңдайды, алға қарай ұмтылысын, құштарлығын оятады. Осының нәтижесінде оқушының өз бетімен ізденуі, білімді қажетсінуі өсіп, нақтылы мақсаткерлікке ұласады. Ойынға қатысқан әр оқушының алдына жеңіске деген ұмтылыс пайда болады.

Халқымыздың ұлы перзентінің бірі М.О. Әуезов «Біздің халқымыздың өмір кешкенұзақ жылдарында өздері қызықтаған алуан ой өнері бар. Ойын деген менің түсінігімше көңіл көтеру, жұрттың көзін қуантып, көңілін шаттандыруға ғана емес, ойынның өзінше бір мағыналары болған» – деп тегіннен айтпаса керек [2].

Ж.С. Адиеваның жұмысына сүйенсек, баланың әр түрлі ойындармен ойнауы, және өзі туып, өмір сүрген ортасына байланысты алған әсерлері мен түсініктері олардың қиялын қозғап, шығармашылық шабытын оятып, алғашқы іс-әрекеттерге жетелейді, осы арқылы баланың өзі қоршаған дүниені танып білуіне алғашқы қадам жасайды. Ұлттық ойындар тек қана уақытты қызықты өткізу үшін арналған емес, оған қоса, белгілі бір тәрбиелік, білімдік мақсаттарды да қатар ала жүреді [3].

Ұлттық ойындардың элементтерін осылайша мектеп жасына дейінгі балалардың зейінін дамытуға арналған өз жұмысымызда қолдандық.

Мектеп жасына дейінгі балаларда зейінді жетілдіру құралы ретінде ұлттық ойын элементтерін қолдану тиімділігін анықтау мақсатында жұмысты Петропавл қаласындағы «Балдәурен» бөбекжай-балабақшасының екі жыл бойы жалғастырудамыз. Осы бағдарда алға қойған міндеттеріміз: ұлттық ойын элементтерін баланың зейінін жоғарылатуда қолдану ерекшеліктерін анықтау; ұйымдастырылған оқу қызметінде пайдаланылатын ұлттық ойын элементтерін жиі қолдану барысында балалардың зейінін жоғары деңгейге жеткізу жолдарын қарастыру; дидактикалық ойын формаларын қолдана отырып, балалардың әрекетін дамытуға ықпал ету; ұлттық ойын элементтері қосылған дидактикалық ойындар жинағының тиімділігін анықтап, оны қолдануға әдістемелік нұсқаулықтар құрастыру.

Ойын арқылы бала түрлі логикалық жаттығуларды орындауға төселеді. Бұл жөнінде белгілі А.А. Люблинская «Зейін баланың белсенді әрекетінде туындап қана қоймай, олардың жақсы ұйымдастырылған іс-әрекетінде. Бәрінен бұрын олардың ой еңбегінде де қолдау табады» деген [4].

Осы мақалада жұмысымызда қолданылған ұлттық ойындарына тоқталсақ. Баланың мектепке барар алдындағы дайындық кезеңі үшін үлкен маңызы бар ойындар қазақ халқында көптеп кездеседі. Мысалы, бала мектеп жасына дейін сандық ұғым туралы мағлұмат ала бастайды, бірақ оны саналы түсінбейді. Осы арада «Бес асық», «Санамақ», «Сиқырлы сандық» сияқты ойындарды ойнатуға болады.

Төменде мектепке дейінгі ұйымда қолданылған қазақ ұлттық ойын элементтерін қосу арқылы құрастырылған тапсырмаларды қарастырайық (Кесте 1).

Кесте 1

| № | Ұлттық ойын элементтері қосылған тапсырма шарты | Мақсаты | Қолданылған ұлттық ойын атауы |
|---|--|---|-------------------------------|
| 1 | Түрлі –түсті асықтарды (қызыл, көк, сары, жасыл, қоңыр, қара) түстері бойынша түрлі-түсті қорапшаларға салу | Баланың түстерді ажырата білуге үйрету, зейінін дамыту | «Көңілді асықтар» |
| 2 | Сандықшадан нөмірлері бар асықтарды алып, асық санын, түсін атау | Сандарды пысықтап, қайталау және зейінін дамыту, ойын ережесін бұзбай ойнауға үйрету | «Сиқырлы сандық» |
| 3 | Игровизор: Жоғары сол жақта- Санжар, жоғары оң жақта - Олжас, төмен сол жақта - Салтанат, төмен оң жақта - Ойрат. Саны бір немесе түрлі-түсті асықтарды қою | Кеңістікте бағдарлай білуге үйрету және зейінін дамыту | «Кімге қандай асық?» |
| 4 | Цифралары бар асықтарды сан ретімен қою 1-5-ке дейін қою, түрлі – түсті асықтардың түстерін айту | Сандар ретін қайталап, пысықтау, кеңістікте бағдарлай білу және зейінін дамыту | «Адасқан сандар» |
| 5 | Игровизор: Жоғары сол жақта - Санжар, жоғары оң жақта - Олжас, төмен сол жақта - Салтанат, төмен оң жақта - Ойрат. Асықтары мен қамшылары барларды бөліп қою | Кеңістікте бағдарлау және зейінін дамыту | «Кімге не қажет? » |
| 6 | Пазл құрастыру: Асық санына, түсіне байланысты цифрларды қою. | Цифрлар мен сандарды танып, санай білуге, түстерді ажыратуға үйрету және зейінін дамыту | «Асықтарды сана» |
| 7 | Ағаш цилиндрлі текшелерден 15 үлгі бойынша заттардың түрлі пішіндерін жасау | Цилиндрлі текшелерден түрлі пішіндер жасап, қол моторикасы мен зейінін дамыту | «Қалашық» |
| 8 | Ойын шарты бойынша асық түрлерін атау | Асық түрлерін есте сақтап атай білу және баланың зейінін дамыту | «Асық түрлерін ата» |

| | | | |
|----|--|--|---------------------|
| 9 | Түрлі көлемдегі асықтардың суреттерін көлеміне қарай сәйкестендіру, цифры бар 1 немесе 2 асық қойып, сол сандардың көршілерін дұрыс қою | Санай білу және зейінін дамыту. | «Көршілер» |
| 10 | Түрлі көлемдегі асықтардың суреттерін көлеміне қарай сәйкестендіру; цифры бар 1 немесе 2 асық қойып, сол сандардың көршілерін дұрыс қойю | «Үлкен», «кіші», «кішкентай» ұғымдарын пысықтау және зейінін дамыту | «Салыстыр» |
| 11 | Үшбұрыш, шаршы геометриялық пішіндер ішінде 1, 2, 3, 4, 5 асықтар суреттерін асық санына байланысты салыстыру | «Тең», «кем», «артық» математикалық ұғымдарын қайталау және зейінін дамыту | «Сәйкестір» |
| 12 | Берілген заттардың арасында қандай заттың пайда болғанын атау | Заттың қасиетін салыстыру және зейінін дамыту | «Не бар, не жоқ?» |
| 13 | Берілген заттардың арасынан қандай заттың жоғалғанын атау | Заттың қасиетін салыстыру және зейінін дамыту | «Кім зейінді?» |
| 14 | Мөздің асоциациялық мағынасы бойынша өз сөзін қосу. Мысалы, асық-бұқ, шік, т.б. | Сөз қорын дамыту және зейінін дамыту | «Өз сөзіңді қос» |
| 15 | Ойын шарты бойынша заттың айырмашылығын атау | Заттың қасиетін салыстыру және зейінін дамыту | «Айырмашылығын тап» |

Мектепке дейінгі ұйымдардаға оқу қызметінде қолданылатын ойын балалар үшін күрделі әрекет, ол мақсатты ұйымдастыруды қажет етеді. Ойынның өз мақсаты, жоспары, шарты, жауабы, арнайы заттары т.б. көптеген сипаттары бар. Ойын арқылы бала өмірден көптеген мәліметтер алады, өзінің психикалық ерекшеліктерін қалыптастырады. Бала зейінін қажет ететін әдейілеп ұйымдастырылған ойындар, оның ақылын, дүниетанымын кеңейтеді, мінез-құлқын, ерік-жігерін қалыптастырады. Белгілі педагогтардың айтуынша, бала ойын үстінде қандай болса, еңбекте де сондай болады, демек ойын адамның өміртанымының алғашқы қадамы.

Балабақшада жоба бойынша ересек топта өткізілетін ойындардың барысын мүмкіншілік барынша бейнетаспаға жазып алуға тырысамыз. Артынан балалармен бірге көріп, барлық ойынды немесе кейбір тұстарын талдаған өте тиімді. Себебі, мұнда ойынға дайындық кезіндегі жіберіп алған қателіктерін байқалады да, келесі жолғы ойындарда осындай кемшілікгерге жол берілмейді, есте сақталады. Оқыту формасы балаларды жан-жақты тәрбиелеудегі негізгі құрал болып есептеледі. Жас жеткіншектердің білімді, білікті болуында ойынның алатын орны өте ерекше. Ұлттық ойын элементтері қосылған дидактикалық ойындар арқылы балалардың тек қана зейінін дамытуға емес, оларды білім алуға, оқуға қызықтыра отырып, тұлғалы дамуын қалыптастырамыз. Мазмұны бойынша арнайы таңдалған, құрастырылған ойындар балабақша бүлдіршіндерінің ақыл-ой белсенділігін қалыптастырудың маңызды құралы бола отырып, олардың бағдарлама материалының негізгі тақырыптары бойынша алған білімдерін тереңдете түсуді, әрі пысықтауды көздейді. Бұндай ойындар балабақшадағы орта және ересек топтағы балалардың оқу қызметі үстіндегі жұмысын түрлендіре түседі. Себебі, ойын - оқу, еңбек, іс-әрекеттерімен бірге балалардың өмір сүруінің маңызды бір түрі. Ойын балалар үшін айналадағыны танып-білу тәсілі болып табылады. Оның негізгі ерекшелігі - балалар үн-түнсіз ойнамайды, тіпті, жалғыз болғанның өзінде де сөйлесіп жүреді. Ойын процесінде сөйлесу үлкен рөл атқарады. Сөйлесе жүріп, балалар пікірлесіп, әсер алысады, ойынның түпкі ниеті мен мазмұнын анықтайды. Ойын - бала үшін нағыз өмір. Ойын әрекетінде баланың психикалық қасиеттері мен жеке басының ерекшеліктері әлдеқайда тез қалыптасады, яғни ол арқылы бала білім алады. Бала зейінін қажет ететін, әдейілеп ұйымдастырылған ойындар бүлдіршіннің ақыл-ойын, дүниетанымын кеңейтеді, мінез-құлқын, ерік-жігерін сомдайды.

Мектеп жасына дейінгі балалармен жұмыс барысында ұлттық ойын элементтерін зейінді дамыту құралы ретінде пайдалану баланың саналы түрде, ойланып іс-әрекет жасай білуін, өз бастамашылдығын, шығармашылығын көрсете алуын, өз-өзін бақылау және бағалауды, не істеу керек және қалай істеу керек екендігін түсіне білуді, өз еркімен дұрыс шешім қабылдауды үйренеді. Сондықтан, ұлттық ойын элементтерін баланың зейінін жоғарылатуда қолдану ерекшеліктерін анықтап, мақсатты және жүйелі қолдану барысында балалардың зейінін жоғары деңгейге жеткізуге болады.

Әдебиет

1. Мұқанова Б., Ильясова Р. Этнопедагогика. Астана: Фолиант, 2008. – 440 б.
2. Қойшыбаева Н.И. Қазақ ұлттық ойындарының баланың танымдық дамуындағы рөлі // педагогика ғылымдарының өзекті мәселелері - Астана: 2012. С. 68-72.
3. Адиева Ж. Мектепке дейінгі ұйымда ұлттық ойындарды қарапайым математикалық түсініктерді оқытуда қолдану // Біліктілікті арттыру жүйесіндегі Smart-технологиялар: шетелдік тәжірибе мен отандық практика. 2016. 324 б.
4. Садықов С.С. Қазақтың ұлттық ойындарының ғылыми-педагогикалық негіздері. Тараз, 2004. – 234 б.

УДК 371.71

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Жукова Т.В.

(СКГУ им. М.Козыбаева)

С древнейших времен человеческая жизнь является величайшей ценностью. Ситуация, сложившаяся на сегодняшний день в образовательной системе, условия, средства обучения нередко провоцируют снижение общего состояния здоровья учащихся, развитие хронических заболеваний. Экологическое состояние окружающей среды, некачественные продукты питания усугубляют сложившуюся ситуацию. Именно поэтому многие исследования ученых показали, что понятия о здоровье, о правильном питании необходимо формировать с самого раннего возраста, чтобы в подростковом возрасте ориентация на здоровый образ жизни стал одним из основных приоритетов. Изучая взаимосвязь состояния здоровья и физическую активность детей, ученый-гигиенист Сухарев А.Г. выделил критерии здорового образа жизни учащихся:

- наличие четкого распорядка дня с учетом особенностей организма и общей загруженности;

- правильно подобранный сбалансированный рацион питания;

- сочетание учебных и физических нагрузок [1].

Создание педагогических условий, способствующих развитию мотивации к здоровому образу жизни, препятствующих проявлению девиантного поведения являются необходимым условием современного образовательного процесса. Важно, чтобы данная работа была не разовым мероприятием, а была планомерной в рамках учебно-воспитательного процесса. Организация любой оздоровительной работы в образовательных учреждениях предполагает соблюдение следующих условий:

- свобода и достоверность информации по вопросам, касающимся здоровьесбережения;

- конструктивный диалог детей и подростков со взрослыми;

- психологическая поддержка по принятию решения в выборе стиля жизни;

- обеспечение оптимально комфортных условий для спортивных занятий.

В систему организации физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в образовательных учреждениях входит:

- уроки физической культуры;
- школьные спортивные секции;
- задействованность школьников в различных оздоровительных и спортивных секциях внешкольного и дополнительного образования;
- участие в спортивных мероприятиях различного уровня;
- информационно-разъяснительная работа с родителями.

Создание сети оздоровительных и спортивных клубов по месту жительства, дворовых спортивных площадок будет способствовать формированию здорового образа жизни и созданию общенациональной системы физкультурно-спортивного движения. Реорганизационные процессы, происходящие в Казахстане, усилили проявление инициативы со стороны работников культурно-досуговой сферы, ликвидацию или изменение деятельности клубов и досуговых центров. В последнее десятилетие практически во всех регионах Казахстана активизировалась деятельность подростковых клубов по месту жительства. Широкое развитие внешкольной досуговой деятельности дает возможность объединить усилия семьи, школы, государственных и общественных организаций для планомерной и работы в плане формирования и поддержки здорового образа жизни.

По определению И.Л. Смаргович, «учреждение культуры и досуга – организация, в основе деятельности которой лежит обеспечение населения различными видами услуг и созданием условий для занятий самодеятельным и любительским видами творчества» [2]. Предоставление услуг вне зависимости от возраста, пола, образования и конфессии, культурно-досуговые учреждения способствуют реализации сложного системного и динамичного процесса, направленного на усиление роли пропаганды здорового образа жизни, правового обеспечения, создания учебно-методических центров по формированию и внедрению здоровьесберегающих технологий. Вся система работы по пропаганде здоровьесберегающих технологий должна способствовать формированию у детей и подростков философского осмысления принципов здорового образа жизни.

На сегодняшний день в Северо-Казахстанской области функционируют и активно проводят культурную политику 254 учреждений культуры клубного типа, направляющих свою деятельность на организацию досуга населения, из них 153 государственной собственности, 101 других форм собственности. Стабильно работают в районах области 1325 коллективов художественной самодеятельности разных жанров и направлений из них 61 - имеют звание «Народный». Активное внедрение здоровьесберегающих технологий в работу учреждений культуры и искусства, организационно-воспитательный процесс досуга, является важным условием для формирования, укрепления и сохранения здоровья подрастающего поколения. Учреждения культуры г. Петропавловска на достаточно высоком профессиональном уровне занимаются организацией культурного досуга населения, пропагандируют спорт, обеспечивают процесс художественно-эстетического образования, ищут новые формы работы, добиваясь доступности культурных ценностей именно для всех категорий населения [3].

Областной центр народного творчества и культурно-досуговой деятельности. Северо-Казахстанский центр народного творчества и культурно-досуговой деятельности создан в 1956 году. Он стал своеобразным мобильным методическим центром, в арсенале которого имеется методическая литература, видеотека самых ярких областных фестивалей, конкурсов, праздников и показательные культурно-досуговые, организационно-методические мероприятия. Центром постоянно изучаются проблемные вопросы, разрабатываются программы конкретной адресной помощи.

Городской дом культуры. Цель деятельности предприятия - это организация и проведение разносторонней работы по культурному обслуживанию населения, способствующей морально-эстетическому воспитанию подрастающего поколения, пропаганде здорового образа жизни, культурному отдыху, осуществлению производственно-хозяйственной деятельности в области культуры на территории города.

Дворец спорта имени Александра Винокурова. Строительство Дворца спорта в Петропавловске началось в июне 2014 года. В октябре 2015 года состоялся торжественный ввод в эксплуатацию. Общая площадь здания составляет 14915 квадратных метров. В Казахстане нет такого корта, где есть и легкоатлетический манеж и ледовая арена. Уникальность спорткомплекса - легкоатлетический манеж, в котором под одной крышей собираются зимние и летние виды спорта. Здесь круглогодичную тренировочную базу получают школа легкой атлетики, велоспорт, художественная гимнастика. На уложенном паркете развиваются игровые виды спорта - баскетбол, волейбол, мини-футбол. Кроме того, во дворце спорта оборудованы и залы единоборств, бокса и борьбы.

Коммунальное государственное учреждение центр по сохранению и использованию киноvideofонда. КГУ «Центр по сохранению и использованию киноvideofонда» создан в 1934 году. Единственное в области специализированное государственное учреждение, уставной деятельностью которого является сохранение и содержание национальных и отечественных кинофильмов, исторических, документальных, научно-популярных, детских и др., а также пропаганда национальных кинофильмов. Учреждение обладает уникальным государственным фильмофондом, насчитывающий более 4400 фильмокопий, которые хранятся в специализированном фильмохранилище, построенным по типовому проекту в 1971 году, где поддерживается определенный температурный режим и влажность воздуха, что является необходимым условием для сохранения и поддержания фильмокопий пригодным для их дальнейшей эксплуатации.

Северо-Казахстанская областная специализированная школа-интернат для одаренных в спорте детей. Цель Северо-Казахстанской областной специализированной школы-интерната для одаренных в спорте детей – развитие индивидуальных способностей каждого учащегося, создание благоприятных условий для занятий избранным видом спорта. В школе-интернате успешно развиваются такие виды спорта, как греко-римская борьба, вольная борьба, женская борьба, велоспорт, лыжные гонки, бокс, дзюдо, художественная гимнастика и легкая атлетика. За время существования СКОСШИОСД было подготовлено 15 МСМК РК, более 50 МС РК. Учащиеся и выпускники школы-интерната являются чемпионами и призерами многих международных и республиканских соревнований, Чемпионатов Азии, Чемпионатов мира, Олимпийских игр.

Областная филармония. Северо-Казахстанская областная филармония основана в декабре 1965 года на основании решения Исполкома Северо-Казахстанского областного Совета депутатов трудящихся от 1 декабря 1965 года за № 510 в соответствии с постановлением Совета Министров КазССР от 22.10.1965 года № 688 [5]. КГКП «Областная филармония управления культуры, архивов и документации акимата Северо-Казахстанской области» является самостоятельной творческой организацией. Основным показателем филармонической деятельности является развитие целенаправленной пропаганды творческих достижений народных композиторов, лучших образцов отечественной и мировой музыкальной культуры и народного творчества, содействие расцвету и взаимному обогащению национальных культур, улучшение работы по музыкально-эстетическому воспитанию детей и юношества, концертному обслуживанию жителей сельской местности.

Областной центр Творчества детей и юношества. Северо-Казахстанской областной центр Творчества детей и юношества является ведущей организацией дополнительного образования, где созданы благоприятные условия для духовно-нравственного, интеллектуального, эстетического и физического развития личности, удовлетворения ее творческих, образовательных потребностей, используя потенциал их свободного времени. Как организация дополнительного образования, центр многопрофильное и многоуровневое учреждение, реализующее программы разных направлений и областей длительности обеспечивает, создает, поддерживает, развивает образовательную среду социокультурного и профессионального самоопределения, самореализации личности. Здоровьесберегающие технологии в последнее время стали активно внедряться в практику работы учреждений культуры и искусства, в процесс организации досуга, а технологии культурно-досуговой деятельности находят активное применение в деятельности оздоровительных учреждений, особенно для детей и подростков. Применение как одних, так и других в жизнедеятельности детей и подростков является необходимым и важным условием сохранения и укрепления физического, психического и нравственного здоровья молодого поколения.

Таким образом, в г. Петропавловске существует достаточно спортивных и культурно-досуговых учреждений, позволяющих формировать здоровый образ жизни детей и подростков. В последние годы активизировалась работа по организации совместных мероприятий. Одним из широкомасштабных и значимых является проведение ежегодного песенного марафона «Здоровое поколение - будущее нашей страны». Являясь неотъемлемой частью культуры населения, учреждения культурно-досуговой сферы, являются крупнейшими центрами, обеспечивающими взаимодействие досуга, культурного и физического воспитания, спорта в формировании здорового образа жизни.

Литература

1. Сухарев А.Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. - М. 1991. - 325 с.
2. Смаргович И.Л. Основы культурно-досуговой деятельности: учеб.-метод. пособие. - Минск: БГУКИ, 2013. - 172 с.
3. Сайт Управления культуры, архивов и документации акимата Северо-Казахстанской области // uprkult.sko.gov.kz/page/read/Dosug_i_razvlecheniya.html?mob=1

УДК 372.4

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ПОЗНАНИЯ МИРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Жунусова А.Ж., Джамбиесова А.Е.
(*СКГУ им. М.Козыбаева*)

Важной задачей современного общества, в сложившейся ситуации, когда взаимодействие человека и природы превратилось в одну из актуальных и тревожных проблем, является экологическое воспитание подрастающего поколения.

Основной целью экологического образования младших школьников является воспитание экологической культуры, то есть выработка навыков гуманно-действенного и эмоционально-чувственного взаимодействия с природными объектами; понимание детьми элементарных взаимосвязей, существующих в природе, и особенностей

взаимодействия человека с ней. Поэтому начальная школа, которая решает задачи развития базовых способностей ребёнка, формирует главные инструменты познания, должна решать проблему формирования ключевых компетенций учащихся, в частности, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной как условие достижения качественных результатов на следующих ступенях обучения [1].

В ГОСО РК большое внимание уделяется именно проектной и исследовательской деятельности как решающему фактору в формировании у школьника умения учиться. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления [2].

Необходимость использования метода проектов обусловлена не только желанием учащихся больше узнать о природе, но и возможностью углублять и применять на практике знания предусмотренные программой, развивать интерес к предмету, умение и желание самостоятельно приобретать знания. В процессе вовлечения младших школьников в проектную деятельность появляется больше возможностей для развития и закрепления познавательных интересов детей, удовлетворения любопытности. Известно, что у детей данного возраста имеется определенный интерес к окружающей их природе, но он еще не прочен и ограничен. В процессе проектной деятельности познавательный интерес детей начинает выступать движущей силой в поисках ответов на многие вопросы, появляется желание больше узнать, развивать активность и умственную деятельность. Острота современных экологических проблем выдвинула перед педагогами задачу воспитания молодого поколения в духе бережного, ответственного отношения к ней, способного решать вопросы рационального природопользования, защиты и возобновления природных богатств. Также во время работы над проектом дети шире и глубже изучают природу, ее компоненты и их отличительные признаки, убеждаются в связи организмов с окружающей средой, наглядно видят влияние человека на природу. Это подводит их к пониманию взаимосвязи в природе, ее материальности, формируется понятие о научной карте мира. Большое значение придавал природе, как фактору воспитания детей с раннего возраста известный отечественный педагог К.Д. Ушинский, обращая внимание на положительное воздействие природы на психику детей, на всестороннее развитие их в процессе общения с природой, он писал: «Логика природы есть самая доступная для детей логика – наглядная, неоспоримая. Всякий новый предмет дает возможность упражнять рассудок сравнениями, вводить новые понятия в область уже приобретенных, подводить изученные виды под один род» [3].

Работа над проектом даёт широкое поле для восприятия ответственности за порученное дело, проявление инициативы, взаимопомощи. Любовь к природе, бережное отношение к ее богатствам не приходят сразу. Это результат целенаправленной деятельности и кропотливой работы не только при изучении природы, но и вовлечении детей в посильное участие охраны природы (размножение и выращивание комнатных растений в школе и дома, работа на школьном участке, заготовка корма для птиц и т.д.). Отношение человека к природе и его мировоззрение зависит от степени эффективности естественнонаучного просвещения населения, где важным и необходимым звеном является экологическое воспитание и образование младших школьников. В младшем школьном возрасте дети способны устанавливать разнообразные связи между объектами и явлениями природы, усваивать системные знания о взаимосвязи человека и природы. Чем глубже семилетний ребенок познает окружающий мир, тем многообразнее его отношение к действительности: к окружающей природе, людям, к самому себе. Это отношение ярко проявляется в чувствах: интеллектуальных (любопытность, пытливость, радость от узнавания

нового) и эстетических. Развитие воли в младшем школьном возрасте определяется мотивами поведения. В шесть лет ребенок способен подчинить свое поведение наиболее значимому мотиву. Важнейшим новообразованием в этом возрасте является преобладание мотива «я должен» над мотивом «я хочу», что может стать основой для формирования у детей экологически безопасного поведения в окружающей его среде.

Анализ состояния практики экологического воспитания показал перспективность использования метода проектов как способа организации деятельности детей, построенной на основе их интересов, осуществляемой при активном участии детей в ее планировании и во всех этапах реализации и направленной на формирование у них социально значимого опыта. По своей сути метод проектов близок к проблемному обучению, которое предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, решая которые они под руководством учителя активно усваивают новые знания [4].

Проблемное обучение обеспечивает прочность знаний и творческое их применение в практической деятельности. Современная работа в рамках проекта учит младших школьников доводить дело до конца, они должны задокументировать результаты своего труда. Данная форма организации учебной деятельности имеет ряд достоинств и положительные результаты. Работа над проектом вызывает большой интерес у учащихся, разнообразит урок, помогает развить различные способности, укрепляет межличностные отношения, то есть обеспечивается возможность для развития креативности учащихся. Кроме того, метод проектов имеет сходство с развивающим обучением. Развивающее обучение это активно - деятельностный способ обучения, при котором осуществляется целенаправленная учебная деятельность. При этом ученик, являясь полноценным субъектом этой деятельности, сознательно ставит цели и задачи самоизменения и творчески их достигает. Исследователи (Жак Д., Зверев И.Д., Зерщикова Т., Ярошевич Т.) характеризуют метод проектов как: лично-ориентированный; обучающий взаимодействию в группе и групповой деятельности. Метод, развивающий умения самовыражения, самопрезентации и рефлексии. Это метод, формирующий навыки самостоятельности в мыслительной, практической и волевой сферах. Воспитывает целеустремленность, ответственность, инициативность и творческое отношение к делу. Интегрирует знания, умения и навыки из разных дисциплин; имеет здоровьесберегающий характер [5]. Проект – форма организации совместной деятельности людей. Проект – это специально организованный учителем и самостоятельно выполненный учащимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта. Проект – это «пять П»: проблема, проектирование (планирование), поиск информации, продукт, презентация. Проект многогранен, эффективен, неисчерпаем.

Занимаясь проектной деятельностью, учащиеся учатся:

- 1) размышлять, опираясь на знание фактов, закономерностей науки;
- 2) делать обоснованные выводы;
- 3) принимать самостоятельные аргументированные решения;
- 4) работать в команде, выполняя разные социальные роли.

Младший школьный возраст – благоприятный и значимый период для выявления и развития творческого потенциала личности, так как в этом возрасте закладываются основы творческой и образовательной траектории, психологическая база продуктивной деятельности, формируется комплекс ценностей, качеств, способностей, потребностей личности, лежащих в основе её творческого отношения к действительности. Поэтому развивать заложенную в каждом ребёнке творческую активность, воспитывать у него необходимые для этого качества – значит, создавать педагогические условия, которые будут способствовать этому процессу. Особенно хорошо развивать творческую

активность на уроках познания мира используя проектную деятельность, когда ребенок только учится познавать мир. Благодаря своему собственному творческому подходу к конкретной ситуации на уроке, знания более равномерно усваиваются учащимися, так как они учатся находить собственные решения экологических проблем, при этом аргументируя их. Чем больше у детей будет наблюдаться активность в творческом плане за время проведения проекта, тем более усвоенным окажется данный материал. В ходе выполнения проекта школьники учатся самостоятельно приобретать знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности. Именно во 2 классе формируются общеучебные умения и навыки, которые способствуют достижению качественных результатов в обучении и воспитании. Для того чтобы сделать проектную деятельность действительно полезной для развития школьников необходимо основы исследовательской деятельности начинать закладывать с первого класса.

Ведущая идея опыта, положенная в основу решения выдвинутой задачи: личностно-деятельностный подход, предполагающий максимальное раскрытие потенциальных возможностей личности в деятельности, обращенность к внутреннему миру ребёнка; для реализации поставленной задачи разработана методика по эффективному включению учащихся в проектную деятельность. Данная методика представлена тремя блоками. Рассмотрим их более подробно.

1 блок – разработка заданий, подготавливающих учащихся к работе над проектом:
 – доконструирование (продолжи рассуждения товарищей, закончи рассказ). Дети учатся высказывать свои мысли, слушать высказывания одноклассников, устанавливать связи, т.е. цель данных заданий – развитие коммуникативных умений;

– переконструирование (перескажи от первого лица, от имени героя сказки, рассказа). Ребёнок учится разным социальным ролям, учится представлять ситуацию с разных сторон. Цель этих заданий – развитие системного мышления.

– собственное конструирование (составь рассказ, кроссворд.) Такие задания позволяют создавать условия для самостоятельного охотного приобретения знаний из различных источников информации [6]. Цель данных заданий – формирование информационных умений. В ходе выполнения таких заданий учащиеся постепенно приобретают навыки самостоятельной исследовательской деятельности.

2 блок – разработка проектных игр.

Наряду с предложенными заданиями в начальных классах используются проектные игры, в ходе которых дети приобретают навыки переноса знаний из учебной ситуации в реальную жизнь, развивают коммуникативные навыки. В групповой проектной работе распределяются роли и определяются обязанности, рассмотрим это в таблице 1.

Таблица 1. Распределение ролей при работе над проектом

| Роль | Обязанности |
|---------------|---|
| Исследователь | отыскивает все новое, необычное, таинственное, разгадывает найденные загадки, отвечает за сбор информации |
| Творец | создает новые произведения, сочиняет, оформляет |
| Помощник | помогает налаживать коммуникации, оказывает поддержку другим участникам проекта |
| Организатор | следит за этапами выполнения работы, ведет запись работы |
| Докладчик | готовит доклад о работе, отвечает за этап презентации |

Роли и обязанности педагог может добавлять и изменять. Тематика игр может быть следующей: «Что нам стоит дом построить», «Семь Я», «Эти забавные животные», «Грамотейка», «Мы исследуем школу», «Наша планета». Демонстративный, артистичный ребенок, которому может не даваться систематичная работа, связанная с этапом сбора или переработки информации, прекрасно покажет себя на презентации проекта; не особо успешный в учебной деятельности, но добрый и отзывчивый ребенок будет незаменим в роли помощника. В групповой проектной работе роль и возможность показать себя с наилучшей стороны найдется для каждого. Регулируя распределение ролей в значимой для детей деятельности – в процессе работы над проектом – с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, педагог – руководитель проекта получает возможность оказывать влияние на отношения в детском коллективе [7].

3 блок – разработка серии детских проектов.

Продуктивность проектной деятельности младшего школьника предусматривает готовность к процессу взаимодействия. Выяснять точки зрения по определённому вопросу. Обращаться за помощью к другим в случае дефицита информации. Формулировать своё мнение, доказывать его. Ребёнок должен управлять собой, выбирая в доброжелательной атмосфере самое верное, рациональное, оригинальное решение, уметь управлять своим голосом, мимикой и жестами.

Таким образом, метод проектов помогает активизировать учеников, у большинства детей появляется интерес к новым знаниям по познанию окружающей среды, желание добыть их, чтобы применить тут же для решения поставленных в проекте задач. Самым главным результатом метода проектов является формирование у детей умения вести себя в условиях, когда требуется в короткое, ограниченное время сделать много разнохарактерных дел, большинство из которых встретились впервые, и надо не растеряться, не испугаться неизвестности, а быстро понять, каких знаний не хватает, решить, где и как эти знания можно получить, а, получив их, сейчас же применить и увидеть результат своих действий. Пройдя такую цепочку, ребёнок становится гораздо более уверенным в своих силах, у него исчезает страх перед неизвестными ранее делами, страх перед недостатком знаний – он учится учиться.

Литература

1. Экологический кодекс Республики Казахстан, 2007. – 09 января (с изменениями и дополнениями по состоянию на 11.04.2019 г.)
2. Государственный общеобязательный стандарт образования РК, 2012. - 23 августа.
3. Ушинский К.Д. Детский мир. – М.: Изд-во Академии Наук РСФСР, 1864. – 230 с.
4. Матюшкина А.М. Метод учебных проектов в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2017. – 257 с.
5. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами// Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов по дидактике высшей школы/ БГУ. Центр проблем развития образования. – Мн.: Прописки, 2011. – С. 121-140.
6. Пахомова Н.Ю. Учебные проекты: методология поиска// Учитель. – 2000. – № 1. – С. 41-45.
7. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петрова А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Знание, 2007. – 256 с.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Жунусова Л.Х.

(Алматинский филиал СПб Гуманитарного университета профсоюзов)

Современный этап развития образования характеризуется тесной взаимосвязью информационных и педагогических технологий обучения, благодаря удачному сочетанию которых появляется возможность раскрытия творческого потенциала и индивидуальности обучающегося. В настоящее время в дидактическую систему широко включаются электронные образовательные ресурсы (тренинги, лабораторные практикумы, тренажеры, психологическое тестирование и многое другое). Информатизация образования объективно влечет за собой реорганизацию учебно-методической работы; повышение требований к преподавателю и изменение его роли; возрастание роли личности обучающегося и его индивидуальных особенностей; изменение роли учебного заведения; резкое увеличение объема доступных информационных и образовательных ресурсов. Значительное место, которое сегодня занимают во всех уровнях образования электронные образовательные ресурсы, требует от преподавателя и всего педагогического коллектива учета широкого спектра факторов, без чего даже удачная реализация ЭОР может не получить достойного распространения или, более того, войти в конфликт с основными принципами и методиками использования подобных ресурсов. Именно на предупреждение этой ситуации и направлен настоящий курс.

Главной его целью является дать преподавателю базовые знания по всем основным принципам создания и эксплуатации образовательных ресурсов, часть которых выпадает из внимания разработчиков образовательных ресурсов при чисто технологическом подходе к созданию ЭОР [1].

Широкое распространение электронных образовательных ресурсов повлекло за собой необходимость их систематизации и стандартизации. Каталогизация таких ресурсов, опираясь на международные стандарты и рекомендации, предполагает использование их в определенной инфраструктуре – образовательной среде, в рамках которой происходит перераспределение функций между образовательными ресурсами и собственно средой. Этап, когда образовательные ресурсы использовались автономно уже в прошлом. Сегодня они являются носителями знаний и информации в рамках информационно-образовательной среды учебного заведения, региона, ассоциации учебных заведений или более глобальных образовательных объединений. Именно глобализация образовательной сферы, одним из отражений которой стал Болонский процесс, является движущей силой работ по стандартизации форматов образовательных ресурсов, механизмов их классификации и использования в учебном процессе. С другой стороны, психолого-педагогические проблемы деятельности преподавателей в информационно-образовательной среде еще практически не изучены. Сейчас считается очевидным тот факт, что должна оставаться главная функция преподавателя – управление процессами обучения, воспитания, развития. Однако, каким образом реализуются эти функции в условиях сокращения объема контактов преподавателя с обучающимся и каким дополнительным требованиям должны соответствовать образовательные ресурсы в зависимости от их типа – это вопросы, на которые преподавателям приходится отвечать самостоятельно, опираясь на

собственный опыт. Именно поэтому, при реализации учебного процесса в информационно-образовательной среде преподаватель несет большую физическую и психологическую нагрузку, чем преподаватель в традиционной системе.

Положение осложняется еще и тем, что преподаватель часто оказывается в определенном нормативно-правовом вакууме, поскольку в общем случае не решены еще вопросы нормирования труда преподавателя в образовательной среде, оплаты его труда, порядок разработки и формирования базы электронных образовательных ресурсов учебного заведения, порядок учета трудозатрат на эту работу и многое другое [2]. В общем, понятие электронного ресурса можно определить как любую информацию, для воспроизведения которой необходимы электронные устройства. При таком определении понятия электронного ресурса нет указаний ни на тип воспроизводимой информации, ни на ее содержание. Очевидно, что не любая информация предназначена для образования и может использоваться в учебном процессе [3]. Информация для образовательных целей, как правило, характеризуется последовательностью и системностью изложения материала, ориентацией на конкретную аудиторию, нацеленностью на получение заранее заданного результата и рядом других отличительных признаков.

Детализация понятия ЭОР предполагает, что ЭОР - это совокупность программных средств, информационных, технических, нормативных и методических материалов, полнотекстовых электронных изданий, включая аудио и видеоматериалы, иллюстративные материалы и каталоги электронных библиотек, размещенные на компьютерных носителях и/или в сети Интернет. В самом общем случае к ЭОР можно отнести учебные видеофильмы и звукозаписи, для воспроизведения которых достаточно бытового магнитофона или CD-плеера, однако далее основное внимание будет уделено именно ресурсам, предназначенным для воспроизведения на компьютерах или совместимых с ними устройствах.

По сложности исполнения ЭОР можно разделить на четыре основных типа:

- Первый, простые ЭОР — текстографические. Они отличаются от книг в основном формой предъявления текстов и иллюстраций: материал представляется на экране компьютера, а не на бумаге. При этом последовательность материала на экране задается автором как в книге. Никаких иных существенных отличий от полиграфического варианта такого текста нет. Данный тип ЭОР легко распечатать, т. е. перенести на бумагу, превратив его в традиционную форму учебного материала.

- Второй, гипертекстовые ЭОР. Существенным отличием данного типа является наличие ссылок на логически связанный текст или фрагменты текста. В данном случае навигация по тексту является нелинейной, т.е. просматривать фрагменты текста можно в произвольном порядке, определяемом логической связью и собственным желанием пользователя. В ЭОР этого типа термины или иные важные понятия и факты могут являться ссылками, после перехода к которым можно получить уточняющую информацию в небольшом дополнительном окне или мгновенно сменить содержимое экрана при указании так называемого ключевого слова (либо словосочетания).

- Третий, ЭОР представляющие собой видео или звуковой фрагмент. Формальные отличия от книги здесь очевидны: ни кино, ни анимация (мультфильм), ни звук в полиграфическом издании невозможны. Однако по отношению к обучаемому этот тип ЭОР не отличается ничем от аудио/видео продуктов, воспроизводимых на бытовом CD-плеере.

- Четвертый, мультимедиа ЭОР. Они имеют наиболее существенные, принципиальные отличия от книги. Это самые мощные и интересные для образования продукты, включающие в себя тексты, иллюстрации, видео, звук и другие цифровые возможности. По типу можно выделить следующие основные группы ЭОР:

- компьютерный учебник (учебное пособие, текст лекций и т.д.);
- электронный справочник;
- компьютерный задачник;
- компьютерный лабораторный практикум (модели, тренажеры и т.д.);
- компьютерная тестирующая система.

Компьютерный учебник предназначен для самостоятельного изучения теоретического материала и может быть текстографическим, гипертекстовым или мультимедийным. Он содержит структурированный учебный материал, предоставляемый обучаемому. Гипертекстовая структура позволяет обучающемуся определить оптимальную траекторию изучения материала и удобный темп работы, соответствующий особенностям его восприятия.

Электронный справочник позволяет обучаемому в любое время получить необходимую справочную информацию. В справочник включается информация, как дублирующая, так и дополняющая материал учебника. Обычно электронный справочник представляет собой электронный список терминов, или используемых в курсе слов изучаемого иностранного языка, или имен цитируемых авторов и т.д. Каждая единица списка гиперактивна - ее активизация позволяет обратиться к гиперссылке, содержащей толкование термина, перевод и грамматические характеристики иностранного слова, энциклопедическое описание и т.д. Обычно в электронный справочник можно войти из любого раздела курса.

Компьютерный задачник позволяет отработать приемы решения типовых задач, позволяющих наглядно связать теоретические знания с конкретными проблемами, на решение которых они могут быть направлены.

Компьютерные практикумы, модели, конструкторы и тренажеры позволяют закрепить знания и получить навыки их практического применения. Компьютерные модели, как правило, не являются универсальными. Каждая из них рассчитана на моделирование достаточно узкого круга явлений. Основанные на математических моделях (которые содержат в себе управляющие параметры), компьютерные модели могут быть использованы не только для демонстрации трудно воспроизводимых в учебной обстановке явлений, но и для выяснения (в диалоговом режиме) влияния тех или иных параметров на изучаемые процессы и явления. Это позволяет использовать их в качестве имитаторов лабораторных установок, а также для отработки навыков управления моделируемыми процессами. Компьютерный лабораторный практикум позволяет имитировать процессы, протекающие в изучаемых реальных объектах, или смоделировать эксперимент, не осуществимый в реальных условиях. При этом тренажер имитирует не только реальную установку, но и объекты исследования и условия проведения эксперимента. Лабораторные тренажеры позволяют подобрать оптимальные для проведения эксперимента параметры, приобрести первоначальный опыт и навыки на подготовительном этапе, облегчить и ускорить работу с реальными экспериментальными установками и объектами.

Компьютерная тестирующая система может представлять собой как отдельную программу, не допускающую модификации, так и универсальную программную оболочку. Как правило, такие системы обеспечиваются подсистемой подготовки тестов, облегчающей процесс их создания и модификацию. Эффективность использования тестирующей системы существенно выше, если она позволяет накапливать и анализировать результаты тестирования. Компьютерные системы контроля и измерения уровня знаний обучающихся нашли широкое применение ввиду относительной легкости их создания. Существует целый ряд инструментальных систем-оболочек, с помощью которых преподаватель, даже не знакомый с основами программирования, в состоянии скомпоновать перечни вопросов и возможных ответов

по той или иной учебной теме. Такие программы позволяют разгрузить преподавателя от рутинной работы по выдаче индивидуальных контрольных заданий и проверке правильности их выполнения, что особенно актуально в условиях массового образования. Появляется возможность многократного и более частого контроля знаний, в том числе и самоконтроля, что стимулирует повторение и, соответственно, закрепление учебного материала.

Литература

1. Бочаров Б.П. Использование технологии автоматизации информационно-библиотечных процессов в системах дистанционного обучения. Москва, 2011. - 63 с.
2. Методологический аспект применения систем дистанционного обучения / Константин Конев. - М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. - 228 с.
3. Мещерякова И.Н. Возможности электронного обучения в развитии познавательной активности студента. Учебно-методическое пособие. - М.: Флинта, 2014. - 801 с.

УДК 796.012.412

АРНАЙЫ МЕДИЦИНАЛЫҚ ТОП СТУДЕНТТЕРІНІҢ ФИЗИКАЛЫҚ ЖАҒДАЙЫНА ЖҮЗУДЕГІ САРАЛАНҒАН ТӘСІЛДІҢ ӘСЕРІ

Исеков Б.М., Айжеркенова А.А., Сотниченко Е.А.

(М.Қозыбаев атындағы СҚМУ)

Қазіргі уақытта азаматтардың, соның ішінде студент жастардың денсаулығын сақтау және нығайту мәселесі ерекше өзектілікке ие болды. Бұл мәселе "Денсаулық" ұлттық жобасы сияқты құжаттарда, ҚР демографиялық саясат тұжырымдамасында көрініс тапты [1]. Жоғары оқу орындары студенттерінің денсаулық жағдайы елеулі алаңдаушылық тудырады. Студенттер күйіндегі кең таралған өзгерістердің бірі-дәнекер тінінің морфологиялық өзгерістері. Дәнекер тіннің дисплазиясы кардиореспираторлық жүйе жұмысының нашарлауы, ағзаның вегетативті реттелуі жүреді. Осы өзгерістердің алғышарттарын жасайтын жағдайлар: қолайсыз экологиялық жағдай, дұрыс тамақтанбау, стресстер. Дәнекер тіннің аномалиясының дамуы генетикалық гетерогендіктің алғышарттарын жасайды, кәсіптерді таңдауды шектейді [2, 6].

Сондықтан диспластикалық процестің ерте сатысында ағзаның тұрақтылығын жоғарылатуға сауықтыру әсерін тигізетін іс-шараларды өткізу маңызды. Осыған байланысты жүзу дене шынықтырудың бірегей құралы болып табылады. Бұл спорт түрі гигиеналық, шынықтыру, сауықтыру және емдік әсерге ие. Осыған байланысты дене тәрбиесінің оқу бағдарламаларын жетілдіру және арнайы медициналық топ студенттері үшін жүзу қимыл-қозғалыс әрекеттерін оқыту әдістемесін әзірлеу қажеттілігі туындайды.

Әдеби дереккөздерді теориялық талдау фенотипке байланысты дәнекер тінінің дисплазиясы бар арнайы медициналық топ студенттерінің жүзуін оқыту әдістемесінің ерекшеліктерін көрсететін ақпараттың жоқтығы туралы куәландырады. Арнайы медициналық топ студенттері үшін дифференциалды жүзу әдістемесін әзірлеу негізіне – фенотиптерді ескере отырып, жүзуге үйретуде жаңа мазмұн ұсынылды. Осыған байланысты техниканың тиімділігін, игерілетін әдістерді анықтау қажет болды [3]. Зерттелетін контингенттің дене бітімінің ерекшеліктерін және дене бітімінің дамуын зерттеу үшін біз антропометриялық өлшеулердің әдістемесін қолдандық: өсу, салмақ,

кеуде қуысының экскурсиясы, өкпенің өмірлік сыйымдылығы (тиісті және нақты), кеуде қуысының шеңбері, кисталық және стандық динамометрияның көлемі. Тыныс алу жүйесінің функционалдық жағдайын зерттеу штанга - Генчаның гипоксикалық сынаамасы бойынша анықталды. Психоэмоционалдық мәртебені зерттеу жеке мазасыздық деңгейі бойынша, сондай-ақ дабыл және депрессия клиникалық шкаласы бойынша бағаланды [5].

Педагогикалық бақылау 2018 жылдың қазан айынан бастап 2019 жылдың сәуір айына дейін жүргізілді.

Педагогикалық бақылау кезінде бірқатар сұрақтар зерттелді, олардың ішінде сабақтың құрылымы (түрлі блоктарды қолдану және біріктіру және олардағы уақытты бөлу): қолданылатын құралдар мен дене жүктемесінің дозалары: сабақтарды өткізудің әдістемелік тәсілдері (айналысатын адамдарды ұйымдастыру нысандары).

Жүргізілген зерттеу келесі қорытынды жасауға мүмкіндік берді:

1. Мәселенің жай-күйін талдау дәнекер тінінің дисплазиясы бар студенттерді жүзуге үйрету мәселелеріне жеткіліксіз көңіл бөлінетінін көрсетті. Әдетте, жоғары оқу орындарында «дене шынықтыру» пәні арнайы медициналық топтарда жүзу сабақтарын өткізуді көздемейді.

2. Ағзаның сыртқы орта факторларына бейімделуінің ерекшеліктерін туындататын дәнекер тінінің дисплазиясы нәтижесінде зерттелген және пайда болған құрылымдық және функционалдық белгілердің тұтастығы туралы теориялық ережелер фенотипке байланысты арнайы медициналық топ студенттерінің жүзудің саралап оқыту әдістемесі мен оқу-жаттығу бағдарламасын әзірлеу үшін негіз береді.

3. Дәнекер тінің сыртқы фенотиптік белгілерінің болуы (көкірек қуысының жоғары өсуі, деформациясы, ұзын қолдар мен саусақтар, табан бұзылуы немесе сколиоз жалпақ табандықпен үйлескенде) осы белгілері бар адамдардың дене белсенділігін сауатты мақсатты қалыптастыруға, сондай-ақ арнайы медициналық топ студенттерімен дене шынықтыру-сауықтыру іс-шараларын әзірлеу және жүзеге асыруға негіз болуы тиіс.

4. Арнайы медициналық топ студенттерін саралап оқыту кезінде жүзу тәсілін таңдау дәнекер тінінің дисплазиясының сыртқы фенотиптік белгілеріне байланысты: көкірек қуысының воронка тәрізді формасымен астениялық Конституция кезінде кеудеге қоян үлкен әсер береді; көкірек қуысының килевидті формасымен - арқаға қоян; дигестивті Конституция кезінде - брасс.

5. Фенотипке байланысты арнайы медициналық топ студенттерінің жүзудің саралап оқытудың әзірленген әдістемесі құрлықта және суда жаттығулар кешенін пайдаланудың, жүктеме мен демалысты оңтайландырудың арқасында тиімділігі жоғары болып табылады, өйткені шұғылданушылардың кардио-респираторлы жүйесінің координациялық қабілетін жақсартуды және функционалдық мүмкіндіктерін арттыруды қамтамасыз етеді.

Алынған нәтижелер дене тәрбиесі практикасында фенотипке байланысты арнайы медициналық топ студенттерінің жүзудің саралап оқытудың оқу-жаттығу бағдарламасы мен әдістемесін барлық үлгідегі білім беру мекемелерінде ғана емес, сонымен қатар дене шынықтыру-сауықтыру және оңалту орталықтарында пайдалануға мүмкіндік береді.

Астениялық және дигестивтік конституцияға тән дәнекер тінінің дисплазиясының фенотиптік белгілері жүйеленді; студенттерді жүзуге оқыту әдістемесін әзірлеуде сараланған тәсілді қамтамасыз ету және іске асыру; Арнайы медициналық топ студенттеріне арналған жүзу бойынша әзірленген оқу-жаттығу бағдарламасын енгізу есебінен «дене тәрбиесі» типтік бағдарламасының мазмұнын кеңейту; дәнекер тінінің дисплазиясы бар арнайы медициналық топ студенттерінің жүзуге оқыту әдістемесін қолданудың тиімділігін бағалау өлшемдерін анықтау.

Әдебиет

1. Қазақстан Республикасының 2009 жылғы 18 қыркүйектегі №193 кодексі.
2. Н.А. Бернштейн. Қозғалыс физиологиясы және белсенділік физиологиясы бойынша очерктер, - М.: Медицина, 2006.
3. Богомолец А.А. Конституциялар мен диатезалар туралы ілімге кіріспе. М., 2006. - 176 б.
4. Булгакова Н.Ж. "Жүзу" қоғамдық нұсқаушыларға арналған құрал. Мәскеу Дене шынықтыру және Спорт. 1984.
5. Бунак В.В. Антропометриялық зерттеулер әдістемесі. - М.: Медицина, 2001. - 222 б.
6. Виленский М.Я. Студент дене шынықтыру субъектісі ретінде // Дене шынықтыру теориясы мен практикасы. 2009, №10, С. 2-5.
7. Педагогикалық гидрореабилитация / жүзудегі жаңа: Спорт, оңалту, денсаулық. Сб. ғыл. және практ. жұмыстарды. Вып. 1. - СПб.: ООИ Плавин. 2009, с. 34-38.

УДК 376

РАЗВИТИЕ СЕНСОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИГР

Караваяева Н.В., Танакулова Д.Е., Петрусь Е.И.

(КГУ «Петропавловский детский центр социального обслуживания»)

В современном обществе наблюдается рост детей с тяжелой умственной отсталостью, поэтому многие дефектологи, психологи и воспитатели изучают проблему развития умственной отсталости. На сегодняшний день психолого-педагогической наукой доказано, что из всех функциональных отклонений в состоянии здоровья человека по социальным последствиям умственная отсталость является наиболее распространенным и тяжелым дефектом развития.

Психофизическое развитие детей с нарушением интеллекта характеризуется различными особенностями, которые проявляются в коррекционно-образовательном процессе. У таких детей очень медленный темп обучения, в большинстве случаев, отсутствует мотивация, они быстро утомляются, происходит частая смена настроений, преобладание непроизвольного внимания над произвольным. Огромные отклонения у детей с тяжелой умственной отсталостью наблюдаются в развитии анализаторов (органов чувств): слухового, зрительного, тактильного, обонятельного. Большое место среди проблем развития детей с тяжелой умственной отсталостью занимает сенсомоторная сфера, она влияет на своевременное психофизическое развитие ребёнка.

Сенсомоторное развитие детей – это активизация их двигательной сферы за счёт развития восприятия в пространстве, а так же формирование слуховых и зрительных функций, с использованием двигательного анализатора. Оно предполагает так же формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине. Установлено, что у детей с умственной отсталостью сенсомоторное развитие значительно отстает по срокам формирования и проходит в большинстве случаев неравномерно. Замедленность, узость объема зрительного восприятия, нарушения слухового анализатора и специфическое недоразвитие, как мелкой, так и общей моторики затрудняют его знакомство с окружающим миром.

Актуальность проблемы сенсомоторного развития детей с тяжелой умственной отсталостью заключается в том, что познание ребёнком окружающего мира начинается с восприятия и ощущения предметов, а дети данной категории не проявляют интереса к окружающему миру, поэтому необходимо обогащать и накапливать чувственный опыт

ребёнка, развивать его. Таким образом, задача специалистов работающих с детьми, имеющими нарушения интеллекта, правильно организовать коррекционный процесс, создать благоприятные психолого-педагогические условия для развития.

Коррекционная работа по формированию сенсомоторных навыков у детей с тяжёлой умственной отсталостью должна проводиться в нескольких направлениях. Одним из главных направлений является игра.

Игровая деятельность является ведущей в детском возрасте, поэтому важно стимулировать умственное развитие детей, организуя различные игры на развитие сенсомоторных навыков. Включение игр в коррекционный процесс позволяет организовать плавное погружение детей в учебную деятельность, стимулирует их познавательную активность, имеет сохраняющий здоровье компонент. Сейчас на практике множество педагогов по всему миру используют современные игры для развития сенсомоторики у детей с умственной отсталостью. Предлагаем вниманию читателей несколько видов наиболее интересных игр:

1. Сенсорная коробка, это пособие для сенсорно-моторного развития детей, которое стимулирует развитие познавательных процессов, обогащает сенсорный опыт ребенка и способствует развитию мелкой моторики. В зависимости от наполнения коробки, игры с ней могут развивать и совершенствовать тактильное восприятие, слух, зрение и обоняние ребёнка. Сенсорные коробки как нельзя лучше выполняют функцию развития сенсомоторных навыков. Тематически сенсорные коробки могут быть самыми разнообразными, все зависит лишь от фантазии педагога. Основой может стать: деревянные ящики, картонные коробки, пластиковые контейнеры и многое другое. Наполнители тоже могут быть разнообразные: крупы, макароны, муляжи фруктов, овощей, ягод. А так же природные материалы: шишки, листья, камни, ракушки и др.

2. Лабиринт - отличная игра для развития мелкой моторики. На основании лабиринта прикреплены цветные проволоки, изогнутые в разных плоскостях. По каждой проволоке можно перемещать деревянные фигурки разного цвета и формы. Во время игры необходимо называть ребёнку цвета дорожек и фигурок. К основанию лабиринта прикреплены колеса и веревочка, за которую его можно возить, что делает его еще более привлекательным для ребенка. Игра с таким лабиринтом помогает развитию у ребенка внимания, двигательной координации, тактильного восприятия, а также моторики пальчиков.

3. Игра-сортер имеет следующий вид – сортировочная основа для распределения фигур по какому-либо признаку – чаще всего это цвет, размер, форма. Панель-основа может представлять собой рамки, столбики (по типу пирамидки), объемные фигурки (домики, шары, кубы). Данная игра:

- знакомит с понятиями: «одинаковые-разные», «такой же»;
- учит различать фигуры по признакам (форма, цвет, величина);
- развивает память – на память влияет одновременное воздействие зрения и осязание, тактильные ощущения;
- учит ориентироваться в пространстве;
- активизирует способности к сравнению, анализу, классификации;
- развивает мелкую моторику, координацию движений.

4. Бизиборд — развивающая доска для детей, которая содержит много различных кнопочек, замочков, щеколд, прищепок и прочих предметов, которые в свою очередь увлекают ребенка. Так же при изготовлении данной игрушки используется различный материал: шпингалеты, молния, выключатель, розетка, зеркальце, дверной звонок, шнурки, прищепки, пластиковые крышки, пуговицы, застёжки, карточки, дверные петли, крючки.

Играя с детьми в данную игру, педагог совершенствует зрительно-моторную координацию, формирует причинно-следственные связи, нормализует эмоционально-волевую сферу детей.

5. Сенсорные дорожки для пальчиков сделаны из фетра и различных по фактуре материалов: пуговиц, гладких и фактурных, шнура, стеклянных камушков, бусин, ракушек и т.д. Материал подбирается разного цвета, что способствует изучению и закреплению цветовой гаммы. Сенсорные дорожки используются для одновременной работы правой и левой рукой, а так же поочередно.

В работе с данными дорожками используются «пальчиковые шаги». Это упражнения, направленные на развитие координации движений кистей и пальцев рук. Таким образом, у детей развиваются сенсомоторные навыки.

Это далеко не все современные игры, которые используют педагоги в коррекционной работе для развития сенсомоторных навыков. Исходя из выше сказанного, делаем вывод, что применение данных игр, положительно влияет на умственное развитие детей с тяжелой умственной отсталостью:

- развиваются двигательные функции, тактильные ощущения и восприятия;
- формируются сенсорные эталоны цвета, формы, величины;
- развивается зрительно-пространственное восприятие.

И главное, необходимо помнить, что хороший эффект игрового воздействия на детей во время занятий обеспечивается тем, что вся работа идет на добродушном эмоциональном настрое с наилучшей психологической поддержкой со стороны педагога.

Литература

1. Войлокова Е.Ф. «Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью» Изд. «Каро» М., 2005 г.
2. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. «Формирование тактильно-двигательного восприятия у детей с нарушением интеллекта» // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. - № 2.
3. Стимуляция сенсомоторного развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития Е.А. Якубовская, учитель-дефектолог центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Первомайского района г. Минска (Дефектология №4, 2007)
4. Белоусова Л.Е. Использование Монтессори-терапии в сенсомоторном развитии дошкольников со сложной структурой нарушения // Дошкольная педагогика. - 2002. - № 2. - С. 38–43.
5. 195 развивающих игр для малышей от 1 года до 3х лет. Кузнецова А. Рипол Классик Дом XXI век М.: 2009 г.

УДК 373.5. 043.2 – 055.1:9

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК - ИГРА ПО ИСТОРИИ И ГЕОГРАФИИ

Кармачева И.А.

(ИПИ им. П.П.Ершова (филиал) ТюмГУ)

В данной работе представлен обзор методической разработки проведения интегрированного урока, с элементами игры. Урок предусмотрен для учащихся 8 классов, нацелен на закрепление, систематизацию и проверку пройденного материала по всему курсу обучения по истории и географии. Для проведения урока был разработан комплект заданий: 1) «вопрос-ответ» - на обобщение и проверку теоретических знаний; 2) «задания на карте» - на формирование практических навыков работы с картой; 3) творческие задания.

Ключевые слова: интегрированный урок, межпредметные связи.

Актуальность темы исследования обусловлена современными требованиями системы образования, касающихся комплексного подхода в изучении и обязательного присутствия межпредметных связей. Анализ научно-методических и учебно-исследовательских работ определяет возникшую потребность в повышении качества образования и внедрения современных инноваций в учебный процесс. В связи с этим возникает необходимость разрешения основной проблемы несоответствия традиционных уроков к современным требованиям воспитания конкурентоспособной, компетентной и всесторонне развитой личности. Учитывая это, в организации образовательного процесса актуальным стало использование таких форм обучения, в которых акцент ставится на самостоятельность и ответственность учебной деятельности самих учащихся. Наиболее эффективным при этом является использование инновационной технологии интегрированного урока, которая развивает потенциал самих учащихся, побуждает к активному познанию окружающей действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики, мышления и коммуникативных способностей.

Цель работы заключается в разработке интегрированного урока с элементами игры по дисциплинам истории и географии.

Для реализации поставленной цели были выполнены следующие задачи:

1. Изучен учебно-методический опыт организации и проведения интегрированных уроков в средней школе;

2. Проведен анализ содержания курсов по истории и географии 8 класса, предметных результатов освоения дисциплин, в соответствии с ФГОС СОО и определены межпредметные связи;

3. Выполнена разработка конспекта урока и технологической карты, с приложением всех необходимых учебно-методических материалов для его проведения.

Методической основой учебной разработки является системно-деятельностный подход и компетентностно-ориентированные задания.

Интегрированный подход к обучению опирается на совокупность задач, содержания, форм, методов, приемов, средств в изучении взаимосвязанного материала близких дисциплин для создания системных знаний школьников в данной области, влияющих на формирование целостного мировоззрения учащихся [4, с. 29].

Интегрированные принципы работы, внедренные в образовательную систему изучены многими исследователями. Так В.В. Краевский, А.В. Петровский, изучали интеграцию педагогики с другими науками, а Г.Д. Глейзер и В.С. Леднев исследуют пути интеграции в содержании образования. [5] В отечественной дидактике и теории воспитания многие ученые опираются на выше перечисленные аспекты, при составлении определенных путей редактирования образовательного процесса. [6]

Ряд современных педагогов называют интегрированное обучение - следствием модернизации образования, определяя его как инновационное средство организации современного учебного процесса, подчеркивая актуальность такого формата обучения. [3; 7]

Игра самая универсальная форма проведения учебного процесса, она помогает не только разнообразить процесс, но способствует эффективному изучению материала. Игра окрашивает монотонность учебного процесса, развивает когнитивные и коммуникативные способности ребенка. Интегрированный урок с элементами игры позволяет в условиях свободной коммуникации детально и в интересной форме изучить периферийные вопросы смежных дисциплин. Такие интегрированные уроки можно проводить на разных этапах учебного процесса: изучения нового материала, практического закрепления, обобщения и систематизации, контроля и проверки знаний.

Для разработки интегрированного урока был проведен сравнительный анализ содержания курсов по истории и географии 8 класса и выделен ряд смежных тем:

В 8 классе изучается физическая география России и в начале учебного года дети узнают об истории освоения территории России. В теме содержится информация о русских землепроходцах XI-XVII вв.; Открытие Европейского Севера, Сибири и Дальнего Востока; Географические открытия в России XVIII-XIX вв.; Камчатские экспедиции, Великая Северная экспедиция; Академическая экспедиция XVIII в.; Географические исследования XX в.; Открытие и освоение Северного морского пути; Роль географии в современном мире. [2]

Параллельно в 8 классе на уроках истории изучается эпоха Петра Великого, где рассматривается не только его внешняя политика и внутренние реформа, но роль промышленного освоения Урала, «Великого каменного пояса России», где были найдены полезные ископаемые, которые изучаются в географии. В этот же период в 1724 г. была организована первая Камчатская экспедиция. В дальнейшем при изучении дворцовых переворотов, географические открытия также не заканчиваются, дети знакомятся на уроке истории и с Великой Северной экспедицией, которая состоялась в 1733-1743 г., где в дальнейшем более подробно ее изучают на уроке географии. [1]

Полный сравнительный анализ содержания курсов и предметных результатов освоения по истории и географии свидетельствуют о схожести изучаемых тем и дают возможность реализации интегрированного подхода на разных этапах образовательного процесса.

Суть разработанного интегрированного урока-игры по истории и географии заключается в выполнении командами учащихся заданий, которые выпадают им, в зависимости от сделанного хода. Для этого было изготовлено игровое поле с маршрутами движения. Игровая дорожка состоит из последовательного ряда зашифрованных заданий. Победительницей считается команда, которая первая дойдет до финиша, выполнив все задания, которые выпали им и по ходу движения.

Следующий этап работы заключался в разработке комплекса компетентностно-ориентированных заданий по истории и географии для итогового урока в форме игры. Разработанные задания соответствуют трем направлениям: 1) задания ориентированные на проверку теоретических знаний учащихся; 2) задания на продолжение формирования практических навыков и умений учащихся работать с тематическими картами; 3) творческие задания, проблемного характера.

Задания, ориентированные на проверку теоретических знаний учащихся представлены вопросами для каждой команды. Вопросы записан на карточках, содержание вопроса соответствует пройденным темам двух дисциплинам, верный ответ только один.

Например, вопрос: «Кто возглавил первую Камчатскую экспедицию во время правления Петра Великого?», правильный ответ «Беринг», или же «Первые русские остроги и города возникли в бассейнах р. Иртыша и р. Оби в конце XVI в., а на р. Енисее – в начале XVII столетия. Какой острог был заложен раньше других, ставший надолго столицей Сибири?». Правильный ответ - «Тобольск».

Благодаря таким вопросам учащиеся не только закрепляют знания о исторические событиях прошлого, запоминают персоналии, но и проводят картографические работы, соотносят места исторических событий с положением на карте.

Вторая группа заданий, нацеленных на продолжение формирования практических навыков и умений учащихся работать с тематическими картами, представлена на специальных дидактических карточках.

Пример практических заданий: «Определите, о какой войне идет речь, события которой отражены на исторической карте? Укажите, какие географические изменения

произошли после ее окончания? Проведите новые границы государства – победителя.; «Определите по карте, кто из участников Великой Камчатской экспедиции достиг крайней северной точки Евразии и нанес ее на карту?». Ответ - «С.И. Челюскин».

На картах имеются опорные сведения, которые помогают правильно дать ответ. Такие данные могут быть представлены в виде дат, цифр, направлений, названий исторических событий, персоналии, легенды.

При выполнении таких заданий учащиеся оттачивают умения читать карту, соотносить события, ориентироваться на карте, находить азимут, соотносить масштаб, переносить знания и умения в работе с картами на конкретные территории России, более глубоко постигать сущность природных явлений и процессов.

Задание творческого характера достаточно разнопланово. Чаще всего ориентированы на проверку знаний специальных географических и исторических терминов и понятий, или решение проблемных заданий, нестандартных ситуаций.

Творческие задания развивают у школьников личностные качества, такие как: артистичность, фантазия, коммуникабельность, память, внимательность, логику, формируется не стандартное, креативное мышление.

В игре могут участвовать 2-3 команды составом не менее 3 человек в каждой. Если команда правильно выполняет задание, она продвигается вперед по игровому полю, если же ответ был не верен, то команда делает три шага назад, количество шагов вперед определяется количеством баллов на выпавшей стороне кубика.

Несмотря на многие достоинства проведения интегрированных уроков, необходимо отметить значительные временные и ресурсные затраты по их организации и проведению.

Литература

1. Арсентьев Н.М., Данилов А.А., Курукин И.В., Токарева А.Я. История России. 8 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1 / [Н.М. Арсентьев, А.А. Данилов, И.В. Курукин, А.Я. Токарева]; под ред. А.В. Торкунова. – М.: Просвещение, 2016. – 111 с.: ил., карт.
2. Барина И.И. География России. Природа. 8 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / И.И. Барина. – 17-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2011. – 303. [1] с.: ил., карт.
3. Безруких Е.Г. «Интегрированное обучение как средство организации современного учебного процесса», говорят об актуальности такого формата обучения.
4. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. - М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
5. Краевский В.В. Методология педагогической науки. – М., 2000.
6. Петровский А.В. Основы педагогики и психологии высшей школы. – М., 1986.
7. Ужен О.Ю. «Интегрированное обучение как следствие модернизации образования».

УДК 371.71

ПРОБЛЕМА ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Колесникова Г.А.

(СКГУ им. М.Козыбаева)

Космовская М.Л.

(КГУ, г.Курск, Россия)

Современный этап казахстанского образования характеризуется пристальным вниманием к оздоровлению нации, к необходимости воспитания физически крепкой и

психически здоровой личности, способной к саморазвитию и самоопределению. В тоже время, сформированность здорового образа жизни способствует успешности личности в карьерном плане, что определяется необходимостью решения важных для общества в целом задач, как переход к демократическому и правовому государству, гражданскому обществу. Культурно-досуговая деятельность населения Казахстана находится в зоне постоянного внимания Елбасы Назарбаева Н.А. Наряду с экономическими преобразованиями в республике активно осуществляется модернизация общественного сознания, в рамках которых реализуется комплексная программа по повышению качества культурно-зрелищных и спортивных мероприятий, увеличению масштаба культурно-спортивных мероприятий, эффективности использования потенциала культурных и спортивных объектов, в целях формирования здорового образа жизни населения и повышения культурного уровня [1].

Детство является наилучшим возрастом для формирования основ здорового образа жизни. Пристальное внимание государства к здоровьесберегающим технологиям с первых лет жизни в перспективе даст свои плоды не только в становлении отдельной личности, но и в экономическом и политическом развитии всей страны в сферах науки, культуры, искусства. Проблема формирования здорового образа жизни у детей и подростков актуальна в современной науке, о чем свидетельствуют психолого-педагогические исследования Амосова Н.М. [2], Давыдова В.В. [3], Жданова Л.Н. [4], Зверевой О.Л. [5], Коменского Я.А. [6], Семенова С.П. [7], Углова Ф.Г. [8] и других ученых.

К сожалению, по данным Национального комитета по делам женщин и семейно-демографической политике при Президенте РК, в 4 раза за последние 3 года увеличилось количество детей и подростков, состоящих на учете в наркологических центрах. Общий процент здоровых детей составляет всего 13-20% [9]. Значительно возросла заболеваемость школьников, таких как: болезней органов дыхания, эндокринной системы, анемия, нервной системы. Возросли случаи травм, пищевых отравлений [10]. Ведущие казахстанские педагоги-просветители М. Жумабаев [11], Ж. Аймаутов [12], А. Байтурсынов [13] в своих трудах уделяли большое внимание необходимости формирования знаний, навыков и принципов здорового образа жизни. Известный казахский писатель, педагог М.Жумабаев в книге «Педагогика» вопросы физического воспитания ребенка рассматривал в комплексе знаний по анатомии, физиологии, гигиене, психологии, этики и логики. Казахская пословица «Тәні саудан жаны сау» созвучна русской «В здоровом теле – здоровый дух», по мнению ученого, указывает на важность значения физического, нравственного, интеллектуального развития подрастающего поколения через взаимосвязь родителей, воспитателей и детей. Необходимым условием формирования и воспитания потребностей к здоровому образу жизни совместно с семейным воспитанием рассматривал в своих трудах Ж. Айтаутов. Культурно-досуговые технологии направлены на воспитание у детей и подростков культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формированию представления о здоровье как ценности, мотивации на ведение здорового образа жизни. Они выступают как средство формирования у детей и подростков лично значимых и социально одобряемых качеств, способствующих деятельному, рациональному отношению их к своему свободному времени, освоению культурных ценностей, духовному обогащению, реализации педагогических отношений в процессе досугового взаимодействия и в процессе развития и сохранения здоровья.

Эффективность социализации детей и подростков напрямую зависит от особенностей социальной погруженности в проблемы здорового образа жизни и его потребности реализовать себя в реалиях взрослой жизни. Социальное продвижение

детей и подростков должно осуществляться через формирование потребности реализоваться в исходном для него социальном пространстве. Чтобы добиться в этом успеха, особым образом организуются условия формирования личности: должна быть организована работа с детьми и подростками для повышения у них социальной компетентности и формирования социальной активности в области принятия здорового образа жизни; формирования ценностного отношения к себе, другим и человечеству; создание нового типа культурно-досуговой развивающей среды, способствующей личностному росту и стремлению вести здоровый образ жизни; развитие социальных навыков поведения и установок на самостоятельное решение социальных проблемных ситуаций. Технологии культурно-досуговой деятельности способствуют укреплению и сохранению у детей и подростков мотивации на ведение здорового образа жизни.

Реализация досугового и педагогического взаимодействия в культурно-досуговых учреждениях оказывает благоприятное воздействие на формирование у подрастающего поколения рационального отношения к свободному времени, духовному обогащению, освоению культурных ценностей, обеспечивая тем самым в последующем эффективную адаптацию во взрослой жизни. Потребность детей и подростков в реализации социального продвижения осуществляется через повышение у них социальной компетентности, ценностного отношения к себе как субъекту реализации здоровьесберегающих технологий. Развивающая среда нового типа учреждений культуры и досуга способствует личностному стремлению, развитию социальных навыков поведения и самостоятельности принятия решений.

Многими педагогами-исследователями проблем здорового образа жизни подчеркивается отсутствие системной реализации здоровьесберегающих технологий, малая вовлеченность медицинских, правоохранительных и образовательных учреждений в создание условий для выработки мотивированной потребности детей и подростков в здоровом образе жизни. Отсутствие учета основных принципов заботы о здоровье подрастающего поколения в современной системе воспитания выявляет малоэффективность данной работы. На протяжении всех лет развития независимого Казахстана, «здоровье, образование и благополучие граждан Казахстана» являлось одним из долгосрочных приоритетов. Во многих своих выступлениях, первый Президент Республики Казахстан Н. Назарбаев акцентировал внимание на «стимулировании здорового образа жизни, борьбе с наркоманией и сокращении потребления алкогольной и табачной продукции, улучшения здоровья женщин и детей» [14]. Взаимосвязь культур: питания, движения и эмоций составляют целостную систему здорового образа жизни. Являясь крупнейшими областями общественной политики, взаимодействие культуры, искусства и спорта реализуются в культурно-досуговой деятельности. Таким образом, здоровый образ жизни представляют собой неотъемлемую часть общей культуры общества.

Досуг является деятельностью в свободное время вне сферы общественного и бытового труда, благодаря которой индивид восстанавливает свою способность к труду и развивает в себе в основном те умения и способности, которые невозможно усовершенствовать в сфере трудовой деятельности. Раз досуг - деятельность, то это означает, что он не пустое время проведение, не простое бездельничанье и вместе с тем не по принципу: «что хочу, то и делаю». Это деятельность, осуществляемая в русле определенных интересов и целей, которые ставит перед собой человек. Усвоение культурных ценностей, познание нового, любительский труд, творчество, физкультура и спорт, туризм, путешествия - вот чем и еще многим другим может быть занято время детского и подросткового досуга. От умения направлять свою деятельность в часы досуга на достижение общезначимых целей, реализацию своей жизненной программы, развитие и совершенствование своих сущностных сил, во многом зависит социальное

самочувствие ребенка или подростка, его удовлетворенность своим свободным временем.

При рассмотрении культурно-досуговой деятельности, как педагогического процесса, важное значение имеет определение наиболее эффективных форм и методов воздействия, составляющих в системе методiku, которая позволяет достигнуть социально-педагогических целей в работе с детьми и подростками, как объекта педагогического влияния. Прежде всего, эффективность воспитательного воздействия культурно-досуговой деятельности на детей и подростков во многом зависит от выбора форм, как важных приёмов выражения содержания деятельности. Форма - это сочетание способа и средств организации процесса культурно-досуговой деятельности, обусловленное его содержанием. Формирование основ здорового образа жизни предполагает комплекс оздоровительных и культурно-досуговых мероприятий, которые обеспечивают укрепление физического и морального здоровья, культурный уровень подрастающего поколения, повышения моральной и физической работоспособности. Восприятие здорового образа жизни начинается с восприятия и принятия здоровья как жизненной ценности. Являясь важной составляющей счастливой жизни, в понятие «здоровье» можно выделить несколько критериев:

- отсутствие заболеваний;
- комфортное функционирование системы «человек - окружающая среда»;
- наличие духовного, физического, социального благополучия;
- полноценное выполнение основных социальных функций [15].

В городе Петропавловске существует достаточно спортивных и культурно-досуговых учреждений, позволяющих формировать здоровый образ жизни детей и подростков. В последние годы активизировалась работа по организации совместных мероприятий. Одним из широкомасштабных и значимых является проведение ежегодного песенного марафона «Здоровое поколение - будущее нашей страны». Идея возникновения песенного марафона возникла у сотрудников «Областного центра народного творчества и культурно-досуговой деятельности» и активистов общественного объединения «Молодежный кадровый центр» при поддержке сотрудников управления по борьбе с наркобизнесом ДВД Северо-Казахстанской области. Областной песенный марафон проводится с целью борьбы с наркоманией и наркобизнесом, организации досуга молодежи, призыва к здоровому образу жизни, помочь молодежи поверить в себя, в свою духовную силу, выразить протест против негативных явлений в нашем обществе. Содержанием формирования здорового образа является целенаправленная организация культурно-досугового процесса, сориентированного на формирование сознания здорового образа жизни, практических знаний и опыта посредством интеграции различных спортивных и социально-культурных, творческих инструментов, методов и форм, с учетом возрастной особенностей участников.

Анализируя все изложенное, можно заключить, что здоровый образ жизни является неотъемлемой частью общей культуры страны. Синтезируя в себе культуру, искусство и спорт, культурно-досуговая деятельность, способствует формированию основ здорового образа жизни и реализации здоровьесберегающих технологий в воспитании подрастающего поколения.

Литература

1. Национальный центр проблем формирования здорового образа жизни Министерства здравоохранения Республики Казахстан. Отзыв на послание президента Назарбаева Н.А . <https://hls.kz/>.
2. Амосов Н.М. Раздумья о здоровье. - 3-е изд., доп., перераб. - М.: Физкультура и спорт. 1987. - 389 с.
3. Программа развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова) 1-6 классы. М. - 1996. - 322 с.

4. Жданов Л.Н. Квалификационно-нормативные основы советской системы физического воспитания. – Смоленск. - 1978. - 244 с.
5. Зверева О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ/О.М. – 2013. - 411 с.
6. Коменский Я.А., Локк Д, Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. М. Педагогика, 1989. - 200 с.
7. Основы психофизической культуры для юношества, ООО Медицинский Центр С.П. Семёнова ВИТА. – СПб. - 2014. - 289 с.
8. Углов Ф.Г, Сердце хирурга / Л.: Детская литература. – Саратов. - 1987. - 522 с.
9. Аканов А.А. // Медицина История здравоохранения суверенного Казахстана: ошибки, уроки и перспективы. Алматы. – 2015. – 100 с.
10. Сидашева Г.Т., Кабулова Р.А. Проблемы питания и физической активности // Практическое здравоохранение. М. - 2015. - 209 с.
11. Жумабаев М. Педагогика. – Алматы. – 1992. - 170 с.
12. Аймаутов Ж. Акбилек. - Алматы. - 2007. - 344 с.
13. Антология педагогической мысли Казахстана / С. Калиев, К. Аюбай. - Алматы: ТОО «Сөздік-Словарь», 2014. – 400 с.
14. Послание Президента Республики Казахстан Назарбаева Н.А. народу «Казахстан-2030». http://shahtinsk.gov.kz/tu/pos_6_9.
15. Диканбаева С.А., Слажнева Т.И., Серикбаева Г.Н., Рахманов Б.Д., Палтушева Т.П., Хайдарова Т.С. Реализация национальной политики формирования здорового образа жизни в рамках программы здоровый образ жизни, Национальный Центр проблем формирования здорового образа жизни МЗРК. Алматы, 2016. - 33 с.

УДК 796.01

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНУЮ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Кузьменко Д.Ю., Каипов С.Е., Глывяк А.Я., Шитов А.С.
(*СКГУ им. М.Козыбаева*)

Занятие физической культурой является своеобразной основой физкультурно-спортивной деятельности студентов. Если занятие дает студентам необходимые умения и навыки, вызывает у них интерес и удовлетворение, то оно формирует и устойчивую привычку заниматься физической культурой и спортом. Пристальное внимание к студенческим занятиям физической культуры, прежде всего, связано с заботой о будущем студентов. В настоящее время врагом здоровья и подлинным злом является гиподинамия, приводящих к нарушению функций организма. Нынешний студент испытывает умственные и психологические нагрузки в несколько раз больше, чем лет десять назад, особенно в связи с переходом на новые программы обучения. Рабочий день студента уплотнен до предела, на активный отдых у него остается все меньше и меньше времени [1].

Не случайно в последнее время все чаще возникает вопрос: Как сохранить у детей живость, бодрость, а в конечном счете и здоровье? Помочь в этом и призваны занятия физической культурой.

Существует много путей и способов повышения активности студентов на занятиях физической культурой: правильная постановка задач, создание положительного социально-психологического климата, устранение ненужных пауз, а также создание положительного эмоционального фона и интереса у студентов к занятиям физической культурой.

Постоянной заботой преподавателя физической культуры является создание и поддержание бодрого настроения студентов на занятии, наполняя жизнь студентов радостными переживаниями.

Имеется и ряд других факторов, повышающих эмоциональность занятия и вызывающих радость у студентов. Рассмотрим эти факторы:

1. Обстановка занятия и поведение преподавателя существенно влияют на его эмоциональность.

2. Использование игрового и соревновательного методов во время занятий всегда благоприятно воздействуют на студентов.

3. Разнообразие средств и методов, используемых на занятии, также повышает эмоциональность занятия.

Хорошие результаты в повышении эмоциональности занятия дает использование звукозаписи (музыкальное сопровождение).

Интерес к физической культуре у студентов - сложное явление. В нем можно выделить структурные элементы: привлекательные стороны физической культуры и спорта, личное активное отношение, идеал спортсмена, любимый вид спорта.

Для воспитания интереса к физической культуре у студентов необходимо:

- объяснять им о влиянии физических упражнений на организм;
- разъяснять студентам их недостатки в физическом развитии;
- на занятиях чаще использовать игровые и соревновательные ситуации;
- систематически оценивать их с учетом активности на занятии;
- учить их самоконтролю при занятиях физическими упражнениями;
- проводить «Дни здоровья», соревнования, туристические походы и т.д.

Нередко интерес студентов на занятии снижается из-за того, что преподаватель плохо, безграмотно и неинтересно проводит занятие, а, следовательно, снижается и активность занимающихся. Все это происходит потому, что преподавателем были допущены ошибки при постановке задач. Анализ научно-методической и педагогической литературы позволяет нам выделить наиболее типичные из них:

1. Преподаватель перечисляет упражнения, которые будут выполнять студенты на паре, вместо того чтобы поставить задачу, которая должна быть решена.

2. Задача, которая ставится преподавателем перед студентами, является значимой для него, а не для них. Например, преподаватель сообщает студентам: «Сегодня у нас совершенствование ведения мяча» или «Сегодня у нас отработка зачетных упражнений».

3. Преподаватель ставит неконкретную задачу: научиться плавать. Такую задачу студенты плохо понимают, что приводит к формированию неконкретного представления об упражнении. Поэтому часто студенты не знают, что же конкретно они должны делать, что должны развивать, чего достичь.

4. Преподаватель ставит непривлекательные для студентов задачи. И конкретная постановка задач может не привести к желаемому результату, если она не привлекает студента, не связана с какими-то его потребностями. Нужно, чтобы задача была включена в значимую для студента деятельность и вела к достижению желаемой студентом цели.

5. Преподаватель ставит перед студентами задачу, недостижимую в пределах одного-двух занятий. В этом случае у студентов создается впечатление, что затрачиваемые им усилия напрасны [1; 3; 5].

Также одним из важнейших способов повышения активности студентов на занятии физической культуры является оптимальная его загруженность [2].

Преподаватель физической культуры должен максимально включать в деятельность не только студентов, занимающихся на занятии, но в том числе и освобожденных врачом от выполнения на данном занятии физических упражнений. Давать им для разучивания и усвоения пройденного материала теоретические задания: рефераты, доклады, статьи и др.

Путем повышения эффективности занятий физической культуры в вузе является соблюдение преподавателем дидактических принципов. Соблюдение этих принципов будет способствовать более лучшему, правильному и точному обучению студентов тем или иным физическим упражнениям [4].

Следует отметить, что слишком сложный и непонятный для студентов материал вызывает у них осознание тупика, что снижает их активность на занятии физической культурой. В данном случае преподавателю необходимо учитывать ряд моментов, определяющих трудность учебного задания на занятии физической культурой. Эти моменты носят как объективный, так и субъективный характер. Предлагаем некоторые из них:

1. Координационная сложность упражнений: если в упражнении используются врожденные координации, то оно кажется более легким, хотя по биомеханической структуре его можно подчас отнести к сложно-координированным актам. В то же время сочетание вроде бы простых движений, но вопреки сложившейся координации выполнять на первых порах трудно (например, вращение правого предплечья в одну сторону, а правой голени — в другую, разноименное вращение рук).

2. Величина затрачиваемых физических усилий: подтягивание на кольцах - упражнение координационно не сложное, но трудное физически, требующее определенной мышечной силы.

3. Боязнь выполнять упражнения: выполнение одного и того же упражнения на полу и на высоком бревне оценивается студентами по-разному, страх повышает сложность выполнения упражнения на высокой опоре.

4. Осмысленность задания: если задание не до конца понятно студентами, то естественно субъективно оно становится либо трудным либо слишком легким.

Индивидуальный подход к оценке действий студентов состоит в оценке не столько объективно достигаемых результатов, сколько старания студента с учетом его возможностей, психологических особенностей ситуации: для повышения учебной активности чувствительных студентов надо чаще поощрять, замечая даже незначительные их успехи [6].

Индивидуализация подхода требует предварительного изучения психологических особенностей студентов, их физических возможностей. Только познав студента, преподаватель физической культуры может успешно реализовать на практике этот дидактический принцип.

Целесообразность и осмысленное разнообразие — есть главное в пространственном взаимодействии со студентами.

Таким образом, повышение эффективности занятия физической культуры - это, прежде всего, формирование у студентов интереса к нему. А интерес - то активное-действенное отношение личности студента, обусловленное жизненной необходимостью и эмоциональной привлекательностью. Создание положительного эмоционального фона на занятии физической культуры пробуждает интерес у студентов к занятиям. Следовательно, если студенты с большим удовольствием и интересом занимаются на занятиях физической культуры, а преподаватель в свою очередь правильно и грамотно ставит задачи и соблюдает дидактические принципы, то, естественно, занятие физической культурой будет проходить на высоком уровне, и загруженность студентов будет оптимальной. А, следовательно, с полной уверенностью можно сказать, что эффективность занятия физической культурой несомненна достигнута.

Литература

1. Ашмарин Б.А. Теория и методика физического воспитания: учеб. для пед. инст.- М.: Просвещение, 1990. – 95 с.
2. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры – М.: ФиС, 1991. - С. 40-47
3. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера (наука побеждать). – М.: ФиС, 1984. – 224 с.
4. Теория и методика физической культуры: Учеб./Под ред. проф. Курагина Ю.Ф. – 2-е изд. испр. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.
5. Физическая культура: учеб. пособ. / Под ред. Коваленко В.А. – М.: Издательство АСВ, 2000. – 109 с.
6. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособ. для студ. высших учеб. зав. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Издательский центр Академия, 2003. – 480 с.

УДК 372.881.161.1

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Кусова М.Л., Плаксина Е.Б.
(УрГПУ, г.Екатеринбург)

В современной российской школе изучение русского языка традиционно занимает особое место, что обусловлено функциями языка, его ролью в процессе учебной деятельности. В связи с миграционными процессами эта роль еще более актуализируется, т.к. существенно дополняется перечень компетенций, формируемых на уроках русского языка: учащиеся овладевают русским языком как языком межкультурной коммуникации, становятся особенно значимыми культуроведческая и лингвокультурологическая компетенции. Появление новых задач в содержании языкового образования обостряет множество методических проблем, важнейшими из которых являются следующие: отсутствие языка-посредника при обучении русскому языку детей мигрантов, отсутствие методического обеспечения данного обучения. Появление детей мигрантов в образовательных учреждениях обозначило перед педагогами-практиками совершенно новую проблему – обучение русскому языку детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком.

Остановимся подробнее на характеристике каждой из обозначенных проблем. Сегодня в методике определены принципы обучения русскому языку детей мигрантов в полиэтническом пространстве: личностно-ориентированный подход, коммуникативная направленность обучения, взаимосвязанное обучение всем уровням языковой системы, личностно-ориентированное обучение. Специалистами разработано содержание обучения русскому языку как иностранному, имеется методика обучению русскому языку в национальных школах, однако существующие методики обычно ориентированы на то, что ребенок изучает другой язык с опорой на родной язык, который выступает в данном процессе в качестве посредника, обучение русскому языку ведется в классах, где обучаются дети, представители определенного этноса.

При обучении русскому языку детей мигрантов в российской школе использование языка-посредника практически невозможно, а в рамках школьного урока исключено. Содержание школьных учебников по русскому языку ориентировано прежде всего на тех учащихся, для которых русский язык является родным. Это содержание в силу объективных причин выстроено без учета особенностей обучения в полиэтническом классе, в том числе без учета специфики обучения русскоязычного ребенка в полиэтническом пространстве. Сказанное позволяет заключить, что проблему обучения русскому языку детей мигрантов нужно решать, опираясь на

различные виды деятельности и используя различные формы обучения. Необходимы дополнительные курсы, обеспечивающие адаптацию детей мигрантов в русскоязычной речевой среде. В отличие от школьного курса русского языка на дополнительных занятиях по русскому языку должны доминировать практические задачи: овладение фонетической системой русского языка, обогащение лексики детей лексическими единицами русского языка, овладение грамматикой. Обогащение лексики учащихся разных возрастных групп ведется с учетом постепенного расширения окружения: от лексики бытовой, обозначающей предметы и явления в ближайшем окружении, учащиеся идут к овладению лексикой, связанной с более отдаленными предметами и явлениями, от лексики конкретной к лексике обобщенной и т.д. Обеспечивая уровень первоначального говорения, педагоги обращаются к материалу русских народных сказок, тексты которых позволяют реализовать такой дидактический принцип, как многократное повторение. Известно, что для усвоения единицы языка необходимо ее воспроизведение пять-девять раз (семь, плюс-минус два). В русских народных сказках заложено такое повторение и лексических единиц, и грамматических конструкций. Грамматическая конструкция всякий раз воспроизводится с новым лексическим наполнением, лексическая единица оказывается в новом контексте.

Обозначив общие подходы к содержанию обучения детей мигрантов на первоначальном этапе, остановимся подробнее на характеристике этого этапа, подчеркнув, что включение детей мигрантов в учебную деятельность на уроке, в различные виды деятельности в группе ДОУ может быть обеспечено только системой дополнительных занятий, обеспечивающих тот уровень овладения языком, который К.Д. Ушинский называл первоначальным говорением. Первоначальное говорение предполагает, что ребенок может общаться в типичных бытовых ситуациях, опираясь на устную форму речи. Поэтому задача педагога заключается в том, чтобы помочь ребенку овладеть звуковой культурой речи русского языка. На материале родного языка его звуковой культурой ребенок овладевает в возрасте до пяти лет. При обучении русскому языку как неродному этот уровень овладения языком должен быть обеспечен в разных возрастных группах, что также представляет определенную сложность. Методика обучения звуковой культуре речи разработана и успешно реализуется, но она ориентирована на детей в возрасте до пяти лет. Модель «от звукопроизношения к осмыслению фонетической системы русского языка» используется при обучении детей мигрантов дошкольного возраста и младшего школьного возраста. С наибольшими затруднениями при поступлении детей мигрантов, не владеющих или слабо владеющих русским языком, сталкиваются педагоги основной школы. Приемы, реализуемые в методике обучения звуковой культуре речи, не ориентированы на данную группу детей, изучение фонетики на уроках русского языка осуществляется в пятом классе, поэтому для детей мигрантов необходимы специальные занятия, опирающиеся на иные технологии.

С определенными трудностями сталкивается педагог и в работе по обогащению словаря детей мигрантов, поскольку данный процесс не может быть ограничен только бытовой лексикой и только обыденным значением слова. Значение многих лексических единиц у старшего дошкольника соотносится с первичными представлениями, в школьном курсе лексическое значение во многом определяется связью слова с понятием, в сознании школьника актуализируется понятийная сторона значения слова.

В отличие от овладения звуковой культурой речи процесс обогащения словаря у детей мигрантов протекает достаточно быстро, даже если речь идет об учащимся основной школы, поскольку уровень развития мышления обеспечивает овладение лексикой с различной степенью обобщения. Сказанное не упрощает задачу педагога, который в рамках дополнительных занятий, с одной стороны, обеспечивает уровень первоначального говорения, без чего вообще невозможна адаптация ребенка в новых

условиях, с другой стороны, последовательно реализует межпредметные связи, подбирая лексический материал для дополнительных занятий. Отметим, что опора на межпредметные связи в лексической работе последовательно отражена в содержании школьных учебников как для основной, так и для начальной школы, в программах ДОУ эти связи представлены через взаимосвязи разделов «Развитие речи» и «Ознакомление с окружающим миром». Поэтому, говоря о лексической составляющей в работе по обучению русскому языку детей мигрантов, можем отметить, что с опорой на программы обучения русскому языку в российской школе, программы ДОУ и межпредметные связи педагог может достаточно четко установить круг лексических единиц, которыми в первую очередь необходимо овладеть детям разных возрастных групп, и определить методы работы с этими лексическими единицами.

Более сложным является процесс овладения грамматикой, поскольку овладение грамматикой возможно только в речевой деятельности, одновременно с овладением грамматикой происходит овладение логическими операциями на материале языка, осознание связей и отношений в реальной действительности и способов их передачи грамматическими средствами. Как и носители русского языка, дети мигрантов первоначально овладевают правилами грамматики, а затем – грамматической нормой. Как уже отмечалось, для овладения правилами необходимо многократное повторение, что и обеспечивается в рамках дополнительных занятий.

Используя различное лексическое наполнение, дети старшего дошкольного возраста и школьники строят словосочетания по одной и той же модели, в которых реализуются одни и те же отношения, составляют предложения, также различные по лексическому наполнению, но принадлежащие к одной и той же семантической структуре. Полагаем, что именно опора на семантические связи в словосочетании и предложении позволит детям мигрантов быстрее овладеть грамматическими конструкциями русского языка. Ранее мы отмечали, что уровень первоначального говорения обеспечивается языковым материалом русских народных сказок. Высоко оценивая потенциал русских народных сказок в процессе обучения русскому языку в полиэтническом пространстве, мы понимаем, что возможности их использования ограничены. Неограниченными возможностями в плане обучения русскому языку в полиэтническом пространстве обладают компьютерные технологии. Именно компьютерные технологии последовательно обеспечивают реализацию дифференцированного подхода, что даст возможность в содержании обучающих программ ориентироваться на ученика, носителя русского языка, и на ученика, для которого русский язык является неродным, с учетом разной степени владения русским языком. Компьютерные технологии позволяют также обеспечить следующие принципы, значимые для обучения русскому языку в полиэтнической среде: адекватность в отборе материала, вариативность, привлекательность, многократную воспроизводимость, возможность постоянного мониторинга.

Мы полагаем, что внедрение новых технологий обучения повысит интерес к русскому языку не только детей мигрантов, но и учащихся, носителей русского языка, обеспечит условия для функционирования русского языка как языка межкультурной коммуникации, сделает успешным процесс первоначального обучения русскому языку детей мигрантов, а также обеспечит успешность всех других этапов обучения русскому языку.

Литература

1. Культуроведческий подход в преподавании русского языка: монография / Л.А. Ходякова; М-во образования Московской обл., Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Московский пед. гос. ун-т. – М. : Изд-во МГОУ, 2012. – 291 с.

2. Кусова М.Л., Чиликова И.А. Проектно-исследовательская деятельность культуроведческой направленности как средство повышения мотивации младших школьников к изучению русского языка в условиях полиэтничного класса // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург, 2019. – №3. – С. 28-34.

3. Латина И.А. Языковое и литературное образование в полиэтничной и поликультурной образовательной среде // Начальная школа. – 2014. – № 6. – С. 81-84.

ӘОЖ 378:355

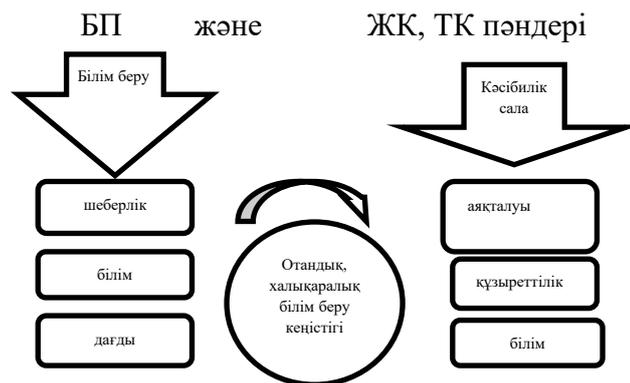
ӘСКЕРИ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ОФИЦЕР КАДРЛАРДЫ ДАЯРЛАУДАҒЫ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІҢ РӨЛІ

Қожанұлы М.

*(Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті –
Елбасы атындағы Ұлттық қорғаныс университеті)*

Қазіргі отандық білім беру жүйесінде халықаралық білім беру стандартына сәйкес мамандарға қойылатын талаптарға байланысты «құзырет», «құзыреттілік», «құзыреттілік тәсіл» («компетентностный подход») термині жиі қолдануда. Бұл терминтөмендегі ресми құжаттарда: «Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Президентінің 2010 жылғы 7 желтоқсандағы № 1118 Жарлығына өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы» Қазақстан Республикасы Президентінің 2012 жылғы 2 қарашадағы № 423 Жарлығында, «Білім берудің тиісті деңгейлерінің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2012 жылғы 23 тамыздағы № 1080 қаулысында және «Білім берудің барлық деңгейінің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2018 жылғы 31 қазандағы № 604 бұйрығында [1] негізгі ұғым ретінде анықталған.

Осы жол авторы «Жоғары әскери оқу орындарындағы құзыреттілік тәсіл және оның рөлі (жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру аясында)» атты мақаласында [2] білім беру жүйесінде қолданылған «құзырет», «құзыреттілік», «құзыреттілік тәсіл» («компетентностный подход») терминдеріне берілген анықтамаларды түсіндіруде, мәнін анықтауда да ғалым-педагогтар арасында бірізділік жоқтығын сөз етеді. Осы тұрғыдан келгенде, «Білім берудің барлық деңгейінің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2018 жылғы 31 қазандағы № 604 бұйрығының (одан әрі - МЖБС) 8-қосымшасында: «білім берудің деңгейі Дублин дескрипторлары негізінде айқындалып, меңгерілген құзыреттілікті көрсетеді» [1], - деп атап көрсеткендей, жоғары оқу орындары базалық пәндері (БП), ЖОО компоненті (ЖК) және таңдау компоненті (ТК) пәндерін қамти отырып, білім беру деңгейі нәтижесінде мамандардың меңгерілетін құзыреттілігі төмендегі сызба бойымен дамитынын байқауға болады



№1 сурет

Жоғарыдағы сызбадан байқағанымыздай, *құзыреттілік* деп – күнделікті және түрлі жағдайда адамдар арасындағы мәселелерді шешудегі өзара байланысы, қарым-қатынасы, өзара түсіністік (білімі, дағдысы, шеберлігі, іскерлігі, қабілеті және практикада қолданылуы) арқылы байланыс орнату деп қараған жөн. Екінші сөзбен айтқанда, «құзыреттілік» сол адамның жеке тұлға ретінде қалыптасуы жағдайларының күрделі жүйесі болып табылады.

Осы мақсатта Қазақстан Республикасының 12 жылдық орта білім беру тұжырымдамасында педагог алдына төмендегідей міндетті құзыреттіліктерді игеру:

1. Арнайы құзыреттілік - өзінің кәсіби дамуын жобалай білетін қабілет.
2. Әлеуметтік құзыреттілік - кәсіптік қызметімен айналысу қабілеті.
3. Білім беру құзыреттілік - педагогикалық және әлеуметтік психологияның негіздерін қолдана білу қабілеті» [3], - деп атап көрсеткендей, қазіргі уақыт талабына сай білім беруді қайта қарау проблемасы отандық ғалым-педагогтарға, жаңашыл мұғалімдерге белгілі. Соның бірі – құзыреттілік мәселесі.

Осы орайда, әскери арнайы оқу орындарында офицер-маман кадрларды даярлауда құзыреттіліктің рөлі туралы кейбір ой-пікірімізді ортаға салуды жөн көрдік. Білім беру кеңістігінде оқытудың нәтижесінде қалыптасқан қабілетті білдіретін «құзырет» емес, «құзыреттілік» екенін педагог ғалымдар сөз етіп келеді. Дегенмен, құзыреттілікте білімі, дағдысы мен шеберлігі, іскерлігі, қабілеті, деңгейі немесе дәрежесі, тіпті, жауапкершілігі жинақталады (*сызбадан қараңыз*). Сондықтан, педагог офицер кадрларға құзыреттілікті меңгертуде жекелеген оқу пәндерін, циклдерін, моделін және дидактикалық бірліктерді оқыту арқылы жүзеге асыра отырып, жалпы кәсіптік және арнайы пәндерді біріктіреді. Біріктіру сипатында «білімі», «шеберлігі», «іскерлігі», «дағдысы» (бұлар бір-бірімен қарама-қарсы емес, олар конструктивтік мазмұнда) жинақтау бағытында қажетіне қарай алған білімін практикада пайдалану арқылы оқу мен тәрбие үрдісінде жеке тұлғалық құзыреттілігін қалыптастырады. Осыдан келіп, құзыреттіліктің жеке тұлғалық сапасы: жұмысқа қабілеттілігі, сыпайылығы, шыдамдылығы, ұстамдылығы, еңбекқорлығы және т.б. нақтыланып, жеке тұлғалық қасиеті, кәсіби қызметтегі құзыреттілігі айқындалады. Сонымен, білім беру нәтижелерінің тұрғысынан алғанда, құзыреттілік – білім беру технологиясының әдіс-тәсілдерін меңгеруге, білім беру үрдісін ұйымдастыруға, білім алушының өз бетімен жұмысымен қоса өмірдегі белгілі бір жұмысты орындауға және т.б. жәрдемдесу қабілеттілігі немесе кәсіби міндеттерді шешуде қолданылатын қабілеттілігі деген сөз.

Қазіргі білім беру парадигмасы «кәсіби, білікті адамға» бағытталған десек, онда білім беру жүйесінде, білім сапасын арттыруда, оқыту тәсілдерін жетілдіруде философиялық, психологиялық, педагогикалық негіздерін, теориясы мен тәжірибесін қайта қарауды қажет етеді. Міне, осы бағытта «Білім туралы» Қазақстан

Республикасының Заңында: «9) оқытудың жаңа технологияларын, оның ішінде кәсіптік білім беру бағдарламаларының қоғам мен еңбек нарығының өзгеріп отыратын қажеттеріне тез бейімделуіне ықпал ететін кредиттік, қашықтан оқыту, ақпараттық-коммуникациялық технологияларды енгізу және тиімді пайдалану» [4, 40],- деп атап көрсетілгендей, жаңа технологияға қарай құзыреттілік тәсілді ескеріп, бейімделуі талап етілсе, ал МЖБС-ның берілген 8-қосымшасында:

«15) құзыреттілік – оқу процесінде алған білімді, шеберлік пен дағдыны кәсіби қызметте практикалық тұрғыда пайдалана білу қабілеті»[1],- деп, одан әрі МЖБС-да: «ӘАОО-дағы кәсіби құзыреттер – тиісті лауазымда құқық қорғау органдары жүйесіндегі кәсіби қызметті тиімді жүзеге асыру үшін қажетті білімдер, іскерліктер мен дағдылар» [1],- деп жазғандай, құзыреттілікті білім сапасының басты көрсеткіші ретінде ұсынылады. Олай болса, отандық және халықаралық білім беру кеңістігінде мамандарға қойылатын талаптар оқыту процесі арқылы әскери мамандардың кәсібилік және мансаптық өсуінде еңбек нарығы жағдайына байланысты бәсекеге қабілетті болуынан туындап отырғаны белгілі. Мұның өзі - Елбасы ұсынған «100 нақты қадам» атты Ұлттық жоспардағы «Даярланатын кадрлардың бәсекелестік қабілетін арттыру және білім беру секторының экспорттық әлеуетін көтеру»,- деген жолдарымен бір арнада үндесіп жатыр.

Жоғарыдағы Үкімет қаулысында: «Құзыреттілік тәсіл – стандарт талаптарына сәйкес оқу-тәрбиелеу процесін өз бетімен ұйымдастыру, педагогикалық әдіс-тәсілдерді таңдау» [1],- деп атап көрсетсе, ал «Оқыту теориясы» атты оқулықта: «Оқыту межесі: оқыту өзгеріспен қатар жүреді; оқыту уақыт өтсе де жалғаса береді; оқыту тәжірибе арқылы қол жеткізіледі» [5, 40],-дегендей, Ұлттық қорғаныс университетінде (одан әрі - ҰҚУ) жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру аясында магистратура және докторантура бағытында офицер-мамандарды даярлауда педагогикалық әдіс-тәсілдердің бірі ретінде құзыреттілікті меңгерту демодульдік оқыту технологиясының аясында жүргізіп келеді. Олар:

- кәсіптік пәндер;
- іргелі пәндер;
- экономикалық және басқару пәндер;
- гуманитарлық және әлеуметтік пәндер;
- практика (әскери практика), түрлі оқу-жаттығу).

Оқу бағдарламасында көрсетілгендей, әрбір циклді пәндер міндетті базалық (БП) және оқу орны белгілеген бейінді бөлігі ЖК (ЖОО компоненті) және ТК (таңдау бойынша компонент) пәндерін қамти отырып, білім алушы сол пәндер бойынша білімін, шеберлігін және дағдысын кеңейтуге мүмкіндік алады. Мұның өзі –білім алушының және оқытушының тәжірибесі арқылы қалыптасқан теориялық, практикалық, әдістемелік, әрі кәсіби білігімен (шеберлігімен), дағдысымен тығыз байланысты. Сондықтан ҰҚУ-да офицер кадрларды даярлауда білім беру мазмұнын, оқу процесін ұйымдастыру және өткізу тәсілін жоспарлауда жаңа технологиялар негізінде жүзеге асырып, білім алушы – әскери маман өзін дамыту және танымдық қызметі, әлеуметтік қызметі, іргелі және қолданбалы ғылымдар қызметі, кәсіби қызметі салалары арқылы кәсіби құзыреттілігін қалыптастырады. Алайда, *құзыреттілік/оқыту нәтижелері* жоғары оқу орындарында ұсынылатын оқу бағдарламалары мен оқытуды салыстыру болса, екіншіден, білім сапасын көтерудің басты шарты болып, білім берудің деңгейімен тығыз байланысты.

Шетелдік педагог мамандардың пікіріне сүйенсек, «Қазіргі зерттеушілер оқыту мен білім беруді білім алшылар мен контекст (мұғалім, материалдар, орта) арасындағы байланыс ретінде қарастырады» [5, 37], - дегендей, ҰҚУ-да кредиттік оқыту және модульдік оқыту жүйесінің тиімділігі арқылы офицер кадрларды даярлауда

құзыреттілік деңгейі мен көлемін анықтауға мүмкіндік береді. Олай болса, еліміздегі әскери оқу орындарында заманауи білім берудің басты мақсаты – жоғары білімді әскери мамандарды даярлауда пәнаралық байланыстар арқылы да әскери мамандардың құзыреттілігін қалыптастыру. Бір сөзбен айтқанда, педагог құзыреттілікті теория мен практиканың бірлігі негізінде қалыптастыра отырып, білім алушының шығармашылық қабілеттерін дамытып ойлаудың жоғары деңгейіне дейін шығару арқылы іздену барысында күтілетін нәтижелері.

Қорыта келгенде, Қазақстан Республикасының 12 жылдық орта білім беру тұжырымдамасында: «өзінің және қоғамның мүддесінде өзін-өзі белсенді етуге дайын, өзгермелі даму үстіндегі ортада өмір сүруге бейім, бәсекеге қабілетті және құзыретті, шығармашыл, білімді тұлғаны дамыту және қалыптастыру, басты мақсат» [3],- деп жазғандай, астын сызылған жолдарды әскери маман кадрларды даярлаудағы құзыреттілік рөлін бүгінгі заманауи білім беру жүйесінің талаптары тұрғысынан қараған орынды. Бұл орайда, отандық әскери білім беру жүйесінің өзіне тән ерекшеліктерін талдап, әскери мамандарды тәрбиелеу басты шарттардың бірі болып табылады. Келешекте отандық және халықаралық білім беру кеңістігінде әскери мамандарды даярлауда жаңа технологиялар (кредиттік оқыту технологиясы, модульдік оқыту технологиясы т.б.) барысында жүргізілген шығармашылық жұмыстары негізінде алынған ақпараттарды өмірде қолданылуы үшін құзыреттілік тұрғысынан оқыту тәсілдеріне тоқталу және кешенді зерттеу - алдағы міндеттердің бірі.

Әдебиет

1. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Президентінің 2010 жылғы 7 желтоқсандағы №1118 Жарлығына өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы» Қазақстан Республикасы Президентінің 2012 жылғы 2 қарашадағы № 423 Жарлығы <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/U1200000423/links/>;
2. Білім берудің тиісті деңгейлерінің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2012 жылғы 23 тамыздағы № 1080 қаулысы. <https://e.edu.kz/71/>;
3. Білім берудің барлық деңгейінің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2018 жылғы 31 қазандағы № 604 бұйрығы <http://adilet.zan.kz/kazdocs/V1800017669/history>.
4. Қожанұлы М., Төгісова А. Жоғары әскери оқу орындарындағы құзыреттілік тәсіл және оның рөлі (жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру аясында) // Қазақ МемҚыздар ПУ Хабаршысы, №4 (64) 2016. – с.122-125.
5. Қазақстан Республикасында 12 жылдық орта білім беру тұжырымдамасы // «Білім туралы» ҚР Заңы. Астана, 2011. - 193 б.
6. Шунк Дейл Х. Оқыту теориясы: Білім беру көкжиегі. – Алматы: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры. 2019 ж. – 608 б.

СОСТОЯНИЕ ЦНС У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ В ДИНАМИКЕ

Линник М.А., Шитов А.А., Шлак И.Б., Мульдинова Э.С.
(СКГУ им. М.Козыбаева)

В настоящее время большое внимание уделяется проблеме сохранения здоровья студентов, поскольку 72% выпускников имеют различные хронические заболевания, среди которых заболевания нервной системы занимают 2-е ранговое место.

Студенты 1-х курсов в большей степени подвержены воздействию отрицательных факторов, и это способствует снижению резистентности организма на начальном этапе обучения. У них возникают трудности адаптивного характера, что обусловлено, отличает учебный процесс в вузе от школьного.

Важнейшим аспектом обеспечения эффективности обучения и улучшения качества подготовки, выпускаемых специалистов, является повышение работоспособности студентов на занятиях. В основе обучения лежат нейрофизиологические механизмы умственной деятельности, включающие мышление, воображение, память внимание. Уровень активности указанных психофизиологических процессов и явлений зависит от функционального состояния центральной нервной системы (ЦНС), которое формируется под влиянием ведущих факторов среды обучения и определяется с одной стороны, актуальными возможностями организма, с другой – задачей, стоящей перед студентами в процессе обучения. Одним из таких факторов влияющих на функциональные возможности и ЦНС является двигательная активность студентов (Каташинская Л.И., 1999). Важная роль в формировании здоровья молодежи отводится физической культуре и спорту. Регулярные занятия спортом оказывают стимулирующее влияние не только на физическое развитие, но и на общую работоспособность организма. Работоспособность является отражением широкой функциональной мобилизации, связанной с вовлечением сложных механизмов регуляции под влиянием ведущих стимулов. Как показывают исследования Бурханова А.И. (1995) лица, регулярно занимающиеся физической культурой и спортом, меньше тратят времени на подготовку к занятиям, у них медленнее развиваются явления умственного утомления и быстрее восстанавливается работоспособность за счет лучших психофизиологических процессов. Правильный подбор физических нагрузок для студентов по интенсивности, объему и времени значительно повышает их работоспособность и предупреждает последствия утомления.

С учетом вышеизложенного, а также высокой чувствительности ЦНС к воздействию различных факторов среды, была поставлена задача, изучить в динамике влияние двигательной активности на функциональное состояние и ЦНС студентов спортивного и не спортивного факультетов СКГУ.

Время сенсомоторной реакции – величина скрытого периода произвольной двигательной или словесной реакции человека на внешний сигнал. Обычно время реакции исследуется в условиях предварительной словесной инструкции. Время реакции является чувствительным индикатором изменений функционального состояния ЦНС. Значительную часть времени реакции занимают центральные корковые процессы, обеспечивающие опознание раздражителя и организацию исполнительной команды (Словарь физиологических терминов, 1987). Время сенсомоторной реакции широко используется в физиологии труда и спорта, в

дифференциальной психофизиологии, психологии труда и спорта для диагностики силы нервной системы и подвижности нервных процессов (Небылицын В.Д., 1966, Пантелеева Т.А., 1981; Пантелеева Т.А., Шляхта Н.Ф., 1981).

В литературе по сенсомоторике человека имеются работы, авторы которых выделяют во времени реакции два параметра: премоторный, связанный преимущественно с восприятием и анализом поступающей стимуляции, и моторный, связанный с реализацией движения.

Нейрофизиологический механизм простой сенсомоторной реакции вызывает научный интерес многих авторов. Согласно А.С. Пахомовой (2000), механизмы простых зрительно-моторных реакций у человека заложены и реализуются на уровне подкорковых структур.

Существует различный характер развития сенсомоторных функций на разных этапах онтогенеза. После 14 лет скорость выполнения движения значимо не изменяется. Возможно, к этому возрасту созревание различных функциональных механизмов зрительно-моторной координации, обеспечивающих выполнение двигательного действия, в основном закончилось, и школьники этого возраста демонстрируют тот тип двигательного управления, который присущ взрослому человеку (Безруких М.М. и др., 2000). Е.И. Бойко (1964) было отмечено, что после 30-летнего возраста обнаруживается тенденция к удлинению времени простых сенсомоторных реакций. По мнению Н.И. Тригуб и А.А. Савченко (1995), интенсивная мышечная нагрузка уменьшает время сенсомоторной реакции

Исследования проводились в марте-апреле с учетом периода адаптации к учебным нагрузкам, в первую половину учебного дня. На данном этапе обследовано 400 юношей I-III курсов, в возрасте 17-20 лет. В тестировании приняли участие студенты, отнесенные по состоянию здоровья к основной медицинской группе обоего пола, без патологических изменений сердечно-сосудистой и нервной систем, находящихся примерно в одинаковых социально-бытовых условиях. Отличительными признаками групп служили разный характер двигательного режима и объем занятий по физической культуре.

Юноши факультета физической культуры (ФФК), пока еще не спортсмены, но в учебном процессе, которых значительное место занимают спортивные дисциплины (12 часов недельной нагрузки и дополнительные занятия в секциях по выбранным видам спорта). Юноши машиностроительного факультета (МСФ) – контрольная группа, в учебном плане которых ведущими были гуманитарные дисциплины, на занятия физкультурой отводилось 4 часа недельной нагрузки на I-II курсах.

В качестве психофизиологического теста, позволяющего судить о функциональном состоянии ЦНС, использовали зрительно-моторную и слухомоторную реакции (ЗМР, СМР), которые измеряли при помощи прибора «Барьер» с автоматической регистрацией результатов.

Время простой сенсомоторной реакции является интегральным показателем скорости проведения возбуждения по различным элементам рефлекторной дуги. Однако основную роль играет проведение возбуждения по центральным образованиям, что позволяет рассматривать время простой сенсомоторной реакции в качестве критерия возбудимости центральной нервной системы.

Испытуемый сидел в свободной позе перед хронорефлексометром, расслабленный палец находился на кнопке прибора. Испытуемому давалась инструкция: «При появлении светового или звукового сигнала постарайтесь мгновенно нажать кнопку». Время реакции определялось как среднее арифметическое из 20 предъявлений каждой модальности. Раздражители предъявлялись в случайной последовательности с интервалом 3-5 с. После предварительной команды экспериментатора «Внимание».

Латентное время простой сенсомоторной реакции зависит от работоспособности организма. Этот показатель также является важным для динамического контроля за функциональным состоянием ЦНС. Удлинение среднего времени реакции, увеличение разброса значений и количества срывов дифференцированных реакций при повторных обследованиях говорит об ухудшении функционального состояния ЦНС (Блинова Н.Г. и др., 2000).

Анализ показателей позволил установить динамику возрастных изменений ЛП ЗМР и СМР у студентов ФФК и МСФ, заключающихся в увеличении их скорости от I ко II курсу. Наши данные согласуются с общей возрастной закономерностью длительности времени реакции, сформулированной Е.И. Бойко (1964), согласно которой происходит постепенное укорочение времени реакции.

У студентов ФФК ко второму курсу ЛП ЗМР уменьшается на 6 мс. На третьем курсе происходит стабилизация показателей, достоверных различий в изменении ЛП ЗМР у юношей ФФК II-III курсов не обнаружено, что позволяет сделать вывод об адаптации к учебной нагрузке на этом этапе обучения.

ЛП ЗМР у юношей МСФ ко второму курсу уменьшается на 20 мс по отношению к первому курсу ($p < 0,05$). На третьем курсе у обследованных скорость ЗМР замедлилась, разница по отношению ко второму курсу составила 8 мс. Ступенчатый характер изменений объясняется чередованием фаз улучшения на втором и ухудшения работоспособности на третьем курсах, свидетельствующие о развитии в ЦНС преимущественно тормозных процессов и формировании утомления.

Латентные периоды зрительно-моторных реакций у студентов разной специализации были не одинаковыми. Самые высокие отклонения со стороны функционального состояния ЦНС у студентов разных факультетов выявлены при поступлении в вуз, так длительность латентного периода ЗМР у юношей МСФ была на 21 мс больше чем у студентов ФФК ($p < 0,01$). На наш взгляд, различия в показателях связаны с реакциями адаптации к новым условиям жизни, наиболее выраженными у студентов МСФ.

Ко второму курсу объективные показатели функционального состояния ЦНС у студентов обоих факультетов имели тенденцию к улучшению. Разница в длительности ЛП ЗМР у юношей разной специализации сократилась и составила 7 мс. На третьем курсе разница в ЛП ЗМР составила 16 мс, за счет увеличения времени ЗМР у студентов МСФ. А.И. Киколов и В.В. Плотников (1994) указывают, что именно на I курсе происходит ломка старого и создание нового стереотипа студента и основная нагрузка при этом падает на ЦНС. Как видно из таблицы I, функциональные показатели, характеризующие адаптацию к условиям вуза, у студентов спортивного факультета менее выражены.

Динамика изменения показателей СМР имела ту же тенденцию. У студентов ФФК и МСФ наблюдалось уменьшение ЛП СМР на II курсе. Разница с первым курсом у юношей ФФК составила 15 мс, у юношей МСФ 19 мс. На третьем курсе у студентов ФФК наблюдалась стабилизация данного показателя, у студентов МСФ ЛП СМР увеличился на 9 мс по отношению ко второму курсу.

Сравнивая показатели функционального состояния ЦНС ЗМР и СМР у студентов за период обучения в вузе, мы установили, что сопоставление этих величин указывает на специфический характер внутрицентральных отношений между анализаторами который выражается в меньшей пропускной способности зрительного анализатора испытуемых по сравнению со слуховым. Разница составила у студентов первого курса ФФК 25 мс, у студентов МСФ 36 мс. На втором курсе соответственно – 34 мс (ФФК) и 35 мс (МСФ). Следовательно, возбудимость слуховых рецепторов оказалась выше, а реакция на раздражитель лучше у юношей ФФК.

Таблица 1. Показатели функционального состояния ЦНС у студентов разной специализации в динамике ($M \pm m$)

| Показатели | Факультет | курс | | |
|------------|-----------|-------------|-------------|-------------|
| | | I | II | III |
| ЗМР, мс | ФФК | 212,1 ± 3,2 | 206,1 ± 3 | 205,4 ± 3,6 |
| | МСФ | 233,6 ± 5,9 | 213,6 ± 4,9 | 221,7 ± 7,4 |
| СМР 90, мс | ФФК | 187,2 ± 3,9 | 172,4 ± 3,5 | 173,4 ± 4 |
| | МСФ | 197,6 ± 8,4 | 178,8 ± 4,9 | 187,9 ± 8,4 |

Примечание: М – среднее арифметическое; m – стандартная ошибка;

ЗМР – простая зрительно-моторная реакция; СМР – простая слухомоторная реакция; Таким образом, у студентов факультета физической культуры показатели функционального состояния ЦНС были более благоприятными по сравнению со студентами МСФ. Анализ данных научной литературы и материалов собственных исследований позволяет утверждать, что более короткий латентный период зрительно и слухомоторной реакций, выявленный нами у юношей, занимающихся спортом, можно связать с влиянием физической тренировки. Снижение работоспособности, развитие утомления у студентов МСФ на третьем курсе, связано с большой учебной нагрузкой. Следовательно, занятия спортом играют положительную роль в формировании адаптации студентов к условиям вуза. На основании этого необходимо разработать рекомендации, включающие в себя комплекс физических упражнений, позволяющих повысить двигательную активность, у студентов не спортивного факультета, что приведет к улучшению функциональных показателей организма в целом.

Решение проблемы сохранения здоровья, эффективности обучения, успеваемости студентов возможно при внесении соответствующих корректирующих воздействий средствами физической культуры с включением их в режим учебных занятий в вузе в соответствии с периодами работоспособности. Умение входить в рабочий ритм, использовать резервы и включать компенсаторные механизмы позволит студентам поддерживать функциональное состояние центральной нервной системы на уровне, необходимом для эффективного решения задач обучения.

Литература

1. Бикмухаметов Р.К. Лекционный курс по дисциплине «Физическая культура»: учебное пособие.- Казань: КФУ, 2014.- 325 с.
2. Меерсон Ф.З. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам / Ф.З. Меерсон, М.Г. Пшенникова. - М.: Медицина, 1988. - 130 с.
3. Судаков К.В. Стресс как экологическая проблема научно-технического прогресса / К.В. Судаков // Физиология человека. - 1996. - Т. 22, № 4. - С. 73-78.
4. Батяшова И.В. Основы общей физической подготовки: учебное пособие для студентов. - Алматы: Эверо, 2017. - 72 с.
5. Шитов А.С. Современные аспекты учебно-методического обеспечения деятельности преподавателя физической культуры вуза.- Петропавловск: СКГУ им. М. Козыбаева, 2015. - 122 с.
6. Фомин Н.А. Физиологические основы двигательной активности / Н.А. Фомин, Ю.Н. Вавилов.- М.: Физкультура и спорт, 1991. - 224 с.
7. Ходыкин А.В. Спорт повышает успеваемость студентов / А.В. Ходыкин // Теория и практика физ. культуры. - 1966, - № 10. - С. 56-58.

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Мингулова А.А., Сбитнева А.Н.

(КГУ «Первая гимназия, СКУ им. М.Козыбаева)

На протяжении многих лет система образования четко делила детей на обычных и детей с особыми образовательными потребностями, которые практически не имели возможности обучаться с другими детьми. Сейчас общество понимает, что дети с особенностями в развитии должны иметь равные возможности с другими детьми.

В настоящее время одним из приоритетных направлений социальной политики Республики Казахстан является создание без барьерной среды для людей с особыми потребностями, под которой понимается совокупность условий, позволяющих осуществлять их жизненные потребности, в том числе обеспечивающих беспрепятственный доступ к объектам социальной, транспортной и инженерной инфраструктур и услугам связи, а также комплекс социальных услуг, воспитательных, образовательных и иных мер, направленных на включение детей с особенностями в развитии в систему инклюзивного образования. В Казахстане число детей с особыми образовательными потребностями с каждым годом растёт. Так, в 2017 году в общеобразовательные школы ходили 60006 детей с ООП, в 2018 году – уже 61336. По данным Национальной образовательной базы данных, условия для инклюзивного образования сейчас есть:

- в 20% детских садов (1232 из 6159);
- в 60% общеобразовательных школ (4207 из 7014 школ);
- в 30% учебных заведений технического и профессионального образования (250 из 821 колледжа).

- до конца 2019 года, по данным МОН РК, для инклюзивного обучения приспособят 30% детских садов, 70% школ и 40% колледжей.

Принципы государственной политики в этом направлении гарантируют равенство и доступность образования на всех уровнях обучения всем без исключения детям (в том числе с особыми образовательными потребностями) с учетом их интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей, созданием специальных условий и необходимой социальной и психолого-педагогической поддержки. Это очень трудно с экономической, педагогической, психологической, медицинской, морально-нравственной точек зрения, но необходимость инклюзии в связи со все увеличивающимся количеством детей, нуждающихся в особых условиях образования, очевидна. Ведь ценность человека не зависит от его способностей и достижений, каждый человек способен чувствовать и думать, имеет право быть услышанным [1].

Развитие системы инклюзивного образования – одно из приоритетных направлений Государственной программы развития образования РК на 2011-2020 годы. Обучение в массовой школе, среди нормально развивающихся сверстников, дает возможность ребенку с особыми образовательными потребностями чувствовать себя обычным. Детей с особыми потребностями можно не отдавать в закрытые интернаты, а определять в обычные образовательные учреждения. Это и является инклюзивным образованием.

Понятие «инклюзивное образование» сформировалось из убеждения – образование является основным правом человека и создает основу для более справедливого общества. Термин инклюзивное или включенное образование используется для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [2]. В основу термина положена идеология, исключая любую дискриминацию детей, обеспечивающая равное отношение ко всем людям, но создающая особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

В настоящее время в Казахстане выделяют следующие категории детей, относящихся к получению инклюзивного образования:

- дети, имеющие проблемы здоровья (дети с ограниченными возможностями, дети-инвалиды);

- дети, имеющие трудности социальной адаптации в обществе (дети с девиантным поведением, из семей с низким социально-экономическим и социально-психологическим статусом);

- дети из семей мигрантов, оралманов, беженцев [3].

Первый Президент РК Н.А. Назарбаев в своем Послании народу Казахстана еще в 2016 обратил внимание на положение лиц с особыми образовательными потребностями: «... надо усилить внимание нашим гражданам с ограниченными возможностями. Для них Казахстан должен стать безбарьерной зоной. Позаботиться об этих людях, которых немало, – наш долг перед собой и обществом» [4].

Основные идеи и цели системы инклюзивного образования в Казахстане:

- все дети – равные участники образовательного процесса;

- школа адаптирует детей к жизни;

- у детей-инвалидов будет сформировано понимание их востребованности в обществе, значимости и перспектив социальной реализации;

- будет создана гуманистическая позиция общества, сделан воспитательный акцент на милосердии, доброте и равенстве всех людей.

В целях реализации Послания был запущен проект «Будущее без барьеров», направленный на повышение качества жизни лиц с особыми образовательными потребностями. Для его реализации избраны следующие направления:

- трудоустройство инвалидов на постоянные рабочие места;

- создание безбарьерных условий для людей с особыми образовательными потребностями;

- разработка карты доступности объектов;

- повышение информированности населения в целях привлечения внимания общественности и бизнеса к проблемам инвалидов, формирования «духа солидарности»;

- большая роль в данном вопросе отводится гражданскому обществу и СМИ;

- формирование правового поля для более эффективной реализации прав инвалидов [4]. Интерес к вопросу о реализации направлений в инклюзивном образовании вызван высокими показателями Казахстана численности людей с инвалидностью, в особенности детского населения. Так, использование инклюзивных подходов становится заметной составляющей деятельности общеобразовательных школ Республики Казахстан, среди них:

- школа №13 г. Петропавловска более 10 лет осуществляет инклюзивное образование детей с нарушением опорно-двигательного аппарата;

- средняя школа №11, г. Рудный, в которой созданы условия для обучения детей с задержкой психического развития;

- средняя школа №7, г. Костанай, в которой интегрированы дети с тяжелыми нарушениями речи;

- гимназия №65 г. Астаны, которая является экспериментальной площадкой по включению в общее образование детей с нарушением слуха, опорно-двигательного аппарата.

Вопрос о социальном положении в обществе лиц с особыми образовательными потребностями в настоящее время весьма актуален во всех странах, поскольку везде существует определенное количество таких людей, и тенденции к снижению их не наблюдаются. Внедрение инклюзивного образования полезно обществу по множеству причин:

- инклюзивное образование помогает бороться с дискриминацией и боязнью отличий, приучает детей и взрослых ценить, принимать и понимать многообразие и разницу между людьми вместо того, чтобы пытаться их изменить;

- инклюзивное образование поощряет достижения, доказывая, что все дети могут быть успешными, если им оказывается необходимая помощь. Развитие поддержки в обучении показывает, что сложности в воспитании и обучении заключены не в детях, и не дети требуют «исправления», а подходы к обучению;

- инклюзивное образование предоставляет возможность социализации в атмосфере сочувствия, равенства, социальной справедливости, сотрудничества, единства и положительного отношения. Дети и взрослые, получают пользу от доброжелательной и благоприятной обстановки, в которой ценятся межличностные отношения.

- инклюзивное образование расширяет профессиональные знания педагогов. Такое образование требует новых и более гибких способов преподавания, разработки учебных программ, которые бы были максимально эффективны для всех детей и для их образовательных потребностей [5].

Образовательные потребности основываются на обосновании необходимости инклюзивного образования, которые делятся на определенные обязательства:

- обязательства по правам человека и правам детей должны рассматриваться в равной степени;

- обязательства, отвечающие истинным интересам каждого ребенка, определяющие, что именно является для него благом. Факты говорят, что институциональная (например, в интернатах, школах-интернатах) опека далеко не всегда отвечает интересам опекаемых людей;

- обязательства, содержащие данные о том, что социальные услуги улучшаются в результате того, что становятся более гибкими и адаптируемыми. Ключевые принципы инклюзивного образования: дети ходят в местный (находящийся рядом с домом) детский сад и школу [6].

Масштабность проблемы и необходимость её приоритетного решения подтверждает как мировая, так и государственная статистика. На сегодня в мире наблюдается устойчивое увеличение доли людей с особыми потребностями в структуре населения. По оценкам экспертов ООН, такие люди составляют в среднем 10 процентов населения, и примерно 25% населения страдает хроническими заболеваниями [7].

Один из путей преодоления проблем людей с особыми потребностями – продвижение идеи инклюзивного (включающего или интегрированного образования), о котором говорится в Конвенции о правах инвалидов, подписанной Казахстаном в 2008 году [1]. В Казахстане инклюзивное образование делает только первые шаги, хотя во многих странах мира почти все школы инклюзивные. В настоящее время в Казахстане

работает 56 психолого-медико-педагогических консультаций, финансируемых местными бюджетами. Согласно нормативам, таких организаций в республике должно быть 79. Методическое руководство данными консультациями закреплено за Республиканской психолого-медико-педагогической консультацией, расположенной в Алматы. Основные права людей с особыми потребностями, а также обязанности государства по осуществлению программ, направленные на углубление понимания инвалидами их прав и возможностей отражены в Декларации о правах инвалидов. В «Стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов», принятых ООН 20 декабря 1993 года, в Конституции Республики Казахстан (Ст.1), в законе РК «О социальной защищенности инвалидов в Республике Казахстан» [4].

Большинство школ построено в XX в., где об инклюзии не шло еще и речи, зато были распространены различные специализированные учреждения для детей с особенностями в развитии. Как известно, таким детям, в особенности тем, кто передвигается с помощью инвалидной коляски, требуются специальные приспособления (пандусы, поручни, подъемники, индивидуальные парты и т.д.), которые некоторым школам в силу их архитектурных особенностей недоступны. Кроме того, создание в школе необходимых приспособлений требует немалых материальных затрат. И хотя в настоящее время строительство школ идет уже с учетом различных потребностей детей с ограниченными возможностями, их количества все еще недостаточно.

Внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации так называемой «без барьерной среды» (пандусов, одноэтажного дизайна школы, введения в штаты сурдопереводчиков, переоборудования мест общего пользования и т.п.), но и с препятствиями социального свойства, заключающимися в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе, в готовности или отказе учителей, школьников и их родителей принять рассматриваемую форму образования [8]. По-прежнему остается ряд нерешенных проблем и барьеров на пути внедрения инклюзивного образования в Казахстане:

- некорректное отношение к детям с ограниченными возможностями;
- отсутствие специально подготовленного педагогического состава;
- очень низкий уровень материально-технической и методической оснащенности учебных заведений;
- барьер физического доступа;
- жесткие требования государственного стандарта;
- дети с особыми образовательными потребностями признаются необучаемыми.

Дальнейшая работа по развитию в Республике Казахстан инклюзивного образования направлена на:

- вовлечение детей с особыми потребностями в образовательный процесс;
- адаптацию детей-инвалидов в современном казахстанском обществе;
- создание активной поведенческой установки у детей-инвалидов на уверенное позиционирование себя в современном обществе;
- умение превращать свои недостатки в достоинства;
- изменение отношения современного общества к людям с особыми образовательными потребностями [9].

Бывший Генеральный директор ЮНЕСКО Федерико Майор говорил «Посредством образования для всех необходимо позволить всем людям, включая людей с ограниченными возможностями, развивать свой потенциал, внести свой неповторимый вклад в общество, которое может за счет этого только обогатиться. В нашем полном различий мире не лица с ограниченными возможностями, а общество по большому счету нуждается в специальном обучении для того, чтобы стать подлинным обществом для всех» [10].

Инклюзивное образование позволит разрешить противоречие между законодательно гарантированным правом детей с ООП на равный доступ к качественному образованию и фактически сохраняющимся неравенством в его реализации. Инклюзия должна быть систематической и целенаправленной, а не спонтанной и стихийной. Поэтому оптимальным является обучение ребенка с ООП в рамках системы непрерывного общего образования. Цель инклюзивного образования – развитие системы, которая направлена на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с разными потребностями в обучении. Особенность инклюзивного образования выражается в разработке подхода к преподаванию и обучению, позволяющему проявить гибкость при различных потребностях в обучении.

Литература

1. Конвенция о правах инвалидов. Вступила в силу 21 мая 2015 года - Бюллетень международных договоров РК 2015 г., № 5, ст. 43. <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1500000288>
2. Донкан И.М. Социальная эксклюзия семей, имеющих детей. – Хабаровск, 2010. – 173 с.
3. Пугачев А.С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. - 2012. - №10. - С. 374-377.
4. Закон Республики Казахстан от 13 апреля 2005 года № 39. О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан. <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z050000039>
5. Финогенова М.Е. Проблема интеграции детей с ограниченными возможностями в общество в Казахстане http://www.rusnauka.com/8_NMIW_2008/Psihologia/28480.doc.htm
6. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. Приняты Генеральной Ассамблеей ООН: резолюция 48/96 от 20 декабря 1993 года. Используется в качестве методической основы при разработке нормативной базы инклюзивного образования в РК.
7. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями. – Саратов, 2004. – 360 с.
8. Мовкебаева З.А., Денисова И.А., Оралканова И.А., Жакупова Д.С. Инклюзивное образование. Алматы, - 2014. - 200 с.
9. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями. <http://davaiknam.ru/text/salamanskaya-deklaraciya-o-principah-politike-i-prakticheskoi>

ӘОЖ 328.185

БІЛІМ БЕРУ ПРОЦЕСІНДЕ СЫБАЙЛАС ЖЕМҚОРЛЫҚҚА ҚАРСЫ ІС-ҚИМЫЛ ТЕТІГІ РЕТІНДЕ ПАРАСАТТЫЛЫҚТЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Мұқанова А.Т.

(Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы мемлекеттік басқару академиясы, Нұр-Сұлтан)

Парасаттылық адам бойындағы ең асыл қасиет. Парасаттылық ұғымы – адалдық, мәдениеттілік, ізгілік, әдептілік қасиеттерін білдіреді. Бұл тұлға отбасы және білім беру жүйесінен алған тәрбие және біліммен қалыптасады.

Қазақстан Республикасы Президентінің 2014 жылғы 26 желтоқсандағы № 986 Жарлығымен бекітілген ҚР 2015-2025 жылдарға арналған сыбайлас жемқорлыққа қарсы стратегиясында «Сыбайлас жемқорлыққа қарсы мәдениетті қалыптастыруда өскелең ұрпақпен жұмыс қағидатты маңызды рөл атқарады. Тек жас кезінен мінез-құлықтың сыбайлас жемқорлыққа қарсы стандарттарын енгізу бұл әлеуметтік зұлымдықты жоюға мүмкіндік береді. Бала кезінен тұлғаны қазақстандық патриотизм және сыбайлас жемқорлықты қабылдамау рухында тәрбиелеу маңызды болмақ. Сыбайлас жемқорлыққа қарсы оқытатын курстармен барлық оқу орындарын,

мемлекеттік органдар мен тұтастай алғанда барлық азаматтық қоғамды қамту қажет» деп көрсетілген [1].

Елімізде сыбайлас жемқорлық деңгейінің төмендеуінің жалпы үрдісіне қарамастан, білім беру жүйесі бұрынғысынша елеулі сыбайлас жемқорлық тәуекелдеріне неғұрлым бейім болып қалуда.

Transparency International сыбайлас жемқорлықты қабылдау индексі рейтингінде біздің еліміз қазақстандық білім беру жүйесі сыбайлас жемқорлық деңгейі бойынша "топтық" орындардың бірін алады. Сондықтан білім беру секторы Стамбулдағы сыбайлас жемқорлыққа қарсы күрес жөніндегі іс-қимыл жоспары мониторингінің Төртінші раунды шеңберінде терең талдау үшін іріктелген [2].

2016 жылдың қорытындысы бойынша Сыбайлас жемқорлыққа қарсы іс – қимыл туралы Ұлттық баяндамада көрсетілген Қазақстан Республикасы Мемлекеттік қызмет істері және сыбайлас жемқорлыққа қарсы іс-қимыл агенттігінің (бұдан әрі-Агенттік) жүргізген талдауына сәйкес білім беру саласы сыбайлас жемқорлық тәуекелдері жоғары салаларға жатады [3].

2016 жылы Қазақстан екінші рет «Жаһандық сыбайлас жемқорлыққа қарсы күрестің барометрі» жаһандық зерттеулерінің қатысушысы болды. Бірінші және ең маңызды сұрақтардың бірі «Соңғы 12 айда мемлекеттік қызметтер үшін пара бердіңіз бе?» деген сұраққа азаматтардың көбінесе өздері білім беру жүйесіне жұмысқа орналасу үшін (23%) және мектепке, балабақшаға балаларды орналастыру үшін (17%) пара бергендерін мойындаған, сұралғандардың 30% - ы білім беру саласында Үкіметтің назарын талап ететін проблемалар бар деп санайды[4].

Зерттеудің өзектілігі білім беру жүйесінде сыбайлас жемқорлықты төмендету мәселелерін зерттеу болып табылады. Бұл өскелең ұрпақтың тәрбие үдерісіне білім берудің қатысуымен байланысты, өйткені ол жастардың білім беру ғана емес, сонымен қатар рухани және мәдени дамуының факторы болып табылады. Білім беру жүйесі адалдық, мейірімділік, қайырымдылық сияқты адамгершілік пен дұрыс адами қасиеттерді өсіру арқылы балалардың сыбайлас жемқорлыққа қарсы сананы қалыптастыруға белсенді қатысуы тиіс. Сонымен қатар, қоғамда тиімді моральдық кодекстің болуы сыбайлас жемқорлыққа қарсы іс-қимылдағы табыстың негізгі элементтерінің бірі болып табылады [5].

Сыбайлас жемқорлыққа қарсы мінез-құлықты және сыбайлас жемқорлыққа төзбеушілік мәдениетін қалыптастыру үшін оқыту жеткіліксіз. Білім беру саласының өзі сыбайлас жемқорлықтан толық азат болуы тиіс.

ҚР Мемлекеттік қызмет және сыбайлас жемқорлыққа қарсы агенттігінің ақпараты бойынша білім беру саласы жемқор құрылымдар тізбесінен бірнеше жыл қатарынан түспей отыр [6]. 2017 жыл бойынша білім беру жүйесінде 201 сыбайлас жемқорлық фактілерінің жолы кесілген [7].

2016-2018 жылдар аралығында білім беру саласының 228 қызметкері пара алғаны үшін сотталды. Бұл тек пара ғана, сыбайлас жемқорлық қылмыстарының басқа да құрамдары: ұрлық, лауазымдық өкілеттігін теріс пайдалану және т.б. есепке алынбаған. Әлеуметтік желілерде және интернетте, БАҚ-тан қоғамның осы мәселелерге белгілі бір алаңдаушылығы сөзсіз байқалады [8].

БАҚ пен әлеуметтік желілердің мониторингі мектептерде ақша жинау ата-аналар комитеті арқылы, мектеп әкімшіліктерінің нұсқаулықтарымен жүзеге асырылатынын көрсетті. Ең өкініштісі, ата-аналардың пассивті позициясы бұрынғысынша сақталып отыр. Бұл ретте, қалалар мен аудандардың білім бөлімдерінің басшылары оқу орындары әкімшіліктерінің ақшалай қаражат жинауына тыйым салу туралы бұйрықтары да бар. Бұл құбылысты жою үшін ата-аналар комитеттерінің ашықтығын қамтамасыз ете отырып, олардың қызметінің бірыңғай нысаны қажет деп ойлаймыз.

Бүгінде әр мектеп жанынан қамқоршылық кеңестер құрылған. Алайда, осы кеңестердің қызметінде көптеген мәселелер бар.

Орта білім беру жүйесінде сыбайлас жемқорлық тәуекелдерін болдырмау мақсатында Қамқоршылық кеңестердің жұмысын қайта қарау қажет.

Қамқоршылардың негізгі міндеттерінің бірі - білім беру мақсаттары үшін қосымша қаржыны тарту және бөлу.

Сонымен қатар, қамқоршылық кеңесінің төрағалары мектеп әкімшілігімен тек қаржы бойынша ғана емес, басқа да көптеген мәселелер бойынша тығыз қарым-қатынас жасауы тиіс. Ата-аналар қамқоршылық кеңестердің негізін құрауы және мектеп өміріне белсенді қатысуы тиіс. Егер балаларды оқыту және тәрбиелеу жөніндегі педагогикалық ұжымның барлық қызметі қамқоршылық кеңестері мен кең жұртшылық үшін ашық болса, онда бұл білім беру ұйымдарындағы басшылық пен басқаруды едәуір нығайтады.

Қамқоршылық кеңес қызметінің мониторингі нәтижелері қамқоршылық кеңестердің жұмысын ұйымдастырудың үлгілік ережелерінің және оны сайлау тәртібінің көптеген бұзушылықтарын куәландырады (ҚР БҒМ 27.07.2017 ж. №355 бұйрығымен бекітілген үлгілік ережелер):

- аудандық және қалалық білім бөлімдерінің көпшілігімен Қамқоршылық кеңес құру туралы ұсыныстарды қабылдау туралы хабарландыру жарияланбайды;

- қамқоршылық кеңесінің құрамын жергілікті атқарушы орган емес, ережені бұзып мектеп директорлары бекітеді;

- қамқоршылық кеңестердің құрамына ЖАО, өкілетті немесе құқық қорғау органдарының өкілдері емес, оның орнына, талаптарды бұзуда техникалық қызметкерлер немесе кітапханашылар және осы мектептердің басқа да қызметкерлер енгізілген ;

- қамқоршылық кеңестер құрамының өзгеруі отырыс хаттамаларында көрсетілмеген, қамқоршылық кеңестер қабылдаған шешімдер туралы ақпарат ЖАО интернет-ресурстарында ақпараттар орналастырылмайды.

Қамқоршылық кеңесінің өкілеттігін нақты, егжей-тегжейлі анықтау, оларды заңды түрде бекіту қажет.

Жоғарыдағыларды ескере отырып келесі қорытындылар шығаруға болады:

- Қамқоршылық кеңес мектептен дербес ұйым ретінде тіркелуі тиіс;

- Кеңестің барлық даулы сәттерін, құқықтары мен міндеттерін мектеп жарғысында және қамқоршылық кеңесін құру туралы ережеде бекіту қажет;

- Ашықтықты қамтамасыз ету үшін мектептер мен білім бөлімдерінің ресми интернет-ресурстарында бюджет қаражатын пайдалану және қамқоршылық қордың қаражатын бөлу бойынша жариялау қажет;

- Тәуелсіздік пен дербестікті қамтамасыз ету мақсатында мектеп әкімшілігінен қамқоршылық кеңестерінің құрамына қоғам өкілдері мен тәуелсіз белсенді азаматтарды енгізу қажет.

Бұдан басқа, орта білім беру мекемелерінің директорларын ротациялауды енгізу («Мемлекеттік орта білім беру ұйымдарының басшыларын конкурстық тағайындау қағидасын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2012 жылғы 21 ақпандағы № 57 бұйрығына өзгеріс енгізу ұсынылады.

Мысалы, Қарағанды облысында барлығы 505 орта білім беру мекемесі бар, олардың 99-ы 10 жылдан астам қызмет атқарып келеді.

Бұл сыбайлас жемқорлық тәуекелдерін болдырмауға септігін тигізеді.

Сонымен қатар, жалпы мектеп директорларының жалақыларын жемқорлыққа итермелейтін тағы бір себеп – мардымсыз жалақы болуы мүмкін.

Бүгінгі күні мектеп басшылары немесе директордың орынбасарлары лауазымдарына бос жұмыс орындары көп. Адамдар осы бос лауазымдарға ұмтылмайды. Жалақы төмен. Өкінішке орай, директор педагогтармен салыстырғанда әлдеқайда аз табыс табады [9].

Қазіргі уақытта өткір талқыланып отырған тақырыптардың бірі балаларды еңбекке баулу және басқа адамның еңбегін сыйлауды үйрету. Қоғамда қазір ұстазы тұрмақ тазалықшыны сыйламайтын буын өсіп келеді деген қауіп бар. Мысалы, Жапон елінде олар балаларды Еуропаға қарағанда басқаша тәрбиелейді. Мүмкін, осы факт Жапонияны барлық дерлік армандайтын күшті және табысты еткен болар. Жапон мектептерінде тазалаушылар жоқ, балалар өздері үй-жайларды жинайды. Әр сынып кезек бойынша кабинеттерді, дәліздерді, тіпті дәретханаларды жинайды. Осылайша балалар ерте жастан бастап ұжымда жұмыс істеуді және бір-біріне көмектесуді үйренеді. Сонымен қатар, оқушылар жинауға көп уақыт жұмсағаннан кейін, олар қоқыс тастағысы келмейді. Бұл оларды өз еңбегіне, сондай-ақ басқа адамдардың еңбегіне және қоршаған ортаға ұқыпты қарауға үйретеді. Осы үрдісті өз ерекшеліктерімізді ескере отырып, бала тәрбиесіне енгізген орынды деп есептейміз.

Әдебиет

1. Қазақстан Республикасы Президентінің 2014 жылғы 26 желтоқсандағы № 986 Жарлығымен бекітілген ҚР 2015-2025 жылдарға арналған сыбайлас жемқорлыққа қарсы стратегиясы (қаралған күні 03.09.2019).
2. Қазақстандағы сыбайлас жемқорлыққа қарсы реформалар сыбайлас жемқорлыққа қарсы күрес жөніндегі Стамбул іс-қимыл жоспары шеңберінде мониторингтің 4-ші раунды, 4 бөлім, ЭЫДҰ, 2017 жылғы қыркүйек. URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=38106724#pos=3328;-12 (қаралған күні 03.06.2019).
3. Сыбайлас жемқорлыққа қарсы іс-қимыл ұлттық баяндамасы, 2017 жылғы сәуір (қаралған күні 05.09.2019).
4. Наталья Ковалёва. Интернет-ресурс Transparency Kazakhstan. Люди и коррупция: Казахстан (Барометр мировой коррупции — 2016). URL: <http://tikazakhstan.org/lyudi-i-korruptsiya-kazahstan-barometr-mirovoj-korruptsii-2016>(қаралған күні 03.09.2019).
5. Кулиев К., Этический вопрос: Как коррупция связана с воспитанием, Заключение по диссертации для Академии ОБСЕ: <https://ctzn.uz/article/ne-davay> (қаралған күні 05.06.2019).
6. М. Ибраева. «Замана» электрондық газеті. Арам ақшалар миллиардтап саналады. 18.11.2018. URL: <http://www.zamana.kz/kz/akparat/3557-aram-a-shalar-milliardtup-sanalady> (қаралған күні 05.10.2019);
7. Қазақстан Республикасының Сыбайлас жемқорлыққа қарсы іс-қимыл агенттігінің ресми интернет-ресурсы. 18.11.2018. URL: <http://anticorruption.gov.kz/kk/pages/sybaylas-zhemkorlykka-karsy-monitoringintizheleri>(қаралған күні 05.06.2019).
8. informburo.kz – мультимедийный информационно-аналитический портал. В АДГСПК заявили о незаконности платных тестов в школах Казахстана. 11.09.2018. URL: <https://informburo.kz/novosti/v-adgspk-zayavili-o-nezakonnosti-platnyh-testov-v-shkolah-kazahstana.html>.(қаралған күні 27.09.2019).
9. informburo.kz – мультимедийный информационно-аналитический портал. Аймағамбетов: В Казахстане много вакансий директоров школ, они зарабатывают меньше учителей. 02.10.2019. URL: <https://informburo.kz/novosti/aymagambetov-v-kazahstane-mnogo-vakansiy-direktorov-shkol-oni-zarabatyvayut-menshe-uchiteley-96449.html> (қаралған күні 03.10.2019).

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАЗКИ

Мурзабаева М.Д., Сулейманова И.

(СКГУ им. М.Козыбаева)

В последнее время нарушение поведения детей является одной из наиболее частых проблем в детском коллективе. Она волнует и педагогов, и родителей. Те или иные формы нарушения поведения характерны для большинства младших школьников с нарушением интеллекта. Дети с нарушением интеллекта, имеющие нарушения поведения, приносят массу проблем окружающим и самому себе. За последнее десятилетие во всём мире отмечается рост насильственных действий, сопряженных с особой жестокостью над людьми. Проведено исследование в коррекционных школах г. Петропавловска, направленное на выявление видов нарушения поведения и разработку эффективных методов коррекции с использованием сказки. Экспериментальное исследование учащихся 3 класса с нарушением интеллекта включало три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Опытное-экспериментальная работа проводилась на базе СКШИ №1 и №2 г. Петропавловска. В исследовании приняли участие 16 учащихся 3 классов с заключением ПМПК «Умеренная умственная отсталость с реактивным состоянием и поведенческими нарушениями», из которых были сформированы контрольная и экспериментальная группы по 8 испытуемых.

Методы исследования: личные дела, данные медицинской документации, психолого-педагогическая характеристика учащихся, наблюдение. В процессе наблюдения учителями-дефектологами за учащимися были заполнены на каждого ученика карта наблюдения, согласно методике А.Г. Долговой. Использование указанной методики позволяет охарактеризовать поведение учеников в соответствии с такими критериями, как характер нарушения поведения (вербальное проявление, физические действия, направленные на неодушевленные, одушевленные предметы и на себя). Инструкция к проведению:

Наличие проявления негативного поведения отмечается знаком «+». За каждый «+» присваивается 1 балл. Общее количество баллов подсчитывается для каждого ученика в отдельности. Критерии оценки: от 0 до 9 баллов – низкий уровень проявления нарушений поведения; от 10 до 19 баллов – средний уровень проявления нарушений поведения; от 20 до 30 баллов – высокий уровень нарушений поведения

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что средний показатель проявления нарушений поведения значительно не отличается: в экспериментальном классе составил балл 22,2, а в контрольном классе - 21,8. В обоих классе имеются дети, у которых диагностирован высокий уровень проявления нарушения поведения. Следует отметить, что низкий уровень проявления нарушений поведения, не диагностирован ни у одного учащегося как в контрольном, так и в экспериментальном классах. Высокий уровень проявления нарушения поведения определен у 6 учащихся (75%), а 2 (25%) учащихся имеют средний уровень проявления нарушений поведения в экспериментальном классе. В контрольном классе у 5 (63%) учеников диагностирован высокий уровень проявления нарушений поведения, а 3 (37%) учащихся имеют средний уровень. Полученные данные отображены в виде сводной таблицы (таблица 1).

Сводная таблица
результатов определения уровня проявления нарушений поведения

| Класс | Уровень проявления нарушений поведения | | | | | |
|-------------------------|--|----|---------|----|--------|---|
| | Высокий | | Средний | | Низкий | |
| | кол-во | % | кол-во | % | кол-во | % |
| экспериментальный класс | 6 | 75 | 2 | 25 | 0 | 0 |
| контрольный класс | 5 | 63 | 3 | 37 | 0 | 0 |

Учащиеся с высоким уровнем проявления нарушений поведения часто теряют контроль над собой, сердятся и прибегают к дракам, в ответ на обычные распоряжения преподавателя стремятся сделать всё наоборот, очень легко ссорятся, неудачи вызывают сильное раздражение и желание найти виновных. У них практически отсутствует чувство вины, наблюдается частая раздражительность, неумение наладить хорошие и доброжелательные отношения со сверстниками. Такие ученики малоактивны и мало организованы, в общении с педагогом и со сверстниками невнимательны, редко пользуются формами речевого этикета, достаточно часто употребляют нецензурные выражения, не умеют последовательно излагать свои мысли.

У учащихся со средним уровнем проявления нарушений поведения (25% учащихся экспериментального класса и 37% учащихся контрольного класса) физические проявления нарушений поведения реализуются чаще всего в целях «защитить себя». Тем не менее, и эти ученики периодически теряют контроль над собой. После ссор такие дети стараются примириться, сильные раздражения выражают не явно, имеется чувство вины, умеют ладить со сверстниками.

Ребенок со средним уровнем нарушений поведения наблюдаются у 4 учеников из экспериментального класса и у 3 детей из контрольного класса.

Многие дети причиняют боль не только другим, но и себе. Большинство детей и в экспериментальном, и в контрольном классах сами являются организаторами конфликтных ситуаций и отвечают на провокацию конфликта.

Подводя итог выше изложенному, отметим, что у большей части учащихся 3 классов СКШИ №1 и №2 определен высокий уровень проявления нарушений поведения (75% учащихся экспериментального класса и 63% - контрольного). Несмотря на то, что у 25% учащихся экспериментального класса и 37% - контрольного установлен средний уровень проявления нарушений поведения, коррекция поведения так же необходима, т.к. выявленные физические, вербальные проявления и физические действия, направленные на себя могут перерасти в более высокий уровень проявления. Результаты исследования являются основанием для разработки комплекса занятий с использованием сказки, направленных на коррекцию нарушения поведения учащихся 3 класса с нарушением интеллекта.

2 этап - формирующий. Констатирующий эксперимент подтвердил необходимость проведения коррекционной работы по преодолению нарушения поведения у детей с нарушением интеллекта.

Для реализации задачи преодоления нарушения поведения был разработан комплекс занятий с использованием сказки, т.к. она способна решать ряд проблем, возникающих у детей младшего школьного возраста. Кроме того, процесс использования сказки позволяет ребенку актуализировать и осознать свои проблемы и увидеть различные пути их решения. Сказочная картина жизни дает ребёнку возможность сравнивать ее с реальностью, с окружением, в котором существует он сам, его семья, близкие ему люди. Сказка не оставляет ребенка равнодушным наблюдателем, а делает его активным участником происходящего, переживающего

вместе с героем каждую неудачу и каждую победу. Сказка приучает его к мысли, что зло в любом случае должно быть наказано. Нами был разработан комплекс из 10 занятий, который был направлен на решение следующих задач:

1. Научить воспринимать чужую боль, видеть, когда другому плохо, понимать его, сочувствовать, формировать у детей чувство сопереживания. Научить просить прощение за причинение боли. Научить свои желания выражать словами, а не нанесением ударов.

2. Помочь ребенку понять, что силу необходимо применять только в защиту слабых или в соревнованиях. Сформировать понимание того, что обратить на себя внимание – это не быть самым сильным, а быть самым добрым и внимательным.

3. Научить ребенка следить за тем, что он говорит и как он говорит. Сформировать потребность.

4. Снятие нервно-психического напряжения. Научить ребенка контролировать свои действия, контролировать проявление злобы и гнева. Обучение позитивным способам разрешения гнева. Развитие саморегуляции. Повышение внимания друг к другу.

5. Научить ребенка контролировать свои эмоции и действия, сдерживать проявление злобы и гнева. Сформировать желание быть полезным близким, научить осознавать свое неправильное поведение, просить прощение. Научить вежливо выражать свою просьбу.

В течение 10 занятий было заметно, что сказки близки детям, им нравится их слушать, а еще больше им нравилось драматизировать эти сказки.

Таким образом, в результате проведения занятий с использованием сказок, были заметны некоторые изменения в детях. Они научились видеть в сказках отрицательные и положительные моменты, переносить на свою жизнь и соотносить с ними свое поведение и поступки. Драматизация позволила детям выразить свои эмоции, направить отрицательную энергию в правильное русло - творчество, изменить отношение к своим поступкам и поведению. Также, дети научились узнавать и понимать свои чувства и чувства других, они познакомились с характеристиками самих чувств, дети старались оказывать поддержку и сопереживать своим товарищам, особенно это было заметно в повседневной жизни (свободное от занятий время). Обсуждение сказок позволяло снять нервно-психическое напряжение, осуществлять коррекцию нарушений поведения и формировать социально - адекватные формы поведения.

3 этап – контрольный. Цель контрольного этапа эксперимента: оценить эффективность подобранных сказок на коррекцию нарушения поведения детей с нарушением интеллекта.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы мы провели исследование, аналогичное констатирующему этапу эксперимента по методике Долговой А.Г.

Анализ данных, размещенных в таблице, позволил сделать вывод о том, что в контрольной группе не произошло существенных изменений в коррекции нарушения поведения. Общий балл показателей нарушения поведения в контрольной группе на констатирующем этапе составлял 21,8 баллов, а на контрольном этапе этот показатель составил 21,1 балла. Дети так же враждебно относятся к сверстникам, стараются нанести друг другу физические травмы, причинить боль и словами, и действиями, раздражительны, обидчивы, гнев выражают в физической расправе с обидчиком. В экспериментальной группе, наоборот заметны существенные изменения. На констатирующем этапе эксперимента общий балл нарушения поведения составлял 22,2 балла, а после проведения формирующего эксперимента – 11,9 баллов. Физическое

проявления нарушений поведения до проведенного эксперимента составляла 6,9 балла, а на контрольном этапе эксперимента данный показатель заметно снизился и составил 4,1 балла. Учителя-дефектологи отмечают, что раньше учащиеся не задумываясь при малейшем недовольстве пускали в ход кулаки, кусались, пинались, то теперь эти акты физического недовольства проявлялись реже.. Так, если у 4 учащихся экспериментального класса на констатирующем этапе эксперимента установлено 8 баллов по характеру физического проявления нарушений поведения, то на контрольном этапе данный показатель значительно уменьшился. Заметно улучшение характера вербального проявления нарушений поведения учащихся экспериментального класса. Общий показатель вербального проявления нарушений поведения на констатирующем этапе эксперимента составил 66 балла, а после проведения коррекционной работы – 64 балла.

Проявление физических действий, направленных на себя, существенно изменились. При этом у каждого учащегося, у которого было ярко выражено негативное отношение к себе, такие проявления стали менее заметными, особенно это касается причинение физической боли себе. Так, самый высокий показатель физического действия, направленного на себя было зафиксирован у 2 учеников (9 б) из экспериментального класса, а после проведения коррекционной работы, уровень нарушения поведения у них составил 4 балла. На констатирующем этапе эксперимента у 1 ученика показатель физического действия, направленного на себя составил 8 баллов, а на контрольном этапе эксперимента данный показатель составил 4 балла.

На констатирующем этапе показатель проявления физического действия, направленного на себя в контрольной группе в балльном эквиваленте составил 52 балла, а на контрольном этапе данный показатель - 50 баллов, т.е. существенных изменений не произошло. В экспериментальной группе мы наблюдаем другую картину: на констатирующем этапе эксперимента был показатель физического действия, направленного на себя составил 56 баллов, а после проведения уроков с использованием сказок данный показатель - 50 баллов.

Проанализировав полученные данные на контрольном этапе эксперимента мы можем отметить, что в экспериментальном классе 1 человек имеет низкий уровень проявления нарушений поведения, остальные ученики имеют средний уровень проявления нарушений. При этом положительным является то, что в этом классе на контрольном этапе эксперимента ни у одного ученика не зарегистрирован высокий уровень проявления нарушений поведения (таблица 2).

| Класс / этап эксперимента | Уровень проявления нарушений поведения в % | | | | | |
|---------------------------|--|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|
| | Высокий | | Средний | | низкий | |
| | констатирующий | конт-рольный | констатирующий | конт-рольный | констатирующий | конт-рольный |
| экспериментальный класс | 75 | 0 | 25 | 87 | 0 | 13 |
| контрольный класс | 63 | 62 | 37 | 38 | 0 | 0 |

Сводная таблица результатов определения уровня проявления нарушений поведения

В контрольном классе низкий показатель уровня нарушений поведения не определен ни у одного из учащихся, средний показатель уровня установлен у 38% учащихся, а высокий уровень - у 62% учащихся соответственно. У 87% учащихся экспериментального класса отмечен средний уровень проявления негативного

поведения, а низкий уровень у 13% учащихся. В контрольной группе высокий показатель выявлен у 62% учащихся, средний – у 32% учащихся, а низкий уровень не определен ни у одного учащегося. Таким образом, мы можем прийти к выводу о том, что на контрольном этапе эксперимента зафиксирована положительная динамика показателей проявления нарушений в поведении детей с нарушениями интеллекта в экспериментальном классе.

Литература

1. Фрейд З. Психоанализ. СПб., 2001.
2. Конрад Лоренц. Агрессия. М.: "ПРОГРЕСС", 2005.
3. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М.: Просвещение. 2000. - 176 с.
4. Анохин П.К. Механизмы и принципы целенаправленного поведения. - М.: Наука, 2002.
5. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во МГУ, 2006. - 142 с.
6. Белкин Л.С. Отклонения в поведении школьников. Свердловск: Свердловский пед. институт, 2003. - 138 с.
7. Селиванов В.И. Психология волевой активности. Рязань: Рязанский гос. пед. институт. 2004. - 150 с.
8. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 2002,- 158 с.
9. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения ребенка. М.
10. Долгова А.Г. Коррекция поведения у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция. - М.: Генезис, 2013. - 286 с.

УДК 372

РОЛЬ СКАЗОЧНЫХ ЗАДАНИЙ, ИГР И УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Никода А.А., Дауэр Н.А., Токсанова Г.У.

(КГУ СШ №2, с дошкольным мини-центром, г. Петропавловск)

С самого раннего возраста начинается всестороннее воспитание будущих граждан современного общества. Реализация этой ответственной задачи возложена на дошкольное образование. Воспитательный процесс, осуществляемый в дошкольных организациях, направлен на умственное, физическое, трудовое, нравственное и эстетическое воспитание детей [1].

Одной из важнейших задач дошкольного возраста является развитие различных способностей ребенка, в том числе и математических. Умение абстрактно мыслить, анализировать, делать умозаключения формируется на протяжении всего детства, но дошкольные годы играют наиболее важную роль в этом процессе. Уже в детском саду много внимания уделяется знакомству с цифрами и числами, развитию устных навыков счета, решению простейших математических задач, измерению различных величин по вопросам математического развития детей дошкольного возраста отражают и проблему готовности ребенка к школе [1, с.4].

В связи с переходом к обучению в школе детей с шестилетнего возраста особую значимость приобретает разработка методов совершенствования подготовки дошкольников к освоению математики в школе.

Исследования в области формирования элементарных математических представлений у детей непосредственно связано с практикой и дают научные способы решения ее важнейших проблем. Разрабатываемые содержание, методические приемы,

дидактические средства и формы организации работы находят применения в практике формирования элементарных математических представлений у детей в детском саду. В связи с перестройкой преподавания математики в начальной школе и новыми научными исследованиями стали очевидными недостатки математической подготовки в детском саду, неэффективное использование возросших возможностей дошкольников, ограниченность и слабое развивающее влияние обучения [2].

Концепция по дошкольному образованию, ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования очерчивают ряд достаточно серьезных требований к познавательному развитию младших дошкольников, частью которого является математическое развитие.

Теоретические проблемы воспитания детей дошкольного возраста и обучения в дошкольных организациях Казахстана получили освещение в работах отечественных ученых В.И. Андросовой, Б.Б. Баймуратовой, Л.А. Давиденко, Г.И. Исмагуловой и др.

Проблему формирования математических представлений у дошкольников в разные периоды изучали известные ученые педагоги, методисты Л.А. Венгер, А.М. Леушина, Т.А. Тарунтаева, А.В. Белошистая, Ж. Пиаже, П.С. Сагымбекова, Н.И. Пустовалова и др. [2, 3, 4, 5].

Результаты научных исследований показали, что для успешного обучения математике дошкольников необходима связь с окружающей жизнью и использование таких средств, которые позволяли бы проявлять интерес к изучаемому предмету. Многие исследователи (Н.Я. Большунова, Т.А. Шорыгина, Т.И. Ерофеева и др.) искали эффективные методы и средства по формированию математических представлений у детей, которым и была включена сказка.

Средний дошкольный возраст очень важный возраст в жизни детей. Дети осваивают разнообразные познавательные умения выделять те качества, которые свойственны предметам. Это размер, форма предметов и геометрических фигур. При этом дети активно пользуются обследовательскими действиями, сравнениями.

Средние дошкольники успешно сравнивают предметы, количественные группы. Овладевают простейшей ориентировкой во времени и пространстве, различая части суток. Работа по формированию у дошкольников элементарных математических представлений - важнейшая часть их общей подготовки к школе. В связи с переходом к обучению детей с 6 лет, внимание к этой проблеме должно быть усиленно.

Сказка обладает рядом неоспоримых достоинств, и именно они делают сказку привлекательной для психологической, терапевтической и развивающей работы. С давних времен люди использовали сказки, притчи, мифы как воспитательное средство. Они передавали и закрепляли нравственные ценности, правила поведения. Занимательные приключения героев сказок, образность языка делают интересной, безопасной и приемлемой даже самую суровую мораль. Также отсутствие жесткой персонификации помогает ребенку идентифицировать себя с главным героем, а неопределенность места действия не ограничивают фантазию ребенка.

Очень важно, что в сказочных сюжетах зашифрованы ситуации и проблемы, которые переживает в своей жизни каждый человек. Жизненный выбор, любовь, ответственность, взаимопомощь, преодоление себя, борьба со злом – все это «закодировано» в образах сказки. Тем более во многих сказках математическое начало находится на самой поверхности. Вспомним названия сказок, в которых присутствуют числа. Например: « Два жадных медвежонка», «Волк и семеро козлят», «Белоснежка и семь гномов», «Козленок, который умел считать до 10», «Колобок», «Репка», «Цветик-семицветик» и др.

В сказке, имеющей математическое содержание, все это сохраняется, только героями могут служить различные цифры, геометрические фигуры, но и также разные

герои простых сказок, в сюжет включены разнообразные математические представления. Такие сказки также имеют действия приключенческого характера, усложненные разнообразными испытаниями, математического характера, которые должен выполнить персонаж вместе с маленькими слушателями.

Основные особенности сказок математического характера состоят в значительно более развитом сюжетном действии, в приключенческом характере сюжетов, что выражается в преодолении героем целого ряда препятствий, которые нужно преодолеть, совершив определенное математическое действие, в достижении цели; а также в необычности событий, чудесных происшествий, совершающиеся благодаря тому, что определенные персонажи способны вызывать чудесные явления, которые могут возникать и в результате использования особых (чудесных) предметов; в особых приемах и способах композиции, повествования и стиля.

На современном этапе разработано множество разнообразных математических сказок Е.А. Шурыгиной, Т.И. Ерофеевой, Н.Я. Большуновой и многими другими авторами.

В математической сказке можно выделить свою особую структуру, которую выделили В.Ф. Любичева и Р.Р. Мухамедьянова:

- введение в сказочную страну, в которой живут сказочные математические объекты;
- разрушение благополучия, т.е. нарушение отношений, связей между сказочными математическими объектами;
- восстановление этих отношений, связей и т.д.

В содержания математических сказок обязательно включены математические понятия и представления: о форме, величине, длине предметов, о геометрических фигурах, о времени, о пространстве, а также числа и др. [6].

Н.Я. Большунова в своей работе при разработке сценариев занятий осуществила модификацию русских народных сказок, некоторых авторских сказок, использовались мотивы сказок других народов, ряд сказок и историй сочинялись специально для целей обучения. В сценариях занятий, прежде всего последовательно представлен материал по развитию элементарных математических представлений, при этом, практически, все занятия являются комплексными.

Н.Я. Большунова отмечает, что, разрабатывая сценарии занятий необходимо помнить, что сказка ни в коем случае не должна редуцироваться до уровня дидактического средства. Она должна оставаться для ребенка полноценным художественным средством [7,8].

В контексте сказки, отмечает Н.Я. Большунова дети «обретают полноту, выходят за границы обыденности и прагматического понимания такие понятия, как пространство, время, скорость, бесконечность и т.д. В пространстве сказки, внутри ее смыслов предметы, явления обретают многозначность и неоднозначность, сакральность. Появляется возможность обретения отношения к миру как к тайне, ведь любой предмет в сказке может предстать перед ребенком в какой-то другой, чудесной функции» [8, с. 73].

Исходя из этого, мы считаем, что сказка должна использоваться на занятиях по математике, включая разнообразные задания, связанные с героями и сюжетом сказок. А также сказка и ее элементы должны быть включены в режимные моменты (на прогулке, перед сном, в самостоятельную деятельность детей и т.д.). Такое включение сказки в занятия и в не его позволит эффективнее воздействовать на математическое развитие детей и повысит их актуальный уровень развития. Таким образом, сказка является эффективным средством формирования математических представлений у детей дошкольного возраста, т.к. дети дошкольного возраста очень любят сказки, они им

понятны и знакомы, герои сказок любимы детьми, они в своих играх дома и в детском саду стараются подражать им. Поэтому сказка будет являться эффективным средством формирования математических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Умело, подбирая сказки и занимательные истории, игры можно влиять на умственное развитие детей. Мир сказок всегда занимателен и разнообразен.

Работая в этом направлении, надо предусматривать, чтобы сказка помогла малышу получить первые математические представления, в конечном счёте, подготовить детей к математической деятельности в дальнейшей жизни.

На занятиях формирования математических представлений необходимо использовать и дидактические игры по сказкам с математическим содержанием, такие как: «Поиграем с гусятами» по сказке «Лиса и гуси», «Помоги поросётам» по сказке «Три поросенка», «Собери яичко» по сказке «Курочка Ряба», «Три медведя», «Расколдуй сказку» по сказке «Колобок», «Цветные кружочки» по сказке «Курочка Ряба», «Веселый счет» по сказке «Репка». Эти игры можно использовать в индивидуальной работе с детьми для повышения уровня их развития (видеозапись игры).

В ходе подготовки к занятиям надо перечитать сказки детям или прослушать в записи (аудиокассеты). Когда у детей сложится целостное представление о сказке как о литературном произведении, надо наполнить ее математическим содержанием, так чтобы задания, задачи, загадки, стихи, физкультминутки и весь занимательный материал соответствовал сюжету сказки, логически следовал из неё. По ходу сюжета русской народной сказки герои часто попадают в сложные ситуации, но они сами находят выход и справляются с ним. А на «сказочных» занятиях герои, как ни стараются, не могут справиться с проблемами самостоятельно и просят помощи у детей. Каждому ребёнку хочется помочь им, и дети становятся непосредственным участниками сказки. Решая множество задач, расколдовывая героев, дети помогают сказочным персонажам. И конец сказки всегда счастливый!

Завершается занятие неизменно на веселой, оптимистической ноте. Оценку детям даёт кто-либо из героев сказки или же они все благодарят детей за помощь. Нередко сказочные герои дарят что-то детям (небольшие сувениры, игры для группы, интересные книги или шишки и жёлуди для поделок).

Игры с мозаикой.

Задачи. Формировать умение выделять признаки предметов в определенном порядке: цвет, форма, величина; группировать предметы по двум признакам. Учить составлять силуэты предметов из геометрических фигур.

Оборудование. Деревянные геометрические фигуры четырех форм (треугольник, круг, квадрат, прямоугольник), четырех цветов (желтый, красный, синий, зеленый), трех размеров (большой, маленький, средний) – по 8 штук на каждого ребенка.

Составь цветок

Цель. Учить составлять силуэты цветка из одинаковых по форме геометрических фигур, группируя их.

Оборудование. На полу разложены одинаковые круги (сердинки кругов), наборы крупных геометрических фигур.

Ход игры. Читается сказка «Колобок». Определяют форму колобка, дома, где жили бабушка с дедушкой, печки, окошка. Воспитатель предлагает детям украсить комнату разными цветами. Объясняет «У цветка есть сердинка и лепестки. Это сердинки наших цветков. (Показывает на круги). А лепестки мы сейчас подберем. Девочки выберут все треугольные лепестки, а мальчики круглые. Покажите лепестки. Какой они формы? Составьте цветочки. Какие красивые цветы получились! Какой формы лепестки у цветка, который сделали девочки? Какой формы лепестки у цветка, который сделали мальчики?».

Затем педагог раскладывает серединки разного цвета и предлагает мальчикам взять треугольные лепестки, а девочкам – круглые. «Давайте составим цветы так, чтобы серединка и лепестки были одного цвета, а листики – все круглые или все треугольные». В заключение воспитатель рассматривает с детьми получившиеся цветы, предлагает еще раз назвать форму лепестков и их цвет.

Какие предметы на картинке такие же круглые, как колобок?

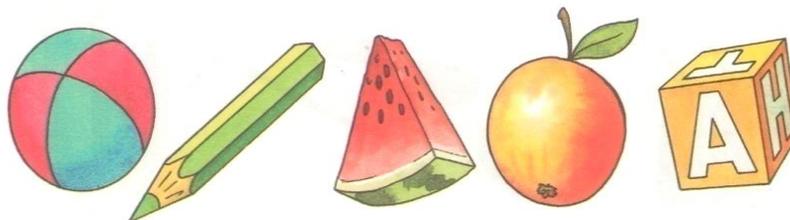


Рисунок 1. Сравнение по форме

**Последнее яйцо было крупнее остальных.
Покажи животных крупнее мышки.**



Рисунок 2. Сравнение по размеру

Сказка является эффективным средством формирования математических представлений детей среднего дошкольного возраста. Дети дошкольного возраста очень любят сказки, они им понятны и знакомы, герои сказок любимы детьми, они в своих играх дома и в детском саду стараются подражать им. В сказочных сюжетах зашифрованы ситуации и проблемы, которые очень переживаются детьми. Во многих сказках математическое начало содержится на самой поверхности, поэтому принимается и усваивается детьми незаметно, непринужденно и легко.

Литература

1. Сагымбекова П. Пути реализации дошкольного воспитания при подготовке детей к обучению математике: Об основных показателях подготовки к школе детей в подготовительных группах // Начальная школа Казахстана, 2003. - № 9. – С. 234.
2. Пустовалова Н.И. Преимущество в обучении математике в детском саду и начальной школе: учебное пособие для студентов специальности «ДОВ». Петропавловск: СКГУ им. М. Козыбаева, 2006. – 203 с.
3. Леушина, А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. - М. Просвещение. - 1974. – 204 с.
4. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: курс лекций. М.: Владос, 2004. – 400 с.
5. Жумабекова Ф.Н., Салиева А.Ж. Научно-методические основы модернизации системы дошкольного образования в контексте повышения конкурентоспособности Республики Казахстан. Астана, 2011. – 35 с.
6. Любичева В.Ф., Мухамедьянова Р.Р. Дидактические сказки в процессе обучения математике. // Педагогика: Научно-теоретический журнал, - 2007. - №6. - С. 32-36.
7. Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании. // Вопросы психологии, 2003. - № 5. - С. 39-43.

8. Большунова Н.Я., Инчина М.В., Горбачева И.В. Организация развитие развивающей среды в процессе обучения дошкольников средствами сказки // Образование и наука на пороге третьего тысячелетия, 1995. – №10. - С. 72-75.

9. Большунова Н.Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки: Учебное пособие. - Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000. - 372 с.

УДК 378.096

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Плотникова С.В.

(УрГПУ, г.Екатеринбург)

Важнейшей составляющей профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов является формирование у него лингвометодической компетентности как системного проявления знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих продуктивно разрешать профессиональные методические проблемы в области языкового образования младших школьников [1]. В структуру лингвометодической компетентности в качестве когнитивного компонента входит система знаний о языке и методике его преподавания; в качестве операционно-деятельностного – умение осуществлять процесс обучения родному языку, осознанно ставя цели, отбирая содержание, средства и способы обучения, адекватные конкретным условиям; в качестве личностного – осознание ценности языка как национально-культурного феномена и значимости процесса языкового образования, готовность к осуществлению профессиональной деятельности в области обучения детей русскому языку, чувство ответственности за результаты этой деятельности, стремление к самосовершенствованию в этой области. Все названные компоненты должны формироваться в неразрывном единстве, и прежде всего при изучении студентами таких дисциплин, как русский язык и методика обучения русскому языку в начальной школе, при прохождении ими педагогической практики.

Предметом нашего рассмотрения является содержание лингвистической подготовки будущего учителя начальных классов в аспекте формирования у него лингвометодической компетентности. Какие именно лингвистические знания будут востребованы в профессиональной деятельности современного педагога, обеспечат успех этой деятельности? Для ответа на этот вопрос необходимо, прежде всего, обратиться к анализу самой педагогической деятельности в области языкового образования младших школьников, установить место и роль лингвистических знаний в структуре этой деятельности. Ответ на этот вопрос позволит определить и пути совершенствования содержания лингвистической подготовки будущего учителя, чтобы обеспечить развитие лингвометодической компетентности будущего учителя, вооружить его знаниями, необходимыми для успешного осуществления профессиональной деятельности в области языкового образования.

Основным результатом педагогической деятельности, согласно современным требованиям к системе образования, должно стать всестороннее гармоничное развитие личности ученика, и в обучении русскому языку в начальной школе также на первый план выдвигаются задачи развития младших школьников: развития их речи, мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы, формирования у них основ функциональной грамотности, овладения учебной деятельностью и т.д. [2]. Усиление

коммуникативно-речевой направленности обучения русскому языку в современной начальной школе, смещение акцентов с лингвистического образования на развитие языковой личности обучающихся, их способности к полноценной речевой деятельности требует от учителя понимания того, какие способы организации деятельности учащихся будут обеспечивать достижение поставленных целей. А это, в свою очередь, невозможно без осознания будущим педагогом ведущих функций языка, его соотношения с речью, мышлением, а также таких психолингвистических понятий, как речевая деятельность, виды речевой деятельности, ее механизмы, без понимания закономерностей осуществления речевой деятельности.

В последнее время все чаще в качестве важнейшей задачи языкового образования младших школьников рассматривается задача развития у них чувства языка (см., например, программы Т.Г. Рамзаевой, С.В. Иванова и др., М.С. Соловейчик и др.) [3]. Чувство языка (языковое чутье, языковая интуиция) играет не меньшую, а может, даже и большую роль в овладении родной речью, чем лингвистическое мышление и осознание языковых правил, особенно на начальной ступени образования. Именно чувство языка позволяет носителю языка осуществлять выбор языковых единиц, прогнозировать и контролировать их использование в тех случаях, когда соотношение семантического и грамматического носит объективно неформализованный, варьирующийся характер [4, с. 124]. Для принятия и решения задачи развития у обучающихся чувства языка в своей педагогической деятельности учитель также должен опираться на понимание процессов овладения родным языком на бессознательной основе, т.е. закономерностей речевого онтогенеза, который изучается психолингвистикой развития. Следовательно, развитие таких базовых профессиональных компетентностей педагога, как компетентность в целеполагании и компетентность в оценивании результатов деятельности, применительно к решению задач начального языкового образования предполагает знание основ психолингвистики.

Реализация педагогического процесса языкового образования младших школьников связана с ориентировкой учителя в содержании, средствах и способах обучения, адекватных не только поставленным целям, сущности рассматриваемых языковых явлений или формируемых языковых способностей, но и конкретным условиям обучения, прежде всего возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся. Рассмотрим лингвистический компонент этой деятельности. Если речь идет об усвоении школьниками лингвистических понятий или правил правописания, то учитель должен, во-первых, владеть соответствующим знанием на высоком теоретическом уровне, во-вторых, свободно ориентироваться в языковом материале, необходимом для выявления сущности понятия и его конкретизации и, в-третьих, оценивать лингвистическую корректность используемых в процессе обучения методических приемов (как своих, так и предлагаемых учебником, методическим пособием). Например, глубокое понимание учителем сущности процессов словообразования в русском языке, умение определить словообразовательное значение аффиксов помогут ему таким образом организовать деятельность учащихся, чтобы они усвоили существенные признаки приставки и суффикса как значимых частей слова, овладели способами их выделения в структуре слова, научились осознавать значение наиболее распространенных приставок и суффиксов при восприятии речи и употреблять слова с учетом значения входящих в него морфем. Вузский курс русского языка в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов своим содержанием обеспечивает именно эту составляющую лингвометодической компетентности учителя, так как направлен прежде всего на усвоение студентом системы лингвистических знаний.

Если же речь идет не о сознательном усвоении лингвистического знания, а о дальнейшем овладении родным языком – об усвоении новых слов, значений, грамматических форм и синтаксических конструкций, которые школьник учится понимать и использовать в собственном высказывании, то знаний учителя о системе языка для педагогического руководства этим процессом будет недостаточно. Система языка как продукт научного описания не совпадает с представлением языка в психике человека. Такое представление, которое постепенно формируется у человека в процессе онтогенеза и обеспечивает ему возможность использовать в общении с другими людьми средства языка, обычно называют языковой способностью или языковым сознанием (А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович; И.А. Зимняя, Е.Ф. Тарасов). Языковая способность – динамическая функциональная система, которая постоянно преобразуется в процессах переработки и упорядочения речевого опыта, получаемого индивидом в процессе речевой деятельности. Закономерности развития языковой способности изучаются психолингвистикой, ее достижения находят отражение в методике преподавания иностранного языка, методике коррекционной работы с детьми с аномальным развитием. Между тем в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов, в компетенцию которого входит умение эффективно организовать процесс речевого развития (т.е. развития языковой способности) учеников, психолингвистика практически не представлена.

Конечно, элементы психолингвистики включаются в курс методики обучения русскому языку при рассмотрении теоретических основ некоторых разделов (методика обучения грамоте, методика развития речи), однако студенты испытывают значительные трудности при усвоении этих знаний, так как не имеют базовой подготовки: общелингвистический компонент в курсе русского языка настолько незначителен, что это, как правило, не позволяет студентам преодолеть отношение к языку как некоей схеме, а не достоянию человека, феномену человеческой психики. Кроме того, их собственный опыт изучения языка как в школе, так и в вузе формирует у них определенный стереотип восприятия языка как совокупности (причем не всегда упорядоченной) понятий и правил. Несомненно, для повышения эффективности лингвометодической подготовки учителя была бы целесообразна межпредметная интеграция лингвистических и методических дисциплин, а также включение в учебный план курса «Основы психолингвистики» и элективных курсов, в содержании которых отражались бы отдельные аспекты психолингвистики.

В последнее время потребность учителя начальных классов в психолингвистическом знании возрастает в связи с приходом в школу большого количества детей-инофонов, которые овладевают русским языком как иностранным. Таким детям нужна квалифицированная помощь педагога для того, чтобы адаптироваться в иноязычной для них среде и достичь такого уровня владения русским языком, который обеспечивал бы им возможность обучения и нормального общения со сверстниками и учителями, т.е. возникает проблема лингвистического сопровождения таких детей [5]. Следовательно, необходимость совершенствования лингвометодической компетентности будущего учителя начальных классов за счет овладения психолингвистическими знаниями в области механизмов усвоения языка, как родного, так и иностранного, обусловлена также и социально.

Действующий федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирован на высокий уровень профессиональной компетентности учителя начальных классов, способного не только реализовать образовательную программу, обеспечивая достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся, но и готового успешно решать задачи обучения и воспитания школьников в постоянно меняющихся условиях

современного мира. Современное образование требует от педагога высокой мобильности: нестабильность образовательных стандартов, наличие вариативных учебных программ и учебников, стремительные научно-технические и социальные изменения делают необходимым постоянное самообразование и самосовершенствование учителя в профессиональной деятельности. Основой же профессиональной мобильности педагога являются фундаментальные знания, в том числе знания психолингвистической теории, которые позволят учителю, понимающему глубинные механизмы усвоения и использования языка (родного и неродного), осознанно отбирать содержание и методы обучения русскому языку, адекватно оценивать и успешно совершенствовать свою профессиональную деятельность в области начального языкового образования.

Таким образом, анализ структуры и условий осуществления педагогической деятельности учителя начальных классов в области языкового образования младших школьников убеждает нас в том, что психолингвистические знания занимают важное место в структуре этой деятельности и являются базовыми для решения первостепенных задач обучения языку, связанных с развитием у учащихся способности к полноценной речевой деятельности. В то же время содержание лингвистической подготовки будущего учителя начальных классов ориентировано прежде всего на овладение лингвометодической компетентностью в области формирования у младших школьников лингвистических понятий, поэтому возникает противоречие между содержанием лингвистической подготовки будущего учителя и необходимостью формирования у него профессиональной компетентности. Возможные пути разрешения этого противоречия: более подробное освещение вопросов, связанных с представлением языка в сознании человека, с осуществлением процесса речевой деятельности, в курсе русского языка; включение в учебный план дисциплин, в содержании которых отражались бы профессионально значимые аспекты психолингвистики (речевая деятельность, механизмы речи, строение лексикона человека, закономерности речевого онтогенеза, овладения иностранным языком).

Литература

1. Курлыгина О.Е. Лингвометодическая компетентность как интегративный показатель готовности учителя к обучению младших школьников русскому языку // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - №3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?Id=13136> (дата обращения: 21.09.2019).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., 2018.
3. Кохичко А.Н. Чувство языка как актуальная проблема методики обучения младших школьников русскому языку // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – №1. URL: http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2009/2009_1.pdf (дата обращения: 15.11.2017).
4. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. – М. - Воронеж, 2002.
5. Цейтлин С.Н. Лингвистическое сопровождение иноязычного ребенка в начальной школе // Начальное языковое образование в современном обществе. – СПб. 2008. – С. 132-138.

РЕЗУЛЬТАТЫ СФОРМИРОВАННОСТИ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Привалова С.Е., Телицина Е.Р.

(УрГПУ, г.Екатеринбург)

В планируемых результатах ФГОС НОО одним из компонентов универсальных учебных действий является построение собственных устных и письменных высказываний.

В своих исследованиях Г.С. Щеголева отмечает, что свободное владение текстовыми умениями, многие из которых являются универсальными действиями, выступает одним из условий освоения всех групп УУД [7].

Нами было проведено исследование с целью выявления уровня сформированности следующих текстовых умений у младших школьников:

1. умение подобрать заголовок к тексту;
2. умение определить тему текста;
3. умение определить основную мысль текста;
4. умение выделить в тексте его части;
5. умение определить типовое значение текста (описание, повествование, рассуждение).

Для проверки этих умений нами было использовано упражнение из учебника по русскому языку за 4 класс Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной [2].

Учащимся было предложено следующее задание:

1. прочитай текст;
2. озаглавь текст;
3. определи тему текста;
4. найди в тексте предложение, в котором выражена основная мысль текста;
5. выдели части текста;
6. определи тип текста (повествование, рассуждение, описание).

«Замечательно каждое слово, которым изображает Некрасов этого шестилетнего труженика. Другой сказал бы о мальчике, что тот шагает, или идет, или бредет, или движется, но Некрасов говорит о нём: «шествует». Так говорили тогда только о почтенных, главным образом старых людях. О детях никто никогда не говорил, что они шествуют. Одним этим словом Некрасов даёт нам понять, как гордился «мужичок с ноготок» тем, что ему поручили такое нужное и трудное дело.

Вот как много значит у великих поэтов каждое, самое незаметное слово».

Результаты проведенного анализа показали, что 46% учащихся умеют правильно озаглавливать текст. Они озаглавили текст, как «*Слово поэта*», «*Слово великого поэта*». Остальная часть класса (54%) дала другие заголовки: «*Сила слова*», «*Замечательное слово*». Их заголовки отражают только предмет описания, поэтому мы оценили их умение озаглавливать текст как средний уровень.

10 младших школьников (38%) правильно определили тему текста, например, «*Текст о том, что Некрасов с помощью одного слова смог передать образ мальчика*». Половина класса допустили ошибку при определении темы текста и показали средний уровень сформированности данного умения. Приведем пример – «*В тексте говорится о том, что каждое слово играет большую роль*». Не смогли правильно определить тему текста 3 школьника (12%).

Высокий уровень сформированности умения определять основную мысль текста показали 15 учащихся (58%). Учащимся дано было задание повышенной сложности, не самим сформулировать основную мысль текста, а найти предложение, в котором она выражена, и большинство класса справилось с этим заданием. Учащиеся выписали последнее предложение «Вот как много значит у великих поэтов каждое, самое незаметное слово».

Другая часть класса продемонстрировала низкий уровень сформированности умения определять главную мысль, приведем примеры ответов учащихся: «Замечательно каждое слово, которым изображает Некрасов этого шестилетнего труженика», «Одним этим словом Некрасов даёт нам понять, как гордился «мужичок с ноготок» тем, что ему поручили такое нужное и трудное дело».

Умение делить текст на части сформировано на высоком уровне у 14 учащихся (54%). Несмотря на то, что в тексте 2 абзаца, они смогли выделить 3 части текста. К тому же данный текст является текстом-рассуждением, и в нем содержатся такие части как: вступление – это тезис, основная часть – аргументация, заключение – вывод. 8 человек (31%) показали средний уровень сформированности умения делить текст на части, они выделили 2 части в соответствии с количеством абзацев. 4 учащихся (15%) не смогли разделить текст на части.

Умение определять тип текста сформировано на высоком уровне у 14 учащихся (54%), они правильно определили, что тип текста – рассуждение. 12 человек (46%) допустили ошибку, указав, тип текста – повествование.

Анализ полученных результатов говорит о том, что в исследуемом классе преобладают дети со средним уровнем развития текстовых умений. У 10 школьников все исследуемые умения развиты на высоком уровне. 4 учащихся показали низкий уровень.

В связи с этим нами был разработан комплекс упражнений, направленный на совершенствование текстовых умений у младших школьников на уроках русского языка.

В основу комплекса легли упражнения, разработанные М.С. Соловейчик, Т.Г. Рамзаевой, Т.А. Ладьженской [3; 4; 5; 6]. Упражнения носят аналитический и аналитико-синтетический характер. Упражнения предполагают, как устную, так и письменную работу, различную по объёму и сложности.

В комплексе упражнения классифицированы на 5 групп. Каждая группа упражнений направлена на совершенствование определенного умения, однако некоторые упражнения предполагают работу не над одним конкретным умением, а над несколькими сразу. Это связано с тем, что многие текстовые умения связаны между собой, например, заголовок текста может отражать как тему, так и основную мысль текста.

В первой группе представлены упражнения, которые направлены на совершенствование умения подбирать заголовок к тексту.

1. Как точно озаглавить текст? Какие вопросы нужно задать себе, чтобы это решить? Запиши свое название и спиши текст.

Выплыло на небо красное солнышко и разослало повсюду свои золотые лучи – будить землю. Первый луч полетел и попал на жаворонка. Встрепенулся жаворонок, выпорхнул из гнёздышка, поднялся высоко-высоко и запел свою серебряную песенку: «Ах, как хорошо в свежем утреннем воздухе! Как хорошо! Как привольно!». Второй луч попал на зайчика. Передёрнул ушами зайчик и весело запрыгал по росистому лугу. Побежал он добывать себе сочной травки на завтрак. Третий луч попал в курятник. Петух захлопал крыльями и запел: «Ку-ка-ре-ку!» Куры слетели с насестей, закудахтали, стали разгребать сор и червяков искать. Четвёртый луч попал в улей.

Выползла пчёлка из восковой кельи, расправила крылья и «зум-зум-зум!» – полетела собирать медок с душистых цветов. Пятый луч попал в детскую на постельку к маленькому лентяю. Режет ему прямо в глаза, а он повернулся на другой бок и опять заснул. (По К.Ушинскому)

Вторую группу составляют упражнения, направленные на совершенствование умения определять тему текста.

1. Ниже приведено высказывание К. Паустовского. Оно состоит из нескольких предложений. Все они объединены общей темой, одной основной мыслью. Это делает их не набором разрозненных предложений, а связным текстом. Прочитайте предложение, которое определяет тему высказывания. В каких предложениях раскрывается эта тема?

По отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о его гражданской ценности. Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку. Человек, равнодушный к родному языку, — дикарь... Безразличие к языку объясняется полнейшим безразличием к прошлому, настоящему и будущему своего народа.

Третья группа – это упражнения, направленные на совершенствование умения определять основную мысль текста. На этом этапе школьникам важно показать один из способов деятельности: поиск предложения, выражающий основную мысль текста. Предложение может передавать отношение автора к герою или предмету речи. Педагог после нескольких вариантов может сравнить точные и неточные формулировки основной мысли.

1. Прочитай текст. Какова основная мысль текста? Как по-другому можно озаглавить текст? Дай обоснование своему заголовку. Спиши текст.

Гнездышко.

Дедушка и внук шли по лесу. Вдруг из куста вспорхнула птичка и закружилась над их головами. Они осторожно раздвинули ветки и траву. В гнездышке лежали четыре яйца.

Птичка кружилась, пищала и жалостно просила: «Не тронь! не тронь!» Дедушка и мальчик не тронули, даже не коснулись гнезда.

2. Найди предложение, в котором выражена основная мысль текста.

Глоток молока.

Лада заболела. Чашка с молоком стояла возле её носа, но она отвертывалась от нее. Позвали меня.

– Лада, – сказал я, – надо поесть...

Она подняла голову. Я погладил её. От ласки жизнь заиграла в её глазах.

– Кушай, Лада, – повторил я и подвинул блюдце поближе.

Она протянула нос к молоку и залакала.

Значит, моя ласка ей силы прибавила. Может быть, именно эти несколько глотков спасли ей жизнь.

(По М. Пришвину)

3. Прочитай. Озаглавь текст. Какова основная мысль текста. Как к ней подводит автор. Найди и прочитай опорные слова.

Из одного куска железа были сделаны два плуга. Один из них попал в руки земледельца и немедленно пошёл в работу. А другой долго лежал без дела в лавке купца.

Однажды оба плуга встретились. Плуг, бывший у земледельца, блестел, как серебро. Плуг же, пролежавший без всякого дела в лавке, потемнел и покрылся ржавчиной.

– Скажи, отчего ты так блестящий? – спросил заржавевший плуг у своего старого знакомого.

– От труда, мой милый, – отвечал тот.

(По К. Ушинскому)

В четвертую группу вошли упражнения, направленные на совершенствование умения выделять части текста. На этом этапе необходимо дать школьникам осознать операционный состав шагов по составлению плана. Также показать, что план – это текст, кратко выражающий тему и основную мысль текста.

1. Разбейте текст на три части. Запиши исправленный текст.

Быстро, но осторожно Владик и Толька перебежали дорожки, ныряли в чащу кустарника, ползли вверх, спускались вниз, ничего не оставляя на своём пути незамеченным. Вскоре очутились высоко над берегом моря. Слева громоздились изрезанные ущельями горы. Справа торчали остатки невысокой крепости. Ребята остановились. Было очень жарко. Торжественно гремел из-за пыльного кустарника мощный хор невидимых цикад. Внизу плескалось море. А кругом не было ни души. Потихоньку ощупывая каждый камешек, они прошли метров пять. Здесь ход круто сворачивал направо. Они решительно повернули направо. (А.П. Гайдар)

2. Как рассказ построен? Сколько пунктов должно быть в плане? Назови каждую часть так, чтобы передать то главное, о чем в ней говорится. Запиши план.

Из сарая вышел белый с краснушим гребнем петух. Санька оттянул резинку рогатки и выстрелил. Попал!

Больше камней в кармане не было. Он наклонился подобрать ещё один. Но тут кто-то больно вцепился ему в плечи и чем-то острым задолбил по голове. Санька заорал, замахал руками. Перед глазами мелькнуло белое крыло. Рядом шумно опустился петух. Он гордо смотрел на Саньку. Тот погрозил ему кулаком. Петух снова помчался на обидчика. Санька едва успел взбежать на крыльцо и захлопнуть дверь.

С тех пор не стало Саньке житья от петуха. (По А. Аксеновой)

3. Озаглавь текст. Напиши заголовок. Раздели текст на три части и спиши каждую часть с новой строки.

Лесник Виктор Фёдорович шёл домой. Лил проливной дождь. Вдруг на лесной дорожке он увидел маленького зайчонка. Лесник подержал его на ладони. Зайчонок почти не шевелился. Тогда он положил его за пазуху и понёс домой. Зайчонок отогрелся, зашевелился. Дома дочка из пипетки покормила его коровьим молоком. Через неделю зайчонок пил молоко из чашки. Больше трёх месяцев прожил заяц в доме лесника.

4. Почему так озаглавлен текст? Объясни. Раздели текст на части, составь план. Какова основная мысль текста? Спиши, соблюдая красную строку.

Торопливый ножик.

Строгал Митя палочку. Строгал да бросил. Косая палочка получилась, неровная, некрасивая. Решил Митя, что ножик у него плохой. «Да нет, – говорит отец, – ножик хороший. Он только торопливый. Его нужно терпению выучить». Взял отец палочку да принялся её строгать потихонечку, полегонечку, осторожно. Понял Митя, как нужно ножик терпению учить, и тоже стал строгать потихонечку, полегонечку, осторожно. Долго торопливый ножик не хотел слушаться, торопился: то вкривь, то вкось норовил вильнуть, да не вышло. Заставил его Митя терпеливым быть. Хорошо стал строгать ножик, ровно, красиво.

В пятую группу включены упражнения, направленные на совершенствование умения определять тип текста. В проанализированных нами учебниках встречаются смешанные типы текстов, например, повествование с элементами описания и т.д. По мнению М.И. Кузнецова, определение типов текста необходимо для большей осознанности действий ученика при восприятии готовых текстов и при конструировании собственных текстов. Каждый тип текста имеет свои особенности,

цель, форма определяют и некоторые наиболее типичные грамматические средства оформления текста [8].

1. О чём говорится в тексте? Скажи, какой это текст по типу речи.

Современное русское письмо называют буквенно-звуковым. Такое название ему дано потому, что свою устную речь мы передаём на письме с помощью букв.

Существовало в прошлом картинное, или рисуночное, письмо. Такое письмо люди разных стран используют теперь в дорожных знаках, в различных вывесках. (По А. Моисееву.)

2. Познакомьтесь с двумя текстами, один из которых – повествование. Какой? Докажите. Назовите, к какому типу текста относится другой текст. Аргументируйте свой ответ.

На помощь Артемону шло семейство ежей. Летели, гудели толстые чёрно-бархатные шмели в золотых плащах, шипели свирепые шершни. Ползли жуужелицы и кусачие жуки с длинными усами. (По А.Н. Толстому)

В конце сада из-под кучи дров вдруг вышмыгнул маленький, белый, необыкновенно чистый крольчонок. Он осторожно огляделся. Потом вскинул и оставил торчком уши, которые были ему явно не по росту. Он слушал долго, потом медленно и мягко опустил уши, и они мостиком повисли над его спиной от затылка до самого хвостика. После этого крольчонок заработал носом. Он ощупывал воздух как что-то твердое и определенное. Потом потянулся к листьям. (Р. Достян)

3. Прочитай. Какой это текст – повествование или описание? Докажи. Раздели текст на три части: начало, основную часть, концовку.

Тень на дороге.

Ст..ял яркий солнечный день. Мы с братом шли через поле. Вдру.. на дорогу упала тень. Я быстро взг..нул вверх. Над нами бесшумно летела крупная птица. Это был коршун. Он высм..трел добычу. В одно мгновение хищник всхв..тил ее и взмыл в небо. Этот случай мы запомнили надолго.

4. Прочитай. Что доказывает автор? Какой это текст – повествование или рассуждение?

Солнце светит и греет потому, что оно само очень горячее. На его поверхности почти шесть тысяч градусов. При такой температуре железо и другие металлы не просто плавятся, а превращаются в раскалённые газы. Поэтому на Солнце не может быть ни твёрдых, ни жидких веществ. Там только раскалённый газ. Значит, Солнце – огромный шар, состоящий из раскалённого газа.

При составлении комплекса упражнений, мы соблюдали следующие условия: во-первых, упражнения должны содержать полный объем текстовых умений, предусмотренных программой для обучающихся 4 класса, во-вторых, комплекс должен иметь четкую обучающую направленность, в-третьих, разнообразность упражнений (по объему, сложности).

Включение и использование упражнений из разработанного комплекса в качестве дополнительного материала к учебнику русского языка позволит четвероклассникам усовершенствовать знания о тексте и текстовые умения.

Отличием данного комплекса является то, что в упражнения включены тексты, которые могут использоваться в рамках изучаемой темы урока.

При систематическом и непрерывном использовании на уроках русского языка разнообразных видов упражнений, можно будет получить положительный результат в работе над совершенствованием текстовых умений младших школьников.

Литература

1. Климанова, Л.Ф., Бабушкина, Т.В. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Перспектива». 1-4 классы. – 160 с.
2. Климанова, Л.Ф., Бабушкина, Т.В. Русский язык. 4 класс. Учебник в 2-х ч. - 3-изд. – М.: 2014; Ч. 1 – 127 с., Ч. 2 -143 с.
3. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М., 1975, 142 с.
4. Рамзаева, Т.Г. Русский язык. 4 кл. 2004.
5. Рамзаева, Т.Г. Русский язык. Рабочая программа 1-4 классы / Т.Г. Рамзаева. – М.: Дрофа, 2014. - 96 с.
6. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская и др.; под ред. М.С. Соловейчик. - 3-е изд. - М.: Издательский центр «Академия», 1997. - 302 с.
7. Щеголева Г.С. Формирование текстовых умений как УУД по учебникам русского языка ОС «Диалог» // Языковое и литературное образование в современном обществе-2014: Сб. научных статей по итогам всероссийской научно-практ. конф. с международным участием (13-14 ноября 2014 г.) – СПб.: Изд-во ВВМ, 2014. С.124-133.
8. Языковое и литературное образование в современном обществе - 2016: Сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (16-17 ноября 2016 г.) М.И. Кузнецова «Создание младшими школьниками устных и письменных текстов как универсальное учебное действие» с.56-61.

УДК 378.147.8

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Пустовалова Н.И., Чугунова А.А.

(СКГУ им. М.Козыбаева)

В последние десятилетия в Казахстане происходят изменения в социально-экономической, политической и духовной сферах общества, что придает процессу модернизации высшей школы значимость и своевременность. Меняются цели, задачи и функции высшего образования, обновляются структура и содержание, предъявляются новые требования к подготовке бакалавров, связанные с потребностью общества в специалистах, обладающих такими качествами как самостоятельность, инициативность, активность, решительность. Основной задачей системы образования РК является ориентация не на передачу знаний, а на формирование навыков их приобретения, переработки и применения в новой ситуации. При этом необходимо организовать учебный процесс в вузе таким образом, чтобы студент был активным субъектом познания, активно участвовал в деятельности по поиску знаний, их переработке и применении на практике, что требует вовлечения студентов вуза в учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельность.

В современных условиях особое внимание в процессе обучения студентов уделяется становлению специалиста как субъекта научно-исследовательской работы, конкурентоспособного профессионала, владеющего опытом научно-творческой деятельности [1].

Н.В. Сычкова указывает на то, что учебный процесс высших учебных заведений приобретает новую, поисково-исследовательскую функцию, в связи с этим появляется необходимость переориентации процесса усвоения знаний, умений и навыков на организацию научно-исследовательской деятельности будущих специалистов. Именно исследовательские умения необходимы современному педагогу, чтобы эффективно работать в быстро меняющемся мире [2].

В связи с этим формирование исследовательской культуры студентов является одним из актуальных направлений деятельности в современном вузе, а владение исследовательской культурой - необходимой характеристикой современного специалиста в области образования.

Е.Д. Андреева считает, что «владение исследовательской культурой является необходимой характеристикой современного специалиста в области образования» [3].

В современных научных источниках даются различные трактовки понятия «исследовательская культура». Так, И.В. Носаева характеризует исследовательскую культуру как «сложное динамическое образование, характеризующее способность личности к решению значимых проблем методами научного познания» [4].

По определению Е.Д. Андреевой, «исследовательская культура – это совокупность способов освоения информационной реальности, освоенных человеком на определенном этапе своего развития». Она выделяет параметры, которые характеризуют исследовательскую культуру:

- умение определять тему исследования;
- умение формулировать исследовательские гипотезы;
- умение планировать исследование;
- умение структурировать исследовательскую работу;
- умение использовать разнообразные информационные ресурсы для реализации целей исследования;
- знание основ анализа и оценки исследовательской работы и др. [3, с. 4].

На взгляд Н.В. Петровой «наиболее полное определение дает И.Ф. Исаев, трактующий исследовательскую культуру как качество личности, характеризующееся единством знаний целостной картины мира, умений и навыков научного познания, ценностного отношения к его результатам, а также обеспечивающее ее самоопределение и творческое саморазвитие» [5].

А.Л. Шихова считает, что «исследовательская культура студента - составляющая базовой культуры личности, характеризующейся готовностью к решению профессиональных проблем с использованием методов научного исследования, включающая в себя совокупность компонентов: мотивационный, когнитивный, деятельностный [6]. В связи с этим, овладение исследовательской культурой студентами вуза, становится важным показателем базовой культуры выпускника и готовности к профессиональной деятельности.

Государственная программа развития образования и науки в РК на 2016-2019 годы предполагает повышение качества образования, гармонизацию национальных стандартов образования с образовательными стандартами передовых стран мира, подготовку специалистов, обладающих глубокими профессиональными знаниями, способных ориентироваться в большом объеме постоянно меняющейся информации, к профессиональному росту и профессиональной мобильности, готовых к решению типовых и нестандартных задач, что невозможно без сформированной исследовательской культуры [7]. В Профессиональном стандарте «Педагог» в требованиях к уровню компетенций бакалавра образования отмечается, что «учитель должен владеть трудовыми действиями, необходимыми умениями и знаниями для организации как собственной исследовательской деятельности, так и исследовательской деятельности школьников, и на основе данного вида деятельности планировать и осуществлять специализированный образовательный процесс, учитывая особенности контингента обучающихся» [8].

Исследовательская культура, являясь составной частью общей культуры личности имеет общие с ней компоненты. К их числу относятся:

- исследовательское мировоззрение - составная часть научного мировоззрения как системы взглядов на природу, социум, человека;

- исследовательское мышление - мыслительная способность человека к исследовательской деятельности, продуктом которой выступают новые знания;

- исследовательская этика - совокупность этических норм и принципов партнерства в исследовательском сообществе (коммуникативных, информационных, авторских и пр.) [9].

Анализ научных публикаций и практики работы учителей показывает, что у большинства из них недостаточно сформирован уровень исследовательской культуры, что приводит их к затруднениям в области организации, как собственной исследовательской деятельности, так и исследовательской деятельности школьников.

В нашем исследовании под исследовательской культурой студента, будущего учителя мы понимаем высший уровень исследовательской деятельности, включающий систему знаний и умений об организации и проведении исследования, положительное отношение к процессу и результату исследования, осознание значимости исследовательской деятельности в профессиональной деятельности педагога.

Формирование исследовательской культуры студентов педагогических специальностей происходит в процессе их профессиональной подготовки в вузе. С этой целью в вузе постоянно должны осуществляться меры, направленные на повышение эффективности научно-исследовательской деятельности студентов, а, следовательно, и формирования их исследовательской культуры.

По мнению А.С. Шеримовой исследовательская культура это совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств обучения и материально-пространственной среды, направленных на решение сформированной цели. Ею был выделен комплекс педагогических условий, при выполнении которых формирования исследовательской культуры будет более успешным.

Первое условие. Эффективность формирования исследовательских способностей студентов является оптимальное сочетание логических и эвристических методов решения творческих задач.

Второе условие. Стимулирование исследовательской деятельности рассматривается на личностно-смысловом уровне, как источник движения студента к более высокому личностному достижению, т.е. в основе стимулирования лежит личностно значимый мотив достижения.

Третье условие. Применительно к процессу формирования исследовательской культуры управление формированием способностей исследовательской деятельности рассматривается как целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на коллектив студентов и отдельного студента для достижения заданного результата [10].

Формирование исследовательской культуры у студентов педагогических специальностей в процессе профессиональной подготовки следует начинать еще с первых лет обучения в вузе, когда преподаватель во время проведения различных форм обучения (лекционное, практическое занятие, занятие СРОП) включает исследовательскую деятельность студентов в таких направлениях, как: межпредметная или проблемно-ориентированная. По мере того, как у студентов формируются умения и навыки начинающего исследователя, педагог контролирует (направляет, стимулирует) развитие исследовательской культуры у студентов, уровень и степень развития которой они могут в полной мере показать при изучении и анализе научных источников по определенной проблеме, а также умения дифференцировать и интегрировать полученную информацию в учебный процесс, а также при подготовке научных проектов, статей, отчетов и сообщений, рецензий, рефератов, курсовых, дипломных и магистерских работ [11].

М.В. Труфкина считает, что исследовательская культура может успешно формироваться в образовательных условиях вуза, в которых:

- студенты овладевают основами научной теории;

- осуществляется поэтапное развитие и формирование исследовательской культуры;
- активно стимулируется постоянный поиск и усовершенствование уже существующих знаний;
- студенты систематически вовлекаются в исследовательскую деятельность университета;
- поощряется активное участие студентов во внеучебной исследовательской деятельности;
- будущие специалисты являются активными членами научных студенческих обществ вуза;
- ведется активный контроль и корректировка исследовательской деятельности студентов;
- поощряется саморазвитие, самосовершенствование, инициативность, проявление субъектно-активной позиции студента;
- постоянно присутствует положительная мотивация к учебной и научной деятельности студента;
- студент имеет возможность самореализации по средствам научно-исследовательской деятельности;
- происходит непосредственная связь исследовательской деятельности с решением профессиональных проблем;
- есть возможность реализации творческого подхода к решению профессиональных задач [12].

В процессе формирования элементы исследовательской культуры вводятся постепенно, усложняясь от курса к курсу. На наш взгляд, можно выделить три основных этапа:

1. Подготовительный этап - 1 курс обучения.

2. Основной или опытно-диагностический (2-3 курс). Студенты получают знания в области методологии научного исследования, моделируют познавательные и профессиональные педагогические задачи, анализируют полученные результаты, составляют Портфолио собственных достижений.

В период прохождения педагогической практики в организациях образования участвуют в составе творческих групп: студент – учитель - преподаватель – методист, выступают с докладами на уроках и внеклассных мероприятиях. В вузе участвуют в работе научных студенческих обществ, конкурсах научных работ, где накапливают диагностические материалы и овладевают умениями проводить описание исследования.

На третьем курсе в СКГУ им. М.Козыбаева студенты изучают дисциплину «Методика организации научных исследований», где учатся осознанию научной проблемы, умению сконцентрировать гипотезу, определить цель и задачи исследования, самостоятельно работать с литературными источниками, представлять текст в виде вторичного документа (аннотация, тезисы, реферат, конспект),

В рамках, изучаемых элективных дисциплин «Инклюзивное образование» и «Методика организации научных исследований» пишут рефераты, курсовые работы, демонстрируя относительно законченные результаты своей исследовательской деятельности, выступают на научно-практических конференциях «Молодёжь и наука», «Козыбаевские чтения» и других, организуемых в СКГУ им. М.Козыбаева. На практических занятиях выполняют задания, содержащие элементы научных исследований. Предлагаемы студентам задания, в свою очередь, разделены по уровню сложности, что предоставляет возможность студентам выстраивать свой индивидуальный маршрут по формированию исследовательских умений в процессе изучения дисциплин.

Как показали результаты наблюдения и анализ работ студентов, будущие учителя стараются выбирать задания, которые позволяют им сделать для себя «открытие нового», тем самым, исключая задания репродуктивного характера.

Соответственно все виды учебно-исследовательской работы студентов по дисциплинам можно дифференцировать на:

– проблемно-реферативный вид деятельности, основанный на сопоставлении данных различных литературных источников с целью освещения проблемы и проектирования вариантов её решения;

- аналитико-систематизирующий вид деятельности, основанный на наблюдении, фиксации, анализе, синтезе, систематизации количественных и качественных показателей изучаемых процессов и явлений;

- диагностико-прогностический вид деятельности, основанный на изучении, объяснении и прогнозировании качественных и количественных изменений происходящих в образовательном процессе;

- изобретательно-рационализаторский вид деятельности, основанный на усовершенствовании существующих, проектировании и создании новых подходов к решению имеющихся проблем;

– экспериментально-исследовательский вид деятельности, основанный на проверке предположения о подтверждении или опровержении результата исследования;

- проектно-поисковый вид деятельности, основанный на поиске, разработке и защите проекта.

В период производственных, учебных и педагогических практик предусмотрено выполнение конкретных нетиповых заданий научно-исследовательского характера.

3. Завершающий этап – 4–5 курс. На данном этапе, например на специальности «Социальная педагогика и самопознание» изучается курс «Исследовательская культура социального педагога», предусмотрено выполнение дипломной работы с реализацией практических задач, обработка и анализ полученных результатов, рекомендаций. Студенты должны своевременно представить программу апробации практической части и защищают дипломные работы. Выпускники демонстрируют умения пропагандировать и отстаивать актуальность научной проблемы, пути ее решения, аргументированность выводов, собственные исследовательские позиции, способности публичного выступления

Для оценки показателей компонентов сформированности исследовательской культуры у студентов можно использовать различные методы: анкетирование, тестирование, беседы, курсовые работы, рефераты, анализ выполненных исследовательских заданий, экспертная оценка и др.

Таким образом, процесс формирования исследовательской культуры студентов будет более успешным, когда студенты и преподаватели будут постоянно включены в различные формы организации научно-исследовательской деятельности, а процесс формирования исследовательской культуры будет осуществляться поэтапно от курса к курсу с помощью изучения специальных элективных дисциплин.

Литература

- 1 Самсонова Е.В. Применение исследовательского подхода к обучению как неотъемлемое условие формирования культуры учебно-исследовательской деятельности студентов младших курсов // Молодой ученый. - 2013. - №4. - С. 600-603.
- 2 Сычкова Н.В. Организация исследовательской деятельности студентов университета: Монография. - Магнитогорск: МаГУ, 2002. - 342 с.
- 3 Андреева Е.А. Воспитание исследовательской культуры глазами студентов: результаты психологического исследования . www.nekrasovspb.ru

- 4 Носаева И.В. Педагогические условия формирования исследовательской культуры учащихся на начальном этапе образования: Дис. канд. пед. наук: СПб, 2001 - 183 с.
- 5 Петрова Н.В. Психолого-педагогическая сущность исследовательской культуры личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология . 2007 - № 3. - С. 37-40.
- 6 Шихова А.Л. Развитие исследовательской культуры студентов среднего специального учебного заведения. Автореф. дис... канд. пед. наук. - Киров, 2007. – 29 с.
- 7 Государственная программа развития образования и науки в РК на 2016-2019 годы.- www.adilet.zan.kz/rus
- 8 Профессиональный стандарт «Педагог» РК. – www.atameken.kz
- 9 Ардашева Н.В. Формирование исследовательской культуры студентов в учебно-познавательной деятельности. Автореф. Дис. канд. пед. наук. - Кемерово, 2011. - 18 с.
- 10 Шеримова А.С. Формирование у студентов учебно-исследовательской культуры. Автореф. дисс. канд. пед. наук. - Кызылорда, 2013. - 23 с.
- 11 Мосунова Н.Г. Научно-исследовательская культура студентов / Казанский педагогический журнал, 2008. - №8. – С. 87-90.
- 12 Труфкина М.В. Дидактические основы формирования в высшей школе исследовательской культуры будущих филологов/ Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. 2013, Vol. 7. - С. 176-179.

УДК 372.36

РАЗВИТИЕ ДИЗАЙНЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Рудер В.П., Мирзаева С.Ф.
(СКГУ им. М.Козыбаева)

Начало третьего тысячелетия ознаменовано для человечества глобальными преобразованиями. Все вокруг стремительно меняется, побуждая общество двигаться вперед. Для человека современности открыты все двери на пути к успеху. Его предшественники могли только мечтать о таком. Огромные потенциальные возможности человека в получении качественного образования в любой сфере, не только в пределах страны, а также возможность связаться с людьми из любой части земного шара, оказаться в любой точке мира в кратчайшие сроки, свободно заниматься исследовательской и научной деятельностью вкупе с безграничным и бесконечным потоком информации, обеспечивают человеку стойкую платформу для роста.

Сфера образования в Казахстане как площадка для экспериментов, претерпела мощнейшие изменения всего за несколько лет, каковых не было в нашей стране, наверное, за всю историю. То что, считается новшеством сегодня, мгновенно разлетается, внедряется и изучается в действии. Но даже эффективные положительные результаты от применения в действии не способны гарантировать данному нововведению долгое процветание и применение в системе образования. Оно [нововведение] способно устареть в течение нескольких лет или даже года, а на смену ему придет еще более усовершенствованное новое. Новации призваны облегчить жизнь человечества, сделать специалистов компетентнее, деятельность результативнее, человека мобильнее и успешнее.

Но, к сожалению, успешными и конкурентоспособными становятся единицы. Почему так получается? Неужели оптимальных условий среды недостаточно? Как так происходит, если нам обеспечиваются приблизительно равные стартовые возможности. Здесь нужно углубиться в некоторые вопросы. Главным из которых являются знания. Их по праву можно назвать самым важным и бесценным ресурсом на все времена, которым мы обладаем. Багаж знаний должен постоянно пополняться и обогащаться, иначе он теряет свою ценность и значимость.

Есть определенные основы, которыми должен владеть каждый, и их мы осваиваем в детских дошкольных учреждениях, в школе. Эта простая модель развития, в которой задается вектор роста, очерчиваются рамки познаваемого, фильтруется и отбирается информация, предоставляемая для усвоения. Но дальше все меняется, личность становится самостоятельнее в выборе источников знаний, в их осмыслении. И здесь имеет место так называемая «воронка», которая закручивает огромный поток информации, не всегда качественной, не всегда полезной или применимой и не во всех случаях достоверной. Этот поток способен поглотить человека, а ведь человек в свою очередь рискует стать заложником ситуации и затеряться в круговороте фактов, данных, терминов, понятий и т.д. Говоря иными словами, на сегодняшний день недостаточно просто механически усваивать готовые отобранные сведения. Это под силу многим. Куда важнее находить, анализировать, фильтровать, выделять необходимое и отбрасывать лишнее. В этом случае, каждая личность собирает свою неповторимую «копилку» материалов в разных областях. Это и отличает одного специалиста от других. Проводимая работа представляет собой кропотливый процесс, который носит творческий характер, определяя в дальнейшем стиль работы данного человека. К примеру, если возникает проблемная ситуация, то такой человек менее подвержен растерянности, он сможет быстро отобрать оптимальные варианты решения проблемы, оперировать глубоко осознанными знаниями и применять их там, где на первый взгляд, они не требуются.

Вышесказанным мы подводим к выводу о том, что обществу нужны творческие, способные, нестандартно мыслящие, креативные, инициативные и мобильные люди. Эти качества не появляются ниоткуда, они есть результат влияния среды и воспитания. Все проблемы связанные с ними берут свое начало в дошкольном детстве и разрастаются с течением жизни ребенка. Социум и государство это прекрасно понимают, доказательством тому служат некоторые документы, которые непосредственно касаются системы дошкольного образования. Так, лидер нации – Н.А. Назарбаев в своем послании, касательно повышения качества жизни, отмечает о необходимости кардинального повышения качества дошкольного образования, под которым первый президент страны подразумевает и далее поясняет: «Основы мышления, умственные и творческие способности, новые навыки формируются в самом раннем детстве. Акценты в образовании смещаются в сторону модели 4 «К»: *развития креативности, критического мышления, коммуникабельности и умения работать в команде*» [1]. Нурсултан Абишевич видит повышение качества дошкольного образования не через увеличение количества информации, а через воспитание определенных жизненно-востребованных качеств будущего гражданина. Похожие положения мы можем найти и в другом государственном документе. Так, в законе об образовании РК, в третьей его главе 11-ой статье под названием «Системы образования» в качестве одной из задач систем образования выдвигается «развитие творческих, духовных и физических возможностей личности, формирование прочных основ нравственности и здорового образа жизни, обогащение интеллекта путем создания условий для развития индивидуальности» [2]. В 15-ой статье этого же закона, в которой рассматриваются общеобразовательные программы дошкольного обучения и воспитания, вторым пунктом обозначается и следует: «Общеобразовательные учебные программы дошкольного воспитания и обучения ориентируются на реализацию задатков, склонностей, способностей, дарований каждого ребенка и подготовку его к освоению образовательной программы начального образования на основе индивидуального подхода с учетом особенностей развития и состояния здоровья» [2].

Проанализировав эти выдержки из действующих документов, мы еще раз сумели убедиться в том, насколько актуален вопрос развития творческой стороны личности

ребенка. Причем пути к этой цели намечены с разных сторон, начиная от содержания общеобразовательных программ, заканчивая всей целостной системой образования. Суть одна и та же, создать условия для развития способностей, задатков, наклонностей, дарований, индивидуальности и т.д. В свою очередь, это не как не противоречит идеальной цели воспитания, т.е. всестороннему развитию личности воспитанника дошкольного учреждения. Поэтому мы говорим, что эти две цели гармонично сочетаются. Когда есть цель, необходимо наметить путь к ее достижению, и то насколько этот путь будет верным, зависит, достигнем ли мы конечной цели или нет. Путь к творчеству лежит через само творчество, иными словами, если мы хотим развития творческой природы необходимо идти к этому через соответствующую деятельность. Под творческой деятельностью в дошкольном образовании мы понимаем танцы, пение, сочинение сказок, рассказов, стихотворений инсценировку сказок и рассказов детьми, аппликацию, конструирование, лепку, рисование. Доказательством тому служат мнения казахстанских ученых.

Исследователи-психологи Еламанова С.А., Мендаяков К.М., Оразалиева М.А., Праслова Г.А., Сулейменова Б.Р., считают, что для гармонического развития необходимо приобщение к трем базовым видам искусства: музыке, живописи, литературе [3]. То есть иными словами, данные виды искусства являются только лишь основой для становления всесторонне развитой, творческой, многогранной личности, и ни в коем случае, не ее пределом. Мысль, высказанную данными учеными, можно развить с помощью высказываний другого автора, написавшего серию книг по художественно-эстетическому воспитанию дошкольников. В.И. Волынкин в своей работе пишет: «Для развития художественно-творческих способностей у детей необходимо проводить соответствующее обучение. В процессе обучения они овладевают способами образного выражения и изображения своих замыслов в слове, пении, рисунке, танце, драматизации. Обучение побуждает ребенка к сознательным художественным проявлениям, вызывает положительные эмоции, развивает способности. Цель обучения навыкам художественной деятельности заключается не только в том, чтобы дать детям знания и навыки в пении, рисовании, чтении стихов и т. д., но и в том, чтобы вызвать у них интерес и желание самостоятельной творческой деятельности» [4].

С данным высказыванием просто невозможно не согласиться, тем более что оно несет в себе напоминание каждому педагогу об истинной цели занятий в дошкольном образовании, под единой образовательной областью - «Творчество». Не обучить механическим действиям, а научить самовыражаться посредством этих действий.

Подобные мысли высказывали казахстанские авторы - А.К. Сатова, Б.У. Байтукова отмечают, что основное отличие творческих способностей в активизации познавательных способностей и творческих сил, в более глубоком проникновении в сущность изучаемых вопросов, в большей самостоятельности детей, в новизне их суждений [5]. Несмотря на то, что ученые Казахстана рассматривали разные аспекты творческого воспитания, общее понимание данного процесса и его элементов, не вызывает споров. Содержание данной деятельности, ее видов четко определено. Каждый вид уникален и направлен на решение как частных, так и общих задач.

В данной работе мы подробнее остановимся на изобразительной деятельности, так как она глубже изучена нами. Проблема состоит в том, что целая группа детей одного возраста на занятиях по изобразительной деятельности может создавать серию «рисунков-клонов», которые приблизительно передают исходный образец, предоставленный воспитателем. Это естественно для детей младшего возраста, которые только осваивают художественные эталоны, и недопустимо в отношении старших дошкольников, так как это является доказательством доминирования укоренившихся стандартов изображения над творческой инициативой ребенка.

Даже имея один образец перед глазами, дети могут взять основу изображаемого объекта и привнести в него свою «изюминку», так называемый подчёрк художника. В рисунках дети передают не только то, что они видят, но и то, что чувствуют. Эта выражается в форме, цвете, композиции. Ребенок познает предметы окружающего и передает свое отношение к ним. Неужели 25 разных детей видят мир, приблизительно, одинаково? Это невозможно. Дети могут декорировать образ, вносят в него разные элементы, создать тем самым совершенно новый объект, стиль, выступая в роли маленького дизайнера, способного преобразить обыденное до неузнаваемости. Это, в дальнейшем, должно невероятным образом отразиться на качестве детских рисунков, их полноте, яркости, красочности и т.д.

Средством для преобразования, улучшения качества детских рисунков вполне может стать использование нетрадиционных техник рисования. Важнейшим преимуществом данных техник является невозможность получения в конечном результате идентичного продукта деятельности. Это предложение основывается на мнении Никитиной А.В. В работе «Нетрадиционные техники рисования в детском саду» она пишет: «Как известно, дети часто копируют предлагаемый им образец. Нетрадиционные техники рисования позволяют избежать этого, так как педагог вместо готового образца демонстрирует лишь способ действия с нетрадиционными материалами, инструментами» [6].

При поиске материала по теме развития детского дизайна, мы столкнулись с проблемой малого количества информации. Хотя изучением и внедрением в практику дошкольного образования – «детского дизайна» и занимались известные педагоги, взять к примеру: Е.А Валиулину, Н.И. Комоед, О.В. Кузнецову, Г.Н. Пантелеева, А. Ярыгину. Только их работы в этом направлении представляют собой небольшие пособия для педагогов и родителей, статьи в периодических изданиях, содержащие наработки и мысли авторов. Однако это не в коей мере не уменьшает их труда, так как в своих работах они рассматривают проблему творческого становления ребенка, воспитания у него чувства прекрасного, умения вдохновляться окружающим и воплощать это в жизни. В итоге складывается впечатление, что дети не заинтересованы в результатах своей деятельности. Однако мы можем утверждать, что это происходит потому, что в ней не заинтересованы взрослые. Ведь чаще всего работы детей убираются в шкафы или выбрасываются. Возможно, если бы дети видели свои работы, точнее лучшие из них, которые бы украшали групповые комнаты, тогда бы и мотивации создать что-то «не как у всех» было бы гораздо больше.

На наш взгляд изменить такое положение вещей сможет не уникальное пособие или программа, а прежде всего разумный подход воспитателя. Первый шаг к этому - умение увидеть недостатки своей деятельности и обратить их в сильные стороны своего педагогического мастерства.

Литература

1. Послание Президента Республики Казахстан - Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Рост благосостояния казахстанцев: повышение доходов и качества жизни» от 5 октября 2018 года//[Электронный ресурс]. URL: <http://www.akorda.kz>
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 г. – Астана, 2007.
3. Темирбекова А.С. «Казахское музыкознание» - М.: Композитор, 1996. – 225 с.
4. Вольнкин В.И. Художественно - эстетическое воспитание и развитие дошкольников. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 441 с.
5. Сатова А.К., Байтукова Б.У. Развитие творческого мышления дошкольников. – Астана, 2002. - 24 с.
6. Никитина А.В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. - СПб.: КАРО, 2011. - 96 с.

**ПРИБОЩЕНИЕ К ОПЕРНОМУ ТВОРЧЕСТУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ**

Русских И.Р.

(УрГПУ, г.Екатеринбург)

Одной из задач, сформулированных в проекте «Концепции художественного образования в Российской Федерации до 2025 года» является «приобщение граждан России к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, лучшим образцам ... классического ... искусства» [1].

Среди множества путей решения этой задачи существуют те, которые связаны с современными компьютерными технологиями (далее – КТ). КТ сегодня становятся чрезвычайно востребованными в различных социальных, культурных и художественных проектах. КТ становятся актуальными и в педагогике художественного, в том числе и музыкального образования. В системе общего и дополнительного художественного образования учителями используются виртуальные экскурсии в известные мировые музеи, виртуальные посещения музыкальных концертов, форумов и фестивалей, виртуальное присутствие на известных конкурсах музыкантов-исполнителей, эстрадных и джазовых вокалистов, рок и поп групп.

В современном пространстве художественного образования КТ входит в состав необходимого методического сопровождения современного урока музыки или музыкального занятия в учреждениях дополнительного художественного и музыкального образования.

В научных изысканиях авторов, касающихся возможности введения КТ в процесс музыкального образования (К.Ю. Плотников, И.Р. Черешнюк, Е.А. Присяжная, Н.Г. Тагильцева) [2, 3, 5], рассматривают различные методические аспекты использования КТ в художественном и музыкальном образовании детей. Одной из задач все эти работы формулируют необходимость приобщать детей к ценностям музыкального искусства. Данное приобщение, как указывают авторы, может проходить в процессе обязательных уроков музыки [2, 6], в системе учреждений дополнительного музыкального образования [3].

Приобщение может проходить как в индивидуальных, так и в коллективных художественных формах. И в частности, в воспроизведении детским хоровым коллективом фрагментов серьезных оперных спектаклей. Вследствие чего помимо процесса приобщения к оперному творчеству решается и еще ряд воспитательных задач, таких, как пополнения багажа знаний академической музыки, формирования музыкального вкуса, развитие творческой активности и т.д.

Формой вовлечения или приобщения детей к оперному исполнительству является хоровая театрализация, т.е. хоровое исполнительство оперных фрагментов, которое осуществляется не в концертной форме, а в непосредственном участии детей в каком-то фрагменте оперного спектакля. Способом такого приобщения могут выступить КТ. Методологическим основанием для осуществления данного процесса является не только положение о творческом основании вокального исполнительства, но и о введении в это исполнительство полихудожественного подхода, подразумевающего взаимосвязь музыки, вокального исполнения, движения и театрального действия [4].

Опера является одним из самых популярных жанров музыкальной классики, она определяется как род музыкально-драматического произведения, основанный на синтезе слова, сценического действия и музыки, а потому включает взаимосвязь музыки, танца и изобразительного искусства, именно поэтому такой вид деятельности детей как хоровое пение можно рассматривать с позиции полихудожественного воспитания.

В системе музыкального образования давно используется педагогический потенциал оперы. Реализуя задачу приобщения школьников к оперному творчеству, педагоги стремятся к применению новых форм в работе. Одной из таких форм, как указывалось выше, является хоровой театр (хор – как действующее лицо в опере).

В детской школе искусств №1 г. Берёзовского Свердловской области в опоре на различные научно-методические работы, был разработан проект по включению детского хора в виртуальный оперный спектакль. Для этого на занятиях детского хорового театра во взаимодействии предметов «Хоровой класс» и «Слушание музыки» использовались КТ как средство обучения с целью приобщения детей к оперному творчеству (2017-2019 гг.). Работа строилась таким образом, что в рамках предмета «Слушание музыки» учащиеся приобретали знания об оперном искусстве, а на предмете «Хоровой класс» приобретали умения и навыки, необходимые для исполнения тех или иных оперных сцен. Для приобщения младших школьников к оперному творчеству средствами компьютерных технологий был разработан следующий алгоритм:

- знакомство детей с сюжетом той или иной оперы, фрагменты которой впоследствии нужно было исполнять, на уроке «Слушание музыки». Основным средством обучения выступает мультимедиа, благодаря таким программам, как PowerPoint, ProShowProducer, SonyVegas, WindowsMovieMaker, MediaPlayerClassic, WindowsMediaPlayer и др. Дети познакомились и с сюжетом оперы и с особенностями исполнения в ней хоровых фрагментов;

- организация восприятия произведения - прослушивание и просмотр известных фрагментов оперных сочинений в исполнении лучших мировых исполнителей. На этом этапе работы на уроке «Слушание музыки» учащиеся слушали в записи хоровое исполнение оперного фрагмента, выбранного для дальнейшего изучения и исполнения, профессиональными артистами. При этом использовались программы: VLCMediaPlayer, MediaPlayerClassic, KMPlayer, WindowsMediaPlayer, Winamp и др.;

- разучивание на дисциплине «Хоровой класс» нотного материала выбранного оперного хора;

- репетиционная работа – включение в разученный материал движений, соответствующих сценическому действию, которая осуществлялась на уроке «Хоровой класс»;

- включение детей в концертно-исполнительскую деятельность, осуществляемую путем совмещения видеозаписи фрагментов оперы (лучших мировых театров) и исполнения детского хора школы искусств. Это достигалось путем переменного включения исполнения детского хора и видеозаписи оперного спектакля, которая проектировалась на большой экран. Для такого исполнения, совмещающего реальное хоровое звучание и фрагмент настоящего оперного спектакля в записи, использовались следующее произведение: хор мальчиков из оперы П. Чайковского «Пиковая дама».

Последовательность представления такого фрагмента оперы была следующей: сначала шел видеоряд с фрагментом оперного спектакля («Летний сад», когда на оперной сцене поют няньки, кормилицы и гувернантки), затем видеозапись остановилась, и появился на сцене реальный детский хор - мальчики в соответствующих эпохе костюмах. Реальный детский хоровой коллектив исполнял

хоровой фрагмент («Мы все здесь собрались на страх врагам российским...»). После чего опять включался видеофрагмент оперы. Таким образом, зрители: родители, сверстники детей, педагоги школы могли присутствовать на реальном и в то же время виртуальном оперном действии, в котором принимали участие: артисты знаменитых оперных театров, дети-участники хорового коллектива детской школы искусств – оперные артисты.

Такой совмещенный проект – виртуальный оперный спектакль и реальное звучание детского хора, даёт возможность ребёнку почувствовать себя в роли артиста, формирует интерес к опере и, конечно, приобщает его к оперному творчеству. А современные компьютерные технологии, применяемые в таком оперном спектакле, являются, как уже указывалось, средством, позволяющим осуществить это детское хоровое творчество. Кроме указанного выше сочинения можно в процессе приобщения к оперному творчеству взять в работу следующие хоры: М. Глинка «Ложится в поле мрак ночной» (из оперы «Руслан и Людмила»), Н. Римский-Корсаков «Белка» (из оперы «Сказка о царе Салтане»). Эти произведения рекомендованы для разучивания младшему хору дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программой в области музыкального искусства «Хоровой класс», предметная область «Музыкальное исполнительство».

В процессе приобщения младших школьников к оперному творчеству немаловажную роль играет репертуар. В хоровой работе можно как исполнять фрагменты опер, так и целиком детские оперы. Оперный репертуар для детского хорового театра можно условно разделить на три блока:

1. Детские хоры из опер.
2. Детские оперы.
3. Переложения для детского хора смешанных хоров из опер.

Отбирая оперный репертуар для работы с детьми, мы опираемся на принципы художественной ценности, доступности по эмоционально-образному содержанию и исполнительским трудностям.

В заключении отметим, что реализация данного алгоритма требует определенных технических и методических условий. Техническими условиями реализации предлагаемого алгоритма являются наличие компьютера (ноутбук), проектора, большого экрана, а методическими – овладение педагогом программами: PowerPoint, ProShowProducer, SonyVegas, WindowsMovieMaker, MediaPlayerClassic, WindowsMediaPlayer, VLCMediaPlayer, KMPlayer, WindowsMediaPlayer, Winamp и др., Кроме того, еще одним важным условием является тесное педагогическое взаимодействие педагогов, ведущих уроки «Хоровой класс» и «Слушание музыки» в детской школе искусств.

Литература

1. Концепции художественного образования в Российской Федерации до 2025 года // <http://www.studfiles.ru/preview/1743067/>
2. Плотников К.Ю. Педагогический потенциал музыкально-компьютерных технологий в общем образовании // Казанский педагогический журнал. 2015. Т 2. № 5 (112). С. 352-357.
3. Присяжная Е.А., Тагильцева Н.Г. Информационные технологии в профессиональной деятельности педагога дополнительного образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 6. С.12-16.
4. Тагильцева Н.Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 12 С. 91-94.
5. Черешнюк И.Р. Развитие музыкального творчества старшеклассников на основе компьютерных технологий. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2008. 23 с.
6. Юланова Д.М. Формирование познавательной активности младших школьников на уроках музыки средствами компьютерных технологий. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2010. 23 с.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Синцова Л.К., Сытых О.Л.
(АлтГПУ, АлтГУ, г.Барнаул)

Кардинальные реформы образования, которые происходят в России на протяжении последних десятилетий, требуют масштабного осмысления, что предполагает обращение к философии образования. Философия образования как самостоятельная область философского знания становится весьма популярной и востребованной в XX в. Она исследует наиболее общие, фундаментальные основания функционирования и развития образования. В западной культуре философия образования предстает как достаточно авторитетное и признанное осмысление процесса образования, прошедшее когнитивную и социальную институционализацию. Философия образования на западе представлена многочисленными школами и направлениями. Л.Г. Абрамов отмечает, что в конце первого десятилетия XXI века европейская философия образования представляет собой некое множество методологий, концепций и подходов к анализу всего «образовательного знания» в целом как самостоятельной системы, так и в контексте метасистем – культуры, цивилизации, общества [1].

В отечественной философской традиции не сложилось единого представления о философии образования в России, истории ее становления и развития. Одни авторы (Л.М. Андрихина и др.) относят появление философии образования к концу XX в., другие (Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова и др.) полагают, что в нашей стране ни сама эта научная дисциплина, ни соответствующий учебный предмет практически не существуют.

Признавая актуализацию интереса к философскому осмыслению проблем образования именно в двадцатом столетии, следует отметить, что предпосылки подобного осмысления уходят вглубь истории России.

У истоков формирования отечественной философии образования стоял М.В. Ломоносов. Он хорошо известен как крупнейший учёный XVIII века, но он был и одним из крупнейших просветителей своего времени, идеи которого не потеряли своей актуальности и сегодня. Отстаивая ценность образования, М.В. Ломоносов отмечал, что образование содержит в себе глубокий общественный смысл, который заключался в «служении на пользу и славу Отечества». Его идея непрерывности начального, среднего и высшего образования была признана современниками «весьма полезной обществу». М.В. Ломоносов большое внимание уделял содержанию образования, которое не сводилось только к усвоению знаний. Он отдавал приоритет формированию духовно-нравственных качеств, которыми должен обладать образованный человек. Таким образом, М.В. Ломоносов отмечал не только значение образования для формирования личности, но и определял предназначение образования, его роль в развитии общества, человеческой истории. Следует отметить, что, начиная с М.В. Ломоносова, образование начинает анализироваться в широком социокультурном и историческом контексте развития страны.

Так, в первой половине XIX в. обозначаются контуры проблемного поля философии образования в России. Это было начало дискуссии о преимуществах

государственного образования и воспитания, о сущности и содержании национального воспитания, о соотношении общечеловеческого и национального в воспитании. «Во многих работах образование и воспитание рассматривались как некий универсальный механизм формирования подрастающего поколения, изменения существующего социально-экономического порядка» [2, с. 38].

В эти же годы проблемы образования анализировались и изучались в контексте соотношения и взаимодействия отечественного и европейского просвещения, в их взаимовлиянии и взаимопроникновении, что получило отражение в полемике между западниками и славянофилами. В середине XIX в. значительная роль в социально-политической жизни России, в ее социально-философских и педагогических изысканиях принадлежала революционным демократам. Педагогические идеи В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.П. Огарева и др. представляли наиболее демократическое и революционное направление в русской социальной мысли

Идеи о приоритете общечеловеческого в воспитании высказывали многие передовые люди того времени: Т.Н. Грановский, В.Ф. Одоевский, Н.И. Пирогов и др. Идея приоритета общечеловеческого, всечеловеческого в образовании и воспитании имела очень широкий резонанс в российском обществе. Так, В.Г. Белинский, рассматривая соотношение общечеловеческого и национального, отмечал, что нельзя отрывать общечеловеческое от национального. Человечества нет без отдельных народностей. Приобщение детей к общечеловеческой культуре должно идти, прежде всего, через национальную культуру.

Середина XIX в. положила начало дискуссии о содержании образования, о его воспитательном потенциале, о преимуществах гуманитарного (классического) образования. В защиту классического образования выступили многие видные ученые того времени: Т.Н. Грановский, Н.И. Пирогов и др. Преимущества классического образования перед специальным были представлены Н.И. Пироговым в статье «Вопросы жизни». Н.И. Пирогов допускал две системы образования: старую традиционную систему классицизма, основанную на изучении латыни и греческого, литературы и математики и реальную систему, основанную на изучении естествознания и новых языков. Однако он подчеркивал, что в век исполинских успехов науки и искусства «специализм» является необходимой потребностью общества, но никогда еще истинные специалисты, по его мнению, не нуждались «так много в предварительном общечеловеческом образовании». В своих работах Н.И. Пирогов указывал на противоречия, которые имели место между школой и жизнью, и обосновывал пути, которые могут вывести из этих противоречий.

Столь пристальное внимание к вопросам образования в XIX в. было обусловлено грядущей отменой крепостного права, которая требовала проведения в стране целого ряда реформ: аграрной, административной, судебной и т.д., что могло быть успешно осуществлено только при переустройстве системы народного образования. Таким образом, в XIX в. в России в контексте осмысления ее будущего шел процесс формирования отечественных традиций философского осмысления образования, которые получили свое дальнейшее развитие уже в XX столетии.

На философию образования в настоящее время влияет изменение системы высшего образования в XXI веке, обусловленное, прежде всего Болонским процессом, направленным на гармонизацию систем образования европейских стран, создание единого образовательного пространства. Россия присоединилась к этому процессу в 2003 году. Это отразилось в переходе на многоуровневую систему образования (введение бакалавриата и магистратуры), на введении ряда новых курсов в школах и вузов, отражающих общечеловеческие ценности и новые реалии российской и мировой экономики. К числу таких новых курсов школьного и вузовского образования

относятся курс по безопасности жизнедеятельности, «Основы религиозных культур и светской этики», «Экология», «Основы экономических знаний», «Этика бизнеса» и др. Все эти курсы направлены не только на образование, но и на воспитание у школьников и студентов толерантности, на изучение и понимание других культур, стилей жизни и ценностей, бережного отношения к природе, и к друг другу. Россия, с одной стороны, идёт в русле мировых тенденций, а, с другой стороны, сохраняет в образовании те ценности, которые были выработаны на протяжении столетий. И одной из них является – единство образования и воспитания, духовно-нравственное развитие личности.

В настоящее время в период становления постиндустриального общества интерес к философии образования заметно усилился, о чем свидетельствует создание специализированных кафедр при университетах, включение курса «Философия образования» в программу различных образовательных учреждений, издание большого числа учебников по данному предмету, публикация специализированных журналов, регулярное проведение научных конференций и т.д. Подобная востребованность данного курса в образовательном пространстве современной России объясняется тем, что «философия образования оказывается не просто наукой, но учением, органично включающим в себя научный, этический, эстетический, аксиологический, онтологический, гносеологический и другие аспекты, выполняя свою определенную, только ей присущую роль - являясь мощной методологической основой проблем современной образовательной системы в условиях трансформации социума и модернизации самого образования. Развиваясь, философия образования как учение, в том числе и как научное направление, тесно связана и с философией в целом, и с отраслями науки. Философия всегда давала ценностные, научные и другие основания образовательным теориям, определяя вектор развития системы образования, корректировала их принципы и содержание» [3, с.109]

Литература

1. Абрамова Л.Г. Философия образования как отрасль научного знания <http://www.bgarf.ru/science/journal-izvestia/11-2010/istoriya-pedagogiki.pdf>
2. Синцова Л.К. Социальное воспитание: опыт социально-философского анализа. - Барнаул, 2006. - 175 с.
3. Наливайко Н.В. Философия образования: формирование концепции. - Новосибирск, 2007. - 272 с.

УДК 37.013

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Скопа В.А.

(АлтГПУ, г.Барнаул, РФ)

Современная цивилизация переживает время великих перемен, связанных со вступлением в постиндустриальную стадию своего развития. Этот переход сопровождается глобальным системным кризисом, что побуждает человечество искать эффективные способы самоорганизации для выживания и дальнейшего устойчивого развития. Необходимость кардинальных изменений становится очевидной во всех областях жизнедеятельности, в том числе и в образовании.

Традиционная образовательная система, созданная для обслуживания потребностей индустриального общества, перестала соответствовать новым социально-экономическим реалиям. Растущие информационные потоки, переход к высокотехнологичным производствам требуют от образовательной системы подготовки не исполнителей узкой специализации, а специалистов, способных успешно решать конкретные профессиональные и жизненные проблемы, обладающих развитым интеллектом, способных конструктивно общаться в многофакторном мире, эффективно перерабатывать информацию и продуцировать идеи. Причем высокие темпы обновления знаний требуют от них мобильности, умения оперативно переключаться с одного вида деятельности на другой, готовности к постоянному самообразованию и переподготовке.

Задачи, стоящие перед современным образованием, настолько значительны и обширны, что речь идет не о простом обновлении содержания образования, внедрения новых технологий, а об изменении образовательной парадигмы.

На современном этапе развития все больше внимания уделяют системе поликультурного образования, его содержанию и ключевым компонентам. Стоит заметить, что термин «поликультурное образование» является калькой, сформированного в западной интеллектуальной культуре в 1970-е годы понятия — multicultural education. Между тем, первые попытки дефиниции этого понятия были предприняты авторами международного педагогического словаря, изданного в Лондоне в 1977 году, которые квалифицировали феномен — multicultural education как отражение идеалов культурного плюрализма в сфере просвещения. Наиболее полное определение понятия — multicultural education представлено в Международной энциклопедии образования, где оно рассматривается как «педагогический процесс, в котором репрезентированы две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку».

В исследованиях И. Васютенковой отмечено, что философский смысл феномена поликультурного образования раскрывается посредством его отнесения к таким основополагающим категориям философии, как образование, культура, культурный монизм, культурный плюрализм. В этом русле образование рассматривается: как подсистема культуры, направленная на формирование личности, готовой успешно действовать в условиях существующей культуры. Исследователь убеждена, что именно такое понимание сущности образовательного процесса обуславливает актуализацию культурологического подхода. Категории «культурный монизм» и «культурный плюрализм» отражают два фундаментальных аспекта бытия культуры – его единство и многообразие.

Сложность определения таких понятий, как межкультурный диалог, поликультурные компетенции и поликультурная образовательная среда заключается в многозначности понятия «культура», лежащего в основании всех трёх понятий. Использование полипарадигмального подхода позволяет не только сузить, но и унифицировать в целях избежания разночтений само понятие «культура». Согласно классической парадигме методологической рефлексии науки, культура – это «исторически определённый уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях». Такое понимание культуры ориентировано на знакомство детей с иными культурами, прежде всего – этнокультурами, на основе изучения их высших достижений. Понятие «исторически определённый уровень развития общества и человека» в данной парадигме позволяет говорить о большей или меньшей развитости той или иной культуры, а, следовательно, вскрывает природу заимствований.

Под поликультурным образованием, как правило, понимается изучение многонационального состава населения России и мира с указанных выше позиций. На таких подходах строилось в советские времена интернациональное воспитание школьников. В основе него – представление о первичности материального базиса и вторичности духовных различий между людьми, утверждение о сближении наций и народностей, о формировании новой историко-идеологической общности людей – советского народа, сведение всего многообразия проявлений и особенностей жизни этносов к этнографическим характеристикам при замалчивании религиозно-культурных оснований мировосприятия и их роли в жизни человека любой национальности. Такой подход к проблеме культурного многообразия способствовал формированию определённого типа методологической культуры педагога, характерными чертами которой являлись:

- господство одномерного, по сути негуманитарного взгляда на мир, порождающее устойчивые стереотипы и предубеждения в отношении многих народов, их культур и верований; игнорирование специфики регионов по этническому и религиозному признакам, этнокультурных особенностей обучавших и обучавшихся;

- господство атеистического мировоззрения в его вульгарно-материалистических формах; восприятие религиозно-культурного разнообразия как второстепенного по отношению к социально-политическим характеристикам общества, а также как признака отсталости и помехи на пути к сближению культур и формированию единой национально-гражданской общности;

- представление о культуре как о совокупности высших достижений в области науки, литературы и искусства без учёта ментальностных особенностей, системы смыслополагания, ценностей, универсалий культуры, особенностей образа мира человека;

- отсутствие широких культурных контактов с носителями иных мировоззренческих систем в силу закрытости общества; неприятие иных ценностных и этических систем как равноценных собственным, ориентация на критику, а не на конструктивный диалог с ними;

- господство европоцентричных и славяноцентричных представлений об истории; восприятие истории народов России прежде всего как истории их контактов с русскими, лишение её самоценности, игнорирование её связей с соседними народами и остальным миром;

- господство монологичных форм проведения уроков, ограниченность опыта организации активной и интерактивной, творческой, поисковой, исследовательской и прочей инновационной деятельности учащихся, а также опыта самоорганизации, самопознания, рефлексии оснований собственного мышления. Однако сегодня такой подход и такие особенности методологической культуры педагога не могут считаться эффективными как в виду того, что исторически они показали свою ограниченность, так и вследствие глобальных изменений в аспекте межкультурного взаимодействия, и, прежде всего, нарастающей ситуации мультикультурализма.

С точки зрения неклассической парадигмы, сам человек является важнейшей, системообразующей частью гуманитарного мира, он познаёт себя в антропологических характеристиках, а его отношения с этим миром могут быть адекватно описаны в культурологических категориях понимания–общения–переживания. Понимание, общение, диалог как способы ориентации в поликультурной среде немыслимы без изучения гуманитарной картины мира и развития гуманитарной культуры педагога и обучающихся. Это становится возможным через развитие интереса к уникальному, индивидуальному, неповторимому, к своеобразию исторического опыта различных общностей.

Под воздействием неклассической парадигмы в гуманитарных науках произошла реабилитация человеческой субъективности, роли мотиваций, ценностных установок и ориентиров в жизни общества, усилилось внимание к роли духовных факторов, без учёта которых ни одна объективная закономерность не пробьёт себе дорогу. Именно такое понимание культуры и поликультурности позволяет раскрыть культурное разнообразие (многообразие) мира, рассмотреть и оценить опыт сосуществования разных человеческих общностей в их взаимодействии, контактах и конфликтах, а также охватить культурный опыт человечества в целом.

Не менее актуально в условиях современного мира постнеклассическое понимание культуры как выживательно-приспособительной программы различных социумов, основанной на многотысячелетнем коллективном опыте, его накоплении, хранении и трансляции. В постнеклассической парадигме научного знания взгляд направляется на духовные основания, истоки существующих явлений культуры, науки, общественно-экономических и общественно-политических отношений, на «вечного человека» с неотчуждаемым духовным наследием. Постнеклассическое понимание культуры исходит из того, что люди сознательно придают значение тем или иным жизненным факторам, условиям, взаимоотношениям и обстоятельствам и не замечают других, выделяют то, что важно для выживания сообщества. Передача этих знаний-смыслов из поколения в поколение составляет сущность культурной адаптивной программы.

В культурном ядре упорядочены в определенной иерархии важнейшие элементы, без которых невозможен порядок в нем как важнейшее условие его выживания. Иерархия важнейших для социума средств выживания, упорядочения жизни присутствует в социуме на уровне коллективного бессознательного. Такие средства выживания и упорядочения жизни социума еще именуют генетическими кодами той или иной культуры. Их содержанием является образ миропорядка, «формула» мироустройства, законы упорядочения этого мира, у основания которых лежат принципы гармонии и целостной полноты. Именно благодаря генетическим кодам, и социум в целом, и отдельный человек адаптируются к условиям постоянно изменяющегося мира. Отсюда вытекает огромная важность изучения и понимания сути культурного наследия и взаимодействия на уровне генетических кодов и системы смыслов и соотнесения с ними той или иной культуры.

Таким образом, сегодня необходим учёт социокультурной (духовно-практической), культурно-исторической, психологической, профессиональной, социальной обусловленности мировоззренческих установок субъекта познания. Подобные подходы к пониманию культуры нашли своё отражение в понятийно-концептуальном аппарате, благодаря которому можно отыскать действенные методы, средства, формы межкультурного диалога, поликультурных компетентностей и самого поликультурного образования.

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. М., 2003.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. М., 2005.
3. Набок И.Л. Педагогика межнационального общения. М., 2010.
4. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2003.
5. Резников Е.Н. Психология этнического общения. М., 2007.
6. Колоколова И.В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося: дисс. ... к. п. н.: Ростов-на-Дону, 20018.
7. Макулов С.И. Поликультурное образование как дефиниция педагогических исследований// Современные проблемы науки и образования. № 2. 2014.

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Тлегенова К.Ж., Жаксимбетова М.А.

(СКГУ им. М.Козыбаева)

В Концепции воспитания в системе непрерывного образования Республики Казахстан как ценность воспитания признается «здоровье, здоровый образ жизни – непереносимое условие счастливой, продуктивной жизни; ответственное отношение к своему здоровью должно стать естественной внутренней потребностью человека. В Послании Президента страны народу Казахстана «Казахстан - 2030» здоровье признается одним из стратегических долгосрочных приоритетов развития республики» [1]. Среди многих проблем, стоящих сегодня перед казахстанским обществом, одной из серьезных становится проблема вредных привычек, как глобальная угроза здоровью населения страны.

Понятие «вредные привычки» понимается как привычки, мешающие человеку жить полноценной жизнью, не дают ему возможности реализовать себя как личности, как представители данного общества [2]. Вредными считаются те привычки, которые мешают человеку жить полноценной жизнью, не дают ему возможности реализовать себя как личность. Наиболее распространенными формами вредных привычек являются алкоголь, табакокурение и наркомания. Эти вредные привычки оказывают негативное влияние на здоровье человека, алкоголь и наркотики являются и разрушителями личности. Вредные привычки закладываются в подростковом возрасте, и их распространение увеличивается как среди всей популяции детского населения, так и по мере взросления детей. Именно подростки более остальных способны поддаваться пагубному влиянию в силу своей наивности, любознательности и своего протеста против общественных устоев. Поэтому профилактика вредных привычек в подростковом возрасте требует создания современных программ профилактики приобщения детей к вредным привычкам и грамотного проведения соответствующего санитарного просвещения в образовательных учреждениях.

Наиболее доступным и широко практикуемым методом профилактики вредных привычек, является пропаганда здорового образа жизни. Ведение профилактической работы среди подростков не только необходима, но и сможет создать достаточно прочный барьер для возможного вовлечения употребления вредных привычек. Изучением проблемы профилактики вредных привычек, занимались такие известные российские ученые, как А.А. Александров, Г.М. Андреева, С.А. Беличева, А.Д. Гонеев, И.С. Кон и др. [3]. Среди казахстанских ученых, занимавшихся проблемой профилактики вредных привычек, можно выделить работы Х.Ф. Анаркулова, А.К. Каптогаевой, А.К. Кульназарова, С.И. Касабековой, В.М. Коротковой, К.Н. Мазыева, М.Т. Сапарбаева [4].

Профилактическая работа включает все виды и формы практической деятельности в сфере социально-педагогической профилактики, помощи и коррекции, психологической диагностики, социального воспитания и социально-правовой охраны подростков, как взаимодополняющие компоненты. Социально-педагогическая профилактика вредных привычек представляет собой систему мер, направленных на формирование здоровых установок и навыков ответственного поведения, снижающего вероятность приобщения к употреблению вредных привычек.

Вредные привычки являются сложным поведенческим актом, в возникновении и развитии которого принимают участие не только физиологические факторы, но и целый комплекс социальных и психологических условий, необходима разработка теоретических и практических подходов к отказу от вредных привычек, а также создание и внедрение профилактических программ.

К этапам социально-педагогической профилактики относятся:

1) Диагностический, который включает в себя диагностику личностных особенностей подростка, которые могут оказать влияние на употребление вредных привычек, а именно: повышения тревожность, низкая стрессоустойчивость, неспособность к эмпатии, некоммуникабельность, низкое восприятие социальной поддержки, направленность на поиск новых ощущений, а также получение информации о положении ребенка в семье, о характере семейных взаимоотношений, о его увлечениях и способностях, о его друзьях и других возможных референтных группах.

Диагностический этап включает в себя:

- анализ социальной ситуации в школе, районе, городе, регионе. Для построения и реализации содержания профилактической работы социальному педагогу необходимо понимать специфику конкретного места, чтобы знать, насколько актуальна проблема вредных привычек в местности, где находится подросток.

- использование диагностических методик, включающие в себя два вида опросников. Первый опросник предназначен для раннего выявления факторов, склонных к употреблению вредных привычек. Второй предназначается для диагностики актуального риска уже по имеющимся паттернам поведения. Эти методики могут быть использованы для оценки эффективности профилактической программы, реализуемой в школе, района, регионе [5].

2) Информационно-просветительский этап, который заключается в расширение компетенции подростка в культуре межличностных отношений, технология общения и способы преодоления стрессовых ситуаций.

3) Тренинги личностного роста, включают формирование и развитие навыков работы подростков над собой. Основой этой работы должны стать полезные привычки, составляющие понятие «здоровый образ жизни». Отсутствие любых вредных привычек, а также оптимальное психическое здоровье, раскрытие творческого потенциала в сочетании с овладением навыками психической саморегуляции – вот критерий здорового образа жизни, ориентиры его формирования.

Профилактика вредных привычек в подростковом возрасте должна коснуться всех сфер жизни – семьи, школы и общественной жизни в целом.

В первую очередь необходимо тщательно изучить семью и нравственно-психологический климат в ней, и педагогическую просвещенность родителей о пагубном влиянии вредных привычек. Эффективность воспитания родителей и подростков заключается в создании в семье благополучной обстановки, при которой родители относятся друг к другу и детям с любовью, доверием и уважением. Достичь этой цели возможно путем повышения педагогической культуры родителей, их авторитета в семье с учетом национальных, региональных и других особенностей. Основа решения проблемы качественной социализации личности в семье – в устранении причин, которые приводят к созданию конфликтных ситуаций между родителями и детьми. Эта задача решается путем оказания семье действенной социально-педагогической помощи. Деятельность социального педагога в подростковом возрасте оказывает положительное влияние на организацию сотрудничества семьи и школы путем совершенствования социально-педагогической направленности деятельности всего педагогического коллектива. Повышение

познавательной социальной активности ребенка подросткового возраста зависит от организации социальными педагогами систематических, совместных мероприятий с родителями и учителями. Защита прав, здоровья и интересов ребенка - одно из главных направлений в работе социального педагога, которое осуществляется путем проведения лекций, бесед, организации встреч с работниками правоохранительных органов.

Полноценная профилактика вредных привычек невозможна без участия в ней средств массовой информации. На представителей СМИ должна быть возложена моральная ответственность за качество информационной продукции и за ее содержание. В печатных изданиях, телевизионных программах и в социальных сетях, информация для подрастающего поколения в настоящее время носит развлекательный характер. Подростки воспринимают СМИ, особенно социальные сети, только как развлечение, что может не только уводить их от проблем реального мира и проблем подросткового возраста, но и придавать аддиктивную направленность их личности.

Социальный педагог используя метод примера в профилактике вредных привычек, может акцентировать внимание на то, что в настоящее время, особенно в социальных сетях стало «модным» заниматься спортом, правильно питаться, соблюдать режим дня. Всматриваясь в других людей, наблюдая и анализируя живые образцы целеустремленности, упорности, уверенности, дисциплинированности, жизнерадостности, подросток глубже и нагляднее осмысливает свой образ жизни.

Важным аспектом проведения социально-педагогической профилактики работы среди подростков является возможность определения потенциально склонных к вредным привычкам личностей. В эту группу входят люди с нестабильной психикой, сложным характером, эмоционально неустойчивые, с чувством пренебрежения к социальным нормам и моральным устоям, склонные к депрессивным состояниям. Непринятие и непонимание обществом таких личностей ведет к их отстраненности и, как следствие, поиском успокоения в употреблении вредных привычек. Во время бесед и лекций целесообразно использовать конкретные примеры, свидетельствующие о тяжелых последствиях употребления вредных привычек. Убедительно выглядят сообщения о тяжелых отравлениях, смертельных исходах от передозировок вредных привычек. Необходимо акцентировать внимание подростков на пагубном влиянии вредных привычек на физическое, интеллектуальное развитие.

Профилактическая работа - это важное направление деятельности, которое помогает не только бороться с последствиями проблем, но и устранять их причины. Нужно учить людей, особенно детей и подростков, говорить «нет», отказываясь от вредных привычек, учить их тому, как без вредных привычек общаться с другими людьми, выбираться из стрессовых ситуаций, примиряться с потерями, поднимать свой дух и настроение.

Литература

1. Концепция воспитания в системе непрерывного образования Республики Казахстан. - Астана, 2009.
2. Кулинич Г.Г. Вредные привычки: профилактика зависимостей: 1-4 классы. - М.: ВАКО, 2011.
3. Шишкина К.И. Особенности профилактики табакокурения в младшем школьном возрасте //Научно-практический электронный журнал Аллея Науки. - 2019. - №1. - С. 3-8
4. Рахманов Б.Д. Служба формирования здорового образа жизни Республики Казахстан: итоги пятилетней деятельности, перспективы // Валеология. Физвоспитание спорт, 2002. - № 10. - с.5-12.
5. Хасан Б.И., Дюндик Н.Н. Федоренко Е.Ю., Кухаренко И.А. , Привалихина Т.И. Профилактика несвободы: Организационно-методическое пособие. М.: Бонфи, 2003.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА
ЧИТАТЕЛЬСКОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Томилова С.Д.
(УрГПУ, г.Екатеринбург)

На современном этапе развития образования, в условиях его обновленного содержания, дошкольный период детства стал первой ступенью непрерывного образования. Это привело к переосмыслению целевых ориентиров, содержательной и организационной сторон дошкольного образования. Предметом научных исследований последних десятилетий стало определение теоретических и методических основ организации процесса приобщения детей дошкольного возраста к миру культуры, в целом, и к словесному искусству, в частности. Как научить дошкольников правильно слушать и воспринимать книгу, какой объем литературоведческих знаний доступен ребенку-дошкольнику для полноценного восприятия произведения словесного искусства, в чем проявляется своеобразие читательского и литературного развития дошкольника, как эффективно организовать данные процессы – эти и другие вопросы оказались актуальны для многих исследователей (В.В. Гербова, Е.Л. Гончарова, З.А. Гриценко, Л.М. Гурович, М.Б. Елисеева, Т.В. Рыжкова, О.В. Чиндилова и другие).

В настоящее время в ряде исследований стали активно употребляться термины «читатель», «читательская деятельность», «читательская культура», «читательское развитие», «литературное развитие» применительно к ребенку дошкольного возраста. Поскольку дошкольник, как правило, воспринимает произведение словесного искусства на слух, то и термин «чтение» по отношению к ребенку дошкольного возраста понимается не как умение озвучивать напечатанное слово, а как «читательское» восприятие текста во время слушания и понимание его смысла (О.В. Чиндилова) [8].

Рассматривая литературное произведение как инструмент трансляции смыслов, Е.А. Гончарова считает, что чтение – это вид деятельности, направленный на превращение закодированного в тексте духовного опыта автора в личный, смысловой, познавательный и творческий опыт читателя. С точки зрения исследователя, читательское развитие возможно уже у дошкольников раннего возраста и начинается оно с процесса приобщения ребенка во время чтения книг к социокультурным ценностям, а затем их интериоризации. Анализируя содержание общения детей в возрасте от рождения до шести лет со взрослым, Е.А. Гончарова отмечает, что способность присваивать себе чужой духовный опыт, превращать содержание текста в свой личный, эмоциональный, творческий опыт возникает у ребенка на границе раннего и дошкольного возрастов и проявляется в том, что дитя уже в этом возрасте оказывается способен представить себе содержание речи, выходящей за рамки его непосредственного опыта. Именно в этот период, по ее мнению, у еще нечитающего ребенка может возникнуть то, что автор называет «ядром читательской компетентности», то есть способности превращать содержание текста в свой личный, эмоциональный, творческий опыт [1].

З.А. Гриценко определяет чтение дошкольников как вид речевой деятельности, при котором активно работают все сферы читательского восприятия: эмоции, воображение, реакция на содержание текста. Термин «читательское развитие» она

трактует как длительный, непрерывный процесс всестороннего формирования личности, проходящий под воздействием книги, направленный не только на приобретение каких-то навыков (слушание, говорение, анализ текста и т.п.), но и на развитие интеллектуальных, творческих способностей, эмоциональной сферы, познавательных процессов (мышление, воображение, память, восприятие мира и т.п.), а также нравственных основ личности ребенка [2].

Проблема литературного развития с 90-х годов прошлого века становится объектом внимания сначала начальной школы (М.П. Воюшина, Т.С. Троицкая, Т.В. Рыжкова и другие), а затем и дошкольной ступени образования (З.А. Гриценко). Литературное развитие детей школьного возраста многими авторами рассматривается как возрастной и одновременно учебный процесс развития способности «к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями» [5], а также как процесс развития собственного литературного творчества детей [4]. Литературное развитие дошкольников, безусловно, имеет свою специфику. Задача педагога дошкольной ступени образования – научить ребенка получать удовольствие от общения с книгой, восхищаться хорошим литературным произведением, заложить у него основы хорошего художественного вкуса, развить его воображение, научить его извлекать из книги чужой духовный опыт и присваивать себе с тем, чтобы в дальнейшем реализовать в характерных для ребенка видах деятельности. Исходя из этого литературное развитие дошкольника можно понимать как процесс, направленный на формирование личности, обладающей определенным читательским опытом, отличающейся развитым интересом к чтению, не только умеющей воспринимать и понимать художественное произведение в соответствии с возрастными возможностями, но и способной к самовыражению в разных видах художественно-речевой деятельности [6]. Таким образом, литературное развитие ребенка-дошкольника отражает качественные изменения в восприятии, интерпретации произведений словесного искусства (когнитивный компонент), проявление читательского интереса (эмоциональный компонент), способности к отражению литературного опыта в разных видах художественно-речевой деятельности (деятельностный компонент) [9].

В структуре понятий «читательское развитие» и «литературное развитие» можно увидеть ряд схожих компонентов, таких как развитие интеллектуальных и творческих способностей ребенка, воображения, эмоциональной сферы, познавательных процессов, формирование духовно-нравственных основ личности.

Поскольку литературное развитие дошкольников необходимо соотносить с конечным результатом образования ребенка в условиях школы, ведущим элементом содержания литературного развития при ознакомлении ребенка с книгой может стать единая система читательских и художественно-речевых (на школьной ступени – литературно-творческих) умений. И те и другие умения возникают на стыке компонентов эмоциональной, интеллектуальной и познавательной деятельности. Читательские умения формируются у дошкольника в процессе восприятия книг (то есть в перцептивной деятельности), художественно-речевые – под влиянием прослушанных (прочитанных) произведений в разных видах самостоятельной художественно-речевой деятельности (то есть в продуктивной): рассказывании, выразительном чтении (исполнении) произведений, придумывания детьми сказок, загадок, коротких стихотворений, рифмовок, инсценировании, участии в театрализованной деятельности по произведениям художественной литературы и фольклора и другое. К читательским мы вслед за М.П. Воюшиной относим умения сопереживать герою произведения; воссоздавать в воображении художественные образы, улавливать образную художественную речь, следить за развитием действия, устанавливать причинно-

следственные связи между событиями и другие [4]. К художественно-речевым можно отнести умения воссоздавать в воображении образы, возникающие в разных видах художественно-речевой деятельности; в своей художественно-речевой деятельности понимать и передавать чувства и настроения персонажей, эмоционально сопереживать им; определять собственную позицию по отношению к персонажам и их поступкам при рассказывании, инсценировании, выразительном исполнении произведения; отражать в разных видах художественно-речевой деятельности жанровые особенности (сказки, рассказа, стихотворении) и другие [7]. Таким образом, процесс литературного развития становится гармоничным для ребенка: он учится в процессе чтения воспринимать чужой художественный образ и создавать в разных видах самостоятельной деятельности под влиянием чужого свой художественный образ.

Чтобы развитие ребенка-читателя было организовано грамотно, педагогу необходимо соблюдать ряд педагогических условий, среди которых исследователи выделяют следующие:

- осознание длительности и непрерывности самого процесса воспитания ребенка как компетентного читателя;
- стремление добиться у ребенка в процессе общения с книгой внешних и внутренних качественных изменений, главными из которых можно считать потребность в слушании книги и присвоение содержания книги, стремление взаимодействовать с героями книги в других видах деятельности;
- знание основ методики приобщения ребенка к книге, т.е. принципов формирования круга детского чтения, методов и форм работы с ребенком и книгой;
- учет интересов ребенка и гуманность средств его приобщения к книге;
- соблюдение естественного протекания всех процессов в развитии ребенка как читателя [2].

Обобщение нашего опыта работы по приобщению дошкольников к книге позволяет выделить и другие условия, которыми должен руководствоваться педагог, ставящий цель развить у ребенка интерес к чтению, заложить основы полноценного читательского и литературного развития ребенка. Среди них мы выделяем следующие:

- воспитание у детей правильного отношения к книге – как к величайшей ценности, сгустку духовного опыта человечества;
- отбор литературного произведений детской литературы и фольклора, адресованных дошкольникам;
- поиск эффективных форм организации совместной деятельности педагогов, родителей и детей по приобщению дошкольников к чтению;
- привлечение ресурсов социального партнерства (специалистов в области детского чтения – сотрудников библиотеки и преподавателей педагогического университета) для осуществления процесса всестороннего развития личности ребенка под влиянием книги;
- подготовленность педагога к осуществлению процесса руководства детским чтением и общим литературным развитием ребенка.

Прокомментируем выделенные нами условия.

Развитие у дошкольника предпосылок ценностно-смыслового восприятия произведений словесного искусства коррелирует с одной из приоритетных задач, выделенных в ФГОС ДО: объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества. Ознакомление с книгой способствует формированию у ребенка ценностной картины мира, специфической для каждого народа. Посредством книги ребенок усваивает наиболее существенные для данной культуры смыслы, ценностные

доминанты, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке [3]. Жанры устного народного творчества (загадка, сказка, пословица, поговорка и другие), произведения русских и зарубежных авторов играют огромную роль в нравственном воспитании дошкольников, приобщают их к духовным ценностям национальной и мировой культуры.

Самый доступный и короткий путь приобщения детей к жизненному опыту наших предков, а следовательно, и средство эстетического, духовно-нравственного и ценностно-ориентированного воспитания личности – взаимодействие педагогов ДОУ с семьями воспитанников. Именно домашнее чтение ребенка, ознакомление с книгой, организуемое родителями, способно воспитать у детей любовь к чтению, развить интерес к книге. Прочитанная с родителями книга, да и любая совместная деятельность родителей и детей по восприятию книги, будь то беседа, создание иллюстраций, изготовление костюмов для спектакля, заучивание стихотворения или роли в спектакле, подготовка к литературным викторинам и подобное, – все это оставляет очень сильный след в душе ребенка. Но сама семья зачастую не в состоянии самостоятельно организовать семейное чтение и сформировать правильный тип читательской деятельности ребенка. Неоценимую помощь педагогам ДОУ в организации семейного чтения способны оказать специалисты в области литературного и читательского развития ребенка: сотрудники библиотеки и преподаватели педагогического университета, исследующие проблемы читательского и литературного развития дошкольников. Родители, понимающие ценность книги для ребенка, чаще всего обращаются к педагогам с вопросами, как развить у ребенка интерес к чтению, какие книги читать ребенку дома, как организовать обсуждение прочитанного, как стимулировать желание ребенка поделиться своими впечатлениями от прочитанного. Таким образом, в центре внимания педагогов ДОУ оказываются следующие проблемы: круг детского чтения и принципы его формирования, особенности восприятия детской книги дошкольниками разных возрастов, методика работы с детской книгой в условиях семейного чтения, методические рекомендации родителям по формированию правильного типа читательской деятельности.

Качество процесса читательского и литературного развития напрямую зависит от того, насколько оказывается подготовлен сам педагог к такой деятельности. На наш взгляд, выступая организатором семейного чтения, педагог ДОУ должен обладать следующими профессиональными компетенциями в области читательского и литературного развития ребенка:

- обладает развитым эстетическим вкусом, способен к избирательному отношению к детской книге;
- способен к целостному эстетическому восприятию произведений словесного искусства;
- осознает необходимость постоянного совершенствования собственной читательской культуры;
- осознает специфику дошкольной ступени читательского и литературного развития ребенка;
- осознает принципы формирования круга детского чтения;
- владеет системой знаний основ читательского и литературного развития дошкольника;
- способен проектировать содержание читательского и литературного развития в разных возрастных группах дошкольников с учетом особенностей восприятия детской книги;
- готов применять современные технологии читательского и литературного развития детей дошкольного возраста;

– готов включаться во взаимодействие с родителями и социальными партнерами для осуществления развития интереса к чтению у дошкольников.

Литературное и читательское развитие дошкольника способно стать основой его общей культуры, и именно от педагога ДОУ зависит, насколько грамотно и качественно будет организован этот процесс.

Литература

1. Гончарова Е.А. Ранние этапы читательского развития: К теории вопроса // Дефектология. - 2007. - №1. - С. 4-11.
2. Гриценко З.А. Читательское развитие ребенка дошкольного возраста (к постановке проблемы) // Дошкольное воспитание. - 2010. - №8. - С. 19-27.
3. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке // Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. - Волгоград: Перемена, 2002. - С. 166-205.
4. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под ред. Т.Г. Рамзаевой. - СПб.: «Специальная литература», 1996. - С. 40-85.
5. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. - М.: Педагогика, 1976. - 224 с.
6. Томилова С.Д. Основы литературного развития ребенка дошкольного возраста как потенциального читателя // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2009. № 2. С. 85-97.
7. Томилова С.Д. Творческая направленность художественно-речевой деятельности дошкольников как основа их литературного развития // Педагогические системы развития творчества: Материалы 8-й Международной научно-практической конференции 21-23 декабря 2009 г.: В 3 ч. / Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2010. - Ч. 1. - С. 242-253.
8. Чиндилова О.В. Чтение художественной литературы дошкольников: подходы к пониманию и формы реализации // Дошкольное воспитание. - 2011. - №1. - С.59-61.
9. Фишер В.Я., Кухар М.А. Литературное развитие детей дошкольного возраста в условиях обновленного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2014. - № 11 (152). - С. 147-153.

УДК 372.2

PSYCHOMOTOR GIFTENESS FOR PRESCHOOL

Khassanova A.Z.

(Kalmyk state University B.B.Gorodkova)

Thus, we can state that the problem of teaching gifted children is reflected in the scientific and methodological literature. However, despite the attention of many researchers to this problem, the problem of the development of psychomotor giftedness in preschool children remains not sufficiently developed. Questions of construction and realization of integral pedagogical strategy of physical development of children with signs of psychomotor giftedness which along with providing natural conditions for full harmonious development of the child, provides an opportunity of manifestation of motive creativity, leadership qualities, the statement as the active worker in a situation of freedom of a choice of actions have not received due reflection. For realization of educational purposes of training creativity of the preschool child is especially allocated. Creativity in the field of movements has its own specifics: it manifests itself in the originality of performance, unusual combination of movements, the ability to transfer motor experience, and often creativity determines the success of the motor action. Creative development is provided by the use of such types of work as encouragement of original movements, formulation of questions, the answers to

which require going beyond the boundaries of reproductive thinking ("Why do you think this is the best solution?"). Being included in creative activity, children master new movements. Recently, the method of developing discomfort (B.C. Yurkevich) is widely used in work with gifted children. The crux of the hiszakl. in psychological "rebuilding" spontaneously arisen and specially organized emotionally negative situations. As a result of this "restructuring" changes the nature of the activity, the child learns to successfully get out of critical situations and positively reflect them in their "deep" experience. Therefore, it is necessary not only not to be afraid of difficult, negative situations, but also to use them for the progressive development of the personality and creative abilities of children. Dosed failure alternates with the usual success for the child. Do not be afraid of a temporary decrease in self-esteem preschooler in moments of obvious discomfort. It is the inconsistency of self-esteem—the key to the long-term development of the personality of a gifted child. In working with children who have signs of psychomotor giftedness, sports training can be built on the use of elements of acrobatics, artistic and artistic gymnastics. Acrobatics - a form of physical exercise., helping to improve the motor abilities of the child. Alphabet acrobatics make up the balance, stands, bridges, splits, stops, rolls. Balance - the ability of the body to maintain a stable position both at rest and in motion. To form the function p. are used UPR. strengthening and developing the muscles of the legs and back. The duration of their run — up to 3-5 s. you can perform Them with your eyes closed: high balance - body straight, straightened leg is moved back, hand in hand; the balance of the "swallow", the body arched, the leg is moved back as much as possible above the head raised, arms at sides .Stands children perform from a sitting position on the floor rolled back: stand on the shoulder blades—the body is straightened, knees and socks stretched, hands on the floor or support the back. Options: reception Desk with one bent leg; reception Desk on breast (fulfilled from emphasis lying down bent perekatom forward) - body straightened, hands on gender palms down, retaining racks in the most convenient position Bridges incl. simplified control: the bridge from supine position with bent legs - leaning hands on floor at shoulder height, bend at the bridge, straightening his arms and legs; knee bridge - from the knee stand to lean back until your hands touch the floor. Roll tuck — out provisions of the Seda, grouped to perform a roll back to the stop position with head on floor, roll forward to return to its original position. Rhythmic gymnastics—sets of exercises that contribute to the development of coordination abilities, plasticity, expressive movements, increase endurance, aesthetic education of children. It includes physical exercises performed without objects (balance, turns, etc.) and with objects (Hoop, ball, rope, ribbon), as well as dance elements and their combinations. Exercises with a Hoop are performed with one or two hands in different directions and planes. Hold the Hoop with two hands outside, inside, one hand on top, bottom. With the Hoop, children perform turns, spins, rolls on the floor, bends, squats, throws and catches with one or two hands, jumps. Vertical turn of the Hoop. I. p.: legs together, Hoop in front, grip with both hands outside. Turn the Hoop to the right with the trunk tilted to the left, transfer the weight of the body to the right leg, and set aside the left on the toe. Then return to the starting position.

The duration of their run — up to 3-5 s. you can perform Them with your eyes closed: high balance - body straight, straightened leg is moved back, hand in hand; the balance of the "swallow", the body arched, the leg is moved back as much as possible above the head raised, arms at sides . Stands children perform from a sitting position on the floor rolled back: stand on the shoulder blades—the body is straightened, knees and socks stretched, hands on the floor or support the back. Options: reception Desk with one bent leg; reception Desk on breast (fulfilled from emphasis lying down bent perekatom forward) - body straightened, hands on gender palms down, retaining racks in the most convenient position Bridges incl. simplified control: the bridge from supine position with bent legs - leaning hands on floor at shoulder height, bend at the bridge, straightening his arms and legs; knee bridge - from the knee stand

to lean back until your hands touch the floor. Roll tuck — out provisions of the Seda, grouped to perform a roll back to the stop position with head on floor, roll forward to return to its original position. Rhythmic gymnastics-sets of exercises that contribute to the development of coordination abilities, plasticity, expressive movements, increase endurance, aesthetic education of children. It includes physical exercises performed without objects (balance, turns, etc.) and with objects (Hoop, ball, rope, ribbon), as well as dance elements and their combinations. Exercises with a Hoop are performed with one or two hands in different directions and planes. Hold the Hoop with two hands outside, inside, one hand on top, bottom. With the Hoop, children perform turns, spins, rolls on the floor, bends, squats, throws and catches with one or two hands, jumps. Vertical turn of the Hoop. I. p.: legs together, Hoop in front, grip with both hands outside. Turn the Hoop to the right with the trunk tilted to the left, transfer the weight of the body to the right leg, and set aside the left on the toe. Then return to the starting position.

Currently, the attention of many psychologists and teachers attracts the problem of children's giftedness, its nature, the possibility of identifying and creating special educational programs for gifted children. At the same time, the diagnosis of giftedness and work with gifted children are based on the data that were obtained in special studies. These and research are extremely diverse. Initially, the General mental giftedness was considered as a manifestation of some General ability (the work of A. Binet, E. Clapared, C. Spearman, V. stern, etc.) which manifests itself in solving a variety of problems. Then came a variety of theoretical models of mental abilities. Giftedness and their development in children. Thus, in foreign psychology, the most important step in the development of ideas about giftedness was the study of J. V. Stalin. Of Guildford, in which he divided the unified mental faculties into intellectual and creative. There was a large cycle of research aimed at the study of creative talent and its development (A. Bry, P. Torrence, D. Harrington, etc.). The results of these and further studies formed the basis for the creation of concepts for the development of children's giftedness, which included consideration of both intellectual and personal indicators (J. Atkinson, B. Bloom, J. Renzulli). Along with the General mental giftedness, various types of children's giftedness were considered: musical, mathematical, social, physical, etc. various classifications of children's giftedness were created (G. Gardner, D. Dehaan, M. Kitano, D. Corby, R. Havarhest, etc.). Most of the Russian studies of giftedness is based on numerous theoretical and experimental developments of the problem of development of abilities and creativity (S.L. Rubinstein, B.M. Teplov, A.N. Leontiev, V.N. Myasishchev, B.G. Ananyev, L.A. Wenger, A.M. Matyushkin, D.B. Bogoyavlenskaya, V.D. Shadrikov, etc.) In domestic studies, the problem of giftedness in preschool age is represented, on the one hand, by works devoted to the study of abilities in different types of children's giftedness (D.B. Bogoyavlenskaya, I.A. Burlakoza, L.A. Wenger, I.P. Ishchenko, A.M. Matyushkin, N.N. Podyakov). Naturally, the variety of theoretical models and approaches to understanding the nature and possibilities of development of children's giftedness leads to a variety of methods to identify it and build strategies for educational work with gifted children. At the same time, the identification of children's giftedness is the first link in any work with gifted children. In identifying giftedness, a variety of techniques are used. The Stanford – Binet and Wexler tests are most commonly used for preschool children. However, these tests have not been standardized and re-standardized, which makes it difficult to analyze the quantitative indicators of children. Furthermore, the use of these tests does not always provide a sufficiently reliable indicator of a child's giftedness. Therefore, in the examination of preschool children are widely used a variety of techniques and their complexes (E.P. Torrence, D.B. Bogoyavlenskaya, V.A. Petrovsky, K.V. Tarasova, etc)

An example of a diagnostic system based on the research of domestic psychologists is the system, which is based on the concept of mental development, developed by L.A. Wenger

and his staff. This concept is based on the theoretical positions and research results of L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, A.R. Luria, A.V. Zaporozhets, D.B. Elkonin and others. The basic unit of mental development is considered to be an indicative action, which is performed with the help of the means of mental activity existing in culture. Indicative actions are aimed at studying objects and phenomena, clarifying and imprinting their properties and relationships.

As for the development of thinking of the child, in numerous studies (A.V. Zaporozhets, G.I. Minskaya, L.A. Wenger, N.N. Podyakov) it was shown that for children of preschool age the most characteristic are the actions of visual and logical thinking. The difference between them is in the nature of the actions performed by the child with substitutes of different types.

As for the creative abilities of a preschooler, they are manifested in certain actions of the imagination (studies and. And. Bulycheva, O.M. Dyachenko, E.L. Morocoi, etc.) To these primarily include the following steps in the "objectification" when a child on the basis of the individual parts creates a complete image of reality. Later, children master the actions of "detailing", when they can fill in the image created in the imagination with various details. And finally, by the older preschool age, children master the actions of "inclusion", when the visible object becomes only part of the image created by their imagination. So, a holistic mental development of the child is characterized by a very specific content of intellectual and creative abilities. Therefore, the diagnostic system of studying the mental development of the child should include standardized methods (tested on a large number of children and the materials of which are statistically processed) and not standardized (not passed the appropriate procedure). The latter basically allow you to attribute the results obtained by the child to a certain level of performance of the task. The number of levels and their characteristics for a given age are set by the developer of techniques. The second group of diagnostic methods is aimed at identifying the features of mental development and achievements of the child in a given educational situation. Such diagnostics can be called pedagogical. It is based on the educational approach to the analysis of the child's development, which is considered in the context of a certain training program. Another aspect of differences in giftedness manifests itself in the so-called originality of giftedness, in its content. Some types of giftedness the teacher knows and sees well, and others-not only does not see, but also actively denies.

Литература

1. Психология одаренности детей и подростков под редакцией Н.С. Лейтеса. 2000 г. М.
2. Одаренные дети Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого. 1991 г. М.
3. Залог детских успехов Джон Холт. 1996 г.
4. Как развить таланты ребенка от рождения до 5 лет. Джоан Фриман. 1995 г. М.
5. Одаренные дети в детском саду и в школе А.И.Савенков. 2000 г. Москва.
6. Развитие творческого мышления детей А.Э. Симановский 1996 г. Ярославль.
7. Исследование гендерных различий в развитии способностей одаренных дошкольников к выдвижению и реализации новых идей Е.С. Белова ж/л Психолог в детском саду № 4, 2005 г.

СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК СРЕДСТВО ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ

Хлыстун В.Г.

(СКГУ им. М.Козыбаева)

Современный этап развития общества диктует особые условия сосуществования. Информатизация всех сфер жизнедеятельности, преобладание материальных и обесценивание духовных ценностей, бесчисленные конфликты выводят проблему человеческого общения на первый план. Проблема общения нередко поднималась в трудах философов, социологов, психологов и других ученых. Так, русские мыслители П.Лавров и Н.Михайловский в своем труде дали обоснование субъективного метода, основанного на «проблеме поведения и общения людей, их побуждений и идеалов» [1]. В этой связи именно педагогическое общение позволяет говорить о не выявленных резервах учебно-воспитательного процесса. Отсутствие умения общаться и устанавливать контакт порождает целый ряд педагогических неудач. До сих пор на занятиях нередко возникают ситуации, в которых отсутствует оптимальное общение.

Общение, по мнению большинства ученых, процесс взаимодействия, обмена информацией между двумя или более людей [2]. Целью общения является установление взаимоотношений, контактов между людьми взаимопонимания, а средством – различные формы самовыражения личности. И если воспитание – это процесс организованного и целенаправленного воздействия на личность, то общение – одно из основных условий существования личности и человеческого общества в целом.

Общение является важнейшим инструментом деятельности каждого педагога. «Общение учителя с учениками должно снимать такого рода эмоции, вызывать радость постижения, жажду деятельности, содействовать социально-психологической оптимизации учебно-воспитательного процесса» [3]. Специфика дополнительного образования, по мнению В.А. Березиной, такова, что «позволяет осуществлять «воспитание без назидания», через творческую деятельность ребят, включённых в выполнение разнообразных заданий» [4].

Система дополнительного образования позволяет каждому ребенку развиваться по двум основным направлениям: общекультурное развитие и профессионально-ориентированное обучение. Задача педагога – пробудить интерес учащегося, увлечь художественно-творческой деятельностью, создать условия для мотивации потребности в соответствующих знаниях. Все это требует от педагога владение различными методическими приемами учебно-воспитательной работы, постоянного совершенствования своего педагогического мастерства, пополнении комплекса гуманитарных и культурологических знаний.

Главная задача школы эстетического воспитания – создание совместно с общеобразовательным циклом максимально благоприятных условий для всестороннего развития личности и выявления одаренных учащихся в области искусства. Содержание учебного процесса представляет собой обоснованную систему комплексного эстетического воспитания и образования, в которой работа различных специализаций и отделений организационно и методически взаимосвязана. Творческое развитие в системе дополнительного образования играет важную роль в профессиональной ориентации учащихся. Занятия различными видами творческой деятельности позволяет учащимся оценить свои способности, осознать свои интересы и склонности и, в

конечном итоге, определиться с выбором будущей профессии. Сам процесс творческой деятельности часто является средством преодоления психологических проблем, возможностью выплеснуть накопившуюся негативную энергию, что способствует созданию благоприятных условий для здоровьесбережения. Одним из элементов здоровьесберегающих технологий на занятиях в системе дополнительного образования является педагогическое общение.

Структура педагогического общения состоит из: мотивационного, содержательно-смыслового и коммуникативно-исполнительского элементов. Каждый из элементов способствует решению художественно-коммуникативных задач и способствует созданию на занятиях ситуации эстетической коммуникации.

Говоря о музыкальном искусстве можно выделить два вида общения: это прежде всего восприятие - общение с музыкой и общение с помощью музыки человека с человеком. Каждый из этих видов коммуникативной деятельности даёт возможность выявить и обобщить жизненный музыкальный опыт, необходимый для проникновения в художественный образ музыкального произведения, определить наибольшее соответствие форм изложения самого музыкального произведения и другой художественной информации, творчески переработать её в коммуникативном плане. Таким образом, музыкально-исполнительская деятельность, протекающая в различных видах, выступает как специфическая форма музыкально-педагогического общения.

Педагогическое общение невозможно без наличия воли, как процесса целенаправленного саморегулирования, и невербальных средств общения. Художественно-интеллектуальная сфера личности педагога предполагает поиск «внутренних» и «внешних» форм передачи информации обучающемуся. Использование на занятиях пантомимы и мимики, как невербальных средств общения, способствуют активизации внимания учеников, развитию коммуникативных возможностей. «Взаимодействие со взрослым при помощи невербальных средств общения даёт ребёнку возможность выразить коммуникативное намерение, воплощать коммуникативно-речевую интенцию, репрезентировать своё эмоциональное состояние» [5]. Любая музыкальная деятельность всегда предполагает взаимное общение исполнителя со слушателями, тогда как организация учебного процесса в системе дополнительного музыкального образования основывается на общении учащегося с преподавателем, с учащимся, с автором музыкального произведения (композитором) и предполагает коллективное творчество. Особенность музыкальной деятельности, такова, что коллективный характер музыкального творчества, с самого начала, ставит учащихся в ситуацию межличностного общения, подразумевает использование его разнообразных форм вербальной и невербальной, а в итоге создаются условия для развития навыков общения.

Таким образом, в музыкальной деятельности в системе дополнительного образования можно найти огромные возможности для развития навыков общения. Задача педагога заключается лишь в том, чтобы открыть пути их использования для всестороннего развития личности учащихся. Система дополнительного образования, в отличие от общеобразовательной школы, создает больше условий для обучения и воспитания учащихся, так как в условиях добровольности выбора деятельности, заинтересованности появляется наибольшая эффективность учебно-воспитательного процесса - организованного и целенаправленного воздействия на личность.

Литература

1. Лавриненко В.Н. Психология и этика делового общения: Учебник для вузов. 2005 г.
2. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.

3. Казарцева О. Культура речевого общения. Научно-методический журнал. «Воспитание школьников» №1 1997 год.
4. Березина В.А. Дополнительное образование детей в России. Издательство: «Диалог культур», 2007 – 512 с.
5. Хомякова С.Е. Теоретические основы использования невербальных средств общения в развитии речи дошкольника [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). - Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2017. - С. 126-129. - URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/212/11929/>

УДК 372.881.161.1

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Чиликова И.А.

(УрГПУ, г.Екатеринбург)

Под влиянием изменений современного российского социума утверждается общая аксиологическая установка, принятая в качестве основы модернизации российской образовательной системы. Под влиянием достижений современной лингвокультурологии стала усиленно разрабатываться и внедряться идея реализации в школьном преподавании культуросообразной функции русского языка. При этом системно-деятельностный подход, нацеливающий на формирование у учащихся системы лингвистических знаний и представлений о родном языке и овладение языком в процессе активной и целенаправленной деятельности, наполняется аксиологическим содержанием, что придает осмысленность этому процессу в целом, так как нацеливает ученика на осознание ценности того, что он должен усвоить, чему должен научиться, чем должен овладеть. Закономерным и необходимым условием становления языковой личности с ценностным взглядом на родной язык является включение в цели и прогнозируемые результаты обучения категории отношения к русскому языку как духовной ценности.

Одним из приоритетных направлений образования на сегодняшний день является духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, становление их гражданской идентичности, «сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации» (ФГОС НОО 2011). В российских школах значительно увеличилось число детей, которым только предстоит приобщиться к русской культуре и освоить русский язык как важную составляющую этой культуры. В неоднородных по национальному составу классах, в условиях многоязычия и различия культур, перед учителем начальной школы стоит задача найти основу, на которой будут выстраиваться процессы обучения, воспитания и развития подрастающего поколения.

Особенности организации межкультурного взаимодействия в образовательном процессе рассматриваются в работах В.П. Борисенкова, Е.В. Бондаревской, Г.Н. Волкова, Т.Т. Камболова и др., при этом актуализируются концепции этнокультурного и поликультурного образования. Теоретические и методические аспекты педагогической деятельности с детьми мигрантов раскрываются в исследованиях О.В. Гукаленко, А.Н. Джурицкого, С.А. Дудко, Л.М. Сухоруковой и др. Однако очевидным остаётся тот факт, что диалог и взаимообогащение всех культурных потоков России выстраивается на основе русского языка. В этой связи важно

подчеркнуть нацеленность содержания предметной области «Филология» на «формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России». Понимание обучающимися того, что язык является частью национальной культуры, а также «осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения» является результатом освоения программы по русскому языку предметного уровня. (ФГОС НОО 2011)

Установленные ориентиры дают возможность обозначить следующую задачу обучения русскому языку в условиях поликультурной начальной школы – раскрыть значение русского языка в разных аспектах: как средства межкультурного общения, сотрудничества и сосуществования между народами; как источника информации о культуре, традициях, истории народа; как средства познания и возможности понимания великой литературы. Реализация указанных задач позволит сформировать позитивное (положительное) отношение к русскому языку как ценности.

Придавая ценностную направленность образовательному процессу, следует опираться на идеи аксиологического подхода как методологической основы, обуславливающей отбор дидактического материала. Уже в начальной школе надо сделать так, чтобы к слову устремились исследовательские взоры учеников, чтобы русский язык стал объектом любви, восхищения и уважения. Важно показать ученику не только формальную сторону лексических единиц, но и дать представление об их «живой» семантической стороне. Лингвистическая и лингвокультурологическая составляющая языка является неисчерпаемым источником информации, что не может не вызывать интерес «маленьких исследователей». Это позволяет расширить интеллектуальные возможности личности, мотивировать познавательную деятельность, основанную на положительном эмоциональном отношении ребёнка к объекту познания.

Одним из существенных аспектов языкового образования сегодня является познавательная деятельность, направленная на «овладение культурой народа – носителя данного языка» (Рамзаева, 2009). Немаловажно, чтобы обучающийся, усваивая язык, не только познавал мир, но и учился жить в обществе, приобретая ценностные установки. Для педагога, работающего в начальной школе не секрет, что успешная организация процесса языкового образования напрямую зависит как от методической составляющей (наличие заданий, направленных на формирование познавательного интереса как мотива к изучению русского языка, русской культуры; нестандартные по форме упражнения занимательного характера; яркий иллюстративный материал; задания, апеллирующие к чувствам, личному опыту, требующие знаний, выходящих за пределы программы), так и от содержательной (подборка текстов культуроведческой направленности; богатый лексический, фразеологический материал, отражающий ценностный аспект русского языка).

Уважительное отношение к России, русскому народу, его духовным ценностям воспитывается через уважительное отношение к языку этого народа, который, в свою очередь, является сам по себе важнейшей национальной ценностью. В качестве дидактического материала могут быть предложены тексты о красоте и ценности языка Н.В. Гоголя, В.И. Даля, А.И. Куприна, К.Г. Паустовского, М.М. Пришвина, А.Н. Толстого, А.П. Чехова и других классиков русской литературы. О выразительности русского языка, его богатстве и величии говорили не только отечественные, но и зарубежные мыслители (*«Русский язык — язык, созданный для поэзии, он необычайно богат и примечателен тонкостью оттенков» П. Мериме*). Данные тексты интересны с точки зрения их смыслового наполнения. Учитель организует беседу по содержанию текста, предлагает сконструировать собственные

высказывания на основе прочитанного. Мудрые мысли писателей могут стать эпиграфом и отправной точкой для сочинения.

Также указанные цитаты являются образцом красивой и правильной речи, поэтому полезна будет запись и заучивание данных и подобных им фрагментов текстов наизусть. Формируя уважительное отношение к языку народа, на территории которого проживает обучающийся, не стоит забывать, что культура межнационального общения предполагает воспитание такта и уважения к культуре другой страны. Поэтому имеет смысл привести пример изречений и высказываний о ценности языка представителей других народов. Например, интересным будет сопоставление пословиц, поговорок о тактичности в общении разных народов: *Доброе слово железные ворота открывает (груз.); Говори голосом тихим, потому что самый неприятный из голосов есть голос осла (тадж.); Хорошего человека по началу речи узнают (калмыц.); Сначала посмотри, кто тебя слушает, а затем начни свою речь (абхаз.); Слово то, которому он рад, слышит даже тот, кто глуховат (дагест.); Краем глаза не гляди – меньше увидишь, сквозь зубы не говори – самому хуже будет (туркм.).* Такая работа важна и для того, чтобы показать точки соприкосновения во взглядах и ценностных установках в многонациональном обществе.

Хотелось бы отметить, что богатый материал для исследования содержат устойчивые выражения о языке, речи, в которых закреплено уважительное отношение русского народа к слову, стремление к его бережному и грамотному использованию (*каков ум, такова и речь; хорошую речь, хорошо и слушать; хороша верёвка длинная, а речь – короткая; без языка и колокол нем; острый язык — дарованье, длинный язык — наказанье; лучше оступиться, чем оговориться; с тобой разговориться — что меду напиться; язык разум открывает; не всегда говори, что знаешь, но всегда знай, что говоришь; хлеб-соль кушай, а умные речи слушай; на великое дело великое слово; кто говорит, тот сеет; кто слушает — собирает (пожинает); сядем рядком да поговорим (да перетолкуем) ладком).*

Отдельно можно остановиться на фразеологизмах, репрезентирующих правила русского речевого этикета:

- тактичность и выдержанность в беседе (*умный не говорит, невежда не даёт говорить; язык – один, уха – два; раз скажи, два раза слушай*);
- недостатки в построении диалога (*отвечает, когда его не спрашивают; дед говорит про курицу, а бабка про утку*);
- опасность пустословия, резкого высказывания (*все беды от языка; лучше недосказать, чем пересказать*).

Анализ указанных единиц языка помогает детям выявить коннотации, связанные с отношением к слову, уместной, грамотной речи в русской культуре. Указывая методы, формы и приёмы работы, обратим внимание на особую значимость групповых исследовательских работ, проектов, выступлений, театрализованных представлений. Подобная деятельность даст возможность обучающимся, для которых русский язык не является родным, освоить нормы речевого общения с использованием речевых этикетных форм.

Особый интерес может представлять изучение слов с непроверяемым написанием. Лексические единицы *Россия, русский* являются обязательными для усвоения в начальной школе. В ходе работы над значением данных слов, как правило, обучающиеся вместе с учителем составляют словосочетания: *живу в России, русский народ, русский язык*. Расширяя и дополняя этот материал, можно включить в урок задания на составление предложений со словосочетаниями: *русский национальный костюм, русские художественные промыслы, русский балет, русская кухня, русская природа, русские традиции, русская песня, русская литература, русская народная*

музыка, русская печь, русская рубаха, русская фамилия. Такой приём работы, как сопоставление указанных словосочетаний с наглядным изображением, беседа по их содержанию, будет способствовать формированию мотивационно-ценностного отношения к истории, традициям и культуре народа, к освоению социокультурного компонента семантики языковых единиц.

Определяя лингвистическую составляющую, через посредство которой язык транслирует культуру, следует вспомнить, что достаточно большой объём культурно-исторической информации, содержащейся в языке, можно почерпнуть в лингвистических словарях. Особого внимания заслуживает толковый словарь В.И. Даля (Даль В.И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка: современное написание). Данный словарь знакомит с традициями, обычаями, нравами русского народа, поскольку толкование слова может сопровождаться поговорками, пословицами, песнями, преданиями, иллюстрациями. Наряду с этим личность В.И. Даля, его многолетний труд по составлению словаря также станут примером ценностного отношения к языку. Как утверждал сам В.И. Даль: «Живой народный язык, сберёгший в жизненной свежести дух, который придаёт языку стройность, силу, ясность, целость и красоту, должен послужить источником и сокровищницей для развития образованной русской речи».

Подобным образом тематически организованный учебный материал будет способствовать усвоению языка и станет основой формирования ценностного отношения к русскому языку у младших школьников в условиях поликультурной образовательной среды.

Литература

1. Кусова М.Л., Чиликова И.А. Формирование у младших школьников позитивного отношения к базовым национальным ценностям через восприятие языка как явления национальной культуры // Начальная школа плюс До и После. - 2014. - № 6. - С. 30-33.
2. Развивающее языковое образование в современной начальной школе: пособие для студ. факультетов нач. образования и учителей нач. классов / Т.Г. Рамзаева, Л.В. Савельева, Е.А. Гогун и др.; Под науч. ред. Т.Г. Рамзаевой. – СПб.: Специальная Литература, 2009. - 222 с.
3. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2011. - 33 с. - (Стандарты второго поколения).

ӘОЖ 348. 147

БІРІНШІ КУРС СТУДЕНТТЕРІНІҢ ЖОО БЕЙІМДЕЛУІНЕ ТОП ЖЕТЕКШІСІНІҢ РӨЛІ

Черниязова А.Ж., Бекмүрзина А.Б.

(М.Қозыбаев атындағы СҚМУ)

Жоғары оқу орнына түскен жас маман көптеген жаңашылдықтарға, жаңа студенттік ұжыммен профессорлық-оқытушылар құрамына тап болады. Жастардың студенттік өмірге бейімделуі өте қиын әрі көп жақты үдеріс болғандықтан М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университетінде осындай жағдайларға көп көңіл бөлінеді. 2017-2019 оқу жылында студенттерге сауалнамалар мен тестілеу өткізіліп, 150 студент әңгімелесуден өтті. ЖОО зерттеуі бойынша бірінші курсты қабылдаған куратор қыркүйек айының басынан бастап топты университет жарғысымен,

студенттік этика кодексімен, университеттің ішкі ережелерімен, студенттік кеңеспен, топтың басшысы мен оның орынбасарын, топтың белсенділерін тағайындай отырып, жастарды жаңа өмірге бейімдейді. Оқу жылының басынан бастап, тәлімгерлер қарқынды жұмыс жүргізіп, кәсіби білікті, азаматтығы мол мамандарды тәрбиелеп шығуға белсенді араласады. Куратордың басты мақсаты – 1 курс студентінің ортаға бейімделуіне қол ұшын созу.

Барлық ЖОО–да жас мамандарға тәжірибесі мол оқытушылар тәлімгерлік етеді. Тәлімгерлер 1 курс студенттеріне кәсіби бағыт-бағдар беріп, ғылыми жұмыстарға баулып, бос уақыттарын тиімді ұйымдастыруға көмектесіп, кәсіби-ғылыми, шығармашылық, спорттық, тағы басқа бағыттағы клубтарға тұрақты мүшелік етуіне ықпал етіп, тұлға болып даму жолында ақыл-кеңес беріп, ұжымдық мәдениетке, университеттік дәстүрлерге баулайды. Оқу жылының басында жыл сайын кафедраның профессорлық-оқытушылық құрамы мен студенттер дәстүрге айналған «Студенттер қатарына қосылу» мерекесіне белсенді қатысады. Онда бірінші курс студенттері бір-бірімен жақын танысуға мүмкіндік алады. Студенттер музыкалық және шығармашылық нөмірлермен өнер көрсетеді. Бұл іс-шараның мақсаты - барлық студенттер өз шеберліктерін көрсетіп қана қоймай, сонымен бірге бір-бірімен танысады. Осылайша қыркүйек айының басынан бастап барлық студенттер бір-бірімен жақын таныс болады. Әрі қарай оларды бейімдеу және біріктіру бойынша іс-шаралар жүргізіледі. Ол үшін профессорлық-оқытушылар құрамы мен студенттік кеңестің мүшелері әр студентке зейін қойып, қиындықтар туындаса дереу шешуге көмектеседі. Бұны сауалнамаға қатысқан студенттердің 69% қолдады. Бұл оқытушылар құрамының үйлесімділігі мен ұйымшылдығының арқасында мүмкін болып отыр. Зерттеліп отырған кафедрада оқытылатын бөлім аз, сондықтан барлық оқытушылар әр студентті жақсы біледі. Осындай атқарылып жатқан игі істердің нәтижесінде, біріншіден, студенттердің дүниетанымы қалыптасып әртүрлі діни ағымдардың жетегінде кетпейді, теріс жолға түспейді; екіншіден, өскелең ұрпақ елін қорғауға жан – тәнімен берілген отаншыл, белсенді азамат болып қалыптасады; үшіншіден, алған білімін өз елінің өркендеуі үшін жұмсайтын патриот болып өседі; төртіншіден, өз халқының тарихын, салт-дәстүрін нық меңгеріп алады. Тәлімгерінен тәрбие алған студент, тәлімгеріне қарап бой түзең, өмірін дұрыс бағытқа бейімдеп, көркейеді. Қарым-қатынаста шынайылық, бір-біріне деген жанашырлық пайда болғанда топ мүшелерінің арасында бір-біріне деген сенім мен құрмет өседі. Мұны зерттеуге қатысқан респонденттердің 89% атап өтті.

Оқудың алғашқы күндерінде, тіпті апталарында студент өзін белгісіздік пен жаңалықтан туындаған алаңдаушылықты сезінуі мүмкін. Бұл жаңа ортаға бейімделумен байланысты жағымсыз табиғи жағдай, дегенмен де уақыт өте келе бәрі өз орнына түседі.

Университетте кураторлық міндет, студентке бағыт-бағдар беріп, оны білім алуға, мамандыққа деген қызығушылығын арттыруға ғана емес, сонымен қатар өз іс-әрекеттеріне жауапкершілікпен қарауды да үйретеді [1].

Мысалы ортастатистикалық зерттеу жүргізгенде, топпен жұмыс істейтін кураторды мысалға келтіріп көрейік: бұл топқа тағайындалған кафедра оқытушысы, көбінесе барлық 24 сағат бойы куратор және тәрбиеші рөлін қатар атқарады. Ол өзінің жұмыс барысында өз тобының сабаққа қатысуын күнделікті бақылайды, екі семестр оқыған тобының сабақ үлгерімін университеттің электронды сайттында орналастырылған кестеге толтыруға жұмсайды.

Егер біз куратордың өз функцияларын жүзеге асыру барысында атқарған іс-әрекеттерін талдайтын болсақ, оның жұмысына тән негізгі қадамдарды анықтай аламыз. Оларға: білім беру процесінің орындалуын бақылау, бағалау және оны дамыту

бойынша ұсыныстар; оқушының даму болашағын талдау және бағалау; мақсаттар қоюға және оларға қол жеткізудің жолдарын жасауға көмектесу; психологиялық қолдау; студенттің ата-анасымен жұмыс, пайдалы ұйымдастырушылық және қарым-қатынас дағдыларын алуға көмектесу; студенттің кәсіби траекториясын таңдауға көмектесу.

Дәстүрлі жоспарда бірінші курс студенттерінің бейімделуі студенттердің негізгі қызметін көрсететін үш аспектінің жиынтығы ретінде қарастырылады:

- оқу іс-әрекетінің жағдайларына бейімделу (оқытудың жаңа формаларына бейімделу, білімді бақылау және игеру, жұмыс пен тынығудың басқа режиміне, жеке өмір салты және т.б.);

- топқа бейімделу (командаға курстастарды қосу, оның ережелерін, дәстүрлерін игеру);

- болашақ мамандыққа бейімделу (кәсіби білім, білік пен қасиеттерді игеру).

Серпін бағдарламасы бойынша оқитын бірінші курс студенттерінің бейімделуі - бұл мектепте қалыптасқан стереотиптерді түбегейлі өзгертуді талап ететін өте ауыр процесс, ол жеке тұлғаны жүзеге асыру үшін қажет, сыртқы жағынан таңдалмаған және өмір жолына енгізілмеген жаңа сапаларды беру процесі.

Бірінші курс студенттерінде кездесетін қиындықтар мен кедергілер объективті, сондықтан оларды куратордың араласуынсыз өз бетімен жеңу мүмкін емес. Бұл процестегі «Маңызды ересек адамның» рөлі драманы қайғылы жағдайға айналдырмау және осы кезеңде өзін-өзі жоюға әкелетін күйзелістер мен дағдарыстардың алдын-алу емес, оларға проблемаларды шешуде өз бетінше таңдау жасауда, өмірлік стратегияны іске асыруда көмектесу керек. Біз бұл рөлді бейімделу кезеңіндегі жастарды педагогикалық қолдауда көреміз.

Педагогикалық қолдау жас маманның тұлғалық өсуіне, ашық қарым-қатынас орнатуға көмек ретінде қарастырылады; жас маманның өзін-өзі тану және өзін-өзі дамыту процесінде сүйенетін әлеуметтік-мәдени және адамгершілік құндылықтармен таныстыруға бағытталған мұғалімнің ұзақ педагогикалық қолдау ретінде көрініс табады.

Бейімделу процесінде педагогикалық қолдау мыналарды қамтиды:

1) студенттерге бейімделу кезеңінің қиындықтары және оларды қалай жеңуге болатындығы туралы хабарлау;

2) студенттердің оңтайлы бейімделуге, мінез-құлықты қайта құруға, университеттің жаңа талаптарына сәйкес тұлғалық қасиеттерін жетілдіруге деген ынтасын қалыптастыру, яғни өзін-өзі тәрбиелеуді жандандыру;

3) студенттерге өзін-өзі тәрбиелеуді ұйымдастыруға көмек көрсету.

Педагогикалық қолдау әр түрлі болуы мүмкін. Бірақ бейімделу процесін басқарудың тиімді түрінің бірі – кураторлық.

Бірінші курс студенттерінің жаңа әлеуметтік ортаға бейімделуінің сәтті және топ мүшелері арасында іскерлік және жеке байланыстардың орнатылуы көбінесе топтың кураторына байланысты. Топтық тәлімгер қызметінің сәттілігі көп жағдайда негізгі бағыттарды нақты түсінуге және анықтауға, бірінші кезекте оқу орнына бейімделу процесін басқарудың тиімділігін арттыратын оқытудың формалары мен әдістерін оңтайлы таңдауға байланысты.

Тәлімгерге жұмысты оңтайландыруға және талап етілетін нәтижелерге тезірек жетуге мүмкіндік беретін ұйымдастырушылық-педагогикалық іс-шаралардың біріктірілген жүйесінің негізгі бағыттарына мыналарды жатқызамыз:

- студенттерді университеттегі оқу процесінің ерекшеліктерімен, кәсіптік бағдармен таныстыру жұмыстарын жүргізу;

- кураторды студенттердің әлеуметтік-демографиялық ерекшеліктерімен таныстыру, мінез-құлық ерекшеліктерін, білім деңгейі мен әлеуметтік белсенділіктерін зерттеу;

- тұлға аралық қатынастардың пайда болған жүйесін зерттеу;
- ұйымдастырушылық қабілеті жоқ бірінші курс студенттерін дамыту;
- студенттердің ғылыми жұмысын ұйымдастыруға көмек көрсету;
- студенттерге өзіндік білім беруді ұйымдастыруға көмектесу.

Кәсіби қызығушылықты қалыптастырудың бастапқы кезеңіндегі куратордың негізгі міндеттері: студенттердің осы оқу орнына түсу себептерін, мамандықтың ерекшелігі мен сипатын түсіну деңгейін анықтау; білім беру мекемесі мен кәсіпті таңдау санасының анықталуы, болашақ мамандарды даярлау процесінде жасалуы мүмкін және жасалуы тиіс деректердің диагностикасы.

Куратор студенттерді маман тұлғасына қойылатын талаптармен белсенді түрде таныстыруға басты назар аударуы керек. Сонымен қатар куратор жұмысының негізгі формасы - студенттердің сабақтан тыс іс-әрекетін ұйымдастыру арқылы ғылыми және кәсіби қажеттіліктерге танымдық қызығушылықты дамыту қажет. Жүріп жатқан бейімдеу жұмыстарының нәтижесінде жастар шығармашылық бейімделу, яғни өмір проблемаларына батыл және ашық түрде қарсы тұруға, олармен күресуге, оларды жеңілдетіп қоймай, қазіргі жағдайдың жаңашылығына шығармашылық бейімделу сияқты сапаны қалыптастырады.

Сонымен, топ жетекшісінің жұмысы, ең алдымен, студентті университет жағдайына бейімдеуге, топта қолдау, сенімді қарым-қатынас құруға, студенттердің әлеуметтік мақұлданған мінез-құлқын қалыптастыруға, академиялық топпен өзара әрекеттесу арқылы кәсіби өзін-өзі жетілдіруге бағытталған.

Тәлімгер мен оқытушының ұстанымдарын салыстыра отырып, мұғалімнің алдынала анықталған жолы бар, ол өзі студентті жетелейтін бағытқа ие, сонымен бірге ол жетелейтін мақсат бар екенін атап өткен жөн. Тәлімгер әрдайым «білім ізденіс жағдайында» болады, өйткені оның мақсаты белгілі мақсатқа апаратын жолмен жүру емес, оқушыға өздігінен дұрыс жол таңдауға көмектесу.

Әдебиет

1. Кудашева Л.В. «Роль куратора в формировании студенческого коллектива» // СПО (приложение), 2012. №1. С.152-155.
2. Милойчикова Е.П. «Об аспектах работы куратора учебного заведения среднего профессионального образования» // СПО (приложение), 2012. №3. С. 83-86.
3. Чуева Н.И. «Проблема становления субъективности первокурсника в процессе социально – профессиональной адаптации» // СПО (приложение), 2012. №2. - С. 118-126.

УДК 378.147

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ ВЗРОСЛЫХ

Шеффинг Е.Н.

(СКГУ им. М.Козыбаева)

Профессиональное высшее музыкальное образование сложилось в России лишь во второй половине 19 в., гораздо позже европейских стран, но его эволюция оказалась стремительной и плодотворной и повлияла на развитие музыкального образования в нашей стране. Многие годы в Казахстане музыкальное воспитание можно было получить в семейном кругу, оно было основано на устных традициях семейной педагогики. В советское время, в 20-30 годах, в республиках СССР сложилась

ступенчатая организация обучения музыке. Первая ступень – музыкальная школа, вторая – техникум, высшая – консерватория. Долгие годы разницы в знаниях поступающих в школу и консерваторию не было, менее талантливые шли учиться в школу, более талантливые могли поступить сразу в консерваторию, минуя другие ступени [1]. По мере развития образования, разработке программ и методик обучения, определилось постепенная и планомерная подготовка профессиональных музыкантов, начиная с детского возраста.

Поступить в колледж или институт, готовящих профессиональных музыкантов-исполнителей и педагогов-музыкантов, минуя ступень подготовки в музыкальной школе, долгое время считалось невозможным. И это явление носило справедливый характер, так как обучение музыке, как и хореографии, гимнастике и другим видам искусства и спорта продуктивно в том случае, когда начато как можно в более раннем возрасте и происходит непрерывно. Необходимо различать профессиональный и любительский подход. Основопологающий аспект игры на инструменте, хореографии, спорта - физиологический. Так как в этом процессе задействованы мышцы, суставы, сухожилия, связки и др. И то, что с легкостью сделает ребенок, взрослому выполнить тяжело. Дети смело делают то, что они еще не понимают (и соответственно не боятся). Связь между мышцами и мозгом у детей более быстрая, импульсивная, мышечная память более развитая, весь аппарат более гибкий, способный к развитию. Медицина сможет сказать более подробно о том, почему детский аппарат приспособлен лучше к началу занятий музыкой. Тем не менее, бывают случаи, когда желание постичь музыкальное искусство приходит уже во взрослом возрасте.

В данное время, в казахстанские учебные заведения на музыкально-педагогические специальности равные права на поступление имеют как лица с музыкальной подготовкой, так и одаренная молодежь. Этот факт имеет как положительные, так и отрицательные стороны. В современное время имеют место диспуты об обучении музыке, в частности игре на музыкальных инструментах, пению - взрослых людей, в том числе молодежи с 18 лет. Многие педагоги считают, что подготовить музыканта можно практически из любого человека вне зависимости от его возраста, уровня подготовки, стартовых музыкальных данных. Единственные обязательные условия - желание и готовность трудиться. Но готовность активно осваивать будущую профессию у студентов часто соприкасается с определенными объективными препятствиями. Обучение становится ограниченным, так как помимо музыкальных дисциплин, студент должен освоить и ряд других: социально-политических, педагогических и так далее. Ввиду того, что, рекомендованное время для самостоятельных занятий составляет 4-5 часов в день, освоить качественно инструмент представляет большую трудность. Поскольку у студентов не хватает времени на надлежащие занятия, они хотели бы научиться исполнять произведения как можно быстрее. Такое направление имеет ориентацию «на продукт», а не на «процесс». Но существуют определенные этапы в обучении, овладении техническими навыками. К примеру, сначала нужно учиться читать нотный текст, отрабатывать приемы дифференцированной работы рук, овладеть способностью эффективных движений. Ученик накапливает знания, развивает навыки. И затем, при наличии этих навыков, и с опорой на них, можно заниматься серьезной интерпретацией музыки. У студентов нередко может быть неправильная тактика постановки целей. Цель обучения музыке заключается не в количестве разучиваемых произведений, а в качестве занятий, познании теории музыки. Наличие большого количества произведений может иметь другой смысл - знакомство с музыкальным разнообразием и вариантами трудностей. В конце концов, в основе лежит избранное направление педагога для конкретного обучающегося. Здесь встают другие трудности, заключающиеся в том, что многие

студенты музыкально-педагогических специальностей лишены возможности индивидуальных занятий, тем самым еще больше обречены на обеднение уровня профессионализма. В контексте групповых занятий по овладению инструментом, навыков дирижирования и вокального исполнительства, предлагается восполнить недостающее время взаимодействия с педагогом, чтением специальной литературы, но есть некая проблема в отношении обучения в реальном времени и разъяснений в литературе. Когда мы читаем в учебно-методической литературе объяснения, мы понимаем, что имеется в виду, благодаря имеющемуся опыту. Но без этого опыта, без помощи педагога в реальном времени, понятия могут быть непоняты или неправильно истолковаться.

С развитием компьютерных технологий, многие могут соприкоснуться с музыкальным искусством без помощи педагога. На просторах интернет-пространства выложены многочисленные фонограммы-минус, которые легко можно корректировать как по темпу, так и по тональности, что позволяет любителям пения проявлять себя в вокальном исполнительстве. Кроме этого имеется множество видеолекций, видеотренингов по игре на различных инструментах, причем многие занятия сформированы так, что не требуют знания теоретических основ музыки. Например - это механическое повторение загорающихся или выделяющихся цветов клавиш, или запоминание движения пальцев исполнителя. Данные тренинги могут быть полезны лишь тем, кто не ставит перед собой цели быть профессиональным музыкантом. Несмотря на то, что предположительно через их посредство человек должен больше заинтересоваться возможностью дальнейшей игры, они приносят больше вреда. В техническом плане они обманым путем уводят неискушенного начинающего музыканта в противоположную сторону, навешивая на него ошибочные приемы игры. И если он имел в потенциале серьезные намерения в области музыкального образования, в последствие ему придется долго искоренять эти наспех сформировавшиеся навыки. На примере изучения интернет-контента по хоровому дирижированию, можно сказать, что видеоуроки не структурированы, не последовательны и разрозненны, мастер-классы единичные и в основном ориентированы на продвинутый уровень музыкантов. Претензии имеются и к качеству подачи материала. Отсутствие обратной связи и контроля имеет также отрицательный эффект. То есть, компьютерные или основанные на них дистанционные технологии обучения, распространившиеся в современной системе образования – малоэффективны в музыкальном образовании. В то же время, некоторые педагоги, такие как профессор Московской Государственной консерватории Г. Тараева - автор трехтомника «Компьютер и инновации в музыкальной педагогике» [2] настоятельно рекомендуют внедрять в процесс обучения музыке информационные технологии. Многие в этом направлении сделано и другими авторами, но их разработки в большей степени нацелены на детское восприятие, хотя, несомненно, может использоваться как дополнительный ресурс.

Большее внимание в современном образовательном процессе уделяется проблемному обучению, различным интерактивным формам, таким методам как мозговой штурм, кейс-метод, метод проектного обучения и так далее. Но данные методы не всегда адекватны задачам музыкального образования, в частности задачам формирования и развития исполнительских навыков. То есть, сколько об исполнительском искусстве не говори, пассажи лучше не исполнятся, регистровые пороги в голосе не сгладятся, техника звуковедения в дирижировании не будет отточена без определенного упражнения.

На наш взгляд, современные технологии хороши лишь в сочетании с классическим, многими годами устоявшимся подходом к обучению музыкантов.

Возвращаясь к возрастным особенностям. Можно сказать, что компенсировать все недостатки может так называемое направленное обучение. В отличие от ребенка, взрослый может проанализировать собственные ошибки, сам вычислить у себя слабые места и относительно быстро их исправить. Если же говорить об эмоциональной стороне исполнения - у взрослого она в большинстве случаев будет гораздо более интересной, поскольку слушательский опыт и эмоциональный багаж многократно выше детского. Хотя, безусловно, во всём бывают исключения. Если человек не хочет приобщиться к музыке, самый талантливый педагог не сможет его обучить. Работоспособность, упорство, трудолюбие также важны для успешного овладения музыкальным искусством. Опираясь лишь на талант, не прикладывая усилий, стать музыкантом невозможно.

Литература

1. Слонимская Р. Становление музыкального образования в России: к постановке проблемы. / Известия РГПУ им. А.И. Герцена – СПб. Издательство: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008 г., с. 221
2. Тараева Г. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике. Технология создания электронных методических ресурсов. - М.: Классика-XXI. - Кн.1 - 128 с., кн. 2 - 120 с., кн. 3 - 120 с.

МАЗМҰНЫ / СОДЕРЖАНИЕ

ҚАЗІРГІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ: ДӘСТҰРЛЕР. ЖЕТІСТІКТЕР. ИННОВАЦИЯЛАР СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ. ДОСТИЖЕНИЯ. ИННОВАЦИИ

| | |
|--|----|
| Асылбекова М.П. (<i>Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті</i>) Болашақ маманның коммуникативті құзыреттілігін қалыптастырудың мәні мен маңызы..... | 3 |
| Акишева Д.С., Сураганова А.К., Кеженова С.Н. (<i>КГУ «Петропавловский детский центр социального обслуживания»</i>) Применение инновационных педагогических технологий при работе с детьми с ограниченными возможностями..... | 6 |
| Афони́на Р.Н. (<i>АлтГПУ, г.Барнаул, РФ</i>) Основные аспекты совершенствования методики преподавания естественнонаучных дисциплин для студентов гуманитарных профилей подготовки педагогического университета..... | 10 |
| Афони́на Р.Н. (<i>АлтГПУ, г.Барнаул, РФ</i>), Малолеткина Т.С. (<i>АГМУ г.Барнаул, РФ</i>) Актуализация гуманитарного потенциала содержания естественнонаучного образования..... | 14 |
| Аниченкова К.Д., Сбитнева А.Н. (<i>СКГУ им. М.Козыбаева</i>) О сопровождении одаренных детей в образовательной системе..... | 17 |
| Аслямова Т.А., Хамутова М.О. (<i>М.Қозыбаев атындағы СҚМУ</i>), Нурмуқанова М.Б. (<i>Сәбилер үйі КММ</i>) Қазіргі заманауи білім берудің ерекшелігі..... | 22 |
| Агибаева С.С., Кириченко Ю.А. (<i>СКГУ им. М.Козыбаева</i>) Художественные особенности провиденциального сна в повести А.С. Пушкина «Метель»..... | 25 |
| Багичева Н.В. (<i>УрГПУ, г.Екатеринбург</i>) Воспитание коммуникативной успешной личности..... | 28 |
| Байсеитова Б.М., Махметова А.М., Кеженева Г.М. (<i>КГУ СШ №2, с Дошкольным мини центром, г.Петропавловск</i>), Утеубаева Г.А. (<i>КГПП Яслисад «Радуга» акимата Тимирязевского района СКО</i>) Методические основы нетрадиционных форм обучения математическим представлениям детей старшего дошкольного возраста..... | 33 |
| Баубаева А.У., Досан З.Н. (<i>М.Қозыбаев атындағы СҚМУ</i>) Табиғат бұрышы арқылы мектеп жасына дейінгі балаларды экологиялық тәрбиелеу..... | 38 |
| Бидайбеков Е.Ы., Бостанов Б.Ғ., Қожағұл А.Т. (<i>Абай атындағы ҚазҰПУ</i>) «Arduino негіздері» электронды курсының пәндік негіздері..... | 41 |
| Белик Е.В., Глазунова О.А., Неведомая О.А. (<i>КГУ ПДЦСО акимата СКО УКЗиСП акимата СКО</i>) Инновационные технологии в коррекционной работе с детьми с множественными нарушениями..... | 46 |
| Горохов А.С., Березка В.О. (<i>СКГУ им. М.Козыбаева</i>) Подготовка бакалавров НВП к патриотическому воспитанию учащихся..... | 48 |
| Дёмышева А.С. (<i>УрГПУ, г.Екатеринбург</i>) Развитие личности младшего школьника в аспекте овладения языком..... | 51 |
| Добровольская Л.В. (<i>СКГУ им. М.Козыбаева</i>) Тагильцева Н.Г., Матвеева Л.В. (<i>УрГПУ, г.Екатеринбург</i>) Инновации в образовании: прошлое и перспективы..... | 55 |
| Долотина К.В., Дятлов М.Е. (<i>СКГУ им. М.Козыбаева</i>) Проблемы внедрения инклюзивного образования в общеобразовательной школе..... | 59 |

| | |
|---|-----|
| Долотина К.В., Тлегенова К.Ж. (СКГУ им. М.Козыбаева) Особенности вербального коммуникативного поведения и навыков общения у младших школьников с патологией речи..... | 63 |
| Еганов Н.С. (Ишимский педагогический университет им. П.П.Ершова (филиал ТюмГУ) Проектная деятельность со старшими школьниками «Архитектурный облик г. Ишима: прошлое, настоящее, будущее»..... | 68 |
| Еремина А.А., Краева А.А. (УрГПУ, г.Екатеринбург) Содержание работы по формированию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста..... | 70 |
| Жанұзақ Ұ.Н., Какимова А.К., Кәсенова М.Т. (М.Қозыбаев атындағы СҚМУ) Мектепке дейінгі ұйымда баланың зейінін дамытуда қазақ ұлттық ойын элементтерін қолдану..... | 74 |
| Жукова Т.В. (СКГУ им. М.Козыбаева) Формирование здорового образа жизни детей и подростков в культурно-досуговых учреждениях..... | 78 |
| Жунусова А.Ж., Джамбисова А.Е. (СКГУ им. М.Козыбаева) Использование метода проектов на уроках познания мира в начальной школе..... | 81 |
| Жунусова Л.Х. (Алматинский филиал СПб Гуманитарного университета профсоюзов) Проблемы и перспективы электронных образовательных ресурсов.... | 86 |
| Исеков Б.М., Айжеркенова А.А., Сотниченко Е.А. (М.Қозыбаев атындағы СҚМУ) Арнайы медициналық топ студенттерінің физикалық жағдайына жүздегі сараланған тәсілдің әсері..... | 89 |
| Караваева Н.В., Танакулова Д.Е., Петрусь Е.И. (КГУ «Петропавловский детский центр социального обслуживания») Развитие сенсомоторных навыков у детей с тяжёлой умственной отсталостью через использование современных игр | 91 |
| Кармачева И.А. (ИПИ им. П.П.Ершова (филиал) ТюмГУ) Интегрированный урок - игра по истории и географии..... | 93 |
| Колесникова Г.А. (СКГУ им. М.Козыбаева), Космовская М.Л. (КГУ, г.Курск, РФ) Проблема здорового образа жизни детей и подростков в культурно-досуговой деятельности..... | 96 |
| Кузьменко Д.Ю., Каипов С.Е., Глывяк А.Я., Шитов А.С. (СКГУ им. М.Козыбаева) Факторы, влияющие на физкультурно-спортивную активность студентов в учебном процессе..... | 100 |
| Кусова М.Л., Плаксина Е.Б. (УрГПУ, г.Екатеринбург) Обучение русскому языку младших школьников в поликультурной среде..... | 103 |
| Қожанұлы М. (Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті – Елбасы атындағы Ұлттық қорғаныс университеті) Әскери оқу орындарында офицер кадрларды даярлаудағы құзыреттіліктің рөлі..... | 106 |
| Линник М.А., Шитов А.А., Шлак И.Б., Мұльдинова Э.С. (СКГУ им. М.Козыбаева) Состояние ЦНС у студентов с различной двигательной активностью в динамике..... | 110 |
| Мингулова А.А., Сбитнева А.Н. (КГУ «Первая гимназия, СКГУ им. М.Козыбаева) К вопросу о реализации инклюзивного образования в Казахстане..... | 114 |
| Мұқанова А.Т. (Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы мемлекеттік басқару академиясы, Нұр-Сұлтан) Білім беру процесінде сыбайлас жемқорлыққа қарсы іс-қимыл тетігі ретінде парасаттылықты қалыптастыру..... | 118 |
| Мурзабаева М.Д., Сулейманова И. (СКГУ им. М.Козыбаева) Особенности коррекции поведения детей с нарушением интеллекта с использованием сказки... | 122 |
| Никода А.А., Дауэр Н.А., Токсанова Г.У. (КГУ СШ №2, с дошкольным мини-центром, г. Петропавловск) Роль сказочных заданий, игр и упражнений для формирования математических представлений у детей среднего дошкольного возраста..... | 126 |

| | |
|--|-----|
| Плотникова С.В. (<i>УрГПУ, г.Екатеринбург</i>) О совершенствовании содержания лингвистической подготовки будущего учителя начальных классов..... | 131 |
| Привалова С.Е., Телицина Е.Р. (<i>УрГПУ, г.Екатеринбург</i>) Результаты сформированности текстовых умений у детей младшего школьного возраста..... | 135 |
| Пустовалова Н.И., Чугунова А.А. (<i>СКГУ им. М.Козыбаева</i>) Формирование исследовательской культуры студентов как педагогическая проблема..... | 140 |
| Рудер В.П., Мирзаева С.Ф. (<i>СКГУ им. М.Козыбаева</i>) Развитие дизайнерских способностей у дошкольников..... | 145 |
| Русских И.Р. (<i>УрГПУ, г.Екатеринбург</i>) Приобщение к оперному творчеству младших школьников средствами компьютерных технологий в детской школе искусств..... | 149 |
| Синцова Л.К., Сытых О.Л. (<i>АлтГПУ, АлтГУ, г.Барнаул</i>) Философия образования в образовательном пространстве России: история и современность... | 152 |
| Скопа В.А. (<i>АлтГПУ, г.Барнаул, РФ</i>) Формирование поликультурности в системе образования: полипарадигмальный подход | 154 |
| Тлегенова К.Ж., Жаксимбетова М.А. (<i>СКГУ им. М.Козыбаева</i>) К вопросу о социально-педагогической профилактике вредных привычек в подростковом возрасте..... | 158 |
| Томилова С.Д. (<i>УрГПУ, г.Екатеринбург</i>) Педагогические условия организации процесса читательского и литературного развития детей дошкольного возраста.... | 161 |
| Khassanova A.Z. (<i>Kalmyk state University B.B. Gorodkova</i>) Psychomotor giftendess for preschool..... | 165 |
| Хлыстун В.Г. (<i>СКГУ им. М.Козыбаева</i>) Система дополнительного образования детей как средство для развития навыков общения..... | 169 |
| Чиликова И.А. (<i>УрГПУ, г.Екатеринбург</i>) Аксиологический подход к обучению младших школьников русскому языку в условиях поликультурной образовательной среды..... | 171 |
| Черниязова А.Ж., Бекмүрзина А.Б. (<i>М.Қозыбаев атындағы СҚМУ</i>) Бірінші курс студенттерінің ЖОО бейімделуіне топ жетекшісінің ролі..... | 174 |
| Шеффинг Е.Н. (<i>СКГУ им. М.Козыбаева</i>) Некоторые проблемы обучения музыке взрослых..... | 177 |