



**ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ
М. ҚОЗЫБАЕВ АТЫНДАҒЫ СОЛТҮСТІК ҚАЗАҚСТАН УНИВЕРСИТЕТІ**

*Қазақстан Республикасының Тәуелсіздігінің
30 жылдығына арналған
«Қазіргі педагогикалық білім:
талаптар, жаңарулар, даму векторлары»
атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференцияның*

МАТЕРИАЛДАРЫ



МАТЕРИАЛЫ

*международной научно-практической конференции
«Современное педагогическое образование:
императивы, трансформации, векторы развития»,
посвященной 30 летию Независимости
Республики Казахстан*

Том I

**Петропавл
Петропавловск
2021**

**ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ
М.ҚОЗЫБАЕВ АТЫНДАҒЫ СОЛТҮСТІК ҚАЗАҚСТАН УНИВЕРСИТЕТІ**

*Қазақстан Республикасының Тәуелсіздігінің
30 жылдығына арналған
«Қазіргі педагогикалық білім:
талаптар, жаңарулар, даму векторлары»
атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференцияның*

МАТЕРИАЛДАРЫ

(26 ақпан)

МАТЕРИАЛЫ

*международной научно-практической конференции
«Современное педагогическое образование:
императивы, трансформации, векторы развития»,
посвященной 30 летию Независимости
Республики Казахстан*

(26 февраля)

Том I

**Петропавл
Петропавловск
2021**

УДК 37.0
ББК 74.00
С 56

*Издается по решению научно-технического совета
Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева
(протокол №4 от 29.01.2021 г.)*

Рецензенты:

начальник Отдела развития человеческого капитала Палаты предпринимателей СКО,
к.п.н. *В. В. Литвиненко;*

заместитель декана Педагогического факультета СКУ им. М. Козыбаева
по научной работе и менеджменту качества, к.п.н., доктор психологии PhD
Л. В. Добровольская

Редакционная коллегия:

Шуланов Е.Н. - Председатель Правления - Ректор СКУ им. М. Козыбаева, МВА
Ибраева А.Г. – и.о. члена правления по науке и инновациям СКУ им. М. Козыбаева,
доктор исторических наук, профессор
Куанатаева М.Е. - и.о. директора Департамента науки СКУ им. М. Козыбаева,
кандидат филологических наук
Магзумова А.К. – и.о. декана Педагогического факультета СКУ им. М. Козыбаева,
доктор PhD
Добровольская Л.В. - зам. декана Педагогического факультета СКУ им. М. Козыбаева
по научной работе и менеджменту качества, кандидат педагогических наук, доктор
психологии PhD, доцент кафедры МД

**С 56 Современное педагогическое образование: императивы, трансформации, векторы
развития: материалы международной научно-практической конференции.** –
Петропавловск: СКУ им. М. Козыбаева, 2021. - Том 1. - 385 с.

ISBN978-601-223-384-1

В сборнике международной научно-практической конференции «Современное педагогическое образование: императивы, трансформации, векторы развития» представлены материалы, отражающие актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях, обобщён опыт реализации педагогического сопровождения дошкольного и школьного образования, специальной педагогики.

Сборник предназначен для студентов, магистрантов, преподавателей вузов и колледжей; учителей, педагогов-психологов, социальных педагогов образовательных учреждений и работников дошкольного и школьного образования всех представленных направлений.

УДК 37.00
ББК 74.00

ISBN 978-601-223-383-4 - общ.
ISBN 978-601-223-384-1 - т. 1

© СКУ им. М. Козыбаева, 2021

**Қайырлы күн! Құрметті конференцияға қатысушылар,
құрметті қонақтар мен әріптестер!
Добрый день! Уважаемые участники и гости конференции, коллеги!**

Разрешите от имени руководства НАО СКУ им. М. Козыбаева приветствовать участников и гостей II-ой Международной научно-практической конференции «Современное педагогическое образование: императивы, трансформации, векторы развития», посвященной 30-летию Независимости Республики Казахстан. Проведение Международной научно-практической конференции стало доброй традицией Педагогического факультета и необходимо отметить важность таких мероприятий. Проблема модернизации системы образования является приоритетной во всех посланиях Президента Республики Казахстан народу Казахстана, в частности в «Плане нации – 100 шагов по реализации пяти институциональных реформ» и в «Стратегии «Казахстан - 2050».

Конференции такого уровня позволяют привлечь внимания общественности к современным проблемам образования, способствуют развитию межрегионального, международного сотрудничества, обмену опытом между педагогами не только нашего региона, но и стран ближнего и дальнего зарубежья. Сегодня мы должны отметить широкую географию участников – педагогов высшей школы Казахстана, Украины, Беларуси, России, Италии и КНР, ведущие ученые, специалисты в области образования, преподаватели высших и средних учебных заведений, аспиранты и магистранты.

Международная научно-практическая конференция перед участниками ставит задачи пропагандировать работу педагогов-участников, демонстрируя их практические достижения; развивать и совершенствовать научно-методическую работу педагогов; способствовать повышению качества образовательного процесса посредством демонстрации и пропаганды современных педагогических технологий.

Пандемия COVID-19, начавшаяся в мире в конце 2019 года и продолжающаяся сегодня, привела к крупнейшему за всю историю сбою в функционировании систем образования, который затронул почти 1,6 миллиарда учащихся в более чем 190 странах и на всех континентах. Закрытие школ и других образовательных учреждений коснулось 94 процентов мирового контингента учащихся, причем в странах с низким уровнем дохода и с уровнем дохода ниже среднего этот показатель составляет 99 процентов. Образовательные потери угрожают охватить и будущие поколения и ликвидировать достигавшийся десятилетиями прогресс. Если говорить только об экономических последствиях пандемии, то еще около 23,8 миллиона детей и молодых людей (от дошкольников до студентов высших учебных заведений) могут в следующем году бросить учебу или оказаться без доступа к образованию.

Пандемия поставила перед всем мировым сообществом педагогов всех уровней проблему качеству образования, кардинально обновляются технологии. В то же время нельзя не отметить, что кризис послужил стимулом для инноваций в сфере образования. Для обеспечения непрерывности обучения и профессиональной подготовки применяются новаторские подходы: от видео и телетрансляций до предоставления комплектов материалов для изучения на дому. Благодаря оперативным мерам реагирования, принятым для организации бесперебойного учебного процесса правительствами во всем мире, были разработаны решения для дистанционного обучения. Кроме того, случившееся послужило поводом вспомнить о важнейшей роли учителей! Тем не менее, произошедшие изменения заставляют задуматься о том, что многообещающие перспективы обучения и ускоренную трансформацию методов предоставления качественного образования нельзя рассматривать отдельно от важнейшей задачи добиться того, чтобы никто не был забыт – это касается детей и

молодежи, страдающих от отсутствия ресурсов или благоприятной среды для доступа к обучению. Это касается также педагогов и их потребности в более эффективном освоении новых методов преподавания, а также в поддержке. И наконец, это касается образовательного сообщества в целом, от которого напрямую зависит непрерывность обучения в период кризиса и которые играют важнейшую роль в восстановлении по принципу «сделать лучше, чем было». Пандемия COVID-19 уже повлекла за собой огромные социальные и экономические последствия, которые будут ещё оказывать продолжительное воздействие на педагогов, детей, молодежь и их родителей — особенно женщин — и всё это требует глубокого и всестороннего научного исследования.

В настоящее время основные педагогические идеи образовательных технологий международных образовательных систем во многом созвучны стратегии модернизации высшего образования, как в ведущих странах, так и в Казахстане. Зарубежный опыт предлагает альтернативу традиционной системе в виде критериального оценивания. Основными его функциями являются анализ процесса; обратная связь, позволяющая всем участникам образовательного процесса (преподавателям, студентам) понимать уровень освоения изучаемого материала; определение степени соответствия целей, поставленных перед студентом; создание психологической комфортной образовательной среды для мотивации обучаемых у успешной учебной деятельности. Ведущими векторами образовательной стратегии стали образование в течение всей жизни, инициатором которого является тот, кто учится. Успешное осуществление педагогической деятельности современным педагогам невозможно без применения эффективных педагогических технологий обучения и воспитания. Использование педагогических технологий позволяет рационально выстраивать процесс обучения. Важным звеном в процессе обучения является контроль знаний и умений обучаемых. Профессионально-компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании учащихся.

В одном из выступлений Президент РК К.-Ж. Токаев верно отметил, что педагогам предстоит продвигать эти ценности на всех ступенях образования, во всех образовательных учреждениях. В проекте Закона «О статусе педагога» предусмотрены комплексные меры поддержки. Одна из приоритетных задач современного педагогического образования в Казахстане – обновленное содержание образования. И сегодня в подготовке будущих учителей начальной школы и воспитателей дошкольных учреждений уделяется первостепенное внимание. Обновляются учебные программы, новые учебные предметы. В содержание профессиональных практик также с учетом работодателей вносятся коррективы. Перед учителями встают проблемы: «Как повысить качество образования, как знания, полученные на уроках, помогут ученику стать конкурентоспособной личностью?». «Как учить в век информатизации?». Все эти установки отражены в программных статьях Елбасы «Рухани жаңғыру» и «Семь граней Великой степи». Одна из важных задач высшей школы – это подготовка высококвалифицированных и востребованных специалистов. Для этого в СКУ им. М. Козыбаева проводится определенная и целенаправленная работа. Сейчас факультет работает над открытием новых инновационных образовательных программ. Продолжается работа по открытию отделений кафедр в образовательных организациях. В 2019 году на базе Педагогического факультета открыты образовательные программы послевузовского образования – магистратура по «Дефектологии» и по «Физической культуре и спорту». Нужно отметить, что в 2018 и 2019 годах по рейтингу НПП «Атамекен» - образовательные программы «Физическая культура и спорт», «Педагогика и психология» заняли лидирующие места.

Уважаемые участники и гости, уважаемые коллеги! Уверена, что конференция будет способствовать совершенствованию теоретико-методологического аппарата современного педагогического образования, созданию условий для более тесного трансграничного взаимодействия педагогических школ Казахстана и России. Желаю участникам конференции успешной работы, творческого вдохновения и плодотворного научного диалога

А.Г. Ибраева
и.о. члена Правления по науке и инновациям СКУ им. М. Козыбаева,
доктор исторических наук, профессор

ПЛЕНАРДЫҚ ЕСЕПТЕР / ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

УДК 37.013.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: СОВРЕМЕННЫЙ ТРЕНД ИЛИ ОСОЗНАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ?

Лопанова Е.В.

(ЧУОО ВО «Омская гуманитарная академия», г.Омск, Россия)

Актуальность проблемы организации (необходимости?) исследовательской деятельности педагогов в условиях развития системы образования как в России, так и в сопредельных государствах очевидна, что подтверждается государственными нормативными документами. Так, идея участия педагогических работников в научной исследовательской деятельности, интеграции научных исследований с образовательным процессом была изложена в Национальной доктрине образования Российской Федерации в качестве концептуальной; затем закреплена в Законе об образовании в Российской Федерации, в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) всех уровней образования. Одним из критериев оценки профессиональной деятельности педагога сегодня становятся требования к его исследовательской компетентности, изложенные в Профессиональном стандарте (а значит, должны учитываться работодателем и работником):

– знать актуальные проблемы, тенденции развития, методы (технологии) соответствующей научной области и (или) области профессиональной деятельности; методологию научного исследования в соответствующей отрасли знаний; теоретические основы и технологию научно-исследовательской и проектной деятельности, др.;

– уметь организовать научно-исследовательскую и проектную деятельность детей, помогать в обосновании выбора и актуальности темы исследования (проекта); обеспечить методическое сопровождение на каждом этапе проектной, исследовательской деятельности; анализировать, оценивать, рецензировать проектные, исследовательские работы обучающихся, научно- и учебно-методические материалы [1], др.

ФГОС дошкольного образования особое внимание уделяет познавательно-исследовательской деятельности дошкольников (исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними). Педагог, работающий с дошкольниками, обязан организовать такие направления работы, как экспериментирование, проектирование, решение познавательных задач [2].

В соответствии с требованиями ФГОС, создание ситуаций, стимулирующих познавательную активность дошкольников, является обязательным в ежедневной деятельности сотрудников дошкольной образовательной организации. Особенно эффективной становится экспериментально-исследовательская деятельность, вовлечение детей в которую требует от педагога, как минимум, заинтересованности в этой деятельности.

Является обязательной для выполнения всеми школьниками, Основные образовательные программы всех ступеней школьного образования, в соответствии с требованиями ФГОС, должны включать программы развития универсальных учебных действий, обеспечивающие «... формирование у обучающихся основ культуры

исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, лично и (или) социально значимой проблемы» [3]. Это свидетельствует о необходимости выполнения проектной и исследовательской деятельности обучающихся начиная с начальной школы. Очевидно, что для выполнения данной функции педагог должен обладать определенным уровнем исследовательской компетентности, который проявляется в качестве руководимых им исследовательских работ детей.

По мнению известного российского ученого, Н.В. Кузьминой, в целостной педагогической системе в качестве основного целесообразно выделить исследовательского функционального компонента [4]. Наряду со знаниями в гностический компонент профессиональной деятельности педагога, объединяя его с исследовательской функцией, Н.В. Кузьмина включает их добывание; считая аналитическую функцию неразрывно связанной с исследовательской, относит к гностическому компоненту анализ не только способа постановки педагогических задач, но и процесса их решения, достигнутых результатов педагогической деятельности. Значимыми профессионально-исследовательскими действиями считает постановку педагогических задач, анализ педагогических ситуаций.

Многие исследователи проблемы рассматривают исследовательскую компетентность как обязательный элемент профессионализма педагога. По мнению ряда авторов [5]; [6]; [7], в структуру исследовательской компетентности должны входить: необходимый и достаточный объем знаний; сформированность умений анализа, синтеза; мотивация к исследовательской деятельности; наличие опыта организации и проведения исследований в сфере образования; наличие личностных качеств, необходимых для проведения исследований, способность работать в исследовательской команде; способность представить результаты исследовательской деятельности. И если педагоги-практики, испытывая затруднения в организации проектной и исследовательской деятельности воспитанников, осознают необходимость овладения исследовательской компетенцией, ищут способы овладения, повышая тем самым уровень профессиональной компетентности, то подготовка будущих специалистов в области образования, хотя и предусматривает развитие исследовательских умений, как правило, в сознании студентов слабо связана с организацией исследований в будущей профессиональной деятельности.

Если педагоги, получившие педагогическое образование в прошлом, вынуждены осваивать исследовательскую компетенцию самостоятельно или при помощи дополнительных образовательных программ, то преподавателям вузов и колледжей в период профессиональной подготовки будущих педагогов следует уделить особое внимание организации проектной и исследовательской деятельности студентов. Роль такого рода деятельности в подготовке студентов к работе с детьми трудно переоценить: самостоятельность мышления, способность оценивать результаты своей работы безусловно способствуют осознанию возможностей самореализации как основного компонента профессионализма учителя, воспитателя. Однако проведение исследований в рамках выполнения курсовой работы, подготовки выпускной квалификационной работы, как показал опрос, не воспринимается студентами как подготовка к организации исследовательской деятельности детей.

Рассмотрим некоторые результаты анализа исследовательских работ студентов, осваивающих магистерские программы, аспирантов, выполняющих научно-квалификационные работы, на основе многолетнего опыта работы в государственной экзаменационной комиссии в разных вузах Омска, Новосибирска, в том числе иностранных студентов – граждан Республики Казахстан, Узбекистана, Беларуси.

Самым слабым местом в студенческих исследовательских работах, как правило, становится введение, которому обучающиеся, не имеющие опыта написания научных работ, не придают серьезного значения. Так, одной из часто встречающихся ошибок является нарушение логической последовательности в представлении компонентов научного аппарата введения. Например, сначала представлены цель и задачи, а затем – формулировки объекта и предмета исследования. Еще одной распространенной ошибкой становится нарушение структуры – когда отсутствует один или несколько компонентов из структуры введения (актуальность, проблема темы, объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, методы). Преподаватели часто объясняют подобные ошибки собственным невниманием, большим количеством работ, которыми руководят, «глаз замылился». Представляется, что проблема глубже – в недостаточности методологического опыта преподавателя (несмотря на достаточное количество лет работы в вузе); ведь при его наличии отсутствие хотя бы одного компонента введения сразу бросается в глаза, либо интуитивно чувствуется: чего-то здесь не хватает...

Типичными ошибками формулирования объекта и предмета являются: - нарушение соподчиненности: студенты не понимают, что объект шире, чем предмет, что предмет находится в поле объекта;

- нередко объект и предмет исследования слабо связаны с проблемой, темой исследования;

- формулировка предмета дословно повторяет формулировку темы.

Еще одна распространенная ошибка – неправильная формулировка цели и задач исследования:

- цель не связана с рассматриваемым научным противоречием;

- предполагается получить уже известные знания, то есть цель банальна.

Цель конкретизируется и развивается в задачах исследования. Задач ставится несколько, и каждая из них четкой формулировкой раскрывает ту сторону темы, которая подвергается изучению. Определяя задачи, необходимо учитывать их взаимную связь. Казалось бы, очевидные вещи, однако нередко задачи выходят за рамки предмета исследования; формулируется чрезмерно большое количество задач; задачи не коррелируют с гипотезой. Ведь, по сути, гипотеза указывает путь решения проблемы/исследовательской задачи, поэтому целесообразнее задачи формулировать после гипотезы.

Одним из основных «камней преткновения» является формулирование гипотезы. На этом вопросе не буду останавливаться, поскольку это требует отдельного рассмотрения. Стоит отметить в этой связи, что необходимо учебную дисциплину «Методология и методы научного исследования» в магистерских программах следует читать не столько как теоретическую, сколько как прикладную, особое внимание уделить при этом тренингу формулировки гипотез.

Одним из распространенных нарушений требований к исследовательской работе является неграмотное оформление списка используемой литературы и ссылок на нее в тексте. Наиболее часто студенты пользуются уже готовыми, составленными кем-то (диссертантами, выпускниками прошлых лет) списками публикациями, «возраст» которых более десяти – пятнадцати (а то и двадцати) лет; по требованиям большинства вузов в списке литературы должны преимущественно присутствовать публикации последних пяти лет издания. Мало работают студенты с научными и методическими статьями журналов.

К этой же проблеме можно отнести отсутствие ссылок на список литературы в тексте; отдельным пунктом стоит работа с публикациями – чаще всего это информационная справка о проведенных исследованиях, не претендующая не то, что на глубину анализа, но и на анализ публикаций в принципе.

Одной из системных ошибок в студенческих исследовательских работах является рассогласование методологических характеристик исследования. Чтобы избежать этого, полезно выстраивать логические связи с помощью, например, таблицы, которую вы видите на слайде. Это поможет избежать и таких распространенных ошибок, как несоответствие содержания и выводов, отсутствие связи цели с результатом работы.

Еще один значимый аспект проблемы, актуализированный требованием размещения студенческих работ в открытом доступе в электронной образовательной среде и сети Интернет: владение умениями корректного цитирования. Не секрет, что обучающиеся хорошо научились разыскивать во всемирной паутине нужный им текст, а вот обработать его, привести в соответствие с собственной точкой зрения или, хотя бы, выполнить его качественный анализ – эти умения освоены далеко не каждым выпускником вуза. В связи с этим серьезным недостатком студенческих работ стал плагиат – заимствование чужих идей, мыслей, рассуждений без ссылок на авторов, некорректное оформление этих ссылок.

По негласным нормам заимствование – воспроизведение чужого текста без ссылок на автора – допустимо в объеме 10%; парафраз допускается в объеме 20%. Это объяснимо тем, что в любой науке существует определенная терминология, сочетание слов, определение понятий, которые трудно сформулировать точнее, чем это уже сделано учеными.

Весьма распространена практика обхода системы Антиплагиат, все руководители работ сталкиваются с этим. Да и выпустить студента на защиту очень хочется, вот и закрывают глаза на проблему. Наверное, стоит обратить внимание на опыт ряда вузов, где допуск работы к защите составляет не «чистый» процент оригинальности (например, для магистерских работ в нашем вузе этот показатель составляет 70%), а «чистый» плюс цитирование; тогда, предположим, 50% оригинальности текста плюс 25% цитирования дадут в итоге весьма неплохой «проходной» процент.

Таким образом, владение исследовательской компетенцией – не только тренд, но и насущная необходимость в осуществлении педагогической деятельности. Уровень владения – исследовательская компетентность – вопрос тоже не праздный, но это зависит уже от самого педагога, от осознания им этой необходимости. И осознание это должно прийти уже в студенческие годы, на этапе профессиональной подготовки, тогда и освоение данной компетенции будет мотивированным, а значит, более успешным.

Литература

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) / Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/70535556/#ixzz6l9CaA3VR>
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» /<https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya>
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» /<https://fgos.ru/>
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
7. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.: Нестор-История, 2014. 690 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РК

Мирза Н.В.

(Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова)

«Дошкольное образование - это фундамент всей образовательной системы, так как именно здесь закладываются основы личности, определяющие характер будущего развития ребенка. Цель дошкольного образования состоит в создании условий для максимального раскрытия индивидуального возрастного потенциала ребенка. Необходимы условия для развития функционально грамотной личности - человека, способного решать любые жизненные задачи (проблемы), используя для этого приобретаемые в течение всей жизни знания, умения и навыки и оставаясь при этом человеком. Ребенок должен получить право стать субъектом собственной жизнедеятельности, увидеть свой потенциал, поверить в свои силы, научиться быть успешным в деятельности. Это в значительной мере облегчит его переход из детского сада в школу, сохранит и разовьет интерес к познанию в условиях школьного обучения». В системе дошкольного образования ребенок долгое время рассматривался как носитель набора знаний, умений и навыков. И педагогам, воспитателям тяжело перестроить свое мышление. Они зачастую не понимают, что дошкольное образование - это сопровождение ребенка в познании мира, поддержка и помощь в развитии. «Дошкольное образование является начальным звеном системы непрерывного образования. Оно обеспечивает формирование здоровой, развитой личности ребенка, пробуждая тягу к учению, подготавливая к систематическому обучению». Основное направление дошкольного образования - это подготовка детей к обучению в школе, формирование здоровой, развитой, свободной личности, раскрытие способностей, воспитание тяги к учебе, к систематическому обучению. Дошкольное образование, как составная часть системы общего образования Республики Казахстан, играет важную роль, так как в его рамках выявляются особенности ребенка, обеспечиваются условия их развития, осуществляется широкомасштабная программа готовности ребенка к школе. На современном этапе в мире готовность к школе понимается как совокупность двух составляющих: готовности учиться и готовности к школе.

На сегодняшний день в Казахстане реализуется комплекс системных мер по развитию дошкольного образования. Государственная политика в данной сфере направлена на обеспечение доступности и создания равных стартовых возможностей в получении качественного образования детьми из разных социальных групп населения.

В рамках реализации поручений Главы государства, данных на третьем заседании Национального совета общественного доверия при Президенте 27 мая 2020 года, Правительством РК разработана новая модель развития дошкольного обучения и воспитания. Она призвана изменить мышление педагога, чтобы он мог активно включаться в педагогический поиск, осваивать новые способы взаимодействия с детьми, решать нестандартные педагогические задачи, творчески подходить к процессу обучения и уметь прогнозировать результат. Для достижения этих целей новая модель стимулирует педагога к самообразованию и повышению уровня своей профессиональной компетентности. Он должен уметь решать любые организационно-методические проблемы.

Целью дошкольного воспитания и обучения, согласно новой концепции, является создание условий для целостного развития и раскрытия потенциала каждого ребенка с учетом его интересов, потребностей и возможностей.

Основополагающими ценностями обозначены:

- уважительное отношение к личности ребенка,
- сотрудничество и поддержка,
- игра и творчество,
- открытость к познанию нового,
- осознанность и устойчивость к трудностям,
- исследовательская деятельность.

Основными принципами деятельности педагогических работников системы дошкольного воспитания и обучения определены:

- уважение личности и соблюдение прав ребенка;
- целостное развитие ребенка;
- интегрированный подход к обучению;
- вовлечение ребенка в процесс воспитания и обучения через игру;
- выстраивание отношений с детьми как с субъектами образовательного процесса и конструкторами своих знаний;
- отслеживание уровня развития ребенка;
- осуществление деятельности педагога в качестве фасилитатора развития ребенка.

Ожидаемые результаты:

- совершенствование нормативной правовой базы системы дошкольного воспитания и обучения;
- эффективная реализация типовой учебной программы, вариативных учебных программ дошкольного образования;
- реализация требований, определенных в модели выпускника дошкольной организации;
- улучшение работы методической службы дошкольных организаций;
- улучшение материально-технической базы, отвечающей современным требованиям;
- развитие системы социального партнерства всех участников образовательного процесса;
- повышение уровня удовлетворенности родителей качеством предоставляемых образовательных услуг, присмотра и ухода за детьми;
- взаимодействие дошкольной организации с семьями воспитанников, поддержка атмосферы доверия, взаимопонимания и общности интересов.

Дошкольный возраст является важнейшим в развитии и становлении личности. Поэтому новая модель предусматривает прежде всего создание развивающей дошкольной среды.

Модель предполагает комплексный подход к повышению качественного уровня педагогов дошкольных организаций. То есть начиная с пересмотра образовательных программ, открытия лабораторий при вузах и колледжах для изучения раннего развития дошкольников предусмотрено проведение вузами курсов переподготовки педагогов и открытие центров при методкабинетах.

Новая модель развития дошкольного обучения и воспитания повысит качественный уровень современной системы дошкольного образования.

Основные направления дальнейшего развития дошкольного образования определены в Государственной программе развития образования и науки РК на 2020-

2025 годы, они нацелены на достижение целей устойчивого развития, обозначенных ООН.

Отечественное дошкольное воспитание и обучение нацелено на развитие уверенных в себе, самостоятельных, любознательных, здоровых, свободно и критически мыслящих детей.

Целевым индикатором по дошкольному воспитанию и обучению в Госпрограмме определено к 2025 году обеспечить охват 85,3% детей в возрасте от 1 до 6 лет, 100% детей в возрасте от 3 до 6 лет.

Стоит отметить, что по сравнению с 2010 годом сеть дошкольных организаций в Казахстане выросла на 4200 единиц. Количество детей, посещающих дошкольные организации, увеличилось на 430 тыс. человек, охват детей 1-6 лет дошкольными организациями вырос на 39,5%.

За счет привлечения частного бизнеса к открытию дошкольных организаций и размещения государственного образовательного заказа на дошкольное воспитание и обучение сеть частных дошкольных организаций РК увеличилась в более чем 13 раз - с 347 единиц в 2010 году до 4 556 единиц в 2020 году. Всего по стране действует 10 645 дошкольных организаций, которые посещают 876 тыс. детей в возрасте от 1 до 6 лет.

В Казахстане наблюдается общая тенденция к увеличению числа детских садов и мини-центров.

Для обеспечения равных условий и доступа к качественному дошкольному воспитанию и обучению предполагается дальнейшее расширение сети дошкольных организаций и школ за счет механизма ГЧП и подушевого финансирования, а также создание института воспитателей на дому ("социальная няня"), в том числе при штатах дошкольных организаций. Продолжится работа по размещению государственного образовательного заказа на дошкольное воспитание и обучение.

Для родителей детей, неохваченных дошкольным образованием, будет расширена сеть консультационных пунктов, разработаны обучающие онлайн и мобильные приложения.

Для повышения качества предоставляемых образовательных услуг дошкольными организациями планируется введение поэтапного лицензирования их деятельности. Будет апробирован и внедрен рейтинг дошкольных организаций с включением в него родительской оценки.

Аттестация педагогов организаций дошкольного, среднего, технического и профессионального образования будет проводиться на основе требований Профессионального стандарта педагога.

Обеспечение преемственности образовательных программ от дошкольного до послевузовского образования на основе принципа обучения в течение всей жизни.

В целях обеспечения преемственности содержания между уровнями образования будут определены сквозные ключевые компетенции, накапливаемые на протяжении всей образовательной траектории. Данные компетенции станут рамочной основой для определения ценностного и содержательного наполнения государственного общеобязательного стандарта всех уровней образования, других рамочных документов сферы образования (отраслевые рамки квалификации, профессиональные стандарты).

В рамках усиления преемственности между дошкольным и начальным образованием будет пересмотрена типовая учебная программа дошкольного воспитания и обучения и усилена предшкольная подготовка в летние месяцы. Содержание предшкольной подготовки в летние месяцы будет предусматривать обучение грамоте и математике.

В целях обеспечения равных прав, прозрачности процедуры распределения и приема детей в организации дошкольного и среднего образования продолжится

повсеместная цифровизация государственных услуг. Увеличится доля организаций дошкольного и среднего образования, охваченных государственными услугами через портал электронного Правительства.

Литература

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы. - <https://primeminister.kz/ru/gosprogrammy/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-i-nauki-respubliki-kazahstan-na-2020-2025-gody-9114129>

УДК 373.2

КАЧЕСТВО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Королева С.В.

(Институт общественных наук Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия)

На сегодняшний день для развития современного постиндустриального развития общества необходимо качественное образование на всех этапах жизнедеятельности человека. За последние пять лет государственная политика в области образования претерпела ряд существенных изменений, касающихся не только его развития, но и качества образования на всех его уровнях, включая дошкольное. Об этом свидетельствуют принятый Закон РФ «Об образовании», «Стратегия развития образования до 2020 г.», Федеральный образовательный стандарт ДО», «ФГЦП развития образования до 2020 г.», Государственная программа «Развитие образования на 2013-2020 г.», Указ президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» и др. В Концепции Федеральной целевой программы развития образования до 2020 года определена цель программы «формирование гибкой и диверсифицированной системы образования, отвечающей требованиям рынка и потребностям инновационной экономики, как в части образовательных программ, так и части условий и материально-технического оснащения процесса обучения, а также скрепление уровней и видов образования в единое целостное здание современного конкурентоспособного образования, выступающего основой формирования личности. Кроме того в Программе фундаментальных научных исследований 2021 -2031г., утвержденной Правительством Российской Федерации, обозначены основные направления исследований в образовании и науке. Можно привести примеры направлений, которые отражают актуальность нашего диссертационного исследования: первое - научное обоснование современных стратегий и прогнозирование тенденций развития образования, разделы данного направления научное обоснование стратегий развития образования, методология оценки качества образования, ориентированное на инновационное развитие общества. Второе – это психолого-педагогическое сопровождение развивающей и безопасной среды, развитие интеллектуального и творческого потенциала ребенка одним из разделов выступает психолого-педагогическое обеспечение развития дошкольного образования. Решение, в области представленных направлений без создания системы независимого мониторинга и оценки качества образования на всех его уровнях. В государственной программе «Развитие

образования» на 2013-2020 г., сформулированы ожидаемые результаты одним из которых выступает удовлетворенность качеством образовательных услуг. Стратегические ориентиры в области дошкольного образования диктуют новые тенденции его развития, связанные в первую очередь с пониманием сущности «качества дошкольного образования» и управления им. Разработанная нормативно-правовая база модернизации образования в Российской Федерации требует решения проблемы, связанной с качеством дошкольного образования, как сложной педагогической категории.

Понятие «интеграция» выражает унификацию понятийного аппарата, характеризующего сходные процессы в различных областях развития естественнонаучного, технического и социального знания. Понятие «интеграция» приобрело общенаучный характер и достаточно прочно обосновалась в сфере образования [4, с. 30]. Актуальность процессов интеграции в образовании подчеркивают результаты исследований А.П. Беляевой, М.Н. Берулавы, Г.А. Бордовского, А.П. Валицкой, А.Я. Данилюка, И.А. Колесниковой, В.Н. Максимовой, Г.Ф. Федорца и др. Интеграция вошла в педагогику в качестве полноправно научного понятия и важной категории дидактики в самом начале 80-х годов. Принятие педагогами этого термина было подготовлено развитием интегративных процессов в образовании на протяжении предшествующих десятилетий. В работах современных философов показано, что для интеграции как процесса характерно определение единого основания для объединения разнородных элементов знания, различных множеств. Уточняя смысл термина «интеграция», Балицкая А.П. подчеркивает, что: 1) во всех аспектах его применения речь идет о процессах, происходящих вокруг первоначальной идеи, объекта, нуждающегося в развитии, становлении, достижении нового качества; 2) в наличии некоторых суверенных элементов интеграции, заинтересованных в его развитии, которые воссоединяются, взаимодействуют в режиме паритетного диалога ради достижения общей цели; 3) имеется некоторый гипотетический образ целостности, как цели общих устремлений, корректирующий направленность интеграционных процессов [8].

В настоящее время исследователями (В.С. Безрукова, А.Я. Даниленко, И.А. Зимняя, Ф.Ф. Королев, М.И. Махмутов, Н.К. Чапаев и др.), уделяется немало внимания вопросам интеграции относительно различных интегративно-педагогических концепций. Понятие интеграции образования и три принципа интеграции образования составляют системно-категориальную основу проектирования интегральных образовательных пространств, одним из которых выступает пространство дошкольного образования.

Специфика дошкольного образования по мнению Д.Б. Эльконина заключается в следующем, что обучение дошкольника по своей сути является процессом усвоения и содержания различных видов деятельности. двигательной, в том числе в основных движениях (ходьбе, беге, прыжках, лазанье и др.), – коммуникативной (конструктивного общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками, устной речью как основным средством общения); – познавательно-исследовательской (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними); – восприятия художественной литературы и фольклора; – элементарной трудовой деятельности (самообслуживания, бытового труда, труда в природе); – конструирования из различных материалов (строительного материала, конструкторов, модулей, бумаги, природного материала и т.д.); – изобразительной (рисования, лепки, аппликации); – музыкальной (пения, музыкально-ритмических движений, игры на детских музыкальных инструментах).

То есть специфика ДО исходит из специфики дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребёнка, высокий разброс вариантов его развития, его

непосредственность и произвольность), а также системные особенности дошкольного образования (необязательность уровня дошкольного образования в РФ, отсутствие возможности вменения ребёнку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребёнка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров. Все это требует особого понимания «Качества дошкольного образования».

Таким, образом, в последние годы признается ценность дошкольного образования, что послужило отправной точкой смены правовой базы именно в системе дошкольного образования, изменилось отношение государства к дошкольному образованию подтверждением чему является ФЗ «Об Образовании в РФ», где дошкольное образование является одной из ступеней образования, обновляются требования к подготовке кадров для дошкольных образовательных организаций, появился стандарт дошкольного образования все это привело к необходимости появления исследований в области качества дошкольного образования. Итак, обратимся к обозначенной категории качество дошкольного образования на сегодняшний момент является широко используемым, им пользуются политики, государственные чиновники, педагоги, родители. В науке нет однозначного понимания качества образования и тем более качество дошкольного образования. Обратимся к семантическому ряду интересующей нас педагогической категории.

Изначально качество в переводе с английского (qualityassurance) означает «обеспечение» и «гарантия». «Обеспечение качества» трактуется как процесс создания условий способствующих качеству образования (нормативно-правовые; субъектно-личностные; социокультурные; организационно – методические; управленческие). Гарантия, то есть, объективно и обосновано оценить результаты образования и тем самым гарантировать его качественный уровень.

Так, в педагогическом словаре дается определение качества образования: «определенный уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями; степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг».

В.П. Панасюк рассматривает качество образования как «совокупность его свойств, которая обуславливает его способность достичь цели и выполнить выдвинутые обществом задачи по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств».

Другую точку зрения, где в основе лежит результативный аспект качества образования, высказывают В.М. Полонский, О.Е. Лебедев и др. О.Е. Лебедев под качеством образования понимает «совокупность образовательных результатов, обеспечивающих возможность самостоятельного решения обучаемыми значимых для них проблем, для достижения которых требуется такое время, которое позволяет обучаемым заниматься и другими видами деятельности, значимыми для их развития». М.М. Поташник категорию «качество образования» рассматривает с точки зрения: «Соответствия требованиям образовательных стандартов (нормативный аспект). В данном подходе автор трактует это понятие, как соотношение цели, результата, меру достижения целей, то есть целевых ориентиров образования, прописанных в стандарте» [2, с. 125].

Данную позицию относительно понятия «качества образования» разделяет А.И. Очкина. Она считает, что: «Именно соответствие содержания образования

общеизвестным целям, социальным потребностям, то есть своего рода социальному заказу, может служить полноценным критерием качества образования». П.И. Третьяков и Т.И. Шамова в своих исследованиях определяют качество с позиции ориентации на потребителя образовательных услуг и под: «качеством образования понимается: «равнодействующая следующих составляющих: потребностей личности и общества, целевых приоритетов, спрогнозированного процесса и результата» [5, 10].

С этой же точки зрения рассматривает понятие «качество образования» Б.Е. Фишман: «качество образования, как удовлетворенность потребителя, связано с возрастанием значения рыночных отношений в сфере высшего образования, стремящееся оправдать ожидания всех заинтересованных сторон» [2, 7]. В.Д. Шадриков рассматривает понятие «качество образования» как: «... «...качество составных частей всей образовательной системы и ее субъектов, в том числе и системы управления» [9, с. 63]. В.В. Федоров в своих работах сформулировал понятие «качество» так: «объективная, существенная внутренняя определенность объектов и процессов, обуславливающая их пригодность и приспособленность для определенных назначений, целей, задач, условий, воздвигаемых человеком и обществом, при этом частными качественными показателями таких объектов и процессов могут быть их свойства, особые состояния, стадии, этапы и фазы развития» [7, с. 84]. Итак, многообразие педагогической категории как «качество образования» объясняется тем, что такое явление не может быть неизменным, так как меняются ценностные ориентиры общества, уровень развития цивилизации, понимание задач образования. По мнению О.А. Сафоновой «...основными категориальными характеристиками качества дошкольного образования выступают системно - структурная природа, факторы - условия, изменчивость, свойства, количество, измерение и оценка» [3]. В приведенных выше определениях можно увидеть интегративность категории качества дошкольного образования, так как оно аккумулирует в себе объединения разнородных элементов знания, различных множеств, к которым можно отнести потребности общества и личности (маркетинг), стадии этапы фазы развития (педагогика), оценка (квалиметрия) и ценности (культура). Исходя, из определения качества дошкольного образования его можно разделить на две группы: первая отражает структурно-содержательный аспект качества дошкольного образования; вторая отражает качество объекта относительно дошкольного образования именно в аспекте его социальной ценности, востребованности и функциональности.

Делая вывод из вышесказанного можно заключить следующее, что «качество объекта в нашем случае «дошкольное образование» определяется только ему присущими внутренними и внешними свойствами и их определенной организации». В данном высказывании отражается не только философский, но и социальный аспект качества, то есть если его свойства отвечают ожиданиям потребителя, то это есть мера удовлетворения потребностей относительно качества образования [2, с.36].

Таким образом, рассуждая о качестве дошкольного образования, можно добавить следующие: качество есть совокупность свойств объекта, то есть при оценке качества дошкольного образования берутся свойства. Обозначим их качество целей, условий, процессов, включая образовательный процесс и результат. Каждое из выделенных нами свойств имеет свою характеристику, которая может быть использована в качестве критериев при оценке качества дошкольного образования и все они касаются образовательного процесса.

Соответственно первый выделенный нами относительно нашего исследования аксиологический критерий (ценностный) представлен «совокупностью принципов, обеспечивающих реализацию образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, направленного на сохранение самооценности

дошкольного детства; второй маркетинговый критерий отражает ориентированность образовательного процесса на личность ребенка дошкольного возраста, на ожидания, потребности и запросы семьи, требования государства и общества; критерий надёжности, то есть способность образовательного процесса функционировать в пределах стандартов, осуществляя основные функции и достижение целевых ориентиров дошкольного образования».

Качество дошкольного образования, под которым мы понимаем сложную интегральную категорию, включающую в себя, во-первых, соответствие нормативным и маркетинговым целям дошкольного образования; во-вторых способность объекта к постоянному самосовершенствованию, при этом результатом качества могут выступать условия, процессы или свойства объекта или объектов. Отсюда следует, что качество дошкольного образования – это сложная педагогическая категория прямо пропорциональная имиджу дошкольной образовательной организации и обратно пропорциональная рискам, с которыми сталкивается ДОО в процессе осуществления деятельности на рынке образовательных услуг.

Литература

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. – Ростов н / Д: Изд-во Рост. ун-та, 2006. – 256 с.
2. Поташник, М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления (в вопросах и ответах) / М.М. Поташник. - М.: Пед. об-во России, 2008. - 272 с.
3. Сафонова О.А. Программа комплексной стандартизированной оценки дошкольного учреждения.- Н.Новгород, 1996.- 33 с.
4. Субетто, А.И. Качество образования как синтезатор проблем развития образования в России: мониторинг, квалиметрия, доктрина / А.И. Субетто, В.А. Селезнева // Качество образования: концепции, проблемы: материалы III междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А.С. Вострикова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2000. – 380 с.
5. Третьяков П.И., Шамова Т.И. Управление качеством образования – основные направления развития системы: сущность, подходы, проблемы / Управление качеством образования: Сб. материалов в научной сессии ФГЖ и ППРО (МГПУ). - М., 2001. - С.4-8.
6. Тюнников, С.Ю. К вопросу определения сущностных признаков интегративных процессов в сфере обучения / С.Ю. Тюнников. // Интеграция образования, науки и производства. Сборник материалов Всероссийской конференции. - Томск, ТГПИ, 1988.
7. Федоров, В.А., Котегова Е.Д. Инновационные технологии в управлении качеством образования: Учеб. пособие / Под ред. Г. М. Романцева. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. - 226 с.
8. Чухина, Е.В. Понятие и принципы интеграции образования [Текст]. / Е.В. Чухина. // Наука образования: Сборник научных статей. Выпуск 22. - Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004. - С. 93-97.
9. Шадриков, В.Д. Качество высшего образования: понятия, концепции, практические подходы // Международный «круглый стол» «Обеспечение качества высшего образования: российский опыт в международном контексте». – М.: Университетская книга, 2001.
10. Шамова, Т.И., Шарай Н.И. Системный подход к управлению качеством образования в школе / Управление качеством образования: Сб. материалов научной сессии ФАК и НПРО (МГПУ). – М., 2001.

РАЗВИТИЕ ПРОАКТИВНОСТИ И ЛИДЕРСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Мурзалинова А.Ж., Тимошина О.С.

(Филиал НЦПК «Орлеу» по СКО, Первая гимназия)

В современных условиях глобального образования психолого-педагогическое сопровождение обучающегося требует развития проактивности и лидерства самих педагогов. Действительно, в педагогической практике исполнительскую позицию педагога следует вытеснять другими позициями: стейкхолдера, организатора, модератора, лидера. Необходимым условием востребованной трансформации становится **проактивность** - ответственность такой силы, которая не позволит становиться «рабом» ситуации и внешних обстоятельств, напротив, - «подключит» те личностные качества и реакции на внешние воздействия, которые позволят оставаться «господином» ситуации и внешних обстоятельств.

Показательно, что проактивность рассматривается как атрибутивная характеристика качества образования, что следует из определения О.Е. Лебедева: *«совокупность возможностей образованного человека, приобретенных в процессе образовательной деятельности и достаточных для решения проблем, имеющих социальное и личностное значение»* [1, с. 233].

Реактивный педагог найдет возможности уйти, скрыться, убежать от проблем (например, связанных с организацией дистанционного обучения в школе); проактивный - сфокусируется на таком конструктивном их решении посредством найденных ресурсов и механизмов, чтобы они не возвращались.

Таким образом, *проактивность следует рассматривать в составе профессионально-педагогической компетентности*, и это актуально, в силу следующих обстоятельств:

- деятельность образовательных учреждений в глобальном обществе подвижна, в числе ряда факторов, технологиями решения актуальных вопросов и проблем;
- продуктивность деятельности образовательных учреждений, в т.ч. в решении актуальных вопросов и проблем, зависит от скорости применения новой и актуальной информации к текущей ситуации и ее ресурсам;
- скорость и качество применения этой информации определяются мобильными педагогами и соорганизованными педагогическими коллективами;
- эффективное применение этой информации предполагает изменение хода привычных действий в решении актуальных вопросов и проблем;
- обновление содержания деятельности мотивирует обучение технологичному противостоянию и решению проблем.

Чтобы формировать в себе проактивность, изо дня в день воспитывать ее в каждодневных ситуациях борьбы с обстоятельствами, следует менять, обновлять, модернизировать свое педагогическое мышление, свое сознание, формируя их так же проактивными, т.е. упреждающими (учитывающими возможные риски) и опережающими (стратегическими). В этом случае новое педагогическое мышление позволит понять глубину и перспективность позиции в следующей ситуации: «Совсем недавно мы присутствовали на одном выступлении, где докладчик спросил у аудитории, как она представляет себе обучение через пять лет. Мы переглянулись, и оба произнесли: «Да какая разница, что будет через пять лет?» Лучшее будущее

сегодня! Благодаря взрыву обучения мы видим, как одна за другой ежедневно рождаются свежие инновации. Не поймите нас превратно. Мы вовсе не отрицаем, что технологии будут постоянно совершенствоваться, но мы наслаждаемся, находясь внутри самого процесса этого совершенствования, опробуя все новое тут же. Если вы будете ждать изменений, которые произойдут через 5-10 лет, то рискуете пропустить все важное сегодня» [2, с. 17-18]. Вместе с тем, мы наблюдаем обратное, когда в условиях усложнения характера педагогического труда, его задач и результатов, обусловленных темпами и масштабами образовательных реформ, педагог избегает субъектной позиции и придерживается исполнительства. В этой связи обратимся к наблюдениям Н.О. Садовниковой и Ф. Заннони: «Новая социально-профессиональная ситуация предполагает наличие у них высокой внутренней мотивации и способности к самостоятельному профессиональному развитию. Однако на фоне низкого социального статуса педагогической профессии и увеличившихся требований к ней многие педагоги оказываются не готовы к переосмыслению собственной роли в образовательном процессе и к решению возникающих профессиональных трудностей» [3, с. 83].

Таким образом, становится очевидной, выпуклой, обнаженной *проблема развития проактивного педагогического мышления и деятельности для мотивированного, обоснованного и эффективного продвижения образовательных инноваций*, с одной стороны, и карьерно-образовательного роста педагогов, с другой стороны.

Именно проактивная деятельность педагога включает его способность решать задачи системы образования на основе *мышления, аутентичного целям и задачам инноваций*, когда чувствуешь характер инноваций, прогнозируешь их сильные и слабые стороны, предвидишь, как могут они трансформироваться в благоприятные возможности или, напротив, в угрозы (методика swot-анализа).

В современном образовании проактивность педагога направлена на реагирование вызовов и преодоление противоречий в преподавании. Например:

- между механическим потреблением обучающимся знаний и самостоятельным его воспроизводством;
- между привлекательностью для обучающегося конспектов, дайджестов, презентаций как всякого рода shortcuts и читательской функциональной грамотностью в преодолении сложных текстов;
- между обучением по чужим образцам деятельности и собственным research;
- между «заточенностью» обучения на прикладные умения, связанные с профессией как с ремеслом, и мягкие / гибкие навыки критического мышления (противопоставленного гуглизации мышления), эффективной коммуникации, решения проблем и др.;
- между дистанционным (виртуальным) и очным обучением;
- между массовым обучением (same instructions for all students) и персонализированным коллаборативным взаимодействием на основе непрерывного развития обратной связи с обучающимся;
- между количественными результатами обучающихся и качеством их применения в реальной практике;
- между оцениванием педагогом и самооценкой обучающимся.

Для преодоления этих и других противоречий проактивность педагога должна «подпитываться» *лидерством*, понимаемым как:

- комбинация таких характеристик индивида, которые подталкивают других к выполнению поставленной задачи (Tead O.) / мотивирующее лидерство;
- способность организовать других на командную работу и сотрудничество / организационное лидерство;

- деятельность на основе согласованности действий для получения желаемого результата / организационное лидерство;

- способность убеждения, побуждения и поощрения / мотивирующее лидерство;

- видение перспективы и следование особым ценностям / ценностное лидерство.

На наш взгляд, развитие проактивности педагога будет более эффективным в условиях интеграции направленности личности на конструктивное преодоление затруднений, обстоятельств, противоречий в системе образования и педагогического лидерства, сопровождающего мотивированное и осознанное продвижение инноваций.

Проактивность и лидерство следует развивать как у руководителей, так и педагогов образовательной организации, т.к. в условиях изменения характера педагогической деятельности лидерских качеств ждут и от педагогов. Развивать как в самой образовательной организации, так и в условиях повышения квалификации.

Следует принять во внимание опыт американской школы: В школах с высоким уровнем доверия:

- учителя мотивированы и готовы пробовать новые стратегии, потому что доверяют лидерам их поддержку;

- учащиеся мотивированы и связаны со школой, потому что доверяют своим учителям;

- семьи поддерживают, потому что директор и учителя построили с ними доверительные отношения [4].

Поскольку интегрированное развитие проактивности и лидерства должно иметь непрерывный характер, уместно говорить о непрерывном образовании в данном направлении на разных уровнях: а) в условиях вузовской и послевузовской подготовки будущих педагогов, б) педагогической практики, в) дополнительного педагогического образования - формального, неформального и информального.

Непрерывность развития может обеспечивать **Школа педагогической проактивности и лидерства**, объединяющая студентов, магистрантов, педагогов-практиков, специалистов системы повышения квалификации и работающая на базе педагогического факультета СКУ им. М. Козыбаева и филиала НЦПК «Өрлеу» «Институт повышения квалификации педагогических работников по Северо-Казахстанской области».

Деятельность названной Школы может носить исследовательский характер в рамках сформулированных нами гипотез:

А) Если в развитии проактивности и лидерства формальное образование интегрировать с неформальным, то развитие готовности и мотивации к успешной педагогической деятельности будет системно-последовательным, т.к. в большей степени будет задействована ценностно-смысловая сфера деятельности личности.

Б) Если объединить предрасположенных к проактивности и лидерству студентов и состоявшихся в ней субъектов (педагогов) в рамках единого неформального сообщества, то это будет укреплять имидж профессии и статус педагога, т.к. отвечает становлению корпоративных ценностей и традиций.

В) Если в содержании профессионально-ориентированного деятельностно-персонализированного общения актуализировать проактивность и лидерство педагогической деятельности, то это будет отвечать своевременному профессиональному становлению, т.к. в полной мере будут использованы ресурсы и механизмы преобразующего педагогического наставничества.

Г) Если деятельность вышеназванной Школы направить на профессиональную адаптацию студентов, профессиональное мастерство педагогов и структурировать эту деятельность как профессионально-образовательную, продуктивно-профессиональную и творчески-ориентированную, то это будет отвечать профессиональному становлению

участников Школы, т.к. будут обеспечены условия: социальные воздействия, профессиональная деятельность и собственная активность субъектов.

Деятельность данной Школы может быть направлена на:

а) практикоориентированное исследование проактивности и лидерства в условиях интерактивного взаимодействия и реальной педагогической действительности;

б) проблемно-тематическое общение студентов по вопросам проактивно-лидерских аспектов деятельности с педагогами-практиками разных уровней образования;

в) приоритет неформального обучения проактивности и лидерству над формальным, не в полной мере учитывающем современный характер мотивации студентов;

г) освоение студентами и педагогами теории и практики проактивности и лидерства в аспекте педагогического мышления и ценностей профессии;

д) актуализация возможностей расширения профессионального профиля на основе проактивно-лидерской деятельности педагогов и студентов;

е) использование ресурсов проактивности и лидерства для привлечения студентов к педагогической профессии и удержания в ней педагогов;

ж) расширение возможностей наставничества в образовании на основе развития проактивности и лидерства;

з) укрепление преемственности профессионально-педагогического и дополнительного педагогического образования посредством компетенций проактивности и лидерства.

Преемственность в развитии лидерства руководителей образовательных организаций, педагогов и студентов основана также на *органической связи менеджмента и лидерства*.

В системе образования зачастую наблюдается приоритет менеджмента над лидерством, тогда как лидерство и менеджмент дополняют друг друга, но не дублируют друг друга. Принципиальная разница между ними состоит в следующем: если менеджмент - это управление деятельностью организацией образования / класса, то лидерство направляет осуществляемое управление на устойчивое и поступательное развитие организации образования / учащихся класса. В этой связи:

- руководитель-менеджер или педагог-менеджер планирует деятельность организации образования / класса; педагогический лидер, имея видение и руководствуясь ценностями, задает курс развития;

- руководитель-менеджер или педагог-менеджер направляет деятельность в соответствии с целями и задачами; педагогический лидер задает курс развитию в соответствии с мотивами и ценностями, он вдохновляет, постоянно раскручивая «маховик перемен»;

- руководитель-менеджер или педагог-менеджер обеспечивает достижение запланированных целей и результатов; педагогический лидер «заточен» на изменения организации образования / учащихся класса;

- руководитель-менеджер или педагог-менеджер работает с коллегами или учащимися класса как таковыми; педагогический лидер формирует из них союзников / стейкхолдеров;

- руководитель-менеджер или педагог-менеджер в управлении видит и решает проблемы; педагогический лидер видит и использует возможности;

- руководитель-менеджер или педагог-менеджер в результате развивает организационную культуру; педагогический лидер – корпоративную культуру, которая стимулирует дальнейшее развитие организации образования / класса.

Такое «пересечение» образовательного менеджмента и лидерства предполагает, *во-первых*, включение в индивидуальную траекторию обучающегося согласованного развития умений менеджмента и лидерства; *во-вторых*, поэтапность, последовательность в развитии у студентов лидерских качеств (на основе умений и компетенций менеджмента); *в-третьих*, продвижение в лидерстве состоявшихся педагогов - по карьерно-образовательной лестнице.

Сформулируем **выводы** по содержанию.

1. В целом развитие в образовательной среде лидерства на основе проактивности и менеджмента востребовано в условиях стремительных изменений в системе образования, когда следует прогнозировать риски и управлять ими.

2. Развитие в образовательной среде лидерства на основе проактивности и менеджмента поможет в решении проблемы, когда организация образования старается изменить направления развития, не меняя систему управления.

3. Наконец, развитие проактивности, менеджмента, лидерства становится инструментом разрешения противоречия между революционным развитием образовательной среды и эволюционным по своей природе профессиональным развитием педагогов. В этом случае профессионально-насыщенная образовательная среда (условия и средства обучения подходы, стратегии, технологии, методы обучения) требует эффективной самореализации в ней педагогов на основе высокого уровня самообразования и саморазвития. Но не всегда скорости обновления такой среды соответствует скорость изменений в самом педагоге. Движущей силой актуального ускорения могут выступать качества проактивности и лидерства личности.

Литература

1. Лебедев О.Е. Конец системы обязательного образования? // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2017. - № 1. - С. 230-259
2. Мердок М., Мюллер Т. Взрыв обучения: Девять правил эффективного виртуального класса. Пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2018. – 190 с.
3. Н.О. Садовникова, Ф. Заннони. Психологические особенности переживания педагогами профессионального кризиса личности // Образование и наука. Том 20, № 3. 2018. – С. 83-99
4. Tschannen-Moran M. Trust Matters. Leadership for Successful Schools / Jossey-Bass, 2014.

УДК 371

НЕЛИНЕЙНОСТЬ КАК ВЕКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРНОГО РЕГИОНА

Егорова Г.И., Ниязова А.А.

(Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия)

Глобальность и значение вектора трансформации педагогического образования в условиях северного региона в параметрах устойчивого развития региона нельзя оценить однозначно, одним словом. Ключевые позиции вектора трансформации - экологизация и цифровизация обеспечивают качественное существование не только образовательных, но природных, промышленных социальных систем. При этом, само научное педагогическое знание является тем фундаментом и качественным инструментом который и задает вектор познания окружающего мира. Раскроем несколько приоритетов актуальности научного педагогического знания.

Во-первых, доказано значение педагогических знаний, их приоритетная роль в развитии личности обучающегося. Во-вторых, велика роль педагогических знаний в развитии социальной индустрии, которая синтезирует новые приоритеты общественных взаимоотношений. В-третьих, применение инновационных методов синтеза новых педагогических знаний ориентировано на прогресс любого государства. В-четвертых, само педагогическое образование лежит в основе всех сфер деятельности человека и главное, оно создает безопасную среду для каждого человека, развивает человека в параметрах гуманности, культуры, что востребовано и необходимо цивилизации.

Несмотря на высокую значимость и актуальность педагогического образования, отметим и существующие проблемы, решение которых требует своевременного решения. Прежде всего, это квалифицированная подготовка бакалавров, магистров, специалистов педагогических направлений, как необходимое условие устойчивого и качественного развития каждого региона. Несомненно, педагогические знания востребованы в приоритете для общеобразовательной школы.

При этом следует отметить элементы негативности современной школы к идеям трансформации, выстроенных с учетом высказываний: «мы работаем классически», «идеи трансформации - не актуально для меня». С этих позиций многие обучающиеся еще в школе, не профилированы на виды педагогической деятельности, востребованные в региональном социуме, а отсюда и отсутствие интереса к поступлению на педагогические направления.

Поэтому первая задача педагогического сообщества не только раскрыть роль и место педагогического знания в системе знаний школьников о современном мире, но и показать востребованность их для многих отраслей государства. С решением второй задачи педагогическое сообщество должно донести до обучающихся понимание той точки зрения, что педагогические знания необходимы для отражения ряда диалектических взаимосвязей между категориями «человек – педагогика – деятельность – гуманность – общество» [3].

При этом, осознание обучающимся педагогической картины мира, обеспечивает выработку нравственно-гуманного взгляда на окружающий мир, как компонента научного мировоззрения, культуры мышления и поведения, что необходимо в жизнедеятельности обучающегося и для устойчивого развития региона.

Педагогические знания получают развитие далее в высшей школе и наполняют конкретным содержанием все фундаментальные представления о мире педагогики: воспитание, развитие, обучение, средства, формы, их дискретность и непрерывность, эволюция и генезис. Важный аспект педагогического образования, как в школе, так и в вузе - учет социокультурной, социобразовательной, социопроизводственной инфраструктуры территории региона проживания обучающегося. Прикладная составляющая педагогического образования важна с позиции профилизации и дальнейшего трудоустройства обучающихся [4].

Таким образом, с одной стороны, роль педагогического образования велика, а его вектор трансформации интегрально взаимодействует со всеми областями стратегии устойчивого развития. С другой стороны, освоение педагогических знаний невозможно без новых технологий, средств, методов обучения, а осознание основ трансформации педагогического образования для устойчивого развития региона, приводит каждого обучающегося к пониманию его роли для совершенствования регионального сообщества как субъекта проживания.

Необходимость учета фактов трансформации педагогического образования для устойчивого развития региона мы связываем с рядом причин. Первая причина – это удовлетворение образовательной потребности каждого человека в усвоении опыта

предшествующих поколений. Вторая причина – это раскрытие ведущих закономерностей, трансформаций, развивающих полипарадигмальный характер педагогического сообщества. Третья причина – это осознание педагогическим сообществом необходимости понимания характера нелинейности педагогического образования.

Осмысление понятия «нелинейность» педагогического образования важна с нескольких позиций. С позиции социальной практики, нелинейное образование – подготовка для дальнейшего проживания субъектов образования. С позиции педагогической практики – это включение идей нелинейности в образовательную деятельность и позиционирование их роли в развитии региона. С позиции региональной практики – понимать ценность компонентов региональной среды (ресурсы, показатели, межкультурные связи), для включения в нелинейный характер обучения и воспитания подрастающего поколения.

Раскроем некоторые аспекты нелинейного образования. Отметим тот факт, что актуальность нелинейности образования связана с созданием общества открытого типа, такого общества, которое не имеет границ [1]. Ключевые принципы нелинейности – это открытость, свобода – рассматриваем их как стратегические ориентиры, создающие единое образовательное пространство, для реализации всех возможностей участников и получения информационно-образовательных ресурсов персонально каждому субъекту, что особенно становится актуальным в больших Северных регионах.

Следует отметить и тот важный факт, что нелинейное образование в рамках его открытости, глобальности, свободы требует внедрения новых технологий, однако классический личностно-ориентированный подход набирает новые обороты. Характер нелинейного построения обучения и воспитания, его концептуальные ориентиры (интеграция, личность, самостоятельность, деятельность, развитие, технология) необходимо модернизировать с учетом региональной специфики.

Но можно возразить данному постулату, ибо традиционное (линейное образование), построенное на четком регламенте содержательного, процессуального, временного плана тоже строится на личностно-ориентированном подходе. Это, безусловно, так, однако нелинейность мы связываем с качественной доступностью информационных, коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании.

Линейность образовательного процесса – это некая система или структура однонаправленной линии в деятельности, заданная безальтернативной целевой характеристикой или структурой. Здесь не предусматривается постановка таксономии целей, разноплановость технологий. При этом, внешние, сторонние факторы не могут оказать существенного влияния на линейную структуру образования и его развития. Ведущий принцип линейного образования, его диалектический статус «от простого явления, факта – к более усложненному. Конечно, при таком линейном образовании, были получены в свое время качественные результаты школьников и студентов (призовые места на конкурсах, олимпиадах). Однако наша эпоха характеризуется ростом информации в геометрической прогрессии, а характер знаний новых поколений приумножается. Характер линейного образования не в состоянии одновременно учесть требования ФГОС нового поколения и характер глобальных требований.

Нелинейный характер образования как альтернатива и возможность многовариантности развития образования как процесса и системы. Нелинейное образование мы рассматриваем как специфическое образование, основанное на поиске адекватности и разумности ответов на факторы глобальных мировых и региональных вызовов. Такое понимание предусматривает ликвидацию непроницаемости границ между системой образования и региональной средой, что подчеркивает значение технологий контекста, смешанного обучения. Следует подчеркнуть важность новой роли ученика и учителя. К

традиционному характеру деятельности добавляются новые, это, прежде всего ИКТ грамотность, инициативность, настойчивость, социальная и культурная компетентность связана с характером консультирования, сопровождения в ходе нелинейного образования [2].

В этом ракурсе, основной приоритет в нелинейном характере образования - это ориентировка на творчество, создание нового продукта. Недаром сегодня получили распространение основные навыки – как автоматизированные умения нашего XXI века – основа базовой грамотности обучающегося (языковая, числовая, естественнонаучная, ИКТ грамотность, гражданская, культурная). Приоритетны ведущие признаки нелинейного образования: а) привлечение ресурсов (интернет, интерактивная работа, контент); б) развитие ключевых компетенций (4К) нового поколения (критичность, креативность, контекстное); г) накопление и учет опыта управления знаниями, коммуникаций (базы, on-line платформы, курсы, электронные библиотеки, контакты). Ведущие признаки нелинейного образования работают только тогда, когда образовательный процесс построен с учетом параметров взаимопознания, взаимопонимания, взаимообогащения, взаимовлияния (рис. 1.).



Рисунок 1 - Признаки нелинейности образовательной деятельности

Ресурсная база нелинейного образования не ограничивается разными видами электронных книг учреждения, здесь реально работает и доступна база электронных библиотек, в том числе международных, обширность доступа в Интернет, консультации ведущих ученых, авторов монографий, учебников по конкретной проблеме, профильному направлению. Содержательный характер знаний нелинейного образования связан с усилением доли самостоятельности их поиска, усвоения, понимания (анализ, синтез, оценка, рефлексии), применения, коммуникаций, а также проектировки новых знаний.

Следует отметить важность конструирования образовательной среды организации деятельности (обучающийся – технологии – педагог). Такой конструкт образовательной среды разгружает когнитивно-познавательную нагрузку на

обучающихся, а именно: убирает фрагментарность и раздробленность знаний; развивает особые алгоритмы мыследеятельности и нелинейного (творческого) мышления); снимает утомляемость.

Главной детемирнантой, с педагогической точки зрения, является конструирование системы нелинейного образования с учетом основных направлений устойчивого развития региона как среды жизнедеятельности настоящего и будущего, что и определило целевую характеристику учебных интегрированных заданий, используемых для магистров в дисциплине «Актуальные проблемы науки и образования» и бакалавров при изучении курса «Педагогика». Приведем примеры некоторых тем, которые получили живой отклик среди магистров. Разработать кейс по технологии «Face-to-Face», доказать возможность его применения в рамках линейной образовательной среды; раскрыть необходимые компоненты электронной среды для обеспечения указанной технологии». Разработать урок по технологии «Rotation Model» (Ротация в классе, на уроке - по типу перевёрнутый класс). Технология «Flex Model» (гибкая модель), ориентирована на самостоятельность в среде интернета. Преподаватель по мере необходимости проводит консультации в аудитории. Получила апробацию технология «Online Lab» - (лабораториум) электронный характер обучения при изучении курса. Большой интерес был обеспечен моделью учебного меню «Self-Blend Model», позволяющая обучающемуся провести замену курсов онлайн занятиями, что обеспечивает характер одновременного обучения [5].

Нелинейное образование опирается на ИКТ технологии их неограниченный формат возможностей. Функциональность роли ИКТ при линейном образовании сводится к слайдовому типу изложения педагогических фактов, явлений, либо применение интерактивной доски и других средств, способствует эпизодическому любопытству и интересу субъектов образовательного процесса, который со временем исчезает, после чего снижается параметры продуктивности образования [6].

Отметим и факт значимости ИКТ в повышении характера самостоятельности, диагностики, контроля результатов. В этом ракурсе следует отметить роль тестирования и видов контроля (интернет) для быстроты и объективности выяснения уровня обученности и образованности каждого субъекта деятельности. Все это, безусловно, востребовано и имеет место. При нелинейном образовании усиливаем с помощью ИКТ не контроль и диагностику, а характер процессуального изучения и присвоения информации.

В рамках нелинейного образования предусматриваем целостное переосмысление методов обучения в ИКТ с и даем систему рекомендаций по использованию развивающих нестандартных заданий на основе регионального материала. Данные задания нашли применение и в различных вариантах лекций (бинарная, пресс-конференция, с ошибками, визуализация); практикумах, исследовательской работе. Развивающие поисковые задания различной направленности (гуманитарной, естественнонаучной, социально-экономической) были рекомендованы и апробированы учителями общеобразовательных школ Тюменской области. Содержательный характер отбора информации строился с учетом идей устойчивого развития региона. Первый модуль «Естественнонаучный» раскрывает характеристику региона, содержит следующие учебные элементы (структура, география, флора и фауна региона, ноосферность, научные идеи естествоиспытателей, понятие «экосистема региона», климат, причины изменения, озоновый экран, кислотные дожди, катастрофы природного и техногенного характера).

Второй модуль «Гуманитарный» делает уклон на законодательные, нормативно-правовые документы, включает следующие учебные элементы (глобалистика, документы международных организаций, декларации, документы российского,

регионального значения, элементы научного направления «зеленая педагогика», анализ ведущих принципов устойчивого развития государства и региона).

Третий модуль «Социально-экономический» отражает учебные элементы (природопользование, среда, экономика ресурсов, рациональность природопользования, критерии и индикаторы социального и экономического устойчивого развития Тюменского региона). Нелинейный характер деятельности освоения регионального материала отражен на рисунке 2

Развивающие поисковые задания на основе регионального материала			
Гуманитарные	Социально-экономические	Естественнонаучные	
Исторические факты, явления	Культурологические факты, явления	Социально-экономические факты, явления, представления о регионе как нефтегазовом центре	Экология. География. Научные открытия по физике, химии, математике
Выполни поисковое задание...; поставьте вопросы...; составьте по образцу...; узнайте...; перескажите...; воспроизведите...; составьте список...; оформи отчет по заданию...; поставь цель...	Критически оцени...; измени намеченный план действий...; найди путь решения проблемы...; посмотри с другой позиции...; измени точку зрения...	Проведи анализ...; оцени выдвинутые идеи другого...; проведи диалог с соседом...; подготовь презентацию...; выполнение проблемно-поискового задания...; выдели существенные закономерности...; вступи в диалог...; выдвини цель...; разреши конфликтную ситуацию...	Найди верный путь...; докажи точку зрения...; обоснуй гипотезу...; построй карту...; составь изображение объекта...; оцени результат...; составь план...; докажи верность выводов...; придумай способы предоставления политической информации...; проведи диалог...; найди существенные закономерности явления, факта...; самостоятельно докажи...; самостоятельно проведи исследование...
Мотивация к нелинейному взаимодействию	Нелинейность освоения культурных, материальных, научных ценностей	Нелинейность в присвоении культурных, материальных, научных достижений	
Взаимопознание ↔ Взаимопонимание ↔ Взаимообогащение ↔ Взаимовлияние			
Нелинейная деятельность по освоению регионального материала			

Рисунок 2 - Нелинейный характер деятельности освоения регионального материала

Содержание заданий строили с учетом развития творческого характера взаимопознания, взаимопонимания, взаимообогащения, взаимовлияния. Раскрывая особенности технологии реализации нелинейного образовательного процесса, отметим ряд ключевых параметров, используемых в нашей практике. Во-первых, создание образовательной среды смешанного обучения на основе интеграции форм (классно-урочная, лекционно-семинарская), технологий (электронные и дистанционные). Во-вторых, предусматривать доверительное отношение к ученикам (свобода и поддержка инициативы, самообразование). В-третьих, темп и удобство во времени всех субъектов. В-четвертых, создание интерактивного контента, применение открытых электронных образовательных ресурсов.

Таким образом, нелинейное образование отвечает на характер традиционных вопросов в области обучения: учиться как, чему, зачем. Как отмечают все исследователи, формируется новая информационная культура общества, выросла значимость ИКТ технологий, делающих эффективным визуальную, развивающую, информационную стороны образовательной деятельности, однако при этом сокращается характер «живого» общения субъектов образовательного процесса. Чтобы избежать рисков формальности и негативных моментов требуется разумное сочетание линейного и нелинейного образования, что является необходимым достаточным фактом при подготовке субъекта к социализации в условиях региона, к продуктивности взаимодействий в социуме, при усилении параметров самостоятельности, индивидуализации.

Литература

1. Акулова О.В. Проблема построения нелинейного процесса обучения в информационной среде // Человек и образование. – 2011. - №3. – С.7-11.

2. Богословский В.И., Глубокова Е.Н. Управление знаниями в образовательном процессе современного университета: Научно-методические материалы. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2012. – 288 с.
3. Egorova G.I., Egorov A.N, Loseva N.I. Siberian arts and crafts as basis for development of cultural traditions and innovations of / Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations // Advances in Intelligent Systems and Computing 677, DOI 10.1007/978-3-319-67843-6_13 Springer International Publishing AG 2018. – p. 93-100
4. Егорова Г.И. Подготовка обучающихся школы и вуза в контексте социокультурного развития / Академия профессионального образования. -2020, № 5. – С.25-31
5. Кривых С.В. Инновационные социальные технологии // Технологии в деятельности службы сопровождения. Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. - С. 216- 239.
6. Игнатьева Е.Ю. О новой дидактической системе в информационной образовательной среде // Вестник высшей школы. – 2011. - №6. – С.21-26.

УДК 376

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ*

Дорохова Т.С., Галагузова Ю.Н.

(Институт общественных наук УрГПУ, г.Екатеринбург, Россия)

Проблема создания инклюзивной среды в современном обществе, в том числе в системе образования, является чрезвычайно актуальной. Это обусловлено рядом факторов. Во-первых, в мире ежегодно увеличивается количество людей с инвалидностью. Так, в России сегодня их количество составляет 10% от общего числа граждан, и все они имеют право на образование. Во-вторых, одним из основополагающих принципов современного образования является гуманизация. В современном понимании гуманизм представляет собой систему воззрений, исторически детерминированных и основанных на признании первостепенной значимости человека, его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей; принципов справедливости и человечности в качестве определяющих норм отношений между людьми [1, с. 108]. Иначе говоря, принцип гуманизма предполагает осознание в качестве приоритета ценности жизни и здоровья любого человека, независимо от его социокультурных, физиологических, гендерных или иных особенностей, что приводит к изменению отношения к людям с инвалидностью. В-третьих, не смотря на значимость развития инклюзии современная система российского образования характеризуется низкой степенью готовности педагогов к реализации обучения и воспитания людей с инвалидностью.

Вышесказанное свидетельствует о необходимости подготовки студентов педагогических вузов к реализации инклюзии в системе образования. Фактически речь идет о формировании у будущих педагогов инклюзивной компетентности. Под инклюзивной компетентностью мы здесь будем понимать интегративную профессионально-личностную характеристику, обуславливающую способность педагога осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности обучающихся и обеспечивая включение людей с инвалидностью в среду образовательного учреждения

**Публикуется при поддержке Фонда президентских грантов, Проект «Социополис-апробирование социального комплекса, включающего сопровождаемое проживание, трудоузанятость и культурную инклюзию подростков и взрослых людей с инвалидностью, в том числе выпускников детских домов» Заявка номер 20-2-006666*

при создании специальных условий для их развития и саморазвития. Еще раз отметим, что на современном этапе развития российское общество переживает переход к инклюзивной парадигме, для которой свойственно признание значимости и уникальности каждого человека, принятие многообразия людей. Основой данной модели являются принципы гуманизма, равноправия, принятия. Поэтому, на наш взгляд, наиболее приемлемым для обозначения рассматриваемого феномена становится понятие «люди с инвалидностью», в котором акцент делается на первое слово, таким образом подчеркивается, что видеть необходимо в первую очередь человека, а уже затем – его особенности [2, с. 88].

В Уральском государственном педагогическом университете преподавателями кафедры педагогики и педагогической компаративистики ведется планомерная комплексная подготовка студентов к реализации инклюзии в будущей профессиональной деятельности в нескольких направлениях:

- повышение квалификации педагогов;
- участие в социальных проектах совместно с общественными организациями инвалидов;
- формирование инклюзивной компетенции студентов в учебной и внеучебной деятельности.

Начало данной работы было положено участием педагогов и студентов УрГПУ в I Всемирном конгрессе людей с инвалидностью, который прошел в Екатеринбурге с 7 по 10 сентября 2017 г. и собрал более 700 участников из 28 стран и 23 регионов России. При этом педагоги осуществляли экспертное сопровождение мероприятий, распространяли информацию о Конгрессе, организовывали участие студентов в мероприятиях [3].

После Конгресса преподаватели осознали необходимость повышения собственной компетентности в вопросах инклюзии. Повышение квалификации осуществлялось в рамках курсов, преподавателями на которых выступали люди с инвалидностью, а также сотрудники общественных организаций «Благое дело», «Белая трость», «Особый ребенок». Активные и интерактивные методы (прогулки в темноте, езда на колясках и др.), а также постоянное общение с людьми с инвалидностью, используемые на курсах позволили преподавателям кафедры педагогики поставить себя на место этих людей, понять их, перестать жалеть и начать уважать. Кроме того, с 2018 года преподаватели кафедры осуществляют экспертное сопровождение конкурса профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс», а также готовят студентов к участию в данном конкурсе (студенты регулярно становятся призерами и победителями регионального этапа конкурса).

Подготовка студентов к реализации инклюзии в системе образования проводится также посредством привлечения их к участию в инклюзивных проектах кафедры педагогики и педагогической компаративистики. Так, чрезвычайно продуктивным стало участие студентов в таких проектах, как:

- «Творческая лаборатория социальной инклюзии»;
- III Международный фестиваль инклюзивного искусства «Inclusive Art»;
- «Школа инклюзивного роста»;
- «Доступный формат создаем вместе!».

Например, проект «Доступный формат создаём вместе!» реализовывался в период с февраля по октябрь 2020 года. Его идея заключалась в организации совместной деятельности людей с инвалидностью, студентов и преподавателей Уральского государственного педагогического университета и сотрудников НКО «Благое дело» над разработкой доступного экскурсионного маршрута и подготовкой инклюзивных мероприятий для людей с ментальной инвалидностью. Площадкой для

экспериментов выступил Музей истории Екатеринбурга, сотрудники которого с готовностью откликнулись на предложение НКО. Финансовую и административную поддержку оказывал Филиал Фонда Розы Люксембург (ФРГ) в Российской Федерации. Проект включал целую серию мероприятий:

- просветительские лекции специалистов АНО «Благое дело» для студентов об особенностях коммуникации с людьми с аутизмом, с синдромом Дауна и другими видами ментальной инвалидности [4];

- изучение экспозиций «Музея истории Екатеринбурга» и его подразделения «Музея водонапорной башни». В формате интерактивного практикума сотрудники музея познакомили студентов с экспозициями музея. Во время посещения у каждого участника студенческой группы была своя задача: фотограф, пресса, зарисовщик маршрута, эксперт по зонам риска, ответственный за фиксацию информации;

- визиты студентов и преподавателей УрГПУ в организацию «Благое дело» в п. Верх-Нейвинский Свердловской области с целью организации инклюзивного взаимодействия между участниками проекта;

- серия воркшопов по разработке доступного маршрута и материалов к нему;

- апробация разработанных студентами экскурсионных программ в «Музее истории Екатеринбурга» и в «Музее водонапорной башни» под руководством заведующего и преподавателей кафедрой педагогики и педагогической компаративистики;

- обсуждение проекта с его непосредственными участниками [5].

Следует отметить, что большинство инклюзивных проектов осуществляется совместно преподавателями кафедры и сотрудниками Автономной некоммерческой организации «Благое дело». Целью данной организации является самореализация людей с ограниченными возможностями здоровья через реализацию права на труд, обучение и приобщение к общечеловеческому культурному развитию. Миссия организации: братство в труде, равенство в правах, свобода в творчестве [6].

Деятельность по формированию у студентов инклюзивной компетентности имеет чрезвычайно серьезные последствия. В частности, многие студенты выбирают для себя новый путь в профессиональной самореализации, связанный с инклюзией. Но, главное, практически все меняют свое отношения к людям с инвалидностью. После каждого проведенного мероприятия студенты пишут рефлексивные эссе. Вот несколько отрывков из них:

- «Благодаря занятиям, мы получаем огромный заряд энергии, множество эмоций, новые знания и умения. Это очень необычный опыт и больше всего удивительно то, что эти люди радуются жизни. И многое у них получается лучше, чем у нас! И они лучшие учителя!».

- «Благое дело – это невероятно добрые, чистые, отзывчивые люди, это луч надежды на счастливую жизнь для «не таких, как все»».

- «Раньше я считала, что люди, не похожие на меня, опасны для общества, я их боялась. После посещения «Благого дела» я кардинально поменяла своё мнение. Спасибо!».

Данные отзывы косвенно подтверждают результативность осуществляемой работы и позволяют констатировать, что она приводит, во-первых, к изменению отношения преподавателей и студентов к людям с инвалидностью, что является неотъемлемым условием формирования у них инклюзивной компетентности; во-вторых, к формированию у них новых знаний, умений и навыков по осуществлению инклюзивного взаимодействия [7].

Литература

1. Ершов В.Л. Философские основы аксиологического подхода в образовании // Вестник СВФУ. – Т.8. – №3. – 2011. – С.108.
2. Дорохова Т.С., Богуславский М.В. Эволюция отношения российского общества к инвалидности в XX–XXI вв.: понятийно-терминологический аспект // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / отв. ред. М. А. Галагузова. – Екатеринбург: [б. и.], 2020. – Вып. 12. – С.80-88.
3. Дорохова Е.С. О результатах Первого Всемирного конгресса людей с ограниченными возможностями здоровья (на примере мастер-класса «Ценность инклюзивного взаимодействия») // Социокультурная инклюзия: теория, практика, искусство: учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т; науч. ред. Ю. Н. Галагузова. – Екатеринбург: [б. м.], 2019. – С.38-42.
4. Галагузова М.А., Веретенникова К.В. От педагогического взаимодействия к инклюзивному: понятийный аспект // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / отв. ред. М. А. Галагузова. – Екатеринбург: [б. и.], 2020. – Вып. 12. – С.353-365.
5. Токарева С.И., Токарева Ю.И. Доступный формат создаем вместе // Социокультурная инклюзия: сборник социальных проектов преподавателей, студентов, сотрудников государственных и некоммерческих организаций, инициативных групп: учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т; науч. ред. Ю. Н. Галагузова. – Екатеринбург: [б. м.], 2020. – С.6-12.
6. Симаква В.И. Возможности триального метода в социокультурной инклюзии людей с инвалидностью // Социокультурная инклюзия: теория, практика, искусство: сб. науч. тр. междунар. круглого стола «Арт-терапевтические технологии как инструмент инклюзии» (Верх-Нейвинский, 4–5 июня 2019 г.); науч. ред. Ю.Н. Галагузова. – Екатеринбург: [б. м.], 2019. – С. 7–10.
7. Дунганова Д.Э., Галагузова Ю.Н. О месте понятия «инклюзивное взаимодействие» в социально-гуманитарных науках // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / отв. ред. М.А. Галагузова. – Екатеринбург: [б. и.], 2020. – Вып. 12. – С.366-376.

УДК 37.013.42

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ

Шаяхметова А.А.

(НАО «Кокшетауский университет им. Ш.Уалиханова»)

Академическая свобода университетов в Казахстане ориентирована на удовлетворение потребностей рынка труда, в педагогическом образовании основным работодателем является система образования: от дошкольного до послевузовского. Как свидетельствует статистика, бесплатное обучение предоставляется свыше 80 000 абитуриентам, на педагогические специальности выделено всего 10 %, что составляет 8000 бюджетных мест. По сравнению с предметно-ориентированными педагогическими специальностями, подготовка социальных педагогов и учителей самопознания имеет специфику не только в функциональных характеристиках, но и в статусе: социальный педагог, учитель самопознания. Социальный педагог функционально должен осуществлять педагогическую, социальную, психологическую поддержку детей школьного возраста, вместе с тем в должностных инструкциях социального педагога написано, что также занимается воспитанием, образованием, развитием и социальной защитой детей в учреждениях и месту жительства и т.д. [1]. Пункт 2 «Должностных инструкций» демонстрирует весь спектр деятельности социального педагога, по сути это весь педагогический, воспитательный процессы, которыми должен заниматься социальный педагог. Из-за того, что это огромный спектр деятельности возложен на социального педагога, возникает вопрос, а чем его работа отличается от деятельности педагога-психолога, психолога, классного руководителя, которые в той или иной мере выполняют данную работу. С этих точек зрения мы

считаем, что социальный педагог при всей многогранности наиболее близок к тому, чтобы стать методологической и прикладной базой для междисциплинарных образовательных программ.

Междисциплинарность в различных источниках определяется следующими характеристиками: во-первых, осмысление, которое осуществляется за рамками конкретной научной дисциплины; во-вторых, новый синтез, открывающий новую реальность; в-третьих, новая научная дисциплина. Зарубежные ученые дают следующие определения: «междисциплинарность включает две или более академические, научные или художественные дисциплины» (словарь Уэбстера) [2]; междисциплинарность – сотрудничество двух или более предметных областей (словарь «Уорднет» Принстонского университета) [3]; междисциплинарность - объединение двух или более академических дисциплин, профессий или технологий с их методами и ракурсами, преследуя общую цель [4]. Так, по мнению Х. Якобса междисциплинарность – такой вид знания и подход к обучению, при котором акцентируется внимание на взаимодействии и взаимосвязь между разными дисциплинами, представляющую свой предмет. Если в одних исследованиях междисциплинарности говорится о слиянии нескольких дисциплин в единое целое (Ниссан Моти), то в других, это взаимодействие, варьирующееся от простого обмена идеями до взаимной интеграции целых концепций, методологий, процедур, терминологии, данных организации и образовательной деятельности (Д. Дэвид, Дж. Джерри, Г. Бергер) [5]. Е.А. Бушковская утверждает, что важное значение междисциплинарности заключается в том, что это средство против губительных последствий чрезмерной специализации [6].

Традиционно, мы привыкли считать, что у каждой дисциплины есть свой специалист, вместе с тем, по многим объективным причинам преподаватели ведут гораздо больше предметов, которые не всегда соответствуют базовой и иной подготовке. При этом, для высшей школы понятие бакалавриат – как базовое образование, на наш взгляд, является недостаточным, так при наличии степени магистратуры и докторантуры, часть запрашивается базовое образование, которое по многим параметрам не подходит для осуществления работы в условиях высшего образования. С этих позиций междисциплинарный подход в системе высшего образования для базовой подготовки позволит будущему ученому направить свою специализацию в то русло науковедческих знаний, которое более подходит ему по теме исследования.

Немецкий ученый – социолог Р. Кенинг различал два типа междисциплинарности: мягкий и жесткий, он отмечал, что «мягкий» - это взаимодействие между обобщающимися и вспомогательными дисциплинами, каждая из которых имеет свой предмет, метод и взаимосвязаны, только в использовании и интерпретации накопленного знания, «жесткий», когда набор дисциплин объединяется общим объектом исследования [7]. Интересным на наш взгляд, является формулировка Пиаже и Мииф, которые рассматривали междисциплинарность как сопоставление нескольких дисциплин на основе центрирования исследуемой проблемы, события, опыта т.е. когда проводится изучения взаимодействия дисциплин, работающих на один объект [8].

Если следовать Бергеру, то междисциплинарность как подход должен базироваться на следующих характеристиках: междисциплинарное сообщество, междисциплинарный профессионал, междисциплинарная группа, междисциплинарный проект и т.д. Как видим, междисциплинарное сообщество – это группа людей, преподающих разные дисциплины, но включены в процесс создания новых знаний, которые должны стать их платформой и целью решения общей проблемы.

Междисциплинарный профессионал – это на самом деле продукт междисциплинарной программы, которая зависит от социального, экономического и государственного заказа. Междисциплинарный профессионал – это совокупность профессиональных знаний, умений и навыков преподавателей высшей школы, которые будут закреплены дипломами или степенями нескольких областей знания. Это конечно идеальная конструкция, при которой профессионал имеет несколько степеней и опыт во всех профессиях.

В связи с повышенными требованиями к педагогическому образованию со стороны государства и общества в образование всех уровней будет внедряться междисциплинарный подход, который будет направлен на профессионализацию педагогических кадров. В.В. Василькова предлагает несколько принципов внедрения междисциплинарного подхода в систему образования:

- 1) выработка единых исходных представлений об объекте изучения (принцип релевантности);
- 2) построение единого сложноорганизованного предмета исследования;
- 3) выделение дисциплины, отражающей высшие уровни развития объекта и структурирование интегрального знания на основе концептуального аппарата этой дисциплины;
- 4) субординация и координация методов исследования, выяснение места и значения каждого из них во взаимосвязанном решении познавательных задач (принцип конгруэнтности);
- 5) принцип генеральной цели междисциплинарного исследования, которая позволит осуществить отбор необходимого комплекса наук;
- 6) создание единой теоретической концепции объекта, который составит ядро общей исследовательской программы [9].

Одной из ярких примеров междисциплинарности является опыт бионаук, таких как биоэтика, психолингвистика, политическая география, так, если рассматривать проблему развития психолингвистики как основы речевого поведения, языкового сознания, речевого/языкового мышления/сознания, то следует отметить, что наблюдается перекося в сторону лингвистических наук, хотя, как мы видим, базальная составляющая занимает в большей степени психологию. Некоторые из би-наук развивались автономно и получили признание как относительно независимые от своих источников, например, социальная психология, которая берет начало от работ исследователей, одинаково признаваемых классиками и психологии, и социологии (Г. Тард, Г. Лебон, У. Мак-Дуголл, Э. Росс и др.).

«Мягкий» тип междисциплинарности наблюдается в Образовательной программе «Социальная педагогика и самопознание», когда не только содержательно, но и организационно разделяются на две части: социальный педагог и учитель самопознания. Должностные обязанности социального педагога заключаются в том, что осуществляет комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности в учреждениях и по месту жительства обучающихся, изучает психолого-медико-педагогические особенности личности обучающихся (воспитанников, детей) и ее микросреды, условия жизни, выступает посредником между личностью обучающихся (воспитанников, детей) и учреждением, семьей, средой, специалистами различных социальных служб, ведомств и административных органов и т.д. Как видим, деятельность социального педагога функционально незначительно отличается от деятельности педагога-психолога, психолога, классного руководителя и т.д.

Жесткий тип междисциплинарности на наш взгляд мы апробировали на создании новой Образовательной программы «Социальная педагогика и самопознание,

тьютор инклюзивного образования». Такой подход применим при объединении объекта исследования, в данном случае тьюторство инклюзивного образования базируется на функционале социального педагога и гуманистических идеях предмета самопознание. Несмотря на то, что Образовательная программа «Социальная педагогика и самопознание, тьютор инклюзивного образования» включен в реестр ОП «ESUVO» следует отметить ряд важных задач, которые необходимо решить: пересмотр функциональных и должностных обязанностей; определение возможности трудоустройства, а значит и создание профессиограммы специальности и в включение профессии социального педагога-тьютора инклюзивного образования в государственный заказ.

Следующая междисциплинарная Образовательная программа, которую мы разработали и подготовили к включению в Реестр – это новая ОП «Социальная и ювенальная педагогика». Идея разработки такой междисциплинарной ОП была продиктована исключением инспекторов школ, которые в основном вели правовую поддержку несовершеннолетних и в таком содержании были узконаправлены, что оказывало негативное влияние на психологическую и образовательную среду обучающихся. Образовательная программа: «6В01802 Социальная и ювенальная педагогика», присуждаемая степень: Бакалавр образования по образовательной программе 6В01802 Социальная и ювенальная педагогика.

«Социальная и ювенальная педагогика» - новая профессия, направленная на подготовку специалистов в области социальной и ювенальной педагогики. Целью образовательной программы является подготовка социальных и ювенальных педагогов, способных оказывать социально-педагогическую и ювенальную помощь в образовательных и дополнительных учреждениях образования, в системе пенитенциарных учреждений, ювенальной юстиции, центрах адаптации несовершеннолетних.

Виды профессиональной деятельности:

- образовательная (педагогическая);
- консультационная;
- культурно-просветительская;

Список ожидаемых профессий по образовательной программе:

- социальный и ювенальный педагог в системе образования;
- социальный и ювенальный педагог в ювенальной юстиции;
- социальный и ювенальный педагог в центрах коррекции и реабилитации;
- социальный и ювенальный педагог в социальных службах;
- социальный и ювенальный педагог в системе МВД;
- менеджер по защите прав детей и подростков.

Таким образом, междисциплинарными Образовательными программами могут быть те ОП, которые соответствуют следующим критериям: пересечение двух или более областей знаний; пересечение двух или более областей профессиональной деятельности; формирование компетенций из двух и более дисциплинарных областей / направлений; сопряжение профессиональных компетенций программы с несколькими профессиональными стандартами; формирование набора дополнительных компетенций у обучающихся.

Литература

1. Электронный ресурс Режим доступа <https://biznesinfo.kz/docs/doljnostnyeInstruksii>.
2. Электронный ресурс Режим доступа: Мериам-вебстеп: <http://www.merriam-webster.com>.
3. Электронный ресурс Режим доступа: Дикширни референс: <http://dictionary.reference.com>
4. Электронный ресурс Режим доступа: Дикширни: <http://Dictionary.com>.

5. БепрегГ. Opinions and Facts. In.: Interdisciplinary: Problems of Teaching and Research in Universities. P.: OECD, 1972. P. 23–75.
6. Бушковская Е.А. Феномен междисциплинарности в зарубежных исследованиях. Журнал «Психология и педагогика». 10 сентября, 2009 г.
7. Konig R. Interdisziplinäre Forschung // Wörterbuch der Soziologie. 2 Aufl. Stuttgart, 1968. S. 487–489.
8. Meeth L.R. Interdisciplinary Studies: Integration of Knowledge and Experience. Change, 1978. Vol. 10. P. 6

УДК 796.015.82

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРОВ ОТБОРА И ДИАГНОСТИКИ СПОРТИВНОЙ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Ботяев В.Л.

(СурГПУ г. Сургут, Россия)

Появление центров отбора и диагностики спортивной предрасположенности – это веление времени. Современный спорт с его запредельными физическими, психологическими тренировочными и соревновательными нагрузками предъявляет все более высокие требования к спортсменам, вставшим на путь профессионального спорта. Допинговые скандалы потрясающие весь современный спорт как раз и обусловлены тем, что организм спортсмена уже не справляется с такими нагрузками и самый простой способ решить эту проблему это употребление запрещенных препаратов, которые стимулируют протекающие процессы восстановления и адаптации организма к запредельным нагрузкам. В тоже время, мы понимаем, что есть чистые спортсмены, функциональные, морфологические и физические возможности которых соответствуют тем требования, которые предъявляет данный вид спорта к организму спортсмена. Найти таких спортсменов, правильно сориентировать на вид спорта, вот главная задача, которую призваны решать центры отбора.

Система спортивного отбора представлена двумя основными направлениями: первое – это спортивный отбор, который реализуется на всех этапах многолетней подготовки, решая на каждом из них, свои определенные задачи. Второе направление – это спортивная ориентация, о которой очень хорошо сказал профессор А.А. Гужаловский: - спортивная ориентация - это вид социальной ориентации, направленный на оказание организованной помощи детям и подросткам в выборе предмета спортивной специализации с учетом индивидуальных способностей, склонностей и интересов. Деятельность нашего центра как раз и направлена на реализацию направления - спортивная ориентация.

Актуальность таких исследований, в настоящее время, обусловлена все снижающимся уровнем двигательной подготовленности детей и подростков. Это выражается не только в низких показателях развития физических качеств, но и других компонентов двигательной подготовленности: физическое развитие, функциональные особенности организма, сформированные умения и навыки выполнения простых движений. Все это диктует необходимость актуализации поиска талантливых, способных юных спортсменов, которые без ущерба своему здоровью могут показывать и добиваться высоких спортивных результатов на международной арене.

Презентуемый нами центр отбора и диагностики спортивной предрасположенности существует на базе лаборатории Сургутского государственного педагогического университета. Свою деятельность центр начал в 2007 году.

Проводимые в то время исследования, в большей степени, были ориентированы на контроль и оценку координационных способностей, исследования возможностей их использования в системе спортивного отбора. Постепенно материально-техническая база лаборатории расширялась, укомплектовывалась новыми современными технологиями: стабилметрическая платформа, программа «НС Психотест», программа ИВПС (исследование временных и пространственных свойств человека, «Спортивный психофизиолог» и др.

Необходимо сказать и об авторских изобретениях которые мы используем в диагностике, они имеют государственную регистрацию и сертификат полезной модели. Такое расширение диагностической базы, внедрение современных технологий в процесс диагностики спортивной одаренности позволяет нам комплексно и объективно оценивать индивидуальный уровень развития двигательных способностей юного спортсмена, соотносить показанные ими результаты с сенситивными периодами развития основных двигательных способностей в данном возрасте, отслеживать динамику их развития на различных этапах спортивной подготовки.

За время деятельности центра сотрудниками лаборатории было защищено 2 кандидатские и одна докторская диссертации. Все они отражают деятельность научно-консультационного центра отбора. Необходимо сказать, что расширению деятельности центра предшествовала большая организационная и методическая работа: были составлены спортограммы различных видов спорта, обоснованы ведущие компоненты различных сторон подготовленности, разработаны этапные модельные значения ведущих двигательных способностей для представителей отдельных видов спорта; обоснованы нормативы, шкалы оценки исследуемых параметров.

Такая деятельность требовала заключения договоров с департаментом образования, детскими спортивными школами. Был проведен анализ учебных программ различных видов спорта, обоснованы и расширены требования к уровню двигательной подготовленности представителей этих видов спорта. В этот период лаборатория провела исследования на представителях большинства реализуемых в Сургуте видов спорта. Но все же больше всего, было собрано эмпирического материала на спортсменах сложно-координационных видов спорта, представителей единоборств и спортивных игр. В этих видах спорта исследования были проведены как на юных спортсменах, так и спортсменах очень высокой квалификации. Наличие такого практического (эмпирического) материала позволило нам разработать этапные модельные характеристики различных сторон подготовленности, которые в дальнейшем мы используем как шкалы, нормативы для оценки различных компонентов подготовленности, уровень развития которых и является критерием перспективности юного спортсмена.

В настоящее время программа обследования в центре диагностики реализуется в рамках пяти направлений, которые позволяют комплексно оценить потенциал ребенка и на основании полученных результатов определить направление спортивной специализации:

1. оценка биологического возраста, где используя зубную формулу и анализ процессов развития вторичных половых признаков сопоставляются паспортный и биологический возраст. Данное направление позволяет оценивать физическую подготовленность ребенка в соответствии с уровнем его физического и биологического развития;

2. оценка морфостатуса спортсмена, антропометрические измерения, весоростовой индекс, пропорции телосложения, эстетическое восприятие телосложения. Реализация данного направления предполагает измерение продольных, обхватных и широтных частей тела. Определяются соотношения различных параметров измерений,

длиннорукость, длина и площадь кисти, стопы и другие показатели антропометрии и соматоскопии;

3. функциональная диагностика, исследование кардиореспираторной системы, систем адаптации и восстановления организма (пробы Штанге, Генче, Штанге-Серкина, ЖИ – жизненный индекс, ЖЕЛ, ЖЕЛ после дозированной нагрузки, объем и мощность дыхания, МПК, PWC-170, 150). Даже такой простой набор тестовых заданий позволяет увидеть и дифференцировать функциональные возможности ребенка;

4. оценка кондиционных способностей: сила, быстрота, выносливость, гибкость. Каждая из этих способностей исследуется во всех своих проявлениях. Сила – максимальная, скоростно-силовая, силовая выносливость; быстрота – быстрота реакции, быстрота одиночного движения и частота движений; выносливость – общая и специальная (динамическая, статическая, аэробная, анаэробная); гибкость – активная, пассивная, статическая, динамическая. Каждая двигательная способность диагностируется целым блоком однородных гомогенных тестовых заданий, что позволяет объективно и комплексно оценивать проявление тех или иных кондиционных способностей;

5. исследование координационных способностей, анализу подвергаются базовые и отдельные специфические координационные способности. Блок координационных тестов состоит из 28 контрольных заданий, что позволяет получать не только количественные, но и качественные характеристики развития отдельных координационных способностей. Как и при оценке кондиционных способностей, каждая отдельная координационная способность исследовалась целым блоком однородных, гомогенных тестовых заданий, которые прошли апробацию и метрологическое обоснование в различных научных исследованиях, где подтвердили свою высокую эквивалентность и информативность.

Полученные, в ходе обследования ребенка, результаты подвергаются математико-статистическому анализу, определяется уровень развития того или иного компонента подготовленности. Все результаты сравниваются и сопоставляются с модельными значениями данного вида спорта. На основании этого делается заключение о целесообразности занятий определенным видом спорта.

Прошедшие обследование в диагностическом центре получают сертификат подтверждающий, что ребенок прошел комплексное обследование и на основании полученных результатов ему рекомендованы занятия тем или иным видом спорта. Те дети, которые следуя нашим рекомендациям, начали заниматься предложенным видом спорта, через год приглашаются к нам на повторное обследование, где мы не только оцениваем правильность наших рекомендаций, но и отслеживаем динамику произошедших изменений.

Необходимо сказать, что за такой достаточно длительный срок явно талантливых детей было не очень много. Самой яркой звездой, наших обследований, пока остается гимнастка, которая выиграла юношеские Олимпийские игры, она является ведущей гимнасткой России и претендует на самые высокие награды международных соревнований. В тоже время, мы хотим сказать, что если ребенок даже не показывает явно выраженных способностей к какому-то виду спорта, мы все равно ориентируем его на занятия тем видом спорта, в котором он сможет себя реализовать, следуя одному из принципов спортивной тренировки – принцип индивидуального максимального достижения. Занятия этим видом спорта принесут ему много положительных эмоций, удовольствия от тренировочного и соревновательного процесса, приобщат к здоровому образу жизни.

Необходимо сказать о квалификации сотрудников центра диагностики. В настоящее время в центре проводят обследование специалисты с научными степенями,

кандидаты и доктора наук. Активно участвуют в этих исследованиях аспиранты, которые осваивают диагностическую аппаратуру, набирают свой экспериментальный материал для защиты научных докладов, а впоследствии и кандидатских диссертаций. Центр отбора и диагностики спортивной предрасположенности, оказывает и методическую помощь для тренеров, методистов детских спортивных школ, систематически проводя курсы повышения квалификации.

Таким образом, можно констатировать, что создание центров отбора и диагностики спортивной предрасположенности детей и подростков продиктовано велением времени, современными тенденциями развития спорта высших достижений, все возрастающей конкуренцией на международной арене. Деятельность центров, в первую очередь, направлена на поиск одаренных, талантливых детей и подростков способных показывать высокие спортивные результаты, а также минимизировать потерю юных спортсменов на ранних этапах подготовки, когда наблюдается самый большой отток занимающихся из спортивных школ. Аккумуляция в таких центрах научного и методического потенциала региона позволит решать поставленные задачи, а также выработать единый методологический подход к реализации и совершенствованию системы спортивного отбора и поиска индивидуально одаренных детей способных показывать высокие результаты в спорте высших достижений.

Литература

1. Ботяев, В.Л. Отбор и прогнозирование в спорте. Место координационных способностей в системе спортивного отбора: монография / В.Л. Ботяев. – Сургут: РИО СурГПУ, 2016. – 301 с.
2. Волков, В.М. Спортивный отбор / В.М. Волков, В.П. Филин. – М.: ФиС, 1983. – 175 с.
3. Платонов, В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В.Н. Платонов. – М.: Советский спорт, 2005. – 820 с.
4. Попков, В.Н. Отбор и контроль в юношеском велоспорте / В.Н. Попков. – Омск : Изд-во СибГАФК, 2001. – 196 с.
5. Распоряжение Правительства РФ от 17.10.2018 N 2245-р об утверждении Концепции подготовки спортивного резерва в РФ до 2025 года (вместе с "Планом мероприятий по реализации Концепции подготовки спортивного резерва в Российской Федерации до 2025 года").

УДК 159.9.019

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ УНИВЕРСИТЕТА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

Моисеев П.Ю., Алпысбаева М.Б., Жуварова А.М., Муравицкая Ю.Л.
(СКУ им. М. Козыбаева)

Впервые вспышка коронавирусной инфекции COVID-19 была зарегистрирована 31 декабря 2019 г. в г. Ухань, Китай.

Уже 11 марта 2020 года ВОЗ объявило, что вспышка заболевания COVID-19, вызванного новым коронавирусом SARS-CoV-2, приобрела характер пандемии, а 13 марта - что её центром стала Европа. По заявлению главы ВОЗ Тедроса Гебрейесуса нынешняя пандемия сопровождается распространением инфодемии, когда рост ложных новостей и слухов оказывает не меньший вред, чем сам вирус. Эксперты стали отмечать также и экономические проблемы в ряде стран, рост безработицы [1].

На момент написания статьи, коронавирусной инфекцией в мире заболели более 100 миллионов человек, выявляются новые, еще более опасные виды мутации COVID-

19, появились ковидоподобная пневмония и сопутствующие основному заболеванию побочные эффекты, негативно влияющие на состояние как физического, так и психического здоровья человека.

О сложностях в поисках путей и решений при борьбе с пандемией говорит уже тот факт, что только в первом полугодии 2020 года Министерством здравоохранения Республики Казахстан было разработано одиннадцать клинических протоколов лечения заболевания.

Как и все прочие значимые негативные процессы глобального масштаба, нынешняя пандемия провоцирует у людей повышение тревожности, дистресса и прочих реактивных состояний. Это ставит перед специалистами в области психического здоровья новые задачи по психопрофилактики и кризисному консультированию широкого круга граждан.

В период нарастания пандемии естественным истощающим фактором становится стресс, как следствие переживания:

- 1) ситуации неполной определенности и непредсказуемости ситуации;
- 2) тяжелых физических и психологических условий труда;
- 3) дефицита времени и других ресурсов;
- 4) естественной тревоги или страха заражения себя, своих близких и коллег по работе;
- 5) человеческих потерь при оказании медицинской помощи;
- 6) повышения тревожности в связи с риском совершить ошибку в экстремальных условиях деятельности и возможного отношения к этому руководства и коллег;
- 7) неадекватного или предвзятого представления о деятельности общелечебных и узкоспециализированных медицинских учреждений, психологических служб и их работников в некоторых медиа и сетевом сообществе (кибербуллинг, троллинг, пранкерство и т.п.);
- 8) тревоги в связи с возможностью не справиться с ситуацией в силу перегрузки системы и нести за это ответственность;
- 9) страха подписывать юридические документы (завещание) при дефиците времени ознакомиться с ними как обычно;
- 10) тревоги в связи с неукомплектованностью штата (отказ и несовладание с ситуацией у работающих, отказ работать у штатного персонала изначально, в связи с перепрофилированием, выпадением из коллектива в связи с заражением);
- 11) ожиданием наказания или порицания за совершенные ошибки в диагностике, лечении или составлении документации и др.

Руководители могут сталкиваться со страхами сотрудников (в том числе уже заболевших, среди которых страх заразиться и умереть, страх заразить семьи и близких и др.)[2]. Характеризуя период, когда психологическая служба университета начинала функционировать в режиме жёсткого локдауна, можно выделить следующие его особенности:

1. Временная и пространственная неопределённость. Никто не мог сказать, когда закончится период ограничений, в какой мере и какие территории будут подвержены заболеванию в большей или меньшей степени.
2. Переход всей системы образования в виртуальное пространство и, вызванная этим необходимость освоения новых образовательных платформ и форм профессиональной деятельности с использованием IT-технологий.
3. Перевод большинства сотрудников и технических специалистов служб университета в режим работы в удалённом доступе или на простой.

4. Отсутствие у специалистов психологической службы университета опыта профессиональной психологической деятельности в он-лайн режиме.

5. Проблемы языковой коммуникации при работе с иностранными студентами.

6. Отсутствие рекомендаций, нормативно-правовой базы по организации работы психологической службы в условиях пандемии.

7. Недостаточная разработанность или полное отсутствие методик и опросников для работы со студентами на государственном и английском языках.

Тем не менее, не смотря на имеющиеся трудности, нашей психологической службой был разработан план работы в период ЧС, студентам, преподавателям и сотрудникам университета оказывался весь спектр профессиональной психологической помощи.

За этот период нами были проведены: диагностика особенностей эмоционального состояния сотрудников (выборка 100 чел.), диагностика особенностей эмоционального состояния ППС (выборка 281 чел.), два этапа (апрель, май) диагностики специфики поведения и особенностей эмоционального состояния отечественных и иностранных студентов в условиях самоизоляции в период пандемии COVID-19 (выборка: ВШМ - 154 чел., АТФ и др. - 30 чел.). По результатам психодиагностической работы, силами сотрудников психологической службы проведено 522 индивидуальных психологических консультации для студентов, преподавателей и сотрудников Университета, обработано 308 обращений на «телефон доверия» и сайт психологической службы.

Сегодня наш регион, да и вся Республика Казахстан в целом, вновь находятся в «красной зоне» по заболеваемости COVID-19, высока вероятность увеличения числа больных в весенний период, а значит и введения режима жестких ограничений.

Опыт по организации психологического сопровождения студентов, сотрудников и преподавателей в режиме ЧС в период пандемии COVID-19 позволяет нам дать несколько рекомендаций по повышению эффективности профессиональной деятельности:

1. Выделение следующих целевых групп для психологического сопровождения и оказания профессиональной психологической помощи: руководители служб и структурных подразделений, студенты, преподаватели, сотрудники университета, группа с заболевшим сотрудником или родственником, группа с погибшим сотрудником или родственником, дети сотрудников и преподавателей.

2. Организация взаимодействия с первичными и региональными Центрами психического здоровья для оказания специализированной медико-психологической помощи в кризисных состояниях личности.

3. Повышение информированности студентов и коллектива образовательного учреждения о формах и способах получения психологической помощи (в том числе и в он-лайн режиме), работа по преодолению фобий и стигм при обращении за психиатрической помощью в специализированные учреждения здравоохранения.

4. Разработка методической, нормативно-правовой базы и рекомендаций по работе психологической службы ВУЗа в условиях ЧС.

5. Обращение в ведущие научные и образовательные центры РК для инициализации работы по разработке методик, анкет, опросников для индивидуальной и групповой работы на государственном и английском языках.

6. Расширение штатной численности психологической службы. Введение в структуру ПС штатных единиц специалиста по работе с ППС и сотрудниками, специалиста по работе с иностранными студентами, врача-психиатра.

7. Развитие материально-технической базы психологической службы, выделение помещений для организации работы комнаты психологической разгрузки, групповых коррекционных и профилактических мероприятий.

8. Разработка и утверждение нормативно-правовых актов: «Закона о профессиональной психологической помощи в РК», «Закона о профессиональном статусе психолога в РК».

Таким образом, исследования, проведённые в период пандемии различными группами специалистов, показали, что, тревожность людей, связанная с возможностью заразиться, может ещё долго сохраняться после отмены карантин. Сейчас очень популярна идея, что пандемия изменит мир. Не исключено, что жизнь действительно уже никогда не вернется к «норме», считает Стивен Тэйлор. [3] Это первая глобальная пандемия в цифровую эпоху. Интернет сделал возможными коммуникации и многие виды работ без физического присутствия. «Даже перед вспышкой вируса люди работали удаленно, покупали онлайн и заказывали еду домой вместо походов в рестораны. Индивиды с низкой толерантностью к риску, поддерживающие связи по интернету, могут предпочесть оставаться в безопасном домашнем пространстве», - предполагает ученый.

Состояние людей, находившихся в карантине, говорит о том, что ситуацию карантина можно рассматривать как психотравму. [4] У людей, находившихся в карантине, чаще развиваются депрессивные симптомы и посттравматические стрессовые расстройства. Также в течение карантина у тех, кто в нём находится, могут возникать тревога, страх или чувство вины. У некоторых развивается бессонница, вызванная тревогой. Симптомы могут сохраняться в течение нескольких недель и даже месяцев после прекращения карантина: люди избегают мест скопления людей и/или усиленно моют руки. Чем продолжительнее карантин, тем заметнее негативные последствия для психики людей, помещённых в него [5]. В этих условиях многократно возрастает роль и значение доступности и своевременности оказания профессиональной психологической помощи студентам, сотрудникам и преподавателям образовательных учреждений различных типов.

Литература

1. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии [Авт. коллектив: А.В. Клягин и др.]. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. - М.: НИУ ВШЭ, 2020. - 112 с. - 200 экз. - (Современная аналитика образования. № 6 (36)).
2. Рекомендации по психологическому сопровождению целевых групп в медицинском учреждении в условиях пандемии COVID-19 // Источник: <https://psy.su/feed/8563/>
3. Абдуллаева М.М., Качина А.А. Профессиональный стресс и развитие профессионально-личностных деформаций // Организационная психология. Под общ. редакцией А.Б. Леоновой. – М.: Москва, 2018. – С.151–157.
4. Кузнецова А.С., Лузянина М.С. Оптимизация условий профессиональной деятельности и поддержка психического здоровья персонала // Организационная психология: Учебник / Под общей ред. А.Б. Леоновой. – М.: Москва, 2019. – С. 385–406.
5. Руководство по психологии здоровья // Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И. (ред.). – Москва: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2019. – 840 с.

**ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В СПЕЦИАЛЬНЫХ ГРУППАХ УЧЕРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
(ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ ПУТЕМ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Велиховская А.Б., Курепин В.Н.

(Николаевский национальный аграрный университет, г. Николаев, Украина)

Всестороннее развитие и подготовка студентов к жизни, их взаимодействие в информационном обществе, может быть успешно решена с помощью современных педагогических и информационных технологий. Это повышает требования к профессиональной компетентности преподавателей, в том числе требует готовности к постоянному обновлению и непрерывного совершенствования своих профессиональных возможностей. Очевидным становится тот факт, что одной из важнейших профессиональных компетенций педагога является степень его готовности к использованию современных ИТ, в частности при организации дистанционного обучения.

Пандемия Covid-19 заставила правительства большинства стран мира ввести карантинные ограничения. Перед учебными заведениями стоит проблема перевода всего процесса подготовки обучаемых в среду дистанционного обучения. Это дало возможность: проанализировать психолого-педагогические проблемы организации дистанционного обучения; выявить трудности, с которыми столкнулись все субъекты образовательного процесса; очертить новые перспективы развития дистанционного образования; разработать рекомендации по внедрению элементов дистанционного обучения в инклюзивных, специальных группах учреждений профессионального (профессионально-технического) образования.

Под учебным процессом с использованием элементов дистанционного обучения мы понимаем учебный процесс, традиционные составляющие которого дополнены методами, формами и технологиями дистанционного обучения, с использованием цифровых средств получения, обработки, хранения и передачи информации.

Теоретической основой исследования стали научные труды, посвященные инновационным стратегиям украинских реформ (А.П. Гальчинского, В.М. Гаець, В.П. Семиноженко) совершенствование профессионального (профессионально-технического) образования (ПО) Украины (И.И. Зязюн, Т.А. Иванова, А.А. Панченко, М.К. Лещенко) развитие педагогического образования, инновационных технологий и управления образованием (В.Г. Бондарь; Г.В. Ельникова; В.М. Мадзигон; В.И. Маслов; В.В. Олейник и др.) формирования содержания ПО (Ю.К. Бабанский; В.В. Краевский и др.) научные образования информатизации образования (В.Ю. Быков, М.И. Желдак, Н. Морзе и др.), методологические и теоретические подходы внедрения элементов дистанционного обучения (Ю.И. Жук, А.С. Полат, и .В. Роберт).

Опытно-экспериментальная работа проводилась кафедрой методики профессионального обучения Николаевского национального аграрного университета на базе специальных групп Николаевского профессионального лицея торговли и ресторанного сервиса и Еланецкого профессионального аграрного лицея.

ПО является составляющей системы образования Украины, которая обеспечивает получение гражданами профессий в соответствии с их призванием, интересами, способностями, а также допрофессиональной подготовки, переподготовки,

повышение их квалификации и приобретается в учреждениях профессионального (профессионально-технического) образования.

В Николаевской области осуществляется подготовка рабочих кадров больше как по 111 профессиям. Из них 63% - интегрированные; 30% - монопрофессии; 7% - технологически сложные. В Николаевском профессиональном лицее (ПЛ) торговли и ресторанного сервиса и Еланецком профессиональном аграрном лицее (ПАЛ), в соответствии с соглашением с Николаевской областной организацией «Украинское общество глухих», функционируют учебные специальные группы, в которых получают ПО по профессии кондитер 12/14 учеников с недостатками слуха. Учиться молодежи помогает дактилолог. В ходе реформирования образовательной системы Украины происходит интенсивное изменение системных свойств образовательной системы, повышения ее восприимчивости к инновациям. По сравнению с традиционными методами дистанционное образование имеет свои особенности: распределенность; комплексность; интерактивность.

Включение элементов дистанционного обучения с помощью сетевых сервисов средствами цифровых технологий стало необходимым в условиях локдаунов. С одной стороны использование элементов дистанционного обучения ликвидирует проблему сокращения часов по темам обучения, с другой - реализуется дифференцированный подход к изучению учебного материала. В-третьих - актуальной стала разработка индивидуальной учебной траектории отдельно для каждого ученика. Как и любая система, система дистанционного обучения (СДО) состоит из элементов, а именно: информационные ресурсы, средства организации общения, система контроля и тестирования, система администрирования. СДО имеет свои преимущества и недостатки. Однако, по сравнению с очным классическим способом обучения, СДО имеет значительные преимущества. Интеграция элементов СДО в классический очный процесс позволяет получить преимущества (с учетом ограничения очного обучения), а также избавиться определенных недостатков. В общем, электронное образование - это возможность смешанного обучения (сочетающий глазной и виртуальный сценарии), что стало формой взаимодействия преподавателя и ученика. В данном случае присутствует электронная компонента образования (планшет, Интернет, информационные технологии и т.д.) и то, что непосредственно поддерживает общение человека с человеком.

Каждая платформа для дистанционного обучения должна иметь основные типы программного обеспечения: авторские программы и продукты (Authoring Packages), системы управления обучением (Learning Management Systems - LMS), системы управления контентом (Content Management Systems - CMS), системы управления учебным контентом (Learning Content Management Systems - LCMS). Одной из наиболее распространенных программ дистанционного обучения - программа Moodle - система управления курсами (электронное обучение), программа возможной свободной работы (лицензии GNU GPL) с веб-приложением для создания веб-сайтов и обучения онлайн.

Дистанционный курс в Moodle - это форма демонстрации содержания учебной дисциплины средствами сетевых технологий. Содержательную составляющую большинства дистанционных курсов составляют учебно-методические материалы в виде файлов и блоков контроля знаний (текстовых задач): виртуальная аудитория; электронный учебно-методический комплекс; интерактивные мультимедийные презентации; электронная библиотека; средства общения.

Среди основных методов дистанционного обучения можно выделить такие: учебные материалы (электронные книги, сетевые учебные пособия, словари, справочники); учебные аудио- и видеоматериалы; общение на расстоянии средствами электронных сообщений мессенджерах (Viber, Telegram, Skype, FaceBook);

лабораторные работы с помощью моделирования опытов; тренажеры с удаленным доступом; компьютерные программы в обычном формате и с удаленным доступом; тестирование.

Исследования показали, что полное и долгосрочное удаление учеников от преподавателей (обучение в режиме оффлайн (off-line)) отрицательно влияет на учебный процесс. Обучение в режиме отсутствия непосредственного участия и контроля процесса формирования знаний со стороны педагога, нехватка элементов обучения в режиме реального времени (on-line), дает возможность утверждать о невозможности полноценного получения знаний учащимися подросткового возраста, обучающихся в инклюзивных / специальных группах ПТУ.

Для преподавателей, подготовка учебных занятий с использованием элементов дистанционного обучения требует дополнительных технических и методических знаний и умений. Он должен уметь не только организовывать учебный процесс, включая и процедуру самостоятельного освоения учащимися учебного курса, но и отбирать новые ресурсы по каждой отдельной теме, также уметь прогнозировать и быть готовым к решению возможных психологических и физических затруднений, связанных с нехваткой времени на обратную связь с учениками.

Процесс трансформации учебного процесса из традиционного в захватывающий педагогический веб-квест полностью зависит от преподавателя. Педагог - автор, режиссер и главный дирижер процесса обучения. Он проводит большую подготовительную работу по созданию учебного ресурса, который является основой его занятия. Использование элементов дистанционного обучения в образовательном процессе требует знаний соответствующих форм обучения: чат-занятия, тестирование; форум и видеоконференция; электронная рассылка. Занятия с использованием элементов дистанционного обучения, проводятся в виде консультаций, семинаров, практических или лабораторных работ, контрольных и самостоятельных. Успешность обучения с использованием элементов дистанционного обучения зависит от уровня готовности учащихся к самостоятельному овладению знаниями. Наиболее распространенные методы, используемые в учебном процессе с использованием элементов дистанционного обучения: информационно-перцептивный, репродуктивный, исследовательский.

Информационные технологии, используемые в среде дистанционного обучения условно можно разделить на три группы: визуализации; передачи, хранения и обработки учебной информации. К ним можно отнести: кейс-технологии; электронную почту web-сайт уроки; телевезийно-спутниковые технологии; сетевые технологии; комбинированный способ. Таким образом, отличие дистанционного обучения от традиционного очевидно, если рассматривать их с точки зрения взаимодействия преподавателя и ученика. Основу традиционной модели составляют: лекции, практические и лабораторные занятия, самостоятельная работа учащихся. То есть, база обучения - книга и преподаватель, как интерпретатор. По такой модели преподаватель выступает ретранслятором знаний, а его ученики - реципиентами.

Условием системного и эффективного внедрения дистанционных технологий в ПТУ является: создание ИТ-политики учебного заведения; обновление информационно-образовательной среды и ИТ-инфраструктуры (аппаратное, программное обеспечение); готовность участников учебного процесса к инновациям (повышение квалификации преподавателей, работа с родителями); нормативно-правовое и методическое обеспечение; мониторинг качества внедрения дистанционного обучения.

В специальных группах поваров-кондитеров Николаевского ПЛ торговли и ресторанного сервиса и Еланецкого ПАЛ используют сетевые технологии (сервисы

Web 2.0) для: создания учебного контента - методические, дидактические и другие материалы в различных форматах (тексты, видео, игры); организации сотрудничества - проведение онлайн совещаний, видеоконференций, создание совместных документов, обмен конспектами уроков, дидактическими материалами, сотрудничество с родителями; создание системы наставничества (коучинга) для учителей по развитию компетентности; анализа различных данных - определение персональных потребностей учащихся и персонализированного обучения с использованием инструментов, мониторинга качества образования; систематизации и оценки учебных достижений учащихся. Для реализации смешанной формы обучения требуется выбор дистанционной платформы, обучение преподавателей основам создания цифровых учебных единиц и е-ресурсов (дистанционные курсы, е-дайджесты, е-журналы, е-портфолио), установка необходимого программного обеспечения, регистрации всех участников образовательного процесса, установление соответствующих программ на серверах или регистрация учебного заведения в облачных сервисах.

Преподаватели Николаевского ПЛ торговли и ресторанного сервиса и Еланецкого ПАЛ разработать междисциплинарные пособия, которые объединили различные предметы и методики сквозного обучения. Такой подход позволил повысить внимание и концентрированность детей на изучении учебного материала по сравнению с обучением по учебникам. Фотографии страниц пособий отправили ученикам в WhatsApp и разместили на страницах ПТУ в Facebook и Instagram. Обучение стало персонализированным так, как выполнять задачи и отправлять преподавателю свои работы ученики могут в удобное время и удобный для себя способ. Учеников стимулирует также нестандартные групповые и индивидуальные проекты, виртуальные соревнования, соблюдение новых правил общения в соцсетях. С другой стороны, существенно возросла нагрузка на преподавателей, ученики могут просить изучить тематику занять глубже, найти им необходимую (дополнительную) информацию. Преподавателям необходимо интенсифицировать педагогические методы, в частности методы организации взаимодействия мастера с группой учеников.

Интерактивное взаимодействие между участниками учебного процесса становятся важным источником получения знаний. Развитие этих методов связано с проведением коллективных дискуссий и видеоконференций. Сетевые видеоконференции предоставляют возможность всем участникам дискуссии обмениваться электронными сообщениями как в синхронном, так и в асинхронном режимах. Компьютерно-опосредованные коммуникации позволяют активнее использовать такие методы обучения как: дебаты, моделирование, методы номинальной группы, форумы, проектные группы.

Преподаватели ПТУ должны учитывать в своей работе такие факторы как, уровень доходов родителей учеников (ниже среднестатистического - 34% от общего количества обучаемых в инклюзивных / специальных группах) - мало кто из них имеет домашний Интернет; ограниченный доступ к Интернету (не высокие скорости Интернета) у учеников живущих в общежитиях (66%); низкий уровень мотивации; недостаточные навыки работы с компьютером / планшетом. Учитывая такие нюансы преподаватели делают акцент на использовании мобильных телефонов (95 % учащихся имеют гаджеты) с использованием бесплатных социальных сетей - WhatsApp, Instagram и Facebook, с помощью которых предоставляются профессиональные, академические знания, осуществляется эмоциональная и социальная поддержка.

По результатам проведенного исследования, в котором приняли участие 168 респондентов (12 преподавателей, 108 учащихся, обучающихся в специальных группах ПТУ, 48 родителей), самый распространенный месседжер во время вынужденного локдауна, связанного с пандемией Covid-19 стал Viber. Почти 93 % использовали Viber

для организации дистанционного обучения; 12,8% отдали предпочтение Facebook; 11% - Telegram. Наиболее распространенные среди учащихся Facebook Messenger, Instagram не использовались преподавателями соответственно: 10%, 7,1%, 6%. Популярные платформы и мессенджер не использует 6% участников учебного процесса. Однако, родители в общении с преподавателями, пользовались в основном именно этими популярными среди учеников мессенджерами, - 77%. Для 0,5% учащихся дистанционное обучение не было организованным. Сегодня, в связи с отсутствием четкого регламента процесса дистанционного обучения, существует определенная несогласованность в выборе форм и методов, платформ и мессенджеров для обучения. Для обучаемых это создает серьезные проблемы, так как им и их родителям необходимо изучить правила работы на всех платформах и мессенджерах, которые используют преподаватели в дистанционном режиме. Во время вынужденного локдауна (процесс обучения проходил полностью дистанционно), было выявлено ряд факторов, которые препятствовали качественному усвоению знаний, а именно психолого-педагогические проблемы, возникшие у участников образовательного процесса при организации дистанционного обучения в условиях карантина.

Ограничения в использовании платформ дистанционного обучения, малое количество специальных, инклюзивных групп делает невозможным заимствования опыта учреждениями профессионального (профессионально-технического) образования. Затрудняет процесс дистанционного обучения – недостаточное ресурсное обеспечение; возраст и личные проблемы преподавателей; принудительно-авральное, в чрезвычайно сжатые сроки внедрение дистанционного обучения; длительный процесс овладения преподавателями и учениками технологий дистанционного обучения. Все это позволило внедрить и реализовать в учебном процессе Николаевского ПЛ торговли и ресторанного сервиса и Еланецкого ПАЛ модели смешанного обучения - «Перевернутый класс» в основу которого заложено не электронный урок а индивидуальные образовательные траектории обучения учащихся в соответствии с планом развития их компетенций.

Модели использования элементов дистанционного обучения в учреждениях профессионального (профессионально-технического) образования зависят от наличия соответствующей политики государственных органов образования, администрации и преподавателей учебных учреждений, которые определяют стратегию и тактику введения сетевых технологий в образовательном процессе, способствует созданию среды дистанционного обучения, реализует повышение квалификации преподавателей и учеников, разработке нормативно-правового и методического обеспечения, созданию новых интерактивных образовательных ресурсов, внедрению мониторинга качества дистанционного обучения.

Литература

1. Бацуровская И.В., Доценко Н.А., Горбенко О.А., Ким Н.И. Исследование использования интерактивных аудиовизуальных онлайн средств при подготовке специалистов аграрного профиля в условиях информационно-образовательной среды // Образовательный дискурс. 2019. Вип.18 (11-12). С. 88-104.
2. Бацуровская И.В. Педагогическая классификация учебных компьютерных тренажеров для подготовки соискателей высшего образования инженерных специальностей / В. Бацуровская, Н.А. Доценко, А.А. Горбенко // «World science» RS Global. - Warsaw, Poland, 2018. - С. 35-39.
3. Бацуровская И.В. Исследование готовности соискателей высшего образования к использованию медиа-ресурсов / В. Бацуровская, М.В. Сантюрова // Развитие украинского села - основа аграрной реформы в Украине: материалы причерноморской региональной научно-практической конференции профессорско преподавательского состава, м. Николаев, 25-27 апреля 2018 - Николаев: МНАУ, 2018. - С. 43-47.

4. Белецкий Д.А. Smart-технология как инструмент познавательной деятельности соискателей высшего образования // Актуальные проблемы жизнедеятельности человека в современном обществе: тезисы докладов, г. Николаев, 18-20 ноября 2020 Николаев: Николаевский национальный аграрный университет, 2020г. С. 69-71.
5. Велиховская А.Б. Сетевые технологии формирования профессиональных качеств будущих специалистов гостинично-ресторанного дела / А.Б. Велиховская, С.Б. Литвинчук, В.М. Курепин // Актуальные проблемы в системе образования: учреждение общего среднего образования - предуниверситетская подготовка - учреждение высшего образования: материалы VI Международной научно-практической конференции, г.. Киев, 9 июня 2020 - Киев: Национальный авиационный университет, 2020. - С 47-54.
6. Костюченко М.А., Ноздрева С. Особенности организации дистанционного обучения в профессионально-технических учебных заведениях // Актуальные проблемы жизнедеятельности человека в современном обществе: тезисы, г. Николаев 18-20 ноября 2020 Николаев: Николаевский национальный аграрный университет, 2020 г. С. 124-126.
7. Курепин В.М. Информационно-коммуникационные технологии в образовании // Актуальные проблемы жизнедеятельности человека в современном обществе: тезисы докладов, м. Николаев, 18-20 ноября 2020 Николаев: Николаевский национальный аграрный университет, 2020. С. 67-69.
8. Курепин В.М. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе высших учебных заведений / В. Курепин, А.Б. Велиховская, К.Н. Комиссаренко // Перспективная техника и технологии - 2019: материалы международной научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов., г. Николаев, 27.09.2019 г. - Николаев: МНАУ, 2019. - С. 132-134.
9. Курепин В.М., Сняжкова В.С., Ус С.В. Организация образовательного процесса в учреждениях профессионального (профессионально-технического) образования на период карантина // Актуальные проблемы жизнедеятельности человека в современном обществе: тезисы докладов., г. Николаев, 18-20 ноября 2020 Николаев: Николаевский национальный аграрный университет, 2020. С. 132-135.
10. Методика использования компьютерно-сетевых интерактивных технологий в системе образования [Электронный ресурс]: метод. реком. / Сост. И.В. Бацуровская, Н.А. Доценко, А. Г. Чолишкина, А.А. Горбенко. - Электрон. текст. данные. - Николаев: МНАУ, 2019. - 80 с.
11. Самойленко А.М. Компетентностно ориентированная среда как средство подготовки соискателя высшего образования / А.Н. Самойленко, И.В. Бацуровская, Я.Е. Андрущенко // Развитие украинского села - основа аграрной реформы в Украине: материалы причерноморской региональной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, м. Николаев, 25-27 апреля 2018 - Николаев: МНАУ, 2018. - С. 48-50.
12. Сидоренко В.В. Smart-технологии в образовательном процессе // Актуальные проблемы жизнедеятельности человека в современном обществе: тезисы докладов, м. Николаев, 18-20 ноября 2020 Николаев: Николаевский национальный аграрный университет, 2020. С. 72-74.

**1 СЕКЦИЯ:ТҰЛҒАНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
СҮЙЕМЕЛДЕУІНІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ / СЕКЦИЯ 1: АКТУАЛЬНЫЕ
ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ЛИЧНОСТИ**

ӘОЖ 159.9

ЗАМАНАУИ БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЖАҢА БАҒДАРЛАМАНЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Абенова Б.Д.

(Қожаберген жырау атындағы №6 орта мектеп)

Қазіргі заманғы білім беру жүйесінің басты мақсаты- бәсекеге қабілетті ұрпақ дайындау. Бұндай ортаны дайындап шығаратын мектеп, оның жүрегі ұстаздар екені белгілі. "Мұғалім қандай болса, мектепте сондай болмақшы" деп Ахмет Байтұрсынов айтқандай, білім сапасы мұғалімдердің қызметінің сапасына тікелей байланысты. Мұғалім білімді болса, ол мектептен балалар көбірек, жан- жақты білім алып шығады.Қазіргі уақытта мемлекетіміз білім беру жүйесіне айтулы реформалар мен жаңа мақсаттар әкелді. Жаңартылған білім беру бағдарламалыры, оқулықтардың өзгеруі, оқытудың жаңа технологияларын тәжірибеге енгізу, білім мазмұнын байыту болып саналады және өсіп келе жатқан жеке тұлғаны жан- жақты дамыту. Осы аралықта білім беру мазмұнын жаңарту барысында балалар жаңа бағдарлманы игеруде коммуникативтік дағдыларды қалыптастыруда, ойын түрлері арқылы білім алуға деген қызығушылықтарын дамытуға, ауыз- екі сөйлеулерін қалыптастыруға, қиялды ойлауды, шығармашылық қабілеттерді дамытуға оң ықпалын тигізді.

Бұрынғы оқушылар тек қана тыңдаушы, орындаушы болып келсе, ал қазір өздігінен білім іздейтін жеке тұлға екеніне мән берміз.Мектепке дейінгі білім берудің жаңаша түріне мобльдік, креотивтілік, коммуникативтілік, нақтылық, ақпараттық қоғамның жаңа талаптарын, инновациялық технологияларын енгізді.Сондықтан жаңа технологияларды білім беру ісінде 4 К моделіне:

- креотивтілікті,
- сыни ойлауды,
- коммуникативтілікті дамытуға және командада жұмыс істей білуге дағдыландыру.

Мектепке дейінгі жастағы балалар оқуға ерекше қабілетті, сондықтан олар мектептегі оқуға қажетті өте көп дағдыларды меңгере алады. Мысалға; бала ертегіні тыңдағаннан кейін кері байланыс кезінде «Ал сен, ертегіні қалай аяқтар едің?» деген сұраққа жағымсыз кейіпкерлерді жағымды кейіпкер етіп көрсетуге тырыса отырып өз ойын жеткізеді, қиялы, сөздік қоры молайып, жаңа сөздермен сөйлем құруға дағдыланады.Негізінде сын тұрғысынан ойлау барысында баланың әр қырынан және мықты тұстарын көре білуге, қажет-қабілеттерін, қызығушылығын дамытуға, өзін-өзі реттеуге септігін тигізді. Мен бұл ертегіні топқа бөліп әңгімелеу барысында бақылағаным, балалардың ойлау қабілетін, жаңа сөз игеруін, қиялын дамыта алуға, бір- біріне сұрақтар қоя отырып дұрыс толық жауап беруге үйрету. Бақылау барысында әр баланың мықты тұстарын және төмен нәтижесін де көрдім.Үлгермеген баламен әрі қарай қызығушылығы мен қабілет-қажеттіліктерін арттыруға ашық сұрақтар, кері байланыс, мнемотеника әдісін, диалогтік оқыту мен саралап оқыту әдістерін қолдандым. Себебі бұл әдістер баланың қызығушылық-қажеттілік дағдыларына, өзін-өзі реттеуіне, сенімінің артуына тиімді болатындықтан пайдаландым. Осы кезде балаға

«Лэпбук» кітапшасын қолдандым, лэпбук оқу құралы арқылы балалар өз пікірлерін айтады, ойларымен бөліседі.

Бұл әдістер баланың деңгейіне жоғары көтереді. 4К әдісі арқылы ертегі түрлерін әртүрлі әдіс-тәсілдерді қолдана отырып, тапсырмаларды бар ынтасымен орындады, өзін-өзі реттуге, қабілет-қажеттілік дағдыларын еркін орындай алады. Сонымен қатар, егер балаларда зияткерлік және эмоционалдық даму үшін мүмкіндік болса оқу қызметінде сұрақ қою, түсіндіру, қолдау көрсету, бағалау әдістерін қолдану өте тиімді.

Білім беру мазмұнын жаңартудың бағдарламаның түйінді идеяларының негізінде мақсат SMART мақсатқа айналады яғни, SMART мақсат балаға негізділіп жасалғандықтан ол өте тиімді, ондағы тиімді бағыты бағдарламаның түйінді идеялары сыни ойлау, командамен жұмыс, құрылымдалған ойын, педагог жетекшілігімен, еркін ойын түрлерін енгізу. Оқу қызметін жаңа бағдалама бойынша командаға бөліп, ондағы өткізілетін оқу қызметін мектепке дейінгі кезең болғандықтан, балаға оңай әрі түсінікті болу үшін ойын түрлері құрылымдалған, педагог жетекшілігімен өткізілген ойын тағы басқа әдістер оң әсерін береді.

Ұйымдастырған оқу сөйлеуді дамытуда SMART мақсатты қоя отырып, балаларды жасыл – сары жапырақтар арқылы командаға бөліп, педагогтың жетекшілігімен «кім шапшаң» ойыны ойналып, бақшадағы бақтағы жемістердің атауларын ажыратты. Екі команда миға шабуыл жасап жұмбақтар шешілді, ыстық доп әдісі арқылы кері байланыс беріп бала үні тыңдалды. Айтылым, тыңдалым, түсіну арқылы балалар өз ойларымен бөлісіп пікір- талас тудырды. Жақсы жетістік көрсеткен топ жұлдызшамен бағаланды.

Бағдарламаның түйінді идеяларының бірі үш ойынның ерекшелігі: педагогтің жетекшілігімен ойын педагог ойынды бастап немесе ойынға өзі қосылып ойналатын ойын. Келесі құрылымдалған ойын – мақсаты бар, бірақ педагог көмек бермейді, тек бағыт-бағдар беретін ойын. Одан кейін еркін ойын – ол бала өз еркінше және қызығушылығына қарай таңдап ойналатын ойын. Құрылымдалған, педагогтің жетекшілігімен және еркін ойын арқылы балалар өз қалалаулары бойынша әрекеттен шығуға мүмкіндік алды. Себебі, ҰОҚ-нің смарт мақсат арқылы балалар білімдерін, қабілет-қажеттіліктері мен қызығушылық дағдыларын қалыптастырды.

ҰОҚ сөйлеуді дамыту педагогтің жетекшілігімен «Жыл мезгілдері» атты ойынды өткіздім. Бұл ойынның мықты тұстары өлеңді жаттау кезінде мнемокесте әдісін қолданып, өлеңді тез жаттауға дағдыланды. Оқу қызметінде «Бағдаршам» әдісі бойынша топқа бөлінді. Ойын шарты бойынша бағалау критерийлері мен өзін-өзі реттеу болды. Бағалау критерийлері бойынша «Неге?», «Неліктен?» деген сұрақтарға (мысалы, түстерді ажыратты және түсіндірді) нақты дәлелдер келтіріп айтты. Балалардан «Ыстық доп» әдісі арқылы (түсіндірген және бағалаған ұнады) кері байланыс берді. Ойын кезінде тапсырмаларды орындағанда балалардың қызығушылықтары мен ынталары артып, айтылым, тыңдалым дағдылары қалыптасты.

ҰОҚ ҚМҰҚ бойынша «Биік - аласа. Бір – көп» тақырыбын «Қара және салыстыр» педагогтің жетекшілігімен ойын түрінде өткіздім. Бұл ойында 4К моделі арқылы жұмыс істеу тиімді болды. Себебі, балалар бір-бірімен қарым-қатынас жасау кезінде коммуникативтілік болды. Әлсіз тұсы: Ойын кезінде қиындықтар болды, өйткені бірінші топ балалары бұл ойында қиындыққа тап болды. Оларға жетелеуші сұрақтар қоя отырып, ой салып нәтижеге жеттім. Балаларды «Компот» әдісі бойынша топқа бөлініп, тапсырмаларды кезек кезек орындады. «Микрофон» әдісі арқылы балалардың педагогтің жетекшілігімен оқу қызметіне кері байланыс берді. Бұл ойында балалардың ойлау деңгейіне сай Блум таксономиясының түсіну, қолдану арқылы мақсатқа жету тиімді болды. Себебі балалардың ойлау деңгейлерін ынталандыруға әсерін тигізді. Бағдарламаның идеясына негізделіп балаларды бақылай аламыз.

Балаларды қысқа мерзімді және жанама бақылауға болады. Себебі, балалардың қызығушылық, өзін-өзі реттеу дағдыларын қалыптастыру қажеттілігі айқындалды. Бақылау нәтижесінде қызығушылық дағдысының артқаны байқалады.

Қорытындылай келе, оқушыларды өз білімдерін кез келген жағдайда қалай бейімдеу керектігін біліп, болашақта кездесуі мүмкін кез келген күрделі тапсырмаларды шешуге икемді болуға баулу маңызды болып табылады. Бағдарламада сауат ашу, сөйлеуді дамыту, тілашар пәндерінен оқушының тыңдалым, айтылым, әңгіме құрау дағдыларын жетілдіруге бағытталған. Сондықтан жаңартылған білім беру заман талабы екенін естен шығармауымыз қажет. Қай елдің болмасын өсіп өркендеуі, ғаламдық дүниеде өзіндік орын алуы оның ұлттық білім жүйесінің деңгейіне, даму бағытына байланысты. Ұрпағы білімді халықтың болашағы бұлыңғыр болмайды дегендей, жас ұрпаққа сапалы, мән- мағыналы, өнегелі тәрбиемен білім беру бүгінгі күннің басты талабы.

Жаңа бағдарламаның оқу қызметіндегі ең маңыздысы «Бала үні» ескеріледі. Айта кетсем, баланың айтылым, тыңдалым дағдысы қалыптасуына өте тиімді және қабілет-қажеттіліктері мен қызығушылықтарының дамуына мүмкіндік береді. Топтық және командалық жұмысты толықтыру негізінде маған тиімді әдіс-тәсілдерді қолдану тиімді болды. Соның негізінде бағалау критерийлері, яғни өзара бір-бірін бағалау жүйелі түрде жүргізілуін қадағалаймын. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытуда жаңа бағдарламаның түйінді идеялары өте тиімді, себебі, оқу қызметінде ойын арқылы тапсырмаларды орындағаннан кейін, балаларда кері байланыс беру дағдысы қалыптаса бастады. Сонымен бірге әр баланың қабілет-қажеттіліктері мен даму деңгейін байқадым. Жүппен және топпен жұмыс кезінде әлсіз бала қабілетті балаға қарап тырысып үйренуге мүмкіншілік алады. Нәтижесінде, достық, әлеуметтік, ынтымақтастық, бірлік ортасы қалыптасады.

Осыған орай оқушылардың алған білімдері негізінде әрекет етуге қабілеттілік пен даналықты білдіретін күзінеттерді қалыптастыру бүгінгі білім берудің басым бағыттарының бірі болып табылады. Олай дейтін себебім әр бала бірегей тұлға, оның өзіндік қажеттіліктері, қызығушылықтарымен ерекшеліктері бар. Жаңа бағдарламаның тиімді тұсының бірі болып балалардың тұлға ретінде қалыптасуына, жан- жақты дамуына, болашақ өмірде өзін табуына көмектесетін дағдылардың қалыптасуына көмектесу болып табылады.

Әдебиеттер

1. ҚР педагог мәртебесі туралы Заңы.
2. Жумабекова Ф.Н. Мектепке дейінгі кезеңде білім беру мазмұнын жаңартудың әдіснамалық негіздері. – Алматы, 2018.
3. Республикалық ғылыми–әдістемелік, педагогикалық журнал 2019 ж.

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТ СТУДЕНТТЕРІНІҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПРАКТИКАНЫҢ РӨЛІ

Абдимоминова Д.К., Касымова А.Г.

(А. Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университеті)

Кәсіби дайындықта маңызды орын педагогикалық практикаға беріледі.

Педагогикалық практика - бұл студенттерді болашақ педагогикалық іс-әрекетке кәсіби даярлаудың тиімді формасы, оның барысында алынған теориялық білім мен әдістемелік дайындық іс жүзінде жүзеге асырылады.

Студенттердің педагогикалық практикасы болашақ мұғалімді дайындауда маңызды рөл атқарады және оның негізгі кәсіби қасиеттерін қалыптастырады.

Педагогикалық практиканың әдіснамалық негізін келесі тәсілдер құрайды, олардың әрқайсысы сәйкес идея мен мазмұнды жүзеге асырады:

- Құзыреттілік тәсіл. Мұндағы идея - білім беру үдерісіне жеке мән беру.

- Іс-әрекеттік тәсіл. Мұндағы идея - ойлау мен әрекет ету тәсілдерін игеру, студенттердің танымдық қабілеттері мен шығармашылық әлеуетін дамыту.

- Контекстік тәсіл. Мұндағы идея - бұл меңгерілген кәсіптік қызметтің пәні мен әлеуметтік мазмұнын оқытудың барлық формалары, әдістері мен құралдарының көмегімен дәйекті модельдеу.

- Жүйелік тәсіл. Мұндағы идея - жүйелік ойлауды қалыптастыру. Мазмұны: оқытудың негізгі буыны – меңгеру үрдісі - арнайы іс-әрекет ретінде ашылады.

Педагогикалық практика - бұл білім беру ұйымындағы оқу-тәрбие үрдісінің маңызды құрамдас бөлігі, ол студенттердің теориялық дайындығы мен олардың білім беру ұйымдарындағы өзіндік жұмысы арасында байланыс қызметін атқарады.

Педагогикалық оқу орындарындағы студенттердің - болашақ мұғалімдердің кәсіби даму үрдісін педагогикалық практикасынсыз мүмкін елестету мүмкін емес. Студенттердің өз мамандықтарына деген құзреттіліктерін тек теориялық немесе кітаптағы жаттанды материалдармен ғана оқыту немесе үйрету жеткіліксіз. Теориялық біліммен қатар жақсы тәжірибе жинақтау да қажет. Сондықтан шығармашылыққа бағыттайтын саналы жоспарланған практика студентке алдағы іс-тәжірибесіне алып барар жол болмақ [1].

Студент үшін педагогикалық практика - бұл ұстаз яғни болашақ мұғалім мамандығына жету жолындағы өте қиын және шешуші кезең. Ақыр соңында, оның практика кезіндегі ұстанымы белгілі бір қосарлылықпен сипатталады: ол қызметтің екі түріне қатысушы - білім беру және кәсіптік, объект (білім беруде) және субъект (кәсіптік), репродуктивті (білім беруде) және шығармашылық (кәсіби), жетекші (білім беру) және көмекші (кәсіби).

Педагогикалық практика барысында студенттің кәсіби дамуының бірден-бір проблемасы бір іс-әрекеттің әлі аяқталмаған (тәрбиелік) басқаға (педагогикалық) енуіне байланысты. Алған теориялық білімдерін практика яғни іс-әрекет тұрғысында ұштастыра алмауында. Міне, осы кезекте студенттер өз мамандықтары бойынша әдістемелік сабақтарда өткізген іс-әрекеттерден, сабақ-элементтерінен, өзіндік жоспарлай алуы бойынша тәжірибелер көмекке келеді.

Практика кезеңінде студенттер жаңа әлеуметтік рөлге кіргенде, кәсіби және педагогикалық қызметпен тікелей танысқанда, олардың бойында «шығармашылық

дегеніміз - педагогикалық жұмыстың кейбір жеке аспектілері емес, оның ең маңызды және қажетті сипаты» екенін ұғындыруымыз керек [2].

Студенттерді практика кезеңінде мектеп өмірінің әрбір нақты жағдайында білім беру мәселелерін шешудің дәстүрлі емес жолдарын іздеуге деген көзқарас қалыптастыру қажет.

Педагогикалық практика кәсіби жарамдылықтың өзін-өзі диагностикалау қызметін орындайды. Студенттердің 46% үшін оқыту практикасы - теориялық білімді практикада қолдану мүмкіндігі; 29% -ы оқыту практикасының мәні оқушылармен коммуникативті дағдыларды меңгеруінде екенін атап өтті. Сауалнамаға қатысқан студенттердің жалпы санының 9% -ы ғана мектепте практиканың мақсаты оқушыларды білім, білік және дағдымен қаруландыру деп жауап бергені назар аудартады.

Тәжірибенің мағынасын осы тұрғыдан бағалайтын студенттердің мұндай төмен пайызын олардың әдіснамалық және психологиялық білімдерінің тереңдігіне сенімсіздік, мектеп өмірінің басқа мәселелерін шеше алмауымен түсіндіруге болады. Қалай болғанда да, білім,білік,дағдылармен қаруландыру мұғалімнің басты алаңдаушылығы деп санайтын студенттердің аз пайызы оңтайлы фактор болып табылады.

Педагогикалық қызмет ғылымның әр саласында терең білімді қажет етеді. Жоғары педагогикалық білім мазмұны мәдени, психологиялық-педагогикалық, пәндік және әдістемелік блоктардан тұрады. Олардың бірлігі мен өзара әрекеттестігі мұғалімнің жоғары педагогикалық мәдениеті мен педагогикалық шеберлігін қамтамасыз етеді, педагогикалық қабілеттерді қалыптастырудың негізі болып табылады.Өкінішке орай, сауалнама көрсеткендей, студенттердің жартысынан көбі олардың мектептегі тәлімгерлердің жетекшілік жасаулары бойынша дайындығына қанағаттанбайды. Бұл алаңдаушылық тудырмауы мүмкін емес, өйткені теориялық білім кәсіби шеберлік пен педагогикалық технологияларды қалыптастырудың яғни, нақты мұғалімнен іс-тәжірибе жинаудың негізі болып табылады.Бір әлеуметтік топтан (студенттіктен) екіншіге ауысу (оқыту, мұғалім болу), жаңа әлеуметтік рөлді меңгеру, олар мүше болып келмеген бейтаныс ұжымда жұмыс жасау, өмірдің әдеттегі ырғағының өзгеруі белгілі бір әлеуметтік-психологиялық қиындықтармен бірге жүреді.Осы орайда біздің университетте оқитын студент практика аяқталған кезеңіндегі өз есебінде:

«Машықтану мен үшін мұғалім мамандығының қандай болатындығын, оның қиыншылықтары мен қызықты шақтары, мектеп өмірінің қандай болатындығын, мұғалімдер ұжымымен, оқушылармен қалай жұмыс жасау керектігін үйренуге мүмкіндік берді.

Мен осы педагогикалық машықтану арқылы жоғары оқу орнында алған теориялық білімді іс-жүзінде орындап, мектепте оқушыларға жұмыс барысында қолдана отырып, біліктілік пен дағдымды қалыптастырдым. Алғашқы 1- аптада сыныптың сабағына кіре жүріп, сырттай таныстым, психологиялық бағытты да ала жүрдім. Әр мұғалімнің қарым-қатынастарын байқап, сабақ беру әдістеріндегі шеберліктерін үйренуге тырыстым. Сыныппен жақсы тіл табысып алу үшін оқушылардың тәрбиесімен, мінез-құлқы және психологиялық ерекшелігімен танысып алдым. 2- аптадан бастап сабақты жүргізуге кірістім. Әрине, алғашқы апта оңай болған жоқ. Маған бөлінген 6 «А» сыныбына белсенді оқушылар жинақталған екен. Оқушылармен тіл табысып, жақсы қарым-қатынасты тез орнатып алдым. Оқушылармен достық қатынас орнатып, оларға түсіністікпен қарадым. Мұғалім болуға деген құштарлық күшейе түсті. Мен оқушыларға сабақ беріп қана қоймай, сабақтан тыс ашық сабақ, сайыстар жүргіздім. Өзіме берілген тапсырмалардың барлығын жасауға тырысып, сынып жетекшілеріне, пән мұғалімдеріне көмек көрсеттім. Практика

барысында өзiм үшiн болашақта қажеттi материалдар жинап, бiраз заттарды жасауды үйренгенiм анық. Оқушыларға сабақ түсiндiру, бiлiмдерiн жетiлдiру, түрлi қызықты тәрбие сағаттарын, психологиялық тесттер өткiзу сынды iстер атқарылды. Маған ең қызығы балалармен жұмыс жасау болды. Мәселен: оқушылардың жеке ойларын ашық таңдау, өмiрге деген көзқарастарын бiлу, олардың қызығушылықтарын бiлу және анықтау мен үшiн қызық болды.

Сынып жетекшi ретiнде оқушылардың барлық жағдайын қадағалап отырдым. Оларға пән мұғалiмi ретiнде сабағымды өтсем, сынып жетекшi ретiнде басқа да сабақтарына кiрiп, олардың үлгерiмiн қадағалап отырдым. Мен оқушылардың күнделiктерiмен, жеке iс-қағаздарымен танысып, солар арқылы жұмыс жасадым. Мен осы гимназияда теориялық бiлiмдi практикамен ұштастыра бiлдiм деп ойлаймын. Мен мамандықты таңдауда қателеспегенiмдi бiлдiм. Өйткенi әрбiр басталатын iстiң теориясын бiле отыра оны практикамен ұштастыра алсаң көздеген мақсатыңа жетесiң деп ойлаймын.

Мұғалiм болып, мектептiң тынысын сезе алдым. Мен оқушыларға тек қана бiлiм берiп қана қоймай, сонымен қатар тәрбие мәселесiне де көп көңiл бөлуге тырыстым. Тәрбие мәселесi басты орында ұстайтын бұл гимназия ұжымы оқушыларға талап қою барысында өз мақсаттарына жетiп отырды және менде сол әдiстi өз iс-тәжiрибемде кеңiнен қолдандым. Жалпы маған бұл практиканың бергенi өз мамандығымға деген жақсы көзқарас өмiрi және мен өз болашақ мамандығыммен мақтанамын. Оқушылармен жұмыс жасау және мұғалiм қызметiн толықтай меңгере алдым және практика барысындағы өз мақсаттарыма қол жеткiздiм. Қорыта келгенде, болашақта көп iзденiс, жақсы тәжiрибелi ұстаз болуға тырысамын. Алдағы уақытта болашақ ұрпаққа бiлiм мен тәрбие берiп үлкен өмiрге дайындауда өз үлесiмдi қосудан аянбайтын мұғалiм болатынымға сенiмдiмiн»

Жоғарыдағы практика өткен студент бұл тапсырмаларды толық меңгере алды деп ойлаймын. Ол сабақ сағаттарын педагогикалық практика бағдарламасына сәйкес өткiзiп қана қоймай, түрлi жүргiзiлген мектеп аралық байқауларда жүлделi орын алуға көмектесiп, студенттер арасындағы жанжалды шешуге атсалысты. Ол барлық қажеттi құзыреттiлiктерге ие екендiгiн дәлелдей отырып, теориялық бiлiмнiң барлық бағажын жан-жақты қолданды. Мен өз тәжiрибемнен айта аламын, кейде студенттер туындайтын мәселелердi шешуге қажеттi бiлiмге ие болады, бiрақ оны iс жүзiнде қолдана алмайды.

Осыған байланысты бiрқатар болжамдар жасауға болады, олардың бастысы, мүмкiн, теориялық бiлiмдi практикалық тұрғыда қолдану жазықтығына ауыстырудың қиындығы. Шамасы, бұл бiраз түсiндiрудi қажет етедi. Нақты педагогикалық практикада мұғалiмдер, және де студенттердiң көбiсi iргелi сипаттағы кейбiр қиындыққа тап болады. Соның бiрi-белгiлi бiр педагогикалық мәселенi шешу кезiнде әр түрлi пәндiк блоктардан (мәдени, психологиялық, педагогикалық, пәндiк) бiлiмдердi бiрiктiрумен байланысты. Сондықтан, студенттер бұл мәселенi шешкен кезде ғылыми бiлiмдердiң түрлi салаларынан алған бiлiмдерiн кiрiктiре бiлулерi керек.

Әдебиеттер

1. Зимняя И.Я. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. -С. 18-24
2. Әмирова Ә.С. Шығармашылық пен оқытудың өзара байланысы // Бiлiм берудегi менеджмент. - 2005. - №4 – 38-43 бет.

МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДА ДАРЫНДЫЛЫҚТЫ ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Айтымова А.Н., Жұманова Ә.А.

(М. Қозыбаев атындағы СҚУ)

Қазіргі әлем күрделене түсуде, бәсекелесті және қайшылықты. Жоғары интеллект құндылыққа айналуда, өйткені біздің қоғамның әл-ауқаты мен табысты дамуы, ондағы өмір сапасы зияткерлік, шығармашылық тұлғалардың санына байланысты. Осыған байланысты жоғары дарынды, талантты балаларды оқытудың барлық кезеңдерінде дамыту мәселесі айрықша орын алып тұр. Сондықтан оқушылардың дарындылығын анықтау және дамыту, балалардың зияткерлік және шығармашылық қабілеттерін қалыптастыру мен дамытуға ықпал ететін жағдайлар мен факторларды зерделеу білім беру процесінің өзекті мәселелерінің біріне айналуда. Мектеп жасы психикалық дарындылық пен шығармашылықтың қалыптасуы мен дамуы үшін өте маңызды.

Біздің елімізде дарынды балаларды оқыту тәжірибесі мен зерттеулерінің даму тарихы қоғамның әлеуметтік қажеттіліктеріне және психологиялық ғылымның даму деңгейіне сәйкес келетін бірқатар кезеңдерден өтті. Кеңестік зерттеулердегі дарындылық мәселесі қабілет психологиясы ретінде дамыды. Дарындылық пен қабілет мәселесіне терең талдау жасаған Б.М. Теплов тұжырымдамасы ерекше орын алады. Оның пікірінше, қабілеттер дегеніміз-бір адамды екіншісінен ерекшелейтін жеке психологиялық ерекшеліктер; қабілеттер әр түрлі жеке ерекшеліктер деп аталмайды, тек кез-келген іс-әрекеттің сәттілігімен байланысты; "қабілет" ұғымы белгілі бір адамда бұрыннан қалыптасқан білімге, дағдыларға немесе әдеттерге байланысты емес. Б.М. Теплов атап өткендей, қызметтегі сәттіліктен басқа, қабілет іс-әрекетті игерудің жылдамдығы мен жеңілдігін анықтайды. К.К. Платонов психиканың кез-келген қасиеттерін белгілі бір дәрежеде белгілі бір іс-әрекетте сәттілікті қамтамасыз ететін қабілеттерге жатқызады [2]. Бұл проблеманың одан әрі дамуы шығармашылық ойлауды психологиялық зерттеулерде, сондай-ақ проблемалық оқыту жүйелерін дамытуда көп дәрежеде жүзеге асырылды [3, 5].

Қазіргі психологияда "дарындылық" сөзінің негізінде екі термин құрылды: "дарынды балалар" және "балалардың дарындылығы". ерекше балалар тобы термині "дарынды балалар" деп белгіленеді. Дарынды бала-бұл белгілі бір қызмет түріндегі жарқын, айқын, кейде керемет жетістіктерімен ерекшеленетін (немесе мұндай жетістіктердің алғышарттары бар) бала. "Балалардың дарындылығы" термині, керісінше, әр адамның белгілі бір зияткерлік және шығармашылық әлеуеті бар екенін көрсетеді. Дарындылық, біріншіден, психиканың танымдық, эмоционалды, ерікті, мотивациялық, психофизиологиялық және басқа салалары бір-бірімен тығыз байланысты өте күрделі психикалық білім. Екіншіден, оның белгілері (көріністері) тұрақты болуы мүмкін, бірақ уақытша (өтпелі) сипатта болуы мүмкін. Бұл белгілер айқын болуы мүмкін, бірақ жасырын, ықтимал түрде ұсынылуы мүмкін. Сонымен қатар, дарындылық белгілері жалпы және арнайы қабілеттердің жоғары даму деңгейі түрінде көрінуі ғажап емес [5].

Бүгінгі таңда көптеген мұғалімдер мен психологтар дарындылықтың даму деңгейі, сапалы ерекшелігі мен сипаты әрқашан баланың іс - әрекетімен (ойын, білім беру, еңбек) делдал болған тұқым қуалаушылық (табиғи бейімділік) мен әлеуметтік-

мәдени ортаның күрделі өзара әрекеттесуінің нәтижесі екенін мойындайды. Сонымен қатар, баланың өзіндік белсенділігі және жеке дарындылықты қалыптастыру, сондай-ақ іске асыру негізінде жеке тұлғаның өзін-өзі дамытудың психологиялық механизмдері ерекше маңызды. Әрбір бала іс-әрекеттің кең спектрінде белгілі бір жетістікке жете алады, өйткені оның психикалық мүмкіндіктері жас дамуының әртүрлі кезеңдерінде әртүрлі дарындылықтың қалыптасуына жағдай жасайды [1]. Осыған сәйкес қазіргі психологияда екі негізгі міндет бар: психологиялық негіздерді әзірлеу және дарынды және талантты балаларды дамыту жүйесін құру; білім беру саласындағы әр баланың ақыл-ой әлеуетін дамытуға бағытталған психологиялық негіздер мен практикалық шараларды әзірлеу. Бұл мәселелерді шешу үшін, ең алдымен, дарындылықтың дамуын қамтамасыз ететін негізгі факторларды зерттеу және ескеру қажет. Қазіргі зерттеушілер ішкі және сыртқы факторларды ажыратады.

Дарындылықтың пайда болуы мен дамуында баланың әлемді ерекше, айрықша қабылдауға, білім мен оқуға, түсіну мен шығармашылыққа, өзін-өзі көрсетуге және өзін-өзі растауға мүмкіндіктерін анықтайтын нейропсихологиялық білім маңызды рөл атқарады. Дарындылық адамның жеке-жеке, адамгершілік-эстетикалық сипаттамаларына байланысты. Идеялық, сенімділік, адалдық, интеллектуалды және моральдық еркіндік пен бостандық, табандылық, қыңырлық, өз бетінше тұру қабілеті, ішкі өзін-өзі тәрбиелеу, азаматтық саналы тәртіп - мұның бәрі қабілеттердің, дарындылықтың, таланттың дамуының ішкі шарттары. Жеке тұлғаның дарындылығы таланттың дамуына ықпал ететін немесе балалардағы қабілеттердің көрінісін тежейтін және тоқтатын субъективті-объективті факторларға байланысты. Баланың дарындылығының дамуына сау генетикалық негіздің болуы да, әлеуметтік педагогикалық және психологиялық сипаттағы жағдайлардың болуы да ықпал етеді [4]. Б.Т.Лихачевтің пікірінше, тәжірибе жасауға мүмкіндік беретін, өз пікірі мен қателігіне құқық беретін өнімді, шығармашылық қызмет жүйесі ерекше мәнге ие. Ол балалар көркемөнерпаздары түрінде ұйымдастырылады. Әуесқойлық іс-әрекет әлеуметтік маңызды іс-әрекеттермен ішкі себептер мен импульстардың, қажеттіліктер мен ынталандырудың органикалық қоспасы болған кезде тиімді. Балалардың оны жүзеге асыруы ересектерге кеңес беру көмегімен, психологиялық тұрғыдан қолайлы жағдаймен және қажетті әлеуметтік-материалдық жағдайлармен қамтамасыз етілуі керек. Дарындылықты сәтті қалыптастыруда шебер, педагогикалық басшылық та маңызды рөл атқарады.

Мұғалім дарынды балаларды оқыту жүйесіндегі анықтаушы фактор болып табылады. Сондықтан дарынды балалармен жұмыс істейтін мұғалімге жоғары талаптар қойылады:

- позитивті өзіндік тұжырымдама;
- әр түрлі жастағы дарынды балалар үшін оқытуда қолданылатын тиісті тұжырымдамалық модельдерді білу;
- оқу материалын дұрыс таңдай білу; балалардың жетістіктерін дұрыс бағалай білу.

Оқушылардың дарындылығын дамытуда жеке факторларға ерекше назар аударылады. Дарынды балалар көбінесе басқа балалар арасында ерекшеленеді. Көптеген зерттеушілер дарынды бала көбінесе тез өседі, ол жеке тұлға болып қалыптасады және құрдастарынан белгілі бір жеке қасиеттер мен қасиеттерге ие, мысалы, әділеттілік сезімі, жеке құндылықтардың дамыған жүйесі, әзіл-оспақ сезімі, асыра айтылған қорқыныштардың болуы, нәтижеге жету үшін табандылық, жоғары зияткерлік қабілеттер, көрнекті шығармашылық қабілеттер (мысалы, өзіндік ерекшелігі, икемділігі, дамуы), тезірек игеру қабілеті және ерекше есте сақтау қабілеті., интеллектуалдық қызығушылық пен білімге деген ұмтылыс, бақылаудың ішкі локусы

және жоғары жеке жауапкершілік, өз тиімділігіне сенімділік және пайымдау дербестігі, дұрыс академиялық өзін-өзі бағалауға бейім деген тұжырымдама жасады. Дарындылық мотивациялық саланы, қызығушылықты, ерікті көріністерді, сезімдерді, шығармашылықты қоса алғанда, адамның тұтас тұлғасын қамтиды [3]. В.С. Ротенбергтің зерттеулері организмнің әртүрлі зиянды әсерлерге төзімділігін анықтайтын мінез-құлықтың негізгі компоненті іздеу белсенділігі екенін көрсетті. Бұл компонент баланың оқу іс-әрекетіне қатынасына әсер ететін жеке қасиеттердің бірі болып табылады. Іздеу қызметі-мұндай қызмет нәтижелерінің белгілі бір болжамы болмаған кезде, бірақ іс-әрекеттің өзінде аралық нәтижелерді үнемі ескере отырып, оған деген көзқарасын өзгертуге немесе оған қауіп төндіретін факторлар мен жағдайлардың әрекетіне қарамастан қолайлы жағдайды сақтауға бағытталған қызмет. Оқу іс-әрекетінде іздеу белсенділігі әр адамның өзін-өзі дамытуының және өзін-өзі жетілдіруінің қозғаушы күші болып табылады, оны осы іс-әрекеттің белсенді қатысушысы етеді [1]. Әрбір адам іздеу белсенділігінің биологиялық алғышарттарымен дүниеге келеді, жаңа туған нәрестелерде іздеу қажеттілігі әлі қалыптаспаған. Ол толығымен қалыптасып, жеке даму мен оқыту процесінде ғана жүзеге асырылуы мүмкін.

Дарындылықты дамыту үшін арнайы, дамушы ортаны ұйымдастыру қажет. Сондықтан білім беру мекемесі жұмысының негізгі бағыттарының бірі дарынды балалардың, оның ішінде қазіргі уақытта дарындылығы әлі көрінбеуі мүмкін балалардың, сондай-ақ олардың қабілеттерін дамытуда одан әрі үлкен үміт бар қабілетті балалардың оңтайлы дамуына жағдай жасау болып табылады. Т.Н. Тихомирова интеллект пен креативтіліктің өзгеруін анықтайтын әлеуметтік ортада екі аспектіні анықтайды: 1) тұлғааралық қарым-қатынас; 2) пәндік-ақпараттық. Тұлғааралық өзара әрекеттесу аспектісі субъектілердің сипаты, өзара әрекеттесу тәсілдері және эмоционалды қарым-қатынасы, атап айтқанда, отбасылық микро ортада көрінеді. Пәндік-ақпараттық аспект білім беру процесінің құрылымын, оқыту формаларын және шығармашылық қабілеттерін дамытуға бағытталған оқыту бағдарламаларының мазмұнын қамтиды [2]. Оқушылардың дарындылығын дамыту факторларын талдау кезінде біз екінші аспектке - пәндік-ақпараттық аспектке баса назар аударамыз. В.И. Панов экологиялық психология тұжырымдамасында дарындылықты дамыту ортасының детерминизмін қарастыра отырып, әр дарынды баланың зияткерлік және шығармашылық қабілеттерін толық дамыту үшін білім беру ортасының белгілі бір құрылымы және оның арнайы дизайны қажет екенін атап өтті. Осы мақсатта келесі тәсілдер анықталады:

а) мазмұны мен әдістері оқушылардың физикалық, танымдық, жеке және әлеуметтік дамуының психологиялық мақсаттары мен міндеттерімен анықталатын білім беру технологияларын қоса алғанда, білім беру және басқа да қызмет түрлерінің жиынтығын білдіретін технологиялық әдіс (психодидактикалық);

б) әлеуметтік немесе коммуникативті, тұлғааралық өзара әрекеттесу кеңістігін білдіретін және "балалар мен ересектер қауымдастығының формалары" мәдениетінің осы жасына және түріне сәйкес келетін, сондай-ақ осы қауымдастықтардың субъектілері арасындағы өзара әдіс;

в) оқу, дамыту және кеңістіктік іс-әрекеттерді әлеуметтендіру үшін қажетті мүмкіндікті қамтамасыз ететін және білім беру мекемесінің және оған іргелес кеңістіктің сәулеттік ерекшеліктерін, олардың пәндік толықтығын, интерьерін, жабдықтарын, ерекше атрибуттарын қамтитын кеңістіктік-пәндік тәсіл [5].

Оқытудың, ақыл-ой дамуының және тұлғаны тәрбиелеудің үштұғырлы процесінде байланыстырушы буын қызығушылық болып табылады. Қызығушылықтың болуы-оқу процесінің сәтті өтуінің басты шарттарының бірі және оның дұрыс

ұйымдастырылуының дәлелі. Қызығушылық ерік пен зейінді ынталандырады, жеңіл және берік есте сақтауға көмектеседі. Сондықтан оқу процесінің тиімділігінің маңызды шарттарының бірі-оқушылардың танымдық қызығушылығын тәрбиелеу. Танымдық қызығушылық-бұл адамға тән туа біткен танымдық қажеттілікке негізделген терең ішкі мотив. Қызығушылық интеллекттің дамуына ықпал етіп қана қоймайды, сонымен бірге тұтастай алғанда жеке дамудың қозғаушы күштерінің бірі болып табылады. Мұғалім тек осы іс-әрекеттің кеңесшісі болып табылады; әрбір орындалатын оқу тапсырмасы кез-келген мәселені шешуді қажет ететін түрде ұсынылуы керек; оқу жұмысы әр түрлі болуы керек, ақпараттың біркелкілігі және іс-әрекеттің монотонды тәсілдері тез ішпыстырарлық тудырады; зерттелетін пәнге деген қызығушылықтың пайда болуы үшін осы пәнді және оның жеке бөлімдерін зерттеудің қажеттілігін, маңыздылығын, орындылығын түсіну қажет; жаңа материал бұрын игерілгендермен байланысты болуы керек; студент үнемі өз мүмкіндіктерінің шегінде жұмыс істеуі керек; Оқушының жұмысы үнемі бақыланып, бағалануы керек (өзі және оқу құрылғылары жақсы); мұғалімнің эмоционалды көңіл-күйі оның оқушыға деген сенімінде, баланың танымдық жұмысының сәттілігінде көрінуі керек.

Осылайша, дарындылықты дамыту оқу орны жұмысының маңызды бағыттарының бірі болып табылады. Дарындылықты дамыту ішкі және сыртқы факторларды, ең алдымен дамып келе жатқан адамның әлеуметтік ортамен өзара әрекеттесуін ескере отырып қарастырылуы керек. Шығармашылық дарындылықты дамыту процестері үшін маңызды білім беру ортасының параметрлерін анықтау, танымдық қызығушылықты дамыту және жеке тұлғаның жеке кеңістігін шығармашылық тұлға ретінде дамыту үшін жағдай жасау, біздің ойымызша, дарындылықты дамыту мәселелерінде маңызды болып табылады, бұл қазіргі қоғамның мәселелерін шешуге ықпал етеді.

Әдебиеттер

1. Одаренные дети / Пер. с англ. Под общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. М., 1991.
2. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М., Воронеж, 1997.
3. Лейтес Н.С. Изучать одаренность детей // Психологический журнал, 1992. Т.13. №1.
4. Лейтес Н.С. Раннее проявление одаренности // Вопросы психологии. 1988. №4.
5. Лейтес Н.С. Судьба вундеркиндов // Семья и школа. 1990, №12.

УДК 37.034

ТҮЛҒАНЫ РУХАНИ-АДАМГЕРШІЛІККЕ ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТЕОРИЯЛАРЫ

Ақтай Қ.Ғ., Айтымова А.Н.
(*М.Қозыбаев атындағы СҚУ*)

Қазақ қоғамының рухани-адамгершілік жандануы мемлекеттік маңызы бар мәселелерді шешудегі өзекті және күрделі мәселелердің бірі болып табылады. Қазақ және әлемдік педагогикалық мәдениет адамның рухани-адамгершілік тәрбиесі процесінің сөзсіз протекционизмін, оның қауіпсіз бағытын анықтайтын жеткілікті педагогикалық жағдайлар мен факторларды қамтамасыз ету қажеттілігін көрсетеді.

Сонымен бірге, қазіргі мектептің педагогикалық теориясы мен тәжірибесінде қазіргі мұғалімнің рухани-адамгершілік әлеуетінің жеткіліксіз дамуы, оның оқушылардың рухани және адамгершілік тәрбиесіне дайын еместігі байқалады [1].

Қоғамның жоғары рухани және адамгершілік даму деңгейіндегі мұғалімге деген қажеттілігі мен педагогикалық университеттің білім беру кеңістігіндегі оның жеке қалыптасу процесінің осы талабына сәйкес келмеуі, оқушылардың рухани тәрбиесіне психологиялық-педагогикалық дайындық арасындағы қарама-қайшылықтың ауысуы дәстүрлі педагогикалық жүйеге тиісті өзгерістер енгізуді, оған қажетті жағдай жасауды қамтиды.

Қазақ педагогикалық мәдениетінің теориясы мен практикасын талдау адамның рухани-адамгершілік тәрбиесі мәселесі барлық уақытта философтардың, психологтардың, мұғалімдердің зерттеу пәні болғанын және олардың басты бағыты адамның рухани мәні болғанын көрсетеді. Революциядан кейінгі кезеңде бұл проблема тек моральдық нормаларға, идеологиялық моральға "жабылады", нәтижесінде жеке тұлғаның рухани мәні тек өнер құндылықтарынан алынып, мораль утилитарлық болып көрінген кезде жеке тұлғаның педагогикалық және психологиялық түсінбеушілігі пайда болады. Сонымен қатар, мұғалімнің рухани дамыған мәдени тұлғасын тәрбиелеу мәселесі қазіргі уақытта өзекті болып отыр. Мұғалімнің рухани-адамгершілік тәрбиесі мәселесін шешудің ғылыми тұжырымдамасын жасаудағы жетекші идея-бұл Қазақстанның педагогикалық мәдениетінің теориясы мен практикасын шығармашылық дамыту процесінде тұлғаның рухани-адамгершілік дамуы идеясы. Бұл үшін рухани-адамгершілік тәрбие саласындағы педагогиканың теориясы мен практикасының өзара әрекеті негізінде құрылған кәсіби-педагогикалық дайындықтың жаңа жүйесі қажет. Ол мемлекеттік білім беру стандарты мен қосымша білім беру жүйесіне негізделген тұтас және сонымен бірге икемді, вариативті жүйе ретінде ұсынылуы мүмкін [2].

Зерттелетін мәселенің негізгі ұғымдарын талдау және категориялық анықтау мұғалімнің жеке басын қалыптастыруға инновациялық тәсілдерді жобалау және құру үшін оларды педагогикалық мәдениетте ұсынуда жалпы, ерекше және біртұтас анықтауға мүмкіндік береді. Жалпы контексте руханият категориясы адам өміріндегі ең жоғары құндылықтарға бағытталған, шығармашылық күш және адамдардың бірге өмір сүру құндылығы мен өзін-өзі қалыптастыру көзі ретінде қарастырылады. Адамның рухани өмірін дамыту және жетілдіру қажет болуы мүмкін және адамның қамқорлығына айналуы керек, бірақ оған қажеттілік пен рухани-адамгершілік өзін-өзі жетілдіруге дайындық деңгейіне жету үшін оны толық және жүйелі түрде дайындау керек.

Педагогикалық категория ретінде мұғалімнің жеке басының рухани-адамгершілік қалыптасуы-бұл дамудың және өзін-өзі дамытудың жүйелі және интегративті процесі, оның ішінде болмыстың жоғары рухани және адамгершілік құндылығы, оның рухани идеалын анықтау және рухани-адамгершілік өзін-өзі жетілдіруге деген ұмтылысты өзін-өзі жүзеге асырудың толық процесі. Педагогикалық мәдениетте, адамның рухани-адамгершілік тәрбиесінде ортақ нәрсе - "адамды бостандыққа тәрбиелеу". Алайда, зайырлы педагогикада бұл міндет негізсіз қойылады. Педагогикадағы рухани-адамгершілік тұлғаны тәрбиелеуге арналған мақсатты көзқарас әр адам үшін жеке маңызды болып табылатын түпкілікті нәтижеде нақты анықталған және нақтыланған. Адамның жан дүниесінде құндылықтардың иерархиясы дұрыс құрылуы керек, ол оны өмірге тағайындау үшін қол жетімді болу үшін, материалдық жағынан рухани басымдыққа ие болу үшін, қоршаған әлемді және ондағы адамның өмірін дамыту үшін адамға берілген қозғалыс бағытын таңдау еркіндігін пайдалану үшін өзінен жоғары көтерілуге ұмтылуға итермелейді.

Егер педагогикалық мәдениетте рухани-адамгершілік және практикалық (оның ішінде кәсіби) тәрбие интеграцияланған өзара әрекеттесу жағдайында білім беру процесінде жұмыс істесе, онда педагогикалық мәдениетте рухани-адамгершілік тәрбие жеке тұлғаны эстетикалық құндылықтарға сатып алу деңгейінде немесе жалпы дамып

келе жатқан рухани мәдениетке ие болу деңгейінде анықталады, ол негізгі болып табылады және нақты тұлға үшін маңызды бола алмайды. Жеке тұлғаны тәрбиелеудің рухани және практикалық міндеттерін оның әлеуметтік және рухани тұтастығымен біріктіру принципі мұғалімнің жеке басын қалыптастырудың білім беру процесіне енгізілуі мүмкін және енгізілуі керек.

Білім беру жүйесі, тұтастай алғанда, әлем дамуының объективті заңдарын, осы әлемдегі адамның орны мен рөлін, алдыңғы ұрпақтар мен замандастардың әлеуметтік тәжірибесін көрсетеді. Осыған байланысты білім берудің негізгі компоненті әлемді түсінудің тұтас бейнесін және адам тұлғасының тұтас мәнін білдіретін білім мазмұнын қамтиды. Тұлғаның мәнін анықтаудағы педагогикалық мәдениеттер үшін ортақ нәрсе-оның рухани компонентін тану, адамның әлем жүйесімен ұштасуы, өзін - өзі тану, өзін-өзі дамыту және өзін-өзі жетілдірудегі бостандығын тану, ал руханият ұғымының табиғи және семантикалық мағынасы, тұлғаның рухани мәнін толық немесе ішінара білу мүмкіндігі, оның құрылымындағы рухани және моральдық компоненттердің арақатынасы [3].

Тұлғаның рухани-адамгершілік саласын педагогикалық мәдениетте ұсынуда оның негізі рухани идеал мен рухани құндылықтар болып табылады, оларды жоғары рухани тұлға мен жалпыадамзаттық құндылықтар ұжымдық жалпылама түрде, мұғалімнің кәсіби қызметіндегі тиісті бағдарлармен білдіруге болады. Рухани идеал мен құндылықтар елдің қоғамдық өміріндегі саяси және экономикалық жағдайларға байланысты өзгеруі мүмкін. Педагогикалық мәдениеттің көзқарасы бойынша рухани-адамгершілік сала адамның терең деңгейі болып табылады. Яғни, рухани-адамгершілік саланың өзегінің тұрақтылығы мен өзгермейтіндігі жоғары және барлық жағынан тұлғаның қалыптасуы мен дамуына негіз бола алады. Педагогикалық бағдарлау үшін адамның рухани-адамгершілік даму деңгейінің жай-күйі туралы идеяны оның дүниетанымдық пікірлері, көзқарастары, болмыстың рухани және адамгершілік құндылықтары туралы идеялары және практикалық іс-әрекеттегі осы құндылықтардың нақты көрінісі негізінде алуы керек. Моральдық құндылықтар олардың дамуына әсер ететін рухани құндылықтарға қатысты перифериялық ретінде әрекет етеді.

Интеллектуалды, қажеттілік – мотивациялық, операциялық, интеллектуалды – эмоционалды және тиімді мінез-құлық компоненттері жеке тұлғаның рухани – адамгершілік саласының перифериялық компоненттері болып табылады; олардың әрқайсысы өз көрсеткіштеріне ие және критериялық түрде ұсынылуы мүмкін. Рухани-адамгершілік саланың жеке өмір негізі ретінде жұмыс істеуі оның құрамдас бөліктері болып табылатын механизммен ұсынылған, олар өз ішінде де, бір-бірімен өзара әрекеттесуде де жұмыс істейді. Олардың арасындағы жүйелік байланыс жағдайында олардың әрқайсысы оның даму факторы ретінде қызмет етеді. Сонымен бірге рухани-адамгершілік саланың өзегі - рухани идеал мен құндылықтар - осы компоненттердің әрқайсысының даму әлеуетін жасайды.

Тұлғаның рухани-адамгершілік саласының барлық компоненттерінің жүйелік байланысы болашақ мұғалімнің оқу процесінде болмыстың рухани және адамгершілік құндылықтарын игерудегі субъективті қызметінің сыртқы және ішкі жағдайларында ұйымдастырылады. Ол үшін мұғалімдер рухани әлемнің өзін-өзі дамытуы мен өзін-өзі тәрбиелеуін белсендіретін өмірдің рухани және адамгершілік салалары баламасында студенттердің субъективті шығармашылық-ізденіс қетін ұйымдастырудың сыртқы педагогикалық жағдайларын белгілейді [4].

Мұғалімнің рухани-адамгершілік саласын тәрбиелеуге және дамытуға бағытталған білім беру процесі адамның өмір салтын қалыптастыратын және сонымен бірге оның мәнін, зияткерлік, эмоционалды және рухани-адамгершілік құрылымын өзгертетін кешенді тұтас педагогикалық жүйе ретінде көрінеді. Адамның руханилығы

мен адамгершілігінің дамуына тиімді педагогикалық әсер тиісті мақсатты бағдарлау жағдайында ғана мүмкін болады. Университеттегі дәстүрлі білім беру процесінде пәндік бағыт әлі де басым, бұл студенттердің зияткерлік саласын дамытады, бірақ олардың рухани-адамгершілік саласының дамуына айтарлықтай әсер ете алмайды. Бұл жағдайды өзгерту үшін білім беру процесінің мазмұны құрылымында да, оның технологиясында да инновациялық өзгерістер қажет.

Педагогикалық университеттегі білім беру процесінің әдіснамалық негіздерін талдау ондағы қарама-қайшылықтардың болуын анықтайды, оларды шешу осы процесті өзгертуге, оны болашақ мұғалімнің рухани-адамгершілік саласын дамытуда тиімді етуге мүмкіндік береді. Осындай қарама-қайшылыққа толы болып табылады:

- мемлекеттік білім беру стандартында жарияланған болашақ мұғалімге рухани және адамгершілік тәрбие беру қажеттілігі мен тиісті мақсаттар мен педагогикалық бағдарлардың болмауы;

- болашақ мұғалімдердің дүниетанымын қалыптастырудағы шектеулердің ғылыми білім шеңберімен (білім берудің инвариантты мазмұны) және әлемді түсінудегі философиялық көзқарастардың алуан түрлілігімен ұсынылған тұтас дүниетанымның байлығында;

- өскелең ұрпақты рухани-адамгершілік тәрбиелеу міндеті мен жоғары руханият пен имандылықтың мінсіз бейнесінің (идеалының) болмауы;

- белгілі бір адамға қарамастан түсіндірілетін жалпыадамзаттық құндылықтар мен жеке тұлғаға бағытталған қажетті жоғары рухани және адамгершілік құндылықтары;

- болашақ мұғалімнің рухани-адамгершілік саласын қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық механизмінің дамымауы мен оны білуге шұғыл қажеттілігі [5].

Ондағы қарама-қайшылықтарды шешу жолдарын іздеу үшін білім беру процесін зерттеудің әдіснамалық принциптері жүйелілік пен тұтастық принциптері болып табылады. Біріншісі адамның мәні, оның рухани-адамгершілік тәрбиесі және философия мен білім беру тарихындағы, педагогикалық антропологиядағы, педагогикалық мәдениеттегі дамуы туралы жүйелі білімді жүйелі талдауды қамтиды; білім беру процесінің мәнін оның құрамдас бөліктерінің диалектикалық бірлігінде қарастырады. Екіншісі-оқыту процесінің (оқытушы мен студенттің субъектілік-субъектілік қарым-қатынасы) жұмыс істеуі және өзара байланысы жағдайында мұғалімнің рухани-адамгершілік қалыптасу процесін және педагогтар мен білім алушылардың жеке (ерекше және дара) сипаттамаларын кешенді қарастыруға бағдарланады [6].

Әдебиеттер

1. Аганисьян В.М. Развитие творческого мышления студентов-педагогов. // Вопр. психологии. - 1982. - № 6. - С.22-25.
2. Азбука православного воспитания. // И. Златоуст, В. Великий, Г. Богослов и др. - М.: Изд-во АО Форма-Пресс, 1997. - С.221.
3. Альбуханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. - М.: Наука, 1980. - 288 с.
4. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980. - 336 с.
5. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 286 с.
6. Ананьев Б.Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний. // Вестник высшей школы. - 1972. - № 7. - С.18-22.

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Ахметбекова З.Д.

(Костанайский региональный университет им. А. Байтурсынова, г. Костанай)

Происходящие в Казахстане позитивные преобразования поставили перед высшими учебными заведениями проблему подготовки специалистов не только высококвалифицированных, но и обладающих толерантным мышлением и поведением. Современному обществу необходим специалист, который способен ориентироваться в поликультурном мире, понимать его ценности, взаимодействовать с представителями других профессиональных сообществ внутри страны и на международном уровне.

«Культура толерантности студента» - это совокупный результат воспитания и обучения, на основе самоидентификации и поликультурности, выработанной системы гражданских ценностей, сформированной коммуникативности, способности к диалогу, признание и уважение права на отличие, способность переносить возможное неблагоприятное влияние, готовность к взаимопониманию и взаимодействию [1].

Воспитание и развитие толерантности у студентов должно представлять собой целенаправленный, системный процесс, как в аудиторной, так и в процессе внеаудиторной работы. Соответствующее содержание и методическое обеспечение позволяют получить в качестве результата положительную динамику когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов толерантности у студентов. Педагогическими условиями, обеспечивающими воспитание толерантности у студентов в процессе внеаудиторной работы, являются наличие педагогической толерантности преподавателя; осуществление индивидуализации толерантности в межличностном взаимодействии в условиях студенческой группы; осуществление целенаправленной педагогической поддержки толерантности в системе ценностей учебной группы; обеспечение системности процесса воспитания толерантности и его постоянного развития; использование активных методов обучения; организация толерантного диалога с другими людьми в рамках родной культуры и диалога иноязычной культуры с родной культурой; создание ситуаций ценностного самосознания и самоопределения студентов, выражающегося в оценочных суждениях, отношении к себе, партнёрам по общению, способах коммуникативного поведения; обеспечение принятия другой культуры на основе её понимания [2].

Можно выделить основные инновационные формы развития толерантного взаимодействия у студентов:

- лекция-пресс-конференция, в процессе которой преподаватель предлагает студентам задать интересующие их вопросы по теме. Лекция излагается не как ответы на вопросы, а как связный текст, в ходе изложения которого формируются ответы. В конце лекции преподаватель проводит анализ вопросов как отражение интересов и знаний студентов;

- познавательная игра, например, «Диалог культур», «Агент», применение которых предполагает создание специальных ситуаций, моделирующих реальность, в которых могли бы оказаться студенты в жизни. Студенты выступают как активные преобразователи действительности. Данный метод способствует стимулированию интереса к получению новых знаний о толерантности.

- познавательная игра, где на обсуждение выносятся актуальные вопросы. Сначала студенты индивидуально их обдумывают, затем образуют пары и малые группы по 4–6 человек, в которых эти вопросы обсуждаются. Смысл состоит в том, что вопросы уже были обсуждены в парах и далее дискуссия в малой группе будет более осмысленной. В конце занятия отводится время для общегрупповой дискуссии;

- лекция вдвоем, при которой предполагается обсуждение теоретических и практических вопросов двумя преподавателями, придерживающимися различных точек зрения по обсуждаемому вопросу. Диалог преподавателей должен демонстрировать культуру дискуссии, совместного решения проблемы, втягивать в обсуждение студентов, побуждать их задавать вопросы, высказывать свою точку зрения, демонстрировать отклик на происходящее;

- ролевая игра, например, «Групповой этюд», «Волшебная шляпа», в которых разыгрывается определенная ситуация и поведение человека в этой обстановке. Данная игра должна научить студента ориентироваться в различных жизненных ситуациях, давать объективную оценку своему поведению, а также поведению других, устанавливать контакты, уметь становиться на позицию другого;

- семинар - проблемные ситуации предполагает рассмотрение проблемных ситуаций, которые могут возникать при общении с представителями различных культур, национальностей, конфессий, социальных групп, взглядов;

- упражнения, например, «Паутина предрассудков», «Превращения», «Я – высказывание, Ты – высказывание», направленные на развитие трех сторон общения, проявляющихся одновременно (коммуникация, интеракция, перцепция) [2].

Одним из инновационных форм развития толерантности является работа через медиаобразование кинематографических произведений разных жанров. К данным видам работы относятся:

- работа с категориями медиатекстов, которая включает подготовку мини-сценариев, где задействованы главные герои фильмов. Участники должны разработать продолжение фильма с изменением жанра, при этом важным условием выступает сохранение главных черт и характеристик персонажа, который попадает в новые условия, связанные с проблемой межличностных отношений и межкультурного диалога;

- работа с медийной аудиторией, предлагает ознакомиться с приемом «Письмо от имени героя», в котором необходимо передать в послании не только характер того или иного персонажа фильма, но и подчеркнуть важность толерантного межличностного и межкультурного диалога;

- работа с медийной репрезентацией, состоит в составлении коллективных образов новых героев разных национальностей, которые могли бы присутствовать в том или ином фильме.

- работа с медийными агентствами заключается в подготовке тематического плана предстоящего выпуска фильма на тему межличностных или межнациональных отношений. Участники в ходе выполнения задания определяют ключевую тему фильма, его жанр, целевую аудиторию, действующих лиц, ключевые эпизоды сюжета и т. д. После составления тематического плана в ходе дискуссии составляется прогноз успеха представленных планов и выбирается лучший [3].

Использование данных методов и форм медиаобразования способствует развитию толерантности современной молодежи, снижению медиарисков, сознательного уважения, доверия и миролюбивого отношения к другим народам, основанного на конструктивном ненасильственном взаимодействии.

Планомерное использование различных форм и методов медиаобразования, направленных на развитие межэтнической толерантности современной молодежи,

снижение медиарисков, связанных с экстремизмом, расовой непримиримостью, способствуют выработке самостоятельной, сознательной позиции уважения, доверия и миролюбивого отношения к другим народам, основанного на конструктивных диалогических позициях, ненасильственном взаимодействии и возможностях межкультурного обмена.

В студенческой среде развивать толерантное взаимодействие необходимо через совместную коллективную работу студентов. Участие в общественной жизни университета способно сделать гораздо больше, чем информационно-просветительская деятельность. Сюда можно отнести: различные студенческие советы, профком, КВНы, волонтерское движение, спортивный клуб, политический клуб, клуб дебатов, строительные и спасательные отряды, творческие кружки, танцевальный коллектив, мастерская развивающей игрушки, студенческий медиациентр. К своим сверстникам студенты прислушаются быстрее, чем к представителям старшего поколения.

К общим педагогическим условиям, которые включают различные формы и методы, обеспечивающие воспитание и развитие толерантности у студентов в вузе, относятся следующие:

- необходимо делать упор на развитие у студентов механизмов самовоспитания, саморазвития и самосовершенствования;

- учебные рабочие программы дисциплин и практик должны включать в себя задачи, ориентирующие на развитие толерантности у студентов;

- на занятиях в вузе необходимо опираться на формы обучения, способствующие проявлению активности студентов, такие как деловые игры, разбор ситуаций, дискуссии, круглые столы, самостоятельная творческая работа, проектные работы, экскурсии, коммуникативные игры, арт-технологии;

- организация и проведение таких внеаудиторных мероприятий как тренинги, дебаты, семинары, выставки, конференции, фестивали, арт-проекты, посвященные проблемам межличностного, межэтнического и межкультурного взаимодействия;

- систематические упражнения в развитии толерантности в разнообразных усложняющихся ситуациях, возникающих в учебном процессе, в том числе в ходе прохождения практики;

- использование на занятиях учебных дисциплин литературы, искусства и средства массовой информации, приводя в качестве положительных примеров жизнь и деятельность исторических личностей, ситуации в которых поступают на основе толерантности и уважения;

- изучение культуры и традиций народов и других государств, их взаимоотношения, многообразие культур своей страны, области;

- педагог должен давать студентам возможность свободно выражать свои взгляды и чувства, рассказывать о своей национальной культуре, традициях в семье, при этом создавать психологически комфортный климат на занятиях, который обеспечит внутреннюю готовность студентов к осознанию важности толерантного поведения;

- организация образовательного процесса должна строиться на основе сотрудничества педагога и студента в совместной учебной, познавательной и творческой деятельности. Проявления толерантности студентов должны получать поддержку и одобрение со стороны профессорско-преподавательского состава образовательного учреждения.

- формирование фонда учебной, научной и методической литературы по проблемам толерантного взаимодействия [4];

- введение соответствующих дисциплин для развития толерантного взаимодействия у студентов. Например, в рамках дисциплины «Сервисное обучение»

возможна разработка и реализация волонтерского проекта, где студенты-волонтеры оказывают поддержку иностранным студентам в адаптации к местности и изучении языка. Тем самым способствуя приобретению профессиональных навыков, навыков общения с людьми другой культуры, языка, религии и формированию уважительного к ним отношения, осознанию и пониманию значения толерантного взаимодействия, и умению конструктивно решать конфликты;

- развитие сотрудничества и координация работы с организациями, занимающимися проблемами формирования и развития установок толерантного сознания и поведения в казахстанском обществе, например, Ассамблея народов Казахстана.

На современном этапе развитие толерантного взаимодействия у студентов вуза в условиях учебной и внеаудиторной деятельности является важной частью профессиональной подготовки и воспитания личности, а также способствует развитию гражданственности, установки на укрепление социального мира и стабильности. Концепция воспитательной работы в вузе должна включать в себя поиск и использование инновационных форм и методов для решения такой педагогической проблемы как развитие толерантного взаимодействия у студенческой молодежи.

Литература

1. Булатова, А.А. Культура толерантности студента технического вуза / А.А. Булатова, И.Г. Долинина // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - №2-3. - С. 21-22. - Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23466>
2. Баубекова Г.Д., Кирабаева Ш.А., Шакенова М.Т., Нурланов Е.Б. Инновационные формы развития толерантности студентов// Педагогічні науки. Випуск 1.47 (114). – С.19-21 - Режим доступа: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.
3. Чельшева И.В. Развитие межэтнической толерантности студенческой молодежи средствами медиаобразования: опыт практической реализации. - М.: ОД «Информация для всех», 2020. - 76 с.
4. Пыхтеева, В.А. Формирование толерантности у студентов вуза. [Текст] / В.А. Пыхтеева // Символ науки №5. - 2018 – С. 156-160.

УДК 376.1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ЗПР

Багнетова Е.М.

(Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия)

Сопровождение (психолого-педагогическое) – комплексная система мер, направленная на оказание специализированной помощи детям с ООП. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР предполагает своевременное выявление трудностей у обучающегося с ОВЗ. С этой целью проводится полное психолого-педагогическое обследование всеми специалистами. Каждый специалист диагностирует нужные ему компоненты развития, например, учитель-дефектолог обследует и выявляет особенности познавательного развития; учитель-логопед обследует все стороны речевой системы ребенка. По истечению периода проведения обследования, специалисты заполняют заключение с подробным описанием всех выявленных особенностей развития. Каждый педагог готовит рекомендации по оказанию им психолого-педагогической помощи, которые представляет на заседание внутреннего психолого-педагогического консилиума.

После этого необходимо наметить пути развития ребенка с ЗПР (определить зону ближайшего развития), которые отразятся в индивидуальном плане коррекционно-педагогической работы. Каждый специалист реализует свой план работы, подбирая необходимые формы, методы, приемы и технологии. При необходимости в запланированный маршрут можно вносить коррективы. Весь ход перспективного планирования коррекционно-развивающей деятельности строится на основе рекомендаций психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК).

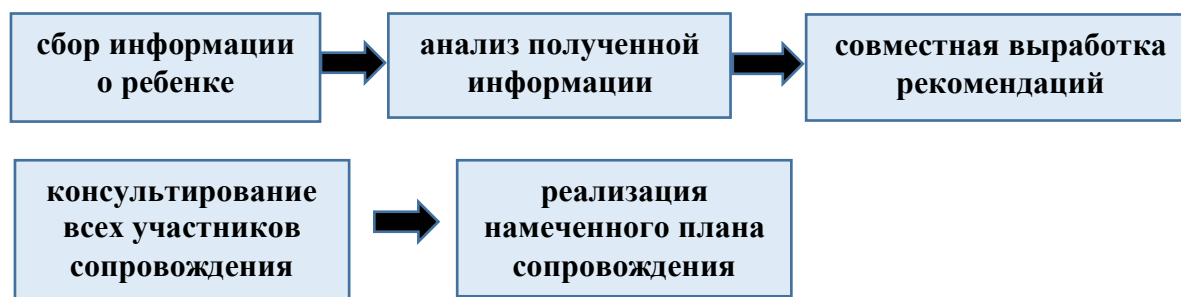


Рис.1. Этапы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с ЗПР

Обязательным критерием является обеспечение непрерывного взаимодействия с родителями (законными представителями) воспитанника с ЗПР по вопросам дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания; коррекции, развития, адаптации и социализации. Организация деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи реализуется в непрерывной образовательной деятельности (НОД) в соответствии с режимом дня, расписанием коррекционно-педагогической деятельности. Нормативно-правовые документы, служащие обеспечением психолого-педагогического сопровождения обучающихся утверждаются руководителем образовательной организации. Решение о снятии воспитанника с психолого-педагогического сопровождения принимается на заседании психолого-педагогического консилиума на основании контроля положительной динамики ситуации развития обучающегося с ЗПР. Психолого-педагогическое сопровождение базируется на нескольких принципах:

1. **Системность.** Если рассматривать определение ППС, изложенное в начале статьи, то можно выделить ключевое понятие «система», т.е. комплексность мероприятий.

Это значит, что сопровождение включает не только коррекционно-педагогическую деятельность с воспитанниками с ЗПР, но и информационно-просветительскую работу с родителями (законными представителями) воспитанников с ЗПР. Только комплексная, взаимосвязанная и систематическая помощь приведет к эффективной коррекции и компенсации структуры дефекта обучающегося.

2. **Обеспечение положительного эмоционального самочувствия всех участников образовательного процесса.** Педагог должен организовать развивающую предметно-пространственную среду с учетом всех современных требований нормативно-правовых документов. При создании развивающей предметно-пространственной среды, следует учитывать группу нарушений воспитанников, степень выраженности дефекта, проявления третичных дефектов. Вспомнились слова Василия Александровича Сухомлинского «Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества». Именно в этом и заключается важность и необходимость создания предметно-развивающей среды в образовательной

организации. Правильно организованная среда формирует позитивное отношение к окружающей обстановке у воспитанников с ЗПР, привлекает их внимание, способствует формированию ЗУН по всем образовательным областям ФГОС ДО.

3. Индивидуальный и дифференцированный подходы в обучении и воспитании детей с ЗПР. Данный принцип, можно считать традиционным, потому что требование учета индивидуальных особенностей, базируется на основании того, что все учащиеся отличаются друг от друга. Несмотря на то, что по классификации Лебединской К.С. выделяют 4 типа задержки психического развития (ЗПР конституционального происхождения (неосложненный психический и психофизический инфантилизм), ЗПР соматогенного происхождения, ЗПР психогенного происхождения, ЗПР церебрально-органического происхождения), но даже внутри этих групп категория детей неоднородна.

Каждый ребенок – это уникальный мир, сочетающий в себе интересы, потребности, особенности, возможности, ценности, взгляды.

Задача взрослых – постараться понять этот мир, а что ещё важнее помочь ребёнку раскрыть его возможности, способности и таланты. И поддерживать ребёнка во все периоды его взросления, сохраняя и приумножая его уникальность.

4. Непрерывность. Психолого-педагогическая помощь воспитанникам ЗПР и их родителям (законным представителям) оказывается на всех ступенях образования, именно поэтому психолого-педагогическое сопровождение – это непрерывный, взаимосвязанный процесс всех субъектов системы специального образования.

5. Междисциплинарное взаимодействие в команде специалистов сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение должно основываться на взаимодействии всех участников образовательного процесса. Только при таком условии гарантирован результат эффективной коррекционно-педагогической работы. В состав команды специалистов входят: учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог, тьютор (при необходимости). Все сотрудники преследуют единую цель – комплексный подход к преодолению нарушений у воспитанников с ЗПР. Вследствие этого происходит формирование целенаправленной, взаимосвязанной, скоординированной деятельности участников психолого-педагогического сопровождения.

Целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение каждого специалиста осуществляется через коррекционный комплекс, который состоит из пяти взаимосвязанных блоков:

- диагностического
- коррекционно-развивающего
- аналитического
- консультативно-просветительского и профилактического
- организационно-методического

Диагностический блок включает в себя: первичное, промежуточное и итоговое дефектологическое обследование. Для диагностического обследования используются стандартизированные методики. Результаты обследования заносятся в индивидуальную карту развития ребенка

Коррекционно-развивающий блок: исходя из актуальной зоны развития воспитанника с ЗПР формируется содержательная часть перспективного индивидуального плана коррекционно-педагогической деятельности. На основе диагностических данных составляется Индивидуальная программа развития, обучения и воспитания – план коррекционно-развивающего воздействия на ребенка в образовательной, в не образовательной деятельности и семье. Самое важное, это

определение наиболее адекватных путей и средств коррекционной работы с ребёнком с ЗПР.

Направления коррекционно-развивающей деятельности:

Познавательное развитие (стимуляция познавательной и мотивационной активности; развитие познавательных процессов: внимание, память, восприятие; формирование мыслительной деятельности). Ответственный – учитель-дефектолог.

Речевое развитие (организуется логопедическая работа по развитию/формированию всех компонентов речевой системы воспитанников с ЗПР). Ответственный – учитель-логопед.

Развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков (гармонизация аффективной сферы; устранение поведенческих отклонений; формирование навыков управления эмоциями). Ответственный – педагог-психолог.

Аналитический блок: предполагает отслеживание и контроль за динамикой развития структурных компонентов личности обучающихся с ЗПР.

Консультативно-просветительский и профилактический блок предполагает: выстраивание деятельности с родителями (законными представителями) и педагогами по актуальным вопросам каждого воспитанника с ЗПР, а также разработку методических рекомендаций.

Организационно-методический блок включает в себя: подготовку к консилиумам, заседаниям методических объединений, педагогическим советам; участие в этих мероприятиях; оформление и заполнение отчетной документации.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение обучающегося с задержкой психического развития представляет собой систему комплексной помощи в освоении основной адаптированной образовательной программы дошкольного образования, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию. Каждый специалист планирует и осуществляет свою деятельность на основе нормативно-правовых документов, согласно которым выделяет направления психолого-педагогического сопровождения. Обязательными участниками ППС являются родители (законные представители), которые закрепляют ЗУН, сформированные в образовательной организации, в домашних условиях. Только при комплексном и взаимосвязанном сотрудничестве психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР окажет плодотворное воздействие на психофизическое развитие.

Литература

1. Акимова О.И. Инклюзивное образование как современная модель образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья / Актуальные проблемы становления профессиональной культуры педагогов интегрированного образования: Мат-лы межд. науч.-практ. конф. (Волгоград, 15-17 ноября 2010 г.) / Состав.: С.Г. Ярикова, Е.А. Лапп, Е.В. Шипилова. - Волгоградский госуд. соц.-пед. ун-тет: Волгоград, 2010. - С. 72-76.
2. Ватина Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. - РИО ФГБОУ ВПО «СПИИ».
3. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др. - Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. - 204 с.
4. Хаидов С.К. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, технологии / Н.А. Степанова, С.Г. Лещенко, С.К. Хаидов. - Тула: Тульское производственное полиграфическое предприятие, 2016.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Бакшеева Э.П.

(Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия)

Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства, как отмечается в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (далее «Концепция»), является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России [2, с. 11].

Сформулированная в Концепции задача и стала основанием для включения разработчиками федеральных государственных образовательных стандартов в содержание основной образовательной программы всех уровней общего образования воспитательной компоненты. Впервые в документе выдвигаются требования к образовательным результатам не только являющимися результатами сугубо учебного процесса, но и воспитательного процесса. Практически, требования образовательного стандарта способствуют реализации единства обучения и воспитания в образовательном процессе в полной мере, объединяя учебный процесс и внеурочные виды деятельности. Другими словами, реализация воспитательной компоненты образовательного стандарта - это создание образовательной среды, особого уклада школьной жизни, способствующей полноценному воспитанию и развитию личности школьника, приобретения им социального опыта, качеств личности, необходимых для безболезненной адаптации в социальной и, в будущем, профессиональной среде.

Остановимся кратко на характеристике ключевого понятия, обращаясь к трудам В.А. Слостенина. «Воспитательная работа - это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармоничного развития личности. А преподавание - это такой вид воспитательной деятельности, который направлен на управление преимущественно познавательной деятельностью школьников. По большому счету, педагогическая и воспитательная деятельность - понятия тождественные. Такое понимание соотношения воспитательной работы и преподавания раскрывает смысл тезиса о единстве обучения и воспитания» [3]. Большое значение имеет тот факт, что автор рассматривает воспитание как необходимый элемент преподавания. В процессе воспитания необходимо управлять и познавательной деятельностью обучающегося как процессом. Все это означает, что воспитательная работа и педагогическая деятельность неразрывно связаны и автором рассматриваются как понятия тождественные. В этом и заключается сущность закономерности единства обучения и воспитания в образовательном процессе: обучая мы воспитываем, воспитывая мы обучаем. Воспитательная деятельность не может быть ограничена ни рамками урока, ни рамками внеурочной деятельности, объединяет эти компоненты в единую воспитательную систему, ядром которой является взаимодействие всех субъектов этой системы.

На основе анализа сайтов образовательных организаций общего образования г. Сургута мы выявили, что развивающаяся среда создается и во многом соответствует

современным требованиям. В соответствии со ст. 75 Федерального Закона от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» создана система дополнительного образования детей, *которое направлено на формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование* детей обеспечивает их адаптацию к жизни, в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности [6]. Среда общеобразовательной организации изменилась существенно под влиянием требований ФГОС. Следовательно, молодой педагог после окончания вуза должен не только безболезненно войти в эту среду, но быть способным ее совершенствовать, активно включаться в воспитательную деятельность. Таким образом, педагогический вуз должен ориентироваться на потребности педагогической практики и обеспечивать условия для подготовки учителя, способного создавать воспитывающую среду образовательной организации, определенный уклад жизни школы. Это сложная, в то же время требующая оперативного решения задача. Однако, во многих исследованиях педагогической практики в высшей и общеобразовательной школе подчеркивается существование проблемы, указывающей на неготовность выпускников педагогических вузов к реализации воспитательной деятельности в образовательной организации (Н.Л. Селиванова, С.Д. Поляков, И.А. Колесникова, Е.В. Бондаревская, Н.Е. Щуркова и др).

Отмечается, что выпускники педагогических вузов сталкиваются со значительными трудностями в процессе решения воспитательных задач: как организовать коллективное целеполагание, планирование воспитательной работы в классе, как создать детский коллектив, как привлечь родителей к участию в жизни школы и класса и др.

Как эту проблему решать? Думается, надо создавать воспитывающую среду вуза, в которой можно возвращать современного педагога, способного полноценно выполнять воспитательную функцию в образовательном процессе школы. В Сургутском педагогическом вузе осознается эта важнейшая задача, в связи с чем создаются соответствующие условия профессиональной подготовки будущих педагогов, способных занять достойное место в профессиональной педагогической среде образовательной организации. На сегодняшний день в Университете организованы 43 студенческих объединения. Действуют пять студенческих педагогических отрядов («Клюква», «Юные профессионалы», «Горящий факел», «Содружество», "Синий шар"). Силами данных отрядов проводятся профориентационные встречи со школьниками, классные часы по направлениям программы воспитания и социализации обучающихся, мастер-классы с обучающимися школ, а также «Уроки добра» в образовательных организациях города и района. Обучающиеся общеобразовательных организаций включены в состав волонтерского центра «Сердце на ладони» и совместными усилиями студенты и школьники принимали участие в реализации проекта «Поколение добра». Активное взаимодействие со школьниками развернулось при переходе на дистанционный формат обучения весной 2020 года. Порядка тридцати студентов-волонтеров Сургутского Педагогического (преимущественно старших курсов) оказывали методическую помощь учителям, ученикам и их родителям в рамках вузовского проекта «МЕЛ (Методическая Лига студентов и преподавателей)» и федеральной инициативы «Волонтеры просвещения». В разделе «МЕЛ» на сайте вуза собраны креативные проекты, полезные видеоролики и конспекты для разных уровней образования и в различной форме по

четырем основным направлениям: «Детский сад», «Начальная школа», «Средняя школа», «Работа с молодёжью». На сайте представлены универсальные подборки, но в университете готовы работать и с конкретными запросами (действует телефонная и почтовая линия).

Таким образом, внеучебная воспитательная среда вуза позволяет студентам приобрести профессиональный опыт организации внеурочной воспитательной деятельности в общеобразовательном учреждении. Однако, по результатам исследований отдела по воспитательной работе Университета, в этой деятельности задействовано всего лишь пятая часть обучающихся. И не можем гарантированно сказать, что все они пойдут в школу работать. Таким образом, значительная часть выпускников не будут в полной мере готовы к организации воспитательной деятельности в современной общеобразовательной организации. «Однако, воспитательная деятельность – это не только внеклассная, внеурочная работа, это не только забота классного руководителя и завуча по воспитательной работе, педагога-организатора. На наш взгляд, воспитание школьников только тогда будет результативным, когда оно осуществляется обязательно и на уроке» [1].

В соответствии с СанПиН 2.4.2.2821-10 недельная аудиторная нагрузка школьников составляет: «... для первоклассников общий объем нагрузки в течение дня не должен превышать 4 уроков и раз в неделю 5 уроков за счет урока физкультуры, для 2-4 классов — 5 уроков и раз в неделю 6 уроков за счет урока физкультуры, для 5-7 классов — 7 уроков, для 8-11 классов — 8 уроков...» [4].

Таким образом, «от 4 до 8 часов в день школьники проводят на уроках. Между тем, классные часы – всего лишь сорок минут в неделю, внеурочная работа – не более 10 часов в неделю, и как выше отмечалось, не всегда содержание внеурочной деятельности направленно на реализацию цели воспитания личности ребенка, так как в основном в образовательной организации реализуются программы технического и естественнонаучного направлений» [1].

«Поэтому воспитательная деятельность должна проводиться и на уроке, а не только после него. Конечно, в образовательном процессе проявляется закономерность единства обучения и воспитания. Однако для эффективного, результативного воспитания урок надо специально конструировать. Конструировать содержание учебной информации, виды деятельности, формы и методы организации деятельности обучающихся. Практика показывает, что если развивающие и образовательные задачи как правило продумываются, то воспитательные задачи урока поставлены чаще всего формально, на бумаге есть, но в содержании задачи никак не отражаются» [1]. В научных исследованиях было выявлено, что «...учителя, готовясь к урокам, наибольшие затруднения испытывают при формулировании воспитательных целей и задач, планировании путей их осуществления. ...внимание, как правило, акцентируется на образовательных и развивающих задачах и способах их решения. Подобное пренебрежение воспитательной функцией обучения настолько широко распространено в массовой практике, что давно сложился «порочный круг» игнорирования ряда воспитательных возможностей урока: учитель не стремится максимально использовать эти возможности, а завуч не требует постановки и решения на уроке воспитательных задач. Это приводит к тому, что осуществление процесса воспитания на уроке фактически становится необязательным» [5].

Результаты данных исследований подтверждаются и нашим опытом. В период педагогической практики мы посещаем уроки студентов в общеобразовательных организациях города. Не всегда даже в конспекте урока есть воспитательная задача, а если и есть, то она действительно представлена чисто формально, поскольку содержанию урока не соотносится с поставленной задачей. При анализе урока часто

студены не могут ответить, как была реализована воспитательная задача урока. Кроме того, педагог-наставник от общеобразовательной организации также при анализе урока никак не делает акцент на реализации воспитательного потенциала урока, то есть в реальной практике для учителя воспитание на уроке не является значимой задачей. В этом и кроется серьезная проблема на наш взгляд. Поэтому важнейшими условиями подготовки учителя к организации воспитательной деятельности являются:

1) создание воспитывающей среды образовательной организации вуза через вовлечение студентов в деятельность студенческих объединений, тесно взаимодействующих с общеобразовательными организациями;

2) погружение студентов в профессиональную деятельность через организацию игровых технологий в образовательном процессе.

3) изменение подходов к преподаванию методических дисциплин. Учить студентов видеть воспитательный потенциал содержания учебной информации, формировать способность определять воспитательные задачи и проектировать их решение на каждом уроке;

4) вовлечение студентов практическую педагогическую деятельность с детьми на протяжении всего периода обучения в вузе. С первого курса вовлекать студентов в реальную воспитательную деятельность в общеобразовательной организации, например, один день в неделю присутствовать в школе и помогать классному руководителю выполнять воспитательные функции, осваивая опыт воспитательной деятельности непосредственно на практике.

Таким образом, основное направление в подготовке будущих учителей нам видится в создании условий для освоения способов решения воспитательных задач не только во внеурочной и внеклассной воспитательной деятельности общеобразовательной организации, но и в рамках современного урока.

Литература

1. Бакшеева Э.П. Воспитание в условиях реализации ФГОС общего образования // Актуальные проблемы психолого-педагогического образования: сб. науч. материал. Всероссийской очной научно-практической конференции с международным участием, г. Сургут, 19 апреля 2019 / Ответ ред. Л.В. Шибяева. - Сургут, 2019. С.233-238.
2. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2011. - 23 с.
3. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с. (с.20) - URL: <http://sdo.mgaps.ru/books/K4/M6/file/1.pdf> (дата обращения - 14.02.2021). - Режим доступа: свободный. – Текст: электронный
4. СанПиН 2.4.2.2821-10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eduinspector.ru/2015/12/25/sanpin-vneurochnaya-deyatelnost-organizatsiya-na-dobrovolnoj-osnove-i-povyboru/>
5. Сидоров С.В. Реализация воспитательного процесса урока. [Электронный ресурс]. – URL:<http://pedsovet.su/publ/70-1-0-1968> (дата обращения: 14.02.2021) - Режим доступа: свободный.
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/>

РЕКЛАМА В МАССМЕДИА КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Балина О.Г., Саурбаева А.Р.
(СурГПУ, г. Сургут, Россия)

Как известно, отличительной чертой происходящих в последние десятилетия значительных, даже революционных, перемен является всеобщее проникновение информационного аспекта во все сферы жизни общества. Во многих публикациях XXI век характеризуется круговоротом огромных потоков информации в обществе. Причинами этого выступают активная жизнедеятельность средств массовой информации, дальнейшее развитие возможностей Интернета, появление совершенно новых цифровых технологий и их незаменимая роль в создании картины современного мира. Важнейшим следствием подобных трансформаций является изменение в общественном сознании людей, их мировоззрении, установках и ценностях.

На процесс формирования ценностей оказывают влияние множество факторов, среди которых немаловажное место в последнее время отводится средствам массовой информации (СМИ). Причем влияние это носит стихийный, часто неосознанный характер. Ведь не зависимо от того, осознаёт индивидуум оказываемое на него влияние или нет, оно имеет место, влияя на мировоззрение, предпочтения, ценности, поведение, отношение к себе и другим. Поскольку в настоящее время в средствах массовой информации большое место занимает блок рекламы, нельзя не говорить о том, что он становится таким же фактором влияния на формирование ценностных установок человека. Особенную значимость это приобретает при рассмотрении процесса формирования ценностей подрастающего поколения, в частности современной российской молодежи.

В данный момент проблема формирования ценностных установок в обществе, в частности у молодежи, и вопрос влияния тех или иных факторов на этот процесс, поднимается, на наш взгляд, не достаточно часто. Анализ научной литературы и периодических изданий позволяет утверждать, что социальными психологами, социологами проведено не так много исследований, позволяющих выявить степень влияния рекламы в массмедиа на неокрепшие умы подростков. Именно в этом заключается актуальность выбранной темы. Цель нашей работы заключалась в исследовании и анализе роли влияния рекламы в массмедиа на ценностные установки современной российской молодежи.

Полученные в ходе исследования результаты носят теоретико-прикладной характер и могут быть полезны социологам, педагогам средних и высших учебных заведений, психологам и специалистам, занимающимся разработкой и изучением вопросов формирования ценностей у современной молодежи. Нельзя не отметить, что отдельными вопросами, относящимися к данной проблематике, занимались многие зарубежные и отечественные ученые в области социологии, социальной психологии и педагогики, социальной философии и других социально-гуманитарных наук. В частности, существенный вклад в изучение проблемы сущности понятия «ценности» и понимания процесса их формирования внесли многие известные зарубежные ученые, такие как Э. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс, У. Томас, Ф. Знанецкий, Р. Ингхларт и др. Среди современных отечественных исследователей, активно интересующихся

вопросами ценностных ориентаций, можно назвать В.А. Ядова, Н.И. Лапина, Ж.Т. Тощенко и других.

Изучением влияния СМИ на формирование ценностей общества и роли рекламы в создании социальных стереотипов занимались такие ученые, как В.В. Ученова, А.В. Овруцкий и другие. Используя в работе разнообразные методы исследования (в частности, анализ, сравнение, оценка и обобщение данных; сравнительный анализ научной литературы и периодики по проблеме исследования, Интернет-источников; контент-анализ источников; и социологические методы (анкетирование, социальный опрос), методы математической обработки данных) мы пришли к следующим выводам.

Как известно, одной из важных и значимых характеристик любого субъекта как представителя той или иной культуры и социума, выступает система ценностей, которая во многом обусловлена влиянием исторически сложившегося устойчивого культурного этноса. Однако одновременно с этим она имеет ресурс модификации и постоянно меняется под влиянием определенных ситуаций социокультурных факторов. По мнению исследователей В.В. Лапкина и В.И. Пантина, ценности - это обобщенные представления людей относительно наиболее значимых целей и норм поведения, которые определяют приоритеты в восприятии действительности, задают ориентации их действиям и поступкам во всех сферах жизни и в значительной мере формируют «жизненный стиль» общества. Ценностные установки, играя роль фундаментального ориентира, обеспечивают глобализацию общества и помогают отдельно взятому человеку осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в жизненно значимых ситуациях.

Находясь на протяжении всего своего существования между двумя различными культурными мирами, а именно Востоком и Западом, Россия сформировала свою уникальную культуру и систему ценностей. К традиционным ценностям российского общества стоит отнести семейные ценности, ценности труда и патриотизма, религиозные, ценности справедливости и благотворительности. В целом можно говорить о том, что для русского человека характерно преобладание духовного над материальным миром.

Однако на сегодняшний день под влиянием определенных исторических и социокультурных факторов, изменение претерпела и содержательная часть многих ценностей. Теперь в них вкладывается совершенно другое понятие, по сравнению с тем, которое было раньше. Например, такую ценность, как свобода, общество стало понимать, как возможность "быть самому себе хозяином". Выражается это в неограниченном проявлении своей воли, взглядов и мнений, возможности и дозволенности вести себя, таким образом, как хочется. К факторам, влияющим на формирование ценностных установок, относятся семья, окружение, в частности друзья, учебное заведение, а так же средства массовой информации. По данным исследований, на формирование ценностных установок семья оказывает 50% влияния, СМИ - 30%, школа -10% и социум -10%.

Как видим, одним из важнейших по степени воздействия на ребенка является фактор влияния семьи и родителей, в частности именно он способствует формированию жизненных ценностей, которые в значительной мере определяют его жизненный путь.

Кроме семьи, дети испытывают на себе влияние социального окружения, к которому относятся школа, сверстники, друзья. Семья не может воспитывать ребенка изолированно от влияния «улицы», с которой он сталкивается в повседневной жизни, таким образом, оказывается воздействия со стороны социального окружения. В таких условиях влияние правил, привитых в семье, ослабевает.

Также значительное влияние на сознание и формирование личности человека оказывают средства массовой информации, которые сегодня выступают мощным средством воздействия на психологическое состояние и социальное положение людей.

Средства массовой информации или массмедиа выполняют огромное количество функций (информационная, культурологическая, рекреационная и др.), следовательно, имеют множество аспектов влияния как положительных, так и отрицательных. Особый интерес в свете нашей проблемы представляет регулирующая функция СМИ, которая имеет очень широкий диапазон воздействия на массовую аудиторию, начиная с установления первых контактов с аудиторией и заканчивая контролем над общественным сознанием. При реализации данной функции происходит влияние на формирование общественного мнения, создание социальных стереотипов, общественного сознания социальной страны, группы и каждой личности.

Различные ситуации, происходящие в обществе, активно комментируются в СМИ и освещаются, как правило, как с позитивной, так и негативной сторон, поэтому каждый получатель информации может сравнивать и оценить их, ориентируясь на собственное мнение. Исследователи отмечают, что обычно люди принимают те социальные нормы поведения, убеждения, правила, этические требования, принципы, как некий положительный, общественно одобряемый стиль жизни, одежды, общения, пропаганда которого идет в СМИ. Так образом осуществляется социализация индивида в соответствии с нормами и правилами, желательными в данный период времени для этого общества.

Массмедиа активно участвуют в формировании новой социальной реальности через создание и распространение знаний об обществе, его устройстве, принципах его организации и функционирования, а также изобретая и воспроизводя востребованные сегодняшней ситуацией образы и модели общественного поведения. Не менее большое влияние на ценностные установки общества оказывает реклама, постоянно транслируемая на телевидении, в печатных изданиях, радио, Интернет. В современной реальности реклама не только аккумулирует достижения культуры, но и сама становится своеобразной культурой, не просто продвигая товар или услугу, а рисуя желаемую картину жизнедеятельности целого общества. Основная цель рекламы – целенаправленное формирование мотивов, установок, потребностей. Рекламные сообщения транслируют «правильную жизнь» и «правильное потребление», через них рекламодатель диктует правила того, как надо жить, что покупать и к чему стремиться.

Как показывают исследования, наиболее подверженными такому воздействию оказываются молодежь и подростки, которые характеризуются еще неустоявшимся мировоззрением и неокрепшим самосознанием. Посредством влияния СМИ и рекламы в современной молодежной среде культивируется определенный тип молодого человека. Нельзя не согласиться с мнением Л.Н. Рыбаковой, утверждающей, что без государственной поддержки духовную основу общества формируют СМИ, подвластные учредителям, использующим органы информационного вещания для транслирования собственных ценностей. В результате, пишет она, «мы имеем толпу «звезд» и «икон стиля», которые демонстрируют личный уровень потребления – машины, одежду, аксессуары, чужие услуги. Складывается впечатление, что духовные «скрепы» общества формируются и диктуются гламурным сообществом: заморская вилла, иностранные учебные заведения, заграничный шопинг, песни на чужом языке, голливудские «иконы стиля» и т.д. [4].

Не менее большое влияние на ценностные установки общества оказывает реклама, транслируемая не только на телевидении, в печатных изданиях, радио и Интернете. Она окружает человека повсюду: огромные баннеры, билборды и вывески, расположенные на улицах и зданиях, рекламные листовки, раздаваемые около

торговых центров. Реклама преследует нас даже в жилых домах - лифтах и почтовых ящиках.

Результат воздействия рекламы на социум сегодня не ограничивается регулированием потребительского поведения людей и динамики спроса на какие-то товары и услуги. Сегодня она играет роль кросс культурной коммуникации. В частности, В.В. Ученова отмечает: «Рекламная продукция базируется на глубинных социокультурных предпосылках и затрагивает разнообразные сферы человеческих контактов – идеологию, религию, быт, эстетическую деятельность, властные устремления и т.п.» [5, С. 7-8]. Так как содержание рекламы тесно взаимосвязано с ценностными установками общества, то можно проследить изменения базовых ценностей в различных социокультурных контекстах. Современные деятели рекламы в своих выступлениях отмечают тот факт, что при создании рекламы они опираются на те или иные ценностные установки, прибегают к использованию стереотипов, укрепившихся в сознании общества, с целью достижения наибольшей эффективности рекламного сообщения. Такой хорошо сконструированный, продуманный образ рекламного героя способствует формированию желания быть на него похожим, при этом опора делается на такой механизм идентификации человека с рекламным героем, как обладание рекламируемым объектом.

Одним из приоритетных объектов воздействия рекламы является молодежь. В справочной литературе «молодежь – социально-демографическая группа, выделяемая на основе возрастных характеристик, особенностей социального положения, обусловленных теми или другими социально-психологическими свойствами, которые определяются общественным строем, культурой, закономерностями социализации, воспитания данного общества» [1], доля в составе населения - до 20%, возрастные границы - от 14-16 до 25-30 лет. Многие молодые люди, сравнивая и соотнося себя с героями рекламных роликов, стремятся подражать им. Особо такому влиянию подвержены девушки. Следует отметить, что так называемые «высокие» стандарты, внедряемые и навязываемые рекламой в отношении женской красоты и внешности, зачастую имеют негативный характер, так как способствуют формированию комплекса неполноценности и снижению самооценки. При этом покупка воспринимается молодежью не как приобретение нужной и необходимой вещи, а как приобщение к некой рекламной эстетике, включающей в себя, скорее внешние стандарты (фигура, одежда, аксессуары, прическа, макияж), а не духовные.

Не секрет, что в современном мире высоких технологий для общества и индивида все более значимыми становятся материальные ценности. Сегодняшний человек прагматичен, расчетлив, активно стремится к достижению поставленных целей, главная из которых - стабильный и хороший заработок. В свою очередь, ценности, не относящиеся к этому ряду - семья, любовь, дружба, доброта, отходят на задний план. Ярким примером может служить рекламируемое в своё время пиво «Сибирская корона», где главный герой, дабы получить заветную бутылочку хорошего и любимого пива, готов выложить не только свои последние деньги, но и продать украшение своей возлюбленной. «Всё за Сибирскую корону!» - гласит слоган. Сегодня реклама призывает потребителей отказаться от каких-либо ограничений своих потребительских желаний. В Интернете реклама позволяет человеку купить демонстрируемый товар, просто введя номер банковской карты. Рекламные сообщения приглашают раскрепоститься и купить товар без долгих раздумий. Например, слоган «Ведь я этого достойна!» от «Л'ореаль», «Все в восторге от тебя, а ты от Maybelline», «Мы работаем, вы отдыхаете» от «Indesit», «Свобода быть собой» от «Savage», «Управляй мечтой» - «Toyota».

Справедливости ради стоит сказать, что реклама выполняет и ряд положительных функций, в частности, способствует формированию здорового образа жизни (реклама оздоровительных центров, спортивного оборудования, витаминов), вызывает потребность к улучшению уровня и качества жизни (качественное питание, интересный и продуктивный отдых, улучшение жилищных условий и т.д.), в определенной степени - стимулирование образования (самообразования) и трудовой деятельности (сообщение: «Если будешь хорошо учиться и работать, то сможешь это приобрести»). В последнее время в средствах массовой информации и сети Интернет появилась и социальная реклама, позволяющая привлечь внимание к важным социальным проблемам (отношение к пожилым людям, инвалидам, проблема детства и т.д.) и заявляющая о необходимости проявления таких черт как доброта, сострадание, желание помочь ближнему. К сожалению, процент таких рекламных сообщений ничтожно мал. Молодежь, являясь достаточно активным потребителем информационного контента разнообразной содержательной направленности, имеет доступ к различной информации, как негативной, несущей в себе отрицательный смысловой оттенок, так и положительной. При этом надо помнить, о том, что отсутствие достаточного (а часто и необходимого) жизненного опыта, мешает объективному анализу и оценке получаемой информации. Огромное разнообразие различных источников приводит к сложности, а зачастую и невозможности, проверки достоверности получаемой информации. В связи с этим актуальным становится проблема изучения роли средств массовой информации в процессе формирования ценностных ориентаций, и рекламы (как важной составляющей информационного блока), транслируемой в массмедиа, их влияния в становлении и трансформации жизненных ценностей молодежи.

В соответствии с заявленной целью нами был проведен социологический опрос, направленный на изучение влияния СМИ и рекламы на формирование ценностных установок современной российской молодежи. Нами были опрошены 97 человек из разных регионов и областей России, возраст опрашиваемых - от 14 до 30 лет. Возрастные границы именно в этом диапазоне были выбраны не случайно. По нашему мнению, именно представители этой возрастной группы наиболее объективно отражают влияние СМИ и рекламы. Они являются, с одной стороны, активными потребителями транслируемой рекламы, с другой, - носителями определенных ценностей.

Большинство опрошенных (64%) – это студенческая молодежь – социальная группа, основная задача которой - учеба и профессиональная подготовка. В будущем представители этой группы займут те или иные ниши в профессиональной и управленческой деятельности. Именно поэтому ценностные ориентации и установки этой категории молодежи представляют интерес и характеризуют определенный социокультурный срез общества. Анализируя полученные данные, мы можем говорить о том, что на сегодняшний день массмедиа для данной возрастной группы является, в первую очередь, источником информации, а затем средством формирования общественного мнения и формой развлечения. Наиболее популярным источником является сеть Интернет, а на втором месте располагается телевидение. Особого доверия к средствам массовой информации со стороны респондентов нет.

Говоря о рекламе и отношении респондентов к ней, можно отметить, что современная российская молодежь по большей части относится к рекламе равнодушно, доверяя ей лишь частично. Рекламу респонденты считают назойливой и порождающей желание покупать вещи, в которых нет необходимости. Переплачивать за бренд готов не каждый, а наличие приглашенной звезды не увеличивает желание покупки товара.

В ходе анализа полученных результатов, было выяснено, что большинство представителей молодежи понимают оказываемое на них влияние как со стороны массмедиа, так и со стороны рекламы. Так, респондентам был задан открытый вопрос: «В чём, по вашему мнению, заключается влияние рекламы?». Среди ответов на этот вопрос встречались следующие. «По моему мнению, реклама - "двигатель прогресса", а значит крайне сильно воздействует на неокрепшие "умы" современной молодежи, навивая им определенные ценностные установки. Также следует отметить, что мощнее реклама оказывает влияние на пожилых людей, так как большинство немолодых людей не умеют фильтровать поток информации, полученный из СМИ», - пишет один из респондентов. «Формируется сознание общества потребления, потребность в постоянной покупке вещей, в которых человек не испытывает реальной потребности», - отмечает другой. «С детства мы видим яркие рекламные картинки на экранах телевизоров и страницах журналов/газет. Мы привыкаем видеть определённых людей: красивых, счастливых, обеспеченных, хотя в жизни далеко не всегда так. Реклама-это искажённое отражение реальности, которое мы привыкаем видеть, и потом негативно относимся к тем, кто не соответствует «рекламное» реальности».

Встречается и такой вариант: «Навязывание определённых брендов, моделей поведения людей, стиля одежды и внешности, трудноосуществимых в реальной жизни стандартов, традиционного консервативного отношения к семейным ценностям». «Скрытое навязывание брендов и марок, стилей и веяний, что порождает неправильное восприятие в людях, которые следуют этим рекламным идеалам только потому, что их рекламируют, при этом, не имея собственного мнения, что в корне дискредитирует мораль и свободу выбора людей, особенно детей, по большей части подверженных сильнее других такому влиянию».

Респонденты уверены, что в настоящее время идёт активное продвижение важности материального мира и отхождение на второй план таких истинно важных ценностей, как гуманизм, любовь, дружба, семья, патриотизм и т.д. Наиболее подверженной такому влиянию оказываются подростки до 16 лет. По мнению большинства, такое воздействие носит по большей части негативный характер. Все вышесказанное позволяет утверждать, что СМИ и реклама - значимые факторы влияния на формируемые ценности и ценностные установки современной российской молодежи.

Литература

1. Белый О.И. Определение понятия «молодежь» теория и практика общественного развития, 2012 - Электронный ресурс - Режим досупа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-ponyatiya-molodezh>
2. Лапин. Н.И. Модернизация базовых ценностей россиян // СОЦИС. - 1996. - №5. - С.3-23.
3. Киямова Л.У. Влияние СМИ на развитие мировоззрения молодежи / Л.У. Киямова. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы филологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, октябрь 2012 г.). - Пермь: Меркурий, 2012. - С. 96-97.
4. Рыбакова Л.Н. Линия жизни молодого человека: ценностные ориентации и копинг-стратегии / Л.Н. Рыбакова // Ценности личности: сб. научн. тр. межд. науч.-практ. семинара Личность в современном мире: быть или казаться? Международной научной конференции Дулатовские чтения (Костанай, 2014 г.) / отв. ред. П.Ф. Дик; науч. произв. журн. Наука: спец выпуск – Костанай; КИиЭУ, 2014. - С. 233-238. - Электронный ресурс - Режим досупа: https://www.isras.ru/index.php?page_id=1198&id=3131&printmode
5. Ученова В.В., Старых Н.В. История рекламы или Метаморфозы рекламного образа: учеб. для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 335 с.

**ҚАЗІРГІ КЕЗЕҢДЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
ЗЕРТТЕУЛЕРДЕГІ ПСИХОДИАГНОСТИКАНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ
НЕГІЗДЕРІ МЕН МӘСЕЛЕЛЕРІ**

Белгибекова А.Б.

(М. Қозыбаев атындағы СҚУ)

Психодиагностикада да басқада ғылым салалары сияқты өз пәні, әдіс-тәсілдері және негізгі түсініктері айқын болу қажет. Психодиагностика әдістері көмегімен зерттеу мәселесі ғана емес, одан да негізгі және күрделі мәселе, ол тұлғаның психикалық құбылыстарының өзара байланысын, даму заңдылықтарын қарастырады. Қазіргі заманғы психологиялық-педагогикалық зерттеулердің теориялық мәселелері олардың негізгі заңдылықтарымен тұжырымдамаларын, ұстанымдарын негізге алады.

Білім беру жүйесіндегі психологиялық қызметтің бағыттары: психодиагностика, психологиялық алдын алу, психологиялық түзету, психотерапия, психологиялық кеңес беру. Психодиагностика – нақты міндеттерді шешуге арналған практикалық немесе теориялық меңгеру операцияларының біртекті амалдарының жиынтық әдісі. Практикалық психологияның өзіне тән ерекше әдістері бар. Ол диагностикалық әдістер, кеңес беру, терапевттік түзету әдістері және ұйымдастыру мәселелерін шешуде қолданылатын әдістер. Бұлар психологтың клиентке ықпал ету қарқындылығының, шешілетін міндет күрделілігінің негізінде құрылған. Психодиагностика клиенттің психологиялық проблемасын шешу үшін оған өзін едәуір тереңірек түсінуге және хал-жағдайы мен мінез құлқын өзгертуге, адамның ішкі мүмкіндіктерін табуға жәрдемдеседі. Практикалық психологияның әдістері психодиагностикалық, кеңес беруші, түзетуші-терапевттік әдістерге жіктеледі. Психодиагностика – психологтың клиентпен немесе топпен жұмыс жасайтын мәселелеріне терендеп енетін бағыт. Психодиагностика екі жақты мәртебеге ие. Біріншіден, ол практикалық психологияның салыстырмалы дербес бағыты болып табылады, яғни психолог кеңес беруде немесе психотерапияда маманданған өзге психологтардың тапсырысы бойынша күрделі диагностикалық жұмыстарды орындап, сол салада мамандана алады. Екіншіден, психодиагностика психологтың клиентпен жүргізілетін жұмыстарының маңызды кезеңін құрайды. Екі жағдайда да психодиагностика адамдардың психологқа шағымдана келетін өмірлік қиындықтарының себеп-салдарын анықтауға мүмкіндік беретін ұстанымдардың, әдістердің, әдістемелік тәсілдері мен үрдістердің кешенін анықтайды. Психодиагностиканың өзіне тән теориялық негізі бар. Оның негізінде психодиагностиканы теориялық пән ретінде қарастырады. Идеялардың теориялық психологиядан тәжірибелік психологияға едәуір жақындауына ықпал етіп, психодиагностиканың теориялық негізі қалыптасады. Психодиагностиканың көмегімен алынған нәтижелер салыстырылады. Соған байланысты диагноздың екі типі туралы айтуға болады.

- Біріншіден, қандай да болсын белгінің бар, не жоқтығы негізінде диагноз қойылады. Бұл жағдайда диагностика арқылы сыналушы психологиясының жеке ерекшеліктері туралы мәліметтері қалыпты жағдаймен (дамудың ауытқушылығын анықтауда) немесе белгіленген критерий мен салыстырылады.

- Екіншіден, қандай да болмасын сапалардың көрінуіне байланысты сыналушы және сыналушылар тобының орнын анықтауға мүмкіндік беретін диагноз.

Ол үшін диагностикада алынған мәліметтерді, яғни ішкі зерттеу тандаулары, белгілі бір көрсеткіштің сыналудышының деңгейіне қарай реттеу, белгілі бір критерий негізінде даму ерекшеліктерінің жоғары, орта және төмен көрсеткіштерін салыстыру жолымен енгізу (мысалы, психологиялық норма бойынша). Психодиагностикалық әдістер сыналудышының диагнозын айқындауға (қасиетті мәліметтерді жинақтауда) барынша тез және сенімділікпен қойылған. Соңғы жылдарда біздің елімізде психодиагностика мәселелеріне деген қызығушылықтың артуы психологиялық қызметтің дамуымен және жаңа мамандық – тәжірибелік психологтың пайда болуымен байланысты. Психодиагностикалық жұмысты қолданатын тәжірибелік салаларды топтастырсақ:

1. психодиагностика оқу және тәрбие процестерін тиімді ету мақсатында қарқынды қолданылады. Оның көмегімен оқу-тәрбие мекемелері: балабақшадан, мектептен бастап, әртүрлі оқу-ағарту мекемелері алдында тұрған міндеттерді шешуге болады. Мысалы, баланың мектепке оқуға әзірлігін, үлгермеушілік пен жеке тұлғаның ауытқушылықтың басым себептерін анықтап оқытуды дифференциялау, кәсіби бағдар беру, дарынды балаларды анықтау, жеке тұлғалық қасиеттерді зерттеу және т.б.

2. диагностика арнайы кәсіби кеңес пунктерінде, жұмыспен қамту мекемелерінде, өндіріс орындарында және мамандандырылған оқу орындарында өткізілетін кәсіби таңдау, кәсіби оқу және бағдар бойынша мамандар қызметінің негізін құрайды.

3. психологиялық сынақтар нәтижесін клиникалық кеңес және психотерапевтік жұмыстарда қолданады. Бұл жағдайда психодиагностиканың міндеті кеңес алушының нақты мәселесінің туындау себепін іздеу болып табылады (туыстарымен қатынастағы қиыншылықтар, қорқыныш, үрей және мазасыздану мен уайымдар т.б.) және бұл мәселені шешуге себептер тәсілдер мен әдістерді таңдау [1. 43-45 б.].

Психодиагностикалық әдістемелерді қолданушыларға бірнеше арнайы талаптар қойылады. Осы талаптарды негізге ала отырып қана кәсіби психодиагност психодиагностикалық әдістемелерді қолдануы шарт. Олар келесідей талаптар: Жалпы теориялық – әдістемелік психодиагностикалық принциптерді практика жүзінде бөліп қолдану керек, дифференциалды психометрика негіздерімен таныс болуы қажет. Психодиагностика бойынша методологиялық әдебиеттердің шығуын бақылап отыру, өздігінен карточкалық және жеке кітапханалық әдістемелері болуы керек.

Тестілеу негізінде қабылданған шешімдерге жауап беруі керек және әдістемелердің валидтілігін, репрезентативтілігін қамтамасыз ету керек. Ол психолог емес адамдардың қателіктерін түсіндіріп отыруы қажет. Кәсіби емес адамдарға қарағанда психодиагностиканы өткізуде кәсіби – этикалық принциптер мен қағидаларға сәйкес протоколды қолдануда басым болып келеді. Ол әдістемелік мәліметтерді алуға және индивидуалды кәсіби меншік ретінде алуға толықтай құқылы. Психолог диагноздың сенімділігін қамтамасыз етеді. Яғни, параллельді стандартизация және стандартизациялық емес нәтижелерді қолдану барысында және тәуелсіз эксперттік бағалау әдістемесінің көмегімен де жүзеге асырылады.

Кешенді бағдарлама зерттеуінде әдістемені таңдау субъектінің қалауы немесе әдістемені бағалау нәтижесінде өткізілмейді, тек диагностиканың максимальді тиімділігін талап етумен негізделінеді: сенімділіктің максимумы және минимумы болған жағдайда .

Әдістемені қолдану барысында ғылыми әдістемелік жұмыс өткізілуі тиісті және белгіленген аймақтағы әдістемені қолданудың тиімділігін жинақтау арқылы талдауға салынады. Мұндай ғылыми ғылыми әдістемелік жұмыс психологтың ең негізгі міндетіне кіреді. Соның ішінде зерттеу жұмыстарымен айналысатын және емдеу мекемелерінде жұмыс істейтін психологтар үшін маңызды. Бұл жұмыста психолог бас

әдістемелік мекемелермен оперативті байланыс жасап отыруы тиіс, яғни оларға протоколдың даналарын беріп, нұсқаулық – әдістемелік ақпараттарды алу үшін қажет.

Стандартты әдістемелерді өткізудегі зерттеушілердің барлық талаптарын орындауын қамтамасыз етеді. Ұпайларды санау, интерпритация жасау, жорамал әдістемелік нұсқаулар негізінде ғана қатаң түрде орындалады.

Психодиагностика адамның жеке - психологиялық ерекшеліктерін өлшеу мен танудың екі тұрғысын бөліп көрсетеді: номотетикалық және идеографиялық. Бұл тұрғылар келесі белгілері бойынша айырықшаланады:

Өлшеу объектісін түсіндіру;

Өлшеу бағыттылығы;

Өлшеу әдістерінің сипаттары

3.И. Загвязинский қазіргі заманғы психологиялық-педагогикалық зерттеулердің теориялық негіздері және мәселелерін қарастыра отырып, былай тұжырымдайды:

1. Қоғам талаптарына сай оқыту мен тәрбиелеудің мақсатын үздіксіз жаңаруын әлеуметтік жетілдіру; жеке тұлғаны қазіргі қоғам өзгерістеріне бейімдеу, әзірлеу, жетілдіру; әр адамның дамып, қалыптасуына қолайлы жағдай жасау;

2. Өмірдің заңдылықтарына тұлға қалыптастыруда тәрбие үдерістерінің тұтастығы; Бұл ортада отбасы мен қоршаған ортаның әсері күшті болғандықтан оның педагогикалық потенциалын анықтап оны қолдану қажеттілігі туындайды.

3. Білім беру кеңістігі мен білім беру жүйесінің тұтастығын қамтамасыз ететін білім мен тәрбиенің мақсаты, мазмұны және әдістерінің бірлігі, сабақтастығы және перспективалығы.

4. Педагогикалық процестің барлық маңызды қырларының бейнесі, педагогикалық процестің ұйымдастыру жолдары; жеке тұлғалық немесе қоғамдық басқару және өзін-өзі басқару, орындаушылық және инициатившілдік, әрекет пен шығармашылық, нормативтілік пен еркіндік, тұрақтылық пен динамикалықты үйлестіру жолдары шараларды қолдану;

5. Демократиялық қоғам және оның оқу - тәрбие жүйелерінің басты міндеттері әлеуметтену мен индивидуализациялау бірлігі; тәрбиенің жеке тұлғаға бағытталуы мен оның әлеуметтік болмысын міндетті түрде еске алу; адамның мүмкіндіктерін жүзеге асыру, қажеттіліктерін қанағаттандыру деңгейі, оны жүзеге асыру; автономдылығы, еркін даму құқығы білім беру мен тәрбиедегі жетістіктің негізі.

6. Жеке тұлғаның дамуы қоршаған ортамен өзара әрекетте жүзеге асады, сонымен бірге оқу мен тәрбие тәсілдері қоғамдық қалыптасқан әрекеттерді орындау мен оларды жаңғыртуға байланысты дамиды.

7. Жеке тұлғаның адамгершілік-эмоционалды дамуындағы қатынастардың рөлі. Басқа адамдарға, адамгершілік құндылықтарға, іс-әрекетке, қатынастардың жаңалығына, мазмұндылығына, эмоционалды әсерленуі;

8. Оқу – тәрбие құрылымдары қызметінің тұтастығы мен кешенділігі педагогикалық міндеттердің көп қырлылығымен, оқу мен тәрбие жеке тұлғаның ішкі сфераларының өзара байланысына және уақыттың шектеулігіне байланысты болады.

9. Педагогикалық процесті ұйымдастыру және оның мазмұнына оптимистік және шығармашылық тұрғыдан келу бірлігі.

Жоғарда келтірілген ережелердің негізінде зерттеудің әдіснамалық және теориялық мәселелері:

- теориялық негізін анықтауда және педагогикалық қызметтің басты мәселелерін шешуде, білім беру мекемесінің даму принциптері мен бағыттарын таңдауда философиялық, әлеуметтік, психологиялық және педагогикалық заңдылықтарын анықтау.

- нақты ғылымның психологиялық-педагогикалық зерттеу әдістері мен көзқарастарын іріктеу тәсілдері;
- педагогикалық-психологиялық жүйенің ерекшелігі: білім беру, тәрбиелеу, түзету, профилактика, емдеу – сауықтыру және т.б.;
- психологиялық – педагогикалық жүйелерді құру және олардың дамуын жобалауда әлемдік, аймақтық, жергілікті жердің қызығушылықтары мен жағдайларын салыстыру;
- педагогикалық процестегі шаралар мен үйлесімділікті меңгеру және оған қол жеткізудің тәжірибелік тәсілдері;
- білім кеңістігіндегі әлеуметтену үдерістерінің өзара байланысы мен салыстырылуы;
- білім беру мекемелерінің ерекше типтерінде тәрбиеленушілердің жеке тұлғасының дамуы, тәрбие жұмысының жетістігі;
- педагогикалық жобалау технологиясы мен әдіснамасы (пән, білім мекемесі, қала, аудан, аймақ және т.б. педагогикалық жүйесі деңгейінде);
- барлық зерттеуді жүзеге асыруда педагогикалық, психологиялық әдіс-тәсілдер түрлері [2. 20-26 б.].

Бүгінгі таңда психодиагностикалық негізгі тәсілі психологиялық тестілеу болып табылады. Оның басқа диагностикалық ақпарат алуда қолданылатын әдістерімен салыстырғандағы артықшылығы психологиялық тесттерді жинақтау және қолдану ерекшелігінде сыналушы туралы (психологиялық мәліметтерді) индивидуалды ерекшеліктерді толық білуге болады [3. 125-130 б.].

Психодиагностикалық мақсаттар үшін субъект-объект қатынасы шеңберіндегі іс-әрекетті талдау зерттеуші феномендердің процессуальды-динамикалық аспектісінің маңыздылығын С.М. Жақыпов «Психодиагностиканың әдіснамалық және әдістемелік мәселелері» атты еңбегінде түсіндіре келіп, оларды үш деңгейге бөліп қарастырады.

Бірінші жалпы деңгейі - метадеңгейлік жүйе қағидаларға сәйкес белгіленуі мүмкін. Мұнда бірлескен іс-әрекет мәселелерін өңдеу және жалпы теориялық-әдістемелік талаптар анықталатын жалпы философиялық және жалпы әдістемелік сипаттағы жұмыстарды жатқызуға болады.

Екінші деңгейі – макродеңгей, ол өзінің қатарына көбінесе әлеуметтік психология мен қолданбалы психология саласында қолданылатын жеке-теориялық және жалпы әдістемелік сипаттағы жұмыстарды қосады. Әлеуметтік психологтардың еңбектері бірлескен іс-әрекеттердің құрылымдық нақты механизмін эксперименттік және теориялық зерттеулердің негізгі талаптарын анықтады. Бұл талдаудың сипаты бірлескен іс-әрекеттің мақсат құру, яғни оның ұйымдастырушылық құрылымы жағынан қарастыру болып табылады.

Үшінші деңгейі – микродеңгей. Коммуникативті мақсаттағы әсер ету үрдісінің бірлескен іс-әрекет жағдайында пайда болатын алғашқы сәттері. Бұл тек бірлескен іс-әрекеттердегі мақсат құру мәселелерінің аспектілерінің бірі. Сол себепті бірлескен іс-әрекеттердегі мақсат құру микроталдауы аз зерттелген, сонымен қатар, оның диагностикалық дамуын жүргізуге мүмкіндік беретін бірлескен іс-әрекеттердегі мақсат құрудың механизмі жөніндегі нақты психологиялық болжамдар жасау қажет.

Мақсат құру түрлерінің жіктелуі психологиялық критерий негізінде бірлескен іс-әрекеттердің диагностикасы дамыту деңгейінің диагностикасын жүргізуге мүмкіндік береді. Іс-әрекет қатысушылары ретінде «мақсатты қалпына келтіру» (Тихомиров, 1984) үрдісі жүреді. Бұл өз ретінде индивидтің психологиялық сапасының диагностикасын дамытудың жаңа мүмкіндіктерін ашады [4. 135 б.]. А.Н. Леонтьевтің айтуы бойынша «XXI ғасыр –психология ғасыры». А.Н. Леонтьев психология ғылымы туралы пікірін мынандай тезистер арқылы тұжырымдайды:

Бірінші тезис бойынша психология әлемінде болып жатқан құбылыстарды түсінген кезде ғана адам туралы ғылым бола алады.

Екінші тезис бойынша психологияның дамуы, жаңа психологиялық білімдердің туындауы болашақта жекелеген салалары бойынша емес, мәселелері бойынша зерттеледі.

А.Н. Леонтьевтің болжамы бойынша, жалпы психология мен бала психологиясының, педагогикалық, әлеуметтік және тарихи психологиямен байланысты процестері жүреді. Үшінші тезис бойынша А.Н. Леонтьев этика мен психологияны жақындастырады. Этика мен психология, аксиология мен психологияның байланысы туралы айтқанда, тұлғаның дамыту мәселесіне, тұлғаның дамуына себепкер білім беруге назар аударады.

А.Г. Асмолов тағы бір мәселе – «классикалық емес психологияның өмірімен» байланысын қарастырады. Классикалық емес психология өмірдің құбылыс принципін өзінің соңғы зерттеу пункті, ал зерттеудің өзін құбылыстардың жобалануы ретінде қарастырады. Яғни кез келген зерттеу – ол құрастырушы эксперимент. Сонымен, классикалық емес психология мәдени генетикалық әдіснамаға сүйене отырып, психологияны қоғам тарихын жасаушы ғылым ретінде, қоғам эволюциясының факторы ретінде қарастырады. Яғни, психологияның әлеуметтік статусын өзгертуге 1928 жылы ойластырылған Л.С. Выготский мен А.Н. Леонтьевтің педагогикалық бағдарламалары оқу-білім сияқты әлеуметтік сфераның өзгеруіне, білім арқылы ойлаудың өзгеруіне алып келеді [5. 264-267 б.].

Тәжірибелік классикалық емес психология өз мүмкіндіктерін әлеуметтік салада дәлелдеп, психологияның қоғамдық мәртебесінің өзгеруіне ықпал етуде. Бұл эксперименттің ХХІ ғасырда психологияны қоғамның эволюциялық дамуының конструктивті факторы ретінде қарастыру деген тезис. Бұл тезисті өмірде қолдану үшін мына мәселелер қойылады:

- білім беру саласының реформалануы;
- білім беруді социогенез механизмі ретінде қарастыру;
- білім беру жүйесінің реформалау стратегиясын, «білім, біліктілік, дағдыдан»- «дамушы білім беруге» көшу;
- Л.С. Выготский мен А.Н. Леонтьевтің ойларын тәжірибелік психологияның әдіснамалық потенциалы ретінде қарау, психологиялық дағдарыстан шығу жағдайы;
- тәжірибелік психологияның қоғамдық статусының өзгеруі әлеуметтік психологияға әсер етеді [5. 264-267 б.]. «Күрделі әлемдегі күрделі балалар» деп аталатын әлеуметтік - мәдени мемлекеттік бағдарламадан – тәжірибелік психологияға және көп нұсқалы дамытушы мағыналы білім беруге өту барысында бағдарламалар түрлері туындады. «Шығармашылық-дарындылық», «Әлеуметтік-психологиялық қолдау», «Дамуында ауытқуы балаларды оқыту мен тәрбиелеу», «Балалар мен жастарға әлеуметтік көмек қызметі» бағдарламалары. Білім беру мен тәжірибелік психология идеясының арасында мынадай құнды бағдарлар белгіленді. Олар міндетті түрде білім беру реформаларының стратегиясын құрайтын болады: таңдау диагностикасынан даму диагностикасына; білім мен дағды мөлшерін қабылдау бейімделу-пәндік моделінен – ересектер мен өз құрдастарының бірлескен іс-әрекетінен әлемді болжаудың тууына; ақпараттық-когнитивтік педагогикадан- мағыналы, құнды педагогикаға, «сұрақсыз-жауап» формуласы бойынша оқыту технологиясынан – баланың өмір міндеттеріне және таным мотивациясына; баланың «жаттап алған дәрменсіздігінен» - нақты міндеттерді қоюға және жағдайдан тыс белсенділікке өтуге; авторитарлы монолог сияқты сабақтан бірлескен іс-әрекет арқылы орындау сабағына өту; басқарушы әкімшілік бұйрық тілінен – келісімге келу және ұсыныс жасау тіліне; мектептік

бағдарланудан балаға бағдарлануға өтуге; және пайдалылық мәдениетінен адамгершілік мәдениетіне өту [5. 264-267 б.].

Психологиялық ғылым жүйесіндегі осы өзгерістеріне қарай психологиялық қызметтің бағыттары: психодиагностика, психокоррекция, психотерапия, психопрофилактика, психологиялық кеңес беру саласында түрлі әдіс-тәсілдері дамып, күнделікті өмірде кеңінен қолданылуда.

Әдебиет

1. Психологическая диагностика / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. – СПб.: Питер, 2008. – С. 43-45.
2. Загвязинский З.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – Москва, 2005. - С. 20-26.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. – М.: Академия, 2003. - С. 125-130
4. Жакупов С.М. Психология познавательной деятельности. – Алма-Ата, 1992. – 135 с.
5. Психология: Адамзат ақыл-ой қазынасы. 10-томдық. / жетекшісі: Г.Н. Нысанбаев. – А.: Таймас Т.2.: Психология ғылымындағы іс-әрекет теориясы. – 2005. - С. 264-267.

УДК 159

ОСОБЕННОСТИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Волчкова Н.И., Шоль К.Н.

(СКУ им. М. Козыбаева)

Здоровье подрастающего поколения определяет будущее нации. Концепция модернизации образования Республики Казахстан предполагает создание в образовательных учреждениях условий для сохранения и укрепления здоровья воспитанников. Тем самым в условиях образования используются здоровьесберегающие технологии, которые сохраняют психическое и физическое здоровье детей. В настоящее время нарушение пищевого поведения подростков продолжает оставаться одной из острых психологических и медико-социальных проблем современности, а следовательно нуждается в психолого-педагогическом сопровождении. Психологический аспект сопровождения - осознанность причин пищевой зависимости, повышение психологической компетентности. Педагогический аспект - разрешение трудностей, связанных с обучением по преодолению вредных пищевых привычек, развитие навыков саморегуляции и управления эмоциями, формирование адекватного пищевого поведения.

Подростковый возраст - это период завершения детства, переходный от детства к взрослости. Особенностью данного возраста являются резкие качественные изменения, затрагивающие все стороны личности подростка, а также физиологическое созревание организма. Темп полового созревания оказывает особо большое воздействие на образ физического «Я» и самосознание подростка. Проблема отношения к своему телу становится особенно острой у подростков, поскольку гормональная перестройка организма приводит к изменению формы и пропорций тела, появлению подростка и утрате целостного чувства себя. Все это происходит на фоне того, что общение со сверстниками становится ведущей деятельностью подростка, рождаются романтические отношения, на сцену выходит личностный эгоцентризм. Принятие своего тела становится иногда трудной, драматической для подростка, которая может быть случайно усугублена самими родителями и окружающими подростка людьми [1].

В связи с этим подростки зачастую не удовлетворены своим телом, весом и общим внешним видом. Возникает внутренний кризис самооценки. Дети в этом возрасте часто ограничивают себя в еде или наоборот переходят на неконтролируемое ее поглощение, что приводит к расстройству пищевого поведения. Изучением пищевого поведения в Казахстане занимались такие ученые как: А.К. Есмуканова, Ш.А. Балгимбеков, А.С. Кунакбаев, Т.Т. Нуркенов, Н.И. Отарова, а также зарубежные авторы А.А. Александров, А.Н. Леонтьев, М.Ю. Дурнева.

Анализ литературы по исследуемой проблеме показал, что период подросткового возраста имеет биологические и психологические специфические особенности, является критическим как в плане нарушения общего поведения, так и расстройства пищевого поведения. Под пищевым поведением понимается ценностное отношение к пище и ее приему, стереотип питания в обыденных условиях и в ситуации стресса, поведение, ориентированное на образ собственного тела, и деятельность по формированию этого образа.

Кроме того, пищевое поведение - это общий термин, обозначающий систему действий, направленных на удовлетворение потребности в пище. Несмотря на то, что пищевое поведение связано с удовлетворением жизненной потребности, важную роль в его формировании играют психологические и социокультурные факторы - неудовлетворенность собственным телом, чертами характера и самооценкой, культурной средой, семейными традициями, влиянием моды, любовью к диетам, пищевое поведение также определяется особенностями воспитания и т.д. В то время как у животных пищевое поведение полностью объясняется и описывается инстинктивными формами активности, у людей, помимо очевидного эволюционного значения, оно приобретает дополнительные образные значения, связанные с задачами уверенности, самопрезентации, самовыражения, т.е. он становится универсальным языком для формирования социальных сообщений. В то же время символические функции пищевого поведения часто начинают преобладать над первичными биологическими функциями, из-за чего поведение теряет свою цель адаптации, и тогда говорят о нарушенном пищевом поведении.

Расстройства пищевого поведения - это комплексы симптомов, которые возникают из-за длительного воздействия поведенческих, эмоциональных, психологических, межличностных и социальных факторов. К сожалению, подростки подвержены избыточной массе тела не реже, чем взрослые люди, а страдают они из-за этого больше, ведь в подростковом возрасте люди очень ранимы и чувствительны. Помимо заниженной самооценки и множества других психологических проблем, у подростков обычно плохое физическое здоровье, так как ожирение может вызывать нарушения сна, диабет, болезни.

Таким образом, пищевое поведение человека представляет собой сложный биопсихосоциальный феномен, связанный не только с удовлетворением витальной потребности, но выполняющий ряд других, социальных по своей природе, функций. Помимо эволюционного смысла, пищевое поведение человека приобретает дополнительные переносные значения, становясь универсальным языком социальных посланий. Пищевое поведение бывает разным и в основном это нарушения пищевого поведения Т.Г. Вознесенская выделяет три основных вида нарушений пищевого поведения: экстернальное пищевое поведение (прием пищи неосознанно, всегда при виде пищи), эмоциогенное пищевое поведение (гиперфагическая реакция на стресс), ограничительное пищевое поведение [2].

Экстернальное пищевое поведение - это усиленная реакция человека не на внутренние пищевые стимулы, например, голод, переполнение желудка, а на внешние раздражители (накрытый стол, еда человека, реклама еды). Полные люди с внешними

пищевыми привычками могут есть независимо от того, когда они последний раз принимали пищу. Доступность еды важна (вы можете поесть «для компании», перекусить на ходу, сытно поужинать на вечеринке и не сопротивляться покупке много продуктов в торговом центре). Такое пищевое поведение обычно не осознано.

Эмоциогенное пищевое поведение - это гиперфагическая реакция на стресс, это переедание под влиянием эмоционального состояния. Т.Г. Вознесенская приводит такие синонима такого состояния, указанные Шелдоном, как «пищевое пьянство» и говорит, что данная форма встречается в большинстве случаев [2, с. 136]. Толчком к еде в этом случае является не голод, а эмоциональный дискомфорт, то есть страх, обида, депрессия человека. Эмоциональные привычки в еде также включают приступы переедания, в том числе ночью.

Ограничительные привычки в еде по своей сути представляют собой чрезмерное самоограничение в еде и произвольно строгие диеты. Человек иногда себя ограничивает, а потом систематически переедает. Такой тип поведения связан как с эмоциональной нестабильностью, так и с неспособностью сопротивляться искушению. Во время диеты человек впадает в депрессию, что приводит к частым рецидивам и дальнейшему увеличению веса. Все это идет рука об руку с чувством вины и желанием самонаказания, т. е. человек попадает в своего рода порочный круг, из которого он не может выйти.

При правильном пищевом поведении еда рассматривается как способ насытиться и съедается только тогда, когда голоден в необходимом количестве. При девиантном пищевом поведении человек подходит к еде нерационально, что часто вызывает такие заболевания, как переедание, булимия, анорексия и многие другие [3]. С целью изучения особенностей пищевого поведения у подростков нами применялся «Голландский опросник пищевого поведения DEBQ», который позволяет выявить доминирующий вид пищевого поведения. Данный опросник является валидным и надежным психодиагностическим инструментарием. Выборку составили 35 подростков в возрасте от 13 до 15 лет. Результаты обобщены и отражены нами в Таблице 1.

Таблица 1 Результаты диагностики уровня пищевого поведения у подростков, n=35

Шкалы пищевого поведения	Уровни пищевого поведения	Количество человек, в %
Ограничительное	Низкий	68 (24 чел.)
	Средний	6 (2 чел.)
	Высокий	26 (9 чел.)
Эмоциогенное	Низкий	57 (20 чел.)
	Средний	3 (1 чел.)
	Высокий	40 (14 чел.)
Экстернальное	Низкий	46 (16 чел.)
	Средний	8 (3 чел.)
	Высокий	46 (16 чел.)

Анализ Таблицы 1 показал, что для большинства подростков, принимавших участие в эмпирическом исследовании, в ограничительном пищевом поведении характерен низкий уровень (68%, что составляло 24 человека). Такие юноши и девушки характеризуются тем, что они плохо контролируют, что едят и в каком количестве.

В наименьшей степени, для данной выборки испытуемых свойственен в ограничительном пищевом поведении – средний уровень, который выявлен у 6% испытуемых, что составляло 2 человека от общей выборки. У таких девушек и юношей отношение к еде и своему телу в пределах нормы.

26% испытуемым (что составляло 9 человек) характерен высокий уровень ограничительного пищевого поведения. Данные юноши и девушки склонны к избыточным пищевым самоограничениям и бессистемным слишком строгим диетам.

Также эти сильные диеты сменяются периодами сильного переедания. На фоне данного пищевого поведения возникает эмоциональная нестабильность, получившая название «диетической депрессии». «Диетической депрессией» условно называют целый комплекс отрицательных эмоций, который возникает в период соблюдения строгих диет. Он проявляется в виде повышенной раздражительности и утомляемости, чувстве внутреннего напряжения и постоянной усталости, агрессивности и враждебности, тревожности, сниженном настроении, удрученности, подавленности и т. д.

Большинство юношей и девушек 57% (что составляет 20 человек) в эмоциогенном пищевом поведении показали низкий уровень. Это свидетельствует о том, что испытуемые не склонны к гиперфагической реакции на стресс, для данных девушек и юношей не характерно эмоциональное переедание. 3% испытуемых (что составило 1 человек) показали средний уровень эмоциогенного пищевого поведения. Для данных испытуемых характерно нормальное отношение к еде, и никакие внешние факторы не влияют на пищевое поведение данных юношей и девушек. Высокий уровень эмоциогенного пищевого поведения показали 40% испытуемых (что составляло 14 человек). Это свидетельствует о том, что для данных юношей и девушек характерна гиперфагическая реакция (переедание) на стресс, или, по-другому, эмоциогенная еда, как пищевое нарушение проявляется тем, что при психоэмоциональном напряжении, волнении или сразу после окончания действия фактора, вызвавшего стресс, у человека резко усиливается аппетит, и возникает желание поесть. При этом типе расстройства пищевого поведения стимулом к еде является не голод, а эмоциональный дискомфорт: человек ест не потому, что голоден, а потому, что он беспокойный, тревожный, раздражительный, в плохом настроении он подавлен, обижен, раздражен, разочарован, неудачлив, скучает, одинок и т. д. Продукты питания для подростков с эмоциогенным пищевым поведением являются своеобразным лекарством, потому что они действительно приносят этим людям не только сытость, но и спокойствие, удовольствие, расслабление, снимают эмоциональное напряжение и улучшают их настроение.

Обычно выделяют пять эмоциональных состояний, приводящих к перееданию: страх, тревога, печаль, скука, одиночество. Эмоциогенное пищевое поведение может быть представлено еще четырьмя подвидами: компульсивное пищевое поведение, синдром ночной еды, углеводная жажда, предменструальная гиперфагия. Низкий уровень экстернального пищевого поведения показали 46% испытуемых (что составило 16 человек). Это свидетельствует о том, что никакие внешние стимулы, такие как: витрина магазинов, хорошо накрытый стол, реклама пищевых продуктов не влияет на пищевое поведение испытуемых, не вызывает у них резкого желания поесть.

8% испытуемых (что составило 3 человека) показали средний уровень экстернального пищевого поведения. Данные юноши и девушки не склонны приему пищи из-за красивых витрин и запахов, но при этом они могут принимать пищу без чувства голода, находясь в компании своих друзей, близких и родных.

Высокий уровень экстернального пищевого поведения показали 46% испытуемых (что составило 16 человек). Это свидетельствует о том, что испытуемым характерно экстернальное пищевое поведение, которое проявляется повышенной реакцией не на внутренние стимулы к приему пищи (уровень глюкозы и свободных жирных кислот в крови, пустой желудок и т.д.), а на внешние: витрина продуктового магазина, хорошо накрытый стол, принимающий пищу человек, реклама пищевых продуктов и т.д.

Таким образом, результаты исследования показали, что в наибольшей степени у подростков принимавших участие в эмпирическом исследовании был выявлен высокий

уровень экстернального пищевого поведения. На таких юношей и девушек оказывает большое влияние окружающая их среда: витрины магазинов, реклама и т.д. В наименьшей степени для данных подростков характерно эмоциогенное пищевое, что говорит о том, что данным подросткам не свойственно принимать пищу под напором своих эмоций, они не стремятся заедать свои негативные эмоции.

На основании результатов исследования необходимо разработать программу психолого-педагогического сопровождения подростков с нарушением пищевого поведения, основная задача которой - помочь разобраться ребенку в настоящих причинах переизбытка, которые в большинстве случаев являются основанием набора веса, пристрастия к каким-то отдельным продуктам или блюдам, выявление факторов, вызывающих стрессовое состояние и нахождение способов его минимизации и выхода из него. В дальнейшем, это позволяет отказаться от старых привычек, найти новые более полезные и принять здоровый способ питания как образ своей жизни [3]. При психологическом сопровождении подростков необходимо проводить встречи с родителями с целью психопросвещения по вопросу формирования здорового образа жизни в семье.

Литература

1. Возрастная психология. Учеб.-метод. пособие к семинарским занятиям: Для студентов педагогических специальностей / И.В. Жуланова, А.М. Медведев, А.Н. Авдеева и др.; Под ред. И.В. Жулановой. – Волгоград: Перемена, 2008. – 114 с.
2. Вознесенская Т. Г., Вахмистров А. В. Клинико-психологический анализ нарушений пищевого поведения при ожирении // Невропат. и психиатр. - 2001. - Т. 12. – С.19-24.
3. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие. - СПб.: Речь, 2008. - 120с.

УДК 37.015

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВ НАЗИДАНИЯ АБАЯ

Дарибаева А.А., Бимурзина А.А., Танабаева Г.У.

(Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова, г. Шымкент)

Вопросы формирования потребности в духовном совершенстве с раннего возраста нашли отражение в педагогических взглядах просветителя А. Кунанбаева. В словах Назидания Абая поднимаются проблемы национального воспитания и мировоззрения, морали и права, истории казахов. Мир Абая безграничен, безмерен. Так, А. Кунанбаев отметил, что дисгармония организма возникает в результате психической дисгармонии. Он выделял пять болезненных изъянов: злословье, ложь, хвастовство, безделье и мотовство; пять здоровых друзей: разум и доброта, упорство, скромность и труд; четыре порока, способные разрушить ум и талант: беспечность, равнодушие, беспричинное веселье, тяга к мрачным раздумьям и губительным страстям; три вещи, способные унижить весь человеческий род: невежество, леность, злодеяние. Склонность к таким недостаткам, – считал он, – нарушает и парализует энергию, как отдельных органов, так и всего организма в целом, сокращая человеку жизнь [1]. Эта мысль отражена в пятом слове Абая: «Печаль омрачает душу, леденит тело, сковывает волю и, наконец, изливается словами из уст или слезами из глаз». Радость же придает силу и продлевает жизнь. В слове четвертом ярко выражается мысль о том, что беспричинное веселье способствует разрушению ума и таланта: «Не пустое веселье, а полезный и разумный труд исцелит душу».

Согласно рассуждению Абая, сердце в человеческой природе, о котором говорится в *четырнадцатом Слове* управляет его характером. В обращении к сердцу как индикатору человеческой души выражаются свойства национального самосознания казахов. Самое дорогое у человека - это его сердце. У казахов понятия «мужество» и «трусость» родились от слова «сердце». В народе батыра называют «жүректі», что означает джигит с настоящим сердцем, труса кличут «жүрексіз», то есть человеком, у которого сердце отсутствует». Так, сердцу приписывают все функции сознания, мышления, волю, ибо оно принимает решения. А также и совесть: совесть есть закон, написанный в сердце. Сердце ассоциируется с местом наивысшей сакральности и непосредственной связью с символикой круга и круговым движением, где особо подчеркнута ритуальная значимость центра круга. По подсказке одного из ангелов, таким местом оказалось сердце человека - выше, чем самая высокая вершина в горах, и глубже, чем самое глубокое место в океане. Это доказывают строки из назидания: «Если человек, предавшись дурным поступкам, безудержному бахвальству, не в силах остановиться и выискать с себя, не пытается очиститься перед Богом или собственной совестью, как назвать такого джигитом? Впору задаться вопросом – человек ли он?»

Большую ценность представляет *пятнадцатое слово* назидания Абая «Впасть в искушение или в соблазн – это то же самое, что позволить зажечь в крови огонь нездоровой страсти, а такая страсть сопоставится с болезнью, ибо опьяняет человека и заставляет его гнаться за призрачными мечтами». Эта же мысль ярко выражена в *семнадцатом слове*: «В еде и питье, в смехе и веселье, в объятиях и поцелуях, в стремлении накопить богатство, в ловкости и хитрости, в одежде – во всём должна присутствовать мера», «В гармонии и чистоте человеческой жизни и заключается смысл существования великого мира».

У Абая все действия носят мотивированный характер, поэтому он пишет не «этапы», а «причины», т.е. мотив, предлагая четыре этапа формирования восприятия, а затем памяти. В *тридцать первом слове* ясно видно, что Абай отлично знал психологию мышления, умственных действий, но его изложения не укладываются в тезаурус современной психологии лишь формально, нет специальных терминов, присущих науке, но суть психологии передана верно поэтическим языком. Это доказывают следующие строки: «Существуют четыре причины, способствующие восприятию и запоминанию услышанного. Во-первых, нужно утвердиться духовно и быть непреклонным. Во-вторых, слушать советы умных людей со вниманием и открытым сердцем, с готовностью и желанием уяснить смысл сказанного. В-третьих, вдумчиво, неоднократно повторять про себя эти слова и закреплять их в памяти. В-четвертых, следует избегать вредных свойств ума, если даже придется подвергнуться искушениям этими силами, не поддаваться им. Вредные свойства ума: беспечность, равнодушие, склонность к беспричинному веселью, тяга к мрачным раздумьям и губительным страстям». Последние указания слова можно считать пятым этапом формирования восприятия по Абаю. Все указания Абая тоже не является самоцелью, а являются мотивом деятельности по формированию восприятия услышанного. Данное указание Абая Кунанбаева актуально и в настоящее время в вузах. Его можно использовать для формирования собственной методики самообразования для учащейся молодежи. В *девятнадцатом слове*, говоря о разуме, твердит что «Недостаточно обладать разумом – только слушая и запоминая наставления знающих, избегая пороков, можно стать полноценным человеком».

В *двадцать шестом слове* о склонности к недостаткам говорится: «Взяв за правило дурные проступки, уже никогда не отречется он от них. Только великий страх или смерть способны разлучить его с вредной привычкой».

Тридцать второе слово подтверждение тому, что основой всего на земле, в том числе и для науки, является человечность, гуманность: «Для того, чтобы достигнуть намеченной цели и быть верным своему долгу, в характере человека должны быть постоянство, решимость, сильная воля, способные сберечь трезвость рассудка и чистоту совести».

Несмотря на разное социальное положение, утверждая, что люди от природы равны Абай пишет о прирождённом биологическом равенстве людей в *тридцать четвертом слове* Назиданий: «В этом мире рождение и рост, сытость и голод, горе и смерть, строение тела и место, откуда взялся человек и куда он должен отправиться, – всё это одинаково».

В *тридцать восьмом слове* Абай подчеркивает, что «Невежество – то есть отсутствие знаний, без которого нельзя добиться; отсутствие знаний равняет человека со скотом». Невежество порождает больной образ жизни, вечную неудовлетворенность, приводит к тягостным, пессимистическим переживаниям, пагубным страстям, несправедливому гневу, неодобрительности к людям.

Он пытается выделить в данном явлении специфические элементы, в большей мере описывает духовное здоровье, представляющее собой «благое состояние духа», при котором душа пребывает в спокойствии и равновесии, не волнуемая никакими страстями, страхами и другими переживаниями. О безделье как болезненном изъяне пишет в *слове сорок втором*: «Нынче люди не дорожат высоким умом, всеобщим уважением или богатством; умение писать жалобы, умение ловко обвести кого-то вокруг пальца – вот что в почете».

Абай неустанно призывал народ к знаниям, утверждая: «Лишь знаньем жив человек, лишь знаньем движется век! Лишь знанье – светоч сердец!». Он подчеркивал, что отсутствие знаний, невежество делают человека неполноценным. По его мнению, духовное совершенствование личности во многом зависит от приобретения знаний, просвещения. «Знание человека, – писал он, – это мерило человечности». Только пополняя свой арсенал знаний, человек может познавать мир, отличать добро от зла, полезное от вредного, и лишь тогда от него можно ждать пользы. Чтобы успевать за растущими знаниями человеческого общества, необходимо учиться, пополнять свои знания каждый час.

Свой высший этический идеал Абай выразил в нравственной формуле: «Адам бол! – Будь человеком!», с которой он обращается, прежде всего, к молодёжи. Этический смысл абаевской формулы «Адам бол!» состоит в высокой оценке роли назначения человека в жизни. В его понимании человек должен сочетать в себе разум и гуманность, трудолюбие и образованность, дружбу и любовь. Он не устал напоминать современникам, что солнце и луна – украшение небес; леса и ягоды – украшение гор, а украшение земли – человек.

Абай учит, что основой всего на земле, в том числе и для науки, является человечность, гуманность. Она, как и любовь, душевность, справедливость, составляет сущность человека. Великий просветитель и педагог раскрывает связь умственного воспитания с эстетическим развитием и нравственным становлением личности молодого человека. «Качества духовные, – писал Абай, – вот что главное в человеческой жизни». Самыми лучшими человеческими качествами поэт считал любовь к своей родине, к своему народу, любовь к человеку, постоянство в дружбе, любви, доброту, правдивость, справедливость, любовь к труду, стремление к знаниям. По мнению К. Кенжегалиева, по своей значимости «Слова назидания» Абая Кунанбаева стоят вровень с такими произведениями классической педагогики, как «Эмиль или о воспитании» Ж.Ж. Руссо, «Воспитание джентльмена» Дж. Локка,

«Великая дидактика» Я.А. Коменского, «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко, «Труд в его психическом и воспитательном значениях» К.Д. Ушинского [2].

Ценны мысли Абая о необходимости формирования целостной личности ("Толық адам"), в которой гармонично сочетались бы все её стороны: ум, трудолюбие, нравственная чистота и физическое совершенство. Например, освоение бизнеса означает достижение определенных результатов в других сферах. Но всего этого недостаточно, чтобы стать целостной личностью, нужно уметь ассимилировать культуру, ценности, личность всех людей и умело сочетать это с сегодняшним трудом.

Умеренность во всем, природная естественность, душевная чистота преодоление невежества – основные составляющие здорового образа жизни. «Умеренность» (қағанаттылық) издавна почитается у казахов за добродетель, в сорок третьем слове: «Все на свете имеет свою меру. В том числе и хорошее. Великое дело – знать меру всему. Умение думать – похвально, но некоторые люди, чрезмерно увлекшись, запутываются в мыслях, теряют здравый рассудок». Абай, выдвинувший принцип – «все, что сверх меры – зло» в данном же слове, видел в умеренности положительное качество человека, как и арабский мыслитель Абу-ль-Фарадж, который писал: «Умеренность союзник природы и страж здоровья».

В «Словах назидания» Абай пишет: «Без науки нет блага ни на том, ни на этом свете». «Сорок пятое слово» [3], завершается словами: «Тот, у кого больше знаний... тот и обладает миром». Абай учил молодых людей находить свое место в обществе и свои знания направлять на то, чтобы помочь народу освободиться от невежества и бесправия. Абай подчеркивает, что опорой казаху в духовно-нравственном возрождении могут стать только такие понятия, как разум, собранность, честь, достоинство, открытость миру, стремление к новым знаниям и вера в божественную целесообразность человеческого существования.

Таким образом, слова назидания Абая поглощены глубокими нравственными смыслами, и сегодня имеют большое воспитательное значение. Еще более века назад он задумывался над общечеловеческими идеалами, такими, как человечность, гуманность. Она, как и любовь, душевность, справедливость, составляет сущность человека.

Литература

1. Мамырбекова А.С. Нравственный оптимизм Абая // Мысль. – 2007. – № 8. – 116 с.
2. Кенжегалиев К.К. Психология «Слов назидания» Абая Кунанбаева – казахского просветителя конца XIX и начала XX веков. // Фундаментальные исследования, 2013. № 10 (часть 3). С. 659-664.
3. Абай. Слова Назидания. Абай. Слова-назидания. – Алма-Ата: Жалын, 1982; 135 с.

ӘОЖ 372.4

КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУ

Долобаева А.Е., Ақылбекқызы З.
(М. Қозыбаев атындағы СҚУ)

Бастауыш мектеп жасындағы әлеуметтік-коммуникативтік процестердің дамуы дамудың әлеуметтік жағдайының өзгеруі – мектепте оқытудың басталуымен және баланың оқу іс-әрекетіне қосылуымен байланысты. Мектепке барғанда бала жаңа білім

мен дағдыларды ғана емес, сонымен бірге белгілі бір әлеуметтік мәртебені алады, оның қарым-қатынас шеңбері айтарлықтай өзгереді. Мұнда біз бастауыш сынып оқушыларында құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынас пен байланыстың өзгерістері мен ерекшеліктерін егжей-тегжейлі қарастырамыз.

Қосымша-жеке қарым-қатынас, яғни. мектепке дейінгі балалық шақтың ортасында немесе соңында пайда болатын белгілі бір жағдайдан тыс бір нәрсені (заттарды, адамның жеке басын) талқылауды қамтитын қарым-қатынаста бала ересек адамды жоғары билік ретінде қабылдай алады, ал оның нұсқаулары, талаптарын реніш пен қыңырлықсыз, тапсырмалардан бас тартпай іскерлік тұрғыдан қабылдай алады. Егер қарым-қатынастың бұл түрі 6-7 жасқа дейін қалыптаспаса, бала психологиялық тұрғыдан мектепке дайын болмайды. Мектепке дейінгі балалық шақтың соңында пайда болған тәжірибе туралы хабардар болу қарым-қатынастың себептерін жаңа деңгейге көтереді, ал мектеп өмірі бұл мотивтерді әлеммен өзара байланыста сынап көруге мүмкіндік береді. Мектептегі үлгерім ересектер мен құрдастардың баланың жеке басын бағалаудың маңызды критерийіне айналады, оның қарым-қатынасына делдал болады. Бастауыш мектеп жасындағы бала үшін ересек адамның беделі күшейе түседі, мұғаліммен қарым-қатынаста қашықтық пайда болады. Ересек отбасы мүшелерімен қарым-қатынастың ескі түрлерін сақтай отырып, кіші мектеп оқушысы оқу ісіндегі іскерлік ынтымақтастық принциптерін игереді.

Айта кету керек, онтогенездегі жеке құрылымдар мен қарым-қатынас процестері арасындағы тығыз байланыс қарым-қатынастың бұзылуы сөзсіз тұлғаның өзгеруіне әкеледі, ал керісінше, жеке тұлғаның патологиясы субъектінің коммуникативті саласына әсер ете алмайды. Мұны кез – келген жаста ескеру керек, бастауыш мектеп жасында бұл өте маңызды-мектепке келген бірінші сынып оқушыларының әртүрлі әлеуметтік тәжірибелері бар (отбасында өмір сүру және мектепке дейінгі қарым-қатынас тәжірибесі), олар бастапқыда мұғаліммен және сыныптастарымен қарым-қатынас орнатады. Егер мектепке дейінгі қарым-қатынас тәжірибесі деструктивті сипатта болса, мысалы, отбасында дене жазасы қолданылған болса, бала ересектердің агрессиясының көрінісіне дағдыланған болса, онда ол мектеп ортасына түскен кезде жоғары агрессивті мінез-құлықты көрсете алады, сыныптастарының көзқарасы бойынша оның мінез-құлқы «қалыпты емес» көрінуі мүмкін. Мұнда жағдайды жан-жақты көру үшін мұғалімнің ерекше сезімталдығы қажет, яғни мектепке дейінгі «қалыпты емес» тәжірибесі бар қалыпты баланы қарастыру. Көбінесе бұл жағдай терең психологиялық жұмысты қажет етеді.

Бірінші сынып оқушылары мектепке дейінгі қарым-қатынастың барлық тәжірибесін әкеледі, оны жаңа қарым-қатынас жағдайында сынап көреді, ұқсас тәжірибесі бар балаларды іздейді және шамамен 4-6 айдан кейін 1-сыныпта көп немесе аз тұрақты команда қалыптасады. Оны толығымен тұрақты деп атауға болмайды, өйткені қызығушылықтардың өзгеруі және байланыстардың «үстіртдігі» (балалар жақындық, ата-ана достығы, жалпы спорттық мүдделер қағидаты бойынша таңдалған кезде) бастауыш мектепте бүкіл білім беру барысында көрінеді.

1-сыныптың екінші жартысында балалар мұғалімді бағалауға көбірек көңіл бөле бастайды, ал достық қарым-қатынас баланың оқу жетістіктері негізінде оның танымалдылығын ескере отырып құрылуы мүмкін. Алайда, қазіргі балалар ересектердің (тіпті мұғалімдердің) пікіріне сыни көзқараспен қарайды, оларға әсер ететін көптеген ақпарат көздері қоршалған, сондықтан достық қарым-қатынасқа нақты әсер етуі үшін мұғалімнің беделі өте күшті болуы керек. Мұғалімнің мұндай күшті беделі, әдетте, мектептің 1-2 сыныптарында сақталады, 3-сыныпта мұғалімнің беделі біртіндеп әлсірейді, ал кіші мектеп оқушылары қарым-қатынас серіктестерін таңдауда өздерінің қалауына көбірек көңіл бөле бастайды. Егер мұғалім күшті беделге ие

болмаса, онда оқушылар сыныптастарын бағалауға аз көңіл бөледі, яғни ол топта достық қарым-қатынастың қалыптасуына аз әсер етеді.

Жалпы алғанда, 3 – ші сыныптың соңында-4-ші сыныптың басында бастауыш сынып оқушылары достар таңдауда тәуелсіздігін көрсете бастайды, ал достар біртіндеп жеке қалауы мен қызығушылықтары негізінде таңдай бастайды, және бұл баламен бір жыныстағы балалар ғана емес болуы мүмкін. Бастауыш мектеп жасында алғаш рет топтағы қарым-қатынастармен байланысты қарым-қатынастың ерекше формасы пайда болады, ол топтық іс-әрекетке белсенді түрде қосылып, оның оң нәтижесімен топқа, оның қоғамдастығына қатысу сезімін тудыруы мүмкін, бұл қызығушылық топтарының пайда болуына әкелуі мүмкін немесе күшті достыққа айналуы мүмкін. Кіші мектеп оқушылар үшін құрдастар тобында қабылдау өте маңызды, оның өзін-өзі қабылдауы, өзін-өзі бағалауы және жеке қасиеттерін қалыптастыру көбінесе бұл қабылдау деңгейіне байланысты болады. Сонымен, топта нашар бейімделетін, топтық иерархиядағы өз позициясын түсінбейтін балалар сыныптастарының агрессиясын, топтық қысымды тудыруы мүмкін. Бұл жастағы балалар, кейде өздігінен туылған топтық нормаларға өте сезімтал және оларды үлкен фанатизммен ұстанады. Мысалы, мектепте және сыныпта белгілі бір киім немесе зат кию сәнге айналады.

Маусымда және кез-келген ауа-райында оны киюге тырысады. Қазіргі мектепте балалардың экономикалық теңсіздігі айтарлықтай байқалады, қымбат электронды ойыншықтар көбінесе сәнді, сондықтан балаға бір нәрсені иеленумен біріктірілген сыныптастар тобына кіру қиын (жаңа телефон бренді, ойын консолі және т.б.). Кейбір балалар топтарында баланың жағдайына оның иелігіндегі нәрсе қатты әсер етеді, мысалы, ол өзінің туған күнін атап өткендігі ата-анасымен бірге қайда барғандығы (әйгілі елдер, балалар ортасында танымал қалалар). Қорытындылай келе, әдетте, мектепке барғанда, бала мектепке дейінгі балалық шақтан әкелінген қарым-қатынас формаларын сынап, қарым-қатынастың кең әлеуметтік контекстіне енеді деп айта аламыз. Егер мектепке дейінгі қарым-қатынас формалары жаңа ортаға сәйкес келсе және бала оңай бейімделсе, ол тым ұялшақ емес, өте агрессивті емес болса, онда ол мектеп ұжымына сәйкес келеді, 4-6 ай ішінде оған бейімделеді.

Әрі қарай, оның қарым-қатынасына тек өзінің дағдылары мен қасиеттері ғана емес, сонымен қатар оның жетістіктерін, мұғалімнің, ата-ананың жеке басын бағалау да қатты әсер етеді. 3-сыныптың соңында мұғалімнің беделі біртіндеп сыныптастарының өзара бағалауларында аз рөл атқара бастайды және қарым-қатынас тұрақты формаларға, жеке сипатқа ие болады. 4 – сынып - эго, шын мәнінде, жасөспірімге кіру, құрдастарымен қарым-қатынас ерекше мәнге ие болады және ересектердің бағалауы мен пікіріне байланысты емес болып табылады.

Бастауыш мектеп жасында қарым-қатынас саласын кеңейту арқылы бала өзінің әлеуметтік тәжірибесін едәуір байытады және біртіндеп диалогтық қарым-қатынастың негізін қалайтын басқа адамның ұстанымын түсінеді. Мектеп оқушысы жеке басының әлеуметтік-коммуникативтік саласының даму ерекшеліктерін талқылау кезінде баланың өмірлік жағдайын түсінбестен, оны тұтас тұлғаның дамуынан тыс қарастыруға болмайтынын ескеру қажет. Қарым-қатынастың коммуникативті жағы ақпарат алмасуға байланысты. Байланыс-бұл бір көзден екіншісіне оңай беру немесе қабылдау емес, бірақ берілетін ақпаратқа деген көзқарас. Байланыс коммуникативтік акт субъектілерінің бір-біріне әсерін қамтиды. Қарым-қатынаста ақпаратты кодтау және декодтау жүреді, сонымен қатар әлеуметтік немесе психологиялық сипаттағы коммуникативті кедергілер бар. Ауызша және ауызша емес коммуникациялар бөлінеді. Ауызша қарым-қатынас адамның сөйлеуін қолдануды қамтиды, оған екі принцип кіреді: лексика және синтаксис. Ауызша қарым-қатынаста хабарламаның мағынасы сақталады. Алайда, қарым-қатынастың ауызша жағы өте жоғары мәдени түрде

анықталған. Байланыс динамикалық процесс ретінде «кері байланыссыз» – басқа біреудің хабарламасына жауап ретінде пайда болатын хабарламасыз түсінуге болмайды. Вербалды емес қарым-қатынас қарым – қатынас кезінде сөйлеуден басқа белгілердің басқа жүйелерін қолдануды қамтиды (оптикалық - кинетикалық жүйе – ым – ишара, мимика, пантомимика; пара – және эксграллингвистикалық жүйе-дауыс тембрі, диапазон, тоналдылық, кідіріс, күлкі, сөйлеу қарқыны және т.б.; коммуникативтік процестің кеңістігі мен уақытын ұйымдастыру-қарым-қатынас субъектілерінің орналасуымен анықталатын контекстік белгі жүйесі; визуалды байланыс-коммуникативтік процестегі көз байланысының әсері).

Қарым – қатынастың интерактивті жағы-бірлескен қызметті ұйымдастырумен байланысты қарым-қатынас процесінде өзара әрекеттесу. Қарым-қатынас өзара әрекеттесу ретінде іс-әрекеттермен алмасудың үш компонентін қамтиды: 1) жоспарларды есепке алу және оларды өзіңіздікімен салыстыру; 2) өзара әрекеттесуге қатысушылардың әрқайсысының үлесін талдау; 3) қарым-қатынас бойынша әр серіктестің қатысу мөлшерін түсіну. Өзара әрекеттесуді абстрактілі схема контекстіндегі актілер жиынтығы ретінде қарастыруға болады, оған мыналар кіреді: жасаушы, норма, құндылық және жағдай. Өзара әрекеттесудің әртүрлі түрлері интеракцияда қарастырылады: 1) ынтымақтастық; 2) бәсекелестік; 3) жанжал. Қарым – қатынастың перцептивті жағы-бұл табиғи қарым-қатынас негізінде адамаралық өзара әрекеттесу кезінде пайда болатын және бір адамның екіншісінің қабылдауы мен түсінуі түрінде жүретін процесс. Әлеуметтік қабылдау проблемасында туындайтын негізгі мәселелер: әлеуметтік қабылдаудың жас, жыныстық, кәсіби ерекшеліктері, бір адамның екінші адамды бағалауының дәлдігі мен барабарлығына әсер ететін жағдайлар мен факторлар, алғашқы әсердің қалыптасу заңдылықтары, жалпы тәжірибенің осы процестеріне бірігу, қарым-қатынас сипаты, өзін-өзі бағалау және өзара әрекеттесетін адамдардың жеке қасиеттері. Әлеуметтік қабылдаудың ерекшелігі жасына да, объект туралы көзқарасқа да әсер етеді.

Әдептілік – бұл ең алдымен қарым-қатынас қажеттілігімен анықталатын жеке қасиет-әлеуметтік адамның негізгі қажеттіліктерінің бірі. Бұл адамның басқа адамдармен қарым-қатынастан тыс кез-келген қажеттіліктерін қанағаттандыра алмайтындығына байланысты. Тұлғааралық қатынастардың негізгі белгілерінің бірі-үш деңгейлі эмоционалды құрылым, оған әсер ету, эмоциялар мен сезімдер кіреді. Әлеуметтік дағдылар-белгілі бір адамдармен немесе әртүрлі топтармен сәтті және тиімді қарым-қатынас жасау, мақсаттарға жету, консенсус табу және басқа адамдармен бірлескен әрекеттегі қақтығыстарды шешу мүмкіндігі. Оқу тобы жағдайында оқушы мен мұғалімнің бірлескен іс-әрекеті ретінде оқыту әлеуметтік дағдыларды дамытуды талап етеді. Бастауыш мектепте сәтті оқу үшін бастауыш сынып оқушысы үшін маңызды нәрселер [2]:

- әлеуметтік бірегейлік негіздерін қалыптастыру, оның ішінде азаматтық, этномәдени, әлеуметтік-өңірлік, отбасылық-рулық аспектілерде;
- қоғам, адам, халықтар мен мәдениеттер туралы олардың алуан түрлілігінде тұтас түсінік қалыптастыру;
- басқа пікірге құрметпен қарауды дамыту;
- қарқынды өзгеретін және дамып келе жатқан әлемде, оның ішінде жақын әлеуметтік орта деңгейінде бейімделудің бастапқы дағдыларын меңгеру;
- білім алушының әлеуметтік рөлін қабылдау және меңгеру;
- адамгершілік нормалар, әлеуметтік әділеттілік және бостандық туралы идеялар негізінде өз іс-әрекеттері үшін дербестік пен жеке жауапкершілікті дамыту;
- этикалық сезімдерді, ізгі ниетті, эмоционалды-адамгершілік жауапкершілікті, басқа адамдардың сезімдерін түсіну мен жанашырлықты дамыту;

- әр түрлі әлеуметтік жағдайларда ересектермен және құрдастарымен ынтымақтастық дағдыларын дамыту, жанжалдарды құру және даулы жағдайлардан шығу жолдарын табу;

- коммуникативтік және танымдық міндеттерді шешу үшін сөйлеу құралдары мен ақпараттық-коммуникативтік технологиялар құралдарын белсенді пайдалану;

- мақсаттар мен міндеттерге сәйкес әртүрлі стильдер мен жанрлардағы мәтіндерді мағыналық оқу дағдыларын меңгеру;

- қарым-қатынас міндеттеріне сәйкес сөйлеу сөздерін саналы түрде құру;

- нақты мағыналық және коммуникативтік міндеттерді шешу кезінде ауызша және жазбаша түрде мәтіндер құрастыру ;

- әңгімелесушіні тыңдай және диалог жүргізе білу;

- әр түрлі көзқарастардың болуы мүмкіндігін және әркімнің өз пікіріне ие болу құқығын мойындауға дайын болу;

- өз пікірін білдіру және өз көзқарасын дәлелдеу және оқиғаларды бағалау;

- өз мақсаттарын басқа адамдардың мақсаттары мен міндеттерімен байланыстыра білу;

- басқа адамдармен бірлескен қызметте функциялар мен рөлдерді бөлу туралы келіссөздер жүргізе білу;

- бірлескен қызметте өзара бақылауды жүзеге асыру, өз мінез-құлқын және басқалардың мінез-құлқын барабар бағалау;

- жанжалдарды тараптардың мүдделерін және ынтымақтастықты ескеру арқылы сындарлы түрде шешу;

Коммуникативті қабілеттер-әлеуметтік-мәдени нормалар мен мінез-құлық ережелерін ескере отырып, әртүрлі әлеуметтік жағдайларда күрделі коммуникативті дағдылар мен әдеттерді тиімді игеру. Коммуникативті қабілеттерге мыналар кіреді: қарым-қатынас жасалатын коммуникативті жағдайға әлеуметтік-психологиялық болжам жасай білу; коммуникативті жағдайдың өзіндік ерекшелігін ескере отырып, қарым-қатынас процесін әлеуметтік-психологиялық бағдарламалауды жүзеге асыру; коммуникативті жағдайда қарым-қатынас процестерін әлеуметтік-психологиялық басқаруды жүзеге асыру. Сипатталған даму міндеттерін кіші оқушының әлеуметтік дамуының жас ерекшеліктерін түсіну арқылы ғана тиімді жүзеге асыруға болатындығын түсіну маңызды. Кіші оқушының әлеуметтік тәжірибесінің ерекшеліктері. Мектептегі оқытудың басталуы баланың бұрын болған қарым-қатынас жүйесіне енуін қамтиды: отбасы шеңбері немесе тіпті балабақша мектепте бар әлеуметтік және мәдени тұрғыдан анықталған талаптардың деңгейін көрсетпейді. Осылайша, мектеп өмірінің басталуы қарым – қатынастың белгілі бір түріне – шағын кеңістікті-сыныпты, мектепті дамыту арқылы қоғаммен қарым-қатынасқа мәжбүр етеді.

Баланың жаңа рөлін – оқушының рөлін қабылдау жылдамдығы мен сәттілігіне осы кезеңде қалыптасқан әлеуметтік тәжірибенің ерекшеліктері әсер етеді. «Әлеуметтік тәжірибе» термині жалпы түрде сыртқы әлемнің сенсорлық көрінісін білдіреді, ол қазіргі субъектінің (адамның) сыртқы әлеммен өзара әрекеттесу процесінде жүреді.

Әдебиеттер

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2008.

2. Перечень сформирован на основе основных целевых позиций, предложенных в рамках новых федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования. Подробнее см.: Плешаков А.А. Учебно-методический комплекс "Школа России". Введение // Школа России: сборник рабочих программ. 1–4 классы: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2011. С. 3–38.

3. Коммуникабельность // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. Социальная психология. М.: Пер Сэ, 2005. С. 55.

4. Максимова Р.Л. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны его жизнедеятельности: автореф, дис.... канд. психол, наук. Л., 1981.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
6. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 37–49.
7. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Образование, 1996.
8. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
9. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974.
10. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться. М.; Рига: Эксперимент, 2000.
11. Титаренко Н.Н. Приемы формирования умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников // Начальная школа. 2005. № 9. С. 5.
12. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004.
13. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Академия, 1998.
14. Пашенко А.К. Развитие нормативного поведения младших школьников: автореф, дис.... канд. психол, наук. М., 2010.
15. Власова Н.Н. Изучение особенностей доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 32-50.

УДК 316.628

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ – МОТИВАЦИОННАЯ КОМПОНЕНТА УСПЕШНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Даулетова Д.О.

(ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по СКО»)

Тлеукабылова З.М.

(КГУ «Бидайыкская средняя школа», Уалихановский район, СКО)

Преобразования современного мира таковы, что люди часто оказываются в новых для себя ситуациях, где готовые рецепты не действуют. Сегодня мы видим стремительные изменения во всем обществе, которые требуют от человека новых качеств. Во-первых, речь идет о самостоятельности в принятии решений, способности к творческому мышлению. Во-вторых, задачи по формированию данных качеств возлагаются на школу, а значит на учителя. Именно в школе начинают закладываться основы развития самостоятельной, креативной личности. Сегодня возросла роль некоторых качеств личности, таких как: способность быстро ориентироваться в современном мире, осваивать новые области знаний, умение находить общий язык с людьми самых разных профессий и др. Они относятся к качествам «ключевых компетенций». Речь идет о компетентности как об образованности человека и его способности действовать в различных проблемных ситуациях. В последнее время часто говорят о развитии исследовательских навыков у учащихся. Данные навыки исследовательской и проектной работы, полученные в школе, помогут учащимся быть успешным в любых ситуациях. Высшие учебные заведения испытывает потребность в выпускниках, способных к самостоятельной проектной деятельности, которые будут развивать современную науку. К ним относятся те учащиеся, которые много времени уделяют самообразованию, чей уровень знаний предметов выходит за рамки школьной программы. Одной из форм практической деятельности учащихся в контексте компетентностного образования относится социальное проектирование. Социальное проектирование несет в себе огромную воспитательную цель. Метод проектов – это

высокий уровень сложности педагогической деятельности, который предполагает высокую компетентность педагога.

Итоги опроса учителей нашей школы показали, что 53% учителей знают о методе проектирования, 47% опрошенных педагогов считают данный метод актуальным, так как данный метод учит детей самостоятельности, формирует важные социальные навыки, дает возможность практически применять полученные знания, умения, навыки, а также развивать творческие способности детей. Проектную работу с учащимися можно организовать как в учебном процессе так в воспитательном внеурочном процессе. Хорошо организованная проектная работа учащихся в школе, помогает детям найти ответы на многие интересующие вопросы. Желание учащихся в поиске ответа должно всегда приветствоваться. Технология социального проектирования предоставляет делать выбор при решении разных задач социализации. Основное направление технологии – это идеи улучшения окружающей среды языком конкретных целей, задач и действий.

Под социальным проектированием понимается такая деятельность, которая эффективно формирует у подростка навыки взаимодействия с социумом. Через данную технологию идёт привлечение и включение учащихся к социальным проблемам в обществе, а также поиск решения проблем. Через задачи данной технологии учащиеся научатся: формировать своё мировоззрение; усовершенствуют социальные навыки взаимодействия с обществом, т.е. будут социально-мобильны.

Объектами деятельности подростка в ходе социального проектирования могут быть социальные явления, социальные отношения, социальная среда и др. Работая над гипотезой социального проекта, учащийся описывает свое предположение — как можно разрешить проблему. Виды социального проектирования делятся на прикладные, информационные, ролевые и игровые и исследовательские [1, стр.120].

Как создается социальный проект? Как правильно его оформить? Предложенный алгоритм поможет понять структуру работы по технологии социального проектирования.

В проекте представляется описание конкретной ситуации, которая требует улучшения, и конкретные действия по её улучшению. Выделяется несколько ступеней работы над социальным проектом.

1 ступень – постановка проблемы. Начинается с изучения общественного мнения о состоянии социальной ситуации в местном сообществе в данное время. После этого формулируется социальная проблема. Важно показать актуальность, социальную значимость проекта и четко определить способы решения проблемы.

2 ступень – Проектирование. Здесь описываются предполагаемые итоги выполнения проекта, обязательное составление плана работы, а также определение обязанностей и их распределение в проектной группе.

3 ступень – Поиск информации

Этот этап предполагает составление деловых предложений по разработанному проекту.

4 ступень – создание реального «продукта». Практическая деятельность учащегося, где он приобретает личный опыт работы над социальным проектом.

К количественным показателям проекта относится число конкретных дел: акций, мероприятий и др. К показателям социального развития личности можно отнести динамику уровня развития личности: не умел - научился, не знал - узнал, не имел - приобрел и т.д). К показателям социальной адаптации личности относится повышение уровня социальной успешности участников, активность. Показатели общественного мнения говорят о популярности проекта; отклики в средствах массовой информации.

Технологические показатели показывают уровень четкости и эффективности управления.

5 ступень - Презентация проекта и Рефлексия. Это устная защита проекта и анализ самими детьми стадий подготовки проекта и его представления на конкурсе.

Работа над проектом позволяет почувствовать учащемуся, значимость своей деятельности, повысить социальный статус, открыть новые возможности развития навыков культурного диалога, умения отвечать на вопросы оппонентов, излагать и обосновывать свою точку зрения, отстаивать правоту суждений, анализировать результаты. Таким образом, молодой человек, у которого будут сформированы элементарные черты исследователя, быстрее и шире разовьет их, имея общие представления о постановке и методах решения проблем, он будет трудиться более эффективно, принесет больше пользы обществу.

Литература

1. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании // Начальная школа: плюс-минус. - 2001. № 1;
2. Пахомова Н.Ю. Метод проекта в образовательном учреждении. - М., 2003;
3. PersonalProjectCoordinatorGuide. January, 2004 / www.ibo.org;

УДК 159

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Дюсембекова К.С.
(СКУ им. М. Козыбаева)

Государственная программа развития образования и науки на 2020-2025 ставит перед собой целью: «повышение глобальной конкурентоспособности казахстанского образования и науки, воспитание и обучение личности на основе общечеловеческих ценностей» [1]. В связи с этим, наблюдаются быстрые изменения в обществе, напрямую касающиеся сферы образования. Стоит отметить нынешнюю сложившуюся чрезвычайную ситуацию в стране из-за распространения опасного вируса – Covid-19. В условиях пандемии, сфера образования РК была вынуждена перейти на дистанционный формат обучения.

Дальнейшее осуществление обучения в таком формате обусловила две стороны: с одной стороны, дистанционное обучение способствовала совершенствованию цифровой культуры страны, овладению ИКТ большей половины населения, в том числе, реализации идеи ДО «открытое образование» – обучение с любого уровня, возраста, на расстоянии, без отрыва от основной деятельности, а с другой, неподготовленный переход на данный формат обучения повлияло на психологическое благополучие обучающихся и жителей Казахстана, а именно, высокая подверженность к стрессам, снижение усидчивости во время обучения и повышенная тревожность [2].

Современное общество требует специалистов, проявляющих собственную индивидуальность, творческую активность, адекватность прогнозирования, гибкость в переходе с одной деятельности на другую, планирование своей деятельности в целом, которые направлены на достижение профессиональных целей. «.. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы

к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально – экономическое процветание». Данные требования имеют тенденция к постоянному росту. С одной стороны, специалист принимает требования, что развивает стойкость, а именно жизнестойкость, а с другой, постоянные изменения и повышающиеся требования подвергают обучающегося к стрессу [3].

Дефиниция «жизнестойкость» впервые была введена Сьюзен Кобейс и Сальватор Мадди в 80-х годах XX века. Она изучалась в рамках экзистенциальной психологии и психологии стресса. С. Мадди, С. Кобейса изначально обозначили данный термин как «hardiness», которая предполагает «...личностная характеристика, являющаяся общей мерой психического здоровья человека, отражающая три жизненные установки: вовлеченность, уверенность в возможности контроля над ее событиями, готовность к риску». Термин «hardiness»/«өміршендік», введенный С. Мадди, С. Кобейса, в переводе с английского означает «крепость, выносливость». Позднее Д.А. Леонтьев предложил обозначать данный термин как «жизнестойкость» [4]. Выделенные С. Мадди компоненты жизнестойкости обусловлены влиянием социальной среды, выраженность которых напрямую зависит от общего уровня сформированности жизнестойкости:

1. «Вовлеченность» трактуется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Высокий уровень вовлеченности обусловлен удовлетворенностью личности в своей деятельности.

2. «Контроль» характеризуется как «убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован». Высокий уровень контроля позволяет ощутить человеку уверенность в принятии решения.

3. «Принятие риска» (challenge) – «убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного». Принятие риска характеризуется готовностью личности достигать цели, несмотря на отсутствие гарантированности в успехе. Данный компонент предоставляет возможность человеку «быть открытым к миру», оставаться заинтересованным несмотря на сложность и изменчивость.

А.Н. Фомина отмечает, что «жизнестойкость», помимо вышеперечисленных компонентов, включает в себя такие базовые ценности, как кооперация, доверие и креативность. Высокий уровень жизнестойкости способствует оценке событий как менее травмирующих и успешному совладанию со стрессом [5].

Феномен «жизнестойкости» в российской психологии рассматривали как интегральную характеристику личности, отражающая способность преодоления трудных жизненных ситуаций, которая предполагает адаптированность, стрессоустойчивость, саморегуляцию, психологическая устойчивость и раскрытие потенциала личности в целом (Д.А. Леонтьев, А.А. Александрова, С.В. Книжникова, Е.И. Рассказова, Р.И. Стецишин, Т.В. Наливайко, С.А. Богомаз, М.В. Логинова, В.Д. Шадриков, С.А. Рубенштейн, и т.д.).

Рассмотрение «жизнестойкости» в зарубежной и отечественной психологии позволяет предоставить определения различных исследователей понятия «жизнестойкости». Анализ различных определений понятия «жизнестойкость» предоставлена в Таблице

Таблица 1. Анализ различных определений понятия «жизнестойкость».

Автор	Год	Определение
С. Мадди, С. Кобейса	1991	Жизнестойкость – это личностная характеристика, являющаяся общей мерой психического здоровья человека, отражающая три жизненные установки: вовлеченность, уверенность в возможности контроля над ее событиями, готовность к риску
Д.А. Леонтьев	2002	Жизнестойкость – черта, характеризующаяся мерой преодолению личностью заданных обстоятельств, а, в конечном счете, мерой преодолению личностью самой себя.
Л. А. Александрова	2003	Жизнестойкость – интегральная способность, лежащая в основе адаптации личности.
С.В. Книжникова	2005	Жизнестойкость личности не только система убеждений, сколько интегральная характеристика, позволяющая сопротивляться негативным влиянием среды, эффективно преодолевать жизненные трудности, трансформируя их в ситуации развития.
Е.И. Рассказова	2005	Жизнестойкость – ресурс, направленный в большей мере на поддержание витальности и деятельности, в меньшей на поддержание активности сознания
А.А. Нарушевич	2006	Жизнестойкость – свойство, связанное с потенциальными и актуальными возможностями и ресурсами человека и среды, которые находят проявление в способности преодолевать трудности, а также в эффективном разрешении жизненных задач.
Р.И. Стецишин	2008	Жизнестойкость является личностно-психическим ресурсом, формирующимся в процессе персон- и профессиогенеза личности и позволяющему человеку помогающей профессии противостоять развитию профессионально-личностной дезадаптации.
С.А. Богомаз	2008	Жизнестойкость – следует рассматривать как системное психологическое свойство, возникающее у человека вследствие особого сочетания установок и навыков, позволяющих ему превращать проблемные ситуации в новые возможности
М.В. Логинова	2010	Жизнестойкость – это сложное структурированное психическое образование, определяемое как развивающаяся система убеждений, способствующих развитию готовности управлять системой повышенной сложности.
Е.А. Митрофанова	2019	Жизнестойкость определяется как вовлеченность в жизненные события, управление процессами собственной жизни, самостоятельность, веру в собственные силы, чувство «я могу».

Таким образом, в структуру жизнестойкости как интегральной характеристики индивидуальности включаются:

- на личностно-смысловом уровне такие компоненты как: целеустремленность, настойчивость, инициативность, вовлеченность, ответственность, решительность, жизнерадостность, беспечность;

- на социально-психологическом уровне такие компоненты как: сообразительность, организованность, самоконтроль, склонность к асоциальному поведению, открытость, общительность, чувствительность, стремление работать в команде, самостоятельность;

- на психофизическом уровне в структуру жизнестойкости входят такие компоненты как: выдержка, эмоциональная устойчивость, энергичность, принятие риска, контроль, внимательность [5, с. 25-54].

Изменяющиеся условия образования в Вузе оказывают большое влияние на субъектов образования высшего учебного заведения, а именно на студентов, которые, в связи с этим подвергаются ряду кризисов:

- возрастные, предполагающее изменения психофизиологических особенностей;
- кризисы индивидуальной жизни, которые включают кризисы нереализованности, опустошенности, бесперспективности;

- кризисы профессионального обучения; внешние, глобальные, экзистенциальные, связанные с нестабильностью настоящего и неопределенностью будущего.

Но, независимо от этого, студенчество – сензитивный период формирования и развития жизнестойкости.

Студент первого курса (18-20 лет) характеризуется принятием социальных и личностных обязанностей перед собой, ответственностью за собственную жизнь, выбором профессии, зачастую имеющая тенденцию изменению, и построением жизненных планов, самостоятельностью в принятии решений и контроле над своим поведением [6]. Успешное вхождение первокурсника в новый этап жизни зависит от жизнестойкости, так как происходит процесс принятия первокурсником новых условий вуза, его требований.

Стоит отметить, что вхождение первокурсников в новые условия сопровождаются и отрицательными факторами. С связи с этим, отсутствие саморегуляции, моральной поддержки, неумением контролировать свое поведение снижает процесс благоприятного протекания адаптации, вследствие происходит снижения устойчивости, контроля над собой и своей деятельностью, что приводит к снижению жизнестойкости в целом. [6, с. 3].

Целью настоящего эмпирического исследования является изучение особенностей жизнестойкости у студентов вуза. Выборку составили студенты первого курса в количестве человек 76 человек. С целью диагностики уровня жизнестойкости у студентов нами применялся «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева [3, с. 30-45]. Результаты обобщены и отражены нами в Таблице 2.

Таблица 2. Результаты диагностики общего уровня жизнестойкости у студентов (n=76)

Уровни жизнестойкости	Количество человек в %
Высокий	21 (16 человек)
Средний	57 (43 человека)
Низкий	22 (17 человека)

Анализ Таблицы 1 показал, что для большинства студентов принимавших участие в эмпирическом исследовании характерен средний уровень жизнестойкости 57% (что составляло 43 человека). Данным студентам характерна копинг-стратегия, направленная на саму задачу, то есть, студенты в меньшей степени преодолевают стрессовые ситуации, но присутствие готовности к преодолению стрессовых ситуаций наблюдается.

В наименьшей степени, у студентов, принимавших участие в эмпирическом исследовании, выявлен высокий уровень жизнестойкости 21% (что составляло 16 человек). У таких студентов преобладают копинг-стратегии, ориентированные на преодоление стрессовых ситуаций, они обладают высокой эмоциональной устойчивостью, низкой ригидностью мышления и высокой активностью в деятельности.

Для 22 % обучающихся (что составило 17 человек) свойственен низкий уровень жизнестойкости. Таким студентам характерна низкая активность в деятельности, высокая степень ригидности мышления, эмоциональная возбудимость. Копинг-стратегия в стрессовых ситуациях выражена иррациональностью, то есть эмоционально-ориентированность. Стоит отметить, что «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева выявляет также уровень выраженности компонентов жизнестойкости личности: вовлеченность, контроль и принятие риска. Результаты уровня выраженности компонентов жизнестойкости представлены в Рисунке 1.

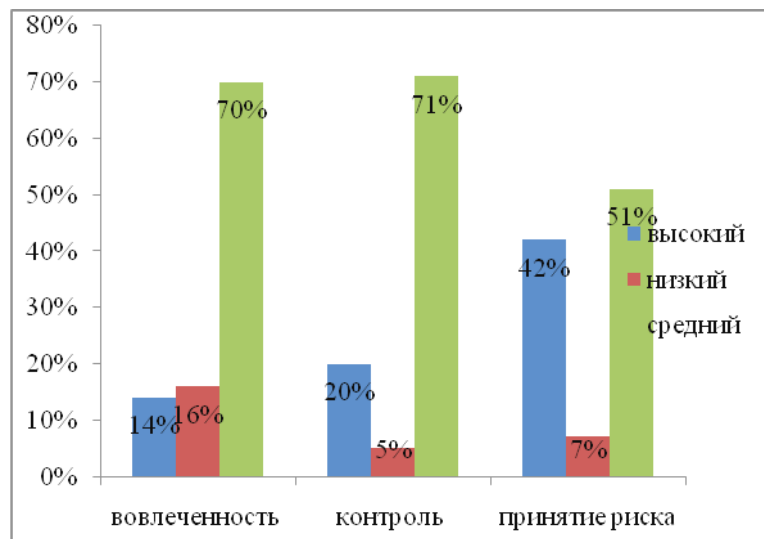


Рисунок 1. Результаты уровня выраженности компонентов жизнестойкости (n=76)

Анализ данных, приведенных в Рисунке 1, показывает, что для большинства испытуемых, участвовавших в эмпирическом исследовании характерен средний уровень выраженности компонента жизнестойкости – контроль (71%, что составило 56 человек). Такие испытуемые отличаются убежденностью, мотивированностью в поведении, внимательностью в деятельности, самостоятельностью организации процесса принятия решения. В наименьшей степени, у студентов первого курса, был выявлен низкий уровень выраженности компонента жизнестойкости – контроль (5%, что составляет 4 человека). Данные студенты отличаются не самостоятельностью в принятии решения, наличием ощущения беспомощности, неуверенностью и невнимательностью.

У 70% (что составляет 53 человека) респондентов, выявлен средний уровень выраженности компонента жизнестойкости – вовлеченность. Данные испытуемые характеризуются частичной включенностью в процесс познавательной деятельности. Они чувствуют уверенность в своем поведении, однако имеют тенденцию к возникновению сомнения, как последующего фактора возникновения тревожности.

Для 51% (39 человек) респондентов, свойственен средний уровень выраженности компонента жизнестойкости – принятие риска. Такие студенты склонны рисковать с целью удовлетворения потребностей, но данный риск у студентов будет просчитан, проанализирован, распланирован. В случае отрицательных последствий, такие испытуемые менее принимают риску.

42% (что составляло 32 студента) испытуемых показывают высокий уровень выраженности компонента жизнестойкости – принятие риска. Данные респонденты характеризуются девизом «на свой страх и риск», т.е. эти студенты охотно идут на риск, даже в случае негативного опыта. Они готовы действовать в отсутствии надежных гарантий на успех.

У 20% респондентов (что составляло 15 человек) выявлен высокий уровень выраженности компонента жизнестойкости – контроль. Такие испытуемые проявляют инициативность в своей жизнедеятельности. Они ответственны за свое поведение. В стрессовых ситуациях данные респонденты проявляют активность, в плане быстрого принятия решения выхода из трудной ситуации.

Низкий уровень выраженности компонента жизнестойкости – вовлеченность, был выявлен у 16% испытуемых (12 человек). Таким студентам присуща

конформность, отсутствие заинтересованности в деятельности, неуверенность. Они часто не удовлетворены тем, чем они занимаются.

Для 14% (11 человек) студентов первого курса, принимавших в эмпирическом исследовании характерен высокий уровень выраженности компонента жизнестойкости – вовлеченность. Эти студенты проявляют высокую активность в жизнедеятельности, им свойственна увлеченность, заинтересованность, уверенность, инициативность. Деятельность, которой они занимаются, приносит им удовольствие.

7% (что составило 5 человек) респондентов присущ низкий уровень выраженности компонента жизнестойкости – принятие риска. Такие респонденты «закрыты для окружающего мира». Они характеризуются замкнутостью, неуверенностью в себе, тревожностью. Данные респонденты не проявляют активности в деятельности, процесс принятия решения носит длительный характер.

Д.В. Леонтьев отмечает, что взаимозависимость компонентов жизнестойкости определяет общий уровень жизнестойкости. То есть, высокий уровень жизнестойкости, обусловлен высоким уровнем выраженности вовлеченности, контроля и принятия риска. Рассогласованность одного их компонентов жизнестойкости может способствовать снижению общего уровня жизнестойкости личности.

Таким образом, проведенное нами эмпирическое исследование, направленное на выявление уровня развития жизнестойкости студентов первого курса, позволяет выделить следующие выводы:

1. жизнестойкость – личностная характеристика, позволяющая преодолевать стрессовые ситуации, компоненты которой должны быть в согласованности друг с другом.

2. Проведенное исследование показало, что для большинства испытуемых участвовавших в эмпирическом исследовании характерен средний уровень развития жизнестойкости. Вследствие, мы можем отметить, что постоянно изменяющиеся условия могут быть не всегда успешной обстановкой развития личности.

3. Рассогласованность компонентов жизнестойкости может привести к снижению общего уровня развития жизнестойкости.

Выводы являются основанием для проведения программы развития жизнестойкости у студентов первого курса, в рамках психолого-педагогического сопровождения.

Литература

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы. От 27.12. № 988. – Астана, 2019. – 61 с.
2. <https://www.zakon.kz/5021046-osobennosti-organizatsii-i.html>
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14
4. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
5. Фомина, А.Н. Жизнестойкость личности / А.Н. Фомина. – М.: Прометей, 2012. – 152 с.
6. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

БАЛАҢЫЗҒА ӨЗ-ӨЗІНЕ СЕНІМДІЛІК ПЕН ЖАУАПКЕРШІЛІКТІ ҚАТАР ҮЙРЕТІҢІЗ

Еспагамбетова К. Б.

(«Қожаберген жырау атындағы №6 орта мектеп» КММ)

Баладағы өз-өзіне сенімсіздік ата-аналар мен мұғалімдердің қателіктерінен барып пайда болады. Баланы көзге ілмеу немесе оны қатты қорғаштау ондағы өз-өзіне сенімділік күшін әлсіретеді. Үйде де, мектепте де баланың бар-жоғын елемеу, оған тіптен көңіл аудармау, оның ішкі сезімімен санаспастан жазалау, қорқақтық, үркітіп, жанын алып отырушылық я болмаса оның барайтқанын екі етпеу-бала бойындағы өзіне деген сенбеушілік пайда болуының басты себептері. Көптеген ата-аналар мамандарға:- Баламыз неге томаға тұйық болып өсіп келеді, қарап беріңізші?-деп өтініш жасап жатады. Байқасаңыздар, өздері де балалары секілді жуас, момын кісілер. Әке-шелелері бұндай болғанда өздерінен асып балалары қайда барсын? Біз өзіміз қандай болсақ, балаларымыз да сондай болып өспек. Сондықтан алдымен өзіміздің еті тірі, сөзге пысық, іске тиянақты кісі болғанымыз жөн. Ал, сондай пысықтықты көріп көзін ашқан балаңның бос, болбыр болып өсуі мүмкін емес.

Өз-өзіне сенім – адамның бір істі істей алатындығына іштей нық сеніп, тас-түйін бекінуі. Өзін құрметтеу – адамның бір істі мейлі атқара алсын, мейлі атқара алмасын әр жағдайда өзін шартсыз түрде жақсы көре алуы мен қабылдата алуы. «Жаңылмайтын жақ, сүрінбейтін тұяқ болмайды» демекші, бала ешқашан да қатесіз болмайды. Бірдеңені бүлдіріп қоям ба деп, одан да үндемей құтылғанды артық санайтындардікі де қате. Өйткені, бала жығыла жүріп жығуды үйренеді, жеңіле жүріп, жеңуді үйренеді. Қате жасай жүріп те, қате жасамау жолдарын үйренеді. Қайта баланың «Қате істеп қоям ба?» деп үркектеніп, тартыншақтағанынан гөрі, қате істесе де, бір істі істеуге талпынғаны дұрыс. Бала қателік жібергенде ғана оны «қате» екендігі санасына жақсы сіңеді. «Қателерінен қорқатын балалар өсірудеміз. Ал бұл қорқу болса, бірте-бірте өзін жеткілісіз сезінуге, жасқаншақтыққа, тартыншақтыққа апарады. Бала «қате жасап қоямба» деп қорқақтағандықтан, өзіне неғұрлым жабық ұстайды, еркін, қалауынша қимыл жасауға батылы жетпейді. Ал қателіктері болса, үйрену үрдісінің бір бөлігі. Біз болсақ, түймедей қатені түйедей қылып баланың зәресін алып жіберуге құмармыз,»- дейді психолог мамандар.

Жығылған бала қайта тұруды қайдан үйренсін?! Балаларымыз «Қате істесем бітті, құрыдым» деген ойдан арыла алмауы. Ал, оларды осындай қоқынышқа итермелеп, аяқ-қолдарын жіпсіз байлап тастаған кім? Әрине, өзіміз. Қайта, баламыздың қате жасайтындай ортасы болғаны жөн. Айтқандары тыңдамаған бала (қалағаны орындалмағандығы меңзеп отырғанымыз жоқ) ішкі сезімдерін жеткізу мүмкіндігіне ие бола алмағандықтан томаға-тұйықтыққа берілуі мүмкін. Өзіне деген сенімі азаяды. Сондықтан, баланың неғұрлым көп сөйлетіп, айтпақ ойын ұғып, жақсылап бар ынтамен тыңдай білген дұрыс. Еркін сөйлеп, ойын еркін жеткізіп үйренген бала төмендегідей қасиеттерге ие болады: Балаға да сөз беріп үйреткендіктен, оны әке-шешесімен тіл табысуы анағұрлым оңай болады. Айтқандары тыңдалатын бала өзін іштей жақсы сезінеді, қуанышты әрі бақытты болады. Баланың өз сөзін жеткізе алуы, ашылу қабілетінің едәуір өскендігі байқалады. Ойын нақты жеткізе алғандықтан ата-анаға баланы түсіну, оның ішкі жан дүниесінен хабардар болу әрі керекті жағдайда оған көмектесу неғұрлым оңайырақ болады. Кішкене кезінен жақсы сөйлеп үйренген бала

болашақ өмірінде ұшырасқан қандай да бір келеңсіз мәселеде бірден жұдырық ала жүгірмей, әуелі тілмен шешуге тырысатын болады. Істі тілмен шешіп үйренген баланың жасы өскен сайын өзіне деген сенімі де арта береді. Баланың өз ойын бүкпесіз айта алатын жанұяларда балаға қатысты ұрыс-керістер де аз кездеседі. Өзіндік ішкі ой-сезімін еркін жеткізетін бала-бақытты бала. Айтпаған сөзбен жеткізе алатын бала аз ашуланады. Бауырлары, достарымен достығы мықтырақ болып, сүйіспеншілігі де беки түседі. Ойын қиналмай тура айтуға дағдыландырылған бала басқалардың өзін жақсы көретінін сезеді. Жүрегінен махаббатқа көбірек орын бөледі. Сүйіспеншілігі мен парасат, кісілігі мол болып өседі. Өз ойын бүкпесіз, тура айта алатын бала жақсы қасиеттерге, адамгершілікке де үйірсек келеді. Өз ойын толық жеткізіп үйренген бала болашақта қоғамның қай сатысында, қандай жауапкершілікті жұмыс істесе де, онда үлкен пайдасын көреді. Өзіне деген сенімі нық болады. Әрі маңайындағылар да оны сол үшін құрметтейтін болады. Баланы қолынан келмеген істеріне қарамай, қайта қолынан келген істерін бағалап мақтаңыз. Бұл оның өзіне деген сенімін арттырады.

- Пәндік бағалары төмен болғанмен, мықты футбол ойнаса немесе әдемі сурет сала алса, сол қабілеттері үшін-ақ, баланың мерейін үстем етіп, өзіне деген сенімін нығайта білу керек. Баланың бойындағы қабілетін оның сабақ үлгерімімен ғана өлшеу дұрыс емес. Жаңағы баланың сабағы нашар деп сөгетін болсаңыз, «ештеңеге де ебім жоқ екен» деген көңілсіз ой шырмауынан құтыла алмаған ол өз – өзіне деген сенімін жоғалтады. Бала өз-өзіне сеніп бір істі бастағанда ата-анасы да оған қолдау блдіру керек. «Балам біз сенің осы істі жасай алатындығыңа сенеміз».

- «Саған сенім артып отырмыз» деген секілді баланы сөзбен болса да, демеудің орнына, өкінішке орай, көбіне ата-аналар:

- «Ой, сенің қолыңнан түк келмейді!», «Әй, істей алмайсың, қой!» деген секілді баланың қайтарып жатады. Балаға әлсін-әлсін тыйым салудан аулақ болыңыз. Оған өте қатты қысым көрсетпей, еркін өсіріңіз. Көп жазалай бермеңіз. Әр қылығы шектеуге ұшыраған бала өзін қалай бар іс-әрекетімен таныта алсын!

Ескерту: Мұғалімдердің оқушыларға қатысты көп кездесетін тағы бір мәселесі: - кей балалардың сабақты біле тұра батылы жетіп қол көтермейтіндерді. Білгенін айта алмайтын оқушылар негізінде өздеріне сенімі аз оқушылар болғандықтан, олармен арнайы жұмыс істеу керектігінде ескерген жөн. Бұндай жағдайда мұғалім қандай жұмыс істей алады?

- Баланы көбірек сөйлетуге тырысу.

- Қол көтеруін күтпестен оған сұрақ қою.

- Бұндай кезде баланы ренжітіп алмау, көңіліне кірбің түсірмеу, төменшіктетпеу жағына абай болған жөн. Сөйлеу керектігін қолдап отырғаныңызды сезсін.

- Мектепшілік немесе жыл соңы қойылатын бағдарламада тартыншақ, жасқаншақ балаларды сахынаның алдыңғы жағына шығарған дұрыс. Нәтижеде, сіз ол балалардың көңіліне өздеріне деген сенім ұялай бастайды.

Парасатты ата-аналар мен байыпты ұстаздардың бұндай ұйымдастырылған үлкен кештен күтері негізінен керемет концерттік бағдарламаны тамашалап қайту емес, қайта үндемейтін, өзіне сенімсіз, жасық балаларды пісіріп, өмірге бейімдету болған жөн. Сөз соңында ата-аналарға айтарымыз: Балаңызға не болса да дап-дайын күйде ұсынбаңыз. Әйтпесе, балаңыз ылғи да сізге аузын ашып қарап отыратын, өзі әрекет етпейтін «Алма піс, аузыма түс» иегері болып шығады. Бір сөз айтып қалса, екі сөзбен тойтарыс берілетін, істеген ісі ылғи да әке –шешесіне жақпай сөз еститін бала, әрине, я өте жасық «Қой аузынан шөп алмастың» өзі болып шығады, я болмаса, ата-анасын мүлдем тыңдамайтын, айтқандарын керісінше істейтін қырсық боп шығады. Сонымен қатар, әке-шешесі қатты бәйек боп, асты-үстіне түсе беретін бала да өзгеге

жалтақтағыш, өзіне сенімсіз болып өседі. Осындайлардың осынау үлкен өмір көшінде алдауға ұшырап, қу біреулерге жем боп кетері даусыз. Олай болса, балаңыз пысып өссін десеңіз, балаңызға сенім артыңыз, ол кездескен қиыншылыққа сіз тұра жүгірмеңіз. Бір мезгіл өзі білсін, көрсін, ащы дәмін тартсын, өмірлік сабақ алсын деп қойып қойған да дұрыс.

Әдебиеттер

1. Оразбекова К. Отбасы психологиясы. - Алматы, 1997.
2. Макаренко А.С. Тәрбие туралы лекциялары. - Алматы, 1968.
3. Сабыров Т. Балаларға ақыл-ой тәрбиесін берудің кейбір мәселелері. – Алматы, 1977.
4. Пинт А.О. Ата-аналар сіздер үшін. – Алматы, 1990.
5. Уманов Ә.А., Парфенов В.А. Бала бақыты. - Алматы, 1979.

УДК 378

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-РОЛЕВОГО РЕПЕРТУАРА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Жаворонко Е.С., Ниязова А.А.

(Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия)

Стремительное развитие процессов интеграции и глобализации современного мира, быстрое освоение социального опыта новым поколением диктуют новые требования к личности педагога и определяют спрос на педагогов-профессионалов, способных к изменениям в образовании. В системе высшего образования данные изменения напрямую отражаются на профессиональной подготовке педагога, так как будущие педагоги должны быть профессионально подготовлены к непрерывному обновлению образовательного процесса.

Для полного понимания смысла нашего исследования выделим совокупность понятий, которые составляют основу нашего исследования – это функция, роль, репертуар, из которых формируются комплексные понятия «функциональная роль», «функционально-ролевой репертуар». Обратимся к единичным понятиям и выстроим логику связи между ними.

Функция – направление деятельности в соответствии с назначением той или иной роли, в данном случае рассматривается роль педагога [8]. Главной функцией педагога является управление процессами обучения, воспитания, развития, формирования в образовательной деятельности. Многие психологи-исследователи (Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской), особо уделяли внимание профессиональным функциям педагога.

Исходным понятием является «роль», которое понимается как описание ограниченного множества действий, выполняемых кем-либо в рамках определенного процесса. По мнению С.И. Поздеевой, «роль» — это форма поведения (действия), ожидаемого от субъекта в разных ситуациях в силу его принадлежности к тем или иным группам и социальным позициям [12, С. 18-21]. Автор О.Л. Кустова в своём исследовании даёт собственную интерпретацию понятия «социальная роль педагога» — это модель профессионального поведения, подразумевающая нормативно ожидаемый и личностно интерпретированный способ взаимодействия с участниками педагогического процесса в соответствии с социальным статусом педагога [9, С. 84-89].

В исследовании Б.Е. Фишмана выделяется ещё один термин «профессиональная роль педагога», который интерпретируется как «совокупность нормативно одобренных предписаний (требований), предъявляемых к профессиональному поведению педагогического работника, которое контролируется представлением его самого и окружающих о характере этой роли, о необходимых действиях в конкретной педагогической ситуации» [14, С. 10-16]. В научной работе И.Г. Колмаковой используется термин «полиролевое поведение педагога», которое характеризуется как «комплекс психологических особенностей, входящих в состав интегральных характеристик личности: направленности, гибкости, компетентности» [7, С. 182].

«Функциональная роль педагога» – это набор навыков и действий, которые он выполняет. В психолого-педагогических исследованиях данное понятие в большей степени интерпретируется как «ожидаемое обществом поведение человека» в конкретной социальной ситуации. Проведенный нами анализ понятия «функциональная роль педагога» подчеркивает её социальность, определяя при этом конкретность изменения ситуации, влияющей на ее развитие.

Рассматривая понятие «репертуар», то его лингвистическое значение в словарях трактуется как «запас, наличие чего-либо» или «резерв, ресурс, каталог чего-либо» [10]. В психолого-педагогическом исследовании Т.С. Просветовой «репертуар» рассматривается как «элемент, выбирающийся по определенным правилам, соответствующим осмысленному контексту» [13, С. 210]. Следует выделить понятие «поведенческий репертуар», предложенное зарубежными исследователями О. Джоном, Э. Хероном, Л. Хьюардом, которое трактуется как «набор знаний и умений конкретного человека, подходящий для решения той или иной задачи» [4]. Несмотря на множество исследований, посвящённых ролевому поведению, репертуару педагога, функциям учителя, полиролевому поведению педагога и др., в науке термин «функционально-ролевой репертуар» до сих пор остаётся недостаточно теоретически проработанным.

Таким образом, исходя из анализа имеющихся научных данных о сущности понятий «функция», «роль» и «репертуар», а также характеристик вышеуказанных позиций, понятие *функционально-ролевой репертуар* – это совокупность универсальных надпрофессиональных компетенций педагога, отвечающих современным требованиям. Под надпрофессиональными навыками понимаются навыки, при помощи которых будущий педагог может быть востребованным и эффективным во многих отраслях. Благодаря своей универсальности, он может осваивать не только одну профессию, а реализовать себя в разных сферах. К надпрофессиональным навыкам относится: экологическое мышление, системное мышление, программирование, работа в условиях неопределенности, мультиязычность и мультикультурность, междисциплинарная коммуникация. В психолого-педагогических исследованиях многие авторы (Л.В. Бендова, Е.Л. Гаврилова, Е.С. Комраков, Т.А. Сергеева и др.) в своих работах уделяют внимание проблеме освоения новых функциональных ролей и функционально-ролевого репертуара.

Важно понимать, что современному педагогу кроме знаний необходимы умения, позволяющие педагогу создавать учебные модули для платформ персонализированного обучения, разрабатывать образовательные онлайн-курсы, использовать в образовательном процессе новые приемы (геймификация, сторителлинг, web-квесты и др.), которые определены как тренды в образовании. Например, геймификация в системе образования – это инструмент, повышающий мотивацию к учебной деятельности обучающихся за счет использования игровых технологий, направленных на применение знаний в условиях взаимодействия в команде или группе. Сторителлинг – это педагогическая техника, построенная на использовании историй с определенной

структурой и героем, направленная на решение задач обучения, наставничества, развития и мотивации. Web-квест – это образовательная технология, в рамках которой педагог формирует интерактивную поисковую деятельность обучающихся, в ходе которой они мотивируются к самостоятельному добыванию знаний, задаёт параметры этой деятельности, контролирует её и определяет временные пределы [15, С. 36-42]. Фактически, использование информационно-цифровых форм обучения подразумевают под собой развитие новых ролей и функций педагога в образовательном процессе.

Происходящие изменения влекут за собой смену с традиционной формы «преподавание» на активно используемой «обучение». Важно разделять эти понятия, потому как «преподавание» - процесс управления учебно-познавательной деятельностью обучаемых и передачи им знания, где деятельность преподавателя направлена на выявление условий организации учебной работы, соблюдение которых позволит обучаемому сознательно ориентироваться в предмете, актуализировать полученные знания и умения, осуществлять самоконтроль [16, С. 61-63].

Под «обучением» понимается специально организованный, управляемый процесс взаимодействия педагога и обучающегося, однако, обучение может исходить от самого обучающегося. Он находится в новых образовательных средах, осуществляет ученические открытия и самостоятельно выстраивает систему знаний [3]. При разработке стратегии обучения преподаватель должен оценить, какие знания, с какой целью и в какой степени он предполагает сформировать у обучающихся в результате изучения ими конкретного учебного материала. Для этого следует учитывать особенности отдельных видов деятельности обучаемых, которая обеспечит достижение поставленных учебных целей. Важное значение имеет определённая последовательность действий обучающихся, операционный состав этих действий (исполнительских, оценочных и ориентировочных), нахождение способов мотивации обучаемых к участию в познавательной деятельности [3]. Следует отметить, обновление функционально-ролевого репертуара педагога связано с прогнозом исследователей и разработчиков «Атласа новых профессий», которые отмечают, что к 2030 году профессия «учитель» постепенно будет модернизироваться, включая в себя новые функциональные роли, большое разнообразие которых заключено в фигуре педагога – от консультанта до организатора учебного процесса, от коммуникатора до игромастера, от модератора до разработчика образовательных траекторий, от координатора до архитектора образовательных экосистем. По мере освоения новых ролей, включения педагога в новые социальные ситуации происходит формирование функционально-ролевого репертуара [2].

Однако сегодня перед будущим педагогом существует ряд проблем, препятствующих эффективному формированию функционально-ролевого репертуара, оптимизирующего образовательный процесс традиционного, смешанного и дистанционного типов обучения, с учетом персонализации, концентрированной и структурированной подачи информации. В первую очередь, проблемы формирования функционально-ролевого репертуара актуализированы развитием смешанного и дистанционного типов образования, специфическая организация которого потребовала педагогов нового профиля – способных выполнять роль организатора учебного процесса, игромастера, разработчика образовательных траекторий и др. Внедрение в образовательный процесс смешанного и дистанционного типов обучения в образовательный процесс определяют проблемы формирования функционально-ролевого репертуара [5, С. 59-69]. Среди них можно выделить:

1. *Консерватизм профессорско-преподавательского состава.* Сопrotивление освоению новых, ранее неизвестных функциональных ролей педагога в вузе обусловлено тем, что преподаватели с достаточно большим педагогическим стажем не

видят связи между проводимыми изменениями и совершенствованием собственной педагогической деятельности. Усугубляется эта проблема постоянными дискуссиями по поводу критериев оценки эффективности освоения новой функциональной роли [11, С. 4-7].

2. *Преобладание у преподавателей в процессе взаимодействия со студентами традиционной роли транслятора знаний.* Для педагога, мыслящего на уровне классического мышления, отсутствует смысл предмета, он является транслятором знаний, где обучающийся оказывается в зависимой позиции и является только получателем знаний. В рамках смешанного типа образования видоизменяются и преобразуются формы диалога и взаимодействия субъектов образования, что накладывает отпечаток на формирование функциональной роли педагога по организации взаимодействия и способам общения в информационной среде [6, С. 184-206].

3. *Цифровое неравенство.* Для освоения педагогом новых функциональных ролей необходимо погружение в цифровое пространство при смешанном и дистанционном типов образования. Однако не все обучающиеся в рамках образовательного процесса имеют неограниченный доступ к высокоскоростному Интернету, качественному мультимедийному оборудованию (web-camera, микрофон, звуковое оборудование, обновленное программное обеспечение и др.).

4. *Отсутствие компетенций (цифровых) в ФГОС направления «Педагогическое образование»* по развитию способности и умений работать в цифровой информационно-образовательной среде. Проблема заключается в отсутствии систематизированных знаний о цифровой трансформации, понимания корреляции между протекающими процессами и явлениями, сложностью глубокого погружения в технологии, развитие которых поспособствовал технологический сдвиг. Поскольку нет понимания структуры новых цифровых компетенций, значит, происходит подмена данных компетенций личностными качествами педагога, его способностями, умениями и знаниями.

Решение вышеуказанных проблем мы видим в следующем:

1. Разработать, теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем апробировать структурно-функциональную модель формирования функционально-ролевого репертуара будущего педагога в условиях цифровой информационно-образовательной среды вуза. В модели отразить критерии оценивания эффективности освоения функциональных ролей педагога.

2. Разработать и реализовать программу формирования функционально-ролевого репертуара будущего педагога, включающую организационно-управленческий, научно-методический и диагностический блоки, с внедрением в учебный процесс инновационных методов (кейс-метод, web-квесты, геймификация, сторителлинг и др.) и средств (электронный учебник, видеопрактикум, онлайн-курсы, тренажеры и др.) обучения. В рамках разработки такой программы, возникает необходимость в создании учебно-методического пособия, которое содержало бы в себе указания, раскрывающие содержание методов интерактивного обучения, технологический процесс и рекомендации практического применения методов, форм и способов формирования функционально-ролевого репертуара будущего педагога.

3. Совершенствовать цифровую информационно-образовательную среду, включающую в себя разработку образовательного цифрового контента (электронных учебных материалов, цифровых образовательных ресурсов, учебных онлайн-курсов, и др.), педагогических технологий (поисково-проблемное обучение, эвристическое обучение, технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала и др.).

4. Разработать перечень ключевых цифровых компетенций и механизма его постоянной актуализации. Сформулировать названия выявленных компетенций и описать варианты их содержательного наполнения, выделив общее «ядро» и вариативную составляющую. Представить компоненты диджитализации, на которых основываются требования к педагогическому составу вуза с развитой цифровой средой. Перечню ключевых компетенций педагога установить *мотивы – цели – действия – саморазвитие – результат* на основе анализа структуры деятельности педагога в цифровой образовательной среде, что обеспечивает преемственность и последовательность развития ключевых цифровых компетенций и возможность их согласования по уровням квалификации с профессиональными компетенциями.

Таким образом, теоретический анализ литературы позволил нам обозначить, что выполнение педагогом нового функционально-ролевого репертуара оказывает влияние не только на учебный процесс, но и развитие личности обучающегося, в связи с чем педагог находится в поиске своего развития в более сложных и непривычных для него условиях, таким условием в современной школе является цифровая информационно-образовательная среда. В этом смысле репертуар педагога всегда должен быть нацелен на перспективу формирования и развития личности педагога, а выполняемые функциональные роли отвечать вызовам времени.

Литература

1. Анянова, И.В. Модели профессионального поведения учителя / И.В. Анянова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С.41-49.
2. Атлас новых профессий. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf.
3. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. С. 213.
4. Джон О. Купер, Тимоти Э. Херон, Уильям Л. Хьюард. Прикладной анализ поведения. Пер. с англ. - М.: Практика, 2016.
5. Дьяконов, Б.П. Новые профессиональные роли педагога в современной информационно-образовательной среде / Б.П. Дьяконов, Б.М. Игошев // ВЕСТНИК Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2014. № 1. – С. 59-69.
6. Иванова, Н.Л. Профессионалы и проблемы внедрения инноваций в вузе / Н.Л. Иванова, Е.П. Попова // Вопросы образования. – 2017. №1. – С. 184-206.
7. Колмакова, И.Г. Психологические особенности и условия развития полиролевого поведения учителя: Дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / И.Г. Колмакова. – Москва, 2008. – 182 с.
8. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь. – СПб., 1998. С. 157.
9. Кустова, О.Л. Деятельность учителя как предмет социально-ролевого анализа / О.Л. Кустова // Педагогическое образование в России. – 2007. – № 1. – С. 84-89.
10. Малый академический словарь / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: АН СССР, Ин-т рус. яз.; 2-е изд., испр. и доп. - М.: Русский язык, 1981-1984.
11. Марон, А.Е. Проблемы освоения новых компетенций педагога в условиях дистанционного обучения / А.Е. Марон, Л.В. Резинкина // Вестник ЛОИРО. – 2020. №3. – С 4-7.
12. Поздеева, С.И. Роль позиции педагога в изменении содержания образования / С.И. Поздеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск. – 2005. – № 2. – С. 18-21.
13. Просветова, Т.С. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие / Т.С. Просветова. – Воронеж: ВГПУ, 2006. – 210 с.
14. Фишман, Б.Е. Педагогическая поддержка профессионального развития / саморазвития педагога / Б.Е. Фишман // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 3 – С. 10-16.
15. Щербина, А.Н. Веб-квест как инновационная технология в системе реализации ФГОС / А.Н. Щербина. – Нижний Тагил: Электронный научный журнал «Наука и перспективы», 2016. – С. 36-42.
16. Ясенко, М.М. Преподавание и обучение: в чем разница? // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы XII Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 19 февр. 2018 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. – С. 61-63.

КӘМЕЛЕТ ЖАСҚА ТОЛМАҒАНДАРДЫҢ ҚҰҚЫҚБҰЗУШЫЛЫҒЫН АЛДЫН АЛУДАҒЫ ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГТЫҢ ҚЫЗМЕТІ

Жолашова Д.С., Алпысбаева М.Б.

(М. Қозыбаев атындағы СҚУ)

*«Қылмыстың алдын алу жазалаудан гөрі әлдеқайда жақсы»
Екатерина Великая*

Бүгінгі таңда біздің қоғам алдында тұрған ең өзекті және әлеуметтік маңызды міндеттердің бірі, әрине, жастар арасындағы қылмыстың өсуін азайту және олардың алдын-алу тиімділігін арттыру жолдарын іздеу болып табылады. Бұл мәселені тез арада шешу қажеттілігі елде өте күрделі криминогендік жағдайдың жалғасуымен ғана емес, ең алдымен ұйымдасқан қылмыс саласына кәмелетке толмағандардың көбірек тартылуымен, жасөспірімдер құрған қылмыстық топтардың қауіпті қылмыстар жасауымен және олардың саны тұрақты түрде өсіп келе жатқандығымен байланысты.

Бұл өткір мәселені шешудегі басты рөл әлеуметтік педагогикаға беріледі. Кәмелетке толмаған құқық бұзушылардың проблемаларын шешу үшін оның алдын алумен айналысу керек. Алдын алу дегеніміз-негізгі себептер мен жағдайлардың алдын алуға, жоюға немесе бейтараптандыруға бағытталған мемлекеттік, қоғамдық, әлеуметтік-медициналық және ұйымдастырушылық-тәрбиелік шаралар жиынтығы [2, б.6].

Әлеуметтік педагог пен әлеуметтік қызметкердің сөздік-анықтамалығында «алдын алу» ұғымына келесі анықтама беріледі. Бұл «әртүрлі әлеуметтік ауытқуларды тудыратын негізгі себептер мен жағдайлардың алдын алуға, жоюға немесе бейтараптандыруға бағытталған білім беру шараларының жүйесі» деп аталады [5, 480 б.].

Көбінесе бастапқы алдын-алулар негізгі мәселелердің алдын алуға немесе қойылған міндеттерді шешуге қабілетті жүйелер мен құрылымдарды іске қосатын кешенді тәсілді қажет етеді. Егер сіз баланың оқу іс-әрекетінде құрдастарымен, ата-аналармен, мұғалімдермен эмоционалды жағымды қарым-қатынас жүйесіне жағдай жасасаңыз, құқық бұзушылықтың алдын-алу тиімді болады. Сондай-ақ кәмелетке толмаған адам психологиялық және әлеуметтік жағынан қорғалуы тиіс (өзінің құқықтары мен міндеттерін білуі, оларды оқу-тәрбие процесіне барлық қатысушылардың сақтауы, бір білім беру мекемесінің қабырғасында барлық балалардың психологиялық және әлеуметтік теңдігі, кез келген белгі бойынша кемсітушілікті болдырмау). Әлеуметтік педагог әрқашан баланың жағында болады, құқық бұзушыны қоршаған ортаға бейімдеуге емес, оған нәтижелі бейімделуге көмектесуге тырысады [3, 116 б.]. Осы балалармен әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекеттің профилактикалық бағыты мыналарды қамтиды:

- тәрбие мен қарым-қатынастың қолайлы ортасын ұйымдастыру бойынша жұмыс;
- отбасылық қарым-қатынастарды уақтылы түзету;
- бос уақытта балаларды жұмыспен қамту нысандарын іздеу;
- ата-аналар мен отбасы мүшелерінің объективті жұмыспен қамтылуы кезеңіндегі балаларға қамқорлық жасау нысандары;
- балаларды әлеуметтік-педагогикалық есепке қою;

- жеке балаларды патронаттау [1, 10 б.].

Кәметке толмағандар арасындағы құқық бұзушылықтың алдын алу бойынша әлеуметтік педагогтың жұмыс әдістерін қарастырайық:

1. Сендіру әдісі-тәрбиеші баланы қоғамға қарсы мінез-құлқының салдарына сендіру үшін жеткілікті құқықтық білімі болса, жетістікке жете алады. Осы әдісті қолдана отырып, әлеуметтік мұғалім оқушының өзі жағдайдан шығудың жолын іздей бастайтынына көз жеткізе алады.

2. Бақылау әдісі-мұғалімге тәрбие жұмысы үшін ең көп материал береді. Мұғалім баланың қарым-қатынасын, оның отбасындағы, мектептегі, сабақтағы, құрдастарымен, еңбегімен қарым-қатынасын бақылайды.

3. Әңгімелесу әдісі - әлеуметтік мұғалімнің әңгімеге дайындалуы маңызды. Оған анкета, алдын-ала жасалған сауалнама немесе баланың осы мекемеге түсу кезінде қорытынды жасаған комиссияның нәтижелері көмектесе алады.

4. Анкета-бұл ұсынылған ауызша және жазбаша сұрақтарға жауаптары негізінде адамдардың психологиялық ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік беретін зерттеу әдісі.

5. Социометрия әдісі-математикалық өңдеу үшін әңгімелер, сауалнамалар мен алгоритмдер, баланың дағдарыстық жағдайын бағалау туралы мәліметтер жиналады.

6. Сауалнама әдісі-субъектілерді сұрау арқылы статистикалық материалдарды бірнеше рет жинау әдісі.

7. Тестілеу әдісі-белгілі бір стандартталған тапсырмаларға негізделген зерттеу әдісі. (даму тестілері, жалпы нәтижелілік тестілері, психометриялық, графикалық және т.б.).

8. Бағалау әдісі – зерттелген құбылыстарды бағалауға ең құзыретті тұлғаларды тартуға байланысты зерттеу әдісі, олардың пікірлері бір-бірін толықтыра отырып, зерттелген құбылыстарды объективті сипаттауға мүмкіндік береді.

9. Сараптамалық бағалау әдісі-сауалнамаға немесе сұхбатқа негізделген, оның көмегімен әлеуметтік мұғалім субъектілердің білімін, пікірлерін, құндылық бағдарлары мен көзқарастарын, олардың оқиғаларға, шындық құбылыстарына қатынасын көрсететін ақпаратты анықтай алады.

10. Кеңес беру әдісі-әртүрлі проблемалары бар адамдарға әлеуметтену, өмір сүру және қарым-қатынастың әлеуметтік нормаларын қалпына келтіру және оңтайландыру мақсатында білікті көмек.

11. Тренинг-бұл арнайы ұйымдастырылған қарым-қатынас түрі, оның барысында жеке тұлғаны дамыту, қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру, стереотиптерді жоюға және қатысушылардың жеке мәселелерін шешуге психологиялық көмек көрсету мәселелері шешіледі.

12. Ойын-бұл қызмет түрлерінің бірі, оның мәні нәтижелерде емес, процестің өзінде. Әсіресе ересектердің іс-әрекеті мен олардың арасындағы қарым-қатынасты ойын барысында ойнату арқылы қоршаған шындықты білетін балалар үшін өте маңызды. Ойын балалардың физикалық, ақыл-ой және адамгершілік тәрбиесіне қызмет етеді.

13. Экскурсиялар-бұл бақылауды жүзеге асыруға, сонымен қатар табиғи жағдайда әртүрлі заттарды, құбылыстар мен процестерді зерттеуге мүмкіндік беретін оқытуды ұйымдастырудың бір түрі [4, 87-88 беттер].

Осылайша, кәметке толмаған құқық бұзушылардың проблемаларын шешу үшін оны ерте алдын-алумен айналысу керек. Әлеуметтік мұғалім кәсіби қызмет аясында әртүрлі жұмыс әдістерін қолдана алады, өйткені олар балаларда жеке басын дамытып, оны тәрбиелейді. Сонымен қатар, әлеуметтік мұғалім жасөспірімдердің жеке ерекшеліктері мен білім деңгейін ескеруі керек. Жасөспірімнің психологиялық сипаттамасына сүйене отырып, әлеуметтік мұғалім олармен жұмыс істеудің белгілі бір

әдістерін қолданады. Бүгінгі таңда кәмелетке толмағандар арасындағы құқық бұзушылықтың педагогикалық алдын алуды ұйымдастыру ерекше орын алады. Бұл халықтың өмір сүру деңгейінің төмендеуіне, қоғамның тұрақсыздығына байланысты жасөспірімдер арасындағы қылмыстың өсуіне байланысты - тұтастай алғанда жасөспірімдер дағдарысына әсер ететін көптеген жағымсыз факторлар. Шынында да, дәл осы жаста адамның дамуы, тұлғаның қалыптасуы жүреді, құндылықтар мен өмірлік бағдарлар анықталады. Құқық бұзушылықтың алдын алу-біздің қоғамымыздың қылмысқа қарсы күресінің маңызды бағыттарының бірі, сондай-ақ құқықтық қана емес, педагогикалық сипаттағы да күрделі міндеттердің бірі. Жалпы құқық бұзушылық және оның алдын-алу деген не? Құқық бұзушылық-бұл адамның мемлекет, қоғам және азаматтардың мүдделеріне зиян келтіретін заңсыз, кінәлі, жазаланатын, қоғамға қауіпті әрекеті [1]. Айта кету керек, әрекет іс-әрекетте немесе әрекетсіздікте көрінуі мүмкін. Жасөспірімдер жасаған құқық бұзушылықтарға келетін болсақ, олардың екі негізгі ерекшелігі бар: жоғары дәрежесі және топтық сипаты, ал қылмыстың себептері-отбасындағы әлеуметтік жағдай, кәмелетке толмаған адамның қылмыстық серіктестік компанияда болуы, әлеуметтік-экономикалық факторлар, панасыз және қараусыз қалу, білім беру мекемесінің тәрбие жұмысындағы олқылықтар.

Құқық бұзушылықтың алдын алу-бұл қылмыс жасауға ықпал ететін себептер мен жағдайларды жоюға бағытталған құқықтық, тәрбиелік және өзге де сипаттағы шаралар. Мұндай шаралар заңсыз әрекеттер жасауға бейім адамдарға жалпы немесе жеке әсер етуден тұрады. Қазіргі уақытта құқық бұзушылықтың алдын алу-бұл құқық қорғау органдары мен заңгерлердің қызметі ғана емес, сонымен қатар білім беру ұйымының адамгершілік қызметі.

Әлеуметтік-педагогикалық алдын-алу-бұл мемлекеттік - әлеуметтік процесс, оның негізгі бағыты адамның мінез-құлқындағы ауытқуға және оның қылмыс жасауына ықпал ететін себептер мен жағдайларды жою болып табылады [2].

Педагогикалық профилактиканың тиімділігінің төмендігінің негізгі себебі-құқықтық шектеулер, сондай-ақ мұғалімдердің нашар дайындығы. Бұл білім беру мекемелері қызметкерлерінің теориялық, тәрбиелік, әдістемелік және басқа деңгейлерін арттыру қажеттілігін білдіреді. Педагогикалық қызметтің профилактикалық бағыты қолайлы ортаны ұйымдастыру, отбасылық қатынастарды уақтылы түзету, балалардың бос уақытында жұмыспен қамтылу формаларын іздеу, кәмелетке толмағандарды мектепшілік есепке қою, жекелеген оқушылардың патронажы, сондай-ақ билік органдарымен кешенді жұмысты қамтуы керек.

Білім беру ұйымдарында кәмелетке толмағандармен профилактикалық жұмыстың негізгі түрлері:

- Бастапқы алдын алу. Мұнда сынып жетекшісінің девиантты мінез - құлыққа бейім, оқуда артта қалған кәмелетке толмаған балаларды анықтау, оларды әртүрлі іс-шараларға-үйірмеге, сабақтан тыс жұмыстарға тарту бойынша әлеуметтік педагогпен және психологпен өзара әрекеттесуі маңызды рөл атқарады. Бұл кезеңде қоғамға қарсы климат бар, азғын өмір салты бар отбасымен профилактикалық жұмыстарға маңызды рөл берілуі керек.

- Қайталама профилактика. Бұл кезеңнің негізгі міндеттері басталған құқық бұзушылықтың алдын алу, қиын өмірлік жағдайға тап болған жасөспірімге уақтылы әлеуметтік-психологиялық көмек көрсету болып табылады. Мұнда девиантты мінез-құлқы бар кәмелетке толмағандармен жұмыс істеуге бағытталған әлеуметтік-психологиялық және құқықтық шаралардың бүкіл кешенін біріктіру, сынып жетекшісіне және басқа да педагог қызметкерлерге осындай баланың мүдделері мен ұмтылыстарын түсінуге тырысу қажет.

- Үшінші профилактика. Бұл әлеуметтік-психологиялық және құқықтық шаралар кешені, ол бұрын заңсыз әрекеттерді жасаған жасөспірімдердің құқық бұзушылықтардың қайталануын болдырмау және алдын-алу болып табылады.

Сонымен, құқық бұзушылықтың алдын-алу білім беру ұйымының әлеуметтік-педагогикалық қызметінің қажетті, үнемі дамып келе жатқан және жетілдірілетін бағыты болып табылады, ол оқушылардың толыққанды әлеуметтенуі мен әлеуметтік бейімделуін, білім беру процесіне қатысушылардың барлығын жан-жақты дамытуды қамтамасыз етеді. Заңсыз әрекеттердің алдын алу аясында жасөспірімдермен жұмысты жетілдірудің маңызды бағыты қоршаған ортаның қолайсыз жағдайларын – олардың жақын ортасын жеңу болып табылады. Білім беру мекемесіндегі әлеуметтік-педагогикалық алдын-алу әрқашан кәмілетке толмағандар арасындағы құқық бұзушылықтардың алдын-алу және болдырмау жөніндегі қызметтің негізгі бағыты болып қала беруі керек.

Әдебиеттер

1. Бланков, А.С. қараусыздық пен құқық бұзушылықтың, кәмілетке толмағандардың алдын алудың өзекті мәселелері [Мәтін] / А.С. Бланков. – М: МПА, 2001. – Б. 10.
2. Галагузова, М.А. Әлеуметтік педагогика: дәрістер курсы / Жалпы ред. М.А. Галагузова [Мәтін] / М.А. Галагузова. – М.: Гуманит. бас. ВЛАДОС орталығы, 2000. – б.
3. Лебедев О.Е., Золотухина В.И. және т.б. Кәмілетке толмағандар арасындағы құқық бұзушылықтың алдын алу: білім беру жүйесінің мүмкіндіктері [Мәтін] / О.Е. Лебедев, В.И. Золотухина және т.б. – М.: Интеллект орталығы, 2003. – 116 с.
4. Лелеков, В.А., Кошелева Е.В. Кәмілетке толмағандар арасындағы қылмыстың алдын алу туралы [Мәтін] / В.А. Лелеков, Е.В. Кошелева // әлеуметтік зерттеулер. – 2007.– №3.– Б.87-88.
5. Овчарова Р.В. Әлеуметтік педагогтың анықтамалық кітабы [Мәтін] / Р.В. Овчарова. - М.: Сауда орталығы, 2005. – 480 б.

УДК 37.015.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГА КАК СРЕДСТВА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА

Зазулина Н.С., Горохов А.С.

(СКУ им. М. Козыбаева)

Стукаленко Н.М.

(ФАО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по Акмолинской области)

На сегодняшний день в образовании, в том числе и в профессиональном, происходит перестройка взаимоотношений участников образовательного процесса. Взаимоотношения педагога обучающихся должны строиться на основе субъект-субъектного подхода и педагогики сотрудничества.

Для решения этой задачи этого необходимо создание в колледже комфортной гуманной среды. Это особенно важно с первых дней поступления, когда студенты сталкиваются с социально-психологическими и дидактическими проблемами, среди которых проблемы адаптации к условиям колледжа. От того, насколько студент адаптируется к условиям колледжа, зависит успешность его учебной деятельности.

Проблема адаптации студентов к условиям колледжа как приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям достаточно детально изучена в

психолого-педагогической литературе. Данная проблема рассматривалась [Л.А. Сагитовой], Р.Н. Сагитовым [], Н.А. Остапенко [], В.Г. Акимбековой [1] и др.

Но следует отметить, что авторами рассматриваются лишь отдельные условия, но не представлена систематизация трудностей адаптационного периода и путей их преодоления. Нет работ, рассматривающих средства адаптации студентов в условиях колледжа.

Ещё одна проблема заключается в недостаточном использовании возможностей тренинга, направленного на повышение уровня адаптации студентов к условиям колледжа.

Во многом это связано с тем, что педагоги не вооружены комплексными методами обеспечения адаптации, подкрепленными теорией. Слабая система психологического обеспечения процесса адаптации студентов, не достаточное использование тренинговых технологий для формирования у обучаемых коммуникативных умений, навыков сотрудничества в группе, умений отстаивать свою точку зрения, навыков публичных выступлений снижают эффективность процесса адаптации студентов в условиях колледжа.

Основываясь на описанные выше факты, можно выделить следующие противоречия:

- между необходимостью проведения комплексной работы по адаптации студентов в условиях колледжа и недостаточной разработанностью средств, форм и методов её осуществления;

- между необходимостью создания психолого-педагогических условий использования тренинга как средства воздействия на процесс адаптации студентов колледжа и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий использования тренинга как средства воздействия на процесс адаптации студентов колледжа;

На сегодняшний день не существует общепринятого определения «тренинг», что приводит к различному толкованию термина и обозначению им самых разных приёмов, форм, способов и средств, используемых в психологической практике.

Термин «тренинг» (от английского «totrain») имеет ряд значений: обучение, воспитание, тренировка, дрессировка. Тренинг определяется и как способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления поведением и деятельность. В психологии распространено определение тренинга как одного из активных методов обучения [2].

Л.А. Петровская рассматривает психологический тренинг «как средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения», «средство развития компетентности в общении», «средство психологического воздействия» [60, с. 14].

С.И. Макашанов предложил термин «преднамеренное воздействие» даёт возможность описания всего множества явлений, относящихся к динамике психологических феноменов человека и группы, отражает процессуальные и продуктивные характеристики тренинга, подчёркивает «субъект-субъектный» характер тренинга, эффективность которого связана с принятием ответственности за происходящее в тренинге как ведущим его специалистом, так и участником. В связи с этим предлагается определить тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы с целью гармонизации личного бытия человека [51].

Если в образовательном процессе колледжа реализуются возможности тренинга, то это будет способствовать процессу адаптации студентов при соблюдении следующих педагогических условий:

- разработана программа тренинга по адаптации, способствующая развитию коммуникативных умений, навыков сотрудничества и взаимодействия в группе, умений отстаивать свою точку зрения;
- программа тренинга построена с использованием современных технологий, предполагает активное взаимодействие студентов;
- тренер в процессе проведения занятий выступает в роли коуча, давая студентам возможность самостоятельно осознавать проблемы и вести поиск их решения.

Для реализации данных условий была разработана программа тренинга.

Цель программы: Формирование у студентов колледжа навыков сотрудничества и взаимодействия, развитие коммуникативных умений.

Задачи программы:

1. Создание условий для открытого доверительного общения, восприятия информации, творческой атмосферы.
2. Направленное осознание имеющихся личностных ресурсов, способствующих преодолению деструктивных эмоциональных переживаний и формированию высокоэффективного поведения (отношения к себе, своим возможностям и недостаткам);
3. Формирование умения осознавать, что со мной происходит и почему, анализировать собственное состояние;
4. Формирование собственной системы ценностей, целей и установок, способности делать самостоятельный выбор, контролировать свое поведение и жизнь, решать простые и сложные жизненные проблемы, умения оценивать ту или иную ситуацию и свои возможности контролировать ее;
5. Развитие умения общаться с окружающими, понимать их поведение и перспективы, сопереживать и оказывать психологическую и социальную поддержку;
6. Формирование осознания потребности в получении и оказании поддержки окружающим, формирование умения сопереживать окружающим и понимать их, понимать мотивы и перспективы их поведения (формирование навыков эмпатии, слушания, диалога, разрешения конфликтных ситуаций, выражения чувств, принятия решений);
7. Формирование навыков отстаивания своих границ и защиты своего персонального пространства; навыков бесконфликтного и эффективного общения.

Программа состоит из трёх разделов:

1. Введение в тренинг
2. Работа с чувствами и саморегуляция
3. Развитие коммуникативных навыков

Содержание программы тренинга представлено в таблице (Таблица 1).

Таблица 1 Программа тренинга адаптации студентов в условиях колледжа

Тема	Задачи
Этап I. Введение в тренинг	
Занятие 1. «Давайте познакомимся!»	Задачи: Знакомство и сплочение группы. Установление контакта с учениками, создание доверительной атмосферы. Достижение взаимопонимания в целях работы программы.
Этап II. Работа с чувствами и саморегуляция	
Занятие 2. «Конструктивные и деструктивные чувства. Саморегуляция.»	Задачи: Дать понятие о конструктивных и деструктивных чувствах Научить идентифицировать собственные эмоциональные состояния Развивать навыки общения.

Занятие 3. «Понятие личности. Структура моей и твоей личности. Кто Я? Кто Ты? Что во мне и в тебе есть?»	Задачи: Сфокусировать внимание участников на собственном мироощущении, прикоснуться к понятию ценности каждой личности. Формировать навыки заботы о себе и защиты своего Я, границ личности. Развивать умение говорить «Нет»
Занятие 4. «Отношение к себе, самооценка, развитие и личностный рост. Ценность моей и твоей личности»	Задачи: Помочь ощутить схожесть и индивидуальность отдельных людей. Осознание возможности формирования адекватной самооценки.
Занятие 5. «Гнев. Как работать с чувством гнева»	Задачи: Дать понятие о чувстве гнева и его проявлениях. Учить способам преодоления гнева. Формировать навыки общения.
Занятие 6. «Страх и тревога.»	Задачи: Дать понятие о чувстве страха и его проявлениях. Учить способам преодоления страха и тревожности. Помочь детям преодолеть запрет на обсуждение страхов. Формировать навыки работы по преодолению своих страхов. Развивать коммуникативные умения.
Занятие 7. «Страх и тревога. Как их преодолеть»	Задачи: Дать понятие о чувстве страха и его проявлениях. Учить способам преодоления страха и тревожности. Помочь детям преодолеть запрет на обсуждение страхов. Формировать навыки работы по преодолению своих страхов. Развивать коммуникативные умения.
Этап III. Развитие коммуникативных навыков	
Занятие 8. «Общение. Формирование навыков общения».	Задачи: Осознание собственной потребности и способности к общению. Решение некоторых проблем в общении
Занятие 9. «SOS – помогите мне»	Задачи: Формирование навыков эмпатии, умения принимать и оказывать поддержку, разрешения конфликтных ситуаций. Формирование умения принятия себя и другого как личности Формирование способности к гармоничному и поддерживающему общению.
Занятие 10. «Учимся договариваться»	Задачи: Дать понятие группового давления и принятие собственного решения. Вырабатывать навыки выражения и отстаивания собственного мнения, поиск компромиссов, умение противостоять групповому давлению. Формирование навыков заботы о себе и защиты своего Я. Формирование навыков противостояния групповому давлению и насилию и осознание права и необходимости защищать себя.

Каждое занятие тренинга состоит из разминки, основного содержания и рефлексии. Разминка включает в себя упражнения, способствующие активизации участников группы, созданию непринужденной, доброжелательной атмосферы, повышению сплоченности группы, они необходимы для подготовки к восприятию основного содержания занятия.

Основное содержание включает следующие формы: лекции, игры, мозговой штурм, групповые дискуссии, психотехнические упражнения и задания, помогающие понять и усвоить главную тему занятия, проработать проблему.

Рефлексия предполагает обмен между участниками своими мнениями, впечатлениями, чувствами, связанными с темой занятия. Она проводится в конце каждого занятия. Формы работы на тренинге: ролевые игры; общение в малых группах и

общегрупповые дискуссии; теоретический материал; практические и психологические упражнения.

Предполагаемые результаты следующие:

- Формирование навыков преодоления деструктивных эмоциональных переживаний, высокоэффективных поведенческих стратегий и развитие личностных ресурсов у студентов колледжа в период адаптации.

- Развитие коммуникативных умений, навыков сотрудничества и конструктивного общения. Сплочение группы.

Таким образом, тренинговые занятия способствуют формированию навыков общения, умению сотрудничать в группе, что является важными условиями адаптации студентов в условиях колледжа.

Литература

1. Акимбекова В.Г. Адаптация студентов вуза и колледжа и ее психологические особенности / В.Г. Акимбекова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – №14 (304). – С. 137-139.
2. Баевский Р.М. Биокibernетика и прогностика, некоторые проблемы оценки адаптационно-приспособительной деятельности организма. - М., 1995. – 226 с.
3. Биологический энциклопедический словарь / Под ред. М.С. Гилярова. - М.: Энциклопедия, 2006. - 864 с.
4. Аманова Ж.Ш., Юсопов О.Г. Тренинг ассертивности в программе медико-социальной реабилитации. Методические рекомендации. – Павлодар, 2005. – 32 с.
5. Петровская Л.А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга. – М.: 2002. – 208 с.
6. Макшанов С.И. Психология тренинга. – СПб., 2007. – 124 с.

УДК 004.3

КОМПЬЮТЕРЛІК ОЙЫНДАРДЫҢ ЖАСӨСПІРІМ КЕЗІНДЕГІ АГРЕССИВТІЛІКТІҢ ДАМУЫНА ӘСЕРІ

Зайыр Н.З., Айтымова А.Н.

(М. Қозыбаев атындағы СҚУ)

Қазіргі бала компьютермен ерте танысады. Ата-аналар баланың үй техникасының түймелерін қалай басатынына қарап қуанады. Көптеген ата-аналар балалардың көшеде жүрмегенін, көшеде ойнамағанын, бірақ үйде компьютерде еркін отырғанды ұнатады. Нәтижесінде, ересектер кейде баласының компьютерден қандай ақпарат алатынын білмейді. Олар көлік бала үшін ойыншық немесе білім көзі болып қана қоймай, ата-анасын, әсіресе жұмыс істейтін ата-аналарды эмоционалды түрде алмастыра бастайтынын түсінбейді. Бірте-бірте бала компьютерде көбірек уақыт өткізеді.

Интернетке (сетеголизм) және компьютерлік ойындарға (кибер тәуелділік) психологиялық тәуелділікті бөлек ажыратыңыз. Олардың әрқайсысының өзіндік себептері мен салдары бар және әртүрлі жас топтарына қолданылады. Әдетте, ойындарға жасы 10 жастан 18 жасқа дейін аралықтағы жастар қызығады. Сетеголиктер көбінесе аға буын өкілдері болып табылады. Мысалы, жақында АҚШ-та жүргізілген зерттеулер мектеп оқушылары мен студенттерге қарағанда зейнеткерлер мен үй шаруасындағы әйелдер интернетте көбірек уақыт өткізетінін анықтады. Компьютерлік тәуелділікті емдеу күрделі мәселе болып табылады, ол медицинаның әртүрлі

салаларындағы мамандардың келісілген жұмысын талап етеді. Компьютерлік тәуелділікті емдеудегі басты рөлді пациенттің әлеуметтік реадaptациясы атқарады, ол білікті психологтар мен психотерапевтердің қатысуымен ғана мүмкін болады. Көбінесе балалар мен жасөспірімдерде компьютерлік тәуелділіктің себебі-өз-өзіне күмәндану және өзін-өзі көрсету мүмкіндігінің болмауы. Мұндай жағдайларда ата-аналар балаға қолдау көрсетіп, туындаған мәселелерді шешуге көмектесуі керек [6, 169 бет]. Компьютерде тым көп уақыт өткізетін баланы сынға алу мүлдем дұрыс емес. Бұл мәселені тереңдетіп, баланы ата-анасынан алыстатуы мүмкін.

Егер жасөспірім ойынның қызғанышынан зардап шексе, сіз оны түсінуге тырысуыңыз керек және компьютерлік ойындарға деген қызығушылығын белгілі бір дәрежеде бөлуіңіз керек. Бұл баланы ата-анасымен жақындастырып қана қоймайды, сонымен бірге оларға деген сенімін арттырады, демек, бала ата-аналардың кеңесіне көбірек сенім артады және өз проблемаларын олармен бөлісуге үлкен үміт артады. Сын баланың ата-анасының оның мүдделерін түсінуден бас тартуы ретінде қабылданады, сондықтан кейбір жағдайларда оқшаулау мен агрессияны тудырады. Балалардағы кез-келген түрдегі тәуелділіктің алдын алудың негізгі шарасы-баланы дұрыс тәрбиелеу. Бұл ретте маңызды шектеуі - балаларға олардың іс-әрекеттерін ұғындыру (мысалы, тыйым салу сол немесе өзге де ойындар), сондай-ақ түсіндіру, бұл қызығушылықтың өзіне пайдасы жоқ екенін баяндау. "Біздің өміріміз қандай? Ойын!"- деді бір кездері Шекспир. Ұлы драматург бірнеше ғасырдан кейін біздің замандастарымыз бұл сөйлемді аударып, ойын басқаша емес, өмірмен салыстырылатынын білді ме? Бүгінгі таңда миллиондаған адамдар виртуалды шындыққа тәуелділікпен өздерін пернетақталарға байлап, компьютерлік ойын матрицаларына өз еріктерімен кіреді. Керемет фантастикалық шайқастарға құмар, тәуелділіктің құрбандары ойында өмір сүреді, біздің әлемде тек иілген, күйген денені қалдырады. Кейде оның өмірді қолдау жүйелері компьютерлік ойын-сауықтың келесі сессиясында сәтсіздікке ұшырайды және адам қайтыс болады.

Барлық тәуелділіктердің ішіндегі ең күштісі-психологиялық. Бір нәрсемен күресуге күш болмаған кезде, әлсіз және қорқақ адамның жалғыз мүмкіндігі - проблемадан құтылу. Шындықта теріс айналу. Сондықтан есірткіге немесе алкогольге жақындаппаңыз. Компьютерлік ойындар жақсы емес, ойлап тапқан әлемдерге енген адам негізгі бейнеқосылғыларды жоғалтады: кеңістік пен уақытты, өмір мен өлімді түсінбейді. Адамдармен қарым-қатынас жасаудың моральдық және дағдылары артта қалады, бірақ ойын күшті, батырлық, сәтсіздік жағдайында жағымсыз сәттерді қайталағанда, мәселелер үшін бұл маңызды! Ойыншы компьютерде неғұрлым көп уақыт өткізсе, тәуелділік соғұрлым қорқынышты болады, жәбірленушінің санасын өзгертеді. Виртуалды кейіпкерлермен байланысты тәжірибе өздері сияқты, ал адреналин қанға кетіп отырады, бұл мидың ләззат алуға жауапты бөліктерін жұмыс істеуге мәжбүр етеді. Кәдімгі жағдайларда (кем дегенде спортты алыңыз) бұл гормон денені "ынталандырады", бізді бәрін "тезірек, жоғары, күшті" етуге мәжбүр етеді және қозғалыс кезінде өзін бұзады. Бірақ дененің қанында ол тоқтап, жүйке жүйесін бұзады. Нәтижесінде-неврастения және мидың түзетілмейтін өзгерістері пайда болады. Агрессиялық реакциялар агрессиялық көріністерге тікелей қатысу арқылы, сондай-ақ агрессияның көріністерін пассивті бақылау арқылы сіңіріледі және сақталады [4, 18 бет]. Осылайша, агрессия, ол қалай көрінсе де, басқа тірі организмдерге зиян келтіруге бағытталған мінез-құлықты білдіреді. Жалпы алғанда, агрессивтілікті конструктивті және деструктивті деп бөлуге болады. Егер сіз агрессияны басқаларға қасақана зиян келтіру ретінде анықтасаңыз, онда деструктивті агрессивтілік бар – жойғыш күш, оның көзі – ашу. Агрессия болса, ол үшін зиян келтіру өздігінен аяқталмайды және ол қалаған нәрсеге қол жеткізуге әкеледі. Кейбір батыс зерттеушілері конструктивті

агрессивтілікті жеке тұлғаның орталық функциясы ретінде қарастырады. Бұл адамның айналасындағы әлемдегі белсенділігі, оның іс-әрекеттерінің бағыты, қызығушылығы және тиімді қарым-қатынасы деп түсініледі.

Агрессивті мінез - құлықты қалыптастыру-көптеген факторлар қатысатын күрделі процесс. Агрессивті мінез-құлық отбасының, құрдастарының, сондай-ақ бұқаралық ақпарат құралдарының әсерімен анықталады. Балалар агрессивті мінез-құлықты тікелей күшейту арқылы да, агрессивті әрекеттерді бақылау арқылы да үйренеді. Жасөспірімдік-бұл барлық жастағы балалардың ең қиын және күрделі кезеңі, ол жеке тұлғаны қалыптастыру кезеңі болып табылады. Сонымен бірге, бұл ең маңызды кезең, өйткені мұнда мораль негіздері қалыптасады, әлеуметтік қатынастар қалыптасады, өзіне, адамдарға, қоғамға деген қарым-қатынас қалыптасады. Сонымен қатар, осы жаста тұлғааралық мінез-құлықтың мінез-құлық белгілері мен негізгі формалары тұрақтандырылады. Жеке өзін - өзі жетілдіруге белсенді ұмтылыспен байланысты осы жас кезеңінің негізгі мотивациялық бағыттары-бұл өзін-өзі тану, өзін-өзі көрсету және өзін-өзі растау [3].

Компьютерлік ойындардың теріс салдары ретінде жасөспірімнің қызығушылықтары шеңберінің тарылуы, өз әлемін құруға деген ұмтылыс, шындықтан кету көрінеді. Компьютермен бір-бірімен айналысу, көбінесе құрдастарымен қарым-қатынасқа зиян келтіреді, әлеуметтік оқшаулануға және тұлғааралық байланыстарда қиындықтарға әкеледі. Батыс қоғамында психологиялық зерттеулердің негізгі тақырыптарының бірі-кәмелетке толмағандардың агрессивтілігі және онымен байланысты құқық бұзушылықтар мәселесі. Алайда, осы тақырыптағы көптеген жұмыстардың мәліметтері агрессивті мазмұндағы ойындар тек бастауыш мектеп жасындағы балалар мен жасөспірімдерде агрессивтілікті ынталандыра алатындығын көрсетеді. Дені сау балалардың мінез-құлқын әр түрлі ғалымдардың тікелей зерттеулері агрессивтілік кез-келген балада әр түрлі формада болатындығын көрсетті. Агрессивтіліктің барлық түрлерінің ортақ бір жағы бар: олар жағдайды бақылауға, оған әсер етуге, өзін немесе қоршаған ортаны, соның ішінде жақын адамдарын жақсартуға тырысады. Агрессивті мінез-құлық түріндегі реакция, мүмкін, белгілі бір ішкі ынталандыру күшімен басқарылады. Жоғарыда келтірілген пікірлер тек бұқаралық ақпарат құралдарында ғана емес, ғылыми қоғамдастықта да қолдау табады. Бұл проблемалар компьютерлік ойындарға көп уақыт жұмсайтын жасөспірімдердің ерекшеліктерін анықтай алатын зерттеулерді қажет етті. Неміс ғалымдары геймердің (ойыншылардың) миы виртуалды әлемде болып жатқан нәрсені шындық ретінде қабылдайтынын дәлелдеді, деп хабарлайды агенттік. Бұл тұжырымға Аахен университетінің Клаус Матиак 13 адамнан тұратын топпен жұмыс жасау кезінде келді (барлығы күн сайын кем дегенде екі сағат видео ойындар өткізді). Тестілеу барысында ойыншыларға зорлық-зомбылық, төбелес және барымтадағы адамдарды құтқару көріністері бар бейне ойындар ұсынылды. Бұл уақытта еріктілердің миының белсенділігі арнайы құралдармен қадағаланды, олар ойын кезінде тек мидың танымдық функциялары іске қосылғанын, ал ойыншылардың эмоциялары мүлдем жетіспейтінін (танымдық функцияларға есте сақтау, назар аудару, сөйлеу, мақсатты мотор белсенділігі және тұтас қабылдау) тіркеді.

Тәжірибелер нәтижесінде ғалымдар бейне ойындардағы зорлық-зомбылық көріністері эмоциялар көрсетпестен нақты өмірлік жағдайларда осылай әрекет етуге үйрететін тренажер ретінде қызмет етеді деген қорытындыға келді. Алайда, бейне ойындардың адамдарды агрессияға итермелейтінін дәлелдеу әлі мүмкін болмады. Еріктілердің агрессиясы бейне ойындардың ұзақ әсер етуінен туындаған сияқты. Ойын бастапқыда конструктивті агрессияға негізделген деп саналады: бір нәрсеге қол жеткізу үшін жауды жеңу керек. Бірақ айта кету керек, бастауыш және одан үлкен балаларға

арналған компьютерлік ойындардың көпшілігі оқуға ықпал етпейді және шығармашылық емес, агрессивті болып табылады. Әдетте, келесі деңгейге өту үшін оларды өлтіру керек (кұрттар, құбыжықтар, адамдар, әскерлер) немесе жою (қораптар, жабдықтар, ғимараттар, қалалар, мемлекеттер, планеталар) [5].

Бір жағынан, виртуалды әлемдегі әрекеттерді кейіннен жобалауға болады. Компьютерлік салондарда мониторлар қатты әйнекпен жабылғандығы бекер емес, ал орындықтар әдетте жеңіл: кейде ойын алаңынан ашуланулар залға өтеді, тек жұдырықтар ғана емес, басқа да заттар іске қосылады. Егер ойын әлемінде іс-әрекет таныс болса, ол мінез-құлық үлгісіне айналуы мүмкін. Компьютер мен ол ашқан виртуалды шындық бір қарағанда зиянсыз емес. Физикалық және психикалық денсаулық зардап шегуі мүмкін. Сіз агрессиямен күресу қабілеті жеке және әлеуметтік қасиеттердің дамуын анықтайтынын білуіңіз керек. Жасөспірімнің шынайы өмірде алған дұрыс дағдылары, көзқарастары мен нұсқаулары оған виртуалды әлемді ауыртпалықсыз игеруге мүмкіндік береді. Бұл мәселеде компьютерлік ойын қиындыққа көмектеседі немесе көптеген мәселелерді қоса алады, пікірлес адамдарды табуға көмектеседі және жалғыздыққа әкелуі мүмкін деп болжауға болады [2] Компьютерлік ойындардың жасөспірімдердің агрессивтілігіне әсері, әңгімелер мен сауалнамалар жүргізу туралы әдебиеттерді зерттей отырып, жасөспірімдердің басқа санаттағы адамдармен салыстырғанда виртуалды әлеммен қарым-қатынасы тұрғысынан осал екендігі туралы қорытынды жасауға болады. Жасөспірімнің психикасы мен тұлғасы қалыптасу сатысында, ал еркін сатылатын мергендер сияқты көптеген компьютерлік ойындар агрессивті көңіл-күйді тудыруы мүмкін.

Қажеттіліктер, қондырғылар, кешендер міндетті түрде шығудың жолын іздейтінін бәріміз білеміз. Сондықтан себептік байланыс, ең алдымен, кері – бұл компьютерлік ойындар, оны тандаған ойыншылар сияқты. Егер жасөспірімнің эмоциясы күндіз көріну үшін жағдай таппаса, олар тереңге кетеді! Мүмкін кейде жасөспірімге арналған компьютерлік ойын белсенділікті, агрессияны, наразылықты бәсеңдетуі мүмкін. Сірә, ойын теріс тәжірибесіне жаңа ештеңе қоспайды. Сонымен, нақты әлемге теріс әсер аз болады. Компьютерлік технологиялар біздің өмірімізді жеңілдетеді, бірақ негізсіз пайдалану көптеген проблемаларды тудыруы мүмкін. Бір нәрсе анық: бәрі қалыпты жағдайда жақсы, және әрбір заманауи адам өз өмірі үшін жауап беруі керек, оған не зиянды және не пайдалы екенін білуі керек.

Әдебиеттер

1. Агрессивность и компьютерные игры. Блинов С. // Граждановедение. 2006, №10.
2. Методическая газета «Здоровье детей», февраль № 4, 2009 г.
3. «Справочник классного руководителя». №7, 2008 год.
4. «Школьник за компьютером», серия «Здоровье детей» №6 (18)/2007.
5. Влияние компьютерных игр на поведение подростков // Сидорова А. Воспитание школьников. 2007, №7.
6. Влияние компьютерных технологий на здоровье пользователя. Жураковская А.Л. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2002, № 2. – С.169-173.

ШЖМ ЖАҒДАЙЫНДА БІРІКТІРІЛГЕН СЫНЫПТАРДА ОҚЫТУДЫ ӘДІСТЕМЕЛІК СҮЙЕМЕЛДЕУ

Ильясова А.Ш.

(«Өрлеу» БАҒО АҚФ СҚО ПҚ БАИ)

Жаңартылған білім беру мазмұнына көшу аясында шағын жинақты мектепте оқу-тәрбие үдерісін тиімді ұйымдастыру және оны жаңартылған оқыту бағдарламаларына бейімдеу білім беру жүйесінде маңызды бағыттардың бірі болып табылады. Осыған байланысты жаңартылған оқу бағдарламаларымен оқитын біріктірілген сыныптарда оқу үдерісін тиімді ұйымдастыруда ұтымды әдістер мен жолдарын қолдану, білім сапасын көтеру міндеті туындайды.

Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының басты міндеттерінің бірі ретінде белгіленген [1]. БҒДМБ-ны іске асыру шеңберінде Ресурстық орталықтар (тірек мектептер) әлеуетін күшейту, шағын жинақты мектептерде (бұдан әрі-ШЖМ) оқыту процесін жетілдіру, ауылдық мектептердің білім сапасын арттыру жөніндегі жұмыстар жалғастырылуда.

ШЖМ-да оқу-тәрбие процесі бірлескен сыныптардағы білім алушылардың әртүрлі жастағы оқуын есепке ала отырып қамтамасыз етіледі.

Шағын жинақты мектептерде оқушылардың білім деңгейін мемлекеттік стандарт дәрежесіне көтеру, оқу-тәрбие жұмысының мазмұнын жақсарту – қазіргі уақытта өзекті мәселелердің бірі. Шағын жинақталған мектептерде мұғалімнің негізгі мақсаты: бағдарлама мен мектеп белгілеген жоспарды орындап шығу екені белгілі [4]. Бұл үшін шағын жинақты мектепте оқу-тәрбие үрдісін кіріктіре оқытудың әдістерін тиімді пайдалана отырып өткізу керек. Екі сынып қатар оқытылатындықтан сабақ кестесін, сабақ жоспарын дұрыс әзірлеу, оқушылардың өздері орындайтын жұмыстарын шебер ұйымдастыру, сабақ уақытын дұрыс пайдалану мәселесі туындайды. Курсаралық кезеңде өткізілетін сауалнама, мониторинг барысында мұғалімдердің жаңа тәсілдерді өз тәжірибесінде қолдануы үшін қысқа мерзімді курстардың жеткіліксіз екендігі анықталды.

Соңғы кезде көптеген мұғалімдер оқу үдерісін жандандыру, оқушылар білім сапасының деңгейін, олардың ынтасын, белсенділігін арттыру үшін сабақ барысында түрлі әдістер қолданып ізденістер жасауда. Дегенмен, бұл әлі жеткіліксіз. Оқушының білім сапасын көтеріп, білім стандарты деңгейіне дейін жеткізуде педагогикалық технология мен әдістердің ролі ерекше.

Әсіресе оқу үрдісіне байланысты шешілмеген, ғылыми жүйелендірілмеген мәселелер толып жатыр. Соның бірі-оқу бағдарламасын қазіргі заман талаптарына сай іске асыру болып табылады. Біріктірілген сыныптардағы оқу процесін ұйымдастыру мәселесіне қатысты Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы ШЖМ дамыту орталығы өткізген сауалға барлық облыстардың ШЖМ мұғалімдері бір ауыздан, бірінші кезекте біріктірілген сыныптағы сабақтарды жүргізуге, соның ішінде қолданыстағы және жаңартылған бағдарламалар бойынша оқытылатын сыныптарға арналған әдістемелік ұсынымдардың қажет екенін алға тартты. Сол себептен филиалда курсаралық кезеңде осы бағытта жүйелі жұмыс жүргізілуде. ШЖМ-ның заманауи мұғаліміне білім мазмұнын жаңарту жағдайында жұмыс істеу үшін маңызды бірқатар қосымша кәсіби құзыреттілікке ие болуы қажет. Мәселен,

- біріктірілген сынып-комплектісі жағдайында оңтайлы оқыту әдістерін бейімдеу және құрастыру;
- бір пәндік және бір тақырыптық сабақтар өткізу кезінде сынып-комплектісі білім алушыларының іс-әрекеттерін басқару

Биылғы жылғы ұйымдастырылған «Шағын жинақталған мектептерде біріктірілген сынып-комплектілерінде пәндерді оқыту әдістемесі» курсы барысында және курсаралық кезеңде жасаған рефлексивті талдаудың нәтижесінде бірқатар мәселелер айқындалды. Ол мәселелерді қарастыра отыра, курс барысында педагогтер мен оқытушылар өз тәжірибелерімен бөлісіп, оны шешудің жолдарын талқылап, ұсынды.

ШЖМ жағдайында біріктірілген сыныптарда оқытудың ерекшеліктері

Мықты тұстары	Әлсіз тұстары	Мүмкіндіктері	Қаупі
Тік және көлденең іс-әрекеттің үйлесуіне байланысты жас аралық коммуникацияның артықшылықтары	Мұғалімнің ұйымдастырушылық қабілеттерінің, өзара оқыту әдістері мен технологияларын игерудің жеткіліксіз даму деңгейі	Әр түрлі жастағы ортада және әр түрлі жастағы өзара қарым-қатынаста болатын өмірге ең жақсы дайындық; топпен жұмыс істеу дағдыларын дамыту	Жеке агрессияның жоғарылауы, басқалармен байланыс, қарым-қатынас құра алмау; бақталастық
Бір сынып пен екінші сыныпты біріктіріп оқытқанда, оқушылардың өздік жұмысқа белсенділігін арттыру	Балалардың іс-әрекеттерін бірлесіп ұйымдастырудың және қарым-қатынасты басқарудың орнына - дәстүрлі түрде бір сыныптан екінші сыныпқа	Балалардың тәуелсіздігін дамыту: 2-сынып - мен өзім оқимын, 3-сынып - басқаларды оқытуды үйренудемін, 4-сынып - басқаларды оқытамын	Балалардың дамуындағы айқын өзгерістерсіз ББД көлемін жетілдіру
Ортақ міндеттер мен мәселелерді шешу арқылы бірлескен қызмет үшін жобалық, проблемалық және диалогтық оқыту	Сын тұрғысынан ойлаудың, зерттеушілік дағдылардың, кері байланыс құру әдістерінің даму деңгейі жеткіліксіз	Әрқайсысының жеке оқу қарқынын дамыту, материалды игеру тереңдігін жеке таңдау	Оқуға деген қызығушылықтың жоғалуы, танымдық мотивтің әлсіреуі
Оқу бірлігі – оқу-тәжірибелік тапсырмалар мен жобалар	Оқу-тәжірибелік тапсырмаларды құра алмау және жобалық оқытуды жүзеге асыра алмау	Функционалдық сауаттылықты дамыту	Білімге негізделген тәсілдің басымдығы

ШЖМ жағдайында біріктірілген сыныптарда оқытудың ерекшеліктері сай **мықты тұсы** деп Тік және көлденең әрекеттесудің үйлесуіне байланысты жасаралық коммуникацияның артықшылықтарын алуға болады. Яғни *Өзара оқыту* принципі білім алушылардың бір-біріне өзара әсер ету үдерісінде білім, іс-әрекет және қарым-қатынас тәсілдерін меңгеруге негізделген: әр білім алушы топ мүшесі ретінде өз жолдастарын үйрете отырып, мұғалім рөлін уақытша орындай алады, «оқушы» және «скаффолдер», «көмекші» және «орындаушы», «басқарушы» және «жетекші» т.б.әлеуметтік рөлдерді тәжірибиеде игереді.

Әлсіз тұстарына келетін болсақ, мұғалімнің ұйымдастырушылық қабілеттерінің, өзара оқыту әдістері мен технологияларын игерудің жеткіліксіз даму деңгейін атауға болады, ол өз алдына оқушыда жеке агрессияның жоғарылауы, басқалармен байланыс, қарым-қатынас құра алмау қаупі туу мүмкін. Сол себептен курс

барысында әртүрлі жастағы оқыту әр жастағы топтарда сабақтарды ұйымдастырудың қағидаттарын нақты қарастыра келе, әртүрлі жастағы білім алушылардың оқу жұмысының жалпы мазмұнына сәйкес тәсілдерін таңдау, әр жас тобы үшін барлық сыныптар үшін ортақ міндеттерді анықтау сияқты, әртүрлі жастағы білім алушылардың жалпы оқу жұмысының мазмұнына сәйкес тәсілдерін таңдау, ұтымды қолдану жолдарын қарастыру сияқты нақты практикалық жұмыстар жүргізіліп отырылады. Сонымен қатар, әр жастағы оқыту әдістемелерін оқыту тәжірибесіне енгізу арқылы өзіндік жұмысты ұйымдастыру сапасын жақсарту мақсатында: оқытудың ұжымдық тәсілі (ОҰТ), әр жастағы топ (ӘЖТ), тақырыптарды өзара беру әдістемесі (ТӨБӨ), тапсырмаларды өзара алмасу әдістемесі (ТӨАӨ), жеке тапсырмаларды өзара тексеру (ЖТӨТ) әдістемелер мен тәсілдер ұсынылды. Аталған әдістемелер М.А. Мкртчянның «Ұжымдық оқу сабақтарының жалпы әдістемелері» жұмысында егжей-тегжейлі сипатталған. Осы бағытта тыңдаушыларға әдістемелік көмек, яғни қажетті материалдар ұсынылып отырылады. Осы әдістемелердің кез-келгені бойынша сабақтарды ұйымдастыру үшін оқу материалы ерекше түрде құрастырылады. Балалардың оқу іс-әрекетін педагогикаландыру принципі жоғары жастағы білім алушыларды оқу сабақтарын ұйымдастырушы ретінде дайындауды қамтамасыз ету болып табылады – оларға бірқатар педагогикалық функциялар беріледі, мысалы, үй тапсырмасын тексеру.

Әр жастағы оқыту тәжірибесінде ынтымақтастықта оқыту ерекше орын алады. Оқытудың Сингапур жүйесіне сай басты мақсат- ойлау мәдениетін қалыптастыру. Мәселен, курс тыңдаушыларына *сыныпты басқару құралы* Мэнэдж Мэттің ұтымды тұстары, әрбір оқушының *shoulder partner* -иық серіктесі, *face partner* -қарама-қарсы отырған серіктестерінің арқасында белсенді, бірлескен жұмыстары сынып ішінде қозғалып,, пікірлерімен бөлісіп, өз көзқарастарын дәлелдей алуы –бірлескен сыныптарда оқу үдерісін тиімді ұйымдастыруға септігін тигізеді. Сабақтың ерекшелігі - әр тапсырма үшін белгілі бір уақыт беріледі, нәтижені барлығы бірге талқылайды, олар ортақ пікірге келеді. Шын мәнінде, жұмыстың өзара тәуелділігі, жеке жауапкершілік, тең қатысу, бір уақытта өзара әрекеттесу сияқты жұмыс принциптеріне негізделген көптеген оқу құрылымдары мен ақыл-ой операциялары бар. Мәселен, жаңа тақырыпты өткенде *See-Think-Wonder* тәсілі - (оқушылардың бақылау және сипаттау дағдыларын дамыту мақсатында жеке немесе топта жауап беруге бағытталған ойлау тәсілін) ұйымдастыруға болады. Не көріп тұрсыз? Сіз бұл туралы не ойлайсыз? Сіз не білгіңіз келеді? Оқу құрылымы осы сұрақтың жауабын шеңбер бойынша бір рет айтайық деп рет-ретімен жұмыс ұйымдастырылады. Сабақтың бекіту кезеңінде Плейсмэт консенсус (келісім картасы) арқылы жаңа идеялар айтылып, бірлесе отыра шешім шығару, *Tug-Of-War* тәсілі арқылы себептерін анықтау, дәлелдемелер мен аргументтер келтіру сияқты Блум таксономиясының жоғары ойлау деңгейіне сәйкес ұтымды тапсырмаларды жоспарлауға болады. Ал дебрифинг кезеңінде *Think-Write-Round Robin* (ойлан –жаз –топта талқыла), *Round Robin* –шеңбер бойымен кезекпен сөйлеу тәсілі арқылы барлық сыныпты қамтып, материалды түсіну деңгейін анықтауға болады.

Келесі мықты тұсы - бір сынып пен екінші сыныпты біріктіріп оқытқанда, оқушылардың өздік жұмысқа белсенділігін арттыру, ол өз алдына балалардың тәуелсіздігін дамыту: 2-сынып - мен өзім оқимын, 3-сынып – басқаларды оқытуды үйренудемін, 4-сынып - басқаларды оқытамын деген тұжырымға сай. ***Кезекті әлсіз тұстарынан*** –өзіндік жұмысты ұйымдастыруда саралап оқытуды тиімді ұйымдастыра алмау. Сабақтың ең маңызды ерекшелігі - сынып жиынтығында, біріктірілген сыныпта – білім алушылардың өз бетінше жұмыс істеуі. Егер бір сыныппен айналысатын мұғалім сабаққа білім алушылардың өзіндік жұмысы үшін тапсырмаларды енгізбесе немесе қоспаса, шағын жинақты мектеп мұғалімінің осы мүмкіндікті зерделенетін материалдың сипатын анықтайтын таңдауы жоқ. Екі-үш сыныптың болуы осындай

тапсырмалардың қажеттілігін анықтайды. Олар сабақтың барлық кезеңдерінде қолданылады.

Өзіндік жұмыстың мазмұны мен сипаты нақты сабақтың міндеттерімен және бүкіл тақырыпты зерттеудің мақсатымен анықталады, бұл ретте мазмұны күшпен, ал іс-әрекет сипаты әртүрлі болуы тиіс, материалды меңгеруде қабылдау мен есте сақтаудың (есту, көру, қозғалыс) түрлері қамтылуы тиіс. Өз бетінше жұмыс мазмұнында қиындықтарды біртіндеп ұлғайтқан маңызды. Тапсырмалардың мазмұны білім алушыларға қолжетімді болуы тиіс. Бұл тапсырманың тұжырымдалуы анық, қысқа, балаға түсінікті, тапсырманың сипаты білім алушының оны орындау үшін қажетті атқарушылық операцияларға, іскерліктер мен дағдыларға ие екенін білдіреді. Өз бетінше жұмысты жоспарлай отырып, мұғалім келесілерді анықтайды: сабақтың қай кезеңінде әр сыныптағы өз бетінше жұмыс неғұрлым орынды, материалды осы деңгейде меңгеру барысында білім алушылардан нені талап етуге болады, тапсырманың сипаты мен нысаны қандай болуы тиіс. Шағын жинақты мектептегі сабақ сынып-жиынтық үшін бір жалпы жоспар бойынша өткізіледі. Сондықтан оның құрылымына сабақтың кезеңдері емес, «мұғаліммен – өз бетімен», «өз бетімен – мұғаліммен» өту тән. Мұғалім оқу үдерісінің логикасын жақсы түсінуі керек, ол қай жерде қиындық туындайтынын алдын ала білуі, сабақтың қай кезеңінде жұмысқа қосылуы керектігін білуі қажет. Ол «ерекше педагогикалық назарда» болу керек кезеңді анықтай білуі керек.

Курсаралық мониторингтік зерттеу ауыл мектебінің мұғалімдеріне оқу үдерісін тиімді ұйымдастыру үшін әдістемелік ұсынымдардың, қосымша құралдардың қажеттілігі өзекті екенін көрсетті: ШЖМ және біріктірілген сыныптардың саны елеулі болып қалып отыр, кадр тапшылығы және әлсіз материалдық-техникалық база білім алушылардың білім сапасын қамтамасыз етуге кедергі келтіруде, жаңартылған білім мазмұнын жүйелі енгізу кейбір ауыл педагогтерінің дайындығының болмауына келіп тірелуде.

Дегенмен, ШЖМ әлсіз жақтарын мүмкіндікке айналдыруға болады:

- білім алушылардың саны аздығы олардың жеке ерекшеліктерін ескеруге және жеке даму, саралау, жеке оқу траекторияларын құру, олардың денсаулығын сақтауды қамтамасыз ету үшін қолайлы жағдай жасауға мүмкіндік береді;

- әртүрлі сынып білім алушыларын бірлесіп оқыту коммуникативтік дағдыларды дамыту, ынтымақтастық, әртүрлі жастағы топтарда білім алушылардың нәтижелі жұмысын ұйымдастыру үшін негіз береді, осыған байланысты оқыту іс-әрекеттік сипатқа ие болады және практикалық дағдыларды дамытуға баса назар аударылады;

- білім алушылардың жас ерекшеліктерін ескере отырып, оқу пәндері мазмұнының тереңдігі мен күрделілігін қамтамасыз ететін пәндік білімдер мен дағдыларды кезең-кезеңмен арттыру мүмкін болады;

- өзіндік жұмыстың басым болуы білім алушылардың дербестігін және шешім қабылдау үшін жеке жауапкершілігін дамытуды қамтамасыз етеді.

Шағын жинақты мектеп мұғалімдерін ғылыми-зерттеушілік жұмыстарға тарту, жекелеген пәндерден бағдарламалар дайындау, ШЖМ арналған оқу-әдістемелік кешен әзірлеу және олардың электрондық, мультимедиялық нұсқасын дайындап, шығару және қашықтан оқытудаға мүмкіндіктерді ұйымдастыру- шағын жинақталған мектеп мұғалімдері және келешек мамандарға білім беруге, кәсіби деңгейінің өсуіне үлкен септігін тигізері сөзсіз. Болашақта шағын жинақты мектеп тәжірибесіне енгізу мақсатымен, біріктірілген бастауыш сыныптарында бір пәндік, бір тақырыптық жүйедегі мазмұны ұқсас тақырыптарды оқытуға арналған оқу-әдістемелік құралдар (бағдарламалар, әдістемелік құралдар, дидактикалық материалдар, электрондық оқулықтар) шығару жоспарланып отыр.

Педагогтердің кәсіби құзыреттілігін ғылыми-әдістемелік тұрғыдан қамтамасыз ету мақсатындағы жоғарыда аталып өткен жұмыстар біліктілік арттыру жұмысындағы тәжірибеге түбегейлі өзгерістер енгізуді, маманның кәсіби құзырлы болуын қамтамасыз ететін оқыту модельдері негізінде білім көтерушінің өзін-өзі өзгертуге әкелетін әлеуетіне әсер ететін біліктілік арттырудың жаңа дидактикасының кезек күттірмейтін істердің бірі.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы: Астана, 2019. <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988>
2. Қолданыстағы және жаңартылған бағдарламалар бойынша ШЖМ біріктірілген сыныптарында білім алушыларға оқу процесін ұйымдастыру механизмі. Әдістемелік құрал. I бөлім. - Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2017. – 183 б.
3. Баймолдаев Т.М. Шағын жинақталған мектептерде пәндерді оқытуда жаңа педагогикалық әдістерді пайдалану жолдары. - Алматы, 2002.
4. Базарбаева Н.Ә. Шағын комплектілі мектептердегі оқу-тәрбие үрдісіндегі ерекшеліктер: Алматы, 2002.
5. Бажбанова, В.Г. Шағын кешенді мектепте оқыту ерекшеліктері. Особенности обучения в малокомплектной школе [Мәтін] / В.Г. Бажбанова // Білім беру мекемесі басшыларының анықтамалығы.- 2013. - №9. – 30 бет, с.75.
6. Базарбекова, Р.Ж. Шағын жинақты бастауыш мектепте біртақырыптық сабақтарды ұйымдастырудың маңызы [Текст] / Р.Ж. Базарбекова. - Білім-Образование: 2013, 2017.
7. Берікханова Г.Е., Жолымбаев О.М. Шағын жинақты мектепке мұғалім даярлау-педагогикалық жоғарғы оқу орындарының өзекті мәселесі. [Мәтін] / Жолымбаев О.М. Берікханова Г.Е. // Білім-образование. - 2012. - №3. 73 б.

УДК 372.851

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

Каметова А.Б., Галиева С.Ю.

(Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия)

В современной социально-экономической ситуации необходимым условием успешной социализации является способность ученика гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, что невозможно без развитых способностей к самообразованию, умения видеть возникающие проблемы, находить наиболее рациональные и альтернативные способы их решения, работать с информацией: адекватно оценивать, осуществлять многофакторный анализ, интерпретировать, критически омысливать, применять на практике для решения возникающих проблем [1, с. 15].

Подростковый возраст может рассматриваться как сензитивный период развития критического мышления в силу возрастных закономерностей нейрофизиологической деятельности психики. В старшем подростковом и юношеском возрасте ведущими становятся рефлексивная и смысловореческая деятельность, актуализируются потребности в самовыражении и творческой активности, что обусловлено развитием абстрактности и критичности мышления, переходом на уровень формальных операций, преобладанием гипотетико-дедуктивного мышления.

Безусловно, критическое мышление зависит от природных задатков, способностей и склонностей личности, влияния социальной среды и воспитания, формируется под влиянием жизненного и интеллектуального опыта человека и его окружения. С другой стороны, критичность мышления невозможна без систематических усилий по совершенствованию мышления. Формирование критического мышления невозможно без обучения и воспитания, актуализирующих и развивающих природные качества личности (любопытность, восприимчивость к новому, исследовательские склонности, живость ума и др.), формирующих уверенность в собственных когнитивных возможностях, самостоятельность, коммуникабельность, умение действовать в коллективе, свободу и смелость выражения мысли. В этой связи создание содержательных и детализированных моделей критического мышления (далее КМ) и поиск в рамках моделей новых образовательных технологий, направленных на формирование ключевого навыка 21 века, можно назвать одним из самых приоритетных направлений педагогической науки [2, с. 16]. Приведем некоторые приемы и методы развития КМ в соответствии с делением занятия на три этапа: вызов, реализация, рефлексия (см. табл. 1) [54, с.84].

Табл. №1. Приемы и методы развития критического мышления

Этапы урока математики		
Вызова	Реализации	Рефлексии
«мозговая атака» (мозговой штурм), заполнение конструктивных полей, ключевые термины, ключевые вопросы, ответы которые нужно найти в тексте, вводный вопрос, воронкообразные вопросы, метод Киплинга, «плюс-минус-вопрос», таблица «тонких и толстых опросов», альтернативный тест (все верные и неверные высказывания/утверждения), таблица «знаем-хотим узнать-узнали», корзина идей, кластер, концептуальная таблица, многомерные матрицы, инверсии, эмпатии, прогнозирование, «идеал»	ведение «бортового журнала», «Идеал», чтение с остановками, система маркировки текста «Insert», таблицы «плюс – минус - интересно», таблицы «знаем -хотим узнать - узнали», «лови ошибку»	синквейн, возвращение к ключевым словам, верным и неверным утверждениям, ведение дневника, письмо другу, достраивание кластера из ключевых слов, перепутанные логические цепи, эссе, дискуссия, круглый стол, «РАФТ» аналитический обзор, реферат аналитической направленности, обзор своих и чужих алогизмов, ошибочных суждений, кластер

Математика как наука оказывает большое влияние на развитие мышления учащихся, с одной стороны, через формирование на математическом материале способов мыслительных действий, приемов мышления, которые выступают специфическими методами научного познания, с другой – формирует умения, необходимые для выхода из нестандартной ситуации, используя все логические структуры мышления [3, с. 25]. Математика выступает своеобразным «мостиком» между математическими и другими школьными дисциплинами, поскольку обладает максимальным потенциалом развития познавательных универсальных учебных действий, а именно, «поиск необходимой информации, понимание, структурирование информации и знаний и её понимание».

Все математические схемы мышления носят метапредметный характер и являются наиболее общими методами мышления, в первую очередь, критического. Овладение указанными когнитивными операциями обеспечивает качественные изменения в функционировании интеллекта, поскольку они носят универсальный характер и применимы в любой сфере деятельности, а также имеют большое значение для развития интеллектуального творчества.

Решение математических задач как основной вид деятельности в процессе изучения математики предполагает:

- использование различных способов решения и применение для этой цели таких методов работы с информацией, как поиск, анализ, синтез, переработка, сопоставление, выявление «скрытой» информации, систематизация, представление;
- осуществление мысленного эксперимента и моделирование;
- аргументированность, логичность, доказательность и обоснованность рассуждений и выводов и др., т.е. применение многочисленных мыслительных умений – компонентов критического мышления [4, с. 78].

Значительный массив задач для формирования у школьников критического мышления в процессе изучения математики составляют задачи на установление приведённой аналогии. Критически ориентированными являются задачи на нахождение необходимых и достаточных условий правомерности математического заключения: дополнить или опровергнуть предложенный перечень; перераспределить на необходимые и достаточные исходные данные; обоснованно подтвердить заданные условия. Критический потенциал имеют задачи на классификацию, если в условии задачи обучающемуся предлагается установить корректность предлагаемой классификации, установить конкретные нарушения и способы их устранения [5, с. 53]. Активно развиваются когнитивные навыки критического мышления в задачах на классификацию с нарушениями критерия полноты классификации, критерия непересекаемости классификационных элементов, нарушены основания классификации, перепутаны классификационные этажи ранговой классификации. Ещё одно направление повышения критической насыщенности решаемых учащимися математических задач – использование задач с несколькими предложенными способами решениями: на установление причин различного результата решения; на установление правомерности, истинности разных способов решения при одинаковом результате. Особую группу составляют задачи на логический анализ теорем. [6, с. 53].

Таким образом, в качестве значимых педагогических условий развития критического мышления на уроках математики мы выделяем

- поэтапное формирование навыков внутренних и внешних мыслительных операций;
- использование учебных материалов, отвечающих условиям бифункциональности, междисциплинарности, социальной ориентированности, информационной и критической насыщенности, визуализации;
- учет результатов мониторинга и сензитивных возможностей возрастного периода подростков;
- использование потенциала внеурочной деятельности.

В результате опытно-экспериментальной работы, которая проводилось с 2019 – 2020 г.г. на базе школы-гимназии №7 имени Гали Орманова, результативность реализации данных условий была доказана. В исследовании принимали участие школьники 6-го «А» и 6-го «Б» класса в возрасте 11-13 лет, в количестве 50 человек (по 25 обучающихся в каждом классе).

Исследование было разделено на четыре этапа: методический, констатирующий, формирующий, контрольный.

Первый этап – методический (сентябрь 2019 г.) – осуществлялся подбор методик, а также проводилось наблюдение за деятельностью педагогов и учащихся. В результате была разработана программы обучения математики с использованием когнитивных технологий для развития критического мышления школьников.

Второй этап – констатирующий (октябрь 2019 г.) – проводилась первичная диагностика уровня критического мышления школьника. На этом этапе были

определены уровни развития критического мышления школьников: высокий, средний, низкий. А также выявлялась успеваемость учащихся по основным предметам.

Третий этап – формирующий (октябрь 2019 – март 2020 г.г.), в рамках которого на уроках математики внедрялся комплекс условий и упражнений, направленных на формирование критического мышления с помощью использования когнитивных технологий.

Четвертый этап – контрольный (март 2020 – апрель 2020 г.г.), для проверки выдвинутой гипотезы о том, что специально разработанная программа с использованием когнитивных технологий на уроках математики обучения является эффективным условием развития критического мышления школьников, и повышает их успеваемость, мы провели статистический анализ с использованием метода ранговой корреляции Спирмена, с целью выявления наличия корреляционной связи между двумя признаками и T - критерия Вилкоксона для сопоставления двух показателей измеряемых до и после проведения эксперимента. Корреляционный анализ проводился в общей выборке испытуемых, сравнение между двумя показателями признаков по каждой группе отдельно. Статистический анализ проводился по каждой методике в двух случаях. Все значимые различия обнаружены в экспериментальной группе. По методике на критическое мышление, уровень значимости 1%. Интересным является полученные значения по методике «Исключение понятий» и по методике «Определение понятий, выяснение причин и определение сходств и различий», полученные значения находятся в зоне значимости. Итак, на уроках математики будет являться эффективным условием развития критического мышления школьников, и будет повышать их успеваемость, находит свое частичное подтверждение

Резюмируя, хотелось бы отметить, что анализ источниковой базы показал, во-первых, междисциплинарную природу понятия «критическое мышление», следствием чего является отсутствие единой дефиниции категории, что затрудняет выделение сущностных характеристик понятия, во-вторых, единство мнения исследователей в определении высокой значимости критичности мышления как ключевой компетенции личности в информационном обществе.

Обоснована роль математики в развитии критического мышления в связи с метапредметным характером математических схем мышления, доминированием логической схемы в деятельности обучающихся при изучении предмета, особенностями комбинаторных, логических, алгоритмических, стохастических, образно-геометрических мыслительных действий математического мышления, разнообразием массива математических задач, позволяющих развивать все компоненты КМ.

Литература

1. Арсеньев, К.С., Смолянинова, О.Г. Методологический анализ современных подходов к развитию критического мышления // Вестник ЧПГУ. Педагогические науки. – 2019. – № 4. – с. 123-130.
2. Астахова, Л.В., Харлампьева, Т.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности. Монография / Под научн. ред. Л.В. Астаховой. – М.: РАН, 2012. – 136 с.
3. Бакулина, И.В. Исторические аспекты проблемы развития критического мышления в образовательной деятельности // Вестник ТГУ. – 2010. – № 2. – С.104-106.
4. Болотова, У.В. Место и роль критического мышления в общественной жизни//Научная мысль Кавказа. № 8. – Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦВШ, 2006. – С. 104-112.
5. Ипполитова, Н., Стерхова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // GeneralandProfessionalEducation. – 2012. – №1. – С. 8-14
6. Калашникова, Н.А. Роль критического мышления в формировании инновационной социальной среды //Вестник ВолгГУ. – 2015. № 4 (30). – с. 127-133.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Капустина Н.Г., Рассказова Н.П.

(БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия)

Актуальность рассмотрения вопроса, обозначенного в названии данной статьи, обусловлена тем, что расстройства аутистического спектра (далее – РАС) в современном мире становятся распространенной проблемой детского возраста: по данным ВОЗ они выявляются у одного из ста шестидесяти детей. Это сложная проблема, которая может решаться только на стыке наук: медицины, психологии, педагогики и ряда других. Особенности детей с РАС в современно науке исследуются достаточно энергично. Вместе с тем, характеристики семьи в целом, специфика родительского отношения к таким детям и изменения супружеских отношений, связанные с рождением ребенка с РАС, только начали изучаться. В связи с этим, вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с РАС оказались более изучены, чем проблемы их родителей и семейной системы в целом. Между тем, знание о них не менее важно, поскольку и то и другое в чем-то имплицитно представляет собой основу той среды, в которой растет ребенок с диагнозом РАС.

Со-проводжать буквально означает идти с кем-то рядом. Учитывая семантику слова под психолого-педагогическим сопровождением, мы будем понимать «движение» специалистов (психологов, педагогов и др.) совместно с семьей, воспитывающей ребенка с РАС, в направлении исследования возможностей самой семьи и каждого члена семейной системы в отдельности в освоении ситуации и нахождении в ней ресурсов и смыслов (в том числе духовных). Результатом такого поиска будет реконструкция внутрисемейных связей, восстановление и обновление контактов семьи с внешним социальным миром. Поскольку сопровождение психолого-педагогическое – оно является комплексным, осуществляется по нескольким направлениям и включает в себя как психологические, так и педагогические методы.

В психолого-педагогическом сопровождении родителей, воспитывающих детей с РАС, есть общие, особенные, специфические и индивидуальные черты, которые определяют соответствующий уровень проблем. Общие связаны с самим видом помощи, особенные – с характеристиками детей с нарушениями в развитии в целом, специфические определяется отличительными чертами ребенка с диагнозом РАС и индивидуальные связаны с параметрами конкретной семейной системы. Рассмотрим изложенное подробнее. Психолого-педагогическое со-провождение как вид помощи подразумевает типовые направления работы: информирование, групповое (семейное) и индивидуальное психологическое и педагогическое консультирование, обучение родителей новым навыкам.

Общими проблемами для семей являются сложные вопросы принятия ребенка с нарушением в развитии, изменения системы супружеских отношений и повреждения социальных связей с окружающими. Семья – это, целостное образование, структурные элементы которого взаимосвязаны. Рождение ребенка с отклонением в развитии всегда нагружает эту систему и служит своеобразной проверкой на ее жизнеспособность. При этом характерно, что, как и сама система испытывает предельные нагрузки, так претерпевают изменения и внешние связи семьи. При любом виде нарушения детского

развития существуют единые болевые точки семейной системы: принятие ребенка родителями, проблема трансформации супружеских отношений, изменения структуры семейной системы и трудности переориентации взаимодействия семьи с внешним социальным миром. Обобщение данных исследований, посвященных перечисленным вопросам, позволяет констатировать, что рождение ребенка с нарушением в развитии является неблагоприятным фактором для целостности и прочности семейной системы: разрушается до 60% семей, в 30% случаев очевидно сохраненных семей отношения в них сохраняются «ради ребенка», что фальсифицирует межличностные отношения в семье. Так в исследовании О.В.Гусевой установлено, что для семьи, формально сохраняющей отношения, характерно избегание конфронтации при высоком уровне неудовлетворенности отношениями, а также рассогласование в восприятии и понимании семейной атмосферы [5]. Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения психологической работы в супружеской паре в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Изменяются супружеские отношения. Ребенок с нарушением в развитии зачастую становится «эмоциональным супругом» для матери. Желания, ожидания, потребности реального партнера по браку не принимаются во внимание. Формируется неудовлетворенность супругов эмоциональными отношениями. Часто мать бывает сильно раздражена недостаточной активностью отца ребенка как в хозяйственно-бытовых делах, так и в сфере детско-родительских отношений.

Таким образом специфика ситуации воспитания ребенка с нарушением в развитии становится фактором длительного стресса высокого уровня для супругов, чьи отношения являются образующими для семейной системы. Следующий фактор – отношение родителей к самому факту появления в семье ребенка с отклонением в развитии и его принятие. В связи с изложенным выше целью начального этапа работы с семьей, воспитывающей ребенка с отклонением в развитии, является изменение психоэмоционального климата в семье через принятие ею свершившегося факта рождения ребенка с РАС. Несомненно, прежде всего следует наладить конструктивное взаимодействие всех специалистов психологического сопровождения с семьей и каждым ее членом.

Ожидая рождения ребенка, родители выстраивают прогностические модели жизни семьи после появления на свет их маленького члена семьи, в которых нет места ограничениям, связанным с болезнью ребенка. В связи с этим они испытывают шок от известия о том, что родившийся ребенок с отклонениями в развитии. Это умирание надежд, планов и перспектив. Сам процесс принятия такой ситуации достаточно болезнен и требует большой внутренней работы взрослого человека и значительных сил. Изучение динамики принятия родителями ребенка с отклонением в развитии показало наличие нескольких стадий переживания родителей по этому поводу, которые по содержанию очень сходны со стадиями переживанием утраты Э. Кюблер-Росс: шок – отрицание – агрессия – торг – депрессия – примирение [10]. Очень часто родители этих детей фиксируются на начальных стадиях, что негативно сказывается и на их состоянии, и на состоянии ребенка, и на качестве оказания психолого-педагогической помощи. Учитывая, что психическая энергия родителей не восполняется за счет привязанности ребенка (как это происходит при нормативном развитии или ряде других нарушениях развития), родители ребенка с РАС «застревают» на второй (отрицание) или третьей (агрессия) стадиях, очень часто наблюдаются своеобразные «качели» между второй и третьей стадиями. Мы уже упоминали об ожиданиях по отношению к будущему ребенку у родителей, с них-то и целесообразно начать работу. Организация психолого-педагогического сопровождения предполагает как групповую работу с семьей, так и с каждым ее членом в отдельности. Поддерживающая помощь

специалистов должны быть доступна в любой момент, когда она требуется. Мы раскрыли общие черты проблем воспитания родителями детей с нарушениями в развитии. Перейдем к характеристике специфических черт, которые обусловлены самим характером нарушения.

РАС обозначается как системное нарушение, поскольку в его целостной картине можно выделить ряд элементов, находящихся во взаимосвязи друг с другом. Несмотря на то, что проблема РАС впервые была обозначена Лео Каннером, основные проявления РАС в настоящее время известны как «триада Лорны Уинг». Это нарушение процессов коммуникации, социального взаимодействия и мышления (в частности, воображения). У детей с РАС специфически обрабатывается информация, поступающая из внешнего мира, что и приводит к перечисленным нарушениям. В отличие от других нарушений, при РАС большие проблемы во взаимодействии появляются у ребенка даже тогда, когда они выстраиваются с близкими людьми, с родными матерями детей с данным диагнозом в том числе. Следствием нарушения коммуникации и социального взаимодействия являются особенности привязанностей ребенка с РАС, что становится серьезным препятствием в принятии своего ребенка и ситуации родителями, поскольку они не видят «обратной связи» от их усилий для ребенка (чего не наблюдается, скажем, при синдроме Дауна).

Дети с РАС серьезно затрудняются в распознавании эмоций другого человека. Они совсем не могут это сделать по невербальным оптико-кинетическим компонентам межличностного взаимодействия: мимике, жестам, пантомимике. У детей с РАС возникают проблемы при восприятии и понимании просодических компонентов речи. Поскольку им не по силам оказывается трассировать невербальные и вербальные эмоциональные сигналы других людей, они не могут обозначить состояние другого: он заинтересован или раздражен, весел или грустен и т.д. В связи с этим один из видных российских исследователей проблемы РАС Е.Р.Баенская [2] говорит о невозможности в этом случае формировать логико-аффективные связи.

Таким образом мы видим, что РАС представляет собой первазивное (общее, всепроникающее) системное нарушение. Обращение к данным исследований О.С.Никольской показывает, что, несмотря на то, что диагноз РАС ставится не раньше 3-летнего возраста, ряд клинических симптомов можно наблюдать у таких детей еще с момента рождения. Она выделяет их два. Первый – сниженный жизненный тонус, что проявляется в нарушении активного взаимодействия со средой. Второй – «мимозоподобная чувствительность» (сверхчувствительность) при общении с другими людьми и чрезмерных бурных реакций при сенсорной перегрузке [1]. Все названное иллюстрирует и подтверждает расстройство базовых механизмов аффективной регуляции у детей с РАС. Следствием этого и является искаженное у этих детей развитие эмоциональной сферы в целом, а это, в свою очередь, влечет за собой уже упомянутое нами отсутствие проявления привязанности к матери, близким, приводящее к проблемам в налаживании контакта с этим ребенком и осложняющее психологическую работу над принятием ситуации родителями (прежде всего – матерью). Не получая эмоционального отклика от ребенка, родители затрудняются в воспитательных воздействиях на своего ребенка (а возможны ли они вообще? – часто возникает у них вопрос), а также в выборе образовательной траектории для него.

Сложным для семей, воспитывающих ребенка с РАС является вопрос отношения к нему. В исследованиях О.В. Гусевой [5], Т.Н. Высотиной [4], В.В. Ткачевой [7] установлено, что отношение к ребенку с РАС характеризуется дисгармоничностью (очень сильно рассогласованы когнитивный, эмоциональный и поведенческий компонент отношения). В целом оно проявляется в доминировании по отношению к ребенку, его эмоциональном отвержении, инфантилизации и потворствующей

гиперпротекции [4, 7]. Общее в отношении к ребенку с РАС со стороны матери и отца проявляется противоречиво. С одной стороны, изучая особенности родительского отношения к детям с атипичным аутизмом Т.Н. Высотина выявила, что и матери, и отцы видят своих детей их как «инопланетян», испытывая при этом сильные стрессовые переживания, которые умножаются за счет необычного поведения ребенка с РАС: оно привлекает внимание окружающих и зачастую вызывает их осуждение. С другой стороны и матери, и отцы не критичны в оценке состояния своего ребенка и склонны к завышению его способностей [4, 7]. В процессе психолого-педагогического сопровождения это часто приводит к периодам «закрытости» родителей от контактов со специалистами. Вместе с тем есть то, что отличает позиции матерей и отцов детей с РАС. Матери ориентированы на эмоционально-личностное взаимодействие с ребенком. Отцы же стремятся избегать взаимодействия с ним на фоне его эмоционального отвержения.

В работе Т.Н. Высотиной и О.В. Гусевой обнаружены личностные особенности родителей, влияющие на формирование отношения к ребенку с РАС. Изучение структуры личности матерей показало, что они эмоционально чувствительны, тревожны и ориентированы на мнение окружающих. В то же время у отцов выявлен недостаточный уровень развития эмоционально-волевых качеств и снижение потребности следовать групповым нормам [4, 5]. Кроме того они проявляют высокую степень замкнутости, недоверчивости, отстраненности от других людей и неспособности успешно взаимодействовать с социальным окружением [5]. Все это необходимо учитывать в процессе психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с РАС, сочетая групповую (семейную) работу с индивидуальным консультированием.

Несмотря на высокую практическую значимость изучения темы родительского отношения к детям с нарушениями развития, имеющиеся данные неоднозначны и противоречивы, а некоторые аспекты проблемы, такие как отношение матерей и отцов к детям с РАС мало изучены. Противоречивость выводов исследований заключается в том, что большинство из них раскрывает негативные аспекты рождения в семье ребенка с нарушением в развитии, но вот в исследовании Е.В. Хорошевой [8] утверждается, что такой ребенок может иметь позитивное влияние на семью с точки зрения личностного роста ее супругов, развития терпимости и сотрудничества.

Все изложенное выше позволяет поставить задачу переориентации модели психологического сопровождения родителей, воспитывающих детей с РАС. Длительное время внимание исследователей было акцентировано на дефицитарных сторонах ситуации рождения ребенка с РАС для семьи. Это привело к разработке и реализации дефицитарной модели психолого-педагогического сопровождения и помощи таким семьям. В то же время, выводы исследования Е.В. Хорошевой [8] позволяют перевести вопрос в плоскость ресурсного решения вопроса. Другими словами – в процессе сопровождения есть возможность в процессе совместной работы можно выявить ресурсы, которые позволило выявить в семье рождение ребенка с РАС. В процессе изложения мы употребляем два термина: «психологическое сопровождение» и «психолого-педагогическое сопровождение». Это обусловлено тесной взаимосвязью данных направлений работы. В то же время различие в их целях влечет за собой разные акценты в содержании работы. Психолого-педагогическому сопровождению, как помощи, содержащей педагогический (обучающий) аспект посвящено немало работ. В то время как психологическому сопровождению уделяется меньше внимания.

Итак, учитывая сказанное ранее, цель психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с РАС, должна заключаться в поисках ресурса семьи и

каждого ее члена в целом для создания условий, позволяющих воспитывать ребенка с РАС и при этом развиваться как семейной системе. Такая работа носит этапный характер. Но, вместе с тем, эти этапы не линейны и длительность каждого из них зависит от состояния конкретной системы в целом и каждого ее члена в отдельности. Психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с РАС, должно учитывать состав семейной системы: он во многом определяет содержание работы с конкретной семьей.

Поскольку родители, воспитывающие ребенка с РАС, как правило концентрируют внимание именно на дефекте, то все их усилия направляются на его компенсацию или возможное лечение. Другими словами, у родителей возникает дефект-ориентированное восприятие своего ребенка. Отсюда вытекают и дальнейшие их действия. Такое восприятие должно быть преобразовано одним из первых, т.к. теряется целый пласт социальных отношений, который мог бы сыграть значительную роль в дальнейшем развитии и интеграции ребенка с РАС в общество. Родители должны осознать и расставить приоритеты в стратегии воспитания ребенка: либо погрузиться в борьбу с заболеванием, чтобы лишь потом, когда-нибудь, в будущем сын или дочь могли войти в общество, либо помогать ребенку уже сегодня жить в нем, развивать чувство собственного достоинства, мужество. Необходимо научить родителей воспринимать собственного ребенка с РАС как человека со скрытыми возможностями. В процессе психологического сопровождения специалисты должны помочь родителям составить адекватное представление о потенциальных возможностях ребенка с РАС, раскрыть его возможные перспективы.

Вся работа с семейной системой должна быть ресурсно-ориентированной, т.е. задачей психологической работы с родителями, воспитывающими детей с РАС, является выявление и развитие ресурсов семьи:

- ресурсы отдельных членов семьи (ребенка, мамы, папы и др. членов семьи);
- внутрисемейные ресурсы;
- ресурсы, лежащие за границами семейной системы.

В групповой работе с семьей необходимо стремиться к осознанию и пониманию всеми ее членами неизбежности и необходимости формирования нового стиля жизни. Это первый шаг к поиску скрытых резервов семейной системы. Семье требуется помочь осознать используемый способ реагирования и помочь выбрать другой, более продуктивный. Возможна переоценка проблемы для снижения стресса; сравнение с жизнью других семей и поиск определенных преимуществ в своем положении; целесообразны духовные поиски высшего смысла в сложившейся ситуации; поиск поддержки среди друзей и знакомых. В процессе психологического сопровождения следует стремиться к перестройке иерархии жизненных ценностей матери: для любого ребенка важна мать и ее отношение к нему. Не утилизированные ожидания родителей будут мешать формированию у них позитивного восприятия родившегося ребенка с РАС и, как следствие, препятствовать поиску ресурсов семейной системы.

Необходимо обучать родителей приемам саморегуляции своих эмоциональных состояний. По изменению психологического состояния родителей, воспитывающих ребенка с РАС, целесообразно перейти к гармонизации супружеских и семейных отношений. Важно подключать педагогическое сопровождение, обучая всех членов семьи взаимодействию с ребенком с РАС. Большое внимание в процессе психологического сопровождения необходимо уделить психологической коррекции состояния матери. Целесообразно для перспектив дальнейшей работы переакцентировать ее внимание с переживания, связанного с чувством неуспеха на желание видеть даже небольшие достижения ребенка с РАС и замечать его возможности. Важно раскрыть значимость самого ресурса рождения ребенка с РАС

для личностного роста и развития самой матери. И здесь важно помнить о необходимости личного времени для женщины. Для того, чтобы она могла происходящее в ее жизни, нужно время и спокойное состояние. С этой целью к работе с семьей можно подключить волонтеров, которые могли бы на некоторое время освободить мать от непрерывной заботы о ребенке с РАС.

В процессе работы коррекции подлежат ожидания родителей по отношению к ребенку с РАС, основной задачей становится выстраивание новой семейной перспективы будущего и будущего ребенка с РАС. Для этого необходимо обеспечить постепенный отход родителей от позиции отрицания существующих проблем их ребенка, от желания закрыться от мира к позиции взаимодействия с окружающим миром. Одно из направлений работы психологического сопровождения должно быть посвящено постепенному устранению преувеличения родителями проблем ребенка с РАС и пересмотру их установки об отсутствии перспектив развития ребенка с таким диагнозом. В настоящее время известно 70 человек с диагнозом РАС, достигших больших успехов в разных областях и в жизни в целом: В.А. Моцарт, А. Эйнштейн, Л. Кэрролл, Ч. Дарвин, Б. Фишер, Б. Гейтс и др. Важна систематическая целенаправленная работа с родителями, ориентированная на устранение поисков чудесного лекарства, врача, знахаря, системы помощи и т.п., которые вдруг и сразу сделают ребенка с РАС абсолютно здоровым. Такая установка по отношению ко внешней помощи делает родителей пассивными наблюдателями за происходящим и лишает их необходимой активности и активной жизненной позиции. В то время как своевременная и грамотная помощь, оказанная ребенку с РАС способна активизировать его собственные ресурсы.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с РАС, должно включать информационное обеспечение. Специалисту необходимо познакомить их с электронными и печатными изданиями, с соответствующими сайтами Интернета (например, <https://proautism.ru/>, <https://autizmy-net.ru/> и др.). Общение на форумах, созданных родителями детей с РАС, позволит увидеть опыт решения возникающих проблем другими семьями, определить общее, что характерно для ребенка с РАС, а что является индивидуальными проявлениями конкретного ребенка. Для семьи, в которой родился ребенок с РАС, востребованной является информация о том, как ухаживать за ним, как решать проблемы, возникающие каждый день, связанные с бытовыми задачами (прием пищи, навыки туалета и т.д.). Психолого-педагогическая поддержка должна быть строго дифференцированной и максимально приближенной к реальности, в которой живет семья ребенка с РАС.

Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с РАС, может осуществляться в разных формах. Их выбор определяется готовностью конкретной семьи к сотрудничеству. Большой потенциал у таких форм как родительский клуб, объединяющий родителей, воспитывающих детей с РАС и родительские конференции. В этом случае общение происходит на равных. С одной стороны, присутствующим не надо объяснять многие моменты. С другой – появляется возможность узнать о том, как справляются другие родители с возникающими сходными проблемами, какие варианты решения одной проблемы существуют. На таких заседаниях родители способны дать обратную связь по многим проблемам, как самих взрослых, так и ребенка.

Литература

1. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - Москва: Теревинф, 2017. – 288 с.

2. Баенская Е.Р. Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. - Москва, 2008. - 46 с.
3. Варанкова Л.В. Клинико-динамическая характеристика и реабилитация больных, страдающих ранним детским аутизмом (по материалам Томской области): автореф. дис... канд. мед. наук. - Томск, 2004. - 26 с.
4. Высотина Т.Н. Особенности родительского отношения к детям с атипичным аутизмом: дис.... канд. психол. наук. - Санкт-Петербург, 2013. - 162 с.
5. Гусева О.В. Особенности отношений в семьях с детьми с расстройствами аутистического спектра: дис... канд. психол. наук. - Санкт-Петербург, 2018. - 185 с.
6. Никольская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, И.А.Костин, М.Ю. Веденина, А.В. Аршатский, О.С. Аршатская. - Москва: Теревинф, 2005. - 224 с.
7. Ткачева В.В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Нижний Новгород, 2005. – 46 с.
8. Хорошева Е.В. Структурно-функциональные особенности семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации: автореферат дис. ... канд. психол. наук. - Москва, 2012. - 23 с.
9. Шабанова Е.В. Психологические защиты и внутрисемейные отношения у родителей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра: автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Санкт-Петербург, 2018. - 26 с.

УДК 159-922

ОТБАСЫНДАҒЫ ТӘРБИЕГЕ ПСИХОЛОГТЫҢ КӨМЕГІ

Касенова А.Н.

(Абай атындағы қазақ-мектеп гимназиясы)

Соңғы жылдары теоретиктер де, практиктер де ғылыми білімнің әртүрлі салаларындағы мамандардың отбасына деген қызығушылық айтарлықтай өсті. Шын мәнінде, отбасы қазіргі уақытта көп салалы зерттеу саласы болып табылады. Оған деген қызығушылық оның жеке тұлғаның, демек, қазіргі және болашақ қоғамның қалыптасуы мен дамуындағы рөлімен байланысты. Тұрақтылыққа, тіпті кейбір қаттылыққа ие бола отырып, отбасы отбасындағы қатынастар жүйесіндегі өзгерістер арқылы қоғамда болып жатқан әлеуметтік-экономикалық және саяси процестерге өте сезімтал. Әлеуметтік дамудың өтпелі, дағдарыстық кезеңдерінде проблемалы отбасылар санының көбеюі осы тәуелділікті көрсетеді.

Отбасын қолдау және оның білім беру потенциалын жоғарылату үшін отбасымен жұмыс істейтін мамандардан жүйелік білімі, кәсіби күш-жігерді қолдану нүктелерін анықтай білу, онымен өзара әрекеттесудің тиісті құралдары мен тәсілдерін табу мүмкіндігі қажет. Болашақ педагог-психологтар мен әлеуметтік тәрбиешілерге арналған оқу құралы отбасының дамуы мен даму заңдылықтарын, онымен психологиялық-педагогикалық жұмыстың тәсілдерін түсінудің әртүрлі ішкі және шетелдік тәсілдерін жүйеледі. Оқу құралымен жұмыс жасау кезінде авторлар отбасына психологиялық талдау және психологиялық-педагогикалық практика пәні ретінде тұтас көзқарас беруге тырысты. Оның негізінде жатқан негізгі идея - бұл отбасын қалыптастыру және даму процестерінің белгілі бір циклдік сипатымен сипатталатын арнайы жүйе, сонымен бірге адам әр түрлі эмоционалды маңызды оқиғаларды бастан өткізетін және өмірді жаңғырту үшін шығармашылық қызметті жүзеге асыратын ерекше кеңістік ретінде қарастыру.

Әйгілі отбасылық психологтың көзқарасы бойынша Наваит, отбасының психологиялық мәнін анықтау отбасын зерттеу мақсаттарына және психологтың

отбасымен өзара әрекеттесу мақсаттарына сәйкес болуы керек. Г. Наваит отбасы туралы түсінік береді, оны психологпен кеңесу кезінде зерттеген жөн. Ол отбасы ұғымын мамандардан кәсіби психологиялық көмек алатын шағын топ ретінде енгізуді ұсынады. «Отбасы» ұғымының мазмұны бірқатар ережелер арқылы ашылған.

Отбасы- өз мүшелерінің қажеттіліктерін қанағаттандыратын топ. Бұл қажеттіліктер нақты адамдардың бірегей өзара әрекеттесуінде сәтті қанағаттандырылады. Отбасылық қарым-қатынастың басты ерекшелігі - әр түрлі қажеттіліктерді қанағаттандыруды біріктіру.

Отбасының рөлі құрылымы отбасына байланысты қажеттіліктерді қанағаттандыру үшін құрылады.

Отбасының құрылымы мен функциялары табиғи түрде дамиды.

Отбасылық психологиялық кеңес беру отбасылық қажеттіліктерді үйлестіруге және қанағаттандыруға көмектеседі, отбасы құрылымын оңтайландырады және отбасының дамуына ықпал етеді.

Отбасы дамуының бір сатысынан екінші сатысына ауысқан сайын, отбасылық кеңес алу қажеттілігі артады.

Отбасының дамуын кезең-кезеңмен, отбасымен байланысты қатынастардың жиынтығымен және олардың маңыздылығымен анықтауға болады.

Отбасының дамуының әр кезеңінде нақты міндеттер бар, оларсыз жаңа кезеңге өту мүмкін емес.

Атақты отандық психолог В. Дружинин ол отбасын психологиялық зерттеу объектісі ретінде тандауда психологтың өзі анықтайтын орын алатын ерекше координаттардың қарапайым жүйесін ұсынады. Оның айтуынша, отбасын зерттеу тәсілдерін екі шартты шкала бойынша жүргізуге болады:

«Қалыпты- ауытқымайтын отбасы »;

«Мінсіз- нағыз отбасы ».

Бірінші масштабты қарастыра отырып, Дружинин «қалыпты отбасы» ұғымын анықтайды өз мүшелеріне қажетті әл-ауқаттың, әлеуметтік қорғаудың және көтермелеудің қажетті минимумын қамтамасыз ететін және психологиялық және физикалық кемелденгенге дейін балаларды әлеуметтендіру үшін қажетті жағдайлар жасайтын отбасы. Әкесі бүкіл отбасы үшін жауап беретін отбасы. Дружинин бұл ереже орындалмаған отбасылардың барлық түрлерін қалыпты деп санайды. Идеал отбасылардың түрлерін негізінен мәдениеттанушылар зерттейді. Астында нағыз отбасынақты отбасы нақты топ және зерттеу объектісі ретінде түсініледі. Дружинин отбасын зерттеу объектісі ретінде атағанда, отбасының қандай түріне жататынын нақты түсіну керек екенін баса айтады. Осылайша, психологтар нақты отбасыларды нормадан ауытқу тұрғысынан қарастырады.

Ғылымда, сөз «Өмір» түрлі мағынада қолданылады. Бұл органикалық емес (жансыз) табиғаттан айырмашылығы барлық органикалық (тірі) табиғатты білдіреді. Өмір, өлімнің керісінше, адам өміріндегі барлық процестердің жиынтығы болып табылады. Құпиялылықты негізгі ұғым ретінде бөлу сөзсіз идеяны тудырады отбасы шекаралары өмірдің ерекше кеңістігі ретінде. Тіршілік әрекетіекі аспект бойынша түсінілді: әр түрлі эмоционалды мәнді өмірлік оқиғаларды өмір сүру және өмірді жаңғырту үшін тіршілік әрекеті ретінде. Көрнекті философ және психолог Фромм, махаббат туралы белсенді күш ретінде айта отырып, ол шығармашыл адам үшін «беруден гөрі қуанышты» деп атап көрсетеді, бұл оны айыру үшін емес, «беру» процесінде жеке өміршендіктің ең жоғары көрінісі болғандықтан.

Отбасылық кеңістіктің болуы адамның қанағаттануына мүмкіндік береді қайтыс болғаннан кейін өмірді символдық түрде жалғастыру қажеттілігі. Экзистенциалды психологияда өлім туралы сана («өлім сұмдығы») адамның тәжірибесі мен мінез-

құлқының маңызды анықтаушысы деген пікір бар. Адам символдық өлместікке жетудің бірнеше жолдары бар.

Бірінші жол- биологиялық. Бұл өз өмірін ұрпақтар арқылы, шексіз биологиялық байланыстар тізбегі арқылы жалғастыруды қамтиды. Отбасы ер мен әйелдің бірлесіп өмір сүруіне арналған кеңістік бола отырып, балалар мен немерелердің дүниеге келуі арқылы болмайтындықтың ерекше қорқынышын жеңуге мүмкіндік беретін өлімнің мазасыздығын азайтады.

Екінші жол- «шығармашылық». Бұл оның туындылары арқылы, басқа адамдарға тұрақты жеке әсер ету арқылы өмірдің символикалық жалғасын білдіреді. Ата-аналар, отбасының жеке қолдауын қолдана отырып, өз тәжірибелері мен сенімдерін балаларына береді, мүдделер мен құндылықтарды аударудың шексіз тізбегін тудырады.

Үшінші жол- ішкі тәжірибенің трансцендентальды жолы. Бұл жол өзінің эмоцияларына және «басқалармен» бөлісетін эмоцияларға терең батыру арқылы символдық өлместікке жетуді қамтиды. Адам тәжірибесі соншалықты қатты болғандықтан өзін жоғалтады, сондықтан уақыт пен өлім жоғалады және ол «үздіксіз» өмір сүруді жалғастырады. Жеке өмірдің шекарасын белгілейтін отбасы, басқа адаммен араласудың дене және эмоционалды тәжірибесін алуға мүмкіндік береді (мысалы, анасы баламен симбиозда «жоғалады», ал ерлі-зайыптылар махаббаттың бірігу кезінде «өмір сүреді»).

Негізінде, отбасы тұлғаның дамуына негізделетін қажеттіліктерді қанағаттандыруға мүмкіндік береді. Бұл қажеттіліктердің ең танымал жіктелуі - бұл тұлғаның гуманистік теориясының негізін қалаушылардың бірі ұсынған жіктеу А. Маслоу. Маслоу (1999) сәйкес, адам қажеттіліктерінің иерархиялық құрылымында біріктірілген бес тобы бар:

Субъективті түрде отбасының құндылығы ондағы қатынастардың адам үшін эмоционалды маңызы бар жағдайларды көбейтуге қаншалықты мүмкіндік беретіндігімен анықталатынын атап өтуге болады. Бұл жағдайлар оған белгілі және таныс жағдайларды сезінуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, кейбір адамдар үшін бұл рөлді позитивті, сындарлы күйлер мен эмоциялар атқарады (мысалы, нәзіктік, қуаныш, бірігу, жақындық сияқты), ал басқалары үшін жағымсыз, жойқын күйлер мен эмоциялар (ашуланшақтық, реніш, кінә сияқты), қорқыныш). Сондықтан отбасылық одақтар ұзақ уақыт құрылуы және өмір сүруі мүмкін, оның аясында ерлі-зайыптылар «невротикалық қажеттіліктер» деп аталатын өзара қанағаттандыру үшін жағдай жасайды. Мәселен, әйелі күйеуіне мезгіл-мезгіл өздерін жайсыз сезінуге мүмкіндік береді, бақылаусыз «бала», ол басқа әйелдермен жыныстық қатынас жасағаны үшін жазаланады. Күйеуінің бұл мінез-құлқы, өз кезегінде, әйелге өзінің еркекке қарағанда үстемдік пен моральдық үстемдікке деген жасырын қажеттілігін түсінуге мүмкіндік береді.

Отбасылық өмір де әртүрлі ойын түрлеріне негізделуі мүмкін. Барлық ойындар - бұл басқа адамның күйі мен мінез-құлқына қатысты айла-шарғы жасау. Оларда адамның әлсіздіктерінің бірін (қызғаныш, ашкөздік, мінез, жыныстық қатынас, ақылсыздық және т.б.) қолданатын «жем» бар. Әдетте тәжірибелі ойыншылар отбасылық серіктесінің әлсіз жақтарын жақсы біледі. Бирн көптеген отбасылық ойындарды сипаттады, олардың ішіндегі ең әйгілері: «Егер сіз үшін болмаса», «Шаршаған әйел», «Жалғастырылған үй шаруасындағы әйел», «Менің қалай әрекет еткенімді қараңыз», «Жақсы ұсталды, мылжың!», «Алкоголь».

Іс-шаралар- Берн осылай атайды жұмыс. Белгілі бір іс-әрекет формасы айналасында қарым-қатынас орнататын отбасылар бар. Мысалы, отбасы мүшелерінің барлығы бір жеке фирманың қызметкерлері. Отбасы барлық бос уақытын өндіріс мәселелерін бірлесіп шешуге арнайды. Бұл ерлі-зайыптылар бір нәрсе жасайтын,

мысалы, бір ғылыми жоба бойынша жұмыс істейтін әріптестер болған кезде де орын алуы мүмкін.

Жақындықберн манипуляцияны қоспағанда, еркін алмасуы бар адамдар арасындағы шынайы қарым-қатынас ретінде анықталған. Шынайы қарым-қатынастан қорықпайтын үйлесімді отбасылардағы шынайы қарым-қатынас бізге барлық «құрылымдық аштықты» және «аштықты мойындауды» толық қанағаттандыруға мүмкіндік береді.

Түзету туралы тәжірибе идеясын іске асырудан гөрі айту оңай. Оның жолында көптеген кедергілер бар. Олардың біріншісі - қорқыныш пен еркіндіктің жетіспеушілігінде тәрбиеленген ата-аналар. Сондықтан ата-аналарға кеңес беру әдістеріне тірі білім беретін және олардың эмоционалды және рефлексиялық сферасын босататын, олардың өзін қабылдауға және балалармен қарым-қатынаста сенімді болуға мүмкіндік беретін әдістерін қосқан жөн. Ата-аналарға кеңес беру барысында екі тактика мүмкін:

біріншісі - танымдық жағын жақсарту. Ол негізінен балалар тәрбиесі мен психологиялық дамуының, отбасылық қатынастардың және т.б маңызды мәселелерін ашады;

екіншісі - қарым-қатынастың эмоционалды, сезімдік жағымен, қарым-қатынастың бұзылуының шынайы, бейсаналық себептерін іздеумен жұмыс. Консультант пен клиенттер арасындағы қарым-қатынасқа ерекше назар аударылады, ал негізгі құрал көбінесе проблемалық жағдайларды рөлдік модельдеу және олардан шығудың жолын табады. Көбінесе ішкі және сыртқы жағдайды пайдаланатын топтық жұмыс түрі қолданылады өзгеріс әлеуметтік әсер ету жағдайына айналады. Бұл төменде көрсетілген: топ мүшелеріне топ жетекшісінің және топтық процесстің басқа қатысушылары ықпал етеді; қатысушылар бір-бірімен және топ жетекшісімен анықталады; қатысушылардың әрқайсысы өздерінің және басқа адамдардың эмоционалды проблемаларымен жұмыс жасау арқылы топтық тәжірибені тағайындайды.

Сыныпта отбасылық қатынастарды, ата-бабалар отбасындағы тәрбие әдістері мен әдістерін талдауға ерекше орын беріледі. Сабақтың ажырамас бөлігі - бұл ата-аналарға арналған үй жұмысы, әртүрлі ойындармен танысу және ойынның психологиялық аспектілерін ашу.

Жұмыс тактикасын таңдау кеңес берудің ұзақтығына, олардың ұсынатын отбасы түріне (толық немесе толық емес) және ата-аналардың алдағы ішкі жұмысқа дайын болуына байланысты. Алайда, ұзақ уақыт бойы кеңес беру барысында, психологиялық қолдау түріндегі жұмыс, әдетте, интегративті сипатқа ие болады: кеңесші жұмыстың әр түрлі кезеңдерінде әртүрлі деңгейлерге қарамастан екі жаққа да назар аударады.

Әдебиеттер

1. Егенисова, А.Қ. Психология: Оқу құралы / А.Қ. Егенисова. Ақтау, 2010. - 185 бет.
2. Жумасова, К.С. Психология: Оқулық /К.С. Жумасова. -Астана: Фолиант, 2006. - 292 б.
3. Психология: Энциклопедиялық сөздік. / Бас ред. Б.Ө. Жакып. – Алматы: «Қазақ энциклопедиясы», 2011. – 624 б.
4. Шульц, Д.П. Қазіргі психология тарихы: 11 басылым. - Алматы: Ұлттық аударма бюросы, 2018. – 448 б.

ТҰЛҒАНЫҢ ЖЕТІСТІККЕ ЖЕТУ МОТИВАЦИЯСЫНА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРДІҢ ӘСЕРІ

Кенжебекқызы Г., Малибаева А.М.

(*М.Қозыбаев атындағы СҚУ*)

Жетістікке жету мотивациясы - бұл жетістікке жету мотивін жүзеге асыруға болатын қол жеткізу жағдайындағы іс-әрекеттің психикалық реттелуі.

Жетістікке жетудің мотиві әртүрлі іс-шараларда жүзеге асырылуы мүмкін. Жеке мотивтер іс-әрекетке бағытталған нәтиженің өзімен емес, осы әрекетті орындау кезінде қандай жеке қасиеттер жүзеге асырылатындығымен сипатталады. Іс-әрекет өзінің нақты толықтығында екі полюсті - объект полюсі мен зат полюсін құрайды. Сонымен қатар, объектінің полюсі іс - әрекеттің объективтілігіне, субъективті полюс-тұлғаға «қызметтің ішкі моменті» ретінде қатысты. Іс - әрекеттің нақты мотивтері іс-әрекеттің объективті полюсімен, ал жеке тұлғаның жалпыланған мотивтері субъективті полюспен байланысты. Сонымен бірге, бір адамда жетістікке жету мотиві барлық іс-шараларда жүзеге асырылмауы мүмкін және олар жүзеге асырылатындарда бірдей болмауы мүмкін, яғни әрқайсысы үшін жетістікке жету мотиві жүзеге асырылатын іс-әрекеттің тән шеңбері бар [1].

Жеке тұлғаның жалпыланған тұрақты мотивтері тақырыптық мазмұнды жалпылаумен сипатталады және жеке тұлғалық ерекшеліктерде көрінеді. Бұған, басқалармен қатар, табысқа жетудің мотиві және сәтсіздіктерден аулақ болу мотиві кіреді. Нақты тұрақты мотивтер тар нақты салаларға бағытталған жүйелі түрде көбейтілетін белсенділікпен сипатталады [2].

Теориялардың авторлары сәттілікке ұмтылу мотивтерінің арақатынасына және сәтсіздікке жол бермеуге әр түрлі қарайды. Кейбіреулер (мысалы, Дж. Аткинсон), бұл «жетістікке жету мотиві» шкаласындағы өзара ерекше полюстер және егер адам сәттілікке бағытталған болса, онда ол сәтсіздіктен қорықпайды (және керісінше, егер ол сәтсіздікке жол бермеуге бағытталған болса, онда ол табысқа деген ұмтылысты әлсіз көрсетеді). Шынында да, табысқа ұмтылудың ауырлығы мен сәтсіздікке жол бермеу арасында оң байланыс болуы мүмкін екендігі туралы деректер бар. Сондықтан, ең алдымен, осы немесе басқа субъектінің табысқа деген ұмтылысының басым болуы немесе екеуінің қатысуымен сәтсіздікке жол бермеу туралы. Сонымен қатар, бұл басымдық екі ұмтылыстың да жоғары және төмен деңгейінде болуы мүмкін.

Соңғы уақытта жетістіктерге бағытталған (кәсіби, оқу, спорт және т.б.) іс-әрекеттің мотивациясын зерттеуге көбірек мән берілуде. Қызығушылықтар мен көзқарастар, сәтсіздіктерге эмоционалды реакциялар, әр түрлі атрибуциялар және жеке тұлғаның өзі туралы идеялары оқу және кәсіби қызметтегі жетістіктерді анықтайтын көрсеткіштер ретінде зерттеледі. Ғалымдар мотивациялық процестің танымдық және эмоционалды компоненттері туралы идеяларды біріктіруге, іс-әрекеттің мотивациясының жұмысын көрсететін неғұрлым тұтас көрініс жасауға ерекше назар аударады.

Мотивация мәселесі отандық және шетелдік психологияның іргелі мәселелерінің бірі болып табылады. Сонымен бірге, Х. Хекхаузен атап өткендей, «психологиялық зерттеудің мотивациялық психология сияқты әр түрлі аспектілерден туындауы мүмкін басқа саласы жоқ» [3]. Мотивация мәселесінің күрделілігі мен көп өлшемділігі оның мәнін, табиғатын, құрылымын, сондай-ақ мотивтердің функцияларын түсінудің

көптігін анықтайды. «Мотив» термині – орысша француз сөзі «motif», сөзбе – сөз мағынада «ынталандыру» және латынның «moveo» сөзінен шыққан. Ұлы Кеңес энциклопедиясы осы Тұжырымдаманың келесі анықтамасын береді: психологиядағы «Мотив – адамның іс-әрекеті мен іс-әрекетінің қозғаушы себебі. Адамның іс-әрекетке деген бастапқы импульсі-бұл оның материалдық және рухани қажеттіліктерін қанағаттандыруға деген ұмтылысы». Мотивациялық процестердің мәніне терең еніп келе жатқан отандық және шетелдік психологтардың мотивациясын көптеген зерттеулер мотивтің құрылымын, оның мәнін, қызметін реттеу жүйесіндегі қызметін сипаттайды.

Психологиялық әдебиеттерде мотивті түсінудің екі тәсілі бар. Бірінші көзқараста мотив негіздеуді қажет ететін теориялық құрылыс ретінде қарастырылады. Х. Хекхаузеннің айтуынша, логикалық байланысты фактілердің болмауы мотивтің бар екендігіне күмән тудырады. Екінші тәсіл осы психологиялық құбылыстың болуын мойындайды және мотивті іс-әрекетке ынталандырушы күш ретінде қарастырады. Алайда, бұл ұғым әртүрлі мағынада қолданылады: идеялар, ойлар, сезімдер, тәжірибелер, қажеттіліктер, мотивтер, бейімділіктер, тілектер, әдеттер, борыш ұғымы, моральдық - саяси көзқарастар мен ойлар, мүдделер, сенімдер, ұмтылыстар, психикалық процестер, күйлер, жеке қасиеттер, сыртқы әлемнің объектілері және тіпті өмір сүру жағдайы.

Күнделікті өмірімізде жетістік, жетістікке жеткен адам кім? деген сұрақты өзімізге қоямыз. Жетістікке барлық адамдар болмаса да көпшілігі жеткісі келеді. Жетістікке жету туралы Шығыс және Батыс мәдениетінде әр түрлі түсініктер қалыптасқан. Батыс мәдениетінде – бұл мақсатқа жету мәдениеті, адам іс әрекет жасау керек, яғни ертеңгі жаңа асуларды алу үшін сен дәл қазір іс әрекет жасау керексің дегені. Мақсатқа жету дегеніміз құмарлық, жеңіске жетіп жаңа асуларды алуға деген құлшыныс, оның рахатына бөлену [4].

Нағыз жетістікке жеткен адамның өмірін құрайтындар осы. «Жетер, күттік – енді қимылдау керек!» деген оның, яғни жетістікке жеткісі келетін адамның ұраны осындай. Бұл жетістіктің басқа да жағы бар екенін біз жақсы біліп алуымыз керек, үнемі жан таласқа түсіп, іс әрекетіміздің «бітпейтін әрекетке» айналуы адамға көптеген зардап шектіруі мүмкін. Тұлғаның дамуы барлық сфераларда толығымен үйлесімділік табуы қажет. Ішкі бастаулар сыртқы дамуды анықтайды, тартады. Жетістікке жету неден басталады? Әлемдегі ең атақты бизнесмен, миллиардер Уоррен Баффеттің ережелеріне сүйенсек, ең бірінші тұлғаның өзінен басталады. Яғни, өз-өзіңді өзгертуден, жетілдіруден.

Нағыз шынай байлық – бұл біздің талантымыз, осы талантымызды дамытуға деген қабілеттіліктеріміз. Олар біздің ішкі жан дүниемізде жатыр, олар әруақытта дамиды, көрінеді. Бұл байлығымыз толығымен дамуы және көрінуі үшін ішкі жан дүниеміздегі ұмтылыстар мен ниет, тілегімізбен үйлесімді түрде дамуы керек. Тілек, ниетіміз іштей қарама – қайшылықта, ойымыз басқа, ал ішкі ұмтылыстарымыз тіптен басқа болуына жол бермеу керек. Жетістікке жету – тұлғаның өмірдегі үйлесімді дамуы болып табылады. Тұлғаның потенциалды мүмкіндіктерін оңтайландырудың басты жағдайы – белсенділік белгілі бір іс-әрекет түріне бағыттылық. Оқушылардың психологиялық мүмкіндіктері (16-20 жас аралығы):

- ақыл-ойының, адами қарым-қатынасының жетілуі;
- көзі ашық, дүниетанымы қалыптасқан;
- жаңаны сезіну – батылдық, шешімділік;
- дербестілік, тік мінезділік;
- сыншылдық, өз-өзіне сын көзбен қарау;
- таным мен интеллектуалды мүмкіндіктердің шыңырау шегі;

- мақсаттылық, шешімділік, табандылық, бастамашылдық;
- жауапты шешімдерді қабылда;
- мамандықты таңдау және меңгеру;
- өмір сүру стилі мен орнын таңдау;
- өмірлік жарын таңдау, өз жанұясын құру, белсенділік;
- сәйкестік кризисі: әлеуметтік және индивидуалды тұлғалық таңдаулар мен өзіндік анықтаудың пайда болуы;
- профессионалды ойлау мен профессионалды құзыреттің қалыптасуының ең тиімді кезеңі;
- мінез-құлық, интеллект, бағалы бағдарлардың қалыптасуының ортаңғы кезеңі.

Батыс психологиясында диспозициялық, жеке, тұрақты және ауыспалы ынталандыру факторлары ерекшеленетін бағыт танымал, ал тұрақты өзіндік қасиеттер (бейімділіктер, қалаулар, көзқарастар, құндылықтар, дүниетаным т.б.) мінез-құлық пен белсенділікті сыртқы ынталандырулармен бірдей дәрежеде анықтайды. Осылайша, мотив жекеленген адамның қасиеті, мінез-құлық сипаты ретінде түсініледі. Қазіргі уақытта А. Маслоудың «өзін-өзі көрсететін тұлға» тұжырымдамасы өте танымал. Ол мотивтердің негізі адамның даму процесінде айтарлықтай иерархиялы құрылымды құрайтын қажеттіліктер болып табылады деп мәлімдейді:

- физиологиялық керектіліктер (аштық, шөлдеу және т. б.);
- қорғаныштық қажеттілігі - тәртіп пен тұрақтылыққа деген қажеттілік;
- аффилиативтік қажеттіліктер (affiliation) - қандай да бір адамдар тобына жататын, қарым-қатынастағы қажеттілік;
- махаббат, құрмет, бедел қажеттілігі (esteem);
- өзін-өзі тану қажеттілігі (set factualization) [5].

Әрбір келесі дәреженің қажеттіліктері алдыңғы дәреженің қажеттіліктері қанағаттандырылмайынша қабылданбайды. Өзін-өзі тану барысы барлық басқа қажеттіліктер қанағаттандырылғаннан кейін ғана іске асуы мүмкін. Осылайша, Маслоудың пікірінше, мотивацияның бір деңгейінен екіншісіне ауысу адамның өздігінен даму заңдарымен анықталады.

Батыс авторларының бірқатары қажеттіліктерді мотивтердің негізі деп санайды, бірақ оларға басқа классификация береді. Сонымен, К. Альдерфер, А. Маслоумен қатар, өзінің теориясында адамның қажеттіліктерін жеке топтарға біріктіруге болатындығы туралы айтады. Алайда, ол қажеттіліктердің тек үш тобын анықтайды: өмір сүру қажеттіліктері (физиологиялық, қауіпсіздік керектілігі);

- байланыс (қарым-қатынас, құрмет, топтық қатынас);
- даму қажеттіліктері (өзін-өзі тану, өзін-өзі көрсету).

Аталмыш теорияның қажеттілік топтары Маслоу теориясының қажеттілік топтарымен нақты байланысты. Сонымен, өмір сүру қажеттіліктері Маслоу пирамидасының қажеттіліктерінің екі тобын қамтиды: топтық қауіпсіздікті қоспағанда, қауіпсіздік қажеттіліктері және физиологиялық қажеттіліктер. Байланыс қажеттіліктері тобы меншік және қатысу қажеттіліктері тобына нақты сәйкес келеді. К. Альдерфердің пікірінше, байланыс қажеттілігі адамның әлеуметтік табиғатын, адамның топ мүшесі болуға, әріптестері, достары, жаулары, бастықтары мен бағыныштылары болуға деген ұмтылысын көрсетеді. Маслоу мен Альдерфер тұжырымдарының аясында бір бағыттық өзгешелік бар, яғни Маслоудың айтуы бойынша керектіліктен тек төменнен жоғары бағытында әрекет болады. Альдерфердің ойынша іс-әрекет қос бағдарда да жүреді деп санайды. Егер төменгі деңгейдің керектілігі орындалмаса, онда ол жоғарғы деңгей, сол секілді жоғары деңгейдің керектілігі орындалмаса, ол онда төмен. Сонымен қатар, Альдерфер жоғарғы деңгейдің қажеттілігіне қанағаттандырылмаған

жағдайда төменгі деңгейдің қажеттілігінің ақпал ету деңгейі артады, бұл адамзаттың көңілін бұл деңгейге аударады деп санайды.

Өзін - өзі тану, өсу қажеттілігі адамзаттың маңызды керектілердің бірегейі болып табылады, сондай-ақ оған сәйкес келетін мотив кәсіби мотивациялық саланың жүйелік құрушы элементтерінің бірегейі боп табылады деп айтуға болады. Дж. Аткинсонның тұжырымдамасы аясында, жетістікке жету қажеттілігі (өзін – өзі тану) іс-әрекетте екі ниетпен көрінеді-жетістікке жету және сәтсіздіктен аулақ болу. Табысқа ұмтылу адамның іс-әрекетін тудыратын, оның үміттерін орындауға жетелейтін күш ретінде түсініледі. Ол іс-әрекеттің бағыты, қарқындылығы мен табандылығында көрінеді. Сәтсіздіктен аулақ болуға деген ұмтылыс адамның өз көзқарасында сәтсіздікке әкелуі мүмкін әрекеттерді орындауына кедергі келтіретін күш ретінде қарастырылады. Бұл адам үшін жағымсыз оқиғалардың ықтимал қаупі бар жағдайдан шығу ниетінде көрінеді [6].

Табысқа ұмтылу мен сәтсіздікке жол бермеу арасындағы қайшылық нәтиже үрдісі түрінде шешіледі. Дж. Аткинсон моделіне сәйкес, әр түрлі күрделіліктегі тапсырмаларды таңдауда жетістікке жетудің жоғары мотивациясы бар пәндер оны орта аймақта жүзеге асырады, өйткені бұл диапазон жетістікке жетудің ситуациялық компонентінің максималды мәніне сәйкес келеді; болдырмау мотиві басым, яғни жетістікке жетудің төмен мотивациясы бар субъект қиындық шкаласының төтенше секторларындағы мақсаттарды таңдаумен сипатталуы керек, өйткені күрделіліктің экстремалды мәндері жетістікке жетудің ситуациялық компонентінің минимумына сәйкес келеді.

Орыс психологиясында өткен ғасырдан бастап мотив ынталандырушы (қозғаушы) күш, себеп ретінде түсіндірілді. Бүгінгі таңда көптеген авторлар осы көзқарасты ұстанады. Алайда, кез-келген мотивация адам мінез-құлқының мотивіне айналмайды. Энергетикалық рөл атқаратын ынталандыру мотивтің мазмұндық жағын ашпайды. Мотивацияға реакцияның қалауы немесе қажеттілігі ол субъект үшін белгілі бір мәнге ие болған кезде оны түсінгеннен кейін ғана пайда болады. Сондықтан, психологтардың көпшілігі мотив адамның іс - әрекетке дайындығын көрсететін ішкі саналы мотивация болып табылады, ол бастапқы ынталандыруға сәйкес бағытталуы мүмкін немесе бір нәрсе жасаудан негізді бас тартуы мүмкін [7].

Ең жиі кездесетіні-адамның саналы қажеттілігі белсенділікке итермелейді деген пікір (Ковалев П.И., 1986; Магун В.С., 1983; Рубинштейн С.Л., 1940). Мотив үшін қажеттілікті қабылдау, ең алдымен, адамның не үшін белсенді болғанын немесе белсенді болғысы келетінін түсіндіретіндіктен болады. Әлеуметтік қажеттіліктер де бар (материалдық, рухани, мысалы). Көптеген адамдар үшін моральдық нормаларға сәйкес өмір сүру тек қажеттілік қана емес, сонымен бірге өзін – өзі бағалау қажеттілігі, білім алуға деген ұмтылыс адамның рухани қажеттіліктерінің бір түрі екені анық. Жеке адам дамуының бас кезінде адамның физикалық тұрғыда жетілуі ғана емес, сонымен қатар тұлғалық белсенділігі мен интеллектуалдық және моральдық көрсеткіштерінің де жан-жақты дамуымен сипатталады. Оқушылардың тұлғасының қалыптасуына, өз ортасы, оқу орны, оқытушылар мен ата-аналар қарым-қатынасынан туындайтын ішкі және сыртқы жағдайларда үлкен әсерін тигізеді.

Сыртқы мотивацияны жетістік пен сәтсіздікке ішкі байланысты емес мотивтер мен мотивтердің басқа терминдерінде қарастыру керек. Осы ережелерді қорғау үшін Физер келесі дәлелдерді келтіреді. Егер жетістікке байланысты мотивация жағдайға байланысты жалғыз болса, онда күшті бас тарту мотиві бар адам тапсырманы орындауға да кіріспейтіні анық. Бұл адам мұндай тапсырмадан аулақ болып, сәтсіздік туралы алаңдаушылық тудырмайтын әрекеттерді таңдауы керек еді. Керісінше, жетістікке жетудің күшті мотиві бар адам әрдайым жетістікке байланысты

тапсырмаларды орындауға оң қызығушылық танытуы керек. Тапсырманы орындаудың сыртқы мотивациясы туралы түсінік адамның эксперименттерде субъектінің рөлін атқаратын және тапсырманы орындауда одан қандай күш-жігер күтілетінін білетін әлеуметтік жағдайда екенін ескеру үшін қажет.

Әдебиет

1. Вартанова И.И. К проблеме диагностики мотивации. / Вестник МГУ. Психология. № 2. 2008. - С.55-58.
2. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб, 2000.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2005.
5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2-х томах.– М.: Педагогика, 2006.
6. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для ВУЗов. – М.: Аспект Пресс, 2002.
7. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М., 2006.

УДК 377.1:159.9

УСЛОВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА КАК ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ТИПА ЛИЧНОСТИ

Кожакенова С.Р., Сыздыкова Д.С.
(*Высший колледж им. М. Жумабаева*)

В современное время становятся актуальными вопросы безопасности человека, вызванные противоречиями между возросшими потребностями человечества и ресурсами планеты, потребностью в безопасности. В связи с необходимостью решения проблемы безопасности педагогической и психологической науками ведутся исследования. Однако в современное время не существует единой концепции упорядочивающей разнообразие представлений и умений, мышление, мировоззрение, эмоционально-ценностные отношения, установки, сферы сознания, являющихся целевыми ориентирами при становлении личности.

Согласно требованиям времени учреждения среднего профессионального образования должны подготовить специалистов творческих, свободных, стремящихся к успеху, поэтому среда образования содействует созданию ресурсных условий и возможностей, способствующих реализации педагогической стратегии учебного заведения. Выдвинутые требования актуализируют проблему создания среды образования гуманитарного колледжа как для понимания студентами накопленного воспитательного опыта и обучения их средствами предметного содержания (учитывая профиль специальности), так и для осознания ими реалий современной социально-педагогической ситуации, проецируемых ею рисков и угроз для образования путем раскрытия философских и педагогических идей происходящего и реализацию механизмов их предотвращения, минимизации в траекториях личностно - профессионального развития, самоактуализации и самореализации.

На основании субъектно-деятельностного подхода Е.А. Климов [2, с.94] обозначает следующие компоненты в структуре образовательной среды:

- физическое окружение - постройки, структуры кабинетов и др.;
- предметная сфера, в виде материальных ресурсов организации учебно-воспитательного процесса;
- ценностно-смысловое наполнение среды;

- информационный компонент;
- соматическая составляющая, представляющий тело человека и его состояния.

В.И. Панов, основываясь на эколого-психологическом подходе, полагает, образовательная среда колледжа учитывает её направленность на индивидуальные особенности обучающихся, на когнитивную составляющую структуры личности, эмоционально-волевую сферу. В её структуре он рассматривает следующие компоненты: [3, с.214]

- деятельностный компонент, обеспечивающий студентам возможность реализации деятельности, способствующий осознанному регулированию активности;
- коммуникативный компонент, определяющий обучение, социализацию, передачу и усвоение информации через межличностное общение;
- пространственно-предметный компонент, представленный определенным пространством, ситуациями обучения.

Образовательная среда, в понимании В.А. Ясвина, представлена в виде комплекса воздействий и условий развития личности по предписанному образцу, возможностей ее развития, включенных в социальное и пространственно-предметное окружение [5, с.126].

В позиции эколого-психологического подхода В.А. Ясвин считает среду образования организованными специфичными возможностями становления и развития личности, включенными в социально-пространственную предметную область, отмечает её компонентность:

- информационный компонент, представленный различными профессионально-образовательными возможностями;
- социальный компонент, в основе которого содержится взаимодействие субъектов образования;
- технологический компонент, содержащий обучающую и учебно-профессиональную деятельность субъектов образования, способствующий поиску разных путей овладения знаниями и опытом педагогических взаимодействий.

Вопросы безопасности образовательной среды поднимались в исследованиях В.А. Ясвина по моделированию среды образования с заданными параметрами [5, с.366], В.А. Ясвин разработал безопасную эколичностную модель, позволяющую реализовывать процессы проектирования и оценивания образовательной среды с применением двух биполярных параметров: «свобода - зависимость» и «активность - пассивность». По первому параметру производится соотнесение с внутренними критериями оптимального общения личности и окружающей среды. По второму параметру учитывается проявление активности в среде образования. Анализируя возможности среды при воздействии на личность, В.А. Ясвин определяет несколько основных ее параметров:

- широта, включающая в себя субъекты, объекты, процессы и явления образовательной среды;
- интенсивность, выявляющая степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями возможностями;
- модальность, показывающая наличие-отсутствие возможностей для формирования активности и индивидуальной свободы;
- степень осознанности, показывающая осознанную включенность всех субъектов в образовательную среду;
- устойчивость, определяющая неизменность во временном пространстве.
- мобильность, показывающая способность к изменениям, в рамках взаимодействий со средой обитания.

Состояние среды, при котором минимизируются риски, способствующие неполноценному процессу образования и представляющие опасность для ее субъектов называют образовательной безопасностью.

Образовательная среда колледжа содействует выработке адаптивных форм поведения, обеспечивает условия и возможности безопасного поведения студента. К таким условиям, следует отнести следующие:

- обеспечение педагогами возможностями при разрешении значимых вопросов и потребностей развития студентов;
- построение комфортных условий на основе принципов гуманизации образования, учитывающих эмоционально-волевую сферу студента;
- направленность педагогов на психологическую безопасность как значимую профессиональную ценность;
- разрабатывание и активное включение в функционирование колледжа содержания и технологий образовательного процесса, содействующих формированию у студентов ненасилия.

Деятельность педагогов колледжа требует наличия профессиональных компетенций, способствующих эффективному разрешению педагогических задач обеспечения психологической безопасности образовательной среды.

Общие параметры психологической безопасности среды образования, полагает И.А. Баева, - это показатели удовлетворенности, значимости и защищенности. Автор утверждает, что основной механизм становления психологической безопасности - это обучение её субъектов гармоничному взаимодействию. Общими критериями психологической безопасности образовательной среды являются показатели удовлетворения, значимости и защищенности. Данные показатели достигаются за счет обучения взаимодействию без насильственных проявлений [1, с. 191-227]. И.А. Баева рассматривает психологически безопасную среду, как ненасильственную, удовлетворяющую потребности субъектов образования, референтно значимую для них, сохраняющую психическое здоровье, представляет модель психологически безопасной личности, показанной на рисунке 5.

Безопасность среды колледжа определяется наличием у её субъектов психолого-педагогической культуры, способности к применению технологий гуманной педагогики, учитывающей их потребности. Создание такой среды, предполагает:

- исследование и оценивание всеми субъектами образования состояния ее психологической безопасности;
- исследование психологического состояния субъектов среды колледжа, основанной на диагностировании их личностных, эмоциональных и коммуникативных характеристик;
- выявление взаимосвязи между показателями психологической безопасности среды и показателями психического здоровья ее субъектов;
- оценивание эффективности функционирования педагогов по созданию психологически безопасной среды;
- применение технологий сопровождения педагогов и студентов, уменьшающих угрозы психологической безопасности.

Наряду с понятием безопасности образовательной среды существует понятие состояние комфортности образовательной среды. Специальными исследованиями установлено прямое воздействие на здоровье обучающихся условий внутренней среды колледжа, одним из которых является комфорт. В.А. Слостенин утверждает, педагогическое взаимодействие, как основа образовательного процесса, способствующее формированию безопасной личности основано на принципах:

- этичности;

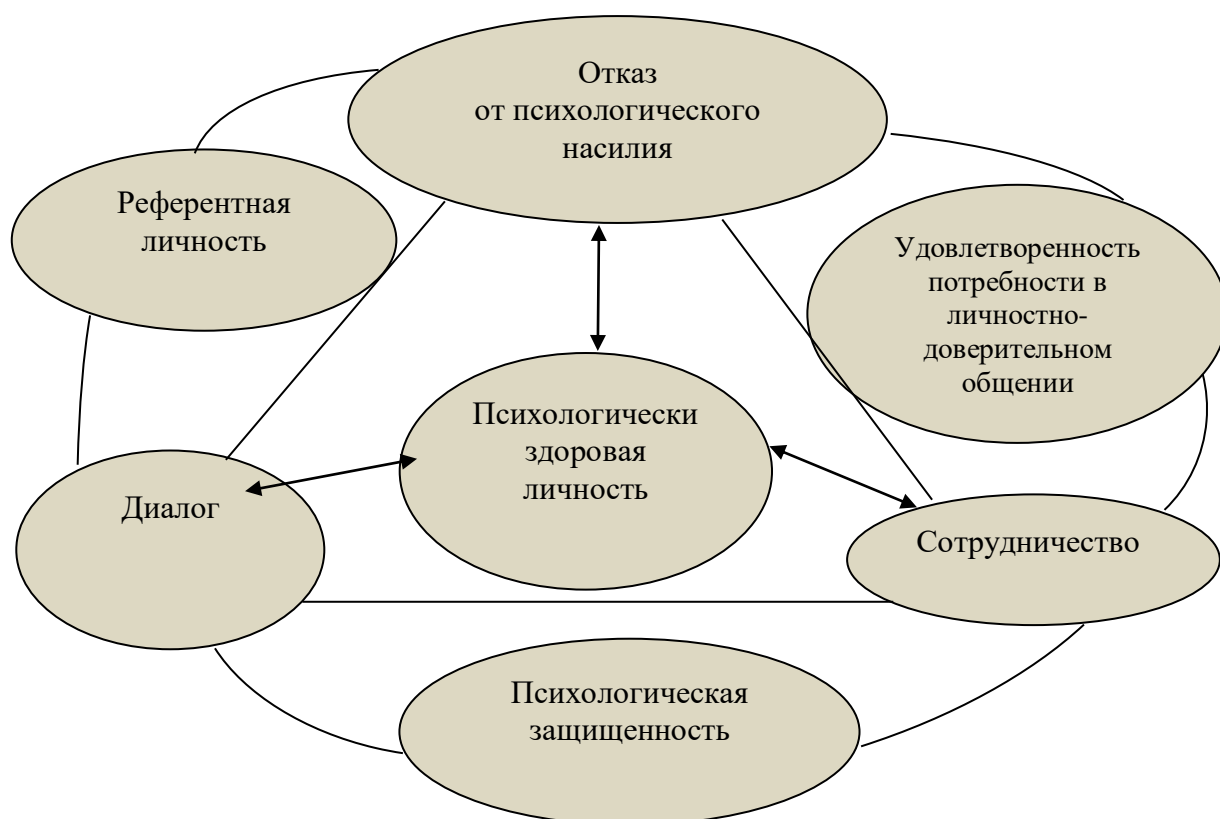


Рисунок 5 - Модель психологически безопасной образовательной среды

- автономности;
- рефлексивности;
- диалогичности;
- контекстуальности;
- предметно-содержательное основание взаимодействия, учитывающего опыт студента и его потребности.

Психологически безопасная образовательная среда является итогом специальной организации образовательного процесса на основе указанных принципов, участия в нем студента в субъектной позиции, наличия важных для него сообществ, удовлетворяющих его потребности в межличностном взаимодействии [4, с.116]. Безопасность колледжа определяется условиями сохранности жизни и здоровья студентов, педагогов, материальных ценностей от возникновения несчастных случаев и других опасных ситуаций; комплексом мер, принимаемых администрацией колледжа и государством, с целью защиты студентов и материальных ценностей от внутренних и внешних рисков, учитывающих общее состояние колледжа, условий выстраивания образовательного процесса.

Таким образом, образовательная среда колледжа представлена некоторой областью жизненной среды студента. Колледж, как субъект безопасности способен выстроить собственную систему безопасности посредством обучения, и воспитания, разрешения вопросов развития.

Психологическая безопасность означает поддержание определенного баланса между отрицательным влиянием на студента среды колледжа и его способностью справиться с ними своими возможностями или используя возможности среды. Психологическая безопасность студента и среды колледжа неотъемлемы друг от друга и представлены как модель устойчивого его развития и деятельности во взаимодействии со средой.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: дис. докт. психол. наук. С-Пб. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 6. - 320 с.
2. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд). М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. - 320 с.
3. Панов В.И. Экопсихологическая модель образовательной среды.// 4-ая Российская конференция по экологической психологии. // Психологический институт РАО. – М.: УМК “Психология”, 2005. - 334 с. - С.213-216.
4. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. - М.: Прометей, 1997. - 200 с.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. - 366 с.

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ТИПА ПРОФЕССИЙ «ЧЕЛОВЕК - ЧЕЛОВЕК» В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Комкина Т.М., Гумель Е.Б.
(СКУ им. М. Козыбаева)

13 марта 2020 года на территории Республики Казахстан были зарегистрированы первые случаи коронавирусной инфекции covid-19. С 16 марта 2020 года в стране был введен режим чрезвычайного положения: были установлены ограничения на въезд и выезд из страны, во всех регионах введен карантин, приостановлена деятельность крупных непродовольственных объектов торговли, кинотеатров и других мест с массовым скоплением людей. Население всего мира попало в сложную жизненную ситуацию, связанную с угрозой инфицирования вирусом covid-19, неопределенностью, потерей рабочих мест, социальной изоляцией, изменением привычного ритма и образа жизни. Данные факторы спровоцировали у людей развитие и усиление тревожности, агрессивности, реакции стресса, страха перед будущим, депрессивных состояний, потеря смысла жизни. Течение пандемии затронуло каждого человека, изменило не только его внутренний мир, переживания, но и внешние сферы жизни: семья, общение с друзьями, профессиональную деятельность. Согласно классификации Е.А. Климова в зависимости от того, что или кто выступает в роли объекта труда, выделяют следующие психологические типы профессий:

- человек - человек;
- человек - техника;
- человек - природа;
- человек - знак;
- человек - художественный образ.

Предметом труда типа профессий «человек - человек» является человек или, точнее будет сказать, люди. Они связаны с обучением детей или взрослых, с управлением предприятием или группой людей, с организацией взрослых и детских коллективов, с торговым, бытовым или информационным, медицинским или информационно-художественным обслуживанием. Все профессии, связанные с людьми, предполагают наличие постоянной коммуникации с другими представителями человеческого рода. Для этого лицо, выбравшее такую профессию, должно изначально обладать соответствующими склонностями, навыками, способностями, которые впоследствии разовьются до профессиональных знаний и умений. Ценностно-

ориентационная сфера таких работников должна быть основана на общечеловеческих ценностях: уважение личности другого, любовь, справедливость, свобода выбора, ответственность и т.д. Подобная характеристика профессии «человек-человек» говорит о том, что этот тип деятельности подойдет далеко не всем. Например, социопату вряд ли захочется работать с людьми. Или мужчина, хорошо разбирающийся в технике, но редко добивающийся взаимопонимания с людьми, скорее всего, выберет профессию иного типа. В условиях пандемии, объявленной в Республике Казахстан, многие учреждения страны были переведены на дистанционный формат трудовой деятельности. В связи с необходимостью строгого ограничения контактов людей между собой, удаленный режим работы, в первую очередь, был введен в профессиональной сфере «человек - человек», сотрудники оказались в изоляции от привычного им общества.

Некоторые представители данного типа профессий лишились рабочих мест, а, следовательно, средств к существованию. Другие, например, медицинские работники, водители такси, специалисты сферы социальных услуг, напротив, оказались в центре событий и подверглись высокому риску инфицирования covid-19. Целью данного эмпирического исследования было изучение уровня стрессоустойчивости и агрессивности личности представителей профессий типа «человек-человек», в исследовании приняли участие 30 испытуемых мужчин и женщин в возрасте 30-40 лет.

Стрессоустойчивость - (от англ. stress – напряжение) – определяется порогом ранимости и характером нервно-психической реактивности личности. Под порогом ранимости понимается минимальная степень изменения в системе человек-среда, необходимая для возникновения признаков стресса [1]. Для изучения уровня стрессоустойчивости испытуемых нами была использована методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Раге. Испытуемым было предложено выбрать из списка психотравмирующих событий повседневной жизни события, которые происходили с ними за последний год. В результате анализа количественных показателей по данной методике было выявлено, что 33% испытуемых (10 человек) обладают высокой сопротивляемостью стрессу. Для них характерна минимальная степень стрессовой нагрузки. Энергия и ресурсы не тратятся на борьбу с негативными психологическими состояниями, возникающими в процессе стресса. Эта категория испытуемых способна переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья.

Пороговой сопротивляемостью стрессу отличаются 50% испытуемых (15 человек). Данные опрашиваемые тратят большое количество энергии и ресурсов на борьбу с негативными психологическими состояниями, возникающими в процессе стресса. Резкие перемены в жизни испытуемых вызывают напряжение, повергают их в депрессивные состояния. Низкий уровень стрессоустойчивости характерен для 17% испытуемых (5 человек). Такие испытуемые отличаются повышенной раздражительностью, растерянностью, невнимательностью, усталостью, агрессивностью, повышенной эмоциональностью, острой реакцией на стрессовые события. Качественный анализ результатов методики стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Раге позволил определить частоту возникновения стрессогенных событий в выборке испытуемых профессиональной сферы «человек-человек». Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

Психотравмирующее событие	Частота возникновения в выборке, (%)
Рождество, встреча Нового года, день рождения.	100
Изменение привычек, связанных с проведением досуга или отпуска.	60
Изменение привычек, связанных с питанием (количество потребляемой пищи, диета, отсутствие аппетита и т. п.).	60
Отпуск.	60
Изменение финансового положения.	50
Изменение индивидуальных привычек, связанных со сном, нарушение сна.	50
Изменение в состоянии здоровья членов семьи.	30
Ссуда или заем на крупную покупку (например, дома).	30
Изменение социальной активности.	30
Травма или болезнь.	30
Изменение условий жизни.	30
Отказ от каких-то индивидуальных привычек, изменение стереотипов поведения.	30
Изменение профессиональной ориентации, смена места работы.	20
Окончание срока выплаты ссуды или займа, растущие долги.	20
Изменение должности, повышение служебной ответственности.	20
Выдающееся личное достижение, успех.	20
Изменение условий или часов работы.	20
Ссуда или заем для покупки менее крупных вещей (машины, телевизора).	20
Межполовые проблемы	10
Реорганизация на работе.	10
Усиление конфликтности отношений с супругом.	10
Изменение условий жизни.	10
Отказ от каких-то индивидуальных привычек, изменение стереотипов поведения	10
Беременность партнерши.	10
Появление нового члена семьи, рождение ребенка	10
Проблемы с родственниками мужа (жены).	10
Супруг бросает работу (или приступает к работе).	10
Начало или окончание обучения в учебном заведении.	10
Проблемы с начальством, конфликты.	10
Перемена места жительства.	10

Анализ данных Таблицы 1 показал, что наиболее частыми (у 60% испытуемых) являются такие психотравмирующие события как «изменение привычек, связанных с проведением досуга или отпуска», а также «изменение привычек, связанных с питанием (количество потребляемой пищи, диета, отсутствие аппетита и т. п.)». Данные результаты можно объяснить тем, что в условиях карантина люди лишены возможности свободного перемещения не только между странами, но и между городами Казахстана, что, безусловно, повлияло на качество проводимого отпуска и досуга. На изменение привычек, связанных с питанием, оказало влияние переход трудовой деятельности на удаленный формат. Постоянное нахождение в домашних условиях провоцирует более частое употребление пищи. Те люди, которые лишились работы на время строгого карантина, были вынуждены сократить расходы на «пищевую корзину».

50% опрошенных переживали такие стрессогенные события как «изменение финансового положения» и «изменение индивидуальных привычек, связанных со сном, нарушение сна». В условиях пандемии финансовое положение многих людей ухудшилось в связи закрытием или ограничением деятельности предприятий и учреждений. Это повлияло в целом на психическое и физическое состояние населения, и, в частности, на качество сна.

Такие проблемы как «изменение в состоянии здоровья членов семьи», «ссуда или заем на крупную покупку (например, дома)», «изменение социальной активности», «травма или болезнь», «изменение условий жизни», «отказ от каких-то индивидуальных привычек, изменение стереотипов поведения» возникали у 30% испытуемых. Данные свидетельствуют о том, что многие люди столкнулись с тем, что их привычный образ жизни изменился в связи с введением карантина и распространением covid-19, это наложило отпечаток на их уровень здоровья, материальное положение, профессиональную и личную сферы.

Для изучения уровня агрессивности представителей профессиональной сферы «человек - человек» нами был использован «Тест руки (Hand-test)». Тест руки – это проективная методика исследования личности, разработанная в 1962 году Э.Е. Вагнером.

Агрессивность (лат. aggressio — нападать) — устойчивая характеристика субъекта, отражающая его предрасположенность к поведению, целью которого является причинение вреда окружающему, либо подобное аффективное состояние (гнев, злость) [2].

Испытуемым предъявлялись карточки, на которых была изображена кисть руки, и предлагалось дать ответ, что делает данная рука.

Качественный и количественный анализ ответов позволил сделать вывод об уровне агрессивности испытуемых, а также составить рейтинг категорий их реакций. Количественный анализ ответов опрашиваемых показал, что 40% из них (12 человек) имеют высокий уровень агрессивности, большинство их ответов относились к категориям «агрессия» и «указание, доминирование». Данные испытуемые характеризуются раздражительностью, вспыльчивостью, грубостью, частым проявлением агрессивных реакций, предпочтением использования насильственных способов для достижения своих целей. В ответах таких испытуемых прослеживалось нанесение физического ущерба другому лицу или объекту, например, «дает пощечину», «удар кулаком по лицу», «бьет посуду», «ломает стул» и т.д. Помимо этого, ответы содержали тенденцию к доминированию, желание отдавать приказы, демонстрировать свою значимость, силу и власть. У остальных испытуемых 60% из них (18 человек) уровень агрессивности не превысил нормативного значения. Анализ ответов испытуемых позволили нам выявить частоту встречаемости эмоциональных реакций, относящихся к той или иной категории теста. Данные представлены в Таблице 2.

Таблица 2.

Ранг	Категория (эмоциональные реакции)
1	Активная безличность
2	Коммуникация
3	Агрессия
4	Указание
5	Демонстративность
6	Эмоциональность
7	Увечность
8	Страх
9	Зависимость
10	Пассивная безличность
11	Описание

Наиболее выраженными категориями в ответах испытуемых являются «активная безличность», «коммуникация», «агрессия». Это характеризует испытуемых как субъектов, стремящихся к выполнению различных типов деятельности. Опрашиваемые демонстрируют стремление к общению с окружающими их людьми, желают

поделиться информацией, нуждаются в обратной связи, хотят быть понятыми и принятыми своим окружением. Высокий ранг категории «агрессия» свидетельствует о том, что для испытуемых характерно мотивированное деструктивное поведение, наносящее физический, моральный ущерб окружающим их людям и вызывающий у них психологический дискомфорт.

Таким образом, анализ результатов исследования испытуемых - представителей профессиональной сферы «человек - человек» показал, что введение карантина и других ограничительных мер в связи с пандемией Covid-19 оказало влияние на личностную сферу данных сотрудников. Практически половина исследуемой выборки показала высокий уровень агрессивности (40%) и низкий и пороговый уровни стрессоустойчивости (67%). В таком состоянии личность не способна к эффективной трудовой деятельности, адекватному процессу коммуникации, проявляет низкий уровень эмпатии, уважения к людям, в конфликтных ситуациях утрачивают способность к компромиссу и сотрудничеству, кроме того, значительно снижается качество ее собственной жизни.

В связи с этим, в учреждениях, в которых профессиональная деятельность сотрудников связана с взаимодействием с другими людьми, то есть относящихся к типу профессий «человек - человек», необходимо проводить мероприятия, направленные на профилактику эмоционального выгорания работников, организацию полноценного отдыха, материальную и психологическую поддержку.

Литература

1. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. - Прайм-Еврознак, 2017. - 632 с.
2. Свенцицкий А.Л. Краткий психологический словарь. – Проспект, 2020. – 512 с.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ, ПЕРЕЖИВАЮЩЕЙ ЧУВСТВО НЕПОЛНОЦЕННОСТИ И НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ

Корнеева Е.Н.

*(Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
г. Ярославль, Россия)*

В условиях пандемии и сопровождающих ее снижении уровня социальной активности, самоизоляции на фоне общего экономического спада, угрозы собственной жизни, жизни и здоровью близких у многих людей начинают формироваться негативные психические состояния. Достаточно распространенными явлениями, даже в среде детей, подростков и молодежи стали переживание чувства неполноценности, неудовлетворенности жизнью. Переживание собственной неполноценности, неудовлетворенности собой и своей жизнью проявляется как общее недовольство, неуверенность в себе, своих силах, переживание неспособности что-то изменить в своей жизни. Их появление обусловлено сравнением нынешней ситуации с ситуациями, предшествовавшими ей, себя нынешнего и тем, как себя видел и ощущал человек ранее, обесценивания всего того, что доступно человеку, неспособности обрести новые смыслы, актуализировать внутриличностные ресурсы. Безусловно, такие лица нуждаются в психологической помощи и сопровождении развития их личности на

последующих этапах их жизни и деятельности. Задачи его мы видим в противодействии упрочению нежелательных привычек, закреплению в сознании негативных мыслей и переживаний, придании им хронического характера.

Анализ и обобщение различных работ в области психологического сопровождения (Е.И. Головаха, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Д. Сьюпер и др.) позволяет нам сформулировать обобщенную трактовку данного термина. Под психологическим сопровождением следует понимать систему работы специалистов психологов, включающую в себя комплекс организационных, диагностических, обучающих и развивающих, консультативных и психотерапевтических мероприятий, а также их взаимодействие с другими специалистами и лицами, непосредственно включенными в жизнедеятельность человека, направленные на создание благоприятных социально-психологических условий для его поступательного развития, решения им личностно-значимых, учебных, профессиональных и иных проблем в процессе освоения и реализации предписанной деятельности, развитии своей индивидуальности в существующих условиях [3, 9, 10].

Рекомендованное дистанционное он-лайн общение не может заменить детям и подросткам живого общения друг и другом и значимыми для развития их личности людьми, поэтому объектом нашего исследования стали лица в возрасте от 12 до 20 лет, склонные к переживанию чувства неполноценности, неудовлетворенности жизнью и собой. Среди общей выборки их численность составила в среднем 11-12%. Традиционно для лиц, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях, предусмотрена разработка и реализация индивидуальных программ психологического сопровождения. Однако массовость феноменов неудовлетворенности и переживания собственной неполноценности в настоящее время требует внедрения новых форм психологического сопровождения. Поскольку данный переживания носят глубинно-личностный характер (А. Адлер, В.П. Белянин, Ф.Е. Василюк и др.), то для их выявления целесообразным становится использование проективных технологий психологической диагностики [1, 2, 4, 7, 8]. В нашем исследовании таковыми стали метод свободных описаний и последующим контент-анализом высказываний респондентов и метод семантического дифференциала, предложенный Ч. Осгудом.

Семантическим ядром высказываний [8] участников нашего исследования о себе и сложившейся ситуации стали выражения «грусть», «страх», «неприятно», «плохой», «хочется». Они были зафиксированы практически в 90% описаний. Данные выражения могут быть проинтерпретированы как характеризующие состояние хронического стресса, перерастающее в чувство неполноценности, недовольства собой и своей жизнью. Также часто встречаются в ответах респондентов высказывания «замкнутость», «бессилие», «беспокойство», «досадно», «ненужный», «кажется», «злость», «оставаться». Они встречаются в описаниях отдельных, но не всех респондентов, но в целом могут быть квалифицированы как дополняющие и специфицирующие текущее негативное состояние.

Применение метода семантического дифференциала на подвыборке лиц, переживающих чувства неполноценности, неудовлетворенности жизнью и собой, позволило нам уточнить параметры присущего им переживания. Оценка проводилась по следующим полярным шкалам: 1 – «Грустный-Веселый», 2 – «Плохой-Хороший», 3 – «Пустой-Полный», 4 – «Темный-Светлый», 5 – «Короткий-Длинный», 6 – «Малый-Большой», 7 – «Слабый-Сильный», 8 – «Простой-Сложный», 9 – «Старый-Новый», 10 – «Холодный-Теплый», 11 – «Медленный-Быстрый», 12 – «Пассивный-Активный». Исходя из полученных данных в группе лиц с актуальным переживанием чувства неполноценности и неудовлетворенности, можно прийти к следующему заключению. Данные переживания оцениваются в значительной мере «грустного» (оценка 2,1 балла

из 3-х), «плохого» (оценка 1,96 из 3-х), что совпадает с данными, полученными методом свободных описаний. Также данное переживание оценивается ими как «длинное» (оценка 1,2 балла из 3-х), «старое» (оценка 1,16 балла из 3-х). Это можно проинтерпретировать как перерастание данного переживания в хроническое, когда оценка временных промежутков действия его на сознание респондентов становится не вполне адекватным. Приписанная ему оценка «пассивное» (оценка 1,1 балла из 3-х), говорит о том, что данное переживание носит в значительной мере застойный характер и препятствует актуализации стратегий совладающего поведения и активизации других внутриличностных ресурсов. Таким образом, значительная сила и дезактивирующий характер данных переживаний требует использования консультативных, психотерапевтических и развивающих технологий психологического сопровождения [3, 6, 10], по возможности носящих не индивидуальный, а групповой характер. В качестве важнейшего условия, способствующего созданию и поддержанию благоприятных социально-психологических условий для последующего конструктивно-поступательного развития личности лиц, переживающих чувства неполноценности, неудовлетворенности жизнью и собой, выступает удовлетворение потребности преодоления отчужденности. Средством ее удовлетворения выступает вовлечение в активное взаимодействие с окружающими и/или специалистом-психологом и выработки у человека новых, полноценных психических качеств и поведенческих стратегий, которые служат хорошей компенсацией возникшего комплекса. Формой такой работы могут выступать фокус группы, группы встреч, психотерапевтические группы, в том числе реализуемые в дистанционном формате.

Следующей обязательной формой психологической помощи, используемой в ходе психологического сопровождения лиц, переживающих чувства неполноценности, неудовлетворенности жизнью и собой, является консультативная психологическая помощь. Она может оказываться лишь по запросу клиента и предполагает решение ряда специфических задач: - уточнение причин, возникшего переживания, субъективно приоритетных для клиента, его внутренних истоков;

- осознание личностных особенностей, усугубляющих состояние клиента и разработка вместе с ним плана действий по их дезактивации и последующему устранению/минимизации;

- обсуждение рекомендаций по снижению состояния тревоги и ресурсному восприятию сложившейся ситуации, когда личность видит в ней не источник субъективного неблагополучия, а изыскивает в ней возможности для дальнейшего поступательного роста и развития, активизации имеющегося потенциала;

- разработка плана действий в существующих для клиента обстоятельствах его жизни и деятельности с последующей апробацией и корректировкой совместно с психологом-консультантом.

Также в качестве рекомендованной формы психологического сопровождения лиц, переживающих чувства неполноценности, неудовлетворенности жизнью и собой, может быть указана психотерапевтическая помощь с применением техник, возникших внутри различных психологических школ и направлений. Как показывает наш опыт, именно эклектический подход является наиболее действенным в работе с данной группой клиентов.

В рамках индивидуальной психотерапии в беседе с клиентом выясняются причины возникновения переживания неполноценности, неудовлетворенности, тревожности у данного человека, подвергаются коррекции деструктивные убеждения о собственной личности, жизни и дальнейших перспективах. Здесь действенными оказываются техники когнитивно-бихевиорального, гуманистического, психоаналитического подходов. Психотерапевт может помочь освоить различные

техники, направленные на релаксацию, так как у человека может наблюдаться скованность, в том числе и мышечная; техники саморегуляции, позитивного мышления, так как именно патогенное мышление, склонность к чрезмерной самокритике, преувеличению существующих рисков поддерживают в актуальном состоянии существующее негативное переживание неполноценности, неудовлетворенности. В качестве эффективной психотерапевтической помощи может быть предложено выполнение домашних заданий и ведения дневника, куда клиенты могут заносить не только текущие мысли и события, но и достижения (пусть минимальные), успехи в делах и начинаниях, учиться анализировать ошибки, видеть их причины. Ведение дневников и его анализ вместе с терапевтом помогает клиентам повысить степень объективности оценки себя и своих особенностей, развивает умение видеть не только недостатки, но и сильные стороны своего Я, прогнозировать и анализировать свои поступки и их следствия, работая на нейтральном эмоциональном фоне. Групповые занятия с психотерапевтом станут полезными в плане налаживания контактов с окружающими, в том числе с лицами, находящимися в аналогичной ситуации и/или переживающих аналогичные чувства. Способность посмотреть на себя и ситуации глазами другого, конструктивно реагировать на оценочные суждения окружающих эффективно развивается на подобных занятиях и способствует снижению уровня субъективной тревоги и поддержанию положительно оценки себя и ситуации. Групповые формы психотерапевтической работы, в том числе проводимые в форме онлайн конференций, вырабатывают и поддерживают у клиентов мотивацию к действию и противодействию негативной не устраивающей их ситуации. А включение в такие психотерапевтические группы лиц, не переживающих чувство неполноценности и неудовлетворенности, является действенным рычагом перестройки негативной мотивации клиентов, оказания им эмоциональной поддержки в сложное время, мотивировать их на конструктивную переоценку себя и ситуации. Профилактика переживания чувства неполноценности, неудовлетворенности собой и своей жизнью может заключаться в поддержании у детей, подростков и молодежи адекватной самооценки, стрессоустойчивости, адекватном уровне притязаний, развитии сферы их жизненных увлечений и интересов, вовлечении в различные виды волонтерской работы. Именно перечисленные личностные особенности и характер деятельности создают почву для возникновения или профилактики возникновения данных негативных переживаний.

В заключение хочется отметить, что разнообразие форм психологического сопровождения, комплексный характер его задач, эффективная организация работы в сложившихся непростых условиях помогут подросткам и молодежи выйти из сложившейся ситуации не надломленными, а более личностно зрелыми, готовыми к успешному преодолению любых жизненных трудностей.

Литература

1. Адлер А. Дальнейшие тезисы к практике индивидуальной психологии // Зарубежный психоанализ: сост. и общая редакция В.М. Лейбина. – СПб.: Питер, 2001. – С. 148-157.
2. Адлер А. Психотерапия в рамках индивидуальной психологии // Техники консультирования и психотерапии / ред. и сост. У.С. Сахакиан; пер. с англ. М. Будыниной [и др.]; науч. ред. Н. Бурыгина, Р. Римская. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО Пресс, 2000. – С. 56-104.
3. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002.
4. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе). – М: Тривола, 2000.
5. Василюк Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической помощи // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 27-37.

6. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. – М.: Эксмо, 2007.
7. Мягкова Е.Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова. – Курск: Изд-во Курск. гос. пед. унта, 2000.
8. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005.
9. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. – М.: МГППИ, 1999.
10. Торп С. Коучинг: руководство для тренера и менеджера. – СПб.: Питер, 2004.

УДК 316.6

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АДАПТАЦИЮ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Левченко О.С.

(Петропавловский колледж железнодорожного транспорта им. Байкена Ашимова)

Под термином социальной адаптации психологи понимают не только процесс приспособления индивида к условиям социальной среды, но и конечный результат данного процесса. Другими словами, «под адаптационной способностью понимается способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой» [1]. Адаптацией называют предпосылку деятельности и предполагаемое условие ее эффективности. В этом заключается положительное значение адаптации для развития индивидуальной личности в какой-либо социальной роли. Адаптация студентов-первокурсников к условиям вуза является сложным многосторонним процессом перестройки потребностно-мотивационной сферы, умений и навыков, присутствующих у индивида, в соответствии с новыми задачами, целями, перспективами и условиями их реализации. Вследствие изменений условий обучения при поступлении студентов в вуз возникает большое количество адаптивных ситуаций. В процессе адаптации перестраиваются психофизиологические и психологические свойства студента. Адаптация студентов вуза зависит от условий обучения, индивидуальных особенностей личности, особенностей юношеского возраста. Данная проблема имеет несколько причин: изменение социальной среды, снижение внешнего контроля, изменение академической ситуации и (очень часто) смена места жительства. Полученный опыт социально-психологической адаптации студентов влияет на будущую адаптацию в профессиональном сообществе. Кроме того, социально-психологическая адаптация связана с академической адаптацией [2], что вызывает интерес к этому явлению с точки зрения социальной компетентности и развития академической успеваемости студентов. В исследованиях последнего десятилетия обсуждались факторы социально-психологической адаптации личности в сфере образования [3], когнитивный стиль, восприятие, личностные качества и академическая успеваемость [4].

Взаимосвязь разных видов адаптации в образовательной сфере (интеллектуальной, социальной, психологической и др.) до сих пор остается малоизученной. М.В. Григорьева проводила анализ, сопоставляя адаптационные виды в разных условиях обучения. Выяснилось, что когда все виды адаптационных процессов взаимно определяют друг друга, может возникнуть проблема адаптации. Более того, в разных условиях обучения соотношение адаптационных видов может различаться [3].

Многие современные исследования адаптации студентов связаны с изучением адаптации к новым условиям. К ним можно отнести кардинально разные культурные и демографические условия (например, во время обучения за границей) [5]. Было обнаружено, что мотивация является наиболее важным аспектом социокультурной адаптации, в то время как знание второго языка менее важно [6]. Большой обзор, проведенный Чжаном и Гудсоном, исследует психосоциальную адаптацию иностранных студентов в США. Авторы указывают, что наиболее значимыми факторами являются стресс, социальная поддержка, знание английского языка, регион / страна происхождения, продолжительность проживания в США, аккультурация, социальное взаимодействие с американцами, самооффективность, пол и особенности личности [7]. Однако ни убеждения, ни мотивационные характеристики, ни значимость различных видов социальной деятельности в этом аспекте не учитывались. Исключение составляют только культурные ценности. В то же время Журавлев говорит, что такие личностные характеристики, как мотивация, ценностные ориентации, адаптивные личностные качества (отношение к риску, конкуренции, оценка личных способностей в преодолении трудностей и т. д.) являются наиболее важными характеристиками для социальной адаптации. [8].

Гораздо меньше исследований, устанавливающих связь между поведенческими характеристиками и социально-психологической адаптацией студентов. Пока этот вопрос подробно изучается в условиях школы, однако остается недостаточно изученным на уровне постшкольного образования и тем более на уровне университета. Например, Вернер и Крик отмечают наличие связи между агрессией в отношениях и социально-психологической дезадаптацией, которая регулярно наблюдается в поведении студентов [9]. Существует гораздо больше исследований, устанавливающих связь между социально-психологической дезадаптацией и алкогольным и наркотическим поведением. Между тем, проблема социальной адаптации студентов в новых условиях, не только при переходе с одного курса на другой, но и при вступлении в новую группу студентов и получении нового социального статуса, также важна. Ряд исследований подтверждают тот факт, что наличие социально-психологической адаптации у первокурсников не исчезает в течение первого семестра и продолжают на протяжении всех лет обучения [10]. Шамионов в своем сравнительном исследовании адаптационной готовности старшеклассников средней школы и студентов первого курса вуза показывает, что в течение первого года при обучении в вузе наблюдается резкое снижение адаптационной готовности в связи с социально-психологическими факторами [11]. Григорьева подчеркивает, что адаптация к университетской образовательной среде в первую очередь означает адаптацию к новым взаимоотношениям (с другими учениками и учителями), включая коммуникативные, ролевые, ценностные и другие характеристики [3].

В условиях быстро меняющихся образовательных парадигм открытость образования и возможности академической мобильности, низкая адаптационная способность могут стать препятствием для реализации образовательных потребностей человека и международных связей в сфере образования. Особую важность имеет изучение влияния личностных характеристик на социально-психологическую адаптацию, определение стратегий психологической помощи студентам по преодолению внутренних барьеров для адаптации и повышения адаптационной готовности человека. Трудности социально-психологической адаптации студентов вузов могут быть связаны с личностными факторами.

Социально-психологическая адаптация студентов предполагает адаптацию к новым условиям вуза (образовательная среда, система отношений к университетскому обществу, социальная безопасность, отношения со сверстниками, профессорами,

администрацией, организацией учебной и профессиональной деятельности и др.). Известно, что социально-психологическая дезадаптация студентов очень часто превращается в существенный фактор их неблагополучия, невысокой успеваемости, а иногда и эмоциональных расстройств.

Исследование Шамионова раскрывает характер влияния основных убеждений, мотивации и отношения к деятельности на социально-психологическую адаптацию студентов. Результаты исследования доказывают, что важным прогностическим фактором социально-психологической адаптации современных студентов является не только академическая деятельность, но и интернет-активность, что, возможно, способствует более высокой интенсивности межличностных контактов, а также оперативный поиск информации [12]. Другие исследования показывают, что саморазвитие и готовность к изменениям - важный критерий зрелой личности [13]. Адаптивные студенты характеризуются более высокими показателями учебных и профессиональных мотивов. Дезадаптивные студенты демонстрируют преобладание общих бытовых мотивов. Из этого можно сделать вывод, что общие бытовые мотивы не влияют на степень социально-психологической адаптации. Адаптивные студенты показывают более высокие показатели убеждений в благосклонности мира, самооценки и умением управлять событиями и удачливостью. Убеждения об управляемости мира и случайности (неслучайности) событий не оказывают существенного влияния на адаптивность. Адаптивные студенты могут характеризоваться более высокими показателями академической активности и более низкими показателями в сфере развлечений. Они выражают более низкий уровень готовности к политическим изменениям, а также к смене места жительства.

Исследование С. Воутерса, В. Гермейса, Х. Колпина, К. Вершуерен показало, что школьная академическая самооценка оказывает значительное влияние на академическую адаптацию студентов в высших учебных заведениях. Адаптационный потенциал личности предполагает наличие таких явлений, которые должны активировать ее психологические ресурсы для адаптации к меняющимся обстоятельствам и, следовательно, для быстрого включения в деятельность и отношения. [14]. Хотелось отметить, что важной ценностью для адаптации является отношение личности к адаптации. В отношении выпускников школ вопрос адаптационной готовности особенно актуален в связи с их подготовкой к экзаменам, профессиональным самоопределением, которое осложняется рядом объективных обстоятельств. Таким образом, М.В. Григорьева отметила рост количества школьников с эмоциональными проблемами к моменту поступления в 9-11 класс, и при этом уменьшение их социальных и психологических проблем. Н.В. Литвиненко проследила рост тревожности учащихся в оценке своих возможностей и способностей. Совершенно очевидно, что эмоциональные проблемы выпускников школ во многом соответствуют трудностям самоопределения и поддерживаются достаточно интенсивной нагрузкой (дополнительная подготовка к экзаменам, психологическое давление извне) [15].

При изучении возрастной адаптации личности неизбежно возникает вопрос об особенностях этого процесса и специфики в трех основных измерениях: адаптационный опыт, гибкость и чувствительность к изменениям. За счет социальных и возрастных изменений эти подсистемы могут в определенной степени компенсировать друг друга и тем самым создают предпосылки для сохранения адаптационной готовности на долгое время. Адаптационный потенциал личности студентов первого курса вуза может быть связан с характеристиками удовлетворенности жизнью, социальной и академической деятельностью. Поэтому необходимо изучить, есть ли

связь между параметрами адаптации и удовлетворенностью жизнью школьников в переходных ситуациях с одной ступени обучения на другую.

Результаты исследования Зариповой И.Р. выявили, что девушки отличаются более низким уровнем регуляции поведения, адекватностью самооценки, большей склонностью к психологическим неудачам, наблюдается снижение адаптационной готовности, что позволяет прогнозировать трудности в процессе адаптации к ситуации и ее изменение. Несмотря на то, что нет объективных условий для нарушения адаптации в начале учебы в 11 классе для школьников, девочки характеризуются повышенным эмоционально-психологическим напряжением при достаточно высоком уровне тревожности и низкой толерантности к неблагоприятным факторам учебной. [16].

Согласно результатам проведенного анализа, адаптационный потенциал личности связан с удовлетворенностью достижениями, климатическими условиями, средой обитания, социальными контактами, социальным статусом, семейным благополучием, здоровьем, эмоциональным благополучием. Из данных можно сделать вывод, что адаптационные возможности школьников увеличиваются, если их устраивают основные сферы жизни. Однако удовлетворенность основными сферами жизни и эмоциональное благополучие не влияют на дезадаптацию.

Многие авторы отмечают неоднозначность связи показателей личного благополучия и психологического благополучия. Удовлетворение основных потребностей в жизни и эмоциональное благополучие способствуют повышению адаптационных возможностей и успешной адаптации в условиях изменения образовательной среды. В отличие от школьников, первокурсники находятся в объективной ситуации необходимости адаптации к новым условиям деятельности. Это требует активизации адаптационных процессов и ресурсов. Повышают самооценку готовность к смене распорядка дня, отсутствие внешнего контроля, самостоятельное приобретение знаний и принятие ответственности за себя и свою жизнь. Авторы отмечают также, что показатели у студентов мужского пола ближе к повышению напряжения и низкому уровню регуляции поведения и характеризуются снижением адаптационного потенциала. Судя по полученным результатам исследования, можно сделать ряд выводов. Адаптационная готовность юношей на завершающем этапе школьного обучения выше, чем у девушек, и связана с более высокой готовностью к изменениям в жизни, которые воспринимаются ими как выгода. Повышенная адаптационная подготовленность школьников (юношей) не оказывает существенного влияния на интенсивность их занятий. Способность к адаптации у первокурсников вузов связана с готовностью к изменениям.

Таким образом, можно сделать вывод, что адаптация студентов-первокурсников связана с приобретением нового социального опыта в условиях вуза, включением личности в систему межличностного взаимодействия, приобщением к особенностям и ценностям избранной профессии. Адаптация является сложным многофакторным процессом. В период адаптации студентов необходимо ориентировать преподавателей вуза на проведение тестов, анкетирования на выявление возможных затруднений студентов. Это важно предпринимать с целью оптимизации процесса обучения и решения проблемы студентов и расширения их адаптационных способностей. Для успешной адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности необходимо применение технологий личностноориентированного образовательного процесса, предполагающего создания оптимальных условий для развития у субъектов обучения способности к самообразованию, самостоятельности и реализации себя. Приоритетом этой педагогической системы является профессиональное развитие личности обучаемого. Немаловажную роль в процессе адаптации играет

содержательный и процессуальный компоненты образовательного процесса при формировании обобщенных знаний и способов учебно-профессиональной деятельности.

Литература

1. Разумовская Е. Социализация студенческой молодежи // Учитель. – 2005. – №2. – С.11-12.
2. Литвиненко Н.В. Социально-психологическая адаптация школьников в критические периоды развития. – Сфера, 2007.
3. Григорьева М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействия образовательной среды и ученика в процессе школьной адаптации // Психология обучения. – 2010. – №. 6. – С. 33-42.
4. Yau, H.K., Sun, H., & Fong Cheng, A.L. Relationships among Academic, Social and Psychological Adjustments to University Life: Comparisons across Gender. Tertiary Education and Management. - 2012. - 18(2), 97-113.
5. Дорожкин Ю.Н. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов // Социологические исследования. – 2007. – №. 3. – С. 73-77.
6. Yu, B., & Downing, K. Determinants of international student's adaptation: examining effects of integrative motivation, instrumental motivation and second language proficiency. Educational studies. - 2012. - 38(4), 457-471.
7. Zhang, J., & Goodson, P. Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. International journal of intercultural relations. - 2011. - 35(2), 139-162.
8. Журавлев А.Л. Социально-психологическая динамика в изменяющихся экономических условиях // Психологический журнал. - 1998. - Т. 19. - №. 3. - С. 3-16.
9. Werner, N.E., & Crick, N.R (1999) Relational aggression and social-psychological adjustment in a college sample. Journal of abnormal psychology, 108(4), 615
10. Вернер Н.Э., Крик Н.Р. Относительная агрессия и социально-психологическая адаптация в студенческой выборке // Журнал аномальной психологии. - 1999. - Т. 108. - №. 4. - С. 615.
11. Маслоу А. Мотивация и личность // Св. Санкт-Петербург: Евразия. - 1999.
12. Шамянов Р.М. Соотношение адаптационной готовности и социальной активности личности // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2012. – Т. 5. – №. 2.
13. Шамянов, Р. Динамика и взаимосвязь между удовлетворенностью работой и эмоциональной направленностью учителей общеобразовательных школ. Материалы конференции по психологии и социальной гармонии. На конференции по психологии и социальной гармонии. Издательство научных исследований, США. - 2013. – с.67-71.
14. Григорьева М.В. К разработке концептуальной модели взаимодействия личности и среды // Мир психологии. – 2008. – №. 1. – С. 93-100.
15. Wouters S. et al. Academic self-concept in high school: Predictors and effects on adjustment in higher education // Scandinavian journal of psychology. – 2011. – Т. 52. – №. 6. – С. 586-594.
16. Литвиненко Н.В. Адаптация школьников в критические периоды развития к образовательной среде. -2009.
17. Зарипов Р.Н., Зарипова И.Р. Адаптация студентов в технологическом вузе: психолого-педагогический аспект // Вестник Казанского технологического университета. – 2011.

УДК 37.013.21

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ЛИДЕРСТВО ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Магзумова А.К., Уалиева Н.Т.
(СКУ им. М. Козыбаева)

В условиях реформ, нарастающих в казахстанском образовании и сопровождаемых ситуациями вызова и неопределенности, востребовано *лидерство педагога*. Причем чем больше масштабы и темпы реформ, тем больше потребность в образовательном лидерстве.

Педагог-лидер в этом случае проявляет следующие атрибутивные характеристики: он способен (в этом его компетенция): а) объединять и продвигать коллег по академическому сообществу к реализации задач; б) организовать командное сотрудничество в образовательной среде; в) служить мотивирующим и стратегическим фактором для окружающих, т.к. становится носителем ценностей и владеть инструментом их реализации; г) предвидеть направления и ресурсы устойчивого развития организации; д) чувствовать и использовать сильные стороны в деятельности организации, развивая их в благоприятные возможности, и, напротив, минимизировать слабые стороны, не давая им перерасти в угрозы.

Педагог с сформированными лидерскими качествами становится действенным ресурсом в решении проблемы казахстанского образования - образовательного неравенства между сельскими и городскими школами, между регионами и образовательными учреждениями одного региона. Именно педагог-лидер способен сделать школу местом, где формируются проактивность, волонтерство, предпринимательство и другие ключевые навыки 21 века, где обучающиеся получают поддержку в собственном поведенческом реагировании на вызовы глобализации. Объективно, что согласно исследованию Фонда Уоллеса, лидерство стоит на втором месте после обучения в классе, поскольку влияет на обучение студентов.

Вместе с тем, лидерство учителей - относительно новое явление в системе образования. При этом большая часть дискуссии по этой теме сосредоточена на лидерстве учителей с организационной и управленческой точек зрения [1, с.163]. Данное противоречие актуализирует проблему формирования лидерских качеств в условиях профессиональной подготовки педагогов, а также, что немаловажно, сохранения преемственности в развитии лидерских качеств у педагогов-практиков. Учитывая многовековой опыт этого древнего социального феномена, а также то, что педагоги-лидеры - ключевой ресурс в системе образования, следует исследовать методологию образовательного лидерства.

Мы разделяем следующую позицию: развитие лидеров должно быть частью ответственности системы образования за подготовку людей к участию в демократическом и прогрессивном обществе [2, с.1]. В обучении мы признаем право преподавателя и обучающегося быть лидером.

Лидерство педагога, на наш взгляд, должно быть, прежде всего, функциональным, как неотъемлемая часть его профессиональной функциональной грамотности.

Функциональным лидерством педагога считаем такую интеграцию педагогического мышления и профессиональной деятельности, которая направлена на улучшение качества образования на основе изменения сложившихся подходов преподавания, учения и оценивания, а также создания инноваций. Наше понимание не расходится с представлением лидерства в современных изменяющихся условиях: «Лидерам необходимы особая чувствительность как к настоящему моменту, так и ближайшим перспективам (перспективное видение), способность полагаться на внутреннее ощущение того, что должно произойти, и умение организовывать жизнь и деятельность в соответствии с этими «событиями»» [3, с. 36].

Содержание статьи раскрывает направления деятельности педагога (учителя), где востребовано функциональное лидерство.

1. Образовательное неравенство имеет множество объективных и субъективных причин. Вопросы образовательного неравенства решаются путем устранения установленных причин. Одна из сложнейших для решения – отсутствие / недостаточность мотивации к учению и учебным достижениям.

Учитель-лидер в этом случае работает с мотивами обучающихся, отчетливо представляя иерархию их потребностей, имеющихся и реализуемых: физиологических (уровень бытовых условий для обучения), безопасности (насколько обучающиеся защищены от неопределенности в собственном обучении), социальных (место обучающихся в коллективе, социальной общности, общении), в уважении и самоуважении (признание и статус обучающихся в коллективе), самовыражения (в какой степени и почему обучающимся требуется самореализация собственного потенциала).

При этом учитель-лидер проявляет межличностную чувствительность, способность понимать потребности других людей [4].

Обучение может страдать от избытка менеджмента и нехватки лидерства. Так, учитель-лидер, в отличие от учителя-менеджера, познает своих обучающихся на уровне их потребностей и мотивов, что, безусловно, более длительный процесс, требующий взаимного доверия и расположения. При этом он проявляет чувствительность к ситуации, или ситуативную проницательность. Такое познание «требует определенного уровня тонкости». В исследовании отмечено: «Учителям нужно идти по тонкой грани, когда они пытаются получить информацию о своих учениках» [1, с.163]. Но результаты педагогического взаимодействия в этом случае будут более основательными и устойчивыми. Ведь учитель-лидер последователен в своем педагогическом взаимодействии с обучающимся, т.к. учитывает потребности и мотивы к учению и учебным достижениям:

- создавая доброжелательную атмосферу в образовательной среде,
- расширяя границы общения,
- насыщая среду обучения как творчеством, так и ответственностью,
- создавая самые разнообразные группы и команды для совместного решения познавательных и исследовательских задач,
- развивая систему стимулирующей самооценки и поощрения.

2. Другим проявлением функционального лидерства учителя является создание и развитие организационной среды преподавания, учения, оценивания, отвечающей ценностям самореализации и совершенствования как самого учителя, так и обучающихся. В этом заключается создание и поддержка необходимой гармонии организации, или корпоративного духа академического сообщества.

В данном случае принципиальное значение для учителя-лидера имеет то, что организационная культура самой среды: внешний вид учителя и обучающихся, привлекательность учебной аудитории, условий и средств обучения - положительно влияет на качество обучения, поддерживая порядок и дисциплину, вдохновляя и мотивируя субъектов образовательного процесса. Инициатор организационной культуры - учитель-лидер как генератор эмоционального настроения. Для обучающихся важно то, что эта среда принадлежит им, она заботится о них. Это чувство взаимной принадлежности развивает атмосферу лидерства.

3. Еще одно проявление функционального лидерства учителя - его персональная ответственность за качество обучения каждого в классе, за решение возникающих при этом проблем.

Известно, что лидерство основано на авторитете. Лидерство учителя - на авторитете, прежде всего, в глазах обучающихся. Такой авторитет имеет сложную психологическую природу и формируется на основе общей заинтересованности обучающихся в своем педагоге, в их убежденности в его особых - необходимых для них - способностях общения, преподавания, взаимодействия, влияния. Когда педагог берет, в первую очередь, на себя ответственность за результаты обучения, «не списывая» их на внешние причины, его авторитет укрепляется.

Функциональное лидерство учителя проявляется также в культуре принятия рисков. И неудача необходима для обучения. Ведь может получиться так, что у части обучающихся – сложные проблемы с обучением. В этом случае учитель «не уходит» от этих проблем, «не замалчивает» их: он обозначает их для обучающегося и вместе с ним определяет ресурсы и способы их решения, помогает ученику проявить проактивность в решении собственных проблем, используя для этого контролируемые эксперименты и исследование.

4. Качество образования основано на мотивах его получения. Функциональное лидерство учителя проявляется в создании им комплекса мотивов: учения, самообразования, самореализации, совершенствования. Чтобы создать такую действенную систему мотивации, учитель-лидер придает им статус ценностей. Иначе говоря, учение, самообразование, самореализация, совершенствование становятся по ряду причин привлекательными для обучающихся.

Для этого учитель знает не только потребности и мотивы, но и личные цели своих обучающихся, объединяет эти цели в групповые и общекомандные. При этом оптимально консолидирует ресурсы и возможности самих обучающихся. Такая стратегия делает возможным достижение каждым своих личных целей. В продвижении к общим – командным – личным целям учитель-лидер умело применяет стратегию «лидер – последователи». Так, на первом этапе «лидер-ведомые» большинство обучающихся могут занимать пассивно-созерцательную позицию. Но в условиях общей организационной культуры и общности целей, а также при условии педагогического взаимодействия с учителем-лидером часть ведомых переходит в разряд последователей, которые активизируются, проявляют самостоятельность в процессах учения, самообразования, самореализации. Наконец, из группы последователей формируются стейкхолдеры, которые стремятся к личным достижениям в названных процессах, к лидерству в совершенствовании. При этом каждый стейкхолдер может выступать лидером по отношению к другим учащимся класса. Учителю при этом важно организовать конструктивное взаимодействие всех субъектов взаимодействия: ведомых, последователей, стейкхолдеров. При этом мотиватором для учащихся может стать не учитель-лидер, а стейкхолдер-ученик.

Отметим еще одно немаловажное обстоятельство. Практика развития способностей одаренности подтверждает: лидерская одаренность мотивирует развитие академической, интеллектуальной и художественной одаренности.

5. Индивидуальный стиль педагогического общения и преподавания сопровождает функциональное лидерство педагога, который стремится к позитивным изменениям своей методики, с одной стороны, к уникальности, - с другой стороны. Причем в индивидуальном стиле такой педагог видит свои преимущества, тогда как большинство учителей придерживаются исполнительства, строго однозначного следования известным методикам.

Педагог-лидер по-своему интерпретирует заданные цели обучения и развития, четко представляет ожидаемые результаты, интегрирует содержание образования с личными целями обучающихся, отбирает оптимальные организационные формы и максимально делает авторскими инновационные методы и стратегии обучения.

Кроме того, педагог-лидер в долгосрочном планировании исходит из стратегии развития, в среднесрочном планировании – из познавательных потребностей и мотивов, в краткосрочном планировании – из имеющихся человеческих, методических и технических ресурсов. Такие подходы в планировании совершенствуют его индивидуальный стиль преподавания.

6. Функциональное лидерство педагога проявляется в его работе над собственным имиджем, что актуально в условиях принятия Закона Республики Казахстан «О статусе педагога».

Интересно, что английское *image* означает буквально «присутствие отсутствующего». Даже когда рядом нет педагога-лидера, его влияние остается сильным и действенным. Имидж педагога-лидера предполагает сформированность комплекса лидерских качеств, эффективно проявляемых в педагогической практике. Одно из них – «направляющее видение» [5]. У педагога-лидера есть видение для себя и своих учеников целей саморазвития и самореализации и способов их достижения. Другое качество – харизма, когда педагог производит на обучающихся и коллег сильное впечатление своими качествами и способностями (компетенциями) преподавания, общения и других направлений профессионально-личностной самореализации. Некоторые исследователи (Р. Итвел, А.Р. Wilner, А.В. Олескин) называют наличие миссии как особое условие формирования харизмы лидера. Миссия (от лат. *missio* – посылка, поручение) - предназначение, роль, смысл существования. Миссия может иметь следующий вид: «Мы будем усердно и основательно изучать образовательную область «Естествознание», чтобы научиться правильному отношению к здоровью и окружающей среде»; «Наш класс будет работать в команде, каждый будет максимально подготовлен к сдаче выпускных экзаменов, и мы станем лучшим выпускником школы за последние 5 лет».

У харизматического лидера-педагога есть ценное качество: он постоянно занимается самообразованием (ср.: «лидерство и обучение незаменимы друг для друга» - Джон Ф. Кеннеди). В силу этого его педагогический опыт – ценный ресурс, который он стремится постоянно инвентаризировать, систематизировать, обобщать и распространять. Подчеркнем, что обобщение опыта – обязательное условие аттестации педагогических работников всех уровней. Если рассматривать аттестацию как средство карьерно-профессионального роста педагога, то и обобщение опыта должно учитывать лидерские позиции аттестуемого.

Сформулируем *промежуточный вывод*. Согласно приказу Министерства образования и науки РК от 30.04.2020 № 169, в должностные обязанности учителей всех специальностей школы входит: обеспечивать достижение личностных, системно-деятельностных, предметных результатов обучающимися и воспитанниками не ниже уровня, предусмотренного Государственным общеобязательными стандартами образования; изучать индивидуальные способности, интересы и склонности обучающихся, воспитанников.

Согласно этому же приказу, в число требований к квалификации учителей входят:

- владеть навыками анализа организованной учебной деятельности (педагог-эксперт);
- владеть навыками исследования урока и разработки инструментов оценивания (педагог-исследователь);
- обеспечивать развитие исследовательских навыков обучающихся (педагог-исследователь);
- обеспечивать развитие навыков научного проектирования (педагог-мастер).

В школьной организации следует выделять и поощрять тех педагогов, которые - при выполнении должностных обязанностей и квалификационных требований - проявляют свои лидерские качества. В этом случае лидерство становится действенным ресурсом в улучшении качества образования, которое, как известно, не может быть выше качества работающих в школе педагогов. Лидерский потенциал таких педагогов следует использовать в условиях каскадного распространения соответствующих знаний, умений и компетенций в самой школе. Что касается формирования лидерских качеств у будущих педагогов, здесь следует придерживаться следующих *направлений работы*:

- воспитывать приверженность своему вузу и его корпоративной культуре, академической программе и будущей профессии;

- мотивировать студентов к формулированию личных целей обучения и развития в профессии и определению для их реализации целенаправленных задач, а также к формированию привычки учиться постоянно;

- обращать внимание посредством комплекса специальных стратегий и форм аудиторной и внеаудиторной работы на философию педагогической профессии и образовательную политику для модернизации общественного сознания и актуализации нового педагогического мышления;

- уделять особое внимание обратной связи со студентами, содержательно наполняя ее обменом опытом по развитию проактивности и лидерства;

- при освоении предметных курсов предоставлять студентам возможность видеть, как работают в конкретных педагогических условиях исследуемые педагогические явления; создать интегрированный курс «Образовательный менеджмент и лидерство»;

- создавать условия внеаудиторной работы для разнообразного и интенсивного общения студентов по развитию лидерских качеств с преподавателями и успешными сверстниками, что включает в себе лидерский потенциал (ср.: «За годы Независимости выросла целая плеяда молодых талантливых казахстанцев, получивших признание во всем мире. Они формируют современный культурный облик Казахстана. Они представляют нашу страну на международной арене, олицетворяют ценности Независимости. Они – наша «мягкая сила» («soft power»)» [6];

лидерский потенциал в данном случае – это сформированные личные связи и прочные неформальные отношения, стимулирующие лидерские инициативы;

- создавать условия в аудиторной и внеаудиторной работе для самопознания студентами собственных качеств и внутренних ресурсов - личностной составляющей (the Self) лидерства;

- расширять диапазон возможностей студентов, чтобы пробовать себя в различных направлениях профессионально-педагогического становления и быть готовым к расширению профессионально-педагогического профиля;

- постоянно активизировать образовательную среду, чтобы она готовила студентов к постоянно меняющемуся миру;

- развивать наставничество и стейкхолдерство не только в преподавательской, но и студенческой среде.

Учет в профессиональной подготовке будущих педагогов перечисленных направлений работы направлен на развитие лидерского потенциала студентов. Исследуя проблему лидерства, Роберт Гоффи и Гарет Джонс приводят 4 распространенных мифа о лидерстве. В их числе – миф «Лидеры – отличные педагоги». Авторы считают: «Разумеется, вполне возможна ситуация, когда в одном лице мы имеем одновременно великого лидера и выдающегося педагога, но такое бывает редко». Обоснование ими своей позиции сводится к следующему: «Такая концепция предполагает, что один-единственный человек может одновременно вдохновлять свои «войска» и обучать их специальным навыкам. Типичные высококлассные лидеры вроде Стива Джобса обладают основным достоинством — умением воодушевлять своих сторонников притягательным образом будущего, а не своими педагогическими талантами [7, с. 115].

Сформулируем наш вывод, в противовес позиции Роберта Гоффи и Гарета Джонса: характер современной образовательной среды требует педагогов-лидеров, которые обладают педагогической харизмой, ввиду своей управленческой и педагогической компетентности. Именно их слияние обеспечивает влияние педагога на

обучающихся. В рамках данной статьи нами предложены рекомендации по интеграции профессионально-педагогических и управленческих компетенций в условиях профессиональной подготовки будущих педагогов и деятельности работающих педагогов.

Литература

1. Les Stein. Leadership the teacher's imperative // Journal of leadership Education. - 2014. - V.13. - 162-168 p.
2. Dr. Valerie I. Sessa, Brett V. Morgan, Selin Kalenderli, Fanny E. Hammond. Key events in student leader's lives and lessons learned from them // Journal of leadership Education. – 2014. – V.13. - 1-28 p.
3. Евтихов О.В. Лидерский потенциал руководителя: специфика, содержание и возможности развития: монография. Красноярск: СибЮИ МВД России, 2011. – 288 с.
4. O'Toole J. Leading Change: The Argument for Values-Based Leadership. N.Y.: Ballantine, 1996. – 283 p.
5. Bennis W. On Becoming a Leader. - N.Y.: Addison Wesley, 1989/1994. - P. 39-42.
6. Токаев К.-Ж. Независимость превыше всего // <https://egemen.kz/article/260146-tauelsizdik-barinen-qymbat>
7. Гоффи Р., Джонс Г. Как стать признанным лидером // Лидерство / Пер. с англ. - М.: Альпина Паблишер, 2016. - 224 с.

УДК 376.616.896

АУТИСТ БАЛАНЫҢ КОММУНИКАТИВТІ DAҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ МАҢЫЗЫ

Махадиева А.К., Болатхан М.

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

Коммуникация - екі және одан да көп адамдардың өзара түсінісуге негізделген байланысы: бір бірінен ақпарат, мәліметтер алмасуы десек, аутизмге шалдыққан бала әлеуметтену барысында қарым-қатынастағы күрделі бұзылыстармен сөйлеуді түсіну қиындықтары, мутизм, эхололия, диалог құра алмау секілді көптеген қиындықтарға кездеседі. Аутизм - адамның сыртқы дүниеден оқшауланып, өзімен-өзі болып, іштей сары уайымға салынған кездегі көңіл-күйі. Аутизмге шалдыққан балалар мінезі тұйық, ешкіммен тілдеспей, өздерінің әлемінде өмір сүреді. Мұндай психикалық бұзылыстарға шалдыққан балалар адамдармен араласу, айналасымен қарым-қатынас орнату қабілеті төмен. Оның сөйлеу қабілеті бұзылып, психикасы мен ақыл-есі дұрыс жетілмейді.

Баланың дамуындағы ең маңызды дағдылардың бірі - өзіне көңіл аударту, сұрай алу дағдысы болып табылады. Себебі аутист балаларға коммуникациялық қарым-қатынас жетіспегендіктен, өзіне көңіл аударту қиын. Осының салдарынынан бала ата-аналарға, айналасындағыларға айқайлап жылау арқылы, заттарды лақтырып, агрессиясын өзіне бағыттап жағымсыз мінез-құлқын көрсетіп жатады, яғни баланың түсінігінде бұл қарым-қатынастың жалғыз құралы. Ал, бұл сәйкесінше ересектер тарапынан баланың сұрауын қамтамасыз ете алмайды [1].

Қарым-қатынас ойды түсінуді және білдіруде көптеген қосымша құралдары бар. Барлық адамдар бұл құралдарды байланыс процесі қиын болған кезде қолданады: олар ым-ишара, жазу және символдық бейнелерге жүгінеді (суреттер, фотосуреттер, сызбалар, иконалар, пиктограммалар, символдық жүйелер). Бұл құралдар «сөйлемейтін» баланы өзінің тілектерін, қажеттіліктерін, сезімдерін білдіруге мүмкіндік беретін құралмен қамтамасыз етеді. Осы әдістемелік құралдың мақсаты - сөйлеу қабілеті шектеулі балаларға тілектерін білдіруге, жақындары мен қоғамына,

олардың ата-аналарына естуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар балалардың қажеттіліктерін жақсы түсінудің кілті болып табылады [2].

Қарым-қатынастың бұзылуы әлеуметтік өзара әрекеттесудің бұзылуынан туындайды, олар келесіде көрінеді: аутист балалар басқа адамның зейінін реттей алмайды және оның назарын аудару бағытын қадағалай алмайды: олар өз қызығушылығын басқа адаммен бөлісу үшін олардың назарын аударған заттарды көрсете алмайды; модельге сәйкес қимылдарға еліктеу және имитациялау кезінде белгілі бір қиындықтар туындауы мүмкін; олар басқа адамдардың эмоционалды жағдайын тану қиынға соғады. Аутист бала дағдыларды игеру кезінде қарым-қатынастың ерекше бұзылуларымен және ерікті мінез-құлықты ұйымдастырумен байланысты бірқатар қиындықтар туындайды. Мұндай балаға көбіне еліктеу немесе нұсқау беруден гөрі өздігінен бір нәрсе жасауды үйрену оңайырақ. Іс-әрекет бағдарламасын игерудегі қиындықтар атап өтіледі: оны өздігінен іске қосу, бір операциядан екіншісіне өту қиындықтары. Сенсорлық сфераның ерекшеліктері сонымен қатар оқуға кедергі ретінде қызмет етеді: тамақтағы немесе киімдегі гиперэлектрлік, жиіркенудің күшеюі, тактильді әсерге, қорқынышқа сезімталдықтың жоғарылауы; сәтсіздікке деген шамадан тыс реакция, кішкене қиындық туындаған кезде оқудан бас тартуға деген ниет бар. Аутист бала, тіпті шеберлікті игергенімен, оны өмірде қолдану қиынға соғады.

Ерте жастағы аутизмге тән белгілердің ішінде сөйлеу бұзылыстары үлкен орын алады, нәтижесінде коммуникативті мінез-құлықтың қалыптаспауы жатады. Сөйлемейтін балалардың қарым-қатынасын және тұлғааралық қарым-қатынасты дамытудың көптеген әдістері бар, мысалы: Э.Ф. Соботович (музыкамен ынталандыратын сөйлеу); ономотопеяны қолдану әдісі О.А. Румянцева және Н.Е. Старосельская - орыс тілінің дыбыстарымен сөйленбейтін дыбыстарды «аудару»; терапия сабақтарын өткізу М.М. Либлинг [3] - баланы толықтай босаңсытқанға дейін (физикалық және эмоционалды) ата-анасының қолында ұстаудың қайталанатын процедураларын қамтиды. Бұл әдістердің бірқатар кемшіліктері бар, өйткені олар баланың сөйлеу әрекетін белгілі бір тұрақты деңгейде сақтау және сақтау мүмкіндігіне ие бола алмай, баланың аффективті сөйлеуін басуға қабілетті болып келеді. Сондықтан оларды аутистік бұзылыстары бар балалармен жұмыс істеу кезінде қолдану шектеулі.

Осыған сүйене отырып, аутистік ауытқулары бар балалардың қарым-қатынасын және тұлғааралық қарым-қатынасын дамыту үшін түзету-педагогикалық жұмыс жүйесіне тиімді баламалы бейімделген әдістерді енгізу және қолдану маңызды болып табылады.

Тиімді әдістердің бірі - баламалы коммуникация жүйесінің әдістемесі және карточкалар (PECS) көмегімен сөйлеуді дамыту.

PECS (Picture Exchange Communication System) немесе Picture Exchange коммуникация жүйесі 1980 жылдардың соңында жасалды. Доктор Энди Бонди және оның көмекшісі Лори Фрост Нью-Джерсидегі аутизмді емдеу бағдарламасы аясында құрастырылып жасалған [4].

PECS бағдарламасының мақсаты - баланы қарым-қатынасты өздігінен бастауға шақыру. Әдіс потенциалды ынталандыруды анықтаудан басталады (бала не ұнатады және қалайды).

PECS-ті меңгеруге қажетті негізгі дағдылар: салыстырмалы түрде жүргізіледі, «иә», «жоқ», «бер» деген сөздермен немесе қимылдармен жаттығу; тұрақты оқыту шеберлігі; «мен сияқты жаса» әрекеттеріне еліктеу. Бала іс-әрекеттер аталмаған кезде қарапайым 2-3 іс-қимылдарды қайталай алуы керек.

1 қадам - дайындық кезеңі

Мұны бірнеше жолмен жасауға болады:

1. Баланы бақылау және кестеге мәліметтер жазу. Осы арқылы баланың бос уақытында байқауға болады; ол тамақтанғанды ұнатады - әдеттегі тамақ кезінде де, оған дәмді нәрсе келгенде де; ол не ішкенді ұнатады, кіммен бірге уақыт өткізгенді ұнатады; ол қайда баруды ұнатады, сондай-ақ ол әсіресе ұнатпайды. Қажетті заттарды бағалау.

2. Мотивациялық ынталандыруды жүйелі түрде тестілеу, мотивациялық ынталандыру иерархиясын құру. Сіз баланың барлық сүйікті заттарын біріктіріп, оған бүкіл жиынтықтан, немесе бірнеше сүйікті заттардан таңдауға мүмкіндік бере аласыз. Сондай-ақ, баланың қандай ынталандырғыштарды немесе заттарды жиі таңдайтынына, қайсысын - аз, қайсысымен қиын және қайсыларына өкінбей беретініне назар аудара аласыз.

Мотивациялық ынталандыру анықталғаннан кейін материалдар дайындалуы керек:

1. Барлық сүйікті мотивациялық ынталандырулар мен әрекеттердің фотосуреттері.

2. Липучка

3. Фотосуреттерін жапсыруға болатын қалта мен қағаз бөлгіштер. Бұл бөлгіштер кітаптағы парақтар сияқты қалтада орналасады.

4. Болашақта пайдалану үшін – липучкасы бар картон жолағы, оған бірнеше карточканы белгілі бір тәртіппен жапсыруға болады.

2 қадам - бірінші кезең

Мақсаты - баланы қалаған затын алу үшін коммуникативті серіктеске карточка беруге үйрету. Яғни, бала мотивациялық ынталандыруды көргенде суретті алып, оны мұғалімге береді және суретті мұғалімнің немесе ересек адамның қолына қалдырады.

Қажет материалдар:

1. PECS байланыс карталары

2. Мотивациялық ынталандыру (қажетті заттар)

3. Екі ересек (бір ересек көмекші фея)

Осы кезеңінде екі ересек адам болады. Ересектердің бірі «коммуникативті серіктес» баланың қарсы жағында отырады және қолына бала алғысы келетін затты ұстайды.

Екінші ересек адам - «фея» баланың артында отырады, ал баланың қолын суретке физикалық түрде бағыттайды, коммуникатив серіктес карточканы баладан алып, сәйкесінше ұнатын затына алмастырады. Оқытуды бастамас бұрын сіз мотивациялық ынталандыруды тексеріп көруіңіз керек. Баланың бастамасын тежемеу үшін көмекшілер балаға «Сен не қалайсың?» деген сұрақтармен немесе «Егер кәмпит алғың келсе, онда маған суретті бер!» нұсқаулықпен қолданбайды. Ересектердің екеуінің де үндемеуі маңызды.«Коммуникативті серіктес» өзінің бастамасын қозғау үшін сөзсіз, балаға қажетті затты жақындата алады.

Екінші ересек адам (фея) баланың қимылын мұқият бақылап отыруы керек, ал бала қолын затқа қарай тарта бастағаннан кейін, қолын карточкаға бағыттап, оған карточканы алуға және оны созуға көмектесуі керек - және мұның бәрі үнсіз болуы тиіс.

Бала карточканы «коммуникативті серіктестің» қолына салғанда - тек содан кейін ғана «коммуникативті серіктес» берілген заттың атын атап, оны бірден балаға береді. Бұл әрекеттің көмегімен «коммуникативті серіктес» баланың өтінішін айтады, ал егер болашақта бала сөзге еліктеуді үйренсе, ол сұранысты сөздермен сүйемелдей алады.

Бірінші кезеңде мақсат - әр түрлі сұраныстар емес, заттарды таңдау емес, карточканы баланың өзі беру әрекетін машықтандыру. Сондықтан бір ғана элемент қолданылады, ал бір ғана карточка.

3 қадам - екінші кезең

Мақсат - бірінші кезеңде үйренген дағдыларды жинақтау және жалпылау - қажетті затты алу үшін коммуникативті серіктеске арақашықты алыстата отырып, мәселен бір бөлмеден, екінші бөлмеге карточканы баланың тауып әкеліп ұсынуы.

Екінші кезеңге өтуге болады, егер бала 10-нан 24-ке дейін карточка беруді үйренсе және оны өздігінен және «феяның» физикалық көмегінсіз жасайды.

Қажет:

1. Қарым-қатынас кітабы
2. PECS байланыс карталары
3. Мотивациялық ынталандыру
4. «Фея»
5. Дайындалған орта

Егер бірінші кезеңде баладан тек картаны тапсыру қажет болса, екінші кезеңде баладан неғұрлым күрделі реакция қажет. Мысалы, картаны алыңыз, үстелден тұрыңыз және ересек адамға барыңыз, қолына карточканы қойыңыз. Ол ересек адамның қолына қажетті затты ұстап тұрғанын көрді - бала үстелге барып, картаны алып, картамен бірге ересек адамның жанына келді. Мұндағы «феяның» міндеттері - баланы физикалық тұрғыдан картаға бағыттау немесе егер бала зейінін жоғалтса және оны өздігінен жасай алмаса, серіктеске бағыттау.

4 қадам – үшінші кезең

Мақсаты: Баланы байланыс карталарын ажырата білуге үйрету.

Қажет:

1. Қарым-қатынас кітабы
2. Мотивациялық және мотивациялық құны жоқ заттар
3. Бейтарап карталар және оларға сәйкес заттар.

Бала карталарды пайдаланудың басқаларға әсер ететінін және карталардың көмегімен қалаған нәрсесін ала алатындығын білгеннен кейін - баланы қарым-қатынас үшін пайдаланатын белгілерді ажырата білуге үйретудің уақыты келді.

Карточкалар арасындағы айырмашылықты үйрену үшінші сатыда, алғашқы коммуникативтік дағдылар бекітілген кезде пайда болады. Уақыт өте келе, бала өзінің қатынасу кітабындағы немесе тақтадағы барлық карталардан қалаған пәнінің картасын таңдауды үйренуі керек.

Үшінші кезеңнің алғашқы қадамы екі карточка - қалаған затқа арналған карточка және баланың алғысы келмейтін затқа арналған карточка арасындағы таңдаудан басталады. Егер бала қалаған затына дұрыс таңдамаса, онда балаға мотивациялық құндылығы жоқ затты алады. Яғни, бала өз қажетін дұрыс таңдауға үйренеді.

5 қадам – төртінші кезең. Алдыңғы кезеңдердегі оқытудағыдай, ауызша нұсқауды қолданбау және балаға қандай картаны таңдау керектігін айтпау маңызды - «Жоқ, бұл дұрыс емес, маған кәмпит бер!». Бұл кезеңде оқыту табиғи салдардың көмегімен жүзеге асады - мен дұрысын таңдап алдым - қалағаныма жеттім. Мен дұрыс емес біреуін таңдадым - мен өзіме керек емес нәрсені алдым.

Карталарды үнемі ауыстырып отыру керек, сонда бала зейінді болады, тек сол немесе оң картаны ғана беруге дағдыланбайды.

Бала қалаған заттың картасы мен оны алуға қызықпайтын заттың карточкасын ажырата білуге үйренгеннен кейін, тітіркендіргіштерді дискриминациялау туралы оқыту келесі кезеңге көшеді - екі қалаған нысан арасындағы таңдау.

Бұл процедура кезең-кезеңмен оқытуды қолданады:

1. Баланың алдында екі зат салынған қорапша бар, ол үшін екеуі де өте ынталы. Баланың жанында екі сәйкес карточкасы бар байланыс кітабы бар.

2. Осы кезеңде оқытылатын жаңа реакция - суретке сәйкес тақырыпты таңдау. Бала дұрыс затқа қолын тигізген бойда оны бірден мақтап, затты алуға рұқсат беру керек. Баланың өзі сұраған затты таңдауы - бұл баланың картаны дұрыс қолданғанының белгісі.

3. Егер бала орынсыз затты алуға тырысса, дұрыс емес реакцияны бұғаттап, қателерді түзету процедурасын қолданыңыз (алдыңғы қадамда сипатталған).

Бала карталарды дұрыс ажыратып, тиісті заттарды таңдауға үйренген кезде, қиындық деңгейін арттыру керек және оған қосымша карталар қосу керек. Яғни, баланы 3, 4, 5 және т.с.с. таңдауға үйрету.

6 қадам – бесінші кезең

Мақсаты: төртінші кезең - реакцияны қиындату. Егер бұрын бала қалаған әрекетін немесе затын сұрау үшін бір ғана картаны ұсынса, енді бала сөйлемге бірнеше карточка қоюды үйреніп жатыр. Яғни, таспа жолағына бірнеше рет карточканы қалаған ретпен бекітіп, осы жолаққа орналастыру.

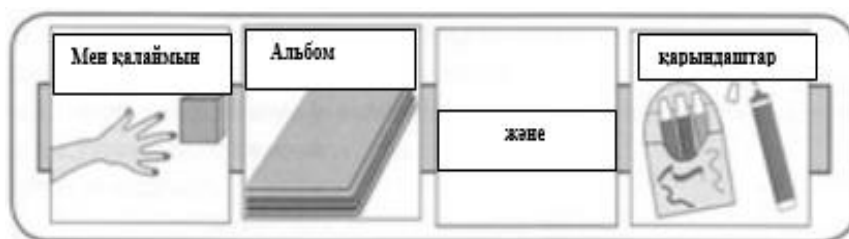
Баладан күтілетін соңғы нәтиже келесідей болады: бала бірнеше сөзден тұратын сөз тіркестерін пайдаланып заттарды сұрайды. Ол кітапты ашып, «Мен қалаймын» таңбасын, заттың бейнесін тауып жолаққа жабыстырады, кітаптағы жолақты алып, коммуникативті серіктеске барады және осы жолақты береді. Осы кезеңнің соңында бала 20 немесе одан да көп түрлі карточкаларды қолдана білуі және әр түрлі серіктестермен жұмыс жасауы қажет.

Бұл сатыда оқыту «Басынан соңына дейін» тізбектеп оқыту әдісі арқылы жүзеге асады. Барлық мінез-құлық тізбегі реакцияларға бөлінеді:

1. Кітапқа / тақтаға жақындаңыз
2. «Мен қалаймын» белгісін таңдаңыз
3. Жолаққа «Мен қалаймын» белгісін бекітіңіз.
4. Қажетті заттың не іс-әрекеттің карточкасын таңдаңыз.
5. Жолаққа қажетті қалаған затыңызды бекітіңіз.
6. Жолақты алыңыз.
7. Коммуникативті серіктесіңізге жолақты беріңіз.

Осыдан кейін оқыту соңғы реакциядан басталады - балаға 1-6 реакцияларды аяқтауға көмектеседі (сөзсіз, физикалық бағыттың көмегімен), ал жетінші реакцияда сұраныстың төмендеу процесі басталады. Бала соңғы реакцияны өз бетімен орындауды үйренгеннен кейін, белгінің төмендеу процесі алтыншы реакцияға көшеді. Яғни 1-5 реакциялар қажет болған жағдайда көмек арқылы орындалады, алтыншы реакцияда көмек түрі азаяды, ал жетінші реакцияны бала өз бетінше орындайды. Кейде, оқу процесін жеңілдету үшін жолаққа «Мен қалаймын» белгісі алдын-ала жабыстырылады, ал бала тек қалаған іс-әрекетінің карточкасын таңдап, жолақты тапсыруды үйренеді. Бала мұны үйреніп болғаннан кейін - жолақтан «Мен қалаймын» белгісі алынып, кітапқа енгізіледі. Содан кейін де бала символды табуды, оны жолаққа жапсыруды, заттың карточкасын табуды үйренеді - оны жолаққа жабыстырып, жолақты коммуникативті серіктеске беру.

«Мен қалаймын» белгісі - PECS бағдарламасының нұсқасында текшеге созылған қолды көрсететін сурет және «Мен қалаймын» деген жазу бар. Үйде сіз қолын созған баланы немесе жай жайылған қолды суретке түсіріп, «Мен қалаймын» деп қол қоя аласыз. Сонымен, баламалы қарым-қатынас адам өмірінде маңызды рөл атқарады (сурет 1).



1 сурет. PECS - тен күтілетін нәтижесі

Іс жүзінде PECS жүйесін енгізу кейбір қиындықтарға толы болуы мүмкін, бұл балаға осы дағдыларды игеруде үнемі алға жылжуға мүмкіндік бермейді. Мұның себебі баланың өз басындағы қиындықтар емес, ата-аналар мен мұғалімдердің дұрыс емес әрекеттері. Қателер келесідей:

1. Қорқыныш. Карточкалармен алмасу дағдыларын игеруде сәл сәтсіздікке ұшыраған кезде, ата-аналар бұл жүйеден бас тартады және орын алған барлық оқиғаларды дыбыстап, дыбыстарға еліктеу сабақтарына оралады.

2. «Коммуникативті емес» әрекеттерді консолидациялау. Іс жүзінде баланың бастамасын күтпейтін, бірақ карточкасын қолымен (оның ішкі уәжінсіз) созатын көмекшілер бар. Демек, бала бір нәрсе алғысы келгенде оларды қолданбайды және ересектердің кеңесіне тәуелді болады.

3. Карточкаларды ажырату кезеңіне тез бару. Жаттығудың екінші кезеңіне немқұрайлы қарау және келесі кезеңдерге өте тез ауысу көбінесе бұл дағдыларды жалпылауды қиындатады және карталарды шектеулі қолдануға әкеледі.

4. Оқытудың шектеулі ортасы (тек сыныпта немесе пәтер). Алайда, кез-келген уақытта бастама көтеріп, өтініш жасай алатындай етіп, қарым-қатынас кітабы баланы кез-келген жерде сүйемелдеуін қамтамасыз ету керек.

5. Азық-түлікке немесе заттай сыйлықтарымен шектелу. Мотивациялық ынталандыруды сұрауға арналған шектеулі карточкалардың жиынтығы көбінесе коммуникативтік дағдылардың тұрақты дамуына жол бермейді.

6. Карточкаларды қолдану процесіндегі сөйлеу реакцияларының талабы. Балада сөйлеуге еліктеу дағдылары қалыптасып, ол еліктеу жаттығуларында дыбыстарды, буындарды және сөздерді еркін қайталай алатын сәттен бастап, өзі сөзсіз және өздігінен және қысымсыз сөздерді карточкаларды ұсына отырып айта бастайды.

7. Протоколдан тыс дайындық. Хаттаманы қолдана отырып, жүйелі түрде оқыту жоғарыдағы қателіктерден аулақ болуға көмектеседі және аутист балаға қажетті коммуникативті дағдыларды тезірек және жақсы үйренуге ықпал етеді [5].

Қорыта келгенде, PECS жүйесін пайдаланудың негізгі артықшылықтары:

1. PECS - бұл негізгі функционалдық қарым-қатынас дағдыларын тез алуға мүмкіндік беретін бағдарлама.

2. PECS көмегімен баланы бастамашылдыққа және сөздерді өздігінен тез айтуға заттардың атауларын үйретуге болады.

3. PECS көмегімен баланың айналасындағы адамдармен қарым-қатынасы қол жетімді болады және осылайша алынған ауызша дағдыларды жалпылауға мүмкіндік туады

Қазіргі уақытта сөйлеу қабілеті төмен балалардың ата-аналары олардың қарым-қатынас әдісі үшін PECS карточкаларын қолдануды бірі білсе, бірі білмейді. Білсе де оны қолдануды құп көрмейді. Себебі мынада:

1. Бала PECS карточкаларын қолдануды үйрене алмайды.

2. Егер PECS карточкаларын қолданатын болса, сөйлеу тілі дамымай қалады.

3. Мұндай әдіс қарым-қатынас орнатуды одан әрі қиындатады.

Бұл айтылған пікірлердің бәрі қате. PECS карточкалары сөйлеу қабілеті төмен балалардың сөйлеу тілін дамытып қана қоймайды, олардың коммуникативті дағдыларын да дамытатыны сөзсіз, мұнда маман тікелей ата-анаға дұрыс түсіндіріп, бірлесіп жұмыс жасауы қажет.

Әдебиеттер

1. Махадиева А.К. Ата-ана мен аутист бала қарым-қатынас жүйесіндегі стресті жеңуді психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу. Әдістемелік құрал. Мастер ПО ЖШС. Нұр-Сұлтан, 2019, 82 б.
2. Штягина Е.А. Альтернативная коммуникация: Методологический сборник. - Новосибирск, 2012. – с. 3
3. Либлинг М.М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 56–66
4. Лори Фрост., Энди Бонди. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS / перевод с англ. М. Яремчук / Москва, 2010. 373 с.
5. Эрц, Ю.М. 10 самых распространенных ошибок при обучении ребенка пользоваться карточками PECS / Ю.М. Эрц // Аутизм | АВА-терапия, прикладной анализ поведения АВА.

УДК 378.147

СТРАТЕГИИ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В МКШ

Медведева О.М., Сабиева К.У.
(ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по СКО»)

Тенденции современного социума напрямую влияют на систему образования, на парадигму обучения, которая «ломает» сложившиеся стереотипы и предлагает рассматривать обучающего и обучающихся как совместных партнеров в учебном процессе. В настоящее время происходит трансформация педагогического мышления, которая требует от каждого педагога осмысление и принятие новых функций и изменение методики обучения. Сегодня педагог как транслятор информации перестает быть ключевой фигурой. Он выполняет новые функции – фасилитатора и челленжера в одном лице, т.е. организует самостоятельную познавательную деятельность обучающегося, на всестороннее раскрытие и развитие личности которого ориентировано образование.

Изменение функций педагога и обучающегося требует разработки нового педагогического инструментария и внедрения его в учебный процесс. В полной мере современным целям обучения отвечают стратегии активного обучения, которые переводят обучающегося из категории «объект обучения» в категорию «субъект обучения».

Каково ценностно-смысловое значение понятия «стратегия активного обучения»? Обратимся к определению понятия «стратегия обучения».

Стратегия (в обучении) – это в первую очередь систематизированный план, программа действий и операций, осознанно применяемая для управления обучением с целью его улучшения. Учебные стратегии используются для того, чтобы облегчить обучение, сделать его эффективнее, результативнее, быстрее, приятнее, нацелить и приблизить деятельность учения к своим собственным целям. Число стратегий и частота их использования индивидуальны.

Раскроем содержание понятия «активное обучение».

Активное обучение – организация и ведение учебного процесса, направленного на активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством комплексного использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств.

Активное обучение включает

- повышение степени мотивации обучаемых посредством включения их в проведение эксперимента;
- соотнесение новых знаний с имеющимися;
- эффективное овладение знаниями, умениями и навыками и практическое их применение обучающимися;
- развитие мыслительных процессов на высоком уровне (анализ, синтез и оценивание) у обучающихся.

Активное обучение позволяет решать задачи, трудно достижимые в традиционном обучении:

- формировать познавательные мотивы и интересы (в процессе активной практической деятельности обучающемуся становится интересно учиться, он осознает смысл своей деятельности. Ведь мотивация является отправным пунктом в процессе обучения, стимулом к познанию, импульсом к открытию нового знания);
- воспитывать системное мышление учащихся, включающее целостное представление о своей деятельности (обучающийся знает и понимает, зачем он делает то или иное задание как выполняемое им задание соотносится с поставленной перед ним целью, устанавливает взаимосвязь между этапами своей работы, четко определяет результат и поэтапно движется к его достижению);
- формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений в группах (обучающийся понимает значимость парной, групповой и коллективной работы как для процесса обучения в целом, так и для собственного развития);
- овладевать методами моделирования, проектирования.

Активное обучение реализуется через опыт, наблюдение, рефлексия, с помощью абстрактной концептуализации и активного экспериментирования.

Стратегии активного обучения направлены на активизацию самостоятельной познавательной, творческой деятельности обучающихся. Они пробуждают поисковую мыслительную активность, креативность, способствуют формированию компетенций на уровне «знать», «уметь» и «владеть». Они как раз призваны внести в процесс обучения элемент экспериментирования, результатом которого является приобретение нового опыта. В процессе использования стратегий активного обучения обучающийся становится субъектом познания, сам открывает и добывает новые знания, педагог же организует эту деятельность и управляет ее. Каждая организация образования, независимо от типа и расположения, должна учитывать современные ориентиры и тенденции в обучении, чтобы обучающиеся чувствовали себя уверенными людьми и были востребованы в социуме.

Особенность Северо-Казахстанской области – большое количество малокомплектных школ, которые составляют 87%. Обучающийся малокомплектных школ так же, как и полнокомплектных, стремится стать успешной личностью, которой присуще самостоятельность и гибкость мышления, креативность, широкий кругозор, коммуникабельность, способность адаптироваться к меняющимся условиям, эмоциональный интеллект и личный брендинг.

Обратимся к рассмотрению и анализу стратегий активного обучения, использование которых в учебном процессе способствует развитию данных качеств у

обучающихся. Подчеркнем, стратегии активного обучения применяются в индивидуальной, парной и групповой работе.

Стратегия «Своя игра»

Суть данной стратегии заключается в том, что обучающимся предлагается сформулировать вопросы к каждому ответу, который дал им педагог. При этом ответы имеют непосредственное отношение к теме занятия. Ответы могут варьироваться от простых фактических (дата, имя или место события) – до предоставления абстрактных понятий. Если ответ не имеет однозначного вопроса, обучающиеся сравнивают и противопоставляют вопросы, которые они придумали, аргументируя свою формулировку вопроса.

Например, обучающимся предлагаются следующие ответы:

- 1066;
- Ангела Меркель;
- Униженные.

Обращаем внимание, что два первых ответа предполагают точные конкретные вопросы, опирающиеся на фактические знания по истории. Второй ответ подразумевает не однозначный вопрос и выявляет кругозор обучающихся. На основе третьего ответа можно обратиться или к конкретной предметной области (Ф.М. Достоевский «Униженные и оскорбленные», В. Гюго «Отверженные»), или к характеристике человека.

Приведем примеры предполагаемых вопросов:

- 1066 – Когда произошла битва при Гастингсе?;
- Ангела Меркель – Кто является первой женщиной-канцлером Германии?;
- Униженные – Как называется первая часть произведения Ф.М. Достоевского, повествование в котором ведется от лица Вани?

Данная стратегия, во-первых, мотивирует учащихся к обучению, активизируя их мыслительную деятельность и давая им возможность проявить себя, представить свое понимание ответа, во-вторых, развивает креативное и конструктивное мышление, в-третьих, формирует умение осуществлять многоаспектный анализ одного понятия, в-четвертых, учит составлять вопросы на основе ответы (в данном случае мы отходим от традиционного подхода, когда обучающимся предлагалось ответить на вопросы).

Стратегия «Иерархия бриллианта»

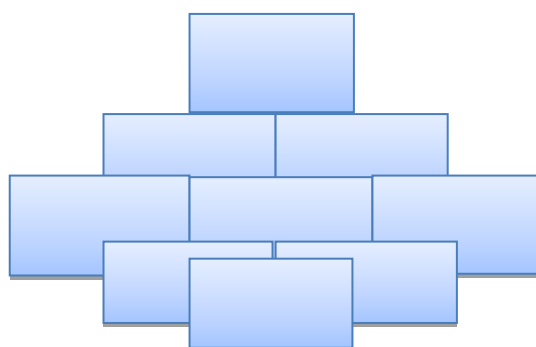


Рисунок 1. – Схема иерархии бриллианта

Суть данной стратегии заключается в том, что перед обучающимися ставится вопрос, предполагающий многовариативность ответов. Обучающиеся разрабатывают и записывают на карточках 9 идей в отношении определенного вопроса (на каждой

карточке – одна идея). Принцип расположения карточек с идеями следующий: в верхнем поле – одна наиболее приоритетная карточка, на втором месте – две карточки, на третьем – три карточки, на четвертом – две, в нижнем поле – одна карточка, представляющая наименьший приоритет. Карточки образуют форму бриллианта (рисунок 1). После того как учащиеся составили схему «Иерархия бриллианта» индивидуально, в парах или группах, они обсуждают друг с другом свои идеи.

Например, перед обучающимися ставится вопрос: Почему масленица – один из самых веселых праздников для предков славян? Предполагаемые ответы: 1) сжигали чучело масленицы; 2) организовывали кулачные бои; 3) катались на санях; 4) лазали на столб за призом; 5) водили хороводы; 6) пели песни; 7) танцевали; 8) плясали в медвежьей шкуре; 9) пекли блины.

Данная стратегия, во-первых, способствует развитию аналитического мышления посредством поиска и отбора идей и их ранжирования, во-вторых, формирует навык систематизации идей, в-третьих, развивает навыки коммуникации в ходе обсуждения порядка расположения карточек и его обоснования.

Стратегия «Карусель»

Суть стратегии заключается в том, что обучающиеся рассмотрели определенный вопрос под разным углом зрения, систематизировали множество мнений и согласовали их. Для этого учащиеся делятся на группы по 3-6 человек. Учитель формулирует проблему, вопрос.

На первом этапе каждой группе раздаются маркеры определённого цвета таким образом, чтобы у каждой группы был свой определённый цвет, и листы формата А1. Каждая группа генерирует идеи по теме в течение 5 минут.

На следующем этапе учащиеся обмениваются оформленными на бумаге идеями (по часовой или против часовой стрелки). Группа, получившая идеи другой группы, отмечает напротив каждого пункта + (согласны с данным рассуждением), - (не согласны с данным рассуждением), ? (данное суждение требует уточнения авторов). Также группе необходимо дополнить идеи (суждения) других групп.

Таким образом, лист с идеями группы проходит через все группы в классе, каждая оставляет на листе свои комментарии. Каждой группе отводится по 3 минуты для работы с листом других групп.

После совершения полного круга лист возвращается к группе. Группе предлагается ознакомиться с предложениями и дополнениями других групп (3 минуты). Затем проходит презентация своей позиции участниками карусели. На выступление и ответы на вопросы каждой команде отводится по 5 минут.

Например, в процессе использования данной стратегии учитель может предложить в группах следующее задание по произведению А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: докажите, что «Евгений Онегин» - энциклопедия русской жизни. Важно учесть при использовании данной стратегии, что сам вопрос (задание) предполагает множественность, вариативность ответов, а не их однозначность.

Выполняя данное задание, обучающиеся на плакате записывают свои идеи, указывают на детали текста, характеризующие культуру и мироуклад русского человека 19 века.

Возможные варианты ответов:

Евгений Онегин» - энциклопедия русской жизни, потому что

1 группа:

- много описывается обрядов (святки, гадания);
- раскрывается взаимосвязь понятий «честь» и «дуэль» (отменить дуэль – значит опозориться);

— объясняется, зачем брили лбы крестьянам;

— объясняется, что такое брегет.

2 группа:

— читатель узнает, что

1) готовили в то время в ресторане,

2) Истомина – балерина;

— читатель узнает о торговле между Россией и Францией, много французских слов.

3 группа:

— представлена модель воспитания детей того времени;

— показано, как выдавали замуж;

— читатель узнает, кто есть Смит, Каверин, Руссо;

— читатель узнает о торговле между Россией и Францией, много французских слов;

— раскрывается понятие «денди-щеголь».

4 группа:

— раскрывается значение дуэли для дворянина того времени;

— читатель узнает, что означают понятия «оброк» и «барщина»;

— раскрывается значение «уважать себя заставить» - умереть (из французского языка);

— читатель узнает, что можно быть дельным щеголем и думать о красе ногтей.

Как видим, ответы могут повторяться, но в основном при использовании данной стратегии обучающиеся различных групп дают разные ответы. Данная стратегия позволяет учащемуся глубже осмыслить данное произведение, осознать его актуальность, а также формирует умения выражать свое мнение по поводу прочитанного и аргументировать свою точку зрения, т.е. развивает навыки функциональной грамотности чтения у обучающихся.

Таким образом, в настоящее время спектр стратегий активного обучения достаточно широк и все они находят свое применение в учебном процессе организаций среднего образования. В контексте современных условий они обеспечивают новый вид активного взаимодействия в структуре «педагог-обучающийся» и способствуют гармонизации отношений между субъектами учебного процесса, личностному росту обучающихся, изменению качества их сознания и развитию креативности. Креативность становится ведущей, ключевой компетенцией, наличие которой необходимо каждому отдельному человеку для самореализации.

Литература

1. Горшкова О.В. Активные методы обучения: формы и цели применения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S3. – 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470039.htm>.
2. Генике Е.А. Активные методы обучения: новый подход. - М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2015. - 176 с.
3. Васечкина М.С., Гуляева Т.Ю., Саврасова О.М. Использование методов активного обучения в процессе формирования навыка создания письменных средств PR-коммуникации // Интегрированные коммуникации в спорте и туризм: образование, тенденции, международный опыт. - 2016. - Т. 2. - С. 169–172.
4. Активные и интерактивные методы обучения: учеб. пособие / кол. авторов; Нижневартковский государственный университет. – Нижневартковск, 2014. – 155 с.
5. Сурадейкина Т.М. Стратегии активного обучения // www.den-za-dnem.ru/page.php?article=35

ВЛИЯНИЕ ИНКЛЮЗИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО АДАПТИРОВАННОЙ, ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Моор О.А., Барина И.Г.
(КГУ «Средняя школа № 21»)

*«Для того, чтобы было легко жить с каждым человеком, думай о том,
что тебя соединяет, а не о том, что тебя разъединяет с ним».*
Л.Н. Толстой

В современном, цивилизованном мире, опираясь на общечеловеческую мораль и требования социальной справедливости и доступности, возникают новые потребности у общества. Одна из таких потребностей — это доступность образования для всех граждан Республики Казахстан, независимо от их возможностей и особенностей в развитии. Все это требует внимания со стороны государственной политики. Законодательством Республики Казахстан в соответствии с международной практикой в области защиты прав детей введено понятие лица (дети) с особыми образовательными потребностями. Действуя по принципу равных прав и возможностей на получение качественного образования Закон «Об образовании» предусматривает и раскрывает суть и принципы государственной политики в области образования, целью которого является социальная реабилитация и реализация личности в обществе.

Проблемы включения детей с особыми образовательными потребностями в среду общеобразовательной школы – актуальные проблемы современного общества. В системе образования происходят изменения, связанные с развитием инклюзивного пространства и доступности к обучению детей с особыми образовательными потребностями. Это побуждает к созданию новых моделей работы психологических служб общеобразовательных школ, а также к поиску новых форм и технологий специализированной помощи при работе со всеми участниками образовательного процесса. Изучив потребность общества в инклюзивном образовании, на базе КГУ «Средняя школа № 21» один из первых в Северо-Казахстанской области был открыт кабинет поддержки инклюзии, который отвечает требованиям и потребностям детей с особыми образовательными потребностями. За два года существования кабинета поддержки инклюзии в нашей школе организовано не только адаптированное пространство, но и среда для комфортного пребывания обучающихся с особыми образовательными потребностями.

На первом этапе существовал ряд проблем, с которыми столкнулись учителя регулярных классов, в виду психологической неготовности к принятию инклюзии. Учителя высказывали опасения, что не смогут оказать полноценной поддержки детям с особыми образовательными потребностями. В решении данной проблемы на помощь приходит психологическая служба школы, которая с целью оказания помощи данной категории детей и включению их в общество разработала программу «Доступная среда» и внедрила её в школах города и области в сентябре 2019 года. Апробация данной программы проводилась на базе КГУ «Средняя школа № 21» г. Петропавловска.

Целью внедрения данной программы было формирование социально-личностной сферы у учащихся с особыми образовательными потребностями путем развития толерантного отношения всех участников образовательного процесса. Для

достижения этой цели нами были поставлены следующие задачи: способствовать формированию навыков общения, умения слушать, высказывать свою точку зрения, приходить к компромиссному решению и пониманию других людей; способствовать построению образа «Я», самопознанию и саморазвитию; способствовать воспитанию норм морали и этики; повышение роли службы психолого-педагогического сопровождения в развитии ребенка; оказание помощи семье и педагогам в решении проблем духовно-нравственного воспитания детей, организация и развитие психолого-педагогического просвещения родителей; усиление понимания и принятия в обществе взаимодействия людей с разными возможностями в развитии. Решению поставленных задач призвана способствовать деятельность в следующих направлениях:

- организация всестороннего изучения социальных, культурных, психологических особенностей детского возраста, ценностных ориентаций школьников, их интересов и склонностей, создание для этих целей необходимых методик;

- создание условий для самовыражения и взаимодействия детей в системе инклюзивного образования

- оказание содействия родителям в организации обучения и воспитания детей в условиях инклюзивного обучения.

- Все это достигается посредством планирования и проведения различных мероприятий психологической службой школы по таким направлениям, как:

1. Психологическое сопровождение учащихся в условиях инклюзивного обучения.

2. Изучение, обобщение и распространение передового опыта по инклюзивному обучению и воспитанию.

3. Формирование научно-информационной и методической базы по вопросам инклюзивного обучения и воспитания учащихся для использования в учебно-воспитательном процессе.

4. Организация и проведение внешкольных мероприятий.

5. Проведение психологических тренингов, спортивно-оздоровительных игр.

6. Разработка сценариев мероприятий, выбор тренингов, направленных на формирование нравственно-духовных ценностей детей в условиях инклюзивного образования.

7. Проведение родительского всеобуча по проблемам воспитания «Формирование нравственно-духовных ценностей в условиях инклюзивного образования, воспитание детей в современных условиях».

8. Развитие связей с организациями образования города и области.

9. Развитие досуговой деятельности, как особой сферы жизнедеятельности учащихся в условиях инклюзивного обучения.

В ходе проведения запланированных мероприятий, которые затрагивали всех участников образовательного процесса, психологической службой были использованы современные технологии, способствующие повышению качества образования и воспитания гармоничной личности. Говоря о современных технологиях, применяемых в работе психологической службы, хочется отметить важность использования следующих педагогических технологий:

- информационно-коммуникативные технологии (анкетирование с применением GoogleForms, аудиовизуальные инструкции, использование мультимедийной доски, работа с применением платформы Zoom, Skype, GoogleDuo). Актуальность и более широкое распространение информационно-коммуникативные технологии приобрели в момент перехода обучения на дистанционный формат.

- лично-ориентированные технологии, которые делают акцент в системе образования на личности ребенка, обеспечении комфортных условий в школе и семье, бесконфликтные и безопасные условия развития ребенка, а также реализацию потенциала.

В рамках данных педагогических технологий мы опирались на гуманно-личностную педагогику Ш. Аманашвили, использовали педагогику сотрудничества, проектную деятельность.

- здоровьесберегающие технологии, имеющие в виде цели сохранение не только физического, но и психического здоровья. Психологическая деятельность в данном направлении была основана на применении таких методик как:

1) музыкотерапия — использование музыки для расслабления, активизации эмоциональной сферы, коррекции эмоционального состояния.

2) цветотерапия — использование визуализации при тревожности, страхах, депрессивных состояниях.

3) телесная терапия — методы работы с телом, целью которых является улучшение телесного и душевного самочувствия.

4) танцевальная терапия — использование танцевальных движений под музыку снятия мышечных зажимов.

5) арттерапия включает в себя ряд направлений, связанных с творчеством - это изотерапия, цветотерапия, фототерапия, сказкотерапия, музыкотерапия, коллажирование. Арт-терапия раскрывает многогранный внутренний потенциал человека и помогает бороться с рядом серьезных психологических проблем.

6) игровая терапия, включающая в себя парные и групповые игры, методики релаксационного характера, основанные на активной работе воображения, различные формы художественной экспрессии. Игровые технологии в настоящее время очень актуальны. В своей работе мы активно использовали игровые технологии, необходимые для успешной социализации, формирования коммуникативной культуры, свободной самореализации.

- технология развития «критического мышления». Смысл данной технологии можно выразить словами китайской пословицы: «Скажи мне – я забуду, покажи мне – я запомню, вовлечи меня – я пойму». Известный факт, что при обучении усваивается всего 10% прочитанного материала, 20% услышанного, 30% увиденного, а материал, который был усвоен в практике (сделан своими руками) усваивается в 90% случаев. Именно поэтому в реализации своей работы мы делали упор на практическую работу в тренингах и занятиях, играх и даже в обсуждениях. В результате все участники нашей программы активно работали и размышляли над поставленными проблемами, расширяли свои знания, выдвигали новые идеи и высказывали свои мнения.

Рассматривая современные педагогические технологии в работе психологической службы, следует отметить, что они находят свое целевое применение и дают хорошие результаты. Новые образовательные технологии позволяют широко взаимодействовать со всеми субъектами открытого образовательного процесса.

В результате реализации, программа «Доступная среда» позволит психологическим службам общеобразовательных школ создать комфортную адаптивную среду для обучения учащихся с особыми образовательными потребностями и способствовать успешному формированию гармонично развитой личности в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Выготский Л.С. Проблема возраста / Собр. соч.: в 6 т. М., 1983. Т 4.
2. Детская практическая психология / под ред. Т.Д. Марцинковской. М., 2005.

3. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. СПб: Издательство «Питер», 1999.
4. Лурия Л.С. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2003.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учеб. пос. М.: Народное образование, 1998.
6. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. М.: Логос, 2009.

УДК 374.37.011

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОМЕНЕДЖМЕНТА И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Мурзалинова А.Ж., Аяпбергенова А.О.

(СКУ им. М. Козыбаева)

В современном мире идет формирование нового экономического уклада - «экономики знаний». Все больше и больше профессиональных преимуществ получают люди, которые могут работать в условиях неопределенности и при этом выполнять сложные аналитические задачи, требующие творческого подхода в деятельности. В этой связи возникает вопрос о новой составляющей образования со смещением упора в сторону развития универсальных навыков XXI века: умения критически мыслить; обращаться с крупными массивами данных; эффективно работать в команде; эффективно использовать свое время; управление собственными реакциями во фрустрирующих ситуациях и ситуациях стресса; быстро адаптироваться к изменениям.

Большинство развитых и развивающихся стран мира, а также крупных компаний делают ставку на развитие человеческого капитала. На сегодняшний день объем инвестиций в образование по всему миру растет. Согласно Стратегическому плану развития Республики Казахстан до 2025 года, доля образованного населения к 2050 году должна вырасти на 11%, при этом число людей с высшим образованием вырастет практически вдвое [1]. При этом в названном документе сказано: «Меняется и сама образовательная модель. У традиционной системы образования больше нет монополии на знания, благодаря цифровым технологиям возрастает роль самообучения».

Исходя из опыта развития образования ведущих стран мира, формирование эффективного управления в рамках применения теории и практики менеджмента в образовании позволяет ориентировать образовательный потенциал будущих педагогов не только на усвоение универсальных знаний, умений и навыков, но и на развитие личности будущих педагогов, способных творчески применять полученные знания в практической деятельности, совершенствовать свою профессиональную культуру и т.д.

Самоменеджмент - актуальное и инновационное направление, которое возникло в ответ на потребности современного общества и призвано повысить эффективность деятельности человека по достижению им личных и профессиональных целей. Известный американский исследователь Питер Друкер в своем труде «Эффективное управление» отмечает, что одной из важнейших задач современного менеджмента становится проблема управления на уровне отдельного человека, т. е. самоменеджмент, одним из важных разделов которого является персональный стратегический менеджмент [2].

На современном этапе самоменеджмент представляет собой последовательное и целенаправленное использование руководителем (специалистом и т. д.) испытанных

методов и практических приемов работы в повседневной деятельности с целью достижения намеченных целей и повышения эффективности выполняемых процедур.

Для социальной сферы и практики образования самоменеджмент приобретает особое значение. В работе Е.М. Семеновой «Тренинг эмоциональной устойчивости педагога» исследованы возможности педагогов организовать свой труд. Результаты исследования подтверждают: 82% респондентов отмечают, что им хронически не хватает времени не только на отдых, но и на различные профессионально необходимые дела. Эта нехватка времени происходит потому, что они проявляют недостаточную организованность, обязательность, не всегда рационально используют рабочее время [3].

Будущим педагогам, а также молодым специалистам необходимо научиться эффективно планировать свое рабочее время и жизнь для того, чтобы успешно справляться с возложенными на них задачами. Быть подготовленным означает быть организованным, независимо от того, относится ли это к окружающему пространству или времени. Также это означает чувствовать себя собранным, владеть ситуацией, быть готовым использовать все имеющиеся возможности и справляться с любыми трудностями и неожиданностями, которые жизнь создает на нашем пути.

Самоменеджмент - система способов деятельности, которая позволяет максимально использовать свои собственные возможности, сознательно и рационально управлять собственной жизнью, активно и эффективно влиять на внешние обстоятельства в рабочей деятельности и в личной жизни в своих целях. Подход к самоменеджменту как технологии позволяет применить методы общего менеджмента к профессиональной деятельности и личной жизнедеятельности каждого человека. К сожалению, умение сознательно и рационально управлять своей жизнью и деятельностью не является распространенным явлением среди педагогов. Часто педагог «горит» на работе, не щадя ни себя, ни своих обучающихся в погоне за высокими результатами обучения. С точки зрения современных подходов педагогики, психологии и менеджмента, основное назначение педагога - повысить качество обучения и воспитания ребенка с одновременным снижением перегрузки обучающихся и педагогов. Это означает, что многим педагогам необходимо пересмотреть сложившиеся стереотипы в организации учебно-воспитательного процесса, отношение к своей личной жизни и рабочей деятельности, уверенно чувствовать себя на пути саморазвития и самореализации.

Переход в режим саморазвития - важная и сложная проблема, решение которой позволит обогатить творческий потенциал будущих педагогов, обеспечит более качественное состояние процессов и результатов профессиональной и личной жизнедеятельности.

Разработки современных концепций самоменеджмента базируются на ряде характеристик, которые должны быть присущи руководителям. Благодаря проводимым за рубежом опросам менеджеров, удалось выявить характеристики личности руководителя, которыми необходимо обладать для успешного ведения дел в сфере управления.

По результатам опроса руководителей крупных японских компаний, все качества разбиты исследователями на три группы: концептуальные способности и стандарты поведения, личностные качества, здоровье (табл. 1) [4].

Таблица 1. – Личностные характеристики руководителя в аспекте японского менеджмента

Качества	Процент респондентов, назвавших данное качество
<i>Концептуальные способности и стандарты поведения</i>	
Энергичная инициативность и решительность, в том числе и в условиях риска	42
Долгосрочное предвидение и гибкость	34
Широта взглядов, глобальный подход	29
Упорная работа и непрерывная учеба	10
<i>Личностные качества</i>	
Беспристрастность, бескорыстие и лояльность	29
Способность полностью использовать возможности сотрудников с помощью правильной расстановки и справедливых санкций	24
Личное обаяние	22
Готовность выслушивать мнение других	22
Способность создавать коллектив и гармоничную атмосферу в нем	20
Умение четко формулировать цели и установки	17
<i>Здоровье</i>	46

Каждый педагог является своего рода руководителем как своей жизни, так и своих обучающихся. Поэтому на основе данных результатов мы можем увидеть, какими качествами должно обладать не только руководство образовательных учреждений, но и каждый педагог. Эти качества могут быть достигнуты, если уметь правильно распределять свое время и четко формулировать свои цели и задачи. Именно к этому и приведет овладение компетенциями самоменеджмента. В последние годы в Казахстане активно ведутся исследования по применению компетенций самоменеджмента в различных отраслях деятельности. Технология самоменеджмента в образовательном учреждении базируется на уже известных исследованиях, в частности на общих концепциях самоменеджмента, как зарубежных, так и отечественных. В то же время самоменеджмент в образовательном учреждении имеет специфические особенности. Сбалансированная система ожиданий педагога-руководителя - залог успешности его деятельности. Будущий педагог, готовясь к будущей работе, должен иметь ясное представление о том, что ожидают от него окружающие, и о том, что он ожидает от окружающих. И строить стратегию управления учащимися, учитывая эти обстоятельства. Иначе ожидания могут не оправдаться. Технология овладения компетенциями самоменеджмента в образовательном учреждении предусматривает ряд последовательных действий, для того, чтобы избежать ошибок.

Самоменеджмент помогает педагогам справиться с возросшими требованиями к их профессии. Для формирования компетенций самоменеджмента у будущих педагогов можно использовать программу Центра развития педагогического образования БГПУ им. М. Танка, которая включает методику по модулю «Самоменеджмент студентов», состоящую из 4 элементов: 1. Теоретические основы самоменеджмента. 2. Тайм-менеджмент. 3. Управление карьерой. 4. Стресс-менеджмент. При более детальном рассмотрении методики данного модуля эту программу можно адаптировать под любое учебное заведение и назвать «Самоменеджмент обучающихся, или Как успевать учиться с удовольствием и пользой для себя?» [5]. В соответствии с данной программой, будущих педагогов вначале нужно проинформировать о том, что такое самоменеджмент, знают или хотя бы слышали они о нем и какого они мнения о самоменеджменте. Далее убедить их в том, что управление собой, своим временем, а также ресурсами полезно и правильно. Ведь преимущества самоменеджмента очевидны. Среди них:

1. Выполнение работы с меньшими затратами;
2. Лучшая организация труда;
3. Лучшие результаты труда;
4. Меньше спешки и стресса;
5. Больше удовлетворения от учебной деятельности;
6. Большая мотивация труда;
7. Рост успехов в учебе;
8. Меньшая загруженность учебной работой;
9. Меньше ошибок в выполнении своих задач;
10. Достижение профессиональных и жизненных целей кратчайшим путем.

В ходе освоения данной программы необходимо разубедить будущих педагогов в возможно сложившихся у них мифах о самоменеджменте:

Миф N1. «Самоменеджмент необходим только руководителям. Вот стану начальником - научусь»;

Миф N2. «Самоменеджмент нужно использовать, только когда это необходимо - при ведении сложного проекта или работе в авральном режиме. В другое время он мне не нужен»;

Миф N3. «Самоменеджменту невозможно научиться»;

Миф N4. «Я просто не могу себя заставить быть более организованным».

Этого можно достигнуть во время проведения эксперимента, а именно во время ознакомления будущих педагогов с тайм-менеджментом.

Будущие педагоги должны научиться разделять общее время на:

1. *Учебное/рабочее время* (время фактической учебы/работы в УЗ)
2. *Внеучебное/внерабочее время:*
 - Время, связанное с учебой/работой (дорога, подготовка);
 - Домашний труд (покупки, уборка и т.д.);
 - Самообслуживание (сон, питание, уход за собой);
 - Свободное время (творчество, активный отдых, общение, досуг и т.д.).

Для лучшего построения своего фонда времени необходимо построить диаграмму по распределению своего реального фонда времени и соотнести его с идеальным (желаемым) распределением фонда времени [6] (Рисунок 1).

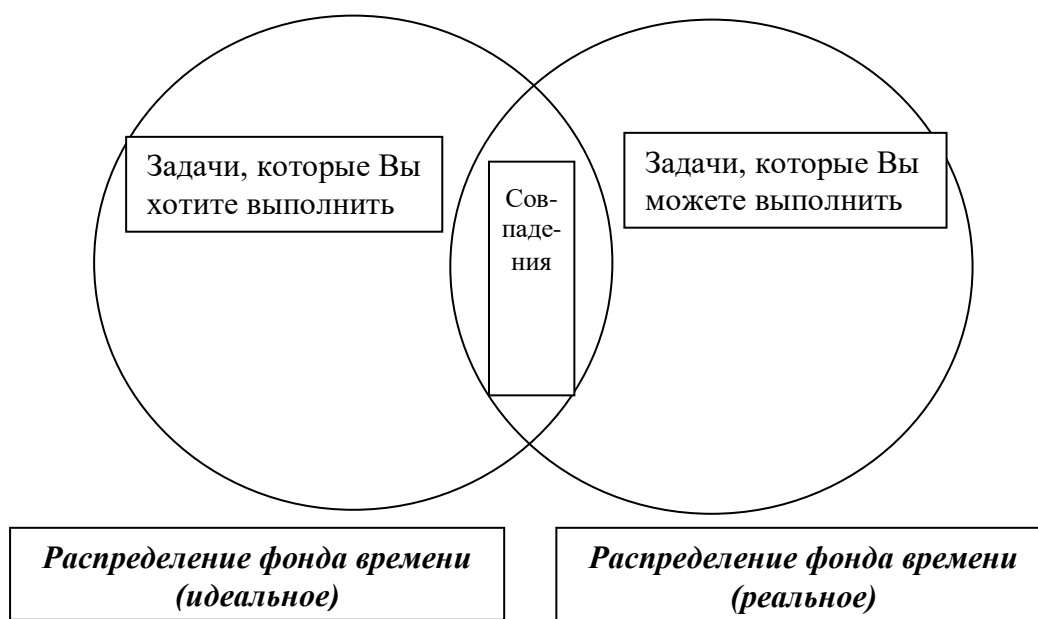


Рисунок 1. - Диаграмма построения фонда времени

На сегодняшний день существуют множество систем и методик планирования времени, в основном они принадлежат зарубежным авторам. Выбрать из них «наилучшую» достаточно сложно, так как у каждой есть свои достоинства и недостатки. Кроме того, нельзя забывать, что каждая система создавалась автором с учетом его собственного рабочего стиля, конкретных задач и потребностей. Нами выбрана одна из наиболее популярных систем планирования времени – «Управление временем по системе Бенджамина Франклина» [7]. Система Франклина «направлена вперед» – она работает с тем, что должно быть сделано. Глобальная задача дробится на подзадачи, те – на ещё более мелкие подзадачи. Визуально эту систему можно отобразить в виде ступенчатой пирамиды, а процесс её применения - как процесс строительства пирамиды (Рисунок 2)

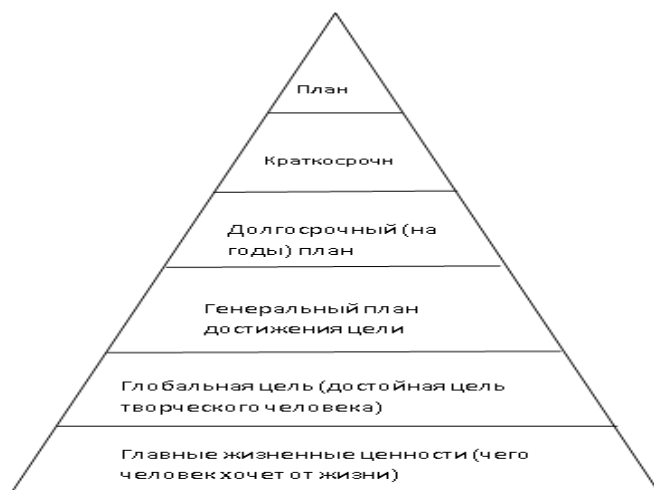


Рисунок 2. - Пирамида управления временем по системе Бенджамина Франклина

При построении данной пирамиды можно рассмотреть возможность развития тех карьерных компетенций самоменеджмента у студентов старших курсов, которые в дальнейшем складываются в карьерную компетентность. Но необходимо вначале определить, какие общие компетенции нужны для построения карьеры (Рисунок 3).



Рисунок 3. Комплекс компетенций самоменеджмента для карьерной компетентности

Способность педагога к самоменеджменту является важнейшим элементом его профессиональной компетентности и условием профессионального роста. В условиях профессионально-ориентированных задач каждый выпускник ВУЗа должен быть подготовлен к работе с людьми; иметь внутреннюю активность, быть рефлексивным, иметь способность к самоорганизации, самоутверждению и самореализации; уметь управлять собой, четко планировать свое рабочее и свободное время, иметь способность к самомотивации, самостоятельности и самосовершенствованию.

Благодаря данным методикам и стремлению к сбережению своего времени не в ущерб качеству и объему выполняемой работы, можно достигнуть вышеупомянутых компетенций.

Именно сформированность у молодых педагогов вышеперечисленных способностей и компетенций мы рассматриваем как результат профессиональной подготовки.

Компетенции образовательного самоменеджмента можно разделить на профессиональные и личностные: первые связаны с выполнением таких функций, как планирование, инициирование, информирование, принятие решений, оценка и контроль, вторые – с функцией поддержки.

Компетенциями образовательного самоменеджмента также являются умение взять ответственность на себя, управлять собой и другими, четко определять цели, понимать и принимать себя и других, принимать решения, творчески решать проблемы, мотивировать себя и других, рисковать, формулировать свои мысли, использовать разные точки зрения, навыки общения. Обладая этими качествами не только будущие или молодые педагоги, но и опытные педагоги смогут увеличить качество и объем выполняемой деятельности, при этом сокращая время, затраченное на эту самую деятельность. Это поможет получать удовольствие от своей профессиональной деятельности и не «гореть» на ней.

Литература

1. Указ Президента Республики Казахстан «Об утверждении Стратегического плана развития Республики Казахстан до 2025 года и признании утратившими силу некоторых указов Президента Республики Казахстан» (с изменениями от 10.09.2019 г.)
2. Друкер П.Ф. Эффективное управление. Пер. с англ. М.: Вильямс: АСТ, 2004. - 224 с.
3. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. - 250 с.
4. Коно Т. Стратегия и структура японских предприятий. Пер. с англ. М.: Прогресс, 1987. - 383 с.
5. Интернет ресурс: Самоменеджмент студентов, или Как успевать учиться с удовольствием и пользой для себя? <https://sites.google.com/site/tdcent3/home/our-company>
6. Петрова Н.П. Тренинг для победителя. Самоменеджмент эпохи Интернет – Речь, 2002. – 216 с.
7. Интернет ресурс: Система управления временем Франклина <http://mindsources.ru/sistema-franklina>

МОДЕЛИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВУЗА

Мурзалинова А.Ж., Кукузова Ж.А.

(СКУ им. М. Козыбаева)

Творческий потенциал у личности в настоящее время определяется как базовая способность к выживанию и дальнейшему успеху, особенно в контексте подготовки специалистов в профессиональной сфере деятельности. В Послании Президента Республики Казахстан отмечено: «Необходимо обратить самое серьезное внимание на творческий потенциал подрастающего поколения. Современные реалии бывают настолько опасными для детей, что их энергию и любознательность нужно направить в правильное русло. Ведь дети – это будущее нашего государства» [1].

Учитывая скорость технологических изменений и социальных форм коммуникации, трудно предсказать, каким уровнем компетенций должна обладать развитая личность, но ясно одно – обучающимся необходимо стремиться к высокому уровню творческого потенциала. Следовательно, задача развития творческого потенциала личности, мотивации ее к активной творческой деятельности – сфера компетенции и ответственности системы образования. Поэтому проблема развития творческого потенциала остается актуальной в психологии и педагогике. Обращаясь к ее исследованию применительно к обучению в вузе, мы уточнили сущностную природу и специфику понятия «творческий потенциал».

Научным предметом исследования творческий потенциал личности становится в XX веке. В отношении того, что является источником творчества, какова сущность творческого потенциала личности, высказываются различные точки зрения. Однако, изучая научную литературу, можно сделать вывод, что многие ученые, такие как С.Д. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А. Маслоу, Я.А. Пономарев и другие связывают понятие «творческий потенциал» прежде всего с «творчеством».

В философии творческий потенциал рассматривается как важная часть личностного потенциала, то есть творческий потенциал личности – это способность человека к творческой деятельности, отличающейся оригинальностью и уникальностью.

Творческий потенциал – способность личности к созданию новых ценностей. Будучи по своей сущности культурно-историческим явлением, творческий потенциал имеет психологический аспект: личностный и процессуальный, что предполагает наличие у личности способностей, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью и уникальностью. Изучение этих свойств личности выявило важную роль воображения, интуиции, неосознаваемой умственной активности, а также потребности личности в самоактуализации – раскрытии и расширении своих созидательных возможностей [2, с. 248].

Анализ понятия «творческий потенциал» позволяет судить нам о многогранности данного явления. Каждый автор включает в свое определение «творческий потенциал» немаловажные элементы и связывает его, прежде всего, с индивидуальностью, самоактуализацией, деятельностью и творчеством.

Творческий потенциал и его уровень у студентов вуза во многом зависят от индивидуальных особенностей личности. Назовем их субъективными возможностями развития творческого потенциала личности.

Для определения субъективных возможностей развития творческого потенциала студентов вуза необходимо обозначить **основные составляющие творческого потенциала**: *дивергентное мышление, ассоциативность, воображение, креативность*.

Творческий потенциал не существует изолированно, а является частью всего потенциала личности.

На основе проведенного теоретического анализа предлагаем свое определение творческого потенциала личности. Творческий потенциал обучающегося – это интегративное проявление в структуре личности, в образах «Я-идеальный» и «Я-реальный», дивергентного мышления, ассоциативности, воображения, креативности. «Я-реальный» – это качественно-количественные характеристики созданных авторских продуктов.

Таким образом, мы рассматриваем развитие творческого потенциала обучающихся вуза как один из необходимых компонентов осуществления успешной учебной и профессионально-ориентированной деятельности.

Наши подходы к развитию творческого потенциала студентов предполагают создание благоприятной среды в процессе обучения. В связи с этим нами разработана модель развития творческого потенциала студентов вуза.

Моделирование помогает воспроизвести целостность изучаемого объекта, его структуру, функционирование, сохранить эту целостность на всех этапах исследования. Оно - неперемное условие измерения характеристик объекта. Каждая переменная содержит смысл только в случае отображения этих переменных в системе показателей, представленных в виде модели объекта, его структуры [3, с. 1].

Исходя из анализа научных подходов к построению педагогических моделей, мы определяем необходимые составляющие нашей модели, отвечающие цели исследования. На рисунке 1 представлена модель развития творческого потенциала студентов вуза средствами арт-терапии:



Рисунок 1. - Модель развития творческого потенциала студентов вуза средствами арт-терапии

Методологический компонент представлен такими научными подходами, как: системный, компетентностный, ценностный, личностно-ориентированный.

Целью разработанной нами модели является развитие творческого потенциала студентов вуза.

Психологическим обоснованием выбора студенческого возраста являются психологические характеристики позднего юношеского возраста, обобщенные Л.С. Выготским: преобразование всей системы ценностных ориентаций, интенсивное формирование специфических способностей; рост самосознания и формирование личной идентичности как центрального психологического процесса; движение от детской зависимости к взрослой ответственности [4, с. 72-73]

Таким образом, первый и второй год обучения в вузе считаем наиболее подходящим периодом для развития и раскрытия творческого потенциала личности.

Реализация цели основана на принципах творческой деятельности.

Принцип признания творчества как высшей ценности помогает подтвердить престиж творческой деятельности. Данный принцип тесно связан с ценностным подходом, используемым в модели.

Принцип поощрения проявлений творческой активности обучающихся связан с мотивированием студентов на продуцирование нестандартных идей, создание большего числа продуктов творческой деятельности.

Принцип свободы. Обеспечение свободы выбора и мнения позволяет обучающимся максимально раскрыть свои ресурсные возможности в ходе творческой деятельности.

Принцип доступности предполагает обеспечение полноты, объективности и доступности информации для обучающихся и является неотъемлемой составляющей реализации модели.

Развитие творческого потенциала личности студента вуза является проблемой, разрешение которой видится нам в применении средств арт-терапии в процессе обучения. Данный подход к решению обозначенной проблемы имеет свое обоснование.

Арт-терапия – это совокупность психологических методов воздействия, осуществляемых в контексте творческой деятельности субъекта и психотерапевтических отношений с целью лечения, профилактики, коррекции, реабилитации, обучения.

Согласно психоаналитической теории, применение средств арт-терапии решает задачу сублимации, высвобождение фантазий личности в процессе творческого акта. По мнению Э. Берна вовлечение в творческий процесс положительно влияет на индивидуализацию и саморазвитие личности путем восстановления гармонии между сознательным и бессознательным «Я» [5, с. 123].

Роль арт-терапии в мотивации к творческой активности личности определяется системой побуждения субъекта (участника арт-терапевтических практик):

- стремление выразить свои чувства во внешней форме;
- потребность в познании самого себя и своих возможностей;
- потребность вступления в коммуникацию с другими людьми;
- стремление к исследованию окружающего мира, познанию нового.

Таким образом, рассмотренные возможности арт-терапии служат основой для создания модели развития творческого потенциала студентов вуза.

Литература

1. Казахстан в новой реальности: время действий. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана. 1 сентября 2020 г. <https://www.akorda.kz>
2. Терминологический ювенологический словарь / Под науч. ред. Е.Г. Слуцкого. М., 2005. – 536 с.

3. Ананишнев В.М. Моделирование в сфере образования // Системная социология. Вып. 3.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 533 с.
5. Берн Э. Введение в психоанализ и психотерапию для непосвященных. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. - 461 с.

УДК 378.1

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ СТУДЕНТОВ

Мурзалинова А.Ж., Уайсова С.К.

(СКУ им. М. Козыбаева)

Современный мир быстро меняется и обществопредъявляет новые требования к профессиональной подготовке в условиях Вуза учителей, способных эффективно решать вопросы социализации, связанные с адаптацией молодежи к современным требованиям.

«Вызовы времени заставляют нас постоянно развиваться, совершенствоваться, становиться сильнее. Каждый человек сам кузнец своего счастья, а вместе мы создаем счастливое будущее нашей страны», - убежден Касым-Жомарт Токаев [1]. Объективное требование, согласно Посланию народу Казахстана 1 сентября 2020 года Президента страны К.-Ж. Токаева, - поручение Правительству разработать - в целях повышения уровня грамотности граждан - Концепцию непрерывного образования.

Личность постоянно развивается через непрерывное образование. Непрерывное образование обеспечивает гармоничное развитие каждого человека, индивидуализированное обучение, воспитание в каждом осознанной потребности в непрекращающемся повышении уровня своих знаний. В современном мире должны быть созданы условия для получения нужных знаний каждому обучающемуся. Непрерывность образования обеспечивает постоянную готовность специалистов к освоению инновационных технологий труда. Непрерывное образование реализуется через многообразие и гибкость применяемых видов обучения, его индивидуализацию, гуманизацию и демократизацию. Его целью является удовлетворение потребности личности в развитии, саморазвитии, самоорганизации, самоактуализации и реализации себя в общественной и профессиональной жизни.

Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования представляет собой процесс роста образовательного потенциала в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества.

Понятие «индивидуальная образовательная траектория» тесно связано с понятием «индивидуальный образовательный маршрут». Опираясь на толковый словарь Д.Н. Ушакова, можно найти различия: «траектория» определяется как «путь движения какого-нибудь тела или точки», а «маршрут» - как «заранее намеченный путь следования с указанием основных пунктов». Исходя из этого, индивидуальный образовательный маршрут можно рассматривать как составную часть индивидуальной образовательной траектории [2].

Индивидуальный образовательный маршрут - это целенаправленное проектирование дифференцированной образовательной программы. Данная программа реализует для обучающихся позицию субъекта выбора, разработки и реализации

образовательной программы при психолого-педагогической поддержке преподавателей. Суть индивидуального образовательного маршрута определяется существующими стандартами содержания образования, образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями [3, с. 12].

На основе выполненного нами анализа различных подходов к определению ключевого и смежных с ним понятий, выделения общих и различных признаков в их содержании уточнено базовое понятие «профессионально-ориентированная образовательная траектория». Итак, профессионально-ориентированная образовательная траектория - это персональный маршрут студента по реализации личностного потенциала для профессионального становления в условиях его профессиональной подготовки.

Специфическими чертами студентов, мотивированных на получение знаний, является наличие интереса к получению знаний и диплома, однако в большинстве своем они не заинтересованы в развитии профессиональных компетенций, следовательно, основной задачей выстраивания образовательной траектории для этих студентов является формирование мотивации к развитию профессиональных знаний, умений, навыков и способностей. Студенты, мотивированные на получение профессии, достаточно избирательны к получению знаний и интересуются только тем, что, по их мнению, нужно для будущей профессии, следовательно, основополагающей задачей при выстраивании профессионально-ориентированной образовательной траектории этих студентов является развитие интереса к самообразованию и получению знаний.

Итак, студент для достижения собственных образовательных целей должен использовать личностный потенциал. Под *личностным потенциалом* мы понимаем возможность личности на основе выбора определять свой образовательный путь в удовлетворении потребностей в образовании, последовательность элементов учебной деятельности каждого обучающегося по реализации собственных образовательных целей, которые соответствуют их способностям, возможностям, мотивации, интересам.

Профессионально-ориентированная образовательная траектория позволяет получить квалификацию в избранной области, в интеллектуальном, физическом, нравственном развитии с учетом сформированности склонностей, спроса на рынке труда, самооценки возможностей. Студент способен самостоятельно извлекать необходимую информацию из различных профессионально-ориентированных источников: научных изданий, отраслевых стандартов, нормативных документов, учебников. Только упорным трудом человек может добиться успеха в профессиональной сфере. Профессиональный рост личности осуществляется через постепенное накопление опыта взаимодействия с обществом, выстраивания своей профессионально-ориентированной образовательной траектории.

Обучение на основе индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных траекторий с учетом преемственности уровней образования, по нашему мнению, необходимо рассматривать как комплексный параллельно-последовательный процесс. Профессионально-ориентированное обучение как процесс включает в себя все виды учебной работы, относящиеся к базовой подготовке и профессиональным компонентам в соответствии с требованиями к должностям конкретного профессионального стандарта.

Ключевым достоинством сосредоточения внимания на компетенциях при формировании практико-ориентированной парадигмы образования является то, что они относятся к результатам обучения, независимо от траекторий или маршрутов приобретения знаний, умений и навыков.

Модель реализации индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных траекторий на основе компетентного подхода рассматривается

как основа повышения общего интеллектуального, культурного, профессионального и научно-технического уровня обучающихся. Она нацелена на содействие их дальнейшему трудоустройству, повышение мобильности квалифицированных кадров, установление тесных связей между системами образования различных уровней: общеобразовательных - средних специальных учебных заведений - вузов - системы дополнительного профессионального образования. Формирование у обучающихся умений и компетенций моделирования профессионально-ориентированной образовательной траектории является важной составляющей в подготовке будущих педагогов.

Моделирование профессионально-ориентированной образовательной траектории – это совместная деятельность преподавателя и студента, в которой определяется будущий процесс и результат целенаправленного профессионально-личностного развития обучающегося, решения тех или иных образовательных задач. Переход к подготовке кадров в вузах на основе индивидуально-ориентированных образовательных траекторий открывает новые перспективы для развития высшего образования. Данные траектории формируют у выпускников вузов универсальные и профессиональные компетенции, к которым относится способность к самоорганизации, самостоятельному непрерывному обучению.

Задача образования сегодня состоит в том, чтобы развивать все способности каждого. Сделать это можно, только создав необходимые психолого-педагогические условия. Одним из инструментов достижения этой задачи является выстраивание профессионально-ориентированной образовательной траектории. В конечном результате мы получаем профессиональное становление студента в условиях его профессиональной подготовки.

Профессиональное становление - это процесс личностного развития и саморазвития, освоения и самопроектирования профессионально-ориентированной деятельности, самоопределения в мире профессий и реализации своего потенциала для достижения профессионализма.

Профессиональное развитие - это процесс «становления» личности, адекватной деятельности, обеспечивающий профессиональную ориентацию, формирование профессиональных навыков и компетенций, профессионально важных качеств, развитие психофизиологических качеств, выполнение профессионально важных действий в соответствии с психологическими особенностями личности. Это процесс повышения уровня и структуры профессиональной ориентации, профессиональной компетентности, социально и профессионально важных качеств путем разрешения противоречий между их текущим уровнем развития, социальным статусом и развитием деятельности.

Определив понятие профессионально-ориентированной образовательной траектории, важно показать ее сущность. Полное осмысление понятия профессионально-ориентированной образовательной траектории как персонального маршрута студента по реализации личностного потенциала для профессионального становления в условиях его профессиональной подготовки предлагаем рассмотреть посредством денотатного графа на рисунке 1.

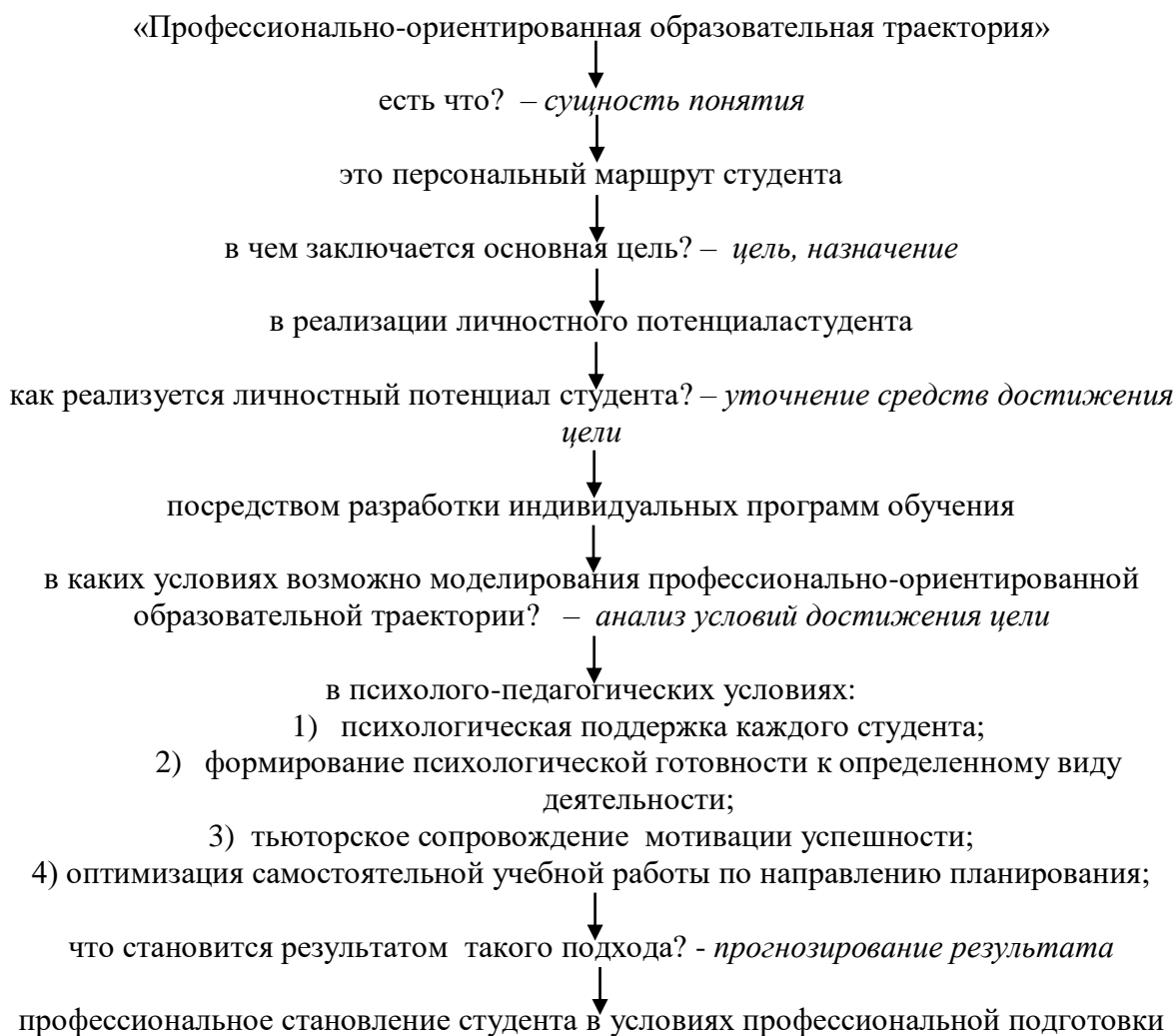


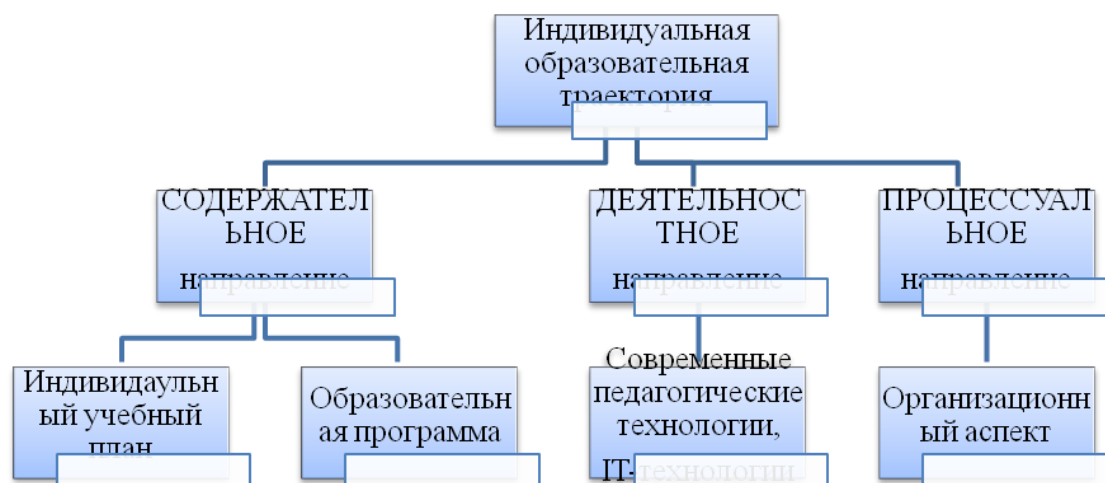
Рисунок 1 – Денотатный граф к понятию «Профессионально-ориентированная образовательная траектория»

Наши подходы к выстраиванию профессионально-ориентированной образовательной траектории предполагают моделирование индивидуального маршрута обучения в условиях совместной деятельности преподавателя и студента на основе реализации личностного потенциала студента.

Выстраивание профессионально-ориентированной образовательной траектории с целью успешной подготовки студентов педагогических специальностей к будущей профессиональной деятельности возможно путем разработки и обеспечения специальных психолого-педагогических условий.

Анализ психолого-педагогической литературы по данному вопросу позволяет определить три направления реализации профессионально-ориентированной образовательной траектории студентов: содержательное, деятельностное и процессуальное, представленные в следующей схеме:

Схема. Направления реализации индивидуальных образовательных траекторий



Помимо педагогических условий выделяют частные, общественно-социальные и психологические. Также рассматриваются внешние педагогические и внутренние психологические условия. В логике необходимыми считаются те условия, которые возникают при наличии действия, а достаточными - являющиеся причиной возникновения этого действия.

Под психолого-педагогическими условиями выстраивания профессионально ориентированной образовательной траектории мы понимаем внешние и внутренние обстоятельства образовательного процесса, влияющие на подготовку студентов к успешному выполнению профессиональных функций, дидактические закономерности, следуя которым студент достигает цели при рациональной организации совместного учебного труда и общения [4, 240]. Для определения значимых психолого-педагогических условий должны быть учтены требования к выпускникам со стороны государства и общества, выявлена специфика занятий в высшей школе с целью индивидуализации, рассмотрены действующие критерии и разработаны свои, уровни и показатели сформированности личностных компетенций, необходимых для выстраивания траектории. Таким образом, повышение качества профессиональной подготовки будущих специалистов обеспечивается реализацией комплекса психолого-педагогических условий.

Для эффективной организации учебного процесса, обеспечивающего возможность выбора и удовлетворения индивидуальных интересов студента, необходимо взаимодействие администрации вуза с факультетами, межфакультетское сотрудничество, взаимодействие различных кафедр. Большую роль в реализации индивидуальной образовательной траектории играет научно-исследовательская работа. Это обусловлено тем, что, во-первых, это деятельность осуществляется на добровольной основе, другими словами, это выбор самого студента, во-вторых, он сам определяет интересующую его тему, самостоятельно проводит исследование, что очень важно для будущей профессиональной деятельности. Это дает возможность студенту принимать участие в конференциях, олимпиадах не только в своем вузе, но и в других городах. В этом случае студенты могут послушать, поdiskутировать со студентами из других вузов, познакомиться с опытом обучения в них.

Благодаря созданным психолого-педагогическим условиям, обучающиеся смогут выстроить свою профессионально-ориентированную образовательную траектория, собственный персональный маршрут в период профессиональной подготовки в вузе.

Литература

1. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана. Казахстан в новой реальности: время действий. 1 сентября 2020 г. <https://www.akorda.kz>
2. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940. (4 т.)
3. Митина Л.М. Концептуальное обоснование и технологические решения проблемы профессионального развития педагога // VI Международная научно-практическая конференция «Учитель, преподаватель, тренер». 8-9 июля 2010 года. Т. 1. М.: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГПУ, 2010. - 302 с.
4. Мельников С.Л., Карнеева О.А. Психолого-педагогические условия формирования компетентности личности студента в процессе обучения в вузе // Вестник Брянского государственного университета. – 2014. - № 1, 2014. – С. 238-243

УДК 159.9

ТРЕНИНГОВАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА НА ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИИ В ВУЗЕ

Мурзалинова А.Ж., Шаймерденова А.А.

(СКУ им. М. Козыбаева)

Молодежи необходимо научиться правильно адаптироваться к обстоятельствам современного развития, и тогда они сами смогут решать проблемы и активизировать в себе преодоление трудных жизненных ситуаций (*далее – ТЖС*).

Трудные жизненные обстоятельства, кризисные ситуации, конфликтные ситуации сопровождают процесс становления, развития, жизнедеятельности личности и выступают движущей силой личностных трансформаций, которые ведут к овладению такими ситуациями, увеличение арсенала стратегий поведения и реагирования и ведут к более продуктивного, полноценного, качественно другой жизни, или расшатывают, дисбалансируют личность, приводят к острым эмоциональных переживаний и деструктивных последствий.

В рамках социально-психологического подхода, жизненные ситуации представляют собой совокупность значимых для человека событий и связанных с ними потребностей, ценностей и представлений, которые влияют на их поведение и мировоззрение в конкретный период жизненного цикла. Обратимся к мировому опыту. Е. Frydenberg указывает, что умение справляться с жизненными обстоятельствами имеет важные последствия. В статье Е. Frydenberg описывается, как преодолевать стресс, чтобы развивать в себе стрессоустойчивость. Исследователь предлагает программы, чтобы научить молодых людей справляться с проблемами. Одна из таких программ, Best of Coping, подробно рассматривается и оценивается в ряде школ Австралии и Италии. Примечательно, что в числе средств, которые могут использовать молодые люди для разрешения конфликтов и трудностей, которые могут возникнуть в их жизни как в школе, так и за ее пределами, исследователь называет «язык совладания», которому следует учить в образовательной среде [1]. Современное студенчество переживает свое становление и развитие в условиях ряда кризисов и нестабильности настоящего и неопределенности будущего. Поэтому формирование направленности личности студентов на преодоление ТЖС – это тот необходимый ресурс, который может способствовать повышению физического и психического здоровья молодежи, успешной адаптации в стрессовых ситуациях с выходом на

уровень самореализации. Поведение студентов в ТЖС - сравнительно новая отрасль изучения психолого-педагогической науки, и от этого она становится все более интересной и вместе с тем несет в себе огромные возможности глубокого изучения.

В современных условиях обучения в ВУЗе выявляется большое количество обстоятельств, которые можно отнести к трудным.

Сталкиваясь с трудной жизненной ситуацией, вначале студенты заняты собой и своими чувствами, завидуют другим людям, которые, как им кажется, не сталкиваются ни с какими трудностями. Затем начинается осмысление существенного в этой ситуации, того, что имеет значение для него. Это очень важный и сложный для студента этап. Затем - стадия переработки сложной ситуации, так как личность студента не всегда бывает активна; пассивным студентом овладевают чувство обиды и ощущение перенапряжения. Если личность активна, то есть когда студент ведет внутренний диалог, возникает новое понимание ситуации и занятие позиции. В итоге преодолевается ранее возникавшее противопоставление себя и ситуации, происходит соединение пережитого в свою жизненную модель, что создает условия для побуждения к действию.

Виды трудных жизненных ситуаций, с которыми сталкиваются студенты:

1. Проблемы с установлением новых отношений. По словам психологов, у адаптации к новым условиям обучения есть несколько аспектов, и с каждым из них могут быть связаны трудности, все зависит от особенностей личности студента и накопленного им ранее опыта.

2. Сложности с освоением учебного материала. Второй аспект и вторая наиболее типичная проблема адаптации к вузу — это трудности, связанные с новыми условиями учебы.

3. Отсутствие мотивации. Еще один вариант проблемы с адаптацией к учебе - это отсутствие у первокурсника мотивации. К сожалению, не всегда направление подготовки выбирается абитуриентом на основе личностных смыслов и понимания, для чего он будет учиться. Если специальность выбиралась по принципу «поступить, куда баллов хватит», то студенту может быть трудно идентифицировать себя с будущей профессией.

4. Проживание в общежитии. Отдельно стоит отметить адаптацию иногородних студентов к проживанию в общежитии. Это не просто непривычные бытовые условия, это принципиально новая социальная ситуация, которая требует навыков самостоятельной жизни, умений распоряжаться личным бюджетом, самодисциплины.

В нашем исследовании мы рассматриваем ТЖС, возникающие в условиях обучения и обусловленные обучением в вузе.

Сущность преодоления ТЖС обучающимся предлагаем рассмотреть посредством денотатного графа на рисунке 1.

Направленность студента на преодоление ТЖС включает в себя взаимодействие всех основных качеств личности, жизненные установки и ценности. Наличие направленности способствует эффективному саморазвитию личности.

Приведем рабочее определение нашего базового понятия: направленность личности обучающегося – совокупность потребностей и мотивов, определяющих самоорганизацию деятельности обучающегося с целью продуктивной учебной деятельности. Для формирования направленности личности на преодоление ТЖС предлагаем тренинг. Тренинги в команде студентов имеют большой потенциал для развития дружеских и позитивных отношений, которые впоследствии становятся стимулом преодолеть трудные жизненные ситуации.

Преодоление трудной жизненной ситуации обучающимся



Рис.1. - Денотатный граф к понятию «Преодоление трудной жизненной ситуации обучающимся»

Стоит отметить, что в процессе организации тренингов следует учитывать особенности студенческого сообщества, их интересы и увлечения, а также нужно опираться на целостность и единообразие процесса университетского образования. В процессе организации тренингов стоит учитывать традиции, существующие в высших учебных заведениях, а также характер, цели и ценности социальной и культурной среды. В общей социальной культуре и педагогике университета социальное и культурное сотрудничество между студентами и преподавателями должно играть важную роль в преодолении трудных жизненных ситуаций у студентов.

При организации тренингов мы должны привлекать внимание и не допускать возврата феномена противопоставления личных интересов интересам коллективным. Предотвращение проявления индивидуализма во времени, налаживание активного диалога и общения для обеспечения этой задачи, нахождение компромиссного решения в диалоге являются важными условиями для всего коллективного сосуществования. Этот опыт организации студенческой жизни обеспечивает каждому студенту помощь в преодолении трудных жизненных ситуаций. И.В. Вачков определяет тренинг как метод развития субъектности человека; способ организации активности участников в пространстве и времени тренинга с целью достижения изменений в их жизни и в них самих. Он считает, что принципами тренинга являются принцип событийности, принцип метафоризации и принцип транспективы [2].

Наш психологический тренинг состоит из 3-х этапов:

1) знакомство. Даже если группа участников знакома, для проведения тренинга это важный этап. Здесь складывается атмосфера работы. При построении адаптационного тренинга учитываем наиболее распространённые барьеры, препятствующие успешной социально-психологической адаптации.

Одним из них является страх вхождения в новую группу. У студентов с повышенной тревожностью фактор неопределённости приводит к ее чрезмерному уровню и, как следствие, к трудностям в овладении учебно-профессиональной деятельностью, к нарушению общения с одноклассниками, а в некоторых случаях - к «парализующему» общению и деятельности эффекту.

Снижению неопределённости способствуют тренинговые занятия, в особенности занятие «Знакомство», задачами которого является интеграция в студенческую группу, принятие групповых норм и ценностей, раскрытие творческого потенциала каждого в групповой деятельности. Создание условий для сплочения студенческой группы является сквозной задачей, проходящей через все занятия. В результате тренинга группа становится сплочённой, складывается ее ценностноориентационное единство; у обучающихся возникает ощущение эмоционального комфорта и безопасности при нахождении в группе, формируется групповая идентичность.

2) основная часть. Проводим основные упражнения и занятия тренинга.

Одним из барьеров, препятствующих успешной адаптации и преодолению ТЖС, является отсутствие у них навыков конструктивного взаимодействия. Доминирующие стратегии взаимодействия студентов с окружающими - конкуренция или уход от общения. Формированию умения конструктивного разрешения конфликтов, снижению уровня агрессии и развитию коммуникативной компетентности посвящены несколько занятий адаптационного тренинга.

3) рефлексия. По итогу рефлексии каждый участник делает вывод о проделанной работе в процессе тренинга.

Цель психологического тренинга должна быть четкой и ясной для каждого участника. Как правило, цель определяется послед проведения диагностики.

В качестве принципов, определяющих организацию тренингов, используем следующие:

1. *Принцип диалогизации* взаимодействия, т.е. полноценного межличностного общения, основанного на уважении к чужому мнению, на доверии, на освобождении участников от взаимных подозрений, неискренности, страха.

2. *Принцип события*, т.е. в процессе взаимодействия члены группы используют такие приемы, как откровенное обсуждение поведения участников, для обеспечения наиболее насыщенной безоценочной обратной связи, позволяющей увидеть свое

отражение в глазах других, людей, понимающих сущность твоих переживаний, поскольку сами переживают почти то же самое.

3. *Принцип самодиагностики*, т.е. самораскрытие участников, осознание и формулирование ими собственных лично значимых проблем, условия для этого создаются участниками и руководителями группы.

4. *Принцип натурной материализации изучаемых психологических феноменов*. Благодаря этому многие проявления человеческой психики предстают перед членами группы не только в виде абстрактных теоретических понятий, а будучи глубоко пережиты, становятся достоянием их личного опыта.

5. *Принцип личностного подхода*. Глубинное, продуктивное общение, базирующееся на субъект-субъектных отношениях, составляет и основную среду, в которой протекает работа группы, является основным средством воздействия группы на своих участников и основным результатом такого воздействия в виде соответствующих новых знаний, умений и опыта в области межличностного общения.

6. *Принцип учета выявленных диагностических особенностей поведения у студентов по преодолению ТЖС*.

Каждый отдельный день тренинга строим в зависимости от ряда факторов: опыта тренера; типа тренинга; особенностей позиции и стиля ведения группы тренером; от места данного дня внутри целого тренинга; от количества участников; от возможностей помещения и т. п. В тренинге создаем пространство, в основе которого лежит способность к открытому, доверительному контакту, к уважению своей и чужой точки зрения, к противостоянию различным формам манипулирования.

Литература

1. Frydenberg E. Coping Competencies: what to teach and when / E. Frydenberg // Theory into Practice. – 2004. – Vol. 43, iss. 1. – P. 14–22.
2. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы [Текст] / И.В. Вачков. - М.: Эксмо, 2007. - 416 с.

УДК 378.14

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Мурзалинова А.Ж., Молдыбаева Ж.С.
(СКУ им. М. Козыбаева)

В настоящее время востребован педагог, который обладает достаточной мобильностью и гибкостью на рынке труда, который способен принимать самостоятельно решения, преобразовывать общество и свою профессиональную деятельность, педагог конкурентоспособный. Процесс формирования конкурентоспособного выпускника вуза достаточно сложный. Требуется специальная подготовка студента со стороны образовательной организации, в то же время сформированные профессиональные, личные качества и управленческие умения будущего педагога, которые позволят ему адаптироваться в различных экономических, социальных и культурных современных условиях.

В условиях рыночной экономики работодатели предъявляют требования не только к уровню образования, но и к личностным, деловым, нравственным качествам

специалистов, которых принимают на работу. Особую роль в успешной деятельности будущего педагога играют управленческие умения, которые обеспечивают эффективность труда и качественное управление во всех сферах и отраслях. Поэтому освоенные управленческие умения обучающихся являются важным компонентом общей культуры выпускника вуза.

В своем исследовании Vanessa Ratten и Paul Jones отмечают необходимость изменения образования на основе цифровой информации, ставшей необходимой в связи с недавним кризисом COVID-19. Отмечается важность включения управленческой перспективы в образовательную практику, что подчеркивает ресурсные возможности управления [1].

Итак, современное состояние общественного развития подчеркивает необходимость изучения управленческих умений педагога. Таким образом, формирование личности выпускника вуза с высоким уровнем управленческих умений, способной адаптироваться к быстро изменяющимся социально-экономическим условиям, становится одной из основных задач высшего образования. Это, прежде всего, обусловлено социальным заказом общества.

Развитие управленческих умений у будущих педагогов имеет свою специфику, так как подготовка таких специалистов имеет двунаправленный характер. Во-первых, они должны быть профессионалами в определенной области и сформированность у них специальных умений обуславливает их готовность к решению конкретных профессиональных задач. Во-вторых, деятельность современных педагогов имеет свои особенности, а условия быстро меняются, что предопределяет необходимость решения проблемы подготовки будущих педагогов как субъектов управления, умеющих осуществлять управленческие действия.

Управленческие умения являются не только следствием особых личностных качеств и приобретенных умений, но и особым свойством осуществления профессиональной деятельности. Следовательно, мы рассматриваем понятие управленческие умения будущих педагогов как интегративное качество, которое следует развивать в условиях профессиональной подготовки и которое включает следующие умения:

- *проективные*: анализ базы данных, планирование способов и средств решения профессионально-ориентированных задач управленческой тематики, управленческого целеполагания;

- *организационные*: распределение времени, отбор условий для решения профессионально-ориентированных задач, проверка оптимальности способов решения;

- *рефлексивные*: анализ, самоконтроль и самооценка деятельности решения профессионально-ориентированных задач, включая оценку вероятности достижения значимых результатов, а также оценку возможности исключения трудностей.

В связи с темой исследования нам интересен анализ различных позиций исследователей по развитию управленческих умений. Для изучения природы управленческих умений учителя рассмотрим различные подходы к данной проблеме.

Так, для того, чтобы развивать управленческие умения педагогов, по мнению О.Ю. Заславской, необходимо создавать условия развития основных составляющих управленческих умений: овладение педагогами основными мыслительными операциями (анализ, синтез, оценка и др.); приобретение умения работать в условиях разрешения проблемной ситуации и умения строить свою учебную работу, управлять ею, способности осознавать собственные достоинства и недостатки, способствующие (мешающие) ее выполнению; развитие рефлексии педагога. Отметим, что перечисленные условия являются педагогическими по своему характеру, так как их учет обеспечивает овладение знаниями, умениями, мыслительными операциями [2].

Мы поддерживаем, чтобы в педагогических условиях, определенных О.Ю. Заславской, развитию управленческих умений (профориентация, профессиональная подготовка и практический уровень) придавалось первостепенное значение. И.А. Елисеева для развития управленческих умений определяет следующие условия:

- «необходимость обучения управленческой деятельности, учет недостатка управления и совершенствования методов в решении определенных профессиональных задач, оценка вероятности достижения значимых результатов, а также оценка возможности исключения трудностей после обучения;

- субъективная оценка возможностей внутреннего обучения, связанная с оценкой потенциала управляемого учебного заведения для удовлетворения потребностей менеджеров в управлении и оценке времени и усилий, необходимых для освоения новых знаний и методов;

- субъективная оценка доступных образовательных услуг и возможностей обучения, при которой определяется уровень осведомленности, их эффективность и соответствие потребностям» [3, с.47].

Таким образом, И.А. Елисеева при определении условий развития управленческих умений будущих учителей делает акцент на уровень их теоретических знаний. Р.С. Сеитова выделяет педагогические условия развития коммуникативно-управленческих умений студентов педагогического вуза, разделяя их на три: с точки зрения первого, педагогического условия, предполагают повышение рефлексивной активности будущих учителей, что позволяет непрерывно контролировать процесс формирования знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств, составляющих содержание коммуникативно-управленческих умений студентов. Это предполагает проведение учебной деятельности студентов и их результатов за счет рефлексивной среды, на основе рефлексивной деятельности. Вторым условием является управление самообразовательной деятельностью студентов, третьим - организация диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса [4]. Р.С. Сеитова в развитии коммуникативно-управленческих умений будущего педагога приоритет отдает организации рефлексивной активации на основе учебной деятельности, форм диалогического общения.

На наш взгляд, данные условия способствуют эффективному развитию коммуникативно-управленческих умений будущего педагога при организации совместной деятельности преподавателя и студента. Таким образом, с нашей точки зрения, *условие развития управленческих умений будущих педагогов – предметно-целевое взаимодействие субъектов образования с будущими педагогами.*

Это условие предлагает будущим педагогам:

- работать над реальными проблемами, а не в искусственных условиях;
- не только овладеть знаниями, данными преподавателем, но и научиться анализировать конкретные проблемы, принимать участие в их решении и обсуждении;
- работа с различными базами данных для выбора и принятия различных решений в контексте конкретных ситуаций;
- научиться критически мыслить и ответственно участвовать в принятии решений.

Эффективность процесса развития управленческих умений заключается в способности к командной работе, проектированию деятельности в аудитории, что соответствует новым задачам обучения и имеет особое значение как коммуникационная составляющая образовательных отношений, непосредственно связанная с организацией профессионально-ориентированной деятельности.

Условие *предметно-целевого взаимодействия ППС с будущими педагогами* предполагает установление субъект-субъектных отношений в педагогическом

процессе, равенство позиций сторон в целом, уважение и доверие к партнеру. Данное условие реализует тренинговое обучение в форме групповой работы в режиме непосредственного общения, адаптированное к условиям взаимодействия.

Для разработки и продуктивной реализации содержания развития управленческих умений будущего педагога необходимо, прежде всего, разработать его структурно-содержательную модель. Ведь она позволяет нам определять составные части этого развития, определять этапы и формы организации, методы, критерии и показатели, выбирать диагностические средства и обобщать их все в единую структуру и последовательно реализовывать в соответствии с ней. Процесс разработки модели развития управленческих умений обучающихся направлен на формирование четырех сфер подготовки к управленческой деятельности, состоящих из целевой, образовательной, деятельностной и практической. Предложенная нами модель развития управленческих умений будущего учителя включает в себя следующие части: целевую, технологическую, оценочную и организационную.

Методологически-целевой блок модели представлен: целью и подходами развития управленческих умений будущих педагогов, которых требуется придерживаться для достижения цели. Цель – развитие управленческих умений будущих педагогов.

Реализация личностно-ориентированного подхода при развитии управленческих умений будущего педагога предполагает направленность на развитие и саморазвитие личности в такой сфере жизнедеятельности, как организация / самоорганизация, управление / самоуправление. Деятельностный подход в нашем исследовании предполагает практико-ориентированное обучение для формирования у обучающихся системности и последовательности при решении профессионально-ориентированных управленческих задач.

Компетентностный подход к развитию управленческих умений означает, что в результате студенты будут иметь не сумму знаний, а способность действовать в различных управленческих ситуациях.

Технологический компонент отражает содержание и методы, формы и средства развития управленческих умений будущих педагогов. Содержательный блок содержит необходимые знания, умения и навыки, которые позволяют достичь цели. Успешность и эффективность (результативность) целенаправленной работы требуют исходных позиций, т.е. принципов, принятых за основу.

Оценочный компонент включает критерии, показатели и уровни для определения развития управленческих умений будущих педагогов, ее динамики.

Для этого мы определили состав развития управленческих умений будущих педагогов в соответствии с четырьмя компонентами: мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностным и оценочно-результативным.

Мотивационно-ценностный компонент предполагает формирование устойчивых мотивов деятельности в соответствии с управленческими ценностями (восприятие роли руководителя с точки зрения его психологического состояния; стремление к взаимодействию с субъектами образования; развитие классного коллектива, личности учащегося, наличие собственного желания управлять учебно-воспитательным процессом и др.)

Когнитивный компонент - предполагает формирование у студентов психолого-педагогических знаний, необходимых для проявления управленческих умений. Данный компонент наряду с профессиональными педагогическими задачами представляет собой единство методологических, теоретических и технологических знаний, интегрирующих умения использовать профессиональные и специальные знания при решении задач в управленческой сфере, также позволяет создать

информационную образовательную среду, позволяющую развивать управленческие умения студентов вуза.

Деятельностный компонент – будущие педагоги рассматривают ситуации, позволяющие проявить управленческие умения, практическую деятельность, способность быстро находить решения, способность идти на риск. Демонстрируют умение применять управленческие умения в профессиональных ситуациях и осуществлять самообразовательную деятельность, саморазвитие; субъект образования включает в себя активное взаимодействие с обучающимися, в этом случае обучающийся определяет цели, задачи, создает условия для активизации познавательной деятельности обучающегося, направляет, контролирует, стимулирует процесс осуществления обратной связи; указывает обучающимся профессионально-ориентированные проблемы для решения в процессе учебной деятельности. Данный компонент опирается на профессиональный и жизненный опыт обучающихся, их профессиональную управленческую мотивацию, научные управленческие планы, интересы, потребности.

Оценочно-результативный компонент – предполагает осмысление обучающимися собственных управленческих подходов и действий, самоанализ и самооценку своих управленческих действий, интеграцию полученных результатов с поставленными целями, предполагает гуманное взаимодействие с субъектами образования.

Четвертая часть модели организационный компонент – здесь показано, что в развитии управленческих умений студентов в педагогической деятельности важное значение имеют педагогические условия ее реализации. Кроме того, данный этап включает в себя этапы организации формирования работы по подготовке содержательного блока, определение субъектов эксперимента.

Проведенный теоретический анализ позволил определить нам актуальность данного исследования и разработать педагогическую модель. Реализацию модели и проверку её эффективности в развитии управленческих умений будущих педагога мы взяли за основу экспериментальной части нашего исследования.

Литература

1. Vanessa RattenPaul Jones Entrepreneurship and management education: Exploring trends and gaps The International Journal of Management Education Available online 24 October 2020, 100431
2. Заславская О.Ю. Развитие управленческой компетентности учителя: дисс. ... док. пед. наук: 13.00.02. М., 2008. – 499 с.
3. Елисева И.А. Отношение руководителей школ к повышению собственной управленческой компетентности: дис. ... канд. псих. наук. М., 2001. - 174 с.
4. Сеитова Р.С. Формирование коммуникативно-управленческих умений у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2012. – 208 с.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ ТИПО

Мурзалинова А.Ж., Рахимова З.О.

(Филиал НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПО по СКО»,
магистрант гр. ППС-м-19 СКУ им. М. Козыбаева,)

На современном этапе развития общества возрастают требования к системе образования, качеству подготовки профессионалов и уровню сформированности их профессионально-значимых характеристик, которые в определяющей степени закладываются на этапе профессиональной подготовки.

Президент Республики Казахстан Касым-Жомарт Токаев, в послании народу Казахстана от 1 сентября 2020 года обозначил, что сегодня перед нами стоит задача – сформировать новую парадигму развития нашего народа и новое качество нации. Сама жизнь диктует нам необходимость адаптации к требованиям времени как отдельного человека, так и общества в целом [1].

В современных условиях к типичным проблемам подросткового возраста присоединяется проблема постоянного усложнения учебной деятельности, которое выражается в увеличении количества изучаемых предметов, общего объема информации и необходимости раннего профессионального самоопределения. Трудность состоит также в том, что, студенты колледжа, начиная подготовку к профессиональной деятельности, еще не готовы по-взрослому относиться к себе и, в частности, эффективно регулировать свои психические состояния, что не может не отразиться на продуктивности деятельности и на отношениях с окружающими.

Анализ воспитательной работы учебных заведений ТиПО показывает, что в современных условиях проблемы воспитания подрастающего поколения резко обострились. Часть обучающихся попадает в категорию лиц с девиантным поведением. Также проблемы воспитательной работы в колледжах обусловлены сложными процессами изменения менталитета, образа жизни, социально-экономическими факторами [2].

Профессиональная успешность личности студента ТиПО, несомненно, связана со знаниями, умениями и навыками, эрудицией и способностью к мышлению в целом, то есть с уровнем общего интеллекта. Однако в большинстве случаев высокого уровня общего интеллекта оказывается недостаточно.

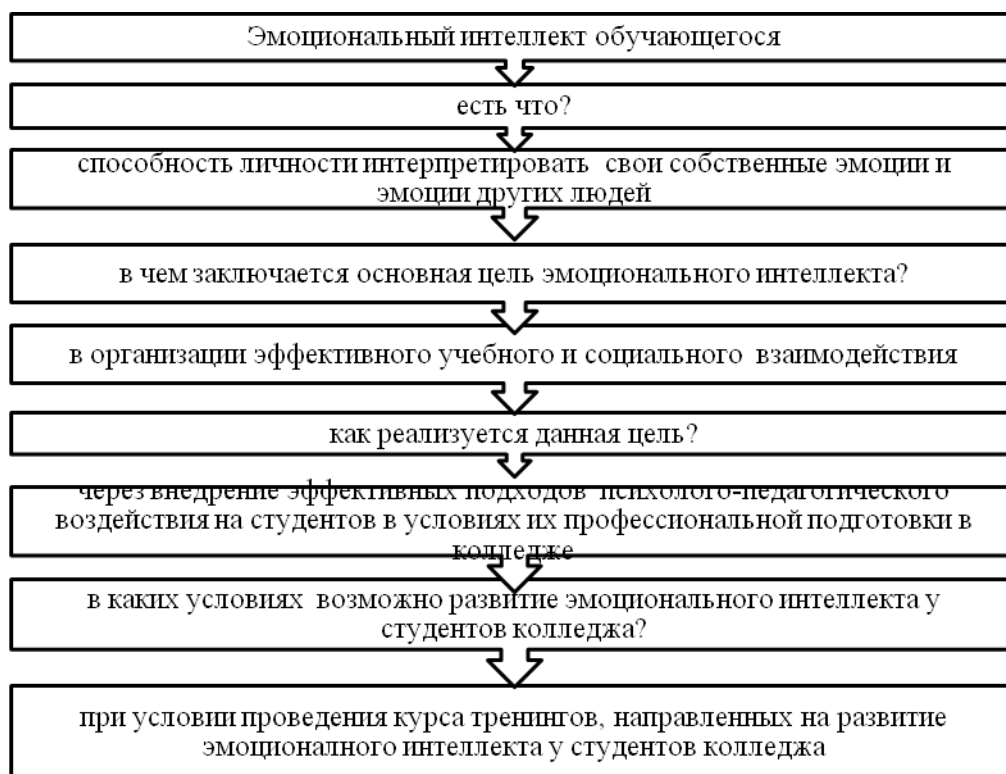
Эмоциональный интеллект, как умение владеть собой и грамотно организовывать взаимодействие, оказывается незаменимым, если речь идет о сфере деятельности, которая подразумевает непосредственное общение с окружающими. Если общий интеллект является фактором академической успешности, то высокий уровень развития эмоционального интеллекта позволяет добиваться профессионального и жизненного успеха в целом и рассматривается как способность идентифицировать себя как члена социальной группы.

Emotional intelligence is the capability of individuals to recognize their own emotions and those of others discern between different feelings and label them appropriately, use emotional information to guide thinking and behavior, and manage and/or adjust emotions to adapt to environments or achieve one's goal(s) [3].

Изучение эмоционального интеллекта в основном имело прикладное значение: проблема анализировалась в рамках психологического консультирования, обучения и

воспитания, управленческой деятельности и др. В различных источниках можно увидеть, что наряду с термином «эмоциональный интеллект» используются такие понятия, как эмоциональный потенциал, эмоциональное мышление, эмоциональное сознание, эмоциональная компетентность, эмоциональная чувствительность [4].

Исследовательский интерес для нас представляет монография А.В. Карпова и А.С. Петровской «Психология эмоционального интеллекта». В данной работе проанализирована история и осмыслено современное состояние проблемы эмоционального интеллекта, предложены авторские методики для его измерения. В содержание термина «эмоциональный интеллект» вкладывается представление о «способности к осознанию, пониманию эмоций и управлению ими» [5]. Значительно обогащает научные представления об эмоциональном интеллекте содержание монографии И.Н. Андреевой «Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии». В ней рассмотрены модели эмоционального интеллекта, охарактеризована его структура, на основе эмпирического материала доказаны гендерные различия в сфере эмоционального интеллекта. С точки зрения автора, эмоциональный интеллект есть не что иное, как «совокупность ментальных способностей к идентификации, пониманию и управлению эмоциями» [6].



Исследование проблемы развития эмоционального интеллекта студентов в системе ТиПО позволяет изучить способности личности к эффективному общению за счет понимания эмоций окружающих и умения адаптироваться к их эмоциональному состоянию, тем самым удовлетворить потребность общества в квалифицированных специалистах. Таким образом эмоциональный интеллект мы предлагаем связывать со способностью личности интерпретировать эмоции - свои собственные и других людей, на основе чего организовывать эффективное взаимодействие в социуме.

Определив структуру эмоционального интеллекта, важно показать его сущность. Более полное осмысление сущности эмоционального интеллекта предлагаем рассмотреть посредством денотатного графа на рисунке 2.

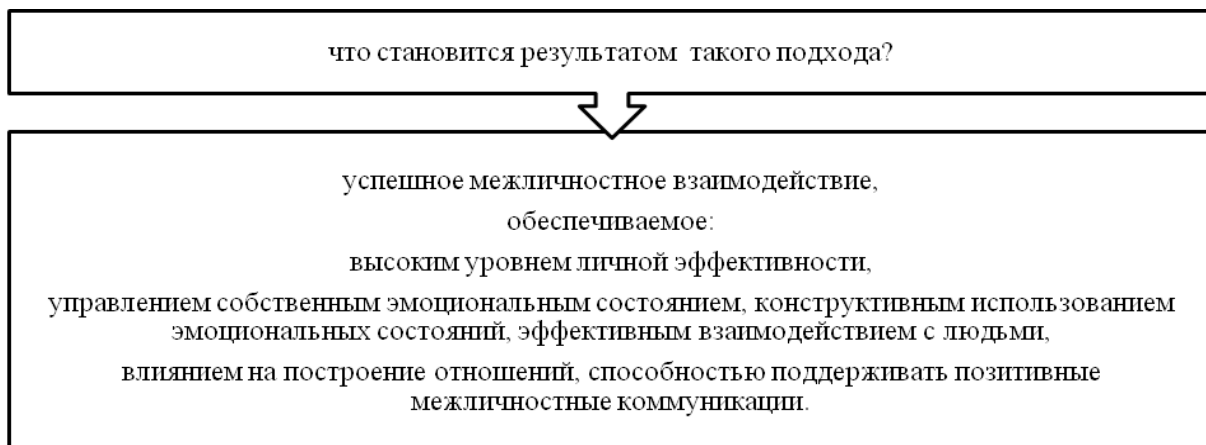


Рисунок 2 – Денотатный граф к понятию «Эмоциональный интеллект»

В рамках образовательного процесса колледжа необходимым является определенный комплекс психолого-педагогических условий, способствующих развитию эмоционального интеллекта студентов системы ТиПО.

Для определения необходимых психолого-педагогических условий, способствующих развитию эмоционального интеллекта, нами произведен анализ литературных источников.

Понятие «условия» в психолого-педагогической литературе трактуется как:

- 1) обстоятельство, от которого что-либо зависит;
- 2) ситуации, среда, события, в которых что-либо происходит;
- 3) определенные причины, необходимые для успешного развития чего-либо.

Исходя из анализа различных научных источников, С.Л. Мельников, О.А. Карнеева определяют под психолого-педагогическими условиями определенную организацию образовательного процесса в совокупности педагогических средств, методов и форм организации образовательного процесса, конкретных способов педагогического взаимодействия, информационного содержания образования, особенностей психологического микроклимата, обеспечивающую возможность целенаправленного педагогического воздействия на студентов [7].

Таким образом, при разработке психолого-педагогических условий нами взято за основу следующее понимание: совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных педагогических мер воздействия на становление личности студента колледжа, что повышает эффективность образовательного процесса. Таким образом, для развития эмоционального интеллекта у студентов в системе ТиПО необходимо разработать программу, основываясь на личностной составляющей студента и педагога. Необходимо сформировать качественные психические новообразования через внедрение эффективных подходов психолого-педагогического воздействия на студентов в системе образования.

Литература

1. Казахстан в новой реальности: Время действий. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана. 1 сентября 2020 г. <https://www.akorda.kz>
2. Постановление Правительства Республики Казахстан от 29 июня 2012 года № 873 «Об утверждении Типового комплексного плана по усилению воспитательного компонента процесса обучения во всех организациях образования». <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200000873>
3. Smith M.K. Howard Gardner and multiple intelligences. The Encyclopedia of Informal Education, downloaded from <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm> on October 31, 2005.

4. Александрова Н.П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. - 2009. - № 1. - с. 71-75, С. 71
5. Карпов А.В. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика: монография. Ярославль: ЯрГУ, 2008. - 344 с. - С. 43
6. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии: монография. Новополоцк: ПГУ, 2011. - 388 с., С. 50
7. Мельников С.Л., Карнеева О.А. Психолого-педагогические условия формирования компетентности личности студента в процессе обучения в вузе // Вестник БГУ. – 2014. – №1. – С.238-243. - С. 238

УДК 37.014

ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Мусина Ж.А.

(Университет «Туран-Астана», г. Нур-Султан)

В Казахстане, в условиях социальной модернизации общества, возрастает роль системы высшего образования в формировании человеческих ресурсов, как критериев уровня общественного развития, экономической мощи и национальной безопасности страны.

Казахстанские вузы призваны помочь прогрессу общества посредством формирования целостной личности выпускника, компетентного в своей профессиональной сфере, творчески инициативного, самостоятельного, конкурентоспособного, мобильного, готового к инновационной деятельности [1].

Немаловажными в изучении вопросов подготовки к инновационной деятельности и формирования инновационной культуры специалиста являются работы, посвященные вопросам инноваций (И. Шумпетер, В.И. Маевский, П. Друкер, А.И. Пригожин, Г.Б. Клейнер и др.), определению диагностики как фактора развития и эффективности результатов инновационных процессов (С.А. Гильманов, В.Н. Максимова, В.П. Симонов и др.), вопросы различных видов культуры современного специалиста – нравственно-этической (Е.Н. Богданов, Н.А. Корякина, В.И. Тихонова), технологической (В.М. Баженов, А.В. Коваленко), информационной (Т.Н. Бережная, А.Н. Григорьев, Л.И. Лазарева, Е.В. Хмара), проектной (Л.М. Гурье, Г.М. Криницкая), исследовательской (Л.А. Каирова, В.И. Маркова), коммуникативной (Л.А. Аухадеева, Е.Е. Малышева), диагностической (О.В. Еремкина, А.В. Иванов), психологической (Н.И. Лифинцева, Н.Ю. Певзнер), управленческой (Л.Д. Андреева, М.А. Кононенко, И.О. Семенова), инновационной (А.В. Антонова, В.В. Буйко, В.Е. Бочков, В.Г. Вольвач, Л.Е. Елизарова, Н.П. Ильина, И.Е. Панова, Е.В. Пронина, Л.А. Холодкова).

Вместе с тем, следует отметить необходимость разработки научных исследований по определению механизмов формирования готовности к инновационной деятельности будущего специалиста.

Инновационная деятельность человека – это активная интеллектуальная и творческая деятельность, направленная на использование системы знаний и умений в жизни, постоянное саморазвитие, стремление воплощать свои идеи, работать и творить новое в условиях постоянно изменяющегося мира, правильно оценивать и принимать инновации [2].

Понятие «инновация» появилось в научных исследованиях в XIX веке и первоначально означало проникновение некоторых элементов одной культуры в

другую (обычаев, способов организации жизнедеятельности, в том числе производства). В современной литературе весьма распространенным является понимание инновации как процесса и конечного результата этого процесса. Инновацией является изобретение, доведенное до стадии коммерческого использования продукта или товара [3], результат деятельности по обновлению, то есть преобразованию предыдущей деятельности, приводящему к замене одних элементов на другие либо дополнению уже имеющихся новыми. Инновация – это процесс преобразования новой идеи или изобретения в социально значимую продукцию [4].

В литературе существуют различные классификации инноваций. Различают радикальные (пионерные, базовые, научные и т.д.), ординарные (изобретения, новые технические решения), усовершенствующие (модернизация) инновации. Инновации имеют две основные формы: продукты (предметы, товары) и процессы. [4]. В аспекте управления инновационной деятельностью важно учитывать такие признаки инноваций, как форма реализации содержания, степень новизны, потребность, время реализации инновации. Для успешного осуществления инновационной деятельности специалист должен знать основы инновационного менеджмента. Понятие «менеджмент» активно используется в различных областях научного знания, производстве и повседневной жизни в значении «управление» (управление социально-экономическими процессами, рыночными отношениями, инвестициями, финансами, временем, людьми, инновациями и др.). Инновационный менеджмент позволяет подготовить будущего специалиста к инновационной профессиональной деятельности, организовать ее таким образом, чтобы успешно взаимодействовать с новыми знаниями, соотносить со старыми, воссоединить традиционное и инновационное в своей деятельности [5], [6].

Инновационный менеджмент предполагает формирование у специалистов нового поколения умения коммерциализации своей деятельности, вхождения в рыночные отношения через включение в деятельность, имеющую коммерческий эффект. Инновационный менеджмент, в понимании С. Крейнера, – это следствие глобализации, вхождения в мировое информационно-образовательное пространство, динамичного изменения социальных и информационно-коммуникационных технологий. Существенным отличием инновационного менеджмента является наличие подвергающейся радикальным изменениям окружающей действительности и колоссальная избыточность информации, на основании которой менеджеру приходится принимать решения [7]. Инновационный менеджмент представляет собой важную составляющую инновационной профессиональной деятельности, поскольку специалисту нового формата в быстроменяющемся современном мире необходимо умение принимать управленческие решения в освоении, применении, создании и управлении инновациями. Поэтому для осуществления эффективной инновационной деятельности в той или иной профессиональной сфере каждый специалист должен быть своеобразным инноватором и менеджером. Цель инновационного менеджмента заключается в эффективной организации инновационной профессиональной деятельности и обеспечении высокой конкурентоспособности конечной продукции. Качество данной продукции представляет собой условие и результат осуществления инновационной деятельности. Содержание инновационного менеджмента включает такие функции, как формирование целей, планирование, организация и контроль, а также делегирование и мотивация [5]. Инновационный менеджмент начинается с формулировки целей инновационной деятельности, которые должны иметь конкретное выражение и быть измеримыми, достижимыми, а также стать основой для определения стратегии ее достижения, составления плана действий по ее реализации и оценки хода выполнения работ и конечных результатов деятельности. Они должны быть достаточно

строго ориентированы во времени, поскольку временная ориентация целей позволяет конкретизировать пути и способы их достижения, вносить периодизацию, обеспечивать непрерывность и преемственность в инновационной деятельности. При постановке целей должна проводиться оценка рисков и выработываться программа мер, направленных на снижение их уровня и возможных негативных последствий. В инновационном менеджменте планирование заключается в обоснованном формировании основных направлений инновационной деятельности в соответствии с целями, возможностями и потребностями, в продуманном выборе специфических методов – системы правил и процедур выполнения различных задач управления инновациями с целью выработки рациональных управленческих решений. Одним из таких методов является моделирование процессов. Необходимо в управлении инновациями в той или иной профессиональной области продумать несколько модельных, альтернативных вариантов решения [7].

В связи с этим деятельность специалиста должна носить творческий характер, что требует разносторонних знаний, аналитических умений и способность концентрироваться в определенные моменты времени на ограниченных проблемах. Он должен уметь работать с новой научно-технической и управленческой информацией, знать современные информационные технологии в управлении инновациями и умение пользоваться ими.

Кроме того, каждый специалист должен быть коммуникабельным и уметь работать с людьми, поскольку коммуникации в инновационном менеджменте отражают непрерывный процесс обмена информацией между участниками инноваций. Задача специалиста заключается в управлении рабочей ситуацией, обеспечении успешного взаимодействия между субъектами профессиональной деятельности. Он должен уметь объективно распознавать, адекватно реагировать на него и оптимально воздействовать для достижения цели инновационной деятельности.

Специалист-менеджер представляет собой ключевую фигуру в создании творческой атмосферы и высокой мотивации к инновационной деятельности. Потребности бывают двух видов: первичные (физиологические и потребности в безопасности и защищенности) и вторичные потребности (социальные, уважения и самовыражения). Необходимо специалисту осознавать ценность и значимость инноваций в жизни и профессии и обладать самому стремлением к осуществлению инновационных идей. При этом следует нести ответственность за принимаемое управленческое решение, выработать алгоритм действий в осуществлении инноваций, осознавать риск и последствия в их создании либо использовании [8].

Сущность инновационного менеджмента выражается в конкретных управленческих решениях, направленных на осуществление инновационной деятельности. Большая часть времени менеджера так или иначе связана с подготовкой, принятием и реализацией управленческих решений, в том числе в нестандартных ситуациях. Управленческие решения в инновационном менеджменте можно разделить на две основные группы: концептуальные и исполнительские решения, которые требуют от специалиста применения научного, творческого подходов.

Таким образом, в аспекте инновационного менеджмента важным является формирования у будущих специалистов совокупности знаний, умений, навыков и способностей, включающих:

- открытость личности новому, отличному от своих представлений, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления;
- творческую способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, проектировать и моделировать их в практических формах;

- знание информационных коммуникаций, технологии инновационных процессов, теоретических и практических аспектов осуществляемых инноваций;
- знание иностранного языка (английского), обеспечивающего доступ к мировым информационным ресурсам и удовлетворение их потребностей в информационных продуктах и услугах;
- умение осуществлять поиск и оценку инноваций;
- умение разрабатывать, внедрять и использовать инновационные технологии в профессиональной деятельности;
- интеллектуальную мобильность, проявляющуюся в умении менять стратегию собственной профессиональной деятельности в соответствии с социокультурными требованиями;
- умение оперативно ориентироваться в быстроменяющемся мире и принимать правильное решение, адекватно ситуации;
- умение эффективно использовать возможности инноваций и защищаться от её возможных негативных воздействий;
- умение идти на определенный риск, успешно разрешать конфликтные ситуации, возникающие при реализации новшества, снимать инновационные барьеры у себя и у коллектива;
- умение находить новые творческие решения в нестандартных ситуациях посредством инновационных технологий;
- умение осуществлять критический анализ собственной инновационной деятельности и адекватную профессиональную самооценку;
- культурно-эстетическую развитость и образованность; готовность совершенствовать свою деятельность.

В современных условиях реализации кардинальных реформ в области науки и техники, экономики и образования необходимо знание инновационного менеджмента как фактора эффективности и коммерческого успеха профессиональной деятельности, саморазвития и самосовершенствования специалиста. Учитывая динамичный характер развития современной информационной среды, обязательным свойством специалиста должна быть склонность к постоянному обучению и повышению профессиональной квалификации, к творческой активности, самовыражению, самосовершенствованию, самореализации в инновационной профессиональной деятельности.

Литература

1. Мухаметкалиев Т.М. Болонский процесс в Казахстане: объективный взгляд // Современное образование. – 2001. - №1 (81).
2. Григорьева С.Г. Формирование инновационной культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки / Автореф. дисс. ... на соискание д.педагог.н. – М.: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2011.
3. Холодкова Л.А. Формирование инновационной культуры субъектов военного профессионального образования: Теория и практика / Дисс. на соиск. ... д. пед. н. – СПб, 2005.
4. Таганова Н.В. Современные методы оценки инновационного потенциала научной деятельности университетского комплекса / Автореф. дисс. ... на соискание к. экон. н. – М., 2007.
5. Завлин П.Н., Казанцев А.К., Миндели Л.Э. Инновационный менеджмент. – М., 1998.
6. Медынский В.Г. Инновационный менеджмент. – М., 2002.
7. Крейнер С. Ключевые идеи менеджмента: пер. с англ. / С. Крейнер. – М.: ИНФРА-М, 2002.
8. Чигринова М.В. Психологические средства повышения инновационного потенциала руководителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук – Харьков: Харьковский государственный университет им. А.М. Горького, 1989.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ

Мухарская А.В.

(КГУ «Горьковская средняя школа», СКО, Тайыншинский р-н)

*Во всем мне хочется
Дойти до самой сути...
Б. Пастернак*

Современный человек сталкивается с колоссальными массивами информации, которую он получает из различных источников. Поэтому задача обучить школьников работать с этими многочисленными источниками выходит сегодня на первый план. Об этом отчетливо свидетельствует государственная образовательная политика, в государственном общеобязательном стандарте образования прямо указано, что учащимся важно «формировать навыки критического анализа, сравнения, обобщения, умения, осуществлять информационный поиск, устанавливать аналогии и причинно-следственные связи, классифицировать явления, строить логические и критические рассуждения, умозаключения и выводы на основе изученного». [2]

О клиповом мышлении говорят как о характерной черте современных школьников. Как полагают педагоги, именно оно не позволяет детям учиться эффективно. Клиповым мышлением называют направление в развитии отношений индивида с информацией. Очевидным становится факт, что данный тип мышления у сегодняшних детей школьного возраста становится доминирующим. Цель моей статьи – познакомиться с феноменом клипового мышления, разработать профилактические мероприятия на основе методов критического мышления. Важно, чтобы эти мероприятия легко встраивались в повседневную учебную деятельность. Термин возник на основе английского слова «clip». Если перевести его, получится «фрагмент», «отрывок» или «вырезка». Применить его можно как к тексту, так и к видеоматериалу. Когда речь идет о клиповом мышлении, подразумевается человеческая человека видеть информацию и мир вокруг в виде набора выразительных образов, важной характеристикой которых становится их краткость, лаконичность.

Индивид, которому присуще клиповое мышление, смотрит на информацию упрощенно, не обращая внимания на ее глубину. У него нет привычки анализировать данные, выстраивать длинные логические цепочки. Часто клиповое мышление называют защитной реакцией человеческого организма на перегруженность информацией. Оно позволяет индивиду усвоить больше данных. [1]

О клиповости говорят как о способности воспринимать мир через короткий, яркий посыл. Это может быть видеоклип, новостной сюжет, выдержка из газеты и пр. Шаг за шагом мышление человека смещается в сторону клипового. Признаками такового будут:

Бедная речь, использование минимума языковых, достаточных, чтобы образно изобразить мысль.

Визуальный тип мышления.

Невозможность сосредоточиться, гиперактивность, нехватка внимания, выбор в пользу зрительных образов, без использования логики или погружения в текст.

Конкретность мышления (как противопоставление его абстрактности).

Обладая клиповым мышлением, сложно или даже вовсе невозможно проанализировать некую ситуацию, поскольку этот образ не задержался в мыслях — ему на смену сразу же пришла следующая яркая картинка. Прислушиваясь к российскому философу и культурологу Константину Фрумкину, можно выделить 5 предпосылок клипового мышления. В 2010 г. он назвал среди них:

- 1) высокий темп жизни с увеличением объема поступающей информации, что заставляет индивида отбирать и дозировать информацию, отсекая, по его мнению, лишнее;
- 2) рост значимости информации, высокая скорость обмена данными;
- 3) расширение ассортимента поступающей информации;
- 4) рост многозадачности, необходимость одновременно выполнять сразу несколько дел;
- 5) рост диалогичности, взаимодействия на всех ступенях социальной системы.

[7]

Однако индивид не наделяется клиповым сознанием с момента рождения. Оно формируется под воздействием множества факторов: повсеместной компьютеризации, подключения учебных заведений к Интернету, приобретения зависимости от компьютерных игр, массовой культуры. Поэтому учитель должен отыскать методы, с помощью которых школьнику будет проще и интереснее глубоко вникать в учебные материалы. И они должны соответствовать требованиям современности.

В наличии у ребенка клипового мышления нельзя видеть навсегда поставленный диагноз. Это явление, которое сегодня широко распространено и причина того — стремительно ворвавшиеся в нашу жизнь информационные технологии.

Каковы пути решения проблемы?

Большую эффективность показывает технология, развивающая критическое мышление посредством чтения и письма. Здесь учитель получает возможность решать различные интеллектуальные задачи. Научить детей видеть в тексте основную идею, обнаруживать информацию, явную и скрытую, главную и второстепенную, текстовую и внетекстовую. презентовать собственное выступление перед аудиторией, приводить аргументы в пользу занимаемой ребенком позиции.

Технология ТРКМ — это система конкретных методологических стратегий и методов, которые позволяют достичь образовательных результатов.

Уроки гуманитарного цикла — это прекрасная возможность работать с текстом. По мнению М.М.Бахтина, если нет текста, нет и объекта для исследования и мышления.

При работе с текстом можно выделить три этапа. Первый — это предтекстовый, второй — текстовый, третий — послетекстовый.

На предтекстовом этапе важно мотивировать прочитать текст. Можно воспользоваться стратегией «Прогноз по заголовку». Например, предположить, какой сюжет разворачивается в произведении Ч. Айтматова «Пегий пес, бегущий краем моря» или Ю. Беляева «Продавец воздуха». Какое преимущество у такой работы? Она учит воспринимать текст осознанно, вести монолог. В формуле, записанной в форме цепочки, содержится план высказывания. Он позволяет оценить целостность восприятия текста, способствует развитию детской памяти. Школьник испытывает радость, обнаруживая интересные находки, у него возникает желание поделиться этими находками.

Текстовый этап учит полноценно воспринимать текст. Здесь можно вступить в диалог с автором, прибегнуть к комментированному чтению. Как об удачных стратегиях можно говорить о «Чтении с остановками» или «Чтении в кружок». Подробнее рассмотрим вторую из них. Школьники читают текст друг за другом,

каждый член «кружка» получает свой абзац. Затем чтение прерывается — учащиеся задают вопросы к фрагменту, который они прочли. Когда найти ответ на заданный вопрос не представляется возможным (вопрос не касается текстового фрагмента), его считают неверным. Все вопросы, которые считаются правильными, можно записывать. На послетекстовом этапе важно добиться углубленного восприятия и понимания текста. Вопросы нужно задавать уже ко всему тексту. Затем предполагается беседа, в результате которой школьники должны понять авторский смысл. Здесь можно воспользоваться стратегией «Кубик Блума».

На стадии рефлексии текст становится единым целым. Финальную работу по нему проводят в формате эссе, либо творческой работы, либо синквейна. На практике нами применяются различные методы, способствующие профилактике формирования клипового мышления школьников. Среди них можно назвать «Дерево предсказаний». У дерева имеется ствол. Таковым будет выбранная тема, ее важнейший вопрос. Вариантов ответа существует множество. У дерева имеются ветви. Ими становятся варианты предположений, они формулируются фразой: «Возможно...». Ветвей бывает сколько угодно много. У дерева имеются листья. В нашем случае их роль отведена обоснованиям и аргументам.

Другим методом является «Фишбоун».

Применяя названную графическую стратегию, не сложно выстроить структуру процесса, сформулировать цели, обнаружить взаимосвязь отдельных составляющих явления. Головой становится ключевой вопрос исследуемой проблемы. Далее появляются верхние косточки. Они сформированы основными понятиями. Нижними становится суть понятий. Есть еще хвост — это вывод по уроку. Основное требование к записям — краткость. Используемые фразы должны отражать суть. Возможно заполнение в следующем формате: вверху — причины, внизу — следствие. С помощью схемы «Фишбоун» легко систематизировать материал, который потом могут быстро воспроизвести школьники. Это повышает процент усвоения материала. Также он позволяет делить явление на составные части, обнаруживать причины и следствия событий, аргументировать ответы, подкрепляя их примерами.

С помощью названных выше стратегий вести серьезную работу с текстом, анализировать его. Дети могут сами заниматься познавательной деятельностью. Работа с тестом важна для детей, поскольку ребенок приобретает навык понимать слово. Если она становится глубокой и вдумчивой, школьник постепенно приобретает навык работы с большим объемом информации, поиска в этом объеме полезных и нужных данных. Он приобретает социально-нравственный опыт, начинает думать, с интересом познавать окружающий мир.

В любой деятельности предполагается наличие качественного результата. С внедрением в деятельность педагога элементов технологии критического мышления и последующим анализом проведенных занятий мы заметили, что при использовании методов ТРМК происходит активизация познавательной деятельности школьников. На занятиях они становятся более вдумчивыми, долгое время удерживая в памяти полученную информацию. Работа с предлагаемым материалом идет осмысленно, дети учатся формулировать и высказывать собственное мнение, аргументировать его, дополнять фактами, вести размышление. Все это становится действенной профилактикой клипового мышления. Приведем несколько рекомендаций, которые способствуют преодолению негативных проявлений «клипового мышления».

Совет №1. Больше читать, делая упор на классические произведения, избегая клиповой литературы. Участвовать в обсуждении прочитанного, для записи интересных моментов завести дневник.

Совет №2. Чаще проводить дискуссии. Это развивает мышление школьников.

Совет №3. Пользоваться методом парадоксов. Школьники, столкнувшись с двумя взаимоисключающими утверждениями, должны прибегнуть к помощи логики.

Совет №4. Находить ответы на вопросы на страницах книг, без обращения к поисковой строке интернет-браузера Яндекс или Google.

Совет №5. Чередовать формы восприятия (слушание, говорение, чтение, письмо).

Совет №6. Упрощать изучаемый материал, делить его на несколько небольших блоков, не пренебрегать повторением изученного.

Совет №7. Отдыхать от информационных потоков.

Совет №8. Заниматься физическим развитием.

При разнообразии методов развития критического мышления педагог может подбирать те, которые позволят его воспитанникам с наибольшей эффективностью противостоять клиповому мышлению во время уроков. Методами можно пользоваться при преподавании самых разных дисциплин, обеспечивая реализацию метапредметного подхода к обучению детей школьного возраста.

Литература

1. Азаренок Н.В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире // Психология человека в современном мире. Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна. Т. 5 (http://window.edu.ru/window_catalog/files/r67583/document2006.pdf)
2. Государственный общеобязательный стандарт образования всех уровней; утвержден приказом министра образования Республики Казахстан от 31.10.2018 г. №604
3. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб. Альянс-Дельта, 2003.
4. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2004.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. – М. Академия, 2003.
6. Тоффлер Э. Третья волна, 2010.
7. Фрумкин Константин. Клиповое мышление и судьба линейного текста.

ӘОЖ 691.33

КӨШБАСШЫЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРДІ ЗЕРТТЕУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Нағымжанова Қ.М., Игентаева Ж.Ә.

(М. Қозыбаев атындағы СҚУ)

Көшбасшылық теориясының эволюциясына зер салсақ, мұның өте күрделі түсінік екеніне көз жеткіземіз. Осы көшбасшылық тақырыбын терең зерттеген, зерттеп жүрген ғалымдар лидерлік туа біткен тұлғалық қасиеттерден ғана тұрмайтынын, ол кәдімгі жанды процесс әрі кәсіби-өмірлік қабілеттер мен тәжірибелердің, әртүрлі тәуелсіз факторлардың біртұтас көрінісі екенін үнемі алға тартады. Оның бірден-бір мысалы ретінде, көшбасшылық теориясының тарихына үңілген ғалым Росттың 1900-1990 жылдар аралығында тұжырымдаған көшбасшылықтың 200-ден астам ғылыми анықтамасын айтуға болады. Яғни, бұл – әлем, саясат өзгерген сайын көшбасшының да, соған сәйкес көшбасшылықтың да сипаты өзгеріп отыратынының белгісі. Қоғамның дамуы прогрестің жоғарлауына байланысты, ал прогресті жаңа сатыға көтеруде бұқараның әлеуметтік белсенділігі мен жеке адамдардың жоғары саналылығы,

дарындылығы ерекше рөл атқарады. Психологиялық теория тұрғысынан адам тұлға болып туылмайды, оның тұлғалық қасиеті әрекет негізінде дамытылады. Көшбасшылық ұғымын толығырақ қарастырып өтетін болсақ, педагогикалық - психологиялық әдебиеттерге жасалған талдаулар негізінде көшбасшы болуға деген қызығушылық ерте заманнан бастау алған ұғым. Сонымен бірге, көшбасшылық мәселесі туралы еңбектер көбінде батыс ғалымдарының ғылыми жұмыстарында қарастырылған.

Ерте кезден-ақ зерттеушілерді неге кейбір адамдар көшбасшы бола алады, ал кейбіреулерінде бұндай қасиеттер жоқ деген сұрақ толғандырған. Соның негізінде, «Ұлы адамдардың» тұлғалық қасиеттерін сипаттай отырып, көшбасшылыққа байланысты ұсыныстар беруге тырысқан. Алайда, көшбасшылық ұғымын ғылыми зерттеу, XX ғасырда әлеуметтік ғылымдардың, яғни, психология мен әлеуметтанудың дамуымен байланысты болды. Психологиялық сөздікте «көшбасшы» (ағылшынша leader — жетекші) - қоғамға, ұйымға немесе топқа ықпал етуге қабілетті тұлға ретінде қарастырылады. Сондай-ақ, көшбасшы алға қойған мақсатқа жету үшін белгілі бір әлеуметтік ортада адамдардың күш-жігерін біріктіреді, іс-әрекетін қоғам мүддесіне сай жүргізеді. Яғни, көшбасшыға алғырлық, ақылдылық, қажырлылық, ұйымдастырушылық, жұртқа жағымдылық, сондай-ақ өзіне жауапкершілік ала білу және іскерлік таныта білушілік, т.б. қасиеттер мен қабілеттер тән. Ал, көшбасшылық – топтағы тұлғааралық қатынастар жүйесінде үстемдік пен бағыну, ықпал ету және еру қатынастары ретінде ұсынылады [1].

Көшбасшылық – өте күрделі феномен, академиялық ортаның талқылауына салыстырмалы түрде кеш түскенімен, терең зерттелген жәнезерттеліп келе жатқан тақырып. Көшбасшылық феноменін зерттеу Г.М. Андреева [2], Л.И. Уманский [3],

О.В. Евтихов [4], С.Р. Кови [5], Э. Берн [6], П.У. Бендер, Э. Хеллман [7], М. Фридман [8], Б. Трейси, Ф.М. Шеелен [9], Дж. Максвелл [10], Д. Гоулман [11] және көптеген ғалымдардың еңбектерінде көрінеді. Ғылыми әдебиеттерді талдау барысында көшбасшылық феноменіне берілген анықтамалардың әртүрлі екендігін көруге болады. Мысалы, Р. Л. Кричевский көшбасшылықты «Топ мүшелері арасындағы қатынастарды үйлестіру, ұйымдастыру және оларды басқару құралы» ретінде көрседі [12], Б.Д. Парыгин «Ресми басшылықтың тиімділігін арттыратын әлеуметтік-психологиялық құбылыс» ретінде қарастырады.

Ал, Қазақстанда бұл мәселе бойынша зерттеу жүргізген саясаттанушы Б.Т. Есполов [13], Б.Т. Көшпаева [14], А.М. Рахымжанов [15], Н.А. Абуева [16], В.И. Карасев [17], Б. Аяған [18], және т.б. еңбектерінде көшбасшылық жан-жақты қарастырылған.

Жалпы, ғылыми әдебиеттерден көшбасшылық теориясын талдауда негізгі төрт бағытты айтуға болады. Яғни, олар:

- көшбасшының тұлғалық сипаттамалары бағыты;
- мінез-құлықтық бағыт;
- жағдайлық бағыт;
- эмоционалды интеллектімен байланысты бағыт.

Көшбасшылық феноменін талдауда зерттеушілерді көшбасшының тұлғалық қасиеттерінің сипаттамалары ерекше қызықтырған болатын. Осының негізінде «Көшбасшының тұлғалық сипаттамалар теориясы» пайда болды. Жалпы, бұл бағыттың өкілдері адам көшбасшы болып туылады деп қарастырады. Яғни, олардың пікірі бойынша: индивидтің тума қасиеттері кез келген жағдайда өзіне жетекші рөлге ие болуына мүмкіндік береді деп тұжырымдаған. Бұл теория ағылшын психологі әрі антрополог Ф. Гальтонның зерттеулерімен тығыз байланысты. Ф. Гальтон көшбасшылықты тұқымқуалаушылық қасиеттермен байланыстырып зерттеген. Яғни, ол әртүрлі ұлттардан тұратын патша әулеттері мен билеушілердің некелерін талдау

арқылы зерттеу жүргізген. Бұл зерттеудегі Ф. Гальтонның негізгі идеясы көшбасшының бойындағы қасиеттер тұқымқуалаушылық арқылы беріледі деген тұжырым болды. Алайда, ол мұндай қасиеттердің тізімін жасай алмады, нәтижесінде зерттеу сәтсіз аяқталды деуге болады [19].

Көптеген зерттеуші ғалымдар көшбасшылардың мақсаты мен қажеттілігін ортақ мақсатқа жету жолындағы оның қарқынды әрекеті ретінде қарастырады. Осы мәселеге бағытталған «Күту – өзара әрекет» теориясын атап өтуге болады. Осы теория өкілдерінің бірі Ральф Стогдилл 1948 жылы көшбасшының жеке қасиеттерін анықтауға бағытталған 50-ден аса зерттеу жұмыстарын салыстырды. Зерттеудің негізгі мақсаты ретінде жинақталған қасиеттерді талдай отырып, ортақ модель жасау болып табылады [20]. Алайда, Ральф Стогдилл бұндай модель жасау мүмкін емес деген тұжырымға келеді. Дегенмен, бұл теория түбегейлі жойылмады, керсінше арықарай дами түсті.

Ғылыми әдебиеттерді талдауда, осы тұлғалық сапалар теориясын «Көшбасшылықтың жағдайлық теориялары» алмастырады деп көрсетілген. Бұл теорияға сәйкес, көшбасшылық негізінен жағдайға тәуелді болып табылады. Яғни, көшбасшы дегеніміз - белгілі бір жағдайда қажетті сапаларды анағұрлым адекватты түрде қолдануы және өзін дәл уақытында, керекті жерде көрсете алуы. Мұнда көшбасшы іс-әрекетінің рөлі толығымен алынып тасталады және ол флюгер рөлін атқарады.

Қазақстандық ғалымдар, соның ішінде А.И. Давлетова [20] көшбасшылықты әлеуметтік құбылыс ретінде қарастырады. Ол өз еңбегінде америкалық ғалым Э. Хартлидің ұсынған көшбасшылық моделіне тоқталады. Э. Хартли өз тұжырымдамасын «Көшбасшылықтың жағдайлық теориясында» орын алған кейбір карама-қайшылықтарды жою негізінде жасаған болатын. Ол көшбасшылықты айқындайтын төрт «моделді» ұсынды. Оларға төмендегідей сипаттамалар тән:

- егер адам бір жағдайда көшбасшы бола алса, ол екіншісінде де болуы мүмкін.
- бұрын көшбасшы болғандар, қалыптасқан стереотиптердің негізінде топта көшбасшы ретінде қарастырыла бастайды.
- адам бір жағдайда көшбасшы бола отырып, беделге ие болады, бұл оның екінші рет сайлану ықтималдығын арттырады;
- кейбір адамдар «мансап іздеуге» бейім, және олар өздерін «мансап берілгендей» етіп ұстайды [21].

Хартлидің бұл толықтырулары жағдайлық теорияны айтарлықтай танымал етті және оның негізінде топтық динамика мектебіндегі көшбасшылық бойынша көптеген эксперименттік зерттеулер жүргізілді. Осылайша, көшбасшы үшін кез-келген өмірлік жағдайларда дұрыс жол тауып, одан шыға алу қабілетінің қалыптасуы маңызды екендігін көруге болады. Сондай-ақ, бұл аталған қабілет көшбасшы болуға жол ашады.

Сонымен қатар, А.Н. Омарқожаеваның [22] көшбасшылыққа байланысты еңбектеріне тоқталып өтетін болсақ, онда тұлғалық-жағдайлық теориялар нұсқасын 1952 жылы Г. Герт және С. Милз ұсынғандығы жайлы айтылған. Олар көшбасшылық феноменін төменде көрсетілген төрт факторға бөліп қарастырған:

1. Көшбасшының тұлға ретіндегі сипаттамалары;
2. Оның мотивтері;
3. Көшбасшының әлеуметтік рөліндегі тұлғалық сипаттамалар;
4. Көшбасшы және мотивтер бейнелері (көшбасшының артынан еретін адамдардың бейнесі).

Ал, гуманистік бағыт өкілдері көшбасшылық теориясына басқаша көзқараспен қарайды. Яғни, олардың пікірінше, адам табиғаты - қиын мотивацияланған ағза, ал ұйым әрқашан басқару қағидасына сүйенеді. Сонымен қатар, көшбасшылықтың мотивациялық теориясында көшбасшының тиімділігі оның ізбасарларының

мотивациясына әсер етуіне, олардың тапсырманы өнімді орындау қабілетіне және жұмысынан қанағаттануына байланысты қарастырылады. Көшбасшының мінез-құлқы ізбасарлардың мақсатқа жету ықтималдығын арттыратын және оларға қалай жетуге болатындығын түсіндіретін дәрежеде айқындалады.

Әдебиеттерді талдау негізінде, «Айырбас және транзакциялық талдау» теориясы көшбасшыны өз ізбасарларының қажеттіліктері мен тілектерін сезінетін және оларды қанағаттандыру тәсілдерін ұсына алатын тұлға ретінде қарастырады. Бұл теорияда басты назар көшбасшы мен ізбасарлардың өзара әрекеттесу процесіне аударылады. Ал, «Көшбасшылықтың ықпал ету» теориясы көшбасшылардың топқа немесе топтың көшбасшыға ықпалын зерттейді. Зерттеу объектісі ерекше ұйымдастырушылық, харизматикалық қабілетке ие көшбасшы болып табылады. К.В. Сельченок өзінің «Психология лидерства» деген кітабында көшбасшылықтың әртүрлі анықтамаларын талдап, сараптай келе, келесідей ұғымдарды көрсетеді [23]:

- көшбасшылық – бұл алдымен біріккен адамдар қатынасынан туындайтын, көшбасшыдан және оны қолдайтын ізбасарлардан құралады, яғни көшбасшы бар жерде, оның ізбасарлары да болуы тиіс деп көрсетеді;

- көшбасшы - белгілі бір жағдайда жеке қабілетіне сай топ мүшелеріне ықпал ете алу қабілетіне ие адам;

- көшбасшы мен топ мүшелерінің қарым-қатынасы ортақ мақсатқа жету барысында туындайды;

- кейбір зерттеуші ғалымдар көшбасшылықты әлеуметтік өзгеріске, қоғамды дамытуға әкелетін үдеріс деп қарастырады.

Сонымен қатар, көшбасшылықты эмоционалды интеллектпен байланыстырып қарастырған тұжырымдамаларға тоқталып өтсек. Бұл тұжырымда ең жас болып саналады. Оны ХХ ғасырдың 1980-90 жылдары Чикаго университетінің профессоры Д. Гоулман жасаған [24]. Осы тұжырымдамаға сәйкес тиімді көшбасшылық басқалардың эмоцияларын басқара білуде болып табылады. Яғни, жоғары эмоционалды интеллектке ие көшбасшы өзінің және басқалардың сезімдерін сезіну және басқару қабілетіне ие. Б.М. Баймуханбетов «Көшбасшы белгілі бір топты жарқын болашаққа, игі істерге жетелеу және тәуекелге бел буу мен батыл әрекет жасауға әзір болу іскерлігіне ие топ мүшесі», ал «Көшбасшылық – топ мүшелеріне мәнді ықпал ететін, басшылықты қолына ала алатын, тұлғалық бағалауға, өзгеріс жасауға бейімді әлеуметтік психологиялық құбылыс» деп көрсетеді [25]. Ал, И.Е. Морозов көшбасшылық қасиеттердің моделіне: жалпы кәсіби, шығармашылық, адамгершілік және коммуникативті қасиеттерді жатқызды Жалпы кәсіби қабілеттерге: көпшілдік, сенімділікті оята білу қабілеті, сауатты сөйлеу, әлеуметтік қақтығыстарды шешу және келіссөздер жүргізу мүмкіндігін жатқызса, шығармашылық қасиеттерге кең дүниетаным, жұмысқа деген шығармашылық қатынас, шығармашылық ойлау, шеберлік қасиеттерін жатқызды. Коммуникативті қасиеттерге жоғары теориялық дайындық, қалыпты емес жағдайларда шешімдер таба білу, басқа адамдарға ықпал ету қабілеті кірсе, адамгершілік қасиеттерді адамдарды түсіну қабілеттілігімен, әдептілікпен, адалдықпен, жауапкершілікпен байланыстырып сипаттады [26].

Кейінірек орыс психологтары жүргізген топтың көшбасшылық құрылымын зерттеу мәселенің жаңа қырларын ашты. Жетекші рөлдердің тізімі ұлғайтылды. Л.И. Уманский және оның зертханалық қызметкерлері көшбасшылықтың бірнеше түрлерін бөліп қарастырды. Оларға:

- 1) көшбасшы - ұйымдастырушы;
- 2) көшбасшы - бастамашы;
- 3) көшбасшы - эрудит;
- 4) көшбасшы - эмоциялық көңіл-күйдің генераторы;

- 5) эмоционалды өзіне тартатын көшбасшы;
- 6) білікті көшбасшы жатады [27].

М. Чемерстің пікірі бойынша «Көшбасшылық – бұл бір индивидтің басқа индивидтен ортақ мақсатқа қол жеткізу үшін көмегі мен қолдауын қажет ететін әлеуметтік ықпал ету үрдісі» болып табылады [28]. Сонымен қатар, көшбасшылықтың үш негізі қызметін атап айтуға болады. Яғни, көшбасшы бір уақытта *жоспарлау, орындау және оқыту* қызметінорындай алады. Жалпы, көшбасшылық теорияларын қарастыра келе, көшбасшыға тән қасиеттерге тоқталып өтсек. Яғни, тиімді көшбасшының қасиеттері:

- іс-әрекеттердің команданың мақсаттарына сәйкес келуі. Яғни, көшбасшы орындау керек мақсаттар мен міндеттерді анықтау үшін өзіне және ізбасарларына арналған нақты нұсқаулар жасай білуі.
- топтың басқа мүшелеріне деген қызығушылық. Команданы бір адамдық басқару, қолдау көрсету, түсіністік және өзара көмек ұстанымдары бойынша құру керек.
- қақтығыстарға қарсы әрекет. Көшбасшы келіспеушіліктер мен қақтығыстарға жол бермеудің жолдарын білу керек;
- тыңдау және есту қабілеті. Топ мүшелері әрдайым өз басшысының сөзіне құлақ асқысы келеді, өйткені олардың жұмысынан қанағаттану деңгейі және іс-әрекеттерінің сапасы осыған байланысты болады;

Сонымен, қарастырылған мәселелерді қорыта келе, көшбасшы қандай да бір мақсатқа жету жолында адамдарды біріктіруге, ұйымдастыруға қабілетті тұлға. Ал, көшбасшылықтың ажырамас белгісі – ең болмағанда бір ізбасардың болуы. Көшбасшы болатын тұлғаның бойында табандылық пен еңбекқорлық, шыдамдылық пен төзімділік, ақылдылық пен парасаттылық, алғырлық пен ұтқырлық ұштаса білу керек. Бүгінгі таңда, көшбасшылық феномені жан-жақты зерттелген. Көшбасшылық - әрдайым беделді тұлғаның жеке қасиеттерінің ол ықпал етуге тырысатындардың қасиеттерімен және осы топта орын алған жағдаймен ара қатынасына тәуелді болатын ықпал ету күші. Көшбасшы болу деген адамдарға әмір жүргізу емес, адам жанын түсіне алатын, рухани бай адам болу білу керек. Нағыз көшбасшы бола алатын адам ақылмен ғана емес, жүрегімен жолдас болуы керек. Жалпы, көшбасшылықты әркім әртүрлі түсіндіреді. Тылсым дарын дерміз бе, әлде, болмыспен бірге дүниеге келген мінез дейміз бе, қатып қалған теория жоқ. Яғни, көшбасшы бейнесін әркім өз санасына, өзі қалағандай етіп құрастырады.

Әдебиеттер

1. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/Д : Феникс, 1999. С. 185, 186.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1996. 376 с.
3. Чернышев А.С., Лунев Ю.А., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В. Психологическая школа молодежных лидеров. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 275 с.
4. Евтихов О.В. Эффективное лидерство. Красноярск: Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т, 2012. 132 с.
5. Кови С.Р. Семь навыков высокоэффективных людей. СПб.: Питер, 2008. 202 с.
6. Берн Э. Лидер и группа: О структуре и динамике организаций и групп. Екатеринбург: Литур, 2000. 319 с.
7. Бендер П.У., Хеллман Э. Лидерство изнутри / Перевод с англ. Мн.: Попурри, 2005. 303 с.
8. Фридман М. Искусство и наука стратегии лидерства. Новый подход к корпоративному управлению. М.: ГРАНД: Фаир-Пресс, 2004. 271 с.
9. Трейси Б., Шеелен Ф.М. Личность лидера / Перевод с англ. Мн.: Попурри, 2002. 288 с.
10. Максвелл Дж. 21 неопровержимый закон лидерства. Мн.: Попурри, 2002. 288 с.
11. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина, 2005. 301 с.

12. Кричевский Р.Л. Психология лидерства. М.: Издательство «Статут», 2007. 541 с.
13. Есполов Б.Т. Феномен политического лидерства Президента РК Н.А. Назарбаева: дис. ... канд. полит. наук. – Алматы, 2010. - 128 с.
14. Купшаева Б.Т. Политическое лидерства в Казахстане: дис. ... канд. полит. наук. - Алматы, 1997. - 160 с.
15. Рахимжанов А.М. Политическое реформирование в транзитных обществах: зарубежный опыт и Казахстан: автореф. ... док.полит. наук. - Алматы, 2008. – 40 с.
16. Абуева Н.А. Специфика элиты как политического института // Современные проблемы политической науки. – Алматы, 2000. – 37 с.
17. Карасев В.И. Феномен политического лидерства. – М.: ИНИОН, 2000. – 169 с.
18. Аяган Б., Нурымбетова Г. Политические партии современного Казахстана. - Алматы, 2009. – 383 с.
19. Палаткина Г.В., Зайченко Е.А. Инновационные технологии формирования лидерства студентов вуза в пространстве социально-культурной деятельности [Текст] / Г.В. Палаткина, Е.А. Зайченко // Журнал «Психология и Психотехника». – 2016. – № 3. – С. 290-297.
20. Стогдилл Р. Справочник по лидерству. Обзор теорий и исследований. - 2000. - 197 с.
21. Давлетова А.И. Лидерство как социальное явление // Сб. науч. тр. - Славянск-на-Кубани: Центр СГПИ, 2006. - 76 с.
22. Омаркожаева А.Н. Лидерство в организации: учебное пособие. - Алматы: Экономика, 2009.
23. Психология художественного творчества: Хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. - Минск, 1999.
24. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта: Альпина Паблишер, 2016 г.
25. Баймұханбетов Б.М. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің лидерлік сапасын арттыру: PhD дис. -Алматы, 2014. – 159 б.
26. Лидерский потенциал руководителя: специфика, содержание и возможности развития: монография / О.В. Евтихов. – Красноярск: СибЮИ МВД России, 2011. – 288 с.
27. Кричевский, Р.Л., Рыжак М.М. Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе. - М., 1985.
28. Chemers M. An Integrative theory of leadership. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1997.

УДК 376.37

КАЧЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Неустроева Е.С.

*(ФГОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск, Россия)*

Общее недоразвитие речи третьего уровня рассматривается как атипичное состояние речевой функции и каждого составляющего ее компонента (фонетика, лексика, грамматика) [1]. Этот феномен характеризуется наличием развернутой фразовой речи, сопровождающейся элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. В связи с ограниченным запасом лексики, отсутствием полноценных грамматических речевых навыков и невозможностью связно излагать свои мысли в речи, отличительной его чертой является аграмматичность. Речь такого характера сложно понять, а иногда рациональное ее восприятие возможно только в контексте сопутствующей ситуации.

Низкий уровень речевого развития не позволяет выступать речи в роли полного источника познания и сообщения. Поэтому, ОНР III уровня практически диктует исключение речевой функции из процесса взаимодействия дошкольника с окружающей действительностью.

Проблему общего недоразвития речи рассматривали Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, С.А. Миронова, С.Ф. Спирова и т.д.

Касательно старших дошкольников с ОНР III уровня исследования обнаружены у Р.Е. Левиной, В.К. Воробьевой, Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой, Тумановой и т.д.

Старший дошкольный возраст – это сензитивная ступень для познавательного, творческого, физического, а также социального развития ребенка. Ведь к этому моменту у него имеются некоторые накопления (психические, физические, личностные), которые создают основу для формирования «взрослой» личности ребенка (формируется осознанность собственных мыслей, действий и поведения; произвольность высших психических функций; анализ совершенных действий и т.п.).

Ограниченное использование речи, как правило, приводит к затруднению становления и других когнитивных процессов (восприятие, внимание, память, мышление), которые стимулируют познавательную активность ребенка.

По данным многочисленных исследований Т.Б. Филичевой, Р.И. Лалаевой, характеристика состояния когнитивных процессов при общем недоразвитии речи третьего уровня сводится к следующим показателям [2, с. 5]:

— Произвольность ВПФ недостаточна. Восприятие характеризуется смазанностью. Бедность общих представлений и образов затрудняет зрительное, слуховое и тактильное узнавание и различение предметов при контактировании с ними.

— Внимание неустойчиво. Дошкольник рассеянный, не концентрируется на том или ином процессе, не имеет любознательного интереса, часто отвлекается.

— Память сужена в своем объеме. Так как внимание не фиксируется, то запомнить что-либо вызывает трудность у ребенка.

— Мышление ригидно. На низком уровне находятся мыслительные операции. Дошкольник затрудняется в использовании навыков классификации и обобщения. Не развитыми остаются процессы анализа и синтеза, особенно языкового.

— Речь непонятна. Лексический набор словаря ребенка ограничивается обиходно-бытовыми словами, большинство слов имеет искажение слоговой структуры и ритмического рисунка. Связность речи не сформирована.

Недостаточное психическое развитие ребенка с ОНР заставляет все его внутрисистемные процессы находиться в постоянном напряжении. Это определяется длительным воздействием «стрессовой ситуации», которая возникает из-за трудности адаптации, страха коммуникативного недопонимания, тревожности отставания от сверстников и критического отношения к собственной речи и личности [3, с. 65].

Совокупность названных переживаний отрицательно сказывается на эмоциональном состоянии старшего дошкольника, ограничивая его мотивацию, инициативу и целенаправленность в организации и ведении какой-либо деятельности. Безучастное отношение ребенка прекращает поступление новых вариантов познания действительности и активного участия в ней. Так, объем общих представлений об окружающем мире замыкается на том низком уровне, который был достигнут ребенком ранее, так как обогащения он не получает. Имея представления о том, что все когнитивные процессы составляют целостную систему в развитии, нарушение одной из функций приведет к недостатку в деятельности других процессов (теория структурного строения дефекта Л.С. Выготского). Следовательно, если речь является нарушенной, то она «изолируется» в целостной системе функций (не является источником познания, способом общения, средством выражения). Тогда другие процессы теряют способность оречевляться, а соответственно, не имеют подтверждения или опровержения своей «деятельности». Так, они «застревают» в своем уровне развития.

При общем недоразвитии речи, названная функция не утрачена, она может быть использована как один из способов исследования мира, но недостаточно в полном объеме, поэтому параллельно функционирующие процессы также могут обнаруживать недостаточность в своем состоянии. Так, если речь имеет некоторые отражения

деятельности других когнитивных процессов, то посредством ее выражения возможно определить сформированность общих познавательных представлений дошкольника, а также состояние собственно речевой функции при ОНР III уровня, посредством логопедической диагностики.

На основании вышеизложенного следует подробно изложить и обобщить некоторые результаты пилотажного логопедического обследования старшего дошкольника с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Обследование строилось на основе взятого и адаптированного фрагмента методики О.А. Безруковой и О.Н. Каленковой «Определение уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста».

Методика включала в себя следующие блоки: «Наличие общих представлений (о себе, об окружающем мире)», «Состояние лексической системы», «Сформированность грамматических категорий», «Уровень фонологических навыков».

Первый блок предполагал короткую беседу по заранее составленным вопросам. Ребенок адекватно ответил, как его зовут и сколько ему лет. На вопросы: для чего нужен светофор; что делать, когда горит красный свет, зеленый свет – последовали соответственные ответы: «машиты отрили и сотришь там она едет»; «шёп»; «едь».

Представления о частях суток, временах года оказались неточными, что содержалось в следующем:

1. Когда ты завтракаешь? («обед»)
2. Когда ты обедаешь? («чѐто, тода хосу»)
3. Когда ты ужинаешь? («обед»)
4. Какое сейчас время года («седа») Что дети делают на улице зимой? («селпить том так деать»)
5. Кто поздравляет детей с новым годом и дарит им подарки? Ответа не последовало.

Второй блок включал исследование словарного запаса. Здесь дошкольнику было предложено назвать, какие картинки он перед собой видит; какое общее слово объединяет группу лексем; какие действия выполняет объект на рисунке. Результаты прилагаются в Таблице 1.

Таблица 1

№ п/п	Инструкция	Речевой материал	Примеры речи старшего дошкольника
1.	Назови картинки	Платье, шар, лист, молоко, шарф, коза, утка.	Патье, чай, листик, дедео, шарф, бе, утка.
2.	Назови картинки. Скажи, каким общим словом можно назвать эти предметы?	Овощи: лук, свекла, морковь, огурец, помидор. Фрукты: яблоко, груша, слива, апельсин, лимон, виноград. Игрушки: мяч, пирамидка, мишка, паравоз, юла. Посуда: вилка, тарелка, кастрюля, ложка, кружка, чайник. Одежда: брюки, пиджак, платье, куртка, носки, футболка, юбка. Обувь: валенки, сапоги, туфли, ботинки, кеды, галоши. Мебель: кровать, шкаф, стул, стол, диван, кресло. Домашние животные: собака, кошка, корова, коза, свинья, конь. Дикие животные: лиса, волк, еж, заяц, медведь, лось.	Хут, сехла, ровка, сец, додоодка (общее слово не знает); Ядедо, друша, ядедо, син (общее слово не знает); Мяч, дидидка, игушка (общее слово не знает); Илка, талетка, осуда (общее слово не знает); Шинсы, куртка, патье, буда, куртка (общее слово «ещи»); Датинки (общее слово «ещи»); Тавать, каш, ситул, сиол (общее слово «бebel»); Басата, киска, оѐва, бе, хр (общее слово с помощью «мамашние»); Иса, волк, ежик, заис (общее слово не знает)

3.	Посмотри на картинки и скажи, кто что делает?	Девочка собирает цветы; Мальчик пылесосит; дети играют в мяч.	Иты дабирает. Сьлисосит. Мяч игают.
----	---	---	-------------------------------------

Из таблицы видно, что грамматические категории у дошкольника не сформированы. Это можно обобщить тем, что ребенок не изменяет слова для их согласования друг с другом; не образует новые формы слов, например, «киска», а детеныши – «девочка, мальчик, кошка»; «иса», детеныши – «иса». Проанализировав ответы испытуемого, в третьем блоке заданий, выявляется недостаточный уровень фонетико-фонематического развития. В речи дошкольника обнаруживаются замены (хут – лук, сасичка – косичка, датинки - ботинки), перестановки (каш – шкаф, басата – собака), добавления (ситул – стул, сиол - стол), пропуски (игушка – игрушка, ещи - вещи) звуков и слогов (ядедо – яблоко, син - апельсин). Сильно искажается слоговая структура слова (додоодка – помидор, сец - огурец, дедео - молоко). Аналитико-синтетическая речевая деятельность не сформирована (на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях).

Так, результаты диагностики показали, что старший дошкольник с ОНР III уровня имеет ограниченный словарный запас (многие слова ему не знакомы), недостаточность навыков словообразования, словоизменения и синтаксиса (не образует однокоренные слова; не изменяет по падежам, склонениям и временам; не использует предлоги, союзы, не связывает и не согласует части речи друг с другом); несформированность фонетико-фонематического развития (низкий уровень фонематического слуха и дефекты звукопроизношения). При всем этом, в речи ребенка отражается наличный уровень его познавательных представлений, который характеризуется низкими показателями:

- дошкольник плохо ориентируется в частях суток, временах года, месяцах и днях недели;
- не знает о главных героях и моментах любимого для всех детей зимнего праздника;
- затрудняется в определении названий овощей, фруктов, игрушек, одежды, обуви, посуды, мебели, животных и птиц, а также других предметов обихода;
- не может объединить совокупность слов в одну лексическую группу и дать общее название.

Таким образом, определение состояния когнитивной сферы старшего дошкольника с общим недоразвитием речи третьего уровня, проведенное посредством логопедической диагностики, в первую очередь, речевой функции позволило сформулировать следующие выводы:

1. Общее недоразвитие речи третьего уровня, накладывает ограничение на ведение активной и произвольной коммуникативной деятельности. Недостаток общения отрицательно сказывается на познавательном, эмоциональном и творческом развитии старшего дошкольника.

2. Энергичный дошкольник, попадая в ситуацию своего собственного неуспеха теряет интерес и инициативность к исследованию окружающего мира природы, явлений и людей. Отрицательно это воздействует на работу когнитивных процессов и всей системы личности дошкольника, которая прекращает процесс совершенствования.

3. Невозможность быть как сверстники с условно-нормативным развитием, безынициативное отношение к деятельности, застревание высших психических функций в своем развитии ведут старшего дошкольника с речевым недоразвитием III уровня в группу риска, учитывая его неготовность к школьному обучению и прогнозируя трудности слияния с социумом.

Литература

1. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. - Москва: Просвещение, 1967. – 202 с.
2. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина – Москва: Дрофа, 2009. – 189 с.
3. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - 5-е изд. – Москва: Айрис-пресс, 2008. - 224 с.

УДК 37.013.2

LEARNING STIMULATED BY MODERN TECHNOLOGIES AS PART OF AN INDIVIDUAL PEDAGOGICAL STRATEGY OF A ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

Zhanabayev D., Omar A.

(English teachers' «Lyceum №9» Temirtau city)

One of the most pressing problems of modern methods of teaching English at school is an individual approach, the need for which in pedagogy was pointed out by Ya.A. Kamensky in his book "The Great Didactics". Having formulated the goal of universal education: "To teach everyone everything", he already understood that it was possible to realize this goal only at the expense of special pedagogical means that should be selected adequately for each student. In the modern world, the volume of information increases every year. The process of acquiring knowledge is becoming more and more intensive. The requirements for the quality of education are increasing. As a result of the development of the economic and social spheres, knowledge of one or more foreign languages has become an indisputable advantage for a young specialist in the labor market. Therefore, the language training of a specialist at a university should be effective.

In the world of constantly updated knowledge, the increasing volume of information, it became obvious that it is impossible to "teach everything", but the goal of "teach everyone" is still supported by the general education school. That is why the very principle of individual approach in training continues to be implemented.

The question of what is more important when learning a language — phonetics, grammar or vocabulary, has repeatedly become controversial among scientists: "Their opinions are still different. They claim that the main thing is the sound design of speech, others attach special importance to its grammatical and structural design, and still others (the majority of them) recognize the full priority for the vocabulary" [5]. However, it is impossible to master a foreign language without missing one of the listed components.

Given the above, for students of non-linguistic specialties, mastering a foreign language, taking into account the small number of allocated hours, becomes an almost unrealistic task. Students should master not only the special terminology of the subject area, be able to analyze and find the necessary information in texts in a foreign language, learn a spoken foreign language, but also understand grammatical structures and rules. For example, the educational standard of higher professional education in the field of training "Service" (qualification (degree) "bachelor") lists the following requirements. Students need to master the grammar, culture and traditions of foreign language learning countries, the rules of speech etiquette, and have a lexical minimum of 4,000 educational lexical units of a general and terminological nature. The student must be able to read texts in a foreign language according to the profile of the direction of training, possess the skills of written reasoned presentation of

their own point of view, a foreign language to the extent necessary to obtain information from foreign sources.

Thus, today, a foreign language teacher faces a difficult task — to teach students in full within a small number of allocated hours. The quality of students' training directly depends on the professionalism of the teacher. The presence of an individual pedagogical strategy is one of the factors that determine the professionalism of the teacher.

The concept of "strategy" is widely used in various fields: diplomacy, politics, sports, military operations, economics and business, philosophy, and pedagogy. For example, in economics, the goal of a strategy is to get a product (service) in accordance with the needs of consumers and increase the company's profit. Henry Mintzberg, a professor of management at McGill University in Montreal, proposed five different interpretations of the word "strategy" (five "P" strategies): strategy as a plan, a clever trick, a pattern (a principle of behavior), a position and as a perspective. The concept of "strategy" in pedagogy has been used relatively recently. K.A. Abulkhanova-Slavskaya provides guidelines for the pedagogical understanding of the concept of "strategy»: "In relation to pedagogy, the strategy appears as a program of professional life, an opportunity to express and realize oneself in the profession" [6]. The researcher believes that the strategy should be understood as a conscious choice of style and content characteristics of the activity.

It seems to us that English, like any foreign language, is perhaps the school subject where the principle of individual work can be applied most effectively. In the XXI century — the century of informatization and computerization — multimedia tools and ICTs have become part of the educational process and a reference point in the development of new pedagogical tools — multimedia educational technologies that give the teacher the opportunity to apply them universally in foreign language lessons and offer broader prospects for their use in the practice of teaching English. We will focus only on some of them.

1. Multimedia technologies make it easy to explain not only language, but also cultural phenomena. In addition, they have an unlimited amount of authentic information that cannot be obtained from traditional media.

2. Modern multimedia technologies increase the interest and motivation to learn foreign languages, which is due to the fact that they offer a variety of non-traditional educational materials, as well as new forms, methods and techniques of working with students.

3. Modern computer technologies make it possible to immerse yourself in a different culture and better understand it, allowing students to communicate with representatives of other cultures.

4. The development of information and communication technologies allows, on the one hand, to create a multimedia educational environment and actively involve the student in the educational process, and on the other-to give the opportunity to practically "live" to work out the necessary skills, implementing an activity approach in training.

5. The computer makes it possible to take into account both the age characteristics and the level of language training of students, as well as their individual psychological qualities: the type of memory, thinking, type of temperament. It is undeniable that the individual activity of each student increases, which is caused in turn by the absence of a stressful situation.

6. The effectiveness of the use of multimedia in teaching English allows you to create an individual rhythm of classes. The possibility of an unlimited number of repetitions and feedback from the user create a situation of individual success, record the personal dynamics of the development of a particular skill. Interactive games allow students to show an active creative position in teaching to the maximum extent possible.

7. The variability of the material allows the teacher, depending on the language level of a particular student, to form a concept or develop a skill, rearranging in seconds a huge amount of content to solve a specific methodological problem. Also, individual diagnostics of skills and abilities allows you to quickly identify problems in training.

8. The information and educational environment forms meta-skills, such as the ability to work with information or speed reading techniques.

The main directions of using a computer in teaching English are the use of electronic textbooks and Internet resources, the formation and control of listening, speaking, reading, writing skills, and the development of the ability to cross-cultural communication. When teaching listening skills, each student gets the opportunity to hear foreign language speech. When learning to speak, each student can say phrases in English into a microphone. Moreover, the computer can work in a communicative-directed dialog mode and in a certain way, for example, with graphics tools, an analyzer and a speech synthesizer, make up for the lack of a natural communicator, modeling and simulating its non-speech and speech behavior. When studying grammatical phenomena, each student can perform grammatical exercises, has the opportunity to solve crosswords, chainwords, search for words, perform game exercises. All these forms of work actualize the application of an individual approach in the practice of teaching English.

Now there is a wide variety of modern multimedia textbooks, where you can find enough exercises for students of all ages and different knowledge. We will not list the training programs known to all teachers, but only emphasize that an electronic textbook is a synthesis of an educational book, a video clip, fine art, acting, directing, pedagogical and methodological experience, transformed into a final product — a virtual learning environment aimed at a particular student with his individual educational needs.

Realizing that multimedia technologies are a huge resource in training, it is important to determine for what purposes we are going to use its capabilities. For example, to include the materials of the network in the content of the lesson or to independently search for information by students as part of working on a project. Using the information resources of the Internet, you can integrate them into the educational process, more effectively solve a number of didactic tasks in the classroom: to form reading skills and skills, directly using the materials of the network of varying degrees of complexity; to improve listening skills based on authentic audio texts of the Internet; to improve the skills of monological and dialogical utterance based on a problematic discussion of the materials presented by the teacher or one of the students of the network; to replenish your vocabulary, both active and passive; to get acquainted with cultural concepts.

Creating multimedia Power Point presentations is also optimal within the framework of applying an individual approach. In my opinion, modern pedagogical technologies, such as the forms of lessons using Microsoft Power Point presentations, provide individualization of learning taking into account the abilities of children, their level of learning, and aptitudes.

The use of computer presentations in the educational process allows to intensify the learning each students to focus on important moments provide information and create effective visual samples in the form of illustrations, charts, diagrams, images, sketches, etc. Presentation allows us to treat multiple types of memory: visual, auditory, emotional, and in some cases the motor.

Having such an opportunity as interactivity, computer presentations allow you to effectively adapt the educational material to the individual characteristics of students. Increased interactivity leads to more intensive participation in the learning process of the learner, which helps to improve the efficiency of perception and memorization of educational material.

The combination of different types of work in the classroom with the use of information technology can solve the problem of developing students' motivation. With the latest technical means of implementing an individual approach to teaching multi-level students, it becomes possible to organize the entire educational process more efficiently and solve the age-old problem of "weak-strong" students. Interactive programs and games help you create a real situation of communication, to remove the psychological barriers and to increase interest in the subject.

The combination of different types of work in the classroom with the use of information technology can solve the problem of developing students' motivation. With the latest technical means of implementing an individual approach to teaching multi-level students, it becomes possible to organize the entire educational process more efficiently and solve the age-old problem of "weak-strong" students. Interactive programs and games help you create a real situation of communication, to remove the psychological barriers and to increase interest in the subject.

In my opinion, one of the most effective ways of using ICT, which carries the greatest focus on results, is the school website. This is a great opportunity to show individual creative abilities of students, a way of self-realization of teenagers. The distance learning system is a great opportunity to work individually with a particular student, but so far, unfortunately, it is not integrated into the school educational environment.

Thus, modernity imposes higher requirements for the training and practical knowledge of the English language in everyday communication, the professional field. The volume of information is growing, and often the routine ways of transmitting, storing, and processing it are inefficient. The use of ICT reveals the enormous potential of the computer as a means of learning.

Moreover, the use of a computer allows not only to multiply the effectiveness of teaching, but also to encourage students to further independent study of the English language. The computer increases the effectiveness of the individual approach, as it allows you to use a step-by-step organization of educational activities, taking into account many factors, both psychological and intellectual level of a particular student.

List of References

1. Badmaeva Yu.V. Innovative pedagogical technologies in language education / Yu.V. Badmaeva // Foreign languages in distance learning. - Perm: Publishing House of the Perm State Technical University, 2009. - p. 49-54.
2. Bashmakova I.S. Formation of interest in the study of a foreign language among students of non-linguistic universities / I.S. Bashmakova. [Electronic resource]. - Access mode: http://www.mami.ru/science/mami145/scientific/article/s12/s12_73.pdf (accessed: 03.02.2015).
3. Zhivova A.V. Methods of teaching a foreign language, comparison of their use in practice in the classroom, increasing the motivation of students to learn a foreign language. [Electronic resource]. - Access mode: <http://yandex.ru/clck/jsredir?from> (date accessed: 03.02.2015)
4. Nazarova N.A., Nazarov S.V. Development of professional competence of students in the conditions of integration of innovative technologies in the educational process of a pedagogical university. / N.A. Nazarova. P. 39. // Foreign languages in distance learning. - Perm: Publishing House of the Perm State Technical University, 2009. - p. 36-44.
5. Pluzhnikova Yu.A. On some issues of teaching vocabulary. [Electronic resource]. - Access mode: <http://venec.ulstu.ru/lib/v9/Arzamastceva.pdf> (accessed: 03.02.2015).
6. Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education. Study guide for students. Wednesday, and higher ped. studies. institutions, students of the PKI and FPC. Under the general editorship of E.V. Bondarevskaya. Moscow-Rostov-n/ A: Creative Center "Teacher", 1999.[Electronic resource].-Access mode: <http://uchebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/soderzanie.htm> (accessed: 03.02.2015).
7. Testov V.A. Strategy of training in modern conditions / V.A. Testov. [Electronic resource]. - Access mode: <http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=show>
8. full&id=1193918687&archive=1194448667&start_from= & ucat=& (accessed: 03.02.2015).

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ ГРУППОВОЙ
СПЛОЧЕННОСТИ НА САМООЦЕНКУ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

Омарова М.Т.

(СКУ им. М. Козыбаева)

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» указано, что государственной политикой Республики Казахстан в области образования является гуманистический и развивающий характер образования, приоритет свободного развития личности. Реализация этой политики происходит во взаимодействии с каждым учащимся и воспитанником на всех этапах обучения. Одним из таких важнейших этапов становится переход от условий воспитания в семье и дошкольных учреждениях к качественно иной атмосфере школьного обучения, складывающейся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет новые, более сложные требования, в первую очередь, к личности ребенка, его поведению, отношению со сверстниками [1].

По мнению Л.А. Лопатько главной особенностью современного казахстанского образования является создание условий для развития личности; гуманизация и демократизация образования; выборный характер содержания и направленность образовательных процессов по отношению к нуждам личности и общественной практики, гибкость и многообразие использование средств и способов и организационных форм, открытой образовательной системы дальнейшего самосовершенствования и развития [2].

Подготовка учащихся к самостоятельному совершенствованию своих знаний как одна из центральных задач школы на современном этапе делает особо значимой проблему формирования активной позиции учащегося в учебном процессе, превращения его в подлинного субъекта учебной деятельности. Последнее требует умения всесторонне и объективно оценить особенности своей личности и деятельности, т.е. определенного уровня развития самооценки. В связи с этим исследования, направленные на выявление психологических условий и закономерностей становления самооценки на разных возрастных этапах, приобретают чрезвычайную актуальность.

Особое место в исследовании самооценки принадлежит младшему подростковому возрасту, поскольку именно в этом возрасте идет интенсивный процесс формирования учебной деятельности как деятельности ведущей. На современном этапе развития школы среднего звена приоритетной целью обучения является развитие личности школьника. Личностное развитие младшеподростка соотносится с формированием его самосознания, важной и неотъемлемой частью которого является сформированность самоконтроля и самооценки [3, с.64].

Психолого-педагогические исследования убедительно показывают важную роль общения со сверстниками в формировании личности подростка и его взаимоотношений с другими подростками, необходимость знания того, какими должны быть контакты с ровесниками и что должно лежать в их основе. Именно в данном возрасте происходят большие изменения в отношениях детей друг с другом. Божович Л.И. пишет, что «в этот период у них возникают коллективные связи, начинают формироваться общественное мнение, требовательность друг к другу, взаимная оценка. На этой основе у них начинает определяться направленность личности, происходит довольно

интенсивное усвоение нравственных требований, предъявляемых не только учителем, но и товарищами, появляются новые нравственные чувства и потребности» [5, С. 284].

Школьная среда и особенности учебной группы (класса), оказывают мощное социализирующее и воспитательное воздействие на личность младшего подростка. В средней школе происходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижения лидеров. Все эти групповые процессы оказывают сильное влияние на становление личности младшего подростка, его поведение, успех в учебной деятельности.

Главными показателями, отражающими особенности межличностных отношений в группе младших подростков является социометрический статус и групповая сплоченность. Групповая сплоченность – это показатель прочности, единства и устойчивости межличностных взаимодействий и взаимоотношений в группе, характеризующийся взаимной эмоциональной притягательностью членов группы и удовлетворенностью группой. Социометрический статус – это показатель социально психических свойств личности как объекта коммуникации в группе, фиксирующий позицию и величину престижа человека в его общении с другими [6].

Межличностные отношения младших подростков изучали многие ученые (Коломинский Я.Л., Смирнова Р.А., Терещук Р.И., Мухина В.С., Лисина М.И., Репина Т.А., Романов А.А. и др.) Изучению проблемы групповой сплоченности также уделяло внимание немало зарубежных и отечественных исследователей (Агеев В.С., Донцов А.И., Кричевский Р.Л., Морено Дж., Неймер Ю.Л., Фестингер Л. и др.). Накопленные данные о возможностях, представления о самом себе дополняются соответствующим отношением к самому себе. Формирование образа самого себя происходит на основе установления связей между индивидуальным опытом ребенка и информацией получаемой в процессе общения. Контактируя с людьми, сравнивая себя с ними, сопоставляя результаты своей деятельности с результатами других детей, ребенок получает знания о самом себе. У младшеподростка развивается сложный компонент самосознания – самооценка. По словам Я.Л. Коломинского, она возникает на основе знаний и мыслей о себе [7]. Развитие самосознания начинается на самых ранних этапах онтогенеза с выделения ребенком себя из мира предметов и людей. Самосознание – это знание и в тоже время отношение к себе как к определенной личности. Одним из главных компонентов самосознания является самооценка. Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, ценность, приписываемая ею себе или отдельным своим качествам [5, с.42].

Благоприятный моральный климат коллектива – непереносимое условие его работоспособности и развития. Дух сотрудничества, поддержки и взаимной требовательности, четкость организации и согласованность усилий – вот те резервы, которые позволяют повысить эффективность групповой сплоченности. Групповая сплоченность, как считает ряд авторов при описании его психологических характеристик, называют ведущей коллективистской направленностью [7].

Проблема групповой сплоченности также имеет солидную традицию ее исследования, которая опирается на понимание группы прежде всего как некоторой системы межличностных отношений, имеющих эмоциональную основу. Несмотря на наличие разных вариантов интерпретации сплоченности, эта общая исходная посылка присутствует по всех случаях. Как отмечает Швалева Н.М., в группах различного уровня развития межличностный выбор характеризуется специфическим содержанием. При этом замечается следующая последовательность развития содержания мотивов от стадии формирования коллектива: начальная стадия характеризуется преимущественно мотивацией, связанной с эмоциональной сферой, внешней привлекательностью,

общением; на более высоких уровнях развития коллектива усиливается ориентация на деловые качества, глубину знаний, эрудицию, способность оказать помощь и поддержку, коллективистическую направленность личности, увеличивается удельный вес мотивов, связанных с деятельностью группы, возможностью задушевных отношений и способностью к сопереживанию. При этом отмеченные зависимости всегда своеобразно сочетаются с возрастными особенностями [8].

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

- Самооценка содержит оценку самого себя, своей деятельности, своего положения в коллективе, отношения к другим его членам.

- Самооценка бывает трех уровней: завышенная, средняя, заниженная; при этом заниженная и завышенная самооценка может быть двух разновидностей: адекватная и неадекватная.

- От уровня самооценки зависит активность личности, ее стремление к самовоспитанию, ее участие в деятельности коллектива.

- Основными факторами, влияющими на формирование самооценки детей младшего подросткового возраста, являются оценочные воздействия учителя, родителей и их отношение к учебной деятельности, оценивание одноклассников.

- Учебная деятельность является одним из важнейших факторов, оказывающим влияние на формирование самооценки младшего подростка, поэтому учителя, родители должны знать психологические особенности младших подростков и учитывать индивидуальные особенности самооценки в учебной деятельности.

В целом развитие самосознания у подростка в среднем школьном возрасте проявляется в том, что у детей постепенно возрастает критичность, требовательность к себе. Младшие подростки преимущественно положительно оценивают свою учебную деятельность, а неудачи связывают только лишь объективными обстоятельствами, чем взрослее подросток относится к себе уже более критично, оценивая не только успехи, но и свои неудачи в учении. В младшем подростковом возрасте происходит переход от конкретно – ситуативной самооценки (оценки своих действий, поступков) к более обобщенной, возрастает и самостоятельность самооценки. Если самооценка подростка почти полностью зависит от оценок и поведения взрослых, то ученики более старших классов оценивают свои достижения более самостоятельно, подвергая критической оценке и оценочную деятельность самого учителя. Становясь самостоятельной и устойчивой, самооценка начинает выполнять функцию мотива деятельности младшего подростка.

Литература

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27.07.2007 года N 319-III ЗРК. Алматы: ЮРИСТ, 2008. – 24 с.
2. Лопатько Л.А. Открытый урок // Открытая школа. – Алматы, 2011. – №2 (103). – С. 40-44.
3. Выготский Л.С. Кризис семи лет//Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. – М.: Академия, 2003. – 385 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
5. Роббер М.А. Психология индивида и группы. – М.: Прогресс, 1998. – 374 с.
6. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. – Минск: Высшая школа, 1994. – 280 с.
7. Обозов Н.Н. Совместимость и срабатываемость одно из условий, регулирующих социально-психологический климат коллектива // Социально-психологические проблемы повышения эффективности деятельности производственных коллективов. – Курган, 1977. – С. 23-29
8. Швалева, Н.М. Системное психологическое сопровождение и поддержка развития личности в образовании Текст. / Н.М. Швалева // Университетские чтения – 2007, ч.1. Пятигорск: ПГЛУ, 2007. – С. 67-75.

ОРТА БУЫНҒА КӨШУ КЕЗІНДЕГІ ОҚУШЫЛАРДЫҢ БЕЙІМДЕЛУІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Орынбасар А.Д., Долобаева А.Е.

(М. Қозыбаев атындағы СҚУ)

Жаңа мемлекеттік білім беру стандарттары енгізілгеннен кейін мектептегі білім беру жағдайы айтарлықтай өзгерді. Білім беру процесінде маңызды орындардың бірі оқушылардың психикалық денсаулығын және білім беру бағыттарын дараландыруды алды, бұл педагог-психологтың жаңа функцияларының пайда болуын анықтайды. Жалпы білім берудің жаңа стандарты мектептің білім беру ортасын ұйымдастыруда психологиялық білімді қолданудың формалары мен түрлерінің нақты орнын анықтайды және бұл өз кезегінде білім беру процесінің толыққанды қатысушылары болып табылатын психологтардың кәсіби қызметін міндетті және өлшенетін етеді.

Негізгі білім беру бағдарламасын іске асырудың психологиялық-педагогикалық шарттары мыналарды қамтамасыз етуі керек:

- білім беру процесіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін қалыптастыру және дамыту;

- білім беру процесіне қатысушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау бағыттары мен нысандарының өзгермелілігі;

- білім алушылардың жас психофизикалық дамуының ерекшелігін, оның ішінде бастауыш мектеп жасынан жасөспірімге өту ерекшеліктерін ескере отырып, жалпы білім берудің бастапқы сатысына қатысты білім беру процесін ұйымдастырудың мазмұны мен нысандарының сабақтастығы.

Сабақтастық бағдарламасы-бұл білім беру процесін дәйекті кезеңдерге бөлу: алдын-ала, негізгі және қорытынды. Бұл кезеңдер оқытудың әртүрлі кезеңдерінде әртүрлі мәселелерді шешеді. Алдын - ала кезең балаларды мектепте оқуға дайындау, негізгі кезең - жүйелі оқытуға бейімделу және орта буынға көшу, қорытынды кезең - дамудың жас принциптерін қолдана отырып, кейінгі әлеуметтену және оқыту. Мектептегі ең қиын педагогикалық проблемалардың бірі-5-сыныпта бастауыш сыныптан орта буынға ауысу.

Бұл балалардың сыртқы (мектеп ортасы) және ішкі әлемінде болатын өзгерістердің тұтас кешеніне байланысты. Бұл өзгерістерді нақтылаймыз [4, б. 253]: - бесінші сынып оқушысының мәртебесіне жаңа көзқарас пайда болады, ол жаңа талаптарды орындайды; - ақпараттың көлемі мен әртүрлілігі артады; - көп пәнді оқытудың салмағы артып, студенттермен іскерлік қарым-қатынасқа жүйелі түрде кіретін мұғалімдер тобы кеңейеді; - бірінші мұғалімнің орнын жаңа сынып жетекшісі алады; - оқу жүйесіне көшу аяқталады; - сыныптың студенттік ұжымы қалыптаспайды, өйткені 5-сыныпта оқушылар ұжымының құрамы жиі өзгереді.; - оқушылар өздерінің оқу іс-әрекеттерін өз бетінше және бірлесіп ұйымдастыра алмайды.

Бастауыш сыныптан орта буынға ауысудың басында балалар бастауыш мектепке бейімделу кезеңіне ұқсас жаңа жағдайларға бейімделу кезеңін бастан кешіреді. Бұл кезең мазасыздықтың жоғарылауымен, ұялшақтық пен ашықтықтың жоғарылауымен, ұмытшақтықпен, өнімділіктің төмендеуімен, ұйымдастырылмауымен сипатталады. Бұл ауытқулар бейімделу кезеңінің басында көптеген оқушыларға тән [3, 178 б.], бірақ олар 3-4 аптадан кейін жоғалады («оңай бейімделу» кезеңі). Бейімделу кезеңінен 2-3 ай өткен балалар бар («орташа бейімделу» кезеңі). Сондай-ақ, осы кезеңнен ұзақ және

қиын өтетін балаларды бөлуге болады-3 ай немесе одан да көп («қиын бейімделу» кезеңі). Балалардың психосоматикалық ауруларының пайда болуы бейімделу кезеңімен байланысты екенін атап өткен жөн.

Педагогикалық тұрғыдан алғанда, қарастырылып отырған кезеңде оқушылар шашыраңқы, тәртіпті емес, төмен ұйымдастырылған, балалардың оқуға деген қызығушылығы мен оның тиімділігі төмендеген. Психологиялық тұрғыдан алғанда, балаларда мазасыздықтың жоғары деңгейі және өзін-өзі бағалаудың төмендеуі байқалады. Туындаған қиындықтарды мамандар іс жүзінде педагогикалық проблемаларды тудыратын дағдарыс ретінде қарастыра бастады, бірақ іс жүзінде керісінше. Бұл педагогикалық қиындықтар мен проблемалар балаларда да, мұғалімдерде де психологиялық дағдарысқа әкеледі. Шынында да, психология тұрғысынан 10-11 жас өте қауіпсіз екендігі белгілі, өйткені жас жасы іс жүзінде аяқталды, ал жасөспірім жасы әлі басталған жоқ. Сондықтан, бұл бір білім беру жүйесінен екіншісіне күрт секіруде және оқу бағдарламаларының, қарым-қатынас стильдерінің және тәртіптік талаптардың сәйкес келмеуінде көрінетін педагогикалық тәжірибе, бұл өтпелі кезеңдегі қиындықтардың пайда болуына әкеледі деп айта аламыз.

Бесінші сынып оқушыларының бейімделуі үшін балалар үшін өте маңызды көрінісі — «ересектер сезімі» сәтті болуы керек. М.Р. Битянова ол үш негізгі компонент арқылы жүзеге асырылады деп санайды [2, с.182], олар оқу іс-әрекетіне, мектепке және мұғалімдерге, құрдастарына қатысты жаңа жеке ұстанымдардың пайда болуында көрінеді. Сондай-ақ, бейімделудің сәттілігін оқушының зияткерлік жетілу деңгейімен анықтауға болады. Интеллектуалды жетілу баланың мақсат қою, логикалық құралдарды пайдалану, сөйлеуді жоспарлау және ойлаудың коммуникативті құралы ретінде көрінетін әртүрлі зияткерлік әрекеттерді жүзеге асыру қабілетінде көрінеді. Оқушылардың оқытудың орташа деңгейіне сәтті бейімделуінің психологиялық шарттары келесі бейімделу процестерін актуализациялауда көрінеді: өзін-өзі бейімдеу, ол өзінің ішкі Мен әлеміне бейімделуде көрінеді. Бейімделу белсенділігі оның сипаттамаларына, жеке мінез-құлық стратегиясын таңдауға бағытталған.

Оқу процесіне қатысушылар арасындағы өзара бейімделу (сынып ұжымы, оқушылар, мұғалімдер), бұл процесте де, өзара әрекеттесу нәтижесінде де көрінеді. Өзара бейімделудің болуы мұғалім мен оқушының бір-бірінің ішкі әлеміне өзара енуіне әкеледі және оқу процесінде бірлесіп құруды жеңілдетеді. Бұрын қалыптасқан дағдыларды қайта бейімдеу және мектеп оқушыларын жаңа оқу ортасына бейімдеу алынған тұлғааралық қатынастарды жаңартуда және мінез-құлықтың жаңа формаларын дамытуда көрінеді. Бесінші сынып оқушыларын жаңа оқу пәндерінің мазмұнына бейімдеу. Мұнда жаңа пәнге қызығушылық деңгейі немесе оны қабылдау мұғалімнің шеберлік деңгейіне толығымен байланысты.

Бейімделу кезеңіндегі психологтың негізгі міндеті-психологиялық-педагогикалық қолдау түріндегі қызмет. Оның қызметінің негізгі мақсаты-келесі жас сатысына көшу процесінде психикалық дамудың және оқушылардың жеке басының қалыптасуындағы әртүрлі асқынулардың алдын алу. Ол үшін маман белгілі бір қиындықтармен байланысты балаларды қамтитын «қауіп тобын» бөлуі керек. Сондай-ақ, психолог үшін барлық оқушылардың бейімделуі үшін оңтайлы жағдай жасау және қол жеткізілген оң өзгерістерді дамыту маңызды. Ілеспе жұмысты жүргізу кезінде психолог білім беру процесінің белсенді қатысушысы болып қала береді. Ол мұғалімдермен де, мектеп әкімшілігімен де, ата-аналармен де жұмыс істейді.

Оқу процесіне қатысушылардың міндеттері мен мақсаттары сәйкес келеді, әдістері мен құралдары әртүрлі. Психолог мұғалімдер мен ата-аналарға орта білім беру буынына көшу кезінде балалардың бейімделуін және дамуын жеңілдететін қажетті

ақпаратты береді, бесінші сынып оқушыларын орта буында оқуға бейімдеу процесінде психологтың жұмысының төрт негізгі бағытын атап өткен жөн.

1. Педагогтарға кеңес беру және ағарту. Бұл бағыт кеңес беруді және бірлесіп жүргізілетін психологиялық-педагогикалық жұмысты қамтиды. Оқу бағдарламасын талдау кезінде ол нақты студенттерге бейімделеді. Консультативтік жағдайлардың үш түрін бөлуге болады: - мұғалімдердің әдістемелік жұмысын ұйымдастыру, оқыту бағдарламасын, мұғалімнің психологиялық-педагогикалық қасиеттерін және бесінші сынып деңгейіне және балалардың жеке қасиеттеріне сәйкес келетін талаптар жүйесін келтіруден тұрады. - бастапқы бейімделу кезеңінде балаларға педагогикалық қолдауды ұйымдастыру мәселелері бойынша кеңес беру психолог ұсынған ойындар мен жаттығулардың көмегімен жүзеге асырылатын бейімделу бойынша педагогикалық жұмыстан тұрады. Мұғалім мен психологтың ынтымақтастығы бейімделу процесінде студенттерге әсер етуді жоспарлау және талдау болып табылады. - нақты балаларды да, сыныптарды да оқыту мәселелері бойынша педагогтарға кеңес беру. Жұмыс нысандары мен мазмұны бойынша әр түрлі, өйткені әртүрлі сұраулар туындайды және оған психологтың қатысу дәрежесі әр түрлі болады.

2. Ата-аналарға кеңес беру және білім беру. Ата-аналармен жұмыс жасауда психолог бірнеше мақсатқа ұмтылады. Олардың ішінде ата-аналармен достық қарым-қатынас орнату, ата-аналарға мектепте балалармен болып жатқан оқиғалар үшін жауапкершілікті қабылдауға көмектесу, орта буынға көшу кезеңінде балалардың психологиялық бейімделуі мәселелерінде ата-аналардың құзыреттілігін арттыру.

3. Орта буынға көшуге дайындық деңгейін арттыру бойынша балалармен практикалық жұмыс. Ең тиімді-балалармен жұмыс жасаудың топтық түрі. Ол мотивациялық саланы дамытуға, қарым-қатынас дағдыларын дамытуға, жаңа ортада білім алу қабілетін қалыптастыруға, өзін-өзі бағалауды және балалардың жетістікке дайындығын дамытуға бағытталған. Түзету жұмыстары бесінші сынып оқушыларына арналған психология факультативтері сияқты танымдық және оқыту сабақтары түрінде жүргізіледі. Топтық тренингтерді ойын түрінде де өткізуге болады.

4. 5-сынып оқушыларының жаңа оқу жағдайларына бейімделу деңгейі мен мазмұнын диагностикалау.

Бейімделу кезеңінің ерекшеліктері оқушылардың әлеуметтік-психологиялық портретін анықтау үшін диагноз қоюды қамтиды. Ол үшін бесінші сынып оқушылары арасында оқу мотивациясының, өзін-өзі бағалаудың, эмоционалды әл-ауқаттың және социометриялық мәртебенің деңгейлерін анықтайтын психологиялық зерттеулер жүргізу қажет. Әрі қарай, бейімделу қиындықтары бар студенттерді анықтаңыз және осы қиындықтардың жеке сипаты мен себебін анықтау керек. Содан кейін олар орта мектепте оқуға бейімделуде қиындықтарға тап болған оқушыларға көмек көрсетудің формалары мен әдістерін анықтайды. Диагностикалық жұмысты психолог келесі алгоритм бойынша жүргізеді [1, 156 б.]:

1. Диагностикалық іс-шараларды сағат сайын жоспарлау, барлық қатысушыларды хабардар ету, әдістемелік материалдарды (мәтіндер, бланкілер, кілттер және т.б.) дайындау

2. Диагностиканың бірінші кезеңі: деректерді бақылау және тіркеу (бір сыныпқа 2 сағат), оқушылармен диагностикалық минимумды өткізу (бір сыныпқа 2 сабақ), педагогтердің сараптамалық сауалнамасы (2 сағат), ата-аналардың сараптамалық сауалнамасы (1 сағат, нәтижелерді өңдеу, тереңдетілген Психодиагностика үшін оқушыларды іріктеу (2 апта).

3. Диагностиканың екінші кезеңі: проблемалық студенттермен жеке жұмысты жоспарлау, студенттер мен ата-аналарды хабардар ету, жеке тексерудің жоспары мен бағдарламасы, қажетті диагностиканы таңдау, терең зерттеу жүргізу, деректерді өңдеу және емтихан қорытындысы.

4. Оқушыларды орта буында оқытуға бейімдеу нәтижелері бойынша консилиум және консилиум шешімдерін іске асыру. Білім беру процесін басқарудың қажетті элементі педагог-психологтың жұмысы екенін тағы бір рет атап өтеміз, өйткені оның қызметі негізгі жалпы білім берудің федералды мемлекеттік білім беру стандартына кіретін бірқатар міндетті критерийлер бойынша оқыту сапасын бағалау болып табылады.

Әдебиеттер

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. - М.: Совершенство, 2010. - 229 с.
2. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева И.Л. Работа психолога в начальной школе. - М.: Совершенство, 2011. - 372 с.
3. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. - М., 2010. - 462 с.
4. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы. - Ростов н/Д: Феникс, 2013. 510 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. - М., 2011. - 42 с.

УДК 378.147

ПОТЕНЦИАЛ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Пашкова Н.А.

(СКУ им. М. Козыбаева)

Стукаленко Н.М.

(АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по Акмолинской области», г. Кокшетау)

В марте 2010 года Казахстан официально присоединился к Болонской декларации и стал сорок седьмым членом Европейской зоны высшего образования и первым центральноазиатским государством, признанным полноправным членом европейского образовательного пространства. Это вызвало необходимость осуществления модернизации казахстанской системы высшего образования в соответствии с ее принципами, одним из которых является организации учебного процесса на основе компетентностного подхода. С.Л. Троянская трактует данный подход как «приоритетную ориентацию образования на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию». Она считает, что компетенция – это своего рода модель поведения, в которой используется знания, умения и навыки в соответствии с определенной деятельностью для достижения результатов [1]. А.В. Хуторский предложен следующий перечень ключевых компетенций: ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и личностную. В настоящее время образование играет культуuroобразующую роль в формировании специалиста как человека, обладающего общекультурными компетенциями. Общекультурные компетенции выступают интегративной профессионально-личностной характеристикой студента, требующей многоаспектных подходов к ее формированию. Как система, она включает в себя нравственно-гуманистическую направленность, мотивы, цели, ценностные ориентации, требует совокупности знаний, умений, форм и способов их использования в постоянно меняющейся обстановке [2].

Рассмотрим подробнее понятие «общекультурная компетенция», впервые предложенное А.В. Хуторским в 2002 году. Под ним он имел в виду «круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира» [3]. По мнению С.Л. Троянской, в состав общекультурной компетенции входят три компонента: когнитивный, ценностно-ориентационный и коммуникативно-деятельностный. Когнитивный компонент подразумевает знания о культуре, ценностно-ориентационный предполагает приобщение к культурным ценностям через личностные переживания, коммуникативно-деятельностный компонент предполагает присвоение культуры через научение и сотворчество. В литературных источниках выделены следующие группы общекультурных компетенций: учебно-познавательные; ценностно-смысловые; информационные; коммуникативные; социально-трудовые; компетенции личностного самосовершенствования.

Проанализировав учебные результаты для специальности бакалавриата «Психология и педагогика» Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева, можно привести в качестве примера следующие общекультурные компетенции:

- знание социально-этических ценностей, основанных на общественном мнении, традициях, обычаях, общественных нормах и ориентирование на них в своей профессиональной деятельности;
- знание культуры и традиций народов Казахстана;
- умение адекватно ориентироваться в различных социальных ситуациях;
- владение нормами деловой этики, этическими и правовыми нормами поведения, владение навыками медиации и межкультурного понимания;
- выработка собственной нравственной и гражданской позиции. [4].

Существует множество подходов к формированию общекультурных компетенций через учебную деятельность, но в данной статье хотелось бы акцентировать внимание на формировании данных компетенций через самостоятельную работу обучающихся. Наряду с другими формами организации учебного процесса, самостоятельная работа формирует компетенции как способности практического использования приобретенных в процессе обучения знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности. Так как на современном этапе развития образования, самостоятельная работа является ведущей формой обучения, то происходит усиление ее роли в формировании всех видов компетенций. Известно, что увеличено количество времени, отводимого на самостоятельную работу, что само по себе не гарантирует качества знаний, но, при правильной организации учебного процесса, способствует активизации познавательной деятельности обучающихся. Возникает вопрос – какие условия необходимы для того, чтобы самостоятельная работа была эффективной?

Во-первых, студент и преподаватель должны находиться в субъект-субъектных отношениях, что является необходимым условием овладения практическими навыками и далее, на их основе - формирования компетенций. Преподавателю нужно создавать на занятиях комфортную, ровную атмосферу, поощрять сотрудничество, принимать

обучающегося и учитывать его индивидуальные личностные особенности (способности, интересы, темперамент, особенности мышления).

Во-вторых, необходимо повышать мотивацию и формировать стремление познавать и оценивать окружающий мир, пробуждать желание к самореализации, в таком случае ведущую роль в формировании общекультурных компетенций как личностной характеристики будет играть образование, а не происхождение и принадлежность к определенной социальной группе. Одним из факторов повышения мотивации является практико-ориентированность заданий, необходимо показать обучающемуся, какую компетенция будет формироваться в процессе выполнения задания и каким образом она будет реализовываться в профессиональной деятельности. Еще одним фактором повышения мотивации является творческая направленность самостоятельной работы, а также разнообразие ее методов и форм. Поощрение успехов в учебе в виде похвалы, грамот, высоких баллов рейтинга, накопительных оценок также мотивирует обучающихся к систематической добросовестной работе [5].

В-третьих, должны быть созданы организационно-технические условия, предусматривающие доступ к литературным источникам, Интернету, наличие необходимой техники, методическое обеспечение, а также возможность связи с преподавателем для получения консультаций при возникновении трудностей.

Большое значение для успешного формирования общекультурной компетенции имеет личность преподавателя, который, являясь транслятором культурных ценностей, должен иметь высокий уровень общей культуры. По мнению М.А. Андреевой, важнейшим фактором формирования профессиональных и общекультурных компетенций школьников является личность преподавателя, его система ценностей – развитые профессиональные, общекультурные и педагогические компетенции [6].

Нельзя не отметить роль современных информационных технологий в повышении эффективности самостоятельной работы. Доступ к электронным базам и каталогам экономит время и расширяет возможности обучающихся при поиске необходимой информации, а различные образовательные платформы позволяют применять инновационные, нестандартные формы обучения.

Рассмотрим методы и формы организации самостоятельной работы при формировании различных компонентов общекультурной компетенции. При реализации когнитивного компонента общекультурной компетенции происходит накопление знаний, следовательно, оптимальными будут такие формы организации самостоятельной работы как изучение и анализ литературных источников, составление опорных конспектов, тезисов, просмотр научно-популярных фильмов, прослушивание аудиозаписей, подготовка презентаций, докладов, рефератов, составление кроссвордов, оформление постеров. Ценностно-ориентационные компонент возможно формировать через написание эссе, рецензий, отзывов, аннотаций, комментариев, создание моделей, решение проблемных ситуаций. Коммуникативно-деятельностный компонент предполагает такие методы и формы работы как проектная деятельность, ролевые игры, дискуссии, кейс-стади, представление результатов исследовательской работы.

Большую роль в формировании общекультурной компетенции играют общеобразовательные дисциплины, в частности, иностранный язык. В рабочих учебных программах для студентов 1 курса всех специальностей (в том числе и специальностей педагогического факультета), предусмотрено изучение таких тем как «Традиции и обычаи народов Республики Казахстан», «Традиции стран изучаемого языка», «Выдающиеся личности Казахстана», «Выдающиеся личности англоговорящих стран», «Моя страна», «Мой город», «Образование», «Моя будущая профессия», «Карта мира», «Праздники», «Национальные блюда», «Молодежные субкультуры», «Музыка, театр и кино» и т.д. Так, при изучении темы «Традиции и обычаи народов

Республики Казахстан» со студентами специальностей «Психология и педагогика», «Педагогика и методика начального обучения», «Дошкольное обучение и воспитание» формирование общекультурной компетенции через самостоятельную работу было организовано следующим образом. На первом этапе преобладал когнитивный компонент - студенты самостоятельно изучали различные литературные источники и материалы сети Интернет, просматривали видеоролики, готовили презентации, то есть происходило накопление и углубление знаний по данной тематике. Далее формировался ценностно-ориентационный компонент - обучающиеся писали эссе на тему «Национальные традиции в моей семье», при реализации коммуникативно-деятельностного компонента было предложено задание – подготовиться к дискуссии на тему «Актуальность традиций в современном мире». Следует отметить, что самостоятельная работа организовывалась как в групповой, так и в индивидуальной форме.

Подводя итог выше сказанному, можно сделать вывод, что самостоятельная работа имеет высокий потенциал в формировании общекультурной компетенции будущего специалиста при условии активной позиции учащейся молодежи.

Литература

1. Троянская С.Л. Основы компетентного подхода в высшем образовании: учебное пособие. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016 – 176 с.
2. Гладилина И.П., Королева Г.М. Формирование общекультурных компетенций студенческой молодежи: концептуальные основы: монография. – М.: Моск. гор. ун-т управления Правительства Москвы, 2012 – 136 с.
3. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб.науч. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
4. <https://www.nkzu.kz>
5. Троянская С.Л. Развитие общекультурной компетентности в процессе образования. Монография. Ижевск, 2004. - 100 с.
6. М.А. Андреева // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 304-306.

УДК 378

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Подковко Е.Н.

(Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия)

Изменение требований к профессиональным характеристикам будущих учителей обусловлено введением нового поколения стандартов высшего образования. Постоянно меняющиеся параметры внешней и внутренней среды требуют от будущих учителей умения планировать совместную деятельность педагога и обучающихся, использовать современные методы и технологии организации учебно-воспитательного процесса, оперативно решать профессиональных задачи, преобразовывать и усовершенствовать различные аспекты педагогической действительности и др. Все это предполагает наличие у будущих учителей способности к проектной деятельности.

Рассматривая педагогическое проектирование как практико-ориентированную деятельность, целью которой является «разработка новых, не существующих в

практике образовательных систем и видов педагогической деятельности» [2, с. 21], следует помнить, что в системе высшего образования проектная деятельность носит прикладной характер и направлена, в частности, на решение проблем, сформулированных преподавателем в рамках учебной дисциплины (модуля, практики).

По мнению В.Д. Симоненко, педагогическое проектирование выполняет следующие функции: «повышение эффективности педагогического процесса; технологизация образовательного процесса; связующее звено между педагогической теорией и практикой; средство научного познания педагогической деятельности; прогнозирование развития образования» [6, с. 159-160].

На современном этапе развития общества в образовании выделяется социально-педагогическое (изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами), психолого-педагогическое (преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов) и образовательное (проектирование качества образования и инновационное изменение образовательных систем и институтов) проектирование [2, с. 35-36].

Разная степень обобщенности (универсальности) проектных процедур и результата, которая используется в рамках проектных действий, позволяет выделять следующие уровни педагогического проектирования: «концептуальный (создание концепции объекта или его прогностическое модельное представление); содержательный (непосредственное получение продукта со свойствами, соответствующими диапазону его возможного использования и функционального назначения); технологический (алгоритмическое описание способа действий в заданном контексте); процессуальный (продукт, готовый к практическому применению) [2, с. 36-38].

По мнению С.А. Домрачевой, педагог при организации проектной деятельности обучающихся может выступать в роли: энтузиаста, специалиста, консультанта, руководителя, «человека, который задает вопросы», координатора и эксперта [1, с. 49]. Однако, достижение поставленных целей педагогом возможно, если вместе с регулярным осуществлением проектной деятельности будет реализовываться: «освоение культуры, способов проектной деятельности; анализ качества выполненных проектов обучающимися самостоятельно; освоение обучающимися комплекса метапредметных понятий, относящихся к проектной деятельности, и не только к ней; анализ ошибок и корректировка способа действий; коллективная форма выполнения проекта» [3; 4, с. 43].

Результаты исследований, проведенных О.С. Кудиновой и Л.Г. Скульмовской [3], подтверждают значимость проектной деятельности в профессиональной подготовке будущих специалистов. Так, по мнению 42% опрошенных с помощью проектной деятельности может быть частично решена проблема неготовности «выпускников к решению профессиональных задач и необходимости их дополнительного обучения» на предприятии. Также, по мнению опрошенных, организовывать проектную деятельность студентов следует с привлечением работодателей. Однако ее эффективность будет зависеть от «качества образования, способности и готовности студента к самообразованию» (32%), от «укрепления связей с работодателями, формирования совместных площадок, развития партнерства» (12%), что в результате может привести к возникновению инновационных решений (34,6%) [3].

Одним из главных направлений реализации проектной деятельности в системе высшего образования выступает проектная деятельность, осуществляемая в рамках освоения обучающимися образовательной программы соответствующего направления подготовки в ходе изучения учебных дисциплин и реализации программ практик. Такая проектная деятельность направлена не только на формирование определенных

компонентов компетенций у обучающихся, но и на освоение способов самой проектной деятельности как таковой.

Рассмотрим особенности организации проектной деятельности будущих учителей на примере освоения ими учебной дисциплины «Проектная деятельность педагога». Данная дисциплина направлена на формирование у будущих учителей умения осуществлять реализацию последовательности проектных действий в сфере образования для решения профессиональных задач.

Процесс освоения учебной дисциплины «Проектная деятельность педагога» студентами направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [7] и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [8] направлен на формирование у будущих педагогов следующих компетенций:

- способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий) (ОПК-2);
- способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8);
- способен проектировать организацию учебного процесса по предмету, содержание учебных дисциплин, результатов образования, индивидуальных образовательных маршрутов и траектории профессионального роста (ПКО-3).

В рамках учебной дисциплины «Проектная деятельность педагога» студенты овладевают такими компонентами компетенций как:

- знание сущности проектирования и особенностей организации проектной деятельности,
- знание видов результатов проектной деятельности и способов их оценки,
- знание способов разработки основных/дополнительных образовательных программ, рабочих программ учебных дисциплин/предметов,
- знание способов постановки практической проблемы и планирования ее решения,
- знание методических основ проектирования индивидуального образовательного маршрута, траектории профессионального роста,
- умение определять состав и последовательность действий по разработке основных и дополнительных образовательных программ,
- умение ставить практические проблемы и осуществлять поиск способов их решения,
- умение осуществлять планирование решения проблемы и оценку результатов проектной деятельности,
- умение разрабатывать различные виды проектов в профессиональной деятельности.

Содержание учебной дисциплины «Проектная деятельность педагога» спроектировано таким образом, чтобы студенты, освоив психолого-педагогические основы проектной деятельности педагога в рамках Модуля 1, смогли продемонстрировать умение организовывать проектную деятельность в сфере образования и проводить оценку ее результатов в рамках Модуля 2.

Так, Модуль 1 предполагает формирование у будущих учителей умения выделять основные положения педагогического проектирования как сферы деятельности, основные характеристики субъектов и объектов проектной деятельности, технологические основы педагогического проектирования. Модуль 2 связан с формированием у будущих учителей умения проектировать объекты образовательного процесса, объекты индивидуального развития, осуществлять представление и оценку результатов проектной деятельности.

Успешная реализация каждого модуля предполагает использование различных типов учебных задач при освоении содержания учебной дисциплины «Проектная деятельность педагога».

Рассмотрим примеры учебных задач в соответствии с типологией М.М. Левиной. Она выделяет пять типов учебных задач по дидактике: «теоретические информационно-текстовые задачи; задачи операционального содержания; задачи на анализ процесса обучения; задачи на моделирование процесса обучения; задачи на реализацию модели процесса обучения с последующим самоанализом выполненных действий и полученных результатов» [5, с. 229-230].

С целью формирования умения определять отличительные характеристики проектирования как вида деятельности будущим учителям необходимо, опираясь на понятие проектной задачи, предложенное А.Б. Воронцовым, выделить общие и отличительные особенности проектной задачи и проекта, или доказать, что приведенные определения личности передают сущность проектирования, формирования проектной культуры субъекта образовательного процесса и др. Описанные примеры учебных задач относятся к теоретическим информационно-текстовым задачам.

Задачи операционального содержания могут быть использованы для формирования умения осуществлять анализ основных субъектов проектирования в сфере образования. Например, на основании теоретических исследований и личного опыта студентам необходимо составить перечень функций руководителя/исполнителя/эксперта проекта или разработать десять правил грамотного поведения родителей, если их ребенок включен в проектную деятельность.

Содержание учебного занятия «Логика проектной деятельности педагога» связано с формированием у студентов умения определять алгоритм проектной деятельности педагога и выделять способы, используемые на каждом этапе проектирования. Достижение этой цели предполагает использование на занятии, в том числе, учебных задач на анализ процесса обучения. Так, студентам необходимо сравнить последовательность этапов, которые проходит практический и исследовательские проекты от начала их разработки до завершения, и сделать вывод. Также студенты должны проанализировать цели предложенных проектов на соответствие основным требованиям. Кроме того, студентам необходимо проанализировать систему действий педагога и обучающихся на разных этапах работы над конкретным проектом, оценить логику организации проектной деятельности на соответствие современным требованиям, а также выделить методы и способы, используемые педагогом на каждом этапе проектирования.

Задачи на моделирование процесса обучения в рамках учебной дисциплины «Проектная деятельность педагога» представлены в рамках занятий Модуля 2. Например, с целью формирования у студентов умения осуществлять проектирование содержания образования на занятии им необходимо разработать отдельные компоненты дополнительной образовательной программы.

В рамках содержания занятия «Разработка и реализация практических проектов», направленного на формирование умения осуществлять проектирование совместной деятельности педагога и обучающихся при работе над практическими проектами, будущие учителя создают морфологический ящик для проектирования постановки спектакля в классе, приводят примеры правильно сформулированных целей проекта, строят диаграмму Ганта на конкретном примере, а также разрабатывают алгоритм деятельности педагога и обучающихся при работе над практическим проектом (с определением сущностных характеристик каждого шага: содержание деятельности, субъекты деятельности, методы и способы их деятельности, условия осуществления деятельности).

Формирование у студентов умения осуществлять проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающегося предполагает разработку ими алгоритма деятельности педагога при проектировании индивидуального образовательного маршрута обучающегося (с определением сущностных характеристик каждого шага), а также разработку структуры и содержания портфолио как средства фиксации накопления и оценки индивидуальных достижений детей и подростков, позволяющее наиболее объективно проектировать индивидуальный образовательный маршрут.

С целью формирования у студентов умения осуществлять проектирование траектории профессионального роста будущие педагоги разрабатывают алгоритм деятельности педагога при проектировании траектории профессионального роста (с определением сущностных характеристик каждого шага), а также определяют показатели индивидуального стиля деятельности педагога, для каждого показателя подбирают оценочное средство.

Задачи на реализацию модели процесса обучения с последующим самоанализом выполненных действий и полученных результатов решаются студентами в условиях реальной педагогической практики. Однако в рамках темы «Результаты и оценка проектной деятельности в сфере образования» будущие учителя проводят экспертизу конкретного социально-педагогического проекта и сделают вывод. Кроме того, в рамках темы «Оформление и защита проектов в сфере образования» студенты делают свой вариант мультимедийного сопровождения конкретного проекта в сфере образования, оценивают качество полученного продукта. Также студенты готовят доклад к публичной защите проекта, определяют способ изложения основной части описания работы над проектом и продумывают перечень возможных вопросов по содержанию проекта, ответы на них.

Таким образом, эффективность проектной деятельности в профессиональной подготовке будущих учителей будет зависеть от уровня представления предмета проектирования, учета многообразия потребностей всех заинтересованных сторон, активности участников проектирования, обеспечении гарантий достижимости проектных целей, управляемости проектной деятельности и др.

Литература

1. Домрачева С.А. Социально-педагогическое проектирование: учеб. пособие. – Йошкар-Ола: РИЦ Мар. гос. ун-та, 2012. – 106 с.
2. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям "Педагогика и психология", "Социальная педагогика", "Педагогика" / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 288 с.
3. Кудинова О.С., Скульмовская Л.Г. Проектная деятельность в вузе как основа инноваций // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27928> (дата обращения: 09.02.2021).
4. Лазарев В.С. Новое понимание метода проектов в образовании // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 35-43.
5. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
6. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В.Д. Симоненко. – Москва: Вентана-Граф, 2006. – 368 с.
7. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения: 09.02.2021).
8. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения: 09.02.2021).

ЖЕКЕ ТҰЛҒАНЫҢ ЦИФРЛЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫН АРТТЫРУДА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТҰРҒЫДАН ҚОЛДАУ

Сабиева К.У., Әлжанова Г.К.

(«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Солтүстік Қазақстан облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты)

Қазақстан Республикасында білім беру мазмұнын жаңарту жаңа оқулықтар мен оқу бағдарламаларын құруды, оқытудың жаңа әдістерін жасауды қажет етеді.

Осы жағдайдан шығудың ықтимал жолдарының бірі - барлық дерлік пәндер бойынша электронды оқу құралдарын жасау және оларды әлемдік телекоммуникациялық желілерде немесе қарапайым жедел көбейтуге мүмкіндік беретін ақпараттық тасымалдаушыларда жариялау болуы мүмкін. Бұл тұжырым, ең алдымен, қоғамның, ғылымның, мәдениеттің және т.б өмірдегі болып жатқан өзгерістерге сәйкес электрондық оқыту құралдарының мазмұнына динамикалық өзгерістер мен толықтырулар енгізу мүмкіндігіне негізделген.

Қазіргі уақытта дәстүрлі «электрондық оқулықтар» мен басқа «CD-ROM» - дардың орнына цифрлық білім беру ресурстары (бұдан әрі - ОЖЖ) оқу процесіне белсенді енгізілуде.

Цифрлық білім беру ресурстарының тұжырымдамасы мен ерекшеліктерін ашайық.

Цифрлық білім беру ресурсы - бұл сандық түрде сақталатын және берілетін білім берудің ақпараттық қоры; бұл білім беру процесінде қолдануға арналған цифрлық ақпараттық объектіге қатысты ең жалпы түсінік [1].

Ғылыми-әдістемелік әдебиеттерде ОӘК оқу мақсаттарына арналған және цифрлық, электронды, «компьютерлік» формада ұсынылған мағыналы оқшауланған нысан ретінде қарастырылады [2].

Кең мағынада ЦБР - бұл компьютерде жеке файл немесе өзара байланысты файлдар тобы түрінде ұсынылған кез-келген аудиовизуалды ақпарат.

Кез-келген мәтін бөлігі, формула жазбасы, кесте, сурет, фотосуреттер, анимация, аудио немесе видео фрагменті, презентация немесе мәліметтер базасы, сонымен қатар модельдік объектілерді еркін басқаруға мүмкіндік беретін «виртуалды зертхана». онда көрсетілген [3].

Цифрлық білім беру ресурстарының мақсаты - ақпараттық қоғамдағы студенттердің интеллектуалды мүмкіндіктерін арттыру, сонымен қатар білім беру жүйесінің барлық деңгейлерінде білім сапасын арттыру.

ЦБР-ді пайдаланудың келесі негізгі педагогикалық мақсаттарын ажыратуға болады:

- заманауи ақпараттық технологияларды қолдану арқылы оқу процесінің барлық деңгейлерін қарқындату (оқу процесінің тиімділігі мен сапасын арттыру; пәнаралық байланысты тереңдету; қажетті ақпаратты іздеу көлемін ұлғайту және оңтайландыру; танымдық белсенділікті арттыру);

- оқушының жеке басын дамыту, жеке тұлғаны ақпараттық қоғамда жайлы өмір сүруге дайындау (ойлаудың әр түрін дамыту; коммуникативті дағдыларды дамыту; компьютерлік графика, мультимедиялық технологияны қолдану арқылы эстетикалық тәрбие беру; ақпараттық мәдениетті қалыптастыру, ақпаратты өңдеу мүмкіндігі) [4].

Функционалдық ерекшеліктері бойынша ЦБР мыналар болып табылады: танымдық, негізінен теориялық материалдарды игеруге арналған (оқу аудио және видео

дәрістер, кітаптың сандық сипаттамасы және т.б.); визуалды-когнитивті - материалдарды модельдеу және визуалды меңгеру үшін қолданылады (виртуалды зертханалар, тренажерлар, зертханалық бақылау құралдарының функцияларын алмастырады - білімді тексеру және өткен теориялық материалды бекіту үшін (тест формалары мен есептер мен жаттығуларды орындауға және шешуге арналған формалар).

Заманауи білім беру ресурстарын игеру үшін Солтүстік Қазақстан облысының мұғалімдері «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы ұйымдастырған біліктілікті арттыру курстарында АКТ-ның кәсіби құзыреттілігін жетілдіреді.

Сабақта ЦБР қолдану әр түрлі формада мүмкін:

- интерактивті (өзара әрекеттесу) - тараптардың әрқайсысының баламалы мәлімдемелері (ақпарат беруден бастап орындалған іс-әрекетке дейін). Сонымен қатар, әрбір мәлімдеме бұрынғы өз мәлімдемелерін де, екінші тараптың мәлімдемелерін де ескере отырып жасалады;

- бейнелер, графика, анимация, дыбыс көмегімен ұсыну;

- модельдеу - нақты ресурстар мен процестерді оларды зерттеу мақсатында модельдеу;

- коммуникативтілік - тікелей байланыс мүмкіндігі, ақпаратпен қамтамасыз ету тиімділігі, процестің жағдайын бақылау;

- өнімділік - адамнан көп уақыт пен энергияны алатын шығармашылық емес, күнделікті әрекеттерді автоматтандыру. Мәліметтер базасындағы кілт сөздер бойынша ақпаратты жылдам іздеу, бірегей анықтамалық және ақпараттық басылымдарға қол жетімділік.

Сабақтың әртүрлі кезеңдерінде ЦБР қолдануды қарастырамыз:

- *білімді жаңартуға арналған ЦБР;*

- *жаңа материалды түсіндіру кезеңіндегі ЦБР.*

Іс-әрекет оқушының процеске жеке қатысуына негізделеді, бұл кезде іс-әрекет компоненттері ол басқарады және басқарады. Оқытуды ынталандыру балаларды қиындықтардан алшақтататын, ерекше құралдарды қолдана отырып, оларды өзгешелігімен баурап, баурап алатын жаңалық элементін енгізу арқылы жүзеге асырылады.

мысалы: анимациялар;

- білім, білік және дағдыларды бақылау мен бағалауға арналған ЦБР: жоба іс-шаралар, оқыту бағдарламалары. Оқушыларды сертификаттау үшін дәстүрлі форма да, компьютерлік нұсқа да қолданылады (ЦБР жүйесін қолданып дайындалған тестілерді қолдану арқылы);

- үй тапсырмасын дайындауға арналған техникалық тапсырмалар: шығармашылық тапсырмалар;

рефераттар, есептер;

презентациялар;

өзіндік жұмыс.

Сонымен, сабақ берудің негізгі әсері мен бақылауы компьютерге өткен кезде мұғалім оқушылардың бойында іздеудің мақсатын түсіну, белсенді көбею сияқты қасиеттердің көрінуін байқауға, жазуға мүмкіндік алады. бұрын үйренген білім, дайын көздерден жетіспейтін білімді толықтыруға қызығушылық, өз бетінше іздеу.

Бұл мұғалімге өзіндік басқару қызметін жобалауға және оқушылардың оқуға деген шығармашылық көзқарасын біртіндеп дамытуға мүмкіндік береді. Оқу іс-әрекеттерін тексеру стандарттарын ұсыну (білім беру тапсырмалары немесе компьютерлік бағдарламалар арқылы), қателіктердің себептерін талдау оқушыларға біртіндеп өзін-өзі бақылауға және оқу-танымдық қызметті түзетуге үйретуге мүмкіндік береді, бұл әрқашан болуы керек сабақ.

Жаңа ақпараттық технологияларды қолданатын сабақтың келесі модельдерін ұсынуға болады:

- интернет технологияларын қолданатын сабақ нақты уақыт режимінде сабаққа қатысу үшін пәндік аймақтағы мамандарды немесе университет оқытушыларын тартуға, оқушылар мен осы мамандар арасында тікелей диалогты қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Бұл модель әртүрлі пәндік бағыттардың қиылысуына немесе қабаттасуына негізделген кіріктірілген сабақтарды өткізу үшін әсіресе тиімді. On-line сабақтарға мұражай сабақтары, динамикалық иллюстрациялармен сабақтар, эксперименттік қондырғыларды пайдалану сабақтары жатады;

- диалог-сабақ оқушылардың жобалық іс-әрекетін ұйымдастыруға және оқушылардың алыс топтары арасында білім беру диалогын қамтамасыз етуге мүмкіндік береді;

- қашықтықтан қол жетімді мәліметтер қорын қолданатын сабақ қашықтағы ресурстарды пайдалануға мүмкіндік береді (есептеу, модельдеу модельдері, виртуалды зертханалар және т.б.);

- қашықтықтан қол жетімділіктің зертханалық кешендерін қолдану арқылы сабақ зертханалық жұмыстарды бірегей жабдықтармен жүргізуге мүмкіндік береді;

- on-line режиміндегі демонстрациялық тәжірибені қолданатын сабақ университеттің ресурстарын пайдалануға мүмкіндік береді: физикалық-химиялық бөлмелер, биологиялық зертханалар, мұнда далалық тәжірибелер өткізуге болады;

- мұражайлардың ақпараттық қорларын қолданатын сабақ. Мұражай коллекциялары әртүрлі тақырыптағы сабақтарды өткізуге арналған. ЦБР құрудың әмбебап технологиясы жоқ. Әр автор өзінің технологиясын қолданады. ЦБР құру дидактикалық мақсат, пәнді білу, тақырыптың түрі, қолда бар құралдар және т.б. сияқты факторларға байланысты.

ЦБР қабылдаудың міндеті - белгілі бір пәнді оқып-үйренуді қолдау, сол немесе басқа түрдегі берілген материалдың көлемі (иллюстрациялар, зертханалық жұмыстар, тест тапсырмалары) пәннің мазмұнына сәйкес келуі керек (атап айтқанда, байланысты материалдарды қамтуы керек) барлық бөлімдерге).

Әр пәндік бағыт бойынша педагогикалық тұрғыдан мақсатқа сай элементарлы ақпарат көздері және күрделі құрылымның ақпарат көздері (мәтіндер, бейне кескіндер, аудиожазбалар, фотографиялық бейнелер, интерактивті модельдер, сертификаттау материалдары, студенттердің үй (өздік) жұмысына арналған материалдар жиынтығы, сандық энциклопедиялар оқу процесін ұйымдастыратын және қолдайтын құрылымдық материалдар ретінде пәндік саланың бөлімдері; сыртқы ақпарат көздеріне сілтемелер; тапсырмалар мен жаттығулар жинақтары және т.б.).

Осылайша, сандық білім беру ресурстарын пайдалану оқушылардың белсенділігін арттыруға мүмкіндік береді, білім сапасын көтеруге, мұғалімнің өзінің кәсіби деңгейін көтеруге, білім беру процесінің барлық қатысушыларының қарым-қатынас формаларын әртараптандыруға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер

1. Цифровые образовательные ресурсы. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://works.doklad.ru/view/BBDTVIGGwDg/all.html>
2. Создание ЦОР. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: www.zkoipk.kz/ru/2015smart1/1595-conf.html
3. Управление Смарт-приложениями. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://support.google.com/a/answer/2494992?hl=ru>
4. Черенкова Л. SMART-обучение как новый подход в системе повышения квалификации педагогов. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.cpm.kz/ru/portal/blogs/?page=post...id=smartlearning>

О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Саватеев Г.О

(Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия)

В современных условиях развития общества и науки, образовательные организации различных уровней требуют педагогов с высокими личностными и профессиональными качествами. Важным аспектом считается его способность к самосовершенствованию, самообразованию, пополнению и расширению профессиональных знаний и умений. Немаловажным считается индивидуальность каждого педагога в рамках реализации своих должностных функций, внедрение в образовательный и воспитательный процесс чего-то нового, необычного, креативного. Творческий, креативно мыслящий педагог способен заинтересовать обучающихся и качественно улучшить образовательный процесс, что позволит поднять всю систему образования на более высокий уровень [8].

Формирование творческой личности педагога является актуальной для всех образовательных организаций. В настоящее время национальная система образования нуждается именно в творчески активной личности педагога, в связи с чем поиск инновационных и эффективных технологий по их подготовке становится основополагающим [8]. Понятие «творческая личность» можно рассматривать как разностороннюю и многогранную личность, способная создавать новые социально значимые результаты в различных сферах своей деятельности на основе общечеловеческих ценностей, обычаях и традициях, используя старое и рождая новое. Творческая личность вбирает в себя творческий потенциал, творческую активность, творческий подход. Рассмотрим ряд понятий, характеризующих данный процесс развития творческой личности, Рис. 1.



Рис. 1 Понятия характеризующие процесс развития творческой личности

Рассмотрим трактовки понятия «Личность» с позиции философско-энциклопедического и психологического значения (Рис. 2) [1].

В современной социокультурной теории деятельности педагогов Н.Н. Ярошенко, акцентирует внимание на изучении явлений духовной и творческой деятельности педагога, важности самоопределения и активности личности в различных ситуациях социальной, досуговой, творческой, образовательной деятельности [2].

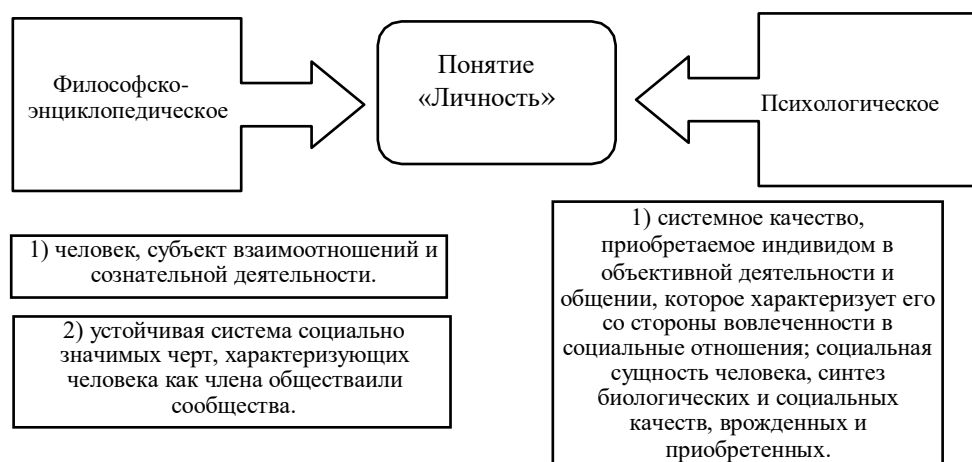


Рис. 2 Трактовка понятия «Личность»

Отметим, чтобы педагогу быть индивидуальностью, ему необходимо стать личностью, разрушить все социальные переживания, связи и стереотипы в своем сознании, развивать и отстаивать свою позицию, ценности, взгляды, убеждения и мировоззрение, качественно управлять не только своим развитием и жизнью, но и способствовать формированию и развитию духовных и личностных сил и способностей обучающихся. В данном вопросе В.Е. Новаторов очень лаконично и четко раскрывает и описывает роль индивидуальности педагога. В своих работах он говорит, что объектом творческого педагога является человек, его внутренний мир и его внутренние качества. Поэтому деятельность педагога, как никакая другая, должна быть индивидуальна и творчески направлена [3].

В силу современных условий и требований общества в профессиональной подготовке педагога необходим индивидуальный подход, направленный на развитие индивидуально-значимых качеств личности педагога. Именно поэтому основной целью в вузе должно стать развитие и формирование индивидуальности студента, который обладая необходимыми качествами успешной личности сможет не только эффективно изучать учебные дисциплины, но и участвовать в студенческой жизни, самостоятельно развиваться и самосовершенствоваться, становясь востребованным и способным изменять и влиять на общество и систему.

Вышеизложенное позволяет констатировать, что индивидуализация образовательного процесса вуза, является основой развития творческих способностей и индивидуальности будущего педагога, способного активно и качественно влиять на развитие личности обучающегося и эффективно взаимодействовать в образовательной среде.

Творческий подход педагога к образовательной и воспитательной деятельности согласно Г.М. Коджаспировой [6] включает в себя следующие аспекты, которые представлены на рисунке 3.



Рис. 3. Творческий подход педагога, согласно Г.М. Коджаспировой

Творческий педагог имеет особое творческое самочувствие, которое включает в себя следующие компоненты, которые представлены на рис. 4.

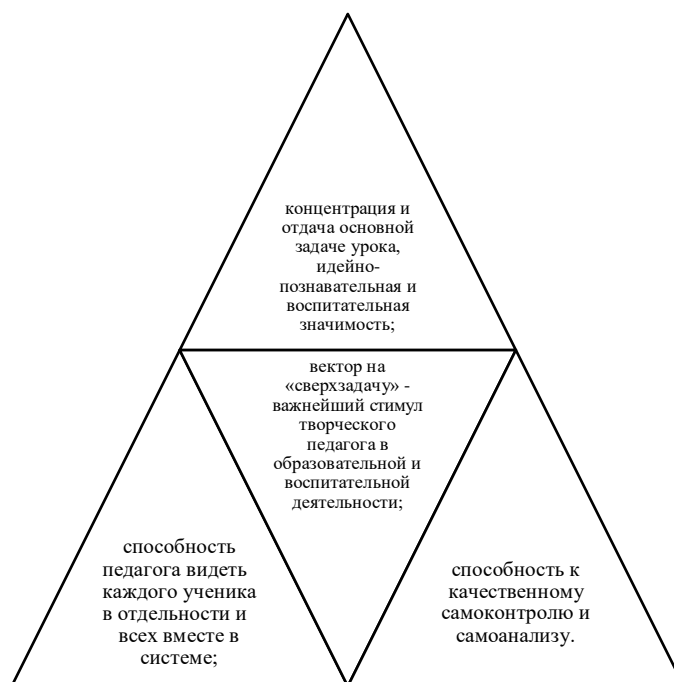


Рис. 4 Творческое самочувствие педагога

Процесс формирования и развития творческого потенциала педагога является сложным и многофакторным и зависит от следующих факторов (Рис. 5) [5].



Рис. 5. Процесс формирования и развития творческого потенциала педагога

Понятия «творческий потенциал» и творческое мышление взаимосвязаны (рис.6)

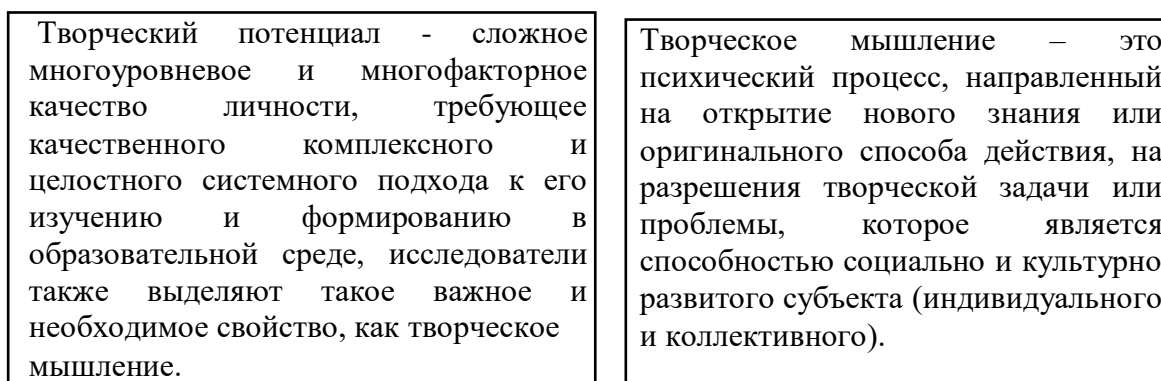


Рис. 6. Творческий потенциал и Творческое мышление

Рассмотрим возникновения коренного понятия «творчество» (Рис.7). Эти два значения из одного корня подчеркивают две основные функции творческой деятельности, творческого мышления, всего, что связано с творчеством: создание чего-то нового и преобразование собственной личности создателя.

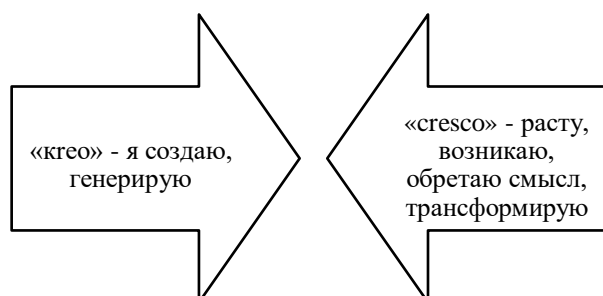


Рис. 7. «Творчество» - возникновение

Мировой научный опыт исследований данного вопроса показывает, что индивидуализированное обучение и воспитание, специально организованное с

включением творческой составляющей, моделирования учебных и воспитательных действий с применением творческих подходов, демонстрирует высокий уровень креативности и способствует формированию таких качеств личности будущего педагога, как открытость к новому опыту, любознательность, способность к нестандартным решениям, креативность, индивидуальность, личностные взгляды и суждения [8].

Для формирования творческого потенциала педагога у студента должны быть определенные задатки и предпосылки, которые могут раскрыться, а могут и не раскрыться в жизненном процессе. Для реализации творческого потенциала нужен целый комплекс (система) особых технологий и форм, индивидуализированных воздействий на личность студента. Такое взаимодействие возможно только в особо созданной, инновационной, современной, развивающейся образовательной и воспитательной среде, что в первую очередь связано с созданием необходимых условий и среды для реализации личностных задатков, самовыражения и удовлетворения познавательных и творческих потребностей [8].

Важным фактором развивающей среды является педагогическая система вуза, которая представлена в таблице 1:

Таблица 1

Педагогическая система ВУЗа			
творческий потенциал преподавателей		моральный климат	контингент преподавателей
нестандартность преподавания дисциплин		креативность	уровень технических средств обучения
уровень воспитательной деятельности		применения инновационных методик и технологий	качество студенческой жизни
разнообразие внеучебных студенческих мероприятий		условия реализации учебного процесса	уровень культурного и интеллектуального развития самих студентов
наличие образовательных конкурсов	творческих проектов и	индивидуальный подход к обучению	эстетика ВУЗа и всех его составляющих

Развивающая среда - важнейшая составляющая образовательного процесса высшего учебного заведения, которая строится как творческое взаимодействие и сотрудничество студента и педагога.

Индивидуализация обучения и воспитания предполагает в рамках аудиторной и внеаудиторной деятельности опору на интерактивные формы методы обучения, провоцирующие к формированию и развитию творческого потенциала у студентов как субъектов в среде взаимодействия [9].

Анализируя опыт университетской практики в рамках образовательной деятельности, можно выделить следующие интерактивные методы обучения, которые представлены в таблице 2:

Таблица 2

Интерактивные методы обучения		
• метод малых групп	• учебный дизайн	• тренинг
• коллективные импровизации	• учебные дискуссии	• упражнения
• презентации учебных и творческих идей	• деловые игры	• открытые демонстрации
• проектная деятельность	• мозговые штурмы	

В дидактическом процессе студенты вовлечены в активную деятельность, имитирующую часть будущих профессиональных задач, позволяющую оценить их склонности и возможности в ее выполнении. Это обстоятельство активизирует профессиональный интерес студентов к решению заявленных задач, самостоятельному поиску новых знаний, изучению практического опыта, предложению творческих возможностей их решения и продолжению обучения по выбранному профилю [9].

Анализ современной научной литературы показал, необходимость создания в вузе системы условия для развития творческого потенциала педагога Рис.8.

Это позволит генерировать разнообразные оригинальные идеи, решать нетривиальные, сложные задачи, оперировать противоречивой информацией [9], что в свою очередь способствует развитию творческого потенциала и активности будущего педагога.

гибкое продуктивное мышления	способности к самосовершенствованию	способности к самообразованию
рефлексия собственной деятельности и её результатов	способности к воображению	способности к импровизации
профессиональные знания и интуиция	способности к креативности	критическое мышление

Рисунок 8. Система условий развития творческого потенциала

Для качественной и эффективной организации представленного процесса необходимо улучшить и оптимизировать подготовку педагогических кадров, совершенствовать содержание образовательных и воспитательных программ, методы и формы образовательной и воспитательной деятельности в вузе, направленных на индивидуализацию и творческую деятельность [1, 9].

Исходя из теоретического анализа литературы, мы пришли к выводу, в развитии творческого потенциала будущих педагогов главную роль играет четко и грамотно организованная образовательная и воспитательная среда вуза, которая включает в себя такие компоненты как:

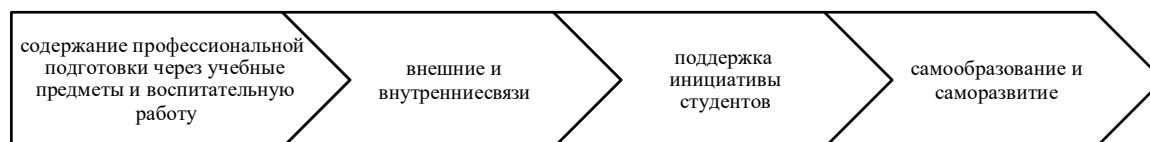


Рис. 9. Образовательная и воспитательная среда ВУЗа

Важно отметить, что при создании и изучении педагогических дисциплин в рамках профессиональной подготовки необходимо выполнять следующие условия [9]:

<ul style="list-style-type: none"> • знакомить студентов с проектной деятельностью 	<ul style="list-style-type: none"> • выполнять творческие задания 	<ul style="list-style-type: none"> • применять креативные и интерактивные формы воспитательной работы
<ul style="list-style-type: none"> • организовывать различные игры образовательной и воспитательной направленности 	<ul style="list-style-type: none"> • инициировать работу с интернет-ресурсами 	<ul style="list-style-type: none"> • использовать инновационные формы, методы, технологии
<ul style="list-style-type: none"> • формировать и развивать умения выявлять и решать педагогические проблемы 	<ul style="list-style-type: none"> • создавать условия для изучения студентами теоретических основ инновационных технологий обучения и воспитания 	<ul style="list-style-type: none"> • совершенствования навыков эффективного педагогического общения и успешной совместной деятельности в образовательном процессе

Таким образом, в образовательной и воспитательной среде вуза должно быть место активному творческому поиску, реализации способностей и интересов студентов, индивидуализация и направленность на личность каждого студента, накопление личного творческого опыта, путем участия в различных мероприятиях и взаимодействия со студентами разных курсов. Всё это будет способствовать развитию творческих способностей студентов и творческого потенциала будущего педагога, который они качественно и эффективно смогут реализовать и использовать в своей дальнейшей педагогической деятельности.

Литература

1. Личность // Большой российский энциклопедический словарь. – Москва: Большая рос. энциклопедия. – 2015. – С.845–846.
2. Ярошенко, Н.Н. История и методология теории и социально-культурной деятельности: учебник. – Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та культуры и искусств, 2017. – С.242–270.
3. Новаторов, В.Е. Инновационный менеджмент в сфере культуры: монохрестоматия. – Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та им. Ф.М. Достоевского, 2007. – 348 с.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва: Азбуковник, 1998. С.247.
5. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М., 2003. 144 с.
6. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник. М.: КНОРУС, 2010. 744 с.
7. Щербакова Т.Н. Творчество в деятельности современного педагога // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV международной научной конференции. - г. Уфа: Лето, 2013. - С.21-25.
8. Фисюк Т.Т., Захарова Е.Ю. К вопросу о проблеме формирования творческой личности студента в процессе реализации индивидуального подхода. Образование и педагогические науки. - г.Барнаул. – ГОД С.51-56.
9. Буховцева О.В., Мухортова К.Э. Педагогическое творчество как значимый компонент профессиональной деятельности учителя. - «Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема».- № 2(23).- 2016.- С. 94-98.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО, КАК ВЕКТОР РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Садвакасова А.К.

(КГУ «Петровская средняя школа»СКО, Есильский район, с.Петровка)

В данной статье нами рассматриваются методологические и технологические особенности, направленные на формирование личностно-ориентированного образовательного пространства в условиях обновлённого содержания среднего образования Республики Казахстан. Данный подход определен необходимостью развития у школьников не только функциональной грамотности, но и созданием личностно-ориентированного образовательного пространства, как определено еще в 2012 году в Послании народу Казахстана (первого Президента РК). Им было отмечено, что образование должно давать детям, как знания, так и умения по их использованию в ходе социальной адаптации детей к самостоятельной жизни [1].

В Государственной программе развития образования РК до 2025 года установлены, общие ориентиры развития личностно-ориентированного образовательного пространства в направлении по обеспечению в системе образования духовно-нравственного, интеллектуального и физического развития детей [2]. Национальный план действий, для достижения целей, указанных в государственной программе, выработал основные направления его развития и в средней школе (в части увеличения доли учащихся в движение "Жас қыран" и "Жас Ұлан», показавших высокий уровень патриотизма и гражданственности, охваченных спортивными и иными кружками и секциями (в том числе историческими и так далее).К тому же согласно требований обновленного образования и с учетом требований нормативно-правовых документов (Закона РК «Об образовании» [3], Государственного стандарта образования [4]), школьное образование должно быть направлено на обеспечение детям условий для индивидуального развития, для самоопределения и самореализации, как личности и реализации права на свободный выбор мнений, суждений и деятельности. При этом следует понимать, что является ребенок в педагогическом процессе активным участником, и потому следует привлекать детей к занятиям различного рода, без принуждения, опираясь на развитие у них того или иного интереса, при учете наличия у них определенного возрастного и социального опыта.

Под формированием личностно-ориентированного образовательного пространства в Республике Казахстан понимается поворот всей системы образования к человеку, для того, чтобы обратиться, исходя из современных требований к гуманистическим идеям. Нужно отметить, что данное направление вызвало у учителей школ и иных педагогов интерес относительно возможности построения иных моделей (кроме традиционной). Особенность личностно – ориентированного обучения (далее ЛОО) направлено на развитие у детей не только знаний, но сущностных человеческих сил, закрепленных знаниями [5].

ЛОО в объеме школы направлено на создание личностно-ориентированное пространство, которое представляется в виде организованной развивающейся среды, которая дает возможность каждому ученику найти себе в школе занятие по возможностям, по силам и по душе. Позволяет поверить в свои способности и силы и научиться взаимодействовать в обществе (с учителем и сверстниками). Включены

обычно в этот процесс школа в виде учителя, ученик и родители (в отдельных случаях). Согласно данному процессу обучения каждый: учитель и ученик обучают друг друга и себя, и именно это считается и дает возможность развивать у ребенка такие важные качества, как самостоятельность, инициативность, любознательность и способность к творческому самовыражению.

Обозначается модель личностно-ориентированного обучения в средней школе, через реализацию следующих принципов ЛОУ:

- вариативность предлагаемых заданий, основанная на предоставлении школьникам свободы выбора относительно, как выполнения заданий, так и применение наиболее значимых именно для него приемов и способов изучения и отработки учебного материала;

- получение и накапливание знаний и умений не как конечного результата (самоцели), а для реализации своего творчества; обеспечение на уроках в школе контакта преподавателя и учащегося, личностно значимого и эмоционального для всех, основанного на сотворчестве, сотрудничестве и мотивации относительно достижения успеха, через анализ процесса достижения конечного результата.

Так, как только при условии реализации этих принципов возможно сделать подлинно развивающейся информационную базу урока [6].

Основной задачей личностно ориентированного обучения является развитие способностей ученика и поэтому размещается «вектор» развития при его реализации не от обучения к учению, а, от учения к обучению (от каждого ученика к определению мер (приемов и способов) педагогических воздействий, которые способствуют его развитию) [5].

Основными методами обучения при личностно-ориентированном подходе по истории являются: педагогическая поддержка; дискуссии; создание ситуаций успеха и выбора; методы рефлексивности; методы системного моделирования; диагностические; метод проектов и творческая деятельность. В данном направлении интересным и важным, по нашему мнению, исходя из особенностей предмета истории, является развитие у детей школьного возраста практического опыта в проектно-исследовательском пространстве. На опыте практического метода мы и останавливаемся более подробно.

Следует отметить, что от образования, развивающегося в современных условиях, требуется уже давно уже не просто включение в образовательную практику фрагментов проектного и исследовательского обучения, а целенаправленная деятельность по развитию у детей исследовательских способностей, посредством специально организованного процесса обучения детей, уже с дошкольного возраста, умениям и навыкам исследовательского поиска, в рамках как больших, так и малых проектов. Значимость получения опыта в проектно-исследовательском пространстве в историческом школьном образовании обозначена и тем, что он позволяет детям самостоятельно получить прочные и ценные знания и навыки в ходе собственных (организованных педагогами) творческих поисков и изысканий. При этом является не менее важным и то, что для ученика, особенно по истории, гораздо легче постигать новое, в естественных условиях, проводя собственные исследования (подобно ученому), наблюдая за определенными условиями или объектами, ставя относительно них эксперименты или изыскания, и затем, на их основе, делая свои собственные выводы и умозаключения. Нужно отметить, что является основной целью получения практического опыта проектно-исследовательского пространства на руках по истории в школе развитие у них свободной и творческой личности через удовлетворение присущей им любознательности об окружающем мире. Поэтому рекомендуется организовывать учебный процесс с использованием метода проектов и организации

исследовательской деятельности, по модели личностно-ориентированного взаимодействия, исходя из которой является ребёнок не объектом, а субъектом в процессе обучения [7].

Именно поэтому и стал в нашей школе важным и основным направлением для развития личностно-ориентированно образовательного пространства у школьников по истории, метод проектирования. Он используется как на уроках Истории Казахстана, так и по Общей Истории. При этом всегда учитываются следующие принципы проектирования: принцип прогнозирования; принцип разности потенциалов; принцип учета потребности; принцип реалистичности; принцип оригинальности; принцип пошаговости; принцип профильности и нормирования; принцип активности; принцип продуктивности [7]

Учитель истории должен, проектируя содержание уроков по предмету, продумать очень тщательно последовательность изучения всех учебных блоков, уделив вопросам проектного исследования и самостоятельного творчества. Для этого следует на уроках истории использовать и разнообразные средства, включаемые в педагогические технологии по формированию лично-ориентированного пространства. Например, изучение пересказов на выбор исторических документов, биографий исторических личностей и т.д. Это позволяет ученику затем, вступая в дискуссии, изъяснять монологически грамотно свои мысли и «примерить» определённые исторические образы и сюжеты «на себя». А также такой подход дает учителю и школе возможность расширить воспитательный диапазон, за счет истории, так как при этом создается соответствующая эмоциональная историческая среда, необходимая для усвоения учениками, как базовых, так и дополнительных ценностей. Можно использовать на уроках игры: исторически познавательные; исторические викторины, которые развивают у детей навыки индивидуальной и групповой работы. Эффективными являются уроки – дебаты, которые развивают навыки сотрудничества и умение выступать в дискуссиях с собственной точкой зрения. Формирует у детей письменную историческую грамотность написание эссе, докладов, чтение исторических источников и т.д.

Особое внимание в методике преподавания, основанном на ЛОО, по нашему мнению, нужно уделять этнокультурологии, которая как научная дисциплина, изучает на всем протяжении истории развитие культурных процессов у тех или иных народов. Это позволяет более детально изучить историю и культуру тюркских народов. Наиболее интересными проектами данной направленности на уроках истории можно предложить следующие: «Этнографическое наследие казахов»; «Этногенез и этническая история казахов»; «Казахские народные обычаи»; «Этнография и фольклор казахского народа»; «Культурные связи русского и казахского народов»; «Описание орды и степей казахов» и др. Также в данной направленности предлагается включать в методику преподавания по истории тюркских народов выезды (экскурсии) на уникальные места тюркского мира, оставшиеся в нашей истории, а в летний период или другие тюркские страны (где дети сами могут заняться исследованием и привезти много интересного материала).

Рекомендуется обязательно включать в методику преподавания ЛОО и идеи проекта «Духовные святыни Казахстана - Сакральная география Казахстана» [8], направленного на особую организацию воспитательной работы в организациях образования. Ее основная идея должна быть направлена на духовно-нравственное воспитание у школьников, через самостоятельное изучение святых и сакральных мест, что способствует формированию у них: уважения к родным местами; стремления вызвать внимание к историческим памятникам, культуре своего народа, к труду людей, создавших историческое наследие; желание сохранить историю страны и т.д. Данный

подход основан и на том, что является «малая» родина для каждого человека его главной родиной и поэтому важно формировать еще с детства это понятие, в объёме государства, в котором каждый из нас живет. Следует обозначить, что применение в учебно-воспитательном процессе, основанном на личностно-ориентированном обучении, материалов о местных духовных и сакральных памятниках истории, важны и потому, что они детям более близки и поэтому понятны и вызывают чаще всего особый познавательный интерес, который они могут выполнять самостоятельно, реализуясь как личность. При этом у них формируются и углубляются представления о малой Родине, что имеет большое значение для воспитания не только любви к родному краю, но и патриотизма в целом.

Таким образом, нами установлено, что технологически возможно, за счет внедрения на уроках истории личностно-ориентированного обучения, конструировать в условиях обновлённого образования, по-новому весь учебный процесс, отталкиваясь от новых образовательных стандартов и ориентиров концепции казахстанского среднего образования. Важным является создание на уроках истории личностно – ориентированного пространства, которое выражается в условиях, созданных для обеспечения развития и саморазвития у личности его индивидуальных особенностей.

Необходимым считается в процессе ЛОО максимальное раскрытие различий имеющегося опыта у детей, с акцентом внимания на их индивидуальности. При этом рекомендуется использовать на уроках по истории различные формы личностно-ориентированного обучения: практические занятия в виде конференций, экскурсии и так далее, в зависимости от темы и содержания изучаемого материала, а также от того каковы возможности у школы и конечно же от степени знания учеников по данному предмету. А также рекомендуется активно использовать метод проектов, с направленностью по изучению истории своего народа, и развитию патриотизма. При этом важно для того, чтобы урок по истории был личностно-ориентированным, сделать так, чтобы раскрываемые на уроках по истории личности других людей стали его ценностями, через которые можно научить их постигать окружающее и понимать, как себя, так и других.

Литература

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана от 27 января 2012 года «Социально-экономическая модернизация - главный вектор развития Казахстана». <https://www.zakon.kz/4470440-poslanie-prezidenta-respubliki.html>
2. Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 - 2025 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 988. <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>
3. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 08.01.2021 г.) https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30118747
4. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604. <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669>
5. Исакова Г.К. Эффективность использования технологии личностно-ориентированного обучения на уроках физики. 2018. <https://multiurok.ru/files/effektivnost-ispol-zovaniia-tiekhnologhii-lichnos.html>
6. Аубакирова Г.Т., Бейсенбай А.Б. Личностно ориентированный подход в обучении профессионально ориентированному иностранному языку // Международный журнал экспериментального образования. – 2018. – № 4. – С. 5-11;
7. Джайнакбаева Г.Т. Применение метода проектов на уроках истории Казахстана. 2018. Вестник КазНПУ <https://articlekz.com/article/18271>
8. Бартольд, В.В. Тюрки. 12 лекций по истории тюркских народов Средней Азии / В.В. Бартольд. - Москва: Издательство Юрайт, 2019. - 154 с.

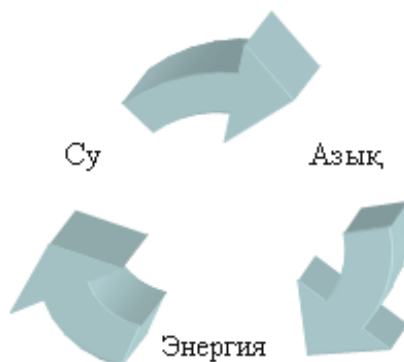
ОЙЛАУДЫҢ ЖАҢА ТӘСІЛІ

Садыкова А.Ж.

(Жаратылыстану ғылымдарының магистрі Нұр-Сұлтан қаласы №61 орта мектебінің география пәні)

Shell NXplorers - бұл әдіс 14-19 жас аралығындағы жастарды позитивті өзгерістерге жету үшін қажетті күрделі және креативті ойлау жүйесімен таныстыратын апробацияланбаған инновациялық білім беру бағдарламасы. Бағдарлама өзгерістер процесінде позитивті бастамашы болу үшін қажетті кешенді және креативті ойлау дағдыларымен таныстырып, жас қатысушыларды осы дағдыларды қолдану үшін қажетті әдістермен қамтиды.

Біз ортақ үйіміз жерді қалай зиянсыз және қауіпсіз ете аламыз? Ол үшін ғаламшарымыздағы «Азық-су-энергия» үштігін дұрыс пайдалана алуымыз керек.



Shell Nxplorers осы үштік байланысының хабардарлығын арттыруға, сонымен қатар білімді кеңейтуге, ойлау әдістері мен күрделі мәселелерді шешуге дағдыландырылып бағытталған. Үштік ресурс өзара тығыз байланысты. Мысалы ретінде біз күнделікті өмірде пайдаланатын электр энергиясын өндіру үшін су қажет, бұл энергия өсімдіктерді суаруға сонымен қатар керекті суды тазалауға жұмсалады, ал одан алынған өнім ас болып біздің дастарханымызға түседі. Бұл тек азыққа қатысты емес. Кез-келген затты өндіру барысында, осы үштік «Азық-су-энергия» ресурстары қажет етіледі.

Қазіргі қарқынмен дүниежүзі халқының санының артуынан, азық-түлікке, киім-кешекке, баспанаға, электроникаға, машинаға және т.б. заттарға деген сұраныс та артып келеді. Бұл өз кезегінде, оларды өндіруге қажетті ресурс түрлеріне деген сұранысты да арта түсірмек. Айналып келгенде мұның бәрі қоршаған ортаға сонымен қатар табиғатқа да қысым түсіреді. Ғаламшарымызда болып жатқан климаттың өзгеруі мен ластануы осының салдары. Климаттың өзгеруі ауылшаруашылығына, адамдардың тұрғылықты орындарын ауыстыруға, табиғи апаттардың пайда болуына әкеліп соқтырады. Ластанудың салдарынан су, ауа мен топырақ сапасы да төмендейді. Ол өз кезегінде адамдардың денсаулығына кері әсерін тигізеді.

Адамдардың жақсы өмір сүруге жасаған қадамдары осы өмірдің сапасын керісінше төмендетуі ықтимал болып отыр. Сондықтан да, қазіргі таңда адамзат үшін осы мәселеге қатысты жаңа идеялар, жаңа технологиялар мен жаңа көзқарастарды қарастыру қажет.

Қазіргі таңда Shell Nxplorers бағдарламасы әлемнің көптеген мектептері мен университеттерінде сәтті жүзеге асырылуда. Олар: Сауд Арабиясы, Аустралия, Бразилия, Бруней, Египет, Үндістан, Катар, Қытай, Малайзия, Нигерия, БАӘ, Оман, Ресей, Сингапур, Филиппин, Тринидад және Тобаго.

Nxplorers бағдарламасының әдістемесі үш кезеңге бөлінген. Олар:

1. Жүйелі ойлау (зерттеу)
2. Жоспарлау (жоспар құру)
3. Өзгерістер теориясы (өзгерту)

Nxplorers бағдарламасының алғашқы қадамы - «ЗЕРТТЕУ». Зерттеу сізге проблемалардың не екенін, олардың пайда болу себептерін және олар туралы көбірек білуге болатындығына мүмкіндік береді.

«Жүйелік ойлау» мәселелерді контекстке қою, күрделі мәселелер туралы түсінік алу және олардың негізгі себептерін жақсы түсінуге жету үшін қолданады. Сонымен қатар проблеманың бір бөлігі болуы мүмкін жасырын заңдылықтарды, қатынастарды және өзара тәуелділіктерді ашуға мүмкіндік береді. Осы тармақтарды ашып көрсету тұрақты шешімдер жасау үшін өте маңызды.

«Пікірлерді талдау» адамдар жергілікті және ғаламдық мәселелерге әр түрлі көзқараспен немесе пікірмен қарайды. Бұл әдіс сізге өзіңіздің немесе басқалардың көзқарасын талдауға көмектеседі, бұл үлкен мәселелерді жақсы түсінуге мүмкіндік береді.

«Сенім үш бұрышы» әдісі проблемаларды тереңірек талдауға көмектеседі. Бұл басқа адамдардың біржақтылығы, түсініктемесі және уәжі туралы түсінік алуға көмектеседі. Ақпарат көздерін зерттей отырып, сіз элементтердің өзара байланысын және қанша үлес қосқанды біле аласыз.

«Тұрақтылық іздеу» әдісі күрделі динамикалық жүйедегі қатынастар сипатын талдауға итермелейді. Бұл жүйенің әртүрлі элементтерінің бір-біріне қалай әсер ететіндігін түсінуге мүмкіндік береді. Бұл сілтемелерді диаграммада көрсету бір элементтің өзгеруі басқаларға қалай әсер ететінін көруге мүмкіндік береді.

«Өзара байланыс» әдісі зерттелетін мәселеге байланысты факторлар арасындағы тікелей және жанама қатынастарды талдауға көмектеседі. Бұл сұрақтың ауқымы мен көлемін талдауға шақырады және ең үлкен әсер етуі мүмкін элементтерді анықтауға көмектеседі. Ол бұрын қарастырылмаған болуы мүмкін себептер мен салдарды аша алады.

Nxplorers бағдарламасының екінші қадамы - «ЖОСПАР ҚҰРУ». Бұл сіз ештеңе өзгермейтін болса, болашақ қандай болатынын қарастыратын кезең. Сіз сондай-ақ оң өзгерістер мен таңдаулы болашақ әкелетін әрекеттер туралы ойлана бастайсыз.

«Уақыт бойынша өзгеру графигі» - бұл тенденцияларды анықтау тәсілі. Графиктерде көрсетілген ақпаратты болашақ жоспарларға болжам жасау үшін пайдалануға болады. Бұл әдіс қазіргі заманғы үрдістер әсер ете берсе, адамдарға, қоршаған ортаға және оқиғаларға тигізетін әсерді есепке алуға көмектеседі.

«Болашақтың мүмкін опциялары» әдісі әртүрлі сценарийлерді құру және зерттеу кезінде мүмкін болатын болашақ туралы ойлануға көмектеседі. Бұл әзірленген сценарийлердің жағымды және жағымсыз ерекшеліктерін қарастыруға көмектеседі: әлеуметтік, экономикалық, экологиялық және техникалық. Сондай-ақ әдіс болашақтағы таңдаулы нұсқаны анықтауға көмектеседі.

«SCAMPER» әдісі болашақ үшін идеяларды құруға және жетілдіруге көмектеседі. Бұл сіздің бастапқы идеяңызды жетілдірудің түрлі жолдарын зерттей отырып, мүмкіндіктерді талдауға көмектеседі.

Nxplorers бағдарламасындағы үшінші қадам - бұл ӨЗГЕРТУ. Бұл сіздің таңдаулы болашағыңызға жету үшін қандай әрекет жасау керектігін қарастыратын кезең.

«Өзгерістер» әдісі өзгерістер теориясының әдіснамаларына негізделген. Олар басқалармен ынтымақтастықты және олардың идеяларын сыни тұрғыдан талдауға шақырады. Олар сондай-ақ жағымды өзгерістерді жоспарлауға және де оны жүзеге асыруға көмектеседі, сонымен бірге басқаларды да солай етуге шабыттандырады. Біз бұл әдістерді прогресті бақылауға және жағдайдың өзгеруін көруге көмектесетін іс-қимыл жоспарын құру үшін пайдаланыңыз.

«Техникалық-экономикалық шұңқыр» әдісі идеяларды қалай жүзеге асыруға болатындығын анықтауға көмектеседі. Олар қолда бар қаражатқа, уақытқа, тәжірибе мен білімге негізделген шешімдер қабылдауға көмектесе алады және өзгерістің көлемін қарастырады.

«Егер ... онда ...» тізбегі іс-қимыл жоспарының негізін түсіндіруге көмектеседі. Бұл сіздің іс-қимыл жоспарыңыздағы қадамдар мен қадамдар арасындағы байланыстарды егжей-тегжейлі қарастыруға мүмкіндік береді, бұл сізге дұрыс реттілікті алуға көмектеседі.

«Сенім пирамидасы» әдісі ұсынылған өзгеріске әсер ету үшін басқа адамдармен сөйлесу тәсілдерін талдауға көмектеседі. Бұл сізге әлеуетті демеушілерден немесе қолдаушылардан қандай қолдау қажет болатындығын анықтауға көмектеседі және басқаларды сіздің жағымды өзгерістер туралы жоспарыңызды қарастыру

«Су айналым әсері» әдісі әрекеттердің салдарын талдауға көмектеседі. Бұл сонымен қатар іс-әрекеттердің себептері мен салдарын талдауға көмектеседі, олардың себептері туралы ойлануға және бір кішігірім іс-әрекеттің көптеген жағымды және жағымсыз әсерлерін қарастыруға мүмкіндік береді.

«Компас» әдісі сізге іс-қимыл жоспарын құруға көмектеседі. Бұл мақсат қоюға, міндеттерді анықтауға және сіз енгізгіңіз келетін өзгерісті жеңілдететін немесе кедергі болатын элементтерді қарастыруға көмектеседі. Сонымен қатар бұл әдіс сіздің жоспарыңызға қауіп төндіретін факторларды болжауға немесе оны жүзеге асыруға мүмкіндік беретін факторларды анықтауға көмектеседі. Бұл әдісті іс-қимыл жоспарын орындауға көмектесетін прогресті тексеру үшін де қолдануға болады.

Әдебиеттер

1. Электронный ресурс <https://www.shell.com.ru/shell-media-center/shell-news/2019-news-and-media-releases/shell-nxplorers-seminar.html>
2. Электронный ресурс <https://www.shell.com/inside-energy/energy-literacy-nxplorers.html>
3. Электронный ресурс <https://nxplorers.com>
4. Электронный ресурс www.oyla.xyz

УДК 372.881.161.1

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ НАСЛЕДИЯ АЛЬ-ФАРАБИ

Салкеева Е.Ю.

(КГУ «Ганькинская неполная средняя школа»)

Искусство воспитания волновало умы просвещенных людей с давних времен, долгие искания, множество научных трактатов, сформировало общие представления науки о воспитании и обучении, которые впоследствии выделили педагогику из

системы философских знаний. Важности воспитания и обучения большое внимание уделял один из лучших учеников и один из лучших учителей своего времени Абу Насыр Мухаммад ибн Мухаммад ибн Тархан Узлаг ат-Турки (870-950 гг.), великий мыслитель, философ средневековья, оставивший после себя богатое научное наследие – около 200 трактатов, которые охватывают самые различные отрасли знаний, основоположник восточного перипатетизма, получивший имя «Второй Учитель» после Аристотеля. Жизнь и творчество этого гения мысли представляет собой редкий пример ключевой роли личности в разработке целой культурной традиции.

Аль-Фараби придавал большое значение духовному воспитанию личности, включающему интеллектуальное и теоретическое воспитание. При этом он считал, что одним из самых важных аспектов воспитания является овладение полноценными научными знаниями и морально-нравственными качествами. Уделяя в своих научно-педагогических трудах большое внимание вопросам воспитания и образования личности, аль-Фараби считал, что именно воспитанность определяет достоинство каждого человека и люди, имеющие от природы равные способности, различаются воспитанием, которое в большей степени гарантирует достижение человеком совершенства и счастья. Данное мнение нашло отражение в таких его социально-этических и педагогических сочинениях, как «О достижении счастья», «Гражданская политика», «Указание пути к счастью» и др. Рассматривая проблемы обучения и воспитания в тесной взаимосвязи, различая при этом их специфические и отличительные стороны, аль-Фараби утверждал, что прежде чем человек получит опыт познания, многие вещи ему представляются абсурдными и ненужными, но «просветившись о них и приобретя знания, он изменит своё мнение, и те вещи, которые он считал абсурдными, станут для него необходимыми» [1]. Целью педагогики аль-Фараби считал помощь людям в их стремлении к достижению с помощью разума и нравственности такой степени духовной культуры, которая и после смерти отдельного человека могла бы служить другим людям, человечеству [1].

Стремление аль-Фараби к гуманизации отношений, всеобщему миру нашло продолжение во всеобщей концепции педагогики в целом, а именно в понимании взаимосвязи и взаимовлияния культуры и образования, о важности влияния культуры на пробуждение исторической памяти, сближение этнических достижений разных народов, объединение людей на основе природосообразного, культуросообразного, этически и эстетически значимого воспитания. Осознание этого способствует преобразованию и современного образования. Изменения, происходящие в мире на данном этапе, ставят перед педагогами непростую задачу – организовать обучение таким образом, чтобы знания, полученные детьми в школе, являлись основой их дальнейшего продуктивного развития в социуме и способствовали успешному решению определенных жизненных задач, которые неизбежно возникают перед каждым человеком в течение жизни.

В современном обществе, имеющем возможность общения без границ, остро встает вопрос качества коммуникации, на фоне стабильного понижения читательской активности, пропаганды нарциссизма в социальных сетях, где многомиллионную аудиторию поклонников можно собрать за короткое время, снимая ролики или танцы в TikTok и делясь рецептами различных блюд в Instagram, при этом, не взаимодействуя, ни с одним из своих подписчиков. Но, если перед некоторыми такими «звездами» поставить задачу последовательного, правильного изложения своих мыслей собеседнику, это может вызвать некоторые затруднения.

Коммуникативная компетентность подразумевает умение общаться, создавая «общепонятный смысл» между людьми. И, как показывает реальность, это умение очень актуально в современном обществе, общение в котором принимает многие

формы: от межличностного до взаимодействия малых и больших групп. Большое многообразие контекстов коммуникации делает очень важным получение осознанных знаний построения коммуникации и навыки их применения на деле.

Такая задача, на наш взгляд, должна решаться, и решается на языковых предметах школьного обучения, в частности, на уроках русского языка и литературы. Как считает М.Ю. Железцова: «Особая роль учителя русского языка в решении названной выше задачи состоит в том, что, с одной стороны, он даёт школьнику главный инструмент познания и развития; с другой стороны, профессиональный вариант речевого поведения позволяет учителю выступить в качестве ратора, автора профессионала и художника слова» [1, с. 625]. Анализ типовой учебной программы по учебным предметам «Русский язык» и «Русская литература» для 5-9 классов уровня основного среднего образования по обновленному содержанию (с русским языком обучения) показывает, что целью обучения этим учебным предметам является развитие творческой, активной языковой личности путем формирования коммуникативных навыков по всем видам речевой деятельности на основе освоения знаний о языке, норм употребления средств разных уровней и их активизации в продуктивной речевой деятельности, а также обогащения словарного запаса. Приоритетными задачами обучения по этим предметам считается формирование знаний, умений и навыков, способствующих успешной социальной адаптации, на основе русской, казахской и мировой литературы и культуры; развитию коммуникативных навыков на основе глубокого понимания и анализа художественных произведений различных жанров [3]. Для достижения данной цели педагогу необходимо обладать определенными знаниями в области одного из типов институционального дискурса, а именно – педагогического дискурса, общей целью которого, по мнению В.И. Карасика, является создание условий для становления целостного человека во всем многообразии его психофизических, социальных и личностных характеристик, формирование ключевых компетентностей участников образовательного процесса, полноценная социализация личности в обществе, становление самоценной личности [2, с. 5]. Только педагог, который понимает степень воздействия своей речи на ученика, что своим влиянием формирует представления учащегося о мире, сможет правильно выстроить работу по формированию коммуникативной культуры учащихся. Для такой компетенции учителю необходимо осознание постоянного самообразования и совершенствования профессиональных навыков.

Для успешного формирования коммуникативной компетенции учащихся уроки русского языка и литературы должны организовываться учителем таким образом, чтобы в течение урока была возможность применения работы по развитию всех четырех видов речевой деятельности (слушания, говорения, чтения, письма). Активная творческая позиция учителя способствует успешному формированию и развитию коммуникативных навыков, необходимых учащимся для успешной самореализации в будущем. Решаются такие задачи применением различных форм и методов работы на уроке по формированию необходимой компетенции, например: применением всех видов пересказа, построением устных диалогов на заданную тему, подготовкой докладов и сообщений, инсценировкой ролевых и деловых игр, обсуждением, диспутами, дискуссиями. Одним из любимых видов работы учащихся на уроках русского языка и литературы является деловые игры. В частности, при изучении раздела русского языка в 5 классе «Культура: язык и общение.» учащимся предоставляется возможность разыграть различные речевые ситуации в рамках поставленной учителем задачи, разыгрываться могут различные ситуации, например: совершение покупки в магазине, общение по телефону, общение с друзьями и т.д. В 7 классе учащимся при изучении раздела «Молодежная культура» будет полезным

отработка ситуаций общения в интернете и социальных сетях, это не только повысит грамотность их виртуального общения, но и выработает понимание и соблюдение интернет-безопасности. В 9 классе проигрывание определенных речевых ситуаций будет способствовать не только развитию навыка успешного общения, но и формированию функциональной грамотности, к примеру, обучение написанию заявления, составлению резюме и т.д. Такая деятельность позволяет формировать навык взаимодействия в определенных дискурсионных рамках. Все это не только формирует коммуникативную компетенцию учащихся, но и развивает у них интерес к предмету.

Для развития коммуникативной компетенции также необходимо использование на уроках коллективных форм работы. Такой вид деятельности способствует созданию на уроке ситуации общения, позволяющей каждому ученику проявить инициативу, самостоятельность, более успешному закреплению навыков учебной коммуникации с учетом индивидуальных способностей. При соблюдении таких принципов коммуникативной направленности обучения, как речевая направленность, функциональность, ситуативность, новизна, личностная ориентация общения, создаются условия для продуктивных коммуникативных ситуаций, совместного размышления, приближения учебного процесса к реальным жизненным ситуациям, обращения к опыту ученика.

Комплексное формирование коммуникативной компетенции учащихся является основным элементом, обеспечивающим междеятельностное и межпредметное продуктивное взаимодействие, умение общаться и эффективно разрешать конфликты; ясно, логично и точно излагать свое мнение, использовать правильные языковые средства в соответствии с задачей коммуникации. Именно эти навыки помогут воспитанникам наших школ стать людьми, которые смогут быть конкурентоспособными, уверенными в себе, способными выслушать, понять собеседника, и грамотно выразить свое мнение, толерантными и уважающими другие культурные традиции. Именно за такими людьми, как считал аль-Фараби, стоит процветание нации и государства. Как показывают наблюдения за развитием современного образования, прогрессивные социально-педагогические, философские идеи великого восточного мыслителя продолжают оставаться актуальными в настоящее время.

Литература

1. Железцова, М.Ю. Педагогический дискурс как объект исследования каузальности речевых актов / М.Ю. Железцова. - Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2014. - № 7 (66). - С. 625-627.
2. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999. – 196 с.
3. Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для 5-9 классов уровня основного среднего образования по обновленному содержанию (с русским языком обучения) // [Электронный ресурс]. URL: <http://smk.edu.kz/Course/Type/30/189?redirectto=1002&page=4> (Дата обращения: 28.01.2021).
4. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604. // Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.enu.kz/downloads/iyun/goso-2018-mag-doc.pdf> (Дата обращения: 28.01.2021).
5. Академия наук Казахской ССР институт философии и права Аль-Фараби // социально-этические трактаты // Издательство. Наука. Казахской ССР Алма-Ата. 1178 – 240 // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Arabien/IX/Farabi/posl.phtml?id=13264> (Дата обращения: 28.01.2021).

ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА АГРЕССИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ

Самиева О.Б., Житник Ю.

(СКУ им. М. Козыбаева)

В настоящее время изучение проблемы агрессивного поведения человека стало едва ли не самым популярным направлением исследовательской деятельности психологов всего мира. В Европе и Америке на эту тему написано огромное количество статей и книг, регулярно проводятся международные конференции, симпозиумы и семинары по этой проблематике. И, конечно, речь идет не о научной моде, а о специфической реакции психологического сообщества на беспрецедентный рост агрессии и насилия. За последнее десятилетие в странах СНГ, Казахстане отмечается рост насильственных действий, сопряженных с особой жестокостью над людьми. В связи с этим, перед психологами и педагогами возникли вопросы, касающиеся детской агрессии. Следует отметить, что сама по себе тема детской агрессивности долгое время была закрыта и поэтому не получила должной разработки в отечественной психологии. Даже в настоящее время публикации на эту тему у нас единичны, и представляют собой, главным образом, обзор зарубежных исследований.

Дети черпают знания о моделях агрессивного поведения из двух источников: взаимоотношения в семье и взаимодействие со сверстниками. Семья может одновременно демонстрировать модели агрессивного поведения и обеспечить ее подкрепление. Вероятность агрессивного поведения детей зависит от того, сталкиваются ли они с проявлением агрессии у себя дома. Агрессии они также обучаются при взаимодействии со сверстниками, зачастую узнавая о преимуществах агрессивного поведения во время игр. Теперь рассмотрим действие каждого источника.

Не случайно наиболее чувствительным к проявлению агрессивности является подростковый возраст – остропротекающий период перехода растущего человека из собственно детства во взрослое состояние, выхода на качественно новую социальную позицию, в которой реально формируется его сознательное отношение к себе как члену общества. При этом тревожащие моменты в поведении части подростков, такие, как агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, являются следствием не какой-либо генетической предрасположенности, изначальной агрессивности, а выступают в большинстве случаев лишь как ситуации замещения при неприятии подростка в мир социально-значимых отношений взрослых, как ситуации совместного переживания непонятности ими. Причем, подросток жаждет не просто внимания, но понимания, доверия взрослых, он стремится играть определенную социальную роль не только среди сверстников, но и среди старших. Во взрослом же сообществе утвердилась позиция, препятствующая развитию социальной активности подростка – он ребенок и должен слушаться. В результате между взрослыми и подростками растет психологический барьер, стремясь преодолеть который многие подростки прибегают и к агрессивным формам поведения. Эти формы провоцируются также различными средствами массовой информации, уличными группами сверстников (где задиристость, агрессивность часто рассматривается как доказательство мужественности, самостоятельности) и деформацией семьи, которая не только, не создает у части детей чувства психологической защищенности, но и способствует развитию грубости демонстративного неповиновения.

Следует отметить, что агрессивные реакции входят в поведенческий репертуар человека именно в подростковом возрасте, когда ребенок усваивает формы социального поведения. Агрессивное поведение вызывает соответствующую реакцию окружающих, а, это в свою очередь, ведет к усилению агрессивности, т.е. возникает ситуация порочного круга. Таким образом, исследование агрессивного поведения детей и молодежи важно еще и потому, что оно существенным образом сказывается на частоте и интенсивности агрессивных, насильственных действий всех возрастных групп населения.

Изучение зависимости между практикой руководства и агрессивным поведением у детей сосредоточилась на характере и строгости наказаний, а также на контроле родителей поведения детей. В общем, и целом выявлено, что жестокие наказания связаны с относительно высоким уровнем агрессивности у детей, а недостаточный контроль и присмотр за детьми коррелирует с высоким уровнем асоциальности, зачастую сопровождающая асоциальным поведением.

Во-первых, под агрессией понимается сильная активность стремление к самоутверждению. Так, Л. Бендер говорит об агрессии как тенденции приближения к объекту или удаление от него, а Ф. Алан описывает ее как внутреннюю силу, дающую человеку возможность противостоять внешним силам.

Под агрессией понимается акты враждебности, атаки, разрушения, т. е. действия которые вредят другому лицу или объекту. Например, Х. Дельгад утверждает, что «человеческая агрессивность есть поведенческая реакция, которая характеризуется проявлением силы в попытке нанести вред или ущерб личности или обществу». В то же время многие авторы разводят понятие агрессии как специфической формы поведения и агрессивности как психического свойства личности. Агрессия трактуется как процесс, имеющий специфическую функцию и организацию, агрессивность же рассматривается как некоторая структура, является компонентом более сложной структуры психических свойств человека. Наиболее общим определением агрессии и является поведение, причиняющее ущерб, причем ущерб может быть как прямым (нападение), так и косвенным (распространение порочащих слухов). В качестве синонимов к понятию агрессии исполняется понятие – деструктивность, напористость, разрушение, нападение, насилие, жестокость. Отечественные исследователи понимают агрессию как целенаправленное, разрушительное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический ущерб людям и вызывающее у них дискомфорт (отрицательные переживания, состояние психической напряженности, страха, подавленности и т. д.).

При этом агрессивные действия выступают в качестве средства достижения значимой цели, как способ психологической разрядки, замещение заблокированной потребности и переключения деятельности, как самоцель, удовлетворяющая потребность в самореализации и самоутверждении.

Термином «агрессивность» обозначают ситуативную или личностную склонность к разрушительному поведению. Н.Д. Левитов описал состояние агрессивности как сценичное переживание гнева с потерей самоконтроля. Агрессивность можно определить как личностную характеристику, приобретенную и зафиксированную в процессе развития личности на основе социального научения и заключающуюся в агрессивных реакциях на различного рода раздражители. Показателем агрессивности является количество агрессивных реакций, имеющих место в действительности или проявляющихся в фантазиях.

Лица, отличающиеся высокой агрессивностью, ведут себя подобным образом в различных ситуациях по отношению к большинству людей и различных социальных

объектов. Агрессия является одним из распространенных способов решения проблем в сложных (фрустрирующих) ситуациях, вызывающих агрессивные действия, используемые для преодоления трудностей и снятия напряжения, не всегда адекватных ситуации.

Интенсивность и неадекватность агрессивных реакций зависит от предыдущего опыта, культурных норм и стандартов, от реактивности нервной системы, силы и равновесия нервных процессов а, также, от восприятия и интерпретации различных раздражителей, способных вызвать агрессию, и т. п. Можно утверждать, что агрессия как форма поведения находится в прямой зависимости от комплексного личностного образования определяющего перспективность реализации агрессивности подростка.

В настоящее время представлено несколько классификаций агрессии. Ведущей из них является концепция Г. Амона, который выделяет следующие ее виды:

Конструктивная агрессия – открытое проявление агрессивных побуждений, реализуемое в социально приемлемой форме при наличии соответствующих поведенческих навыков и стереотипов эмоционального реагирования, открытости социальному опыту и возможности саморегуляции и коррекции поведения.

Дифференцированная агрессия – отсутствие достаточной реализации агрессивных побуждений при дефиците соответствующих поведенческих навыков и тенденций к чрезмерному подавлению эмоциональных реакций.

Деструктивная агрессия – прямое проявление агрессивности, связанное с нарушением морально-этических норм, квалифицируемое как элементы делинквентного или криминального поведения с недоучетом требований реальности и недостаточностью эмоционального самоконтроля.

Агрессивные дети, как правило, вырастают в семьях, где дистанция между детьми и родителями огромна, где мало интересуются развитием детей, где не хватает тепла и ласки, отношение к проявлению детской агрессии безразличное и снисходительное, где в качестве дисциплинарных воздействий предполагают силовые методы, особенно физические наказания. Именно в семье ребенок проходит первичную социализацию. На примере взаимоотношений между членами семьи он учится взаимодействовать с другими людьми, обучается поведению и формам отношений, которые сохраняются у него в подростковом периоде и в зрелые годы. Реакции родителей на неправильное поведение ребенка, характер отношений между родителями и детьми, уровень семейной гармонии или дисгармонии, характер взаимоотношений между родными братьями и сестрами – вот факторы, которые могут предопределять агрессивное поведение ребенка в семье и вне ее, а также влиять на отношения с окружающими в зрелые годы.

Родительская теплота указывает на то, в какой степени родители проявляют любовь и одобрение, выражающееся в похвалах, поддержке ребенка или, наоборот, в какой степени они критикуют, наказывают его.

Стили поведения в семье варьируют на основе соотношения данных параметров (степени контроля и теплоты), среди них самыми распространенными являются авторитарный, авторитетный и либеральный.

Авторитетный стиль родительского поведения – образ действия родителей, отличающихся твердым контролем за детьми и в то же время поощрением общения в кругу семьи правил поведения, установленных для ребенка. Решения и действия родителей не кажутся произвольными или несправедливыми для детей, и по тому они легко соглашаются с ними. Таким образом, высокий уровень контроля сочетается с теплыми отношениями в семье. Бомринд отмечала, что дети превосходно адаптированы, уверены в себе, у них развит самоконтроль и социальные навыки, они хорошо учатся в школе и обладают высокой самооценкой.

Авторитарный стиль родительского поведения характеризуется высоким уровнем контроля, холодными отношениями с детьми; устанавливают жесткие требования и правила, не допускают их обсуждения; позволяют детям лишь в незначительной степени быть не зависимыми от них. Девочки в таких семьях обычно замыкаются и пассивны, и их общение с родителями нарушается, а мальчики могут стать неуправляемыми и агрессивными. Часть старшеклассников идет на конфликт, но чаще дети авторитарных родителей приспосабливаются к стилю семейных отношений и становятся неуверенными в себе, менее самостоятельными. Авторитарные родители требуют от подростка беспрекословного подчинения и не считают, что должны ему объяснять причины своих указаний и запретов. Они жестко контролируют все сферы жизни, причем могут это делать и не вполне корректно.

Либеральный стиль (низкий уровень контроля, теплые отношения) – образ действия родителей, отличающийся почти полным отсутствием контроля над детьми при добрых, сердечных отношениях с ними. По мнению Бомринд, многие либеральные родители так увлекаются демонстрацией, что перестают выполнять непосредственно родительские функции, в частности, устанавливать запреты для своих детей. Дети либеральных родителей характерна склонность потакать слабостям своих детей, которые импульсивны и нередко не умеют вести себя на людях. В некоторых случаях они становятся активными, решительными и творческими людьми.

Аспект семейных взаимоотношений, вызывающий наибольший интерес социологов и психологов – это характер семейного руководства, то есть действия родителей, имеющие своей целью «наставить детей на путь истинный» или изменить их поведение. Некоторые родители при воспитании сознательно придерживаются политики невмешательства – позволяют ребенку вести себя как он хочет или просто не обращают на него внимания, не замечая, приемлемо или неприемлемо его поведение. Другие же родители вмешиваются часто, либо поощряя (за поведение, соответствующее социальным нормам), либо наказывая (за неприемлемое агрессивное поведение). Использование физических наказаний как средства воспитания детей в процессе социализации скрывает в себе ряд специфических «опасностей». Во-первых, родители, наказывающие своих детей, фактически могут оказаться для тех примером агрессивности. В таких случаях ребенок узнает, что физическая агрессия – средство воздействия на людей и контроля над ними, и будет прибегать к нему при общении с другими людьми.

Во-вторых, дети, которых слишком часто наказывают, будут стремиться избегать родителей или оказывать им сопротивление. В-третьих, если наказание слишком возбуждает и расстраивает детей, они могут забыть причину, породившую подобные действия. То есть ребенок будет помнить только о боли нанесенной ему, а не об усвоении правил приемлемого поведения.

Вторым источником, откуда дети черпают модели агрессивного поведения, является взаимодействие со сверстниками. Дети усваивают модели поведения в ходе взаимодействия с другими детьми. Различные формы агрессивного поведения, наряду с другими обстоятельствами, возникают и при общении со сверстниками. У детей одним из главных путей научения агрессивному поведению – наблюдение за чужой агрессией. Дети, которые встречаются с насилием у себя дома и которые сами становятся жертвами насилия, склонны к агрессивному поведению.

Традиционно главным институтом воспитания для подростка и развития его личности продолжает оставаться семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части жизни и по длительности своего воздействия на личность ни один

из институтов воспитания не может сравниться с семьей. С. Холл назвал подростковый возраст (11-15 лет) периодом «бури и натиска». Развитие на этом этапе действительно идет быстрыми темпами, особенно много изменений наблюдается в плане формирования личности. В психологическом развитии подростка основная роль принадлежит устанавливающейся системе социальных взаимоотношений с окружающими. Известно, что одна из важнейших особенностей подросткового периода – бурное физическое и половое развитие, которое осознается и переживается подростками.

Так под влиянием усиленного функционирования желез внутренней секреции повышается возбудимость их нервной системы. Поэтому в этом возрасте наблюдается повышенная раздражительность, чрезмерная обидчивость, вспыльчивость, резкость и т.д. Но этого может как быть, так и не быть, в зависимости от поведения родителей. Главная особенность подростка – личностная нестабильность. Противоположные черты, стремление, тенденции сосуществуют и борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведения взрослеющего ребенка. Также самостоятельность начинает ярко проявляться именно в подростковом возрасте. В этот период учащиеся многое могут делать самостоятельно, и стремятся расширить сферу такой деятельности. В этом они находят возможность удовлетворения бурно развивающейся потребности быть и считаться взрослым. Наряду с чувством взрослости Д.Б. Эльконин рассматривается подростковая тенденция к взрослости – стремление быть, казаться и считаться взрослым. Желание выглядеть в чужих глазах взрослым усиливается, когда не находит отклика у окружающих. В то же время встречаются подростки с неярко выраженной тенденцией – их претензии на взрослость проявляются эпизодически в отдельных неблагоприятных ситуациях, при ограничении их свободы, самостоятельности.

Отрочество – это период, когда подросток начинает ценить свои отношения со сверстниками, общение с теми, кто обладает таким же, как у него, жизненным опытом, дает возможность подростку смотреть на себя по-новому. Сама дружба и служение ей становятся одной из значимых ценностей в отрочестве. Именно через дружбу подросток усваивает черты высокого взаимодействия людей: сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка, риск ради другого и т. п.

Дружба также дает возможность через доверительные отношения глубже познать другого и самого себя. Потребность быть и считаться взрослым, тесно связана с потребностью в самоутверждении, что побуждает его во всех поступках ориентироваться на мнение товарищей. Стремление занять место в коллективе сверстников – одно из доминирующих мотивов его поведения и деятельности. Потребность в самоутверждении настолько сильна в этом возрасте, что во имя признания товарищей подросток готов на многое: он может даже поступиться своими взглядами и убеждениями, совершить действие, которое расходится с его моральными установками. Потребностью в самоутверждении можно объяснить и многочисленные нарушения норм и правил поведения – так называемыми трудными подростками.

Таким образом, семья является общепринятым фактором, влияющим на возникновение, закрепление и проявление агрессии у подростка. Именно в ней подросток проходит первичную социализацию, воспринимает нормы поведения. В зависимости от взаимоотношений, царящих между членами семьи, отношения родителей к подростку и стиля воспитания у него формируется тот или иной стиль поведения, те или иные характерологические особенности. На процесс закрепления моделей агрессивного поведения оказывает существенное влияние неблагоприятная семейная атмосфера – авторитарный стиль воспитания, деформация системы ценностей в семейных взаимоотношениях, эмоциональная холодность родителей, недостаток нравственного воспитания.

Литература

1. Холл С. Очерки по изучению ребенка. – Б. м.: Пучина, 1925.
2. Психическое развитие ребенка от рождения до поступления в школу // Психология. М., 1956. Д.Б. Эльконин
3. http://forpsy.ru/biography/otechestvennye_psikhologi/elkonin_daniil_borisovich/
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Флинта; МПСИ; Прогресс, 2006.
5. Юнг К.Г. Психологические типы / К.Г. Юнг. – М.: АСТ, 1997.

УДК373.58

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Скирда Е.В.

(Петропавловский строительно-экономический колледж)

Обязательным условием развития казахстанского общества на современном этапе является приоритет образования. Именно образование имеет важнейшее значение в развитии человека и в его профессиональном становлении.

Чтобы достичь целей преобразований в сфере профессионального образования, необходимо адаптировать процесс профессионального становления студентов к современной социально-экономической среде. Современному казахстанскому обществу нужны специалисты, способные решить любые жизненные и профессиональные проблемы, готовые включиться в дальнейшую жизнедеятельность.

Это зависит от приобретенных в процессе обучения в колледже знаний и опыта, ориентированных на самоопределение, самореализацию выпускников и определяющих их готовность к будущей деятельности.

В то же время, как показывает практический опыт, нередко у выпускников колледжа возникает неуверенность перед будущим, сомнения по поводу правильного выбора ими профессии, по дальнейшему трудоустройству по специальности. Подобные проблемы препятствуют успешной самореализации студентов, делают их уязвимыми в социально-психологическом плане, снижают значимость выбранной ими профессии.

В связи с этим, систематизированная деятельность по повышению профессионального уровня студентов Петропавловского строительно-экономического колледжа выполняется с психолого-педагогическим сопровождением, реализуя систему поддержки профессионально-личностного развития студентов в образовательном процессе.

Психолого-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития студента на каждом этапе обучения в колледже.

Формирование у студентов колледжа качеств, присущих социально активной, профессионально компетентной личности – основная задача психолого-педагогического сопровождения будущих специалистов строительных специальностей.

Студенты Петропавловского строительно-экономического колледжа получают образование по двум строительным специальностям: «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» и «Производство строительных изделий и конструкций».

Профессионально-личностная подготовка студентов, обучающихся на строительном отделении, выполняется по двум направлениям: предметное обучение – общетеоретические, профессиональные и специальные дисциплины и специальная подготовка, обеспечивающая формирование личностного и интеллектуального потенциала студентов.

Изучение сложных технических дисциплин, небольшой объем учебного времени на их освоение, а иногда и слабая школьная подготовка студентов в большой степени определяют направления работы по психолого-педагогическому сопровождению студентов. Оказание качественной поддержки студентам обеспечивается комплексной, слаженной работой педагогического состава колледжа.

Работа по сопровождению студентов начинается с момента поступления в колледж – проводится диагностика личностного потенциала, анкетирование студентов, где выявляются важные факты, имеющие значение для дальнейшего обучения в колледже и будущего профессионального самоопределения.

Включается блок вопросов, относящихся к выбору профессии:

- Каковы были мотивы выбора Вами Петропавловского строительного колледжа?

- Представляете ли Вы специфику строительной специальности?

- Ваше отношение к выбранной специальности?

- Вы легко справляетесь с учебной нагрузкой?

- Какие дисциплины вызывают у Вас сложность при изучении?

Ответы на эти вопросы позволяют выявить студентов, имеющих трудности в адаптации к учебному процессу, связанные со спецификой специальности и вовремя провести необходимые мероприятия.

Решением проблемы могут быть дополнительные консультации, индивидуальные занятия, дифференцированный подход при выполнении учебных заданий. Для повышения престижа строительной специальности будет актуально проведение открытых мероприятий с приглашением успешных студентов-выпускников строительного отделения, привлечение студентов к коллективной общественной работе. Подобные меры позволяют облегчить адаптационные процессы студентов на начальном этапе их обучения в колледже.

Следующий этап – это период напряженной учебной деятельности, выполнение графических работ, курсовых работ и проектов по специальным дисциплинам, изучение нормативной документации. Объем времени на изучение сложного технического материала минимален, и это требует от преподавателей специальных дисциплин реализации принципиально иного подхода к организации занятий и формированию учебно-методического комплекса. При этом реализуется новый подход к проведению аудиторных занятий и к самостоятельной, внеурочной работе. Использование современных информационных технологий в большой степени способствуют решению этих задач – сложный материал легче усвоить с помощью наглядных методов. Преподаватели строительного отделения используют на аудиторных занятиях презентации, видеоуроки, электронные учебники. Колледж оснащен учебным кабинетом «3Д-моделирования», виртуальными лабораториями «Технология строительного производства» и др.

Современные информационные технологии в учебном процессе повышают эффективность обучения, развивают самостоятельность студентов, дают возможность усвоить материал занятия во внеурочное время. Для современной молодежи мультимедийные технологии – неотъемлемая часть жизни, их использование на учебных занятиях придает студентам уверенности, вызывает интерес, укрепляет их мнение в правильном выборе профессии. В период, когда студенты заканчивают

теоретическую часть обучения, у них в основном сформированы профессиональные компетенции и прошел процесс адаптации к социально-культурной среде, но профессиональное самоопределение не прекращается. И очень важно на данном этапе оказать студентам психолого-педагогическую помощь для закрепления его профессионального, социального и личностного самоопределения. Во многом этому способствует также самостоятельная научно-исследовательская и проектная деятельность студентов, соревнования и конкурсы профессионального мастерства. Примером этой деятельности в Петропавловском строительно-экономическом колледже являются конкурсы «Лучший сварщик», «Лучший каменщик», участие студентов в чемпионатах WorldSkills, в дизайн-проектах «Аллея Славы», «Разработка архитектурных форм Аллеи Славы». При этом формируются: инновационное мышление, креативность; самостоятельная организация профессионального роста, личностные, информационно-коммуникационные и коммуникативные компетенции.

Дуальная система образования, по которой ведется подготовка студентов строительных специальностей, предполагает сочетание обучения в учебном заведении и трудовой деятельности на производстве. Одним из главных этапов обучения является этап развития и углубления профессиональных знаний, начало профессиональной социализации студентов. Одновременно с теоретической подготовкой начинается учебная и производственная практика. Во время практики усваивается изученный на занятиях теоретический материал, студент приобретает профессиональные умения и навыки по приобретаемой профессии, получает возможность самостоятельно действовать и принимать решения. Умеющий применять на практике полученные в учебном заведении знания, выпускник будет востребован на любом производстве.

Попадая в производственную среду, студенты получают неоценимый опыт по работе в команде, осознают ответственность, лежащую на них за выполнение производственного задания, видят примеры методов организации производства и управления коллективом.

Грамотно организованная практическая подготовка, с привлечением квалифицированных наставников и специалистов производства позволяет оценить степень готовности студентов к самостоятельной работе и дает им возможность убедиться в правильности выбора профессии.

В Петропавловском строительно-экономическом колледже налажено сотрудничество со строительными организациями – ТОО «Основание», ТОО «Пилон», «Альфа-Север» и другими надежными, основательными социальными партнерами.

Благодаря совместным усилиям педагогов и социальных партнеров колледжа, профессиональная практика должна для студентов стать подтверждением того, что именно качественные учебные умения и навыки, личные качества и трудовая дисциплина, общая эрудиция позволят будущим специалистам подняться по карьерной лестнице и быть успешными.

Чтобы свести к минимуму трудности, которые могут возникнуть в процессе профессиональной подготовки студентов на производстве, важнейшими структурными элементами психолого-педагогической подготовки в учебном процессе являются обучение по модульным учебным программам и включение в рабочий учебный план специальных модулей, определяемых организацией образования.

Особенностью модульных учебных программ является гибкость, которая позволяет обновлять или заменять отдельные конкретные модули при изменении требований к специалисту, тем самым обеспечивать качество подготовки специалистов на конкурентоспособном уровне, дает возможность индивидуализировать обучение путем комбинирования модулей.

Преимущество данных программ для учебного заведения также состоит в том, что задачи программ обучения соответствуют потребностям работодателей, реальной подготовке студентов к трудовой деятельности, способствуют росту доверия социальных партнеров, формированию производственной культуры в учебном заведении.

Модули, определяемые организацией образования, выбираются с учетом потребностей рынка труда, работодателей, уровня развития науки, техники, экономики, культуры, социальной сферы и современных технологий и необходимы выпускникам для будущей профессиональной деятельности. Так, в качестве модулей, определяемых организацией образования, для студентов строительного отделения определены модули:

- Сварка и резкаметалла;
- Автоматизация технологических процессов;
- Выполнение декоративной штукатурки;
- Выполнение технических заданий WorldSkills;
- Подготовка сметной документации.

Изучение этих модулей позволит студентам приобрести конкретные, актуальные для современного времени умения и навыки, которые помогут молодым специалистам овладеть новыми технологиями, адаптироваться к переменам, приобрести уверенность для самостоятельной работы в будущем. А для учебного заведения преподавание данных модулей расширяет возможности качественного профессионального образования и является важной составляющей в психолого-педагогическом сопровождении профессионального становления и формирования личности студента.

Анализ проводимой работы преподавателями строительного отделения по психолого-педагогическому сопровождению студентов, позволяет сделать вывод, что становление студентов технических специальностей – это динамически развивающийся процесс, обеспечивающий постепенный переход на более высокий уровень профессионального становления и предполагающий совместное взаимодействие студентов и педагогов. Успешность этой работы во многом определяется непрерывностью процесса психолого-педагогического сопровождения, оказанием квалифицированной помощи на всех этапах обучения и дифференциацией в зависимости от получаемой специальности и этапа обучения.

Литература

1. Битянова М.Р. Практическая психология в образовании. – М.: Изд-во Генезис, 2000. – 304 с.
2. Битянова, М.Р. Социальная психология: наука, практика, образ мыслей: учебное пособие - М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. - 576 с.
3. Басова, Е.Н. Психологическое сопровождение личностного и профессионального самоопределения студентов / Е.Н. Басова // Использование инновационных педагогических технологий в учреждениях образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 18-19 декабря 2008 г. / Академия последиplomного образования; под ред. Г.И. Николаенко. - Минск: АПО, 2008. – 162 с.
4. Калягин, В.А. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях / В.А. Калягин, Ю.Т. Матасов, Т.С. Овчинникова. - СПб.: КАРО, 2005. – 240 с.
5. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной - 5-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2008.
6. Словарь-справочник по социальной психологии под ред. В. Красько. - СПб.: Питер, 2003. - 416 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА

Чуйкова И.В., Некрасова О.А.
(*БУ ВО «СурГПУ»*)

Глобальные перемены в Российской Федерации успешно реализованные за последнее время затронули все сферы жизни общества. Коснулись они и системы образования. Их успешность внедрения и реализации в системе образования во многом определяется мерами по совершенствованию профессиональной деятельности педагога, расширению его функциональных обязанностей, изменению профессионально значимых и личностных характеристик. Все это отражается в «Профессиональном стандарте педагога», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. Данная модернизация в педагогической деятельности связана, прежде всего с повышением требований к самому педагогу и, в то же время, поддержки творческого характера его деятельности. Современный педагог должен владеть многими профессиональными компетенциями, что отражается в «Профессиональном стандарте педагога» для того, чтобы ориентироваться в быстро развивающихся нововведениях и быть конкурентоспособным.

Необходимо отметить, что в последние годы в научных исследованиях большое внимание уделяется вопросу воспитательной работы в высших учебных заведениях, где говорится о необходимости формирования духовно-нравственных качеств личности. В работах Н.М. Борытко, Г.А. Геллер, И.Б. Игнатова, В.Т. Лисовский и др. уделяется внимание, связанные с профессиональным воспитанием в вузе. В работах ученых рассматриваются пути и способы модернизации профессионального образования с использованием имеющихся традиций и опыта. Для нашего исследования, большое значение имеют работы В.М. Басовой, В.И. Кашницкого, Е.А. Климова, Б.В. Куприянова, Н.В. Кузьминой и др., которые рассматривают профессиональное становление личности студентов. Сегодня мы понимаем, что эффективная педагогическая деятельность не возможна, если у педагога не сформированы соответствующие профессионально значимые качества.

Формирование личности, ее социально и профессионально значимых качеств, по нашему мнению, происходит в результате усвоения и присвоения индивидом общественно выработанного опыта. Основным средством формирования таких качеств является привлечение их к общественно значимой деятельности, формирование соответствующих знаний, выработка специальных умений. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) определены компетенции, которыми должны обладать выпускники: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные, – они призваны служить фундаментом, позволяющим выпускнику ориентироваться на рынке труда и быть подготовленным к продолжению образовательной деятельности. Необходимо отметить, что под профессиональной компетентностью выпускника мы понимаем «обладание им теоретическими знаниями и практическими умениями, и навыками, необходимыми для дальнейшей профессиональной деятельности, умение их применять на практике и постоянное стремление к саморазвитию». На сегодняшний день в науке насчитывается

множество интерпретаций термина «профессионально значимые качества педагога». Приведем лишь некоторые определения, встречающиеся в научной литературе.

Таблица 1 Определения «профессионально значимые качества педагога»

Ф.И.О. автора(ов)	Определения
Тарасов С.В., Гарбер Е.И., Козача В.В.	анатомо-физиологические, психологические и социальные качества человека как субъекта труда
Щадриков В.Д.	индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения
Маркова А.К.	психологические качества, желательные для эффективного выполнения профессиональной деятельности, общения, для профессионального роста, преодоления экстремальных ситуаций в труде.
Ромицына Е.Г.	совокупность общечеловеческих, профессионально-отраслевых и профессионально-специфических качеств, оказывающих влияние на эффективность осуществления его профессиональной деятельности и выступающие в роли внутренних условий формирования компетентности
Ожегов С.И.	существенные психологические характеристики личности, к которым избранная профессиональная деятельность предъявляет повышенные требования
Деркач А.А., Кузьмина Н.В.	проявление психологических особенностей личности, необходимых для усвоения специальных знаний, способностей и навыков, а также для достижения приемлемой эффективности в профессиональном труде.

Из таблицы мы видим, что нет единого подхода в понимании сущности понятия «профессионально значимые качества педагога». В связи с чем становятся актуальными научные исследования, связанные с определением сущности данного понятия, выделением структуры и содержания профессионально значимых качеств педагогов. С уверенностью можно сказать, что профессионально значимые качества будущего педагога формируются не только в образовательном процессе педагогического вуза, но и в общественно-педагогической деятельности. Одной из эффективных форм такой деятельности студентов, важным фактором профессионально-личностного развития будущего специалиста являются студенческие педагогические отряды.

В настоящее время большое количество научных работ (А.Г. Адушинова, С.С. Бойко, О.Н. Сарычева, Р.М. Ситько, А.Г. Фомина, Е.М. Харланова, А.Н. Чиж и др.) посвящены опыту работ студенческих педагогических отрядов в высших педагогических университетах. В настоящее время возрастает осознание необходимости развития социальной активности молодежи, в том числе студенчества. Мы можем констатировать, что с каждым годом увеличивается численность студенческих педагогических отрядов. По нашему мнению, именно в деятельности студенческих педагогических отрядов студенты приобретают опыт самоуправления, разносторонней социальной деятельности, проживания в системе демократических отношений. Именно студенческое объединение может стать платформой для развития современной молодежи, основной целью которых является самореализация и самовоспитание студентов. Мы полагаем, что достаточно эффективным механизмом формирования профессионально значимых качеств личности студента будет являться участие в педагогических отрядах.

Сургутский государственный педагогический университет осуществляет комплексную работу по подготовке молодёжи к работе в детских оздоровительных

лагерях. Ведётся подготовка вожатых в рамках программ бакалавриата и дополнительного профессионального обучения. В настоящее время в вузе на постоянной основе функционирует педагогический отряд «Клюква», достижения которого признаны на всероссийском уровне (куратор – Ирина Владимировна Чуйкова, командир – Алина Чубатая). Отряд работает по трём направлениям: практический, образовательный, конкурсный модуль.

В рамках практического модуля «Клюква» организует педагогические смены. С июня 2018 года педагогический отряд активно сотрудничает с АНО ДО «Агентство инновационных решений в сфере социокультурной деятельности «Среда развития», которая является организатором палаточного лагеря «Картохи» и детского образовательного оздоровительного лагеря «Этноград», принимающих в летние и осенние каникулярные периоды детей от 6 до 17 лет (за год услуги отдыха и оздоровления получают более шестисот человек). Каждая смена в «Этнограде» проходит 21 день на базе МБОУ «Русскинская СОШ», в лагере «Картохи» - 7 дней на туристической базе в 9 км от с.п. Русскинские.

Бойцы СПО «Клюква» открыли для себя новые практические площадки и приняли активное участие в реализации инновационных образовательных проектов, проявили способность осуществлять наставничество. Подтвердить данный вывод могут творческие и научные проекты, например, создание арт-парка «Этноград» под открытым небом около этнографического музея в д. Русскинские. Участники педотряда вдохновляли детей на коллективное творчество: в каждой смене рождались идеи, которые побудили организаторов на реализацию проекта летом 2019 года, проектирование и строительство второй очереди парка в 2020 году.

С 2019 года лагерь работает с МДЦ «Артек» по реализации проекта «Губернаторский лагерь». Для получения практического опыта студенты педотряда «Клюква» были направлены на стажировку в МДЦ «Артек» и вернулись с новыми знаниями, технологиями и формами работы, которые внедрили в сезонных детских лагерях Югры загородного и палаточного типа. Также специалисты «Артека» приглашались в Югру на три месяца для обучения бойцов «Клюквы». В период учебного года отряд живет образовательной и творческой жизнью – обучение новых бойцов, самообразование, реализация практических проектов с детьми, разработка программ на следующий год. Необходимо отметить, что во время пандемии бойцы СПО разработали онлайн-смены ДОЛ. В настоящее время, совместно с Герценовским педагогическим университетом, в рамках Всероссийского проекта «МегаГерц» была проведена онлайн смены в зимние каникулы – 2021.

Сохраняя лучшие традиции вожатского движения, на базе Сургутского государственного педагогического университета с 2017 года реализуется проект «Школа вожатых». Школа вожатых – это комплекс мероприятий, обеспечивающих подготовку профессиональных вожатых, создание условий для их эффективной работы как в школе и в оздоровительном лагере, так и в деятельности общественного объединения.

В рамках образовательного модуля все желающие педагогических и не педагогических специальностей могут пройти данный курс и в результате обучения, при успешном прохождении экзамена (подготовки отчетного выступления отрядом и индивидуального экзамена), слушатели получают удостоверение о повышении квалификации по дополнительной профессиональной программе «Вожатый», которое даёт возможность работать в лагерях во всех уголках нашей страны. За годы существования данной школы было вручено более 150 удостоверений. Участниками данной школы были слушатели из г. Лангепас, студенты сургутских вузов и техникумов. Подготовкой по программе занимаются как приглашённые практики, так и

опытные вожатые педотряда «Клюква», проработавшие смены в таких лагерях, как «Артек», «Этноград», «Глобус», «Олимпия». Слушатели в процессе обучения получают знания в области детской психологии, методов работы с детьми и узнают все о детском оздоровительном лагере.

Спецификой программы является разбиение обучения на два взаимосвязанных блока: теории и практики. Теорию преподают командир и комиссар педагогического отряда «Клюква» и руководитель «Школы вожатых». Практику ребята изучают особенным образом: в начале обучения все желающие научиться вожатскому делу распределяются на 3 отряда, у каждого из которых есть два опытных наставника – бойца СПО «Клюква». На лекциях ребята изучают теоретический материал, а на практиках отрабатывают практические знания.

Таким образом, в дружеской, пропитанной детством и лагерем атмосфере, слушатели участвуют в мастер-классах и тренингах, слушают лекции, учатся самостоятельно проводить мастер-классы, игры и отрядные мероприятия, проводят огоньки.

Важным отчётным мероприятием для будущих вожатых является концерт, посвященный знакомству отрядов. Концертное мероприятие является отличной возможностью для командообразования, проявления творческих способностей слушателей, преодоления страха сцены, подготовки выступлений и тематических видеороликов.

Таблица 2. Количество слушателей «Школы вожатых»

Учебный год реализации	Количество слушателей	География слушателей
2017-2018	40	БУ ВО «СурГПУ»
2018-2019	60	БУ ВО «СурГПУ», БУ ВО ХМАО-Югра «СурГУ»
2019-2020	70	БУ ВО «СурГПУ», БУ ВО ХМАО-Югра «СурГУ», Сургутский район

Как следует из таблицы 2, с каждым годом количество студентов увеличивается, и география слушателей распространяется.

В рамках конкурсного модуля бойцы СПО «Клюква» участвуют в конференциях, форумах, профессиональных конкурсах всероссийского, регионального, локального уровня. Самыми важными событиями 2019-2020 и 2020-2021 учебного года на данный момент являются:

1. Лига вожатых (г. Москва) 2019 г. – выход в полуфинал и приз зрительных симпатий командира отряда Алины Чубатой, 2020 г. – выход в полуфинал и финал конкурса бойца Ирины Ермолиной;
2. Открытый слёт педагогических отрядов (г. Нижневартовск). 2019 г. – 1 место;
3. Конкурс вожатских проектов (г. Екатеринбург). 2020 г. – проект «Наш дружный дворик» рекомендован к реализации в ХМАО-Югре;
4. Фестиваль педагогических отрядов лагерей актива России «АРТ_ПОЛАР». 2020 г. – игра от СПО «Клюква» вошла в 100 лучших практик;
5. Всероссийский конкурс студенческих программ, проектов и практик воспитания в общеобразовательных организациях «ВОЖАТЫЕ-ШКОЛЕ» (г. Санкт-Петербург). 2020 г. - выход в финал;
6. VII Всероссийский форум студенческих педагогических отрядов, конкурс «Лучший студенческий педагогический отряд» (г. Сочи). 2020 г. - 1 место

Таким образом, деятельность профильного отряда Сургутского государственного педагогического университета набирает обороты и позиционирует Югру как регион талантливой молодёжи. Оглядываясь на проделанную работу,

необходимо отметить, что в нашей работе встречались трудности. Это прежде всего не хватка времени, бывало сложно совмещать учебную деятельность, активную общественную работу и деятельность в отряде. В работе в ДОЛ, конечно, это не хватка сна. Как мы знаем, что в последнее время увеличилось количество детей с ограниченными возможностями здоровья. И были сложности при установлении контакта с детьми данной категории. Но, необходимо сказать, что многие бойцы из нашего отряда обучаются по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» и их учат различным формам и методам работы с данными категориями детей. Все запланированные мероприятия были реализованы. Командный дух педагогического отряда очень ярко прослеживался на протяжении реализации всей работы, что способствовало достижению положительных результатов. Студенческий педагогический отряд «Клюква» не останавливается на достигнутом. В следующем году поставлены новые задачи, которые, мы уверены, будут решены успешно.

Итак, по нашему мнению, студенческие объединения играют важную роль в создании условий для приобщения студентов к гуманистическим ценностям, развития и проявления у них профессионально-значимых качеств и профессиональных компетенций, реализации студенческих созидательных инициатив. Они способствуют удовлетворению потребностей студентов в созидательной совместной деятельности, позитивной самореализации, общении; дают возможность получить первичный профессиональный опыт и выбрать траекторию дальнейшего профессионального пути и карьеры.

Литература

1. Гарбер Е.И., Козача В.В. Методика профессиографии. – Саратов, 1992.
2. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М., 1993.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1990.
5. Ромицына Е.Г., Развитие профессионально значимых качеств педагога-психолога в системе повышения квалификации: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Майкоп, 2007.
6. Рюмина Ю.Н., Чуйкова И.В. Проектная деятельность как метод социально-педагогического сопровождения организации добровольческой деятельности студентов вуза Щадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 19

УДК 37.013.46

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ САМОРАЗВИТИЯ

Шаймарданов Р.Х.

(Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия)

Быть самостоятельным в принятии решений и их реализации становится ведущими качествами личности в современном мире. Оперативность, мобильность и конкурентоспособность становятся необходимыми атрибутами человека, который должен жить в условиях рыночной экономики. Как нам известно, что все эти качества человека являются приобретенными и воспитываются в процессе становления и развития личности. Безусловно, вопросами приобретения (воспитания) этих качеств занимается педагогическая наука. При этом психологическая наука участвует в этом процессе в качестве помощника.

Важно отметить, что этими качествами должны обладать без исключения все люди, проживающие в условиях рыночной экономики. Отсюда вытекает, что психолого-педагогические знания, умения, навыки, действия и операции, связанные воспитанием этих качеств личности, становятся универсальными, поэтому ребенку с малых лет необходимо организовать психолого-педагогическое сопровождение, содействие, соучастие, поддержку, помощь в становлении и развитии его личности. Эту роль могут выполнять очень многие люди из окружения ребенка поэтапно, параллельно, а то и последовательно сопровождая его. К этой категории людей можно отнести как родителей, так и дедушек и бабушек, дальних и близких родственников (старшие братья и сестры, младшие братья и сестры), друзей, соседей, сверстников и т.д. Из них кто-то занимается ребенком целенаправленно и осознанно, а кто-то воспитывает его своим примером. Исходя из изложенного очень важно рассмотреть технологию организации прямого или косвенного (опосредованного) психолого-педагогического сопровождения ребенка в этом становлении. Как любая другая человеческая деятельность сопровождается построением этапов и последовательности действий в уме человека, так и психолого-педагогическое сопровождение так же преследует определенную цель, достижение которой должно привести к приобретению ребенком ожидаемых качеств. Здесь необходимо заметить, что этот процесс длительный, требующий системной и долгосрочной работы над самим собой.

Психолого-педагогическое сопровождение должно привести личность ребенка к осознанию, принятию и психологической готовности реализовать самообразование, постановку цели, самопланирование, самоподготовку, самоорганизацию, самореализацию, самоанализ, самооценку и самоотчет процессов самообразования, самовоспитания и саморазвития. Эффективная организация данного сопровождения то же технологический процесс. Тот, кто сопровождает данный процесс, об этом должен знать и на основе этих знаний умело организовать и эффективно управлять этим процессом. Опосредованное или непосредственное сопровождение вышеуказанными людьми, требует от них не только умелого сопровождения этим процессом. Прежде всего, ребенок должен увидеть в них живой пример того как, другой человек этого делает. В этом случае можно утвердительно заявить, что дело «в шляпе» и мы «попали в точку». Сопровождение будет эффективным и пример взрослого убедительным. При таком раскладе нам остается описать две технологии: первая – как работает тот, кто сопровождает развитие этих качеств, и вторая – как работает ребенок для достижения этой цели.

Часто в жизни детям не хватает именно живого примера. Представим, как сосед каждый день выходит на беговую дорожку, полтора часа занимается физической зарядкой и выполняет ряд других общеукрепляющих упражнений. И первые победы ребенка над собой начинаются именно с этого примера. Решив для себя, что он присоединится к соседу и, вместе с ним, будет заниматься физзарядкой каждый день. Вот в это время ребенку нужна серьезная и систематическая поддержка именно морального плана. Давать ему незначительные, но бодрящие, стимулирующие советы и похвалить его за то, что он решился на это. Поддержать его и сказав, что сила воли воспитывается по крупицам и каждый день, заставляя себя вставать и идти заниматься физзарядкой. Вот эти усилия в жизни и становятся самыми важными и значимыми. Усилия над самим собой организуют и мобилизуют его, воспитывают в нем характер, волю в принятии решений, самостоятельности в их достижении. Остается похвалить себя за то, что он, целую неделю, реализовывал свой план самовоспитания. Он сам принял решение, сам спланировал, сам организовал и сам выполнил! Какой же он молодец: обещал себе и сделал это! Он горд тем, что он это сделал – целую неделю каждый день по полчаса делал физзарядку вместе с соседом! Как он сильно вырос в глазах соседа! Это только начало пути! Он себя зауважал! Хотя вот третий день как

сильно болят икроножные мышцы. Ему трудно дается подъем по утрам, но он обещал себе – встать и идти делать физзарядку вместе с соседом. Это только начало, ребенок настолько расположился к такому уважаемому соседу, что они, по ходу физзарядки, найдут очень много общих интересов в жизни. И этот сосед для него станет самым хорошим взрослым, знающим и умеющим другом по жизни. Тем более сосед не курит, не пьет, жаргонных и бранных слов в разговоре не употребляет. Такой сосед живой и открытый пример. О таком взрослом только и мечтать, особенно в подростковом возрасте. Жаль что он не папа, ведь такой хороший. А еще лучше было бы вместо соседа – папа, с которым душа в душу можно было бы много чего сделать по жизни. Он откроется перед соседом, даже поделится сокровенным, о чем ни с кем больше и не мог поделиться. Советы соседа значимы, так как он для него очень большой авторитет. Он обязательно придержется его советов. Он живой пример того, как надо поступать по жизни – сохраняя в себе нравственную чистоту, не переступая норм приличия и совести. Вот где воспитывается ребенок! А началом была работа над собой в виде ежедневных утренних физзарядок. И они подтолкнули ребенка к решению вопросов, как правильно жить, как вести себя с людьми, какие нормы приличия и правила соблюдать, какие поступки можно совершать, а от каких лучше воздержаться и не совершать. Этот сосед и желание ребенка присоединиться к нему стали определяющими установками в жизни. Это стало для него определяющим вектором и перестроило его жизнь, дало ориентир правильного направления в жизни. Он нашел себя в этой жизни. Он стал целеустремленным, организованным, мобильным, сильным, честным и порядочным гражданином страны.

После такого отступления вернемся к технологии психолого-педагогического сопровождения ребенка. Как работает тот, кто сопровождает развития ожидаемых качеств в ребенке. По общей теории педагогической технологии её реализация состоит из трех частей и пяти уровней логически последовательно выстроенных этапов. Общеизвестно, что педагогическая технология является связующим звеном между педагогической (да и не только педагогической) теорией и педагогической практикой. Отсюда вытекает, что технология состоит из следующих частей:

- первую часть представляет ведущая идея и обслуживающие её теории;
- вторая часть – сама технология, которая включает элементную базу (состав) и внутреннее строение (структуру);
- третья часть состоит из двух уровней: процедурного и технического. Первая часть включает два уровня – первый и второй, вторая часть – третий уровень, и третья часть – четвертый и пятый уровни. Первые два уровня (концепция и обслуживающие теории) относятся к педагогической теории, третий уровень относится к собственно технологии, пятый и четвертый уровни (технический и процедурный) – к педагогической практике.

Технология, как смысловой термин, может определяться логической последовательностью процесса. Применительно к техническим системам она жестко лимитирует последовательность технологических операций. Педагогическая технология может предполагать вероятностные формы, так как любое педагогическое явление связано с многофакторностью педагогических систем, многоуровневой психологической структурой объекта и субъекта действия, определенным сложившимся характером их взаимоотношений, стилем и условиями протекания деятельности и т.д. Ключевые ориентиры использования той или иной педагогической технологии связаны с такими диалектическими категориями, как "системность", "конкретность", "мера".

Педагогическую технологию психолого-педагогического сопровождения учителя или кого-то другого можно представить в такой последовательности:

- первый уровень: ведущей идеей является незаметное, безболезненное и целенаправленное сопровождение. Данное сопровождение обслуживается следующими психолого-педагогическими теориями: деятельности, личности, воспитания, обучения и развития;

- второй уровень: из ведущей идеи и обслуживающих её теорий вытекает ряд закономерностей, которые, в свою очередь, представлены как принципы, лежащие в основе функционирования технологии;

- третий уровень: в состав и структуру технологии сопровождения входят обучающийся, учитель (родители, взрослые ближайшего окружения, сверстники и т.д.), цель, условия, содержание, педагогические процессы, потребности, мотивы, методы, организационные формы, средства;

- четвертый уровень: определяет последовательность выполнения этапов, действий и операций;

- пятый уровень: предполагает создание условий и подбор средств реализации технологии.

Запуск данной технологии обеспечивает достижение функций диагностирования, социального прогнозирования, проектирования, конструирования, мобилизации, организации, контроля, анализа и оценки реализованного процесса. Посредством технологии реализуется теоретическая предпосылка психолого-педагогического сопровождения, стратегия управления этим процессом и осуществления процедур управления, в свою очередь регулирующих операциональную педагогическую деятельность, её структуру и развитие.

Технологизация процесса сопровождения обеспечивает перенос в практику теории путем проектирования и реализации операциональной стороны процесса и механизмов её внедрения. Таким образом, технология имеет две подсистемы задач и уровней решения: технологическую карту сопровождения – программу действий и рабочее адаптированное её исполнение с учетом реальных условий организации педагогического процесса [1, с. 179-180].

Теперь, рассмотрим, как работает вторая технология. Она заключается в том, как работает ребенок для достижения этой цели. Педагогическую технологию саморазвития обучающегося (воспитанника) можно представить в такой же последовательности, но отличающимся содержанием. Теперь обучающийся выступает субъектом данного процесса:

- первый уровень: ведущей идеей является осознанные, целенаправленные действия и операции, в целом деятельность самого обучающегося (воспитанника). Данная деятельность реализуется следующими психолого-педагогическими теориями: деятельности, личности, самообразования, самовоспитания, саморазвития;

- второй уровень: из ведущей идеи и обслуживающих её теорий вытекает ряд закономерностей, которые, в свою очередь, представлены как принципы и правила, лежащие в основе функционирования технологии саморазвития;

- третий уровень: в состав и структуру технологии сопровождения входят обучающийся, учитель (родители, взрослые ближайшего окружения, сверстники и т.д.), цель, условия, содержание, самоорганизованные процессы, потребности, мотивы, методы, организационные формы, средства;

- четвертый уровень: определяет последовательность выполнения этапов, действий и операций;

- пятый уровень: предполагает создание условий и подбор средств реализации технологии [2, с. 67-68].

Если эту структуру приложить к практике реализации данной технологии, то этапы можно конкретизировать и обозначить как более понятные технологические

действия деятельности. Конечно, старт реализации данной технологии начинается с того, что подростка посещает идея неудовлетворенности настоящим, у него появляется огромное желание сделать что-то хорошее для себя, измениться, стать сильным, самостоятельным, смелым, организованным, мобильным т.д. У него появляется огромное желание изменить себя, стать хорошим, честным, трудолюбивым человеком. И к тому же у него есть хороший пример для того чтобы начать этот процесс – сосед, взрослый мужчина, ежедневно выходящий во двор делать физзарядку.

Для ребенка это становится серьезным толчком к действию. Он начинает подготовительную работу, составляет программу саморазвития, включая в нее как самообразование, так и самовоспитание. Добывает спортивный костюм, обувь у него уже имеется. Ставит будильник и ложится спать. По будильнику встает, быстро заправляется, бежит во двор и видит, что сосед уже бежит. Он здоровается с ним и изъявляет желание присоединиться к нему, чтобы сделать физзарядку. Сосед этому явлению только рад и принимает его как подобающе. Вот пошло, поехало ... Второй день поддается, но уже с большим трудом, чем вчера. Ноги болят, организм сопротивляется, спать хочется, но ребенок, осилив все эти преграды, встает, одевается и выбегает во двор. Сегодня он во дворе появляется раньше, чем сосед. И эту новость сосед воспринял с хорошей поддержкой. Он поинтересовался, как он сегодня выспался, не болят ли ноги, как организм реагирует на физзарядку? Но ребенок все это выдержал, присоединившись к соседу начал бегать. Сосед начал к нему относиться как старому знакомому, с которым уже делает не второй день физзарядку, а так уж давно ... Ребенок стал более собранным, стал успевать не только делать физзарядку, но и в школе и дома. У него повышенное настроение от того, что он себе обещал, написал на листке бумаги, что сегодня необходимо выполнить, и все выполнил. И от того он радостный, веселый. Он начал себя контролировать на каждом шагу: как он с одноклассниками, с товарищами, родителями общается, что делает, что говорит, о чем думает. А вечером, перед сном, он начал доставать лист бумаги и составлять план и к тому же начал составлять самоотчет: что сделано, что не успел и когда он это сможет выполнить? Такое планирование начало ему приносить результаты. Продвинулся в учебе, начал успевать за день очень многое, как для себя, так и для семьи. Он изменился: стал веселым, легким на подъем, успевающим и повзрослел. Ребенок преобразился изнутри, он стал сиять от того, что у него все отлично получается. Вечером составлять план на завтра и в то же время делать самоотчет вошли в привычку. Он преобразился, начал чувствовать себя как личность, начал управлять самим собой. Стал уверенным, серьезным, ответственным не только по отношению к себе, но и к окружающим. Ребенок стал активным и самостоятельным. И он осознал, что начало этому было его решение – изменить себя. И он изменил себя: свое отношение к себе и окружающим, свои мысли, свои поступки и действия т.д.

При этом он ощущал, что ему не хватает знаний. Он начал интересоваться книгами, школьной библиотекой. Его начали интересовать книги о личностях, которые совершали подвиги, стали знаменитыми, прославлялись, занимались самообразованием, самовоспитанием и саморазвитием. О тех, кто сделал себя сам. Теперь он находил примеров не только в своем окружении, но и в исторических личностях. Его внутренний мир преобразился, расширился, у него открылись глаза на этот огромный мир и его место в этой жизни. И обо всем я рассуждаю так, потому что описанное выше из моей реальной жизни. Я конечно физкультурой начал заниматься с третьего курса студенческой жизни, зато продолжаю по настоящий день. И теперь физзарядку делаю не двадцать минут, а по два часа каждый день. За последние 45 лет жизни это вошло в привычку. И нет дня, чтобы я физзарядку пропустил. В этом процессе отсутствуют «красные дни» календаря. И каждый вечер на листке бумаги я

составляю отчет за прожитый день и планирую себе завтрашний день. Что не выполнено из запланированного автоматически переносятся на ближайшие дни для выполнения.

Если обобщить вышеописанное, то получается процесс, который соответствует сущности технологии саморазвития обучающегося (воспитанника). Исходя из общей теории социального управления, можно сказать, что решение задачи актуальной для обучающегося проходит в своем развитии ряд этапов:

- анализ ситуации (диагноз);
- постановка цели и задач;
- проектирование результата воздействия (внушение, установка, прогноз, интерес, мотив, стимул);
- конструирование и планирование воздействия (тактическое и стратегическое планирование);
- подготовка, и организация процесса саморазвития;
- реализация процесса саморазвития;
- самоанализ достигнутых результатов процесса саморазвития;
- самоотчет, самооценка полученных результатов и определение новых задач;
- саморегулирование и самокорригирование процесса саморазвития;
- определение новых задач и новый круг (этапы) их выполнения.

Если это корригировать с учетом сегодняшних изменений, то управленческая деятельность включает ряд последовательно идущих этапов, обеспечивающих цикл от принятия решения до реализации его и достижения намеченных результатов. Анализ проделанных за день пунктов плана, а также качественная и количественная их оценка. Этот управленческий цикл состоит из:

- выявления актуальной педагогической задачи, подлежащей решению;
- изучения реальной обстановки, ситуации, условий и возможностей, с учетом которых придется решать эту задачу;
- принятия управленческого решения;
- проектирования, планирования и определения этапов решения этой задачи;
- подбора содержания, форм, управленческих, научно-методических, дидактико-воспитательных методов и средств решения задачи;
- организации деятельности, мобилизации сил и создания условий успешного функционирования данной технологии;
- получения информации о ходе протекания, предупреждения, при необходимости корригирования деятельности, направленной на решение данной задачи;
- анализа и оценки достигнутого результата, определения уровня разрешенности данной задачи;
- координации принятого решения с задачами средней и дальней перспектив развития личности и коллектива [3, с. 74; 4, с. 74].

Литература

1. Шаймарданов, Р.Х. Теория и технология интенсивного развития профессиональной личности учителя в вузе. Дис. ... докт. пед. наук. Казань. – 1998. – 360 с.
2. Шаймарданов, Р.Х., Хузиахметов, А.Н. Педагогические технологии. Допущено Министерством образования и науки Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов педагогических учебных заведений. М.: Дрофа. – 2008. – 240 с.
3. Шаймарданов, Р.Х. Личностно ориентированная технология педагогического процесса. Учебно-технологическое пособие для студентов педагогических учебных заведений. - Сургут: РИЦ СурГПИ, 2002. - 130 с.
4. Шаймарданов, Р.Х. Личностно-ориентированная технология педагогического процесса. учебно-технологическое пособие / Шаймарданов, Р.Х.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ

Шаймерденова Д.Д., Темирбекова Г.Т., Токпанова А.М.

*(Назарбаев Интеллектуальная школа химико-биологического направления
г.Петропавловска)*

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в настоящее время в учебно-воспитательном процессе во главу угла ставится вопрос развития интеллекта (IQ) личности, как следствие не всегда уделяется внимание развитию эмоциональной составляющей. Необходимость изучения вопроса развития эмоционального интеллекта в нашей школе диктуется запросами организации эффективного обучения. Так как развитие эмоционального интеллекта влияет на социально-психологическую адаптацию учащихся, коммуникацию со сверстниками, педагогами, родителями и эффективную учебную деятельность [1]. В настоящее время вопрос компетентности в понимании и выражении эмоций является актуальным, поскольку нас с детства учат не выражать и не проявлять свои эмоции, классифицируя их на положительные и отрицательные. Современные родители и педагоги желают воспитать нестигаемую личность, лишённую эмоций. К.Д. Ушинский, подчёркивая социальный смысл эмоций, отмечал, что общество, заботящееся об образовании ума, совершает большой промах, так как человек более человек в том, как он чувствует, чем как он думает.

Целью исследования является изучение роли эмоционального интеллекта в обеспечении эффективности социально-психологической адаптации человека, которая заключается в развитии навыков по распознаванию, оцениванию и конструктивному проявлению эмоций у студентов. Задачи исследования:

1. Определить сущность и содержание понятия «эмоциональный интеллект»;
2. Проанализировать основные методы диагностики эмоционального интеллекта;
3. Изучить особенности уровня эмоционального интеллекта.

Гипотезой исследования является предположение о повышении уровня развития эмоционального интеллекта учащихся посредством групповых занятий.

Анализ научной литературы показал, что исследуемый вопрос является одним из актуальных, так как эмоциональная составляющая является одной из базовых при рассмотрении развития личности ребенка, учитывая современные факторы «замкнутого» пространства с поступательным характером. Известный журналист и психолог Дэниел Гоулман способствовал популяризации термина «эмоциональный интеллект» во всем мире. В своей книге «Эмоциональный интеллект» (МИФ, 2018) он подробно объясняется, что такое эмоциональный интеллект, какие мозговые структуры за него отвечают и как он проявляется в повседневной жизни.

Одни из самых известных в мире специалистов в области семейных отношений Джон Готтман, Джоан Деклер в своей работе «Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей» (МИФ, 2018) предлагают разного рода решения для родителей, которые хотят помочь детям научиться контролировать эмоции и чувства. В книге авторы показывают, что дети с высоким эмоциональным интеллектом успешны, здоровы, коммуникабельны, им легко дается учеба, и объясняют, каким образом можно развивать эмоциональный интеллект ребенка. На наш взгляд, особенно ценна отдельная глава, посвященная роли отцов, которые «вливают на детей не так, как матери», и «вносят уникальный вклад в их благополучие».

В книге Джона Ардена «Укрощение амигдалы и другие инструменты тренировки мозга» (МИФ, 2016) даётся понимание, как управлять эмоциями, мыслями, настроением, желаниями и привычками[3].

В рамках исследуемого вопроса одним из ценных трудов является работа Сьюзен Дэвид «Эмоциональная гибкость. Как научиться радоваться переменам и получать удовольствие от работы и жизни» (МИФ, 2017). По мнению психолога Сьюзан Дэвид, успех напрямую зависит от способности управлять своим внутренним миром и взаимодействовать со своими эмоциями. Книга знакомит с интересной концепцией «эмоциональной гибкости» как способом управления своими эмоциями и чувствами.

Методы исследования были подобраны с учётом аутентичности объектов исследования, а также обусловлены обстоятельствами проведения эксперимента. Для проведения исследования использован «Тест на определение уровня эмоционального интеллекта Н. Холла», метод наблюдения, сравнительный анализ.

Тест на определение уровня эмоционального интеллекта Н. Холла выбран не случайно, так как он дает возможность определить, как используются эмоции человека в жизни, и учитывает все стороны эмоционального интеллекта: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, управление эмоциями других людей. В рамках нашего исследования именно эти категории наиболее важны для проведения не только теоретического изучения, но и практического применения полученных результатов, в частности корректировки психоэмоционального поведения. Как утверждается в изученных источниках, развитие эмоционального интеллекта способствует психическому и физическому благополучию человека, что и является конечной целью нашего исследования [2].

Диагностика включает в себя следующие шкалы:

Шкала «Эмоциональная осведомленность» - это осознание и понимание своих эмоций, а для этого постоянное пополнение собственного словаря эмоций. Люди с высокой эмоциональной осведомленностью в большей мере, чем другие осведомлены о своем внутреннем состоянии;

Шкала «Управление своими эмоциями» - это эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость и т.д., другими словами, произвольное управление своими эмоциями;

Шкала «Самомотивация» - управление своим поведением за счет управления эмоциями;

Шкала «Эмпатия» - это понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а также готовность оказать поддержку. Это умение понять состояние человека по мимике, жестам, оттенкам речи, позе;

Шкала «Управление эмоциями других людей» - умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

В результате проведения диагностики по каждой шкале подсчитывается сумма баллов. Чем больше количество баллов, тем больше выражено данное эмоциональное проявление.

В исследовании приняло участие 21 учащихся, объектом была выбрана третья группа общежития, из них 4 мальчика 17 девочек. Были определены учащиеся АВС, деятельность которых в процессе исследования Lessonstudy стала объектом пристального наблюдения и основой для анализа итогов исследования. В начале исследования уровень эмоционального интеллекта участников был диагностирован с помощью методики Н.Холла, тестирование прошло в октябре месяце.

Объект	Эмоциональная осведомленность	Управление своими эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Управление эмоциями других людей	Сумма по всем шкалам
А	6	9	10	9	8	42
В	6	5	12	9	9	41
С	1	-7	0	-2	2	-6

На основании тестирования нами было разработано три занятия в рамках исследования Lessonstudy, темы которых соответствовали годовому плану.

1 занятие «Учимся общаться», 2 занятие «Я гражданин Мира» и 3 занятие «Цвета и эмоции».

1 занятие «Учимся общаться». На этом занятии учащиеся познакомились с термином «эмоциональный интеллект», было дано творческое занятие на распознавание положительных и отрицательных эмоциональных состояний, в ходе которого большинство из них говорили об отрицательных эмоциях, что подтолкнуло нас к выбору дальнейшей траектории развития занятий и подбора упражнений, направленных на познание и обсуждение как отрицательных эмоций, так и положительных. Также были проведены такие групповые упражнения, как «Прорвись в круг» и «Бокс на пальцах». В процессе выполнения упражнений участники могли наблюдать и анализировать эмоции другого и установить с ним контакт.

2 занятие «Я гражданин Мира» включало в себя теоретический материал по проблеме эмоций и эмоционального интеллекта; задания и упражнения, практикуемые по развитию эмоционального интеллекта, актерских способностей. Проведена творческая работа, где дети в группах выражали и проявляли в виде рисунков мысли, чувства и пожелания. Наибольшие затруднения участники испытывали при необходимости контролировать свои эмоции, сдерживать непродуктивные эмоциональные реакции.

3 занятие было организовано в форме тренинга с использованием элементов Арт-терапии. Учащимся был предоставлен выбор карт из колоды «Эмоции», где на каждой карте прописана эмоция, которую участник должен продемонстрировать, а остальные участники в свою очередь должны угадать эту эмоцию. Это упражнение позволило практически оценить возможность учащихся проявлять эмоции и распознавать их. Далее учащимся была предоставлена возможность выбора метафорических карт, которые ассоциировались у них с положительными и отрицательными эмоциями. После выбора участники, используя карты, должны были описать и дорисовать картину своих эмоций. Хочется отметить, что все учащиеся хотели поделиться своими чувствами после того, как их работа была готова. После представления своих работ участникам было предложено разделить лист и отправить часть с негативными эмоциями в «Мусорную корзину». Часть, на которой были отображены положительные эмоции, участники оставили для дальнейшей работы.

Так как тренинг с элементами Арт-терапии дал положительный результат и отзыв от участников, нами было принято решение о проведении дополнительного занятия под названием «Карта положительных эмоций». За основу карты участникам было предложено взять часть рисунка с положительными эмоциями с предыдущего занятия. Участникам были предоставлены цветные карандаши, фломастеры, краски, клей, цветная бумага, журналы, красочные картинки и ватманы. Задачей учащихся было нарисовать свою персональную карту положительных эмоций. Данное занятие было особенно интересно для учащихся, так как каждый пытался сделать свою карту индивидуальной, непохожей на другие.

Также в течение месяца студентам предлагались разрезанные шаблоны в виде эмоциональных смайликов для определения настроения. У каждого имелся свой набор

пиктограмм. Данная работа стала тренировкой умения распознавать свое эмоциональное состояние. Для осознания своего эмоционального состояния и освобождение от негативных эмоций участник мог обсудить с воспитателем методы повышения своего настроения. Ребята придумали множество таких способов: улыбнуться в зеркале, попробовать рассмеяться, вспомнить о чем-нибудь хорошем, которыми они охотно делились с остальными участниками группы.

Анализ показывает, что после трех занятий студенты приобрели умения и навыки по распознаванию эмоций других людей, научились более тонко демонстрировать собственные эмоциональные переживания и отзываться на эмоции другого человека, развили способность к эмоциональному воздействию на других, стали более открытыми для новых эмоций, научились активно использовать собственный эмоциональный опыт.

После проведенных занятий была организована повторная диагностика по выявлению уровня эмоционального интеллекта в феврале месяце с помощью методики Н. Холла. Результаты диагностики представлены ниже:

Объект	Эмоциональная осведомленность	Управление своими эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Управление эмоциями других людей	Сумма по всем шкалам
А	8	10	11	9	29	55
В	7	6	12	9	9	43
С	1	1	8	6	5	21

Объект А – значительно повысились показатели только по шкале «Управление эмоциями других людей». Это означает, что в ходе проведенных занятий, учащийся осознал, что в процессе общения важно учитывать и признавать права другого человека на эмоции, с помощью чего можно абстрагироваться и разобрать то, что стоит за эмоциями, а значит уметь чувствовать человека.

Объект В – по всем шкалам показал практически такие же результаты, что говорит о том, что проведенный ряд занятий не особо повлиял на уровень эмоционального интеллекта данного учащегося.

Как видно по полученным результатам, объект С значительно повысил результаты по всем шкалам, кроме шкалы «эмоциональная осведомленность», что говорит о неумении распознавать свои личные эмоции. То есть он не до конца осознает, какие эмоции испытывает, почему они возникают именно в этот момент. Эмоции не представляют для него связи между собственными чувствами и тем, что он думает и делает.

Подводя итоги, можно сказать, что гипотеза исследования получила свое подтверждение, и групповые занятия влияют на повышение развития эмоционального интеллекта, так как мы видим пусть незначительный, но рост. В ходе занятий и получения обратной связи от учащихся мы также могли наблюдать повышение компетенции учащихся в вопросах видов эмоций, их проявлений и навыков общения в целом. Стоит отметить, что исследование позволило нам, как наблюдателям, узнать учащихся с другой стороны, самим учащимся раскрыться друг перед другом и перед собой в другом свете. И если на первых занятиях чувствовалась определенная скованность и стеснение, позже, пополняя багаж знаний об эмоциональном интеллекте, участники стали более ярко проявлять свои чувства и эмоции. Эмоциональный интеллект – это совокупность именно способностей, а не просто личностных характеристик. Ведь именно способности помогают личности достичь высокого уровня развития знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение им различных видов деятельности, одним из которых является процесс коммуникации [4].

Помимо этого, эмоциональный интеллект является совокупностью когнитивных способностей, поскольку понимание и управление эмоциями как своими, так и других людей не может осуществляться без осуществления мыслительных операций, таких как идентификация, регуляция эмоций, планирование своего поведения. А значит результаты проведенного нами исследования повлияют не только на улучшение процесса коммуникации учащихся, который является неотъемлемой частью обучения, но и на процесс получения знаний в целом.

Благодаря результатам данного исследования можно сказать, что темой будущего исследования может стать тема управления своими эмоциями, так как большинство участников группы показали низкий результат по данной шкале.

Литература

1. Дэниел Гоулман «Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ» Москва, МИФ, 2018 г.
2. <https://psycabi.net/testy/21-emotsionalnyj-intellekt-eq>
3. Джон Арден «Укрощение амигдалы и другие инструменты тренировки мозга», Москва «Манн, Иванов и Фербер», 2016 г.
4. Сьюзен Дэвид «Эмоциональная гибкость. Как научиться радоваться переменам и получать удовольствие от работы и жизни». Москва, МИФ, 2017.
5. Сергей Шабанов, Алена Алешина «Эмоциональный интеллект». Москва, МИФ, 2019.

УДК37.043.2

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ – ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ В ГРУППОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Шерьязданова С.А.
(СКУ им. М. Козыбаева)

Акцент на людей и межличностные навыки в образовательной среде становится все более и более распространенным, и не без оснований: суть высокопродуктивных команд в значительной степени основана на отношениях между участниками в них. Именно взаимоотношения в группе будут иметь сильное влияние на их деятельность в целом. Иначе говоря, если в группе создана психологически безопасная среда, то ее участники доверяют друг другу, чаще и без опасения и осуждения высказывают свое мнение, предлагают свои идеи без стыда, не боятся того, что их предложение будет отвергнуто, при этом они не будут считать себя лишними.

Психологическая безопасность группы определяется как общее убеждение в том, что команда безопасна для принятия межличностных рисков. По большей части это убеждение, как правило, молчаливо воспринимается как должное и не получает прямого внимания ни со стороны отдельных лиц, ни со стороны команды в целом.

Психологическая безопасность команды - это не то же самое, что сплоченность группы, поскольку исследования показали, что сплоченность может снизить готовность не соглашаться и оспаривать взгляды других, например, в феномене группового мышления, где подразумевается отсутствие принятия межличностных рисков [1]. Этот термин подразумевает не беспечное чувство вседозволенности или неумолимо положительный аффект, а скорее чувство уверенности в том, что команда не будет смущать, отвергать или наказывать кого-то за высказывание. Это доверие вытекает из взаимного уважения и доверия между членами команды.

Важность доверия в группах и организациях давно отмечается исследователями. Доверие определяется как ожидание того, что будущие действия других будут благоприятствовать его интересам, так что человек готов быть уязвимым перед этими действиями [2]. Психологическая безопасность команды подразумевает межличностное доверие, но не ограничивается ею, это также командный климат, характеризующийся межличностным доверием и взаимным уважением, в котором людям комфортно быть самими собой. Для того чтобы психологическая безопасность команды была конструкцией на уровне группы, она должна характеризовать команду, а не отдельных ее членов.

Психологическая безопасность команды, и члены группы должны иметь схожие представления о ней. Представления о психологической безопасности, как и другие подобные убеждения, должны сходиться, так как члены команды подвержены одному и тому же набору структурных влияний, так и потому, что эти представления развиваются на основе значимого общего опыта. Например, большинство членов команды придут к выводу, что совершение ошибки не ведет к отказу, если у них был командный опыт, в котором оценка и интерес выражались в ответ на обсуждение их собственных и чужих ошибок. Психологическая безопасность команды должна способствовать обучению поведению в рабочих коллективах, поскольку она снимает чрезмерную озабоченность реакцией других на действия, которые могут вызвать смущение или угрозу, которые часто имеют учебное поведение. Например, члены команды могут не желать сообщать об ошибках, которые могут помочь команде внести последующие изменения, потому что они обеспокоены тем, что их сочтут некомпетентными, что позволяет им игнорировать или сбрасывать со счетов негативные последствия их молчания для работы их группы. Напротив, если они уважают и чувствуют уважение со стороны других членов команды и уверены, что члены команды не будут обвинять их в своей ошибке, преимуществам высказывания, вероятно, будет уделяться больше внимания.

Для того чтобы помочь обучающимся выстроить психологически безопасную среду в группе, для начала необходимо позволить им совершать ошибки, если быть точнее, то научить признавать свои ошибки, именно рассмотрение неудач позволяет группам учиться, видеть недочеты, знать над чем необходимо работать, дальше уже вводить новшества, обсуждать и работать вместе для достижения лучших результатов.

После того как обучающиеся поймут, что совершать ошибки нормально, они помогают проделывать нам работу над собой и над деятельностью группы, после этого нужно дать понять, что в психологически безопасной среде студенты чувствуют себя комфортно, будучи самими собой, то есть студенты могут приходить на учебу в том состоянии, в котором они чувствуют себя самими собой, знать, что их принимают, делиться своими мыслями и идеями, задавать вопросы и вступать в сложные разговоры. Благодаря этому среди студентов могут возникать самые разнообразные идеи, при этом они будут их высказывать не беспокоясь о том, сильна ли его идея, появляются ценные мысли, наполненные творчеством и нестандартным мышлением.

Люди очень внимательно относятся к тону и качеству социальных процессов и с большей готовностью им подчиняются, когда чувствуют, что их ценят [3]. Была установлена связь между межличностной угрозой и обучением, когда они постулировали, что межличностные угрожающие проблемы препятствуют обучению, но они не рассмотрели возможность того, что группы могут различаться в своих представлениях о межличностной угрозе, тем самым вызывая на разные уровни обучения [4].

Эстонский ученый Х.И. Лийметс выделяет следующие принципы групповой работы [5]:

- класс разбивается на несколько групп от 3 до 6 человек;
- каждая группа получает свое задание, которое может быть одинаковое для всех либо дифференцированное;
- внутри каждой группы, между ее участниками распределяются роли («лидер», «спикер» и т.п.);
- процесс выполнения задания в группе осуществляется на основе обмена мнениями, оценками;
- выработанные в группе решения обсуждаются всем классом [5].

Для хорошего взаимодействия всех участников группы нужно подобрать подходящего лидера, того, кто умеет слушать, поддерживать, того, кто будет поощрять любознательность своих товарищей, тех кто будет задавать вопросы. Если же подобрать в качестве лидера не того человека, то в группе не будет взаимопонимания и никакой психологически безопасной среды построено не будет, так как лидеры, которые не слушают, в конечном итоге будут окружены людьми, которым нечего сказать.

Члены групп, скорее всего, будут следить за действиями и реакциями друг друга, но особенно осведомлены о поведении лидера [6]. Если лидер поддерживает, ориентируется взаимодействие и взаимопонимание, не имеет защитных ответов на вопросы и вызовы, участники, скорее всего, придут к выводу, что в команде создается безопасная среда. Напротив, если лидеры групп действуют авторитарно, члены команды могут неохотно участвовать в межличностном взаимодействии, связанном с обучающим поведением. Эффективное взаимодействие со всеми обучающимися в группе, будет способствовать укреплению уверенности членов группы в способности команды выполнять свою работу, так же как и поддерживающий контекст, который уменьшает препятствия на пути прогресса и позволяет членам команды быть уверенными в своих шансах на успех.

Исследователь позитивной психологии Барбара Фредериксон обнаружила, что перечисленные ниже черты характера являются надежными индикаторами психологической безопасности:

- любопытство задавать вопросы и мыслить масштабно;
- доверие между участниками;
- открытость к изменениям, перспективам и т. д.;
- самомотивация и целеустремленность;
- устойчивость в противостоянии и преодолении конфликта [7].

Для эффективного выстраивания отношений среди участников группы, попросите свою команду в целом и наедине, с глазу на глаз поделиться отзывами о том, как они относятся к темам, связанным с доверием в группе, признанием ошибок, высказыванием новых идей, склонностью задавать вопросы и т. д. Также можно задать такие вопросы:

Комфортно ли людям делиться идеями и мнениями?

Доверяют ли они своим товарищам по команде?

Как они относятся к лидеру и доверяют ли они ему?

Хотя у лидеров и отдельных лиц есть свои цели, ваша общая цель - создать среду с непрерывным, открытым общением, которая упрощает ведение сложных разговоров о вещах, которые не работают в команде (будь то процессы, методы, или даже человеческий конфликт). Без безопасного места для встречи с ними команды могут выжить, но процветание маловероятно. Группы, которые поощряют безопасные дискуссии и принятие разных точек зрения добиваются большего успеха.

Важно направить обучающихся, поэтому многое зависит и от самого педагога, нельзя просто дать задание обучающимся и ожидать, что они смогут эффективно

работать самостоятельно. Для этого создавайте команды, тщательно обдумывая, кто будет хорошо работать вместе. Если конкретный обучающийся нуждается в дополнительной поддержке или понимании (или, скажем так, в особом обращении), поместите его с правильными товарищами по команде. Практикуйте навыки совместной работы до и во время проекта (например, используйте ролевые игры, проектные задания). Научите студентов проводить собрания, играть различные роли, использовать навыки разрешения конфликтов и использовать стратегии принятия решений; и попросите их самостоятельно оценить и поразмышлять над навыками совместной работы. Подбирайте задания, которые будут интересны все студентам, так как они могут быть более мотивированы к участию, если проект интересен им.

Культура поддержки, устойчивые консультативные отношения и стратегии обучения, которые создают позитивное обучение, способствуют психологической безопасности. Создание психологически безопасной среды - один из способов преодолеть такие инциденты и раскрыть огромный потенциал командного сотрудничества. Ясно, что эффективное сотрудничество - необходимый компонент командного обучения, а командное обучение - критически важный компонент производительности. Несмотря на обсуждаемые здесь барьеры для сотрудничества, разнообразие команд может стимулировать обучение, если организационный контекст поддерживает открытое общение. Психологическая безопасность является важным компонентом контекста, который регулирует способность команды преодолевать препятствия на пути к сотрудничеству. В конце концов, психологическая безопасность может сделать разнообразие группы более доступным и задействованным, извлекая выгоду, связанную с разнообразными наборами навыков, опыта, знаний и умений, было бы невозможно, если бы члены групп не хотели говорить и внимательно слушать друг друга.

Возможно, трудно представить, что что-то столь нематериальное, как чувство безопасности и доверия в команде может повлиять на обучение. На рабочем месте, которое не является психологически безопасным, можно обнаружить культуру, в которой люди боятся смущения или обвинения. Это означает, что они не будут задавать вопросы, делиться идеями или выражать беспокойство. Высказываясь в психологически безопасной среде обучающиеся дополняют друг друга. Поэтому так важно уделять данному вопросу должное внимание. Сила одного человека заменяет слабость другого, и нет ничего постыдного в признании этих слабостей. В психологически безопасной среде царит атмосфера «мы все вместе».

Литература

1. Воронцов А.Б. Основные составляющие развивающего эффекта образовательной системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 2002.
2. Ковылева Ю.Э. Групповая учебная работа старшеклассников на основе деятельностного подхода // Инновационные проекты и программы в образовании. Серия: Педагогика. Психология. 2009. - №2. – С.102-105.
3. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: как ее создать и измерить // ФГБОУ «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия. – 2019. – С.280-283.
4. Рубцов В.В., Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника // Безопасность образовательной среды: сборник статей. - 2008. С.5-11.
5. Лийметс И.Х. Групповая работа на уроке. - М.: Знание, 1975.
6. Байбородова Л.В. Проблемы теории и практики использования педагогических технологий в образовании // Ярославский педагогический вестник. - 2015. - № 2. - Том 2. - С.77-85.
7. Фредериксон Б.Л. Перевод Бондаренко Н.А. Позитивный бизнес. - СПб.: Евразия, 2015.
8. Штроо В.А. Методы активного социально-психологического обучения. - М.: Юрайт, 2015.

2 СЕКЦИЯ: ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУДЫҢ ҚАЗІРГІ МӘСЕЛЕЛЕРІ / СЕКЦИЯ 2: СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И САМОПОЗНАНИЯ

ӘОЖ 376

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ АЛУШЫ ОҚУШЫМЕН СЫНЫПТАН ТЫС ЖҰМЫСТАРДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ

Аблина А.К.

(«Абай атындағы қазақ мектеп-гимназиясы» КММ)

Инклюзивті білім беру дегеніміз – ерекше мұқтаждықтары бар балалардың мамандандырылған оқу мекемелерінде емес, жалпы білім беретін мектептерде оқу үрдісі. Тұңғыш Президентіміз Нұрсұлтан Назарбаев «Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты Жолдауында: «...Мүмкіндігі шектеулі азаматтарымызға көбірек көңіл бөлу керек. Олар үшін Қазақстан кедергісіз аймаққа айналуы тиіс... Бұл өзіміздің және қоғам алдындағы біздің парызымыз» [1], – деп атап кеткендей, елімізде барлық балаларға бірдей, тең көзқараста қарау мәселесіне ерекше көңіл бөлініп, денсаулық мүмкіндігі шектеулі балалардың қоғамнан тыс қалмай, керісінше, қоғамға белсене араласуына, жалпы білім беру орындарында өзге балалармен қатар білім алуына жағдай жасалуда. Мемлекетіміздің әрбір азаматы – ұлттық құндылық, әрбір баласы – еліміздің ертеңі екенін ескерсек, әрбір ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушылар сапалы білім алып, азамат болып қалыптасуына жағдай жасау міндетіміз болып табылады. Сапалы білімнің барлығы үшін қолжетімді болу шартын қалыптастыруға бағытталған білім беру жүйесін түрлендіру процестерінің бірі инклюзивті білім беру болып табылады. Алғаш рет 2002 жылы посткеңестік кеңістікте Қазақстан Республикасының «Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзетулік қолдау туралы» Заңы күшіне енді. Заң әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзетулік қолдаудың түрлері мен әдістерін анықтайды, мүмкіндігі шектеулі және ерекше білім беруді қажет ететін балаларға тиімді көмек жүйесін құруға, олардың тәрбиесіне, оқуына, еңбектік және кәсіптік дайындығына, бала мүгедектігінің алдын-алуға байланысты мәселелерді шешуге бағытталған [2]. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасында көрсетілген орта білім берудің инфрақұрылымдық дамуын қамтамасыз ететін міндеттердің бірі ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды инклюзивті ортада қолдау, ал орта білім берудің мазмұнын жаңарту аясындағы міндеттердің бірі білім беру ұйымдарын өлшемшартпен бағалау жүйесіне көшуді жүзеге асыру деп көрсетілген [3].

Жанұяда ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланың өмірге келуі бірінші кезекте ата-ананың және жанұя мүшелерінің өмірге көзқарасын, өзгелерге және өзіне деген қарым-қатынасын өзгертпей қоймайды. Отбасында бала үшін де, ата-ана мен жанұя мүшелері үшін де ауыр психологиялық атмосфера қалыптасатыны белгілі. Әйгілі ғалым Л.С. Выготский баланың өсіп-дамуы бірінші кезекте әлеуметтік даму жағдайына негіздеген. Дамуында ауытқуы бар баланың кейінгі тағдыры өзі туып, тәрбиеленіп жатқан отбасының жағдайына байланысты. Яғни, баланың дамуы көбінесе медицина және педагогикалық қызметкерлердің назарынан тыс қалып, басты ықпал етуші күш ата-ана болып табылады. Сондықтан ерекше білім беру қажеттіліктері бар бала

тәрбиелеуші отбасы қандай да болмасын медициналық, педагогикалық, психологиялық, құқықтық-ақпараттық қолдауды қажет етеді. Дер кезінде алынған қандай да қолдау түрі баланың немесе отбасының кез-келген әлеуметтік-психологиялық мәселесінің шешілуіне әсерін тигізеді.

Еркін тәрбиелеу ісінің негізін салушы Мария Монтессори: «Бала дүниеге келгеннен бастап өзін-өзі дамытуға және жеке тұлға ретінде қалыптасуға қабілетті. Оның ішкі әлемінде ерекше күш бар, сол қуаттың дамуына жағдай жасау – үлкендердің міндеті» деген болатын [4]. Сондықтан ерекше мұқтаждықтары бар балалардың толыққанды тұлға болып қалыптасуында, қоғамнан алшақтамай әлеуметтік бейімделуінде инклюзивті білім беру процесі қажет. Ал инклюзивті білім беру шеңберінде әлеуметтік-психологиялық қолдау ерекше орын алады.

Әлеуметтік-психологиялық қолдауға бірнеше ерекшелік тән. Сондықтан ол оқушыларды тәрбиелеу, білім беру және табысты әлеуметтендіру секілділық қызметтің бір түрі болып табылады. Л.А. Беляева, Л.Я. Олиференко және т. б. зерттеушілер білім алушыларды әлеуметтік қорғау, жеке тұлғаны дамытуда әлеуметтік-психологиялық қолдауды ерекше түр ретінде қарастырады. Мүмкіндігі шектеулі оқушылардың мектептің инклюзивтік ортасы жағдайында әлеуметтенуі олардың қарым-қатынас аумағы мен қызметінің кеңеюімен, белсенді өмірлік позициясының қалыптасуымен сипатталады. Мектептегі инклюзивті білім беру әлеуметтік маңызды бірлескен іс-шаралар жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың басқа адамдармен байланысын дамытуға ықпал етеді. Инклюзивті білім беру аясында оқушыларды әлеуметтік қолдауды бірнеше позицияда қарастыруға болады: – кең мағынада мұғалімдердің қолдауы (мұғалімдер, медицина қызметкерлері, әлеуметтік педагог, психологтар және т.б.);

– білім алушының жеке басын тәрбиелеу және оқыту мәселелері (ата-аналарға психологиялық кеңес беру, оқу кезеңіндегі отбасының патронажы, ата-аналарға өзекті мәселелер бойынша ұсыныстар әзірлеу, денсаулықты сақтау техникасына үйрету және т.б.) бойынша оқытушылық құрамның отбасымен ынтымақтастығы;

– мектептен тыс жұмыстарда ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың әлеуметтік белсенділігін қалыптастыру, әлеуметтік интеграцияның сәттілігі сабақтан тыс жұмыстардың мазмұнына және дәрежесіне, оған оқушылардың қатысуына тікелей байланысты. Инклюзивті білім беруде қолдауды жүзеге асыра отырып, оқушылардың қарым-қатынасына, оқуда табысты алға жылжуына, дене және психикалық денсаулығына, сондай-ақ өмірлік және кәсіби болашағын таңдауына көмектеседі. Білім берудің бұл түрінде оқушының өз-өзіне сенімі артады, ол маңайындағылар тарапынан өзіне қолдау бар екенін сезінеді, бұл баланың өзін-өзі бағалай білуіне, қоршаған ортасына сүйіспеншілікпен қарауына, өзін қоғамның толыққанды мүшесі сезуіне жол ашады, осы сенімділіктерін дамыта түсуде әлеуметтік педагогтің ролі зор [5].

Оқытудың бұл түрі (инклюзивті білім беру) арқылы оқушы өз қабілетіне сай, ата-анасынан алшақтамай, яғни арнайы мектеп – интернаттарда тұрып оқуға мәжбүр болмай, тұрғылықты жерде білім алып, қоғаммен бірге араласып, әлеуметтік жағынан бейімделеді. Ата-анасы да баласының дамуы мен тәрбиесіне белсене қатысып, жеткіншек алдында жауапкершіліктері артады [6]. Әлеуметтік педагог ата-анамен тікелей байланыста болып, баланың білім алуына үлес қосады. Инклюзивті оқытудың негізгі принциптері:

1. Адам құндылығы оның мүмкіндігіне қарай қабілеттілігімен, жеткен жетістіктерімен анықталады;
2. Әрбір адам сезуге және ойлауға қабілетті;
3. Әрбір адам қарым-қатынасқа құқылы;

4. Барлық адам бір-біріне қажет;
5. Білім шынайы қарым-қатынас шеңберінде жүзеге асады;
6. Барлық адамдар құрбы-құрдастарының қолдауы мен достығын қажет етеді;
7. Әрбір оқушы үшін жетістікке жету – өзінің мүмкіндігіне қарай орындай алатын әрекетін жүзеге асыру;
8. Жан-жақтылық адам өмірінің даму аясын кеңейтеді.

Инклюзивті оқытуды ашқан мектептерде оқыған балалар адам құқығы туралы білім алуға мүмкіншілік алады, өйткені олар бір-бірімен қарым-қатынас жасауға, танып білуге, қабылдауға үйренеді [7].

Біздің мектеп-гимназиясында 2018-2019 оқу жылынан бастап екі оқушы инклюзивті білім алады. Екеуі де 7 сынып оқушылары: Хасетова Аружан (ДЦП), 1 сыныптан үйде оқыса, Оспанов Темирлан (ЗПР) 5 сыныптан бастап жалпы сыныптарға қосылған даму мүмкіндігі шектеулі балалар жалпы білім беретін бағдарламалар бойынша білім алады. Мектепте және сыныптастары арасында мүмкіндігі шектеулі баланың бейімделуіне жағдай жасау үшін сыныптан тыс ішараларды мағыналы ұйымдастыру ерекше маңызды. Себебі осындай ішараға қатысу, ол баланың шығармашылық мүмкіндіктерін ашуға, өзін-өзі таныту қажеттілігін іске асыруға көмектеседі. Мен әлеуметтік ұстаз ретінде оқушылардың денсаулық жағдайларын, жеке ерекшеліктерімен таныса отыра, осы оқушылармен оқудан тыс жұмыстарға баулуды жөн көрдім. Себебі, Темирлан бастауыш сыныптан 5- сыныпқа ауысып келгенде, сыныптастарымен бірге тіл табысып, араласып кетуінде қиыншылықтар туа бастады. Психолог, сынып жетекшісі, ата-анасымен бірлесе отырып, оқушы бойында сыныптастары арасындағы туындаған мәселені шешуге тырыстық. Темирланмен жеке жұмыстар жүргізе отыра, оның ерекше дамыған қасиеттерін байқап, көпшілік алдында көрсетіп, баланың жетістігін ерекшелегіміз келді. Темирлан алғаш рет мектепшілік «Ең керемет» дарынды балалар сайысына қатысты. Темирланның қол маторикасы өте жақсы дамыған, тез арада жануарлар мүсінін жасап, оларды өмір сүру ортасына сәйкестендіріп, орналастыра алады. Сынып намысын қорғап шыққанына сыныптастары риза болып, Темирланға деген қозғарастары өзгере бастады. Оқушының мектептегі қосымша үйірмелерге қатысуын да қадағалап отырдық. Ағаш бұйымдарын жасаумен, робототехникаға қатысып, роботтарды жылдам жинап үйренді. Өткен жылы «Ең керемет» сайысына екінші рет қатысып, Темирлан Абай атамның «Көзімнің қарасы» әнін сахнада орындады. Темирланның есте сақтау қабілеті нашар болғандықтан, тақпақ жаттау қиындықтар туғызды. Қайталап, жаттығулар арқылы өлеңмен, әнмен айту жеңілдеу болды. Мектепшілік Абай оқуларына қатысты. Инклюзивті білім алушы екінші оқушымыз Хасетова Аружан да мектепшілік Абай өлеңдері бойынша челленджге қатысып, өз өнерін көрсетті. Аружанды да мектепшілік «Ең керемет» сайысына қатыстырып, алғаш рет сахна төріне шығардық. Мектеп оқушылары, мұғалімдер ұжымы бұл балалардың дарынды балалармен бірге сайысқа қатысқандарына көз жеткізіп, әр баланың шығармашылық мүмкіндіктерін ашқандарына ризашылықтарын білдірді. Осындай сыныптан тыс жүргізілетін жұмыстардың арқасында балалардың бірін-бірі қолдап, сыныптастарының, құрбы-құрдастарымен достық қарым-қатынастарды біртіндеп қалыптастыруға болатынына көзіміз жетіп отыр. Әрине, бұл әлі жұмыстың бастамасы, алдағы уақытта ерекше білім беру қажеттіліктері бар баламен мектеп ұжымы мен ата-ананың қолдауымен атқарылатын істер алда. Мүмкіндігі шектеулі балаларды интеграцияланған түрде оқытып-үйрету тиімділігі мектепте жалпыға міндетті, медициналық және психологиялық-педагогикалық коррекциялық кешенді қолдау жүйесінің қалай қамтамасыз етілгендігіне тікелей байланысты.

Инклюзивті білім беру талаптарын іске асыру үшін педагогикалық процеске қатысушы барлық мамандардың ынта-ықыласы мен күш-жігерлері қажет, бірақ бұған уақыт керек.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2013 жылғы 17 мамырдағы № 499 қаулысымен бекітілген Жалпы білім беру ұйымдары (бастауыш, негізгі орта және жалпы орта) қызметінің үлгілік қағидалары.
2. «Инклюзивті білім беруді жүзеге асырудың қазақстандық тәжірибесі: мәселелер мен перспективалары» Республикалық жинақ, Алматы қ., 2015.
3. Айдарбекова А.А., Ермекбаева Л.Х., Дербисалова Г.С., Самигулина З.Р. Формирование позитивного психологического климата в инклюзивном классе общеобразовательной школы. Методические рекомендации. Алматы, 2014 г., 25 с.
4. Монтессори М. – Полный курс воспитания. – Москва: АСТ, 2017.
5. Айдарбекова А.А., Ермекбаева Л.Х., Дербисалова Г.С., Самигулина З.Р. Формирование социальной компетентности детей с ограниченными возможностями, обучающихся в инклюзивной (интегрированной) среде. Методические рекомендации. Алматы, 2015, 59 с.
6. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. / Под ред. В.В. Воронковой. - М: Школа-пресс, 1994,
7. Венгер Л.А. «Восприятие и обучение». М., 1986.

УДК 376

СОЦИАЛЬНАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЛИЦ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Арив А., Алпысбаева М.Б.

(СКУ им. М. Козыбаева)

Сегодня человечеству открыта глобальная информационная среда, но взаимодействие с ней вызывает как позитивные, так и негативные последствия, влияя на адаптационные возможности. В современном инновационном быстроменяющемся мире компьютер, Интернет и различного рода гаджеты стали мощными средовыми факторами, под влиянием которых происходит формирование личности современного поколения. Безобидное пользование мобильными телефонами постепенно может привести к аддикции. Дефицит взаимодействия со средой негативно влияет на адаптационный потенциал личности и способствует усилению склонности к аддиктивному поведению.

Средства массовой коммуникации, по выражению известного социолога М. Маклюена, стали «продолжением» нервной системы человека. Одной из характеристик нового времени является быстрая связь. Связь сегодня - это уже не просто чудо техники, а самое настоящее социальное явление, ставшее необходимым для всех, вне зависимости от возраста и социального положения. Она, в первую очередь, – средство достижения целей.[1]

Необходимость изучения мобильной зависимости обусловлена редким вниманием сегодня со стороны наук, также важностью разработки теоретических основ для реализации научно-обоснованной государственной политики в области казахстанской культуры и духовной жизни, в том числе социально-культурной политики. Успешное решение имеющихся в данной области проблем позволит выйти на новые уровни казахстанской социальной политики и культурного развития. Всё вышперечисленное подтверждает чрезвычайную актуальность исследуемой проблемы.

Целью данной статьи является рассмотреть сущность проблемы мобильной зависимости и разработать рекомендации по профилактике мобильной зависимости современного поколения.

Термин «аддикция» или «зависимость» обозначает навязчивую потребность в использовании привычного вещества либо предмета, сопровождающегося привыканием и выраженными физиологическими и психологическими симптомами [2, с. 10].

Существует три вида аддикции:

- 1) Химические (наркомания, токсикомания, алкоголизм);
- 2) Биохимические (анорексия, булемия);
- 3) Нехимические (подсознательные) - именно к ним и относится мобильная зависимость.

Как отмечает российский психолог В.Л. Малыгин, аддиктивное поведение следует рассматривать как до болезненную форму девиантного поведения [3, с. 16]. Психолог А.В. Хомич уточняет, что «...аддиктивное поведение представляет собой частный случай отклоняющегося поведения - объём первого понятия включается в объём второго» [4].

Американские психологи Генри Уилмер и Джейсон Чейн раскрыли корни «телефонной наркомании» - оказалось, что в ее появлении виноваты нетерпеливость людей и отсутствие у них чувства самоконтроля, а нежелание получить удовольствие. В журнале *Psychonomic Bulletin & Review* (журнал «Психонимика: Бюллетень и ревью») психологами отмечалось, что «...некоторые люди не могут провести и минуты, не глядя на экран смартфона, и проявляют другие признаки «телефонной зависимости» из-за неспособности контролировать свои импульсы». «Зависимость от гаджетов, похоже, является следствием импульсивного поведения, а нежелания получить какое-то сиюминутное удовольствие или вознаграждение», - заявил Генри Уилмер из Темпльского университета в Филадельфии. Доктор Чунг Чан-хо, заведующий психиатрической больницы, специализирующейся на подростковых расстройствах, отмечает, что «...зависимость от мобильного телефона серьезнее, чем от интернета или обычных компьютерных игр, потому что телефон можно взять с собой везде, нет ограничений ни во времени, ни в пространстве». [5]

Сегодня психологи выделяют следующие виды зависимости от мобильных телефонов. 1) Мобильная зависимость носящая маниакальный характер; 2) SMS-зависимость; 3) Гаджет-аддикция (постоянное приобретение мобильных устройств).

Помимо этого, ученые выделяют психологические признаки зависимого поведения от мобильных устройств:

1. Предпочтение мобильного общения – живому. Отказ от живых встреч, разговоров. Частые звонки «по пустякам»;
2. Непреодолимая тяга к смс-общению;
3. Тревожное состояние при ожидании звонка;
4. Эмоциональный дискомфорт при отсутствии мобильного устройства;
5. Проявление агрессии в отношении людей, не понимающих рьяного использования мобильного устройства;
6. Бездумная трата средств на гаджет;
7. Частая смена телефонных аппаратов, погоня за «модой»;
8. Недоверие к людям и нежелание отдавать мобильный телефон в чужие руки;
9. Наличие нескольких SIM-карт и телефонов «на всякий случай».

В совокупности, все вышеперечисленные психологические признаки дают тревожный сигнал о том, что человек стал зависимым от мобильного устройства [6].

Причин для возникновения мобильной аддикции может быть множество, это вполне может быть самая обыкновенная неуверенность в себе, которая выливается в желание, выделиться или преподнести себя, возможно, кого-то смущает каждая минута, проведенная в одиночестве, и он старается ни на минуту не выпускать телефон из рук. Именно с помощью профилактических мер можно устранять социальные проблемы личности или группы лиц в период зарождения проблематики, тем самым создавая основу для снижения темпов прироста проблемного поля социума.

Говоря о необходимости дальнейшего изучения пользования мобильной телефонией Вершинская О.Н. выделяет три группы пользователей [7, с.21]

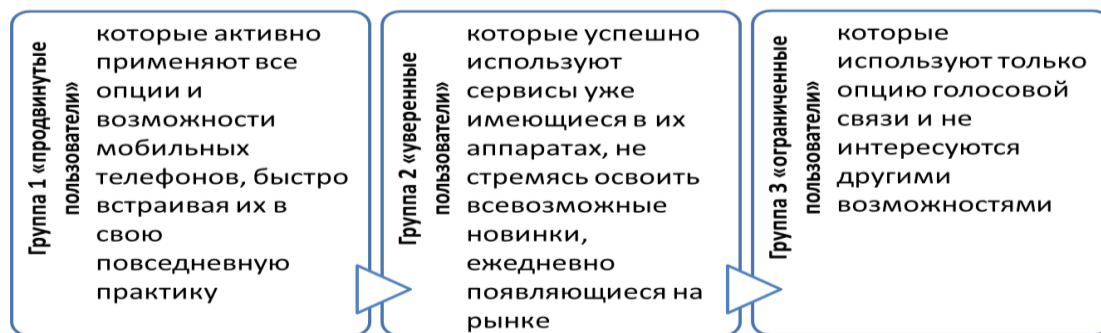


Рисунок 1. Три типа личности мобильной зависимости

Во взаимодействии аддиктивной личности с миром происходит специфическая переориентация: «одушевляются» предметные отношения с аддиктивными агентами и «опредмечиваются» межличностные отношения. Общечеловеческий опыт, социальные нормы, ценности, знания и способы деятельности усваиваются, когда личность формируется в «открытом» общении с другими людьми. Личность с мобильной зависимостью отгораживает себя от этих процессов, перестает обогащать свой жизненный опыт, нарушая тем самым важнейшие функции общения. Возникают взаимные трудности в процессе совместной деятельности аддикта с другими людьми. Потребность в самопознании, самоутверждении и подтверждении лица с аддиктивными особенностями реализуют, прежде всего, в своем контакте с аддиктивными агентами, но не в общении.

По мнению Шевандрина Н.И., у личности с мобильной зависимостью нарушаются и теряются ценность таких значимых механизмов как межличностная перцепция (то есть взаимодействия одной личности с другими) как идентификация, эмпатия, рефлексия. Следовательно, утрачивается способность ставить себя на место партнера, сопереживать, представлять, каким воспринимают тебя окружающие. [8, с.95]. Личность с мобильной зависимостью ограничивает в себе основные потенциалы, характеризующие личность: коммуникативный, познавательный, морально-нравственный, творческий и эстетический.

Стремление уйти от проблем и иллюзия комфорта обрекают аддикта на личностный застой, несостоятельность или полный крах. Окружающие его люди начинают испытывать все возрастающее недовольство по поводу такого поведения, учащаются и усиливаются конфликты. Пытаясь избежать затруднительных конфликтных ситуаций, аддикт напротив все больше расширяет зону конфликта и увеличивает долю нерешенных проблем, в значительной мере осложняя жизнь себе и близким.

Таким образом, мобильная зависимость как форма аддиктивного поведения это состояние человека, при котором телефон становится предметом культа, что приводит

к нарушению адаптационных процессов личности, социальных связей, к разрыву с прежним кругом общения, миром реальных ощущений, реальных людей с их заботами, надеждами, страданиями.

Профилактика аддиктивного поведения – одно из важнейших и эффективных направлений профилактики зависимого поведения. Профилактика мобильной зависимости может подразделяться на первичную, вторичную и третичную.

Первичная профилактика осуществляется с целью предупреждения еще не возникшей проблемы. Так, в отношении проблемы мобильной зависимости первичная профилактика может выглядеть как комплекс мероприятий, направленных на население, еще не имеющего проблемного поведения, связанного с потреблением нерационального, неосмысленного использования мобильного телефона. Эта форма профилактики является наиболее массовой, неспецифической, использующей преимущественно педагогическое, психологическое и социальное влияние.

Вторичная профилактика представляет собой комплекс мероприятий, направленных на реабилитацию и социальную адаптацию лиц, уже имеющих незначительный опыт зависимости мобильного устройства, гаджетов. Это могут быть дети, подростки и молодежь группы риска. Главной целью здесь является формирование мотивации на изменение поведения личности.

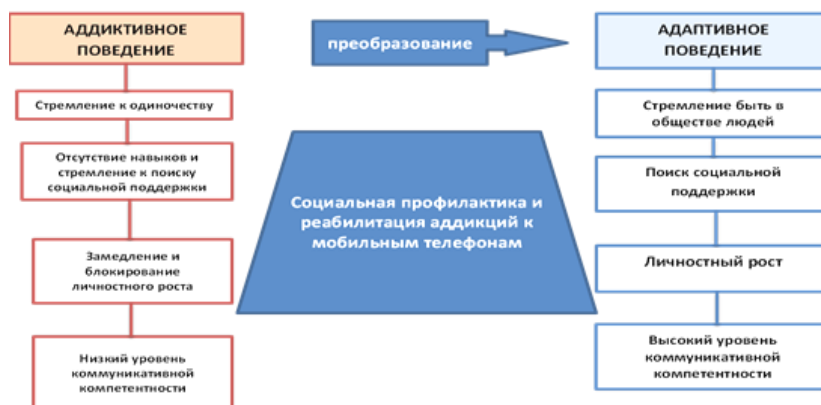


Рисунок 2. Профилактика аддикции к мобильным телефонам

Третичная профилактика - это комплекс мероприятий, направленных на социальную адаптацию лиц, имеющих выраженные симптомы мобильной зависимости. Ее задача будет состоять в создании поддерживающей и развивающей среды. Это может быть организация социально-поддерживающих сообществ, реализация локальных и территориальных программ (проектов), а также программ в образовательных учреждениях, создание групп самопомощи и многие другие мероприятия.

Этапами профилактической деятельности лиц с мобильной зависимостью могут иметь следующие составляющие:

- Диагностический, включающий в себя диагностику личностных особенностей, которые могут оказать влияние на формирование мобильной зависимости (повышенная тревожность, низкая стрессоустойчивость, неустойчивая Я-концепция, низкий уровень интернальности, неспособность к эмпатии, некоммуникабельность, повышенный эгоцентризм, низкое восприятие социальной поддержки, стратегия избегания при преодолении стрессовых ситуаций, направленность на поиск ощущений и др.), а также получение информации о положении ребенка в семье, о характере семейных взаимоотношений, о составе семьи,

о его увлечениях и способностях, о его друзьях и других возможных референтных группах.

- Информационно-просветительский этап, представляющий собой расширение компетенции подростка в таких важных областях, как психосексуальное развитие, культура межличностных отношений, технология общения, способы преодоления стрессовых ситуаций, конфликтология и проблемы мобильной зависимости с рассмотрением основных механизмов, видов и динамики развития аддиктивного процесса и последствий.

- Тренинги личностного роста с элементами коррекции отдельных личностных особенностей и форм поведения, включающие формирование и развитие навыков работы над собой.

Результаты опытного исследования по определению уровня мобильной зависимости, проведенные среди подростков средней школы им. Ю. Гагарина п. Ботакары и среди студентов факультета педагогики и социальной работы подтверждают, что в нашей стране данная проблема имеет место быть. Диагностируя склонность к аддикции, была подобрана методика организации и проведения профилактической работы с лицами с мобильной зависимостью, которая показала положительный результат в снижении уровня мобильной зависимости, и в связи с этим были разработаны следующие практические рекомендации:

- профилактика мобильной зависимости должна применяться во всех сферах жизни: в семье, в образовательной среде, в общественной жизни в целом;

- формировать общую положительную направленность личности, увлекая ее какой-либо деятельностью, способствующей повышению самооценки;

- способствовать восстановлению нарушенных социальных связей ребенка, путем коррекции отношений в семье, развития ответственности взрослых за воспитание детей, воздействия на отношение детей к учебе;

- используя основные этапы профилактической деятельности лиц с мобильной зависимостью, специалисты социально-педагогической работы помогают аддикту «преобразовать» аддиктивное поведение в адаптивное поведение, формируя у личности:

- а) мотивацию, благодаря которой личность определяет свои жизненные приоритеты;

- б) включение подростков и молодежи в социальные группы по интересам, с целью расширения социальных связей и уменьшения шанса появления желания впасть в зависимость;

- в) правильное представление использования мобильных телефонов, гаджетов с целью переосмысления их влияния на организм;

- г) личной ответственности за свое поведение и привычки.

Выделенные стратегии, безусловно, не исчерпывают всех возможных вариантов деятельности специалистов социально-педагогической работы. Каждая может иметь свою траекторию в зависимости от конкретной ситуации и индивидуальности клиента. Формы профилактической работы включают просвещение, беседы, консультирование, социальную терапию, терапию развлечения и досуга.

Таким образом, перспективным методом борьбы с мобильной зависимостью является профилактика, ведь проблему легче предупредить, чем потом лечить. В наше время профилактические мероприятия направлены в основном на детей и молодежь, как на наиболее подверженные вероятности негативного влияния слои населения.

Литература

1. Маклюен М. Понимание Media. – Англия. - 1964. – 234 с.

2. Королькова Л.Н. Интернет-сообщество с чертами тотального института как фактор десоциализации [Текст] / Л.Н. Королькова, К.В. Корольков. - Ставрополь: СТИС ЮРГУЭС, 2010. – 149 с.
3. Интернет-зависимое поведение у подростков. Клиника, диагностика и профилактика / В.Л. Малыгин и др. - М.: Арсенал образования, 2010. – 136 с.
4. Хомич А.В. Психология девиантного поведения. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://khomich.narod.ru/DEVIANTNOE-POVEDENIE/Deviantnoe-osobie.htm> Точ244441184.
5. Корягина О.П. Проблемы мобильной зависимости и причины их возникновения // Вопросы психологии. - 2006. - №1. - С.14-19
6. Фролова Е.В. Психологические проблемы мобильной зависимости // X Международная студенческая научная конференция «Студенческий научный форум – 2018». - ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2018. – С.4-8 <https://scienceforum.ru/2018/article/2018004082>.
7. Вершинская О.Н. Информационные технологии как фактор экономического и общественного развития // Труды ИСА. – М., 2010.
8. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. – М.: Владос, 2005.

УДК 376.1

ҰБТ-ҒА ДАЙЫНДЫҚ ПРОЦЕСІНДЕ ТҮЛЕКТЕРДІҢ КҮЙЗЕЛІСІНІҢ АЛДЫН АЛУ БОЙЫНША ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРАЛАР

Бекмурзина А.Б., Зине Д.Қ.
(*М. Қозыбаев атындағы СҚУ*)

Тәуелсіз елдің болашағы-білімді ұрпақ, және жыл сайын Қазақстан халқына Жолдауында президент білім беру саласында ерекше басымдықтарды талап етеді және "сапалы білім Қазақстанның индустриялық-инновациялық дамуының негізі болып табылады"деп атап көрсетеді."Білімді дамыта алмайтын елдің болашағы жоқ", - деп елбасмыз атап өткендей күн санап білім саласы жан-жақты қарқынды алып дамып келеді десекте болады.Еліміз жаңа бағытқа жаңа заманға қарай бет алған сайын білім саласында да жаңа өзгерістер орын алып келеді.ҰБТ-ны тапсыру жыл сайын кең ауқымда және емтиханға психологиялық дайындық мәселесі өте өзекті болғандықтан, білім саласында осы мәселені толық немесе ішінара шешуге мүмкіндік беретін бағдарламалар әзірленуі тиіс. 2004 жылдан бастап ҰБТ жалпы орта білім беру ұйымдарының түлектерін қорытынды мемлекеттік аттестаттау мен жоғары кәсіптік оқу орындарына қабылдау емтихандарын біріктіруді көздейді. Ал 2017 жылы ҰБТ-ның жаңа форматтағы түрі енгізілді. Бұл емтиханның негізгі баллдық көрсеткіші 140 сұрақтық көрсеткіш болып есептелінеді. [1]

ҰБТ-ның негізгі міндеттері бірыңғай өлшеу материалдарының көмегімен білім беру сапасын бақылау және басқару болып табылады. ҰБТ енгізілгеннен кейін мұғалімдер мен әдіскерлер орта мектеп түлектерінің білімі мен біліктілігінің нақты деңгейі туралы объективті деректер, дайындықтың күшті және әлсіз жақтары туралы ақпарат ала бастады. Мектептердегі дайындық жұмыстары үнемі талданып отырады. Тек білім сапасы ғана емес, ҰБТ-ға дайындық сапасы да тексерілуде. Бірақ үш сағат ішінде 140 сұраққа психологиялық және физиологиялық тұрғыдан жауап беру қиын. Сізді жыл бойы психологиялық қысымға ұшыратқан кезде, толқу деңгейін ұстап тұру өте қиын. ҰБТ тапсыру жағдайы барлық оқушылар үшін бірдей және әр оқушы өзін әрқалай ұстайды.

Бұл немен байланысты? Әрине, түлектер өз қабілеттеріне қаншалықты сенімді. Кейде осылай болады оқушылар материалды өте жақсы білді, кенеттен ҰБТ-да бәрі ұмытып кетті деген сезім пайда болады. Бұған жол бермеу үшін түлектер өздерінің қорқыныштарын жеңуді, жұмылдыру мен шоғырлану әдістерін үйренуі керек.Ұлттық

бірыңғай тестілеу сияқты емтихан нысаны пәндер бойынша жақсы білімді, оқушылардың алдын-ала психологиялық дайындығын талап етеді.

ҰБТ тапсыру-бұл көптеген оқушылар үшін үлкен мәселе болып табылатын нақты бағалау жүйесімен байланысты білімді тексеру. Осыған байланысты теріс эмоционалды тәжірибелер жүйке жүйесінің функционалды жағдайына үлкен әсерін тигізеді. Мазасыздық, күйзеліс ҰБТ-ға дайындық кезеңінде оқушыларға жиі кездеседі. Сондықтан емтихан қарсаңында оқушыларға психологиялық қолдау қажет, сонымен қатар осы оқиғаға тікелей эмоционалды және зияткерлік дайындық қажет. Психологиялық дайындық пән бойынша білімді жақсы меңгеру сияқты маңызды екенін есте ұстаған жөн.

Жоғары сынып оқушыларының емтихандарға психологиялық дайындығының мақсаттарына сүйене отырып, психологтың қызметі үш жұмыс түрі өткізілетін оқу-дамыту сабақтарының циклі ретінде құрылады:

1. Дамытушы (сабақ барысында жоғары сынып оқушылары өзін-өзі тану дағдыларын дамытады, қарым-қатынас қабілеттерін дамытады, ойлау операцияларын қолдануды үйренеді).

2. Ақпараттық-білім беру (жоғары сынып оқушыларына, оқытушылар мен ата-аналарға ұсынымдық сипаттағы ғылыми психологиялық ақпарат беріледі).

3. Диагностикалық (диагностикалық зерттеулер барысында жоғары сынып оқушыларының мазасыздық деңгейі мен астениялық жағдайы бақыланады). [2. 34 б.]

Мұғалімдер үшін ҰБТ-ға психологиялық дайындық бойынша ұсыныстар әзірленді; ақыл-ойды күшейтуге және креативтілікті дамытуға арналған ойындар мен жаттығулар ұсынылды. ҰБТ-ға дайындық кезеңінде дене және жүйке-психикалық жүктемені төмендету мақсатында мұғалімдермен шиеленіс деңгейін жеңілдететін тренингтік сабақтар өткізіледі; өзін-өзі реттеу және өзін-өзі әсерету тәсілдері құрылды. Бағдарламаны іске асыру нәтижесінде психологиялық қызмет бағдарламада қойылған мақсаттар мен міндеттерді орындады. Оқушыларға арналған емтихандар әрқашан стресстік жағдайлар болып табылады. ҰБТ-бұл түлектердің қорытынды аттестаттауын және ЖОО-ға түсу емтихандарын өткізу нысаны. Барлық жаңа, белгісіз әрқашан алаңдаушылықтың қосымша көзі болып табылады. Демек, емтихан түлектер үшін жеткілікті стресс болуы мүмкін.

Бұл жағдайда түлек психологиялық көмекке және ата-аналардың, тәрбиешілердің, психологтардың қолдауына мұқтаж екені анық. Бұл ұсыныстар ата-аналар мен мұғалімдерге түлектерді сауатты және тиімді қолдауға, ал түлектердің өздері емтиханға дайындық кезінде және оны өткізу кезінде өзін-өзі ұйымдастыру және өзін-өзі реттеу тәсілдерін табуға көмектеседі. Психологиялық оқушының күйзеліске ұшырмауы, және алдын алу шаралары.-Дағдарыс жағдайында басынды жоғалтпау үшін, мақсатына жету үшін алдына асқан міндеттер қоймау керек. Жағдайдың апатты болуын күтпеңіз.

-Сабырлылықты сақтай отырып, біртіндеп, бөліп-бөліп дайындала баста.

-Егер күштер мен ойларды жинау өте қиын болса, алдымен ең оңай нәрсені есте сақтауға тырысыңыз, содан кейін қиын материалды үйренуге көшіңіз.

-Күнделікті ішкі кернеуді, шаршауды жеңілдетуге және релаксацияға қол жеткізуге көмектесетін жаттығулар жасаңыз.

ҰБТ түлектердің қорытынды мемлекеттік аттестациясы мен жоғары оқу орнына тапсыратын қабылдау емтиханын біріктірген үлкен сынақ болғандықтан, бұл бала бойындағы психологиялық күйзеліс жағдайының қайталауын төмендетеді. Сонымен қатар ҰБТ-ның психологиялық ерекшеліктерінде бар, оларды мектеп түлектерін емтиханға дайындаған кезде есепке алу қажет.

Оқушыларды ҰБТ-ға дайындау барысында ҚР Білім және ғылым министрлігі ұсынып бекіткен, сыныптарға арналған оқулықтарды міндетті түрде негізге ала отырып, тақырыптар бойынша құрастырылған жинақтар, түрлі нұсқадағы тест тапсырмаларды, деңгейлік, логикалық сұрақ, жаттығуларды оқушыларға бере отырып, сол тапсырмалардың дұрыс жауабын, шешімін табуда бағыт-бағдар, теориялық-практикалық білім бере отырып, оқушылардың бойында өздігінен жұмыс жасау қабілеттерін іздену, анализдеу, талдау, дұрыс шешім қабылдау сияқты қасиеттерін арттыру мақсатында тақырыптар бойынша белгіленген жоспармен жұмыс жасауды жөн деп санаймыз. [3. 77 б.]

Білім беру жүйесін тиімді басқаруды, оның дамуын қамтамасыз ететін маңызды сәттердің бірі сенімді және салыстырмалы деректерге негізделген білім беру сапасын бағалау болып табылады. Қазақстанда 2004 жылдан бастап орта мектеп түлектерінің білім сапасын бағалау мақсатында Ұлттық бірыңғай тестілеу (ҰБТ) түрінде тәуелсіз сыртқы бақылау қолданылады. ҰБТ сыртқы бағалау рәсімі ретінде білім беру сапасын басқару процесінің тиімділігін арттыру үшін кең мүмкіндіктер береді. ҰБТ нәтижелерін талдау және түсіндіру оқыту сапасын арттырудың көптеген проблемаларын табысты шешуге ықпал етуі мүмкін.

Білім беруде бүгінде білім беру стандарттары мен оқыту әдістемесі ғана жетілдірілмейді. Білім беру сапасын бағалаудың ұлттық жүйесі құрылуда, онда ҰБТ форматы маңызды рөл атқарады. [4]

Сапа мониторингі жүйелі және кешенді болуға тиіс. Ол келесі параметрлерді қамтуы тиіс: ҰБТ түрінде оқушылар таңдаған пәндер бойынша ағымдағы бағаларды бақылау, бақылау жұмыстары бойынша бағалар, өзіндік жұмыстар бойынша бағалар, мектепшілік сынақ ҰБТ нәтижелері. Ғылыми-әдістемелік жұмыс процесінде ҰБТ-ға дайындық және ұйымдастыру теориясы мен практикасына, негізгі құзыреттіліктерді қалыптастыру жүйесін әзірлеуге, оқушылардың ағымдағы жетістіктерін бағалау үшін қажет [5].

Отандық білім беруді жаңғырту Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаевтың сөзімен үндеседі: "біз елдің болашағы тек мұнай мен газбен ғана емес, өнеркәсіптік алыптармен ғана емес, өскелең ұрпаққа бере алатын білім сапасымен де байланысты екенін жақсы түсінеміз. Білім беру жүйесінің жай-күйі бойынша елдің болашағы туралы айтуға болады. Біз тіпті білмейтін жаңа технологиялар мен білімнің пайда болуы, даму процестерінің жаһандануы жиырма бірінші ғасырға білім ғасыры ретінде анықтама беруге мүмкіндік береді. Сондықтан мен білім беру жүйесіне қызмет ететін барлық нәрсе біздің еліміздің болашағына қызмет етеді деп нақты айта аламын" [6]. Білім беруде басты талап еліміздің ертеңі болатын білімді саналы ұрпақтарды негізгі білім берумен қалыптастыру десекте болады.

Әдебиеттер

1. Э.р. https://zakon.uchet.kz/kaz/history/N050000528_/22.08.2005
2. Әлеуметтік педагогика тарихы. Оқу құралы / Ф.У. Қабекенов, Б.Ә. Есенбаева. Алматы, 2011. – 232 б.
3. Әлеуметтік педагогика. Оқу құралы / А.К. Игибаева, Б.Т. Абалакова, А.К. Козыбаева. Алматы: "Эверо", баспасы, 2017. - 252 б.
4. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. Алматы, Литера, 2000, 8-бап.
5. «Қазақ тілі мен әдебиеті» журналы №10, 2010 жыл.
6. «Мектептегі психология» журналы №2, 2010 жыл.

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Боброва А.А.

(БУ ХМАО-Югры «СурГПУ»)

Непрерывная трансформация современной системы высшего профессионального образования диктует определенные изменения в направлениях подготовки будущих педагогов. Продолжающийся процесс гуманизации образования, основы которого заложили педагоги-гуманисты эпохи Просвещения (Ж.-Ж. Руссо, Я.А. Коменский), предполагает включение социокультурного компонента в учебное содержание.

Формирование социокультурных ценностей – актуальный вектор в развитии личности будущего профессионала в педагогической сфере. Проектирование профессионального развития неотделимо от личностного самоопределения, становления индивидуального способа жизни, связанного с поиском своего места в обществе, определением целей и ценностных ориентаций, реализацией своих способностей [4].

Ценности можно рассматривать в нескольких ракурсах: как некие личностные убеждения, эмоционально насыщенное отражение окружающей действительности; как определенные цели, которых старается достичь человек, а также как способы достижения этих целей. С точки зрения рефлексивной составляющей подготовки педагогов ценности могут выступать как критерии оценки поступков, поведения в определенных обстоятельствах.

Профессиональная компетентность педагога как специфический социокультурный феномен представляет собой особую категорию, сущностно-содержательная основа которой является базой профессионализма педагога [1]. Профессиональная деятельность педагога заведомо предполагает трансляцию ценностей обучающимся, что определяет необходимость формирования социокультурных ценностей личности будущих педагогов как определенное условие успешности их профессионального становления и самореализации, а, соответственно, определяет и важность данного исследования.

Социокультурные ценности и теоретико-методологические подходы к их формированию являются объектом исследования ряда отечественных и зарубежных психологов и педагогов (Л.В. Алиева, Б.Г. Ананьев, А.Л. Журавлев, И.Ф. Исаев, Л.М. Митина, Г.Б. Полякова, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов, Dg. Baron, R. Wegerif и др.).

В качестве основы формирования ценностных ориентаций могут выступать блоки с компонентами ценностных ориентаций, предложенные М.И. Буровой-Илиевой. Ценностные ориентации данный исследователь понимает как «качественную характеристику личности, которая самым определенным образом объединяет психологическое и социальное в человеке, оказывает влияние на гармоничное сочетание и развитие его потребностей, интересов, мотивов, отношений, социальных установок, направленности и занимает важное место в регуляции поведения» [3]. М.И. Бурова-Илиева рассматривает в качестве ключевых разделов формирования

ценностных ориентаций личности когнитивный (знаниевый), эмоциональный и поведенческий компоненты.

Изучая особенности формирования социокультурных ценностей у будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки, мы также пришли к выводу о возможности выделения компонентов формирования социокультурных ценностей у будущих педагогов в условиях вуза: мотивационного, когнитивного и рефлексивного [2].

В рамках данной публикации рассмотрим более подробно когнитивный (образовательный) компонент, подразумевающий содержательную подготовку будущих педагогов в рамках учебной деятельности и работы в русле самообразования. Данный компонент связан с мотивационно-целевым блоком и предполагает формирование представлений о социально-ценностных ориентациях в процессе теоретической подготовки студента. Основываясь на компетентностной составляющей Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, а также на требованиях Профессионального стандарта педагога, в структуру учебного плана подготовки будущих педагогов включаются дисциплины, формирующие блоки знаний, выстроенные в четкой, иерархичной последовательности и включающие социокультурную направленность. Рассмотрим содержание данных блоков на примере учебного плана третьего поколения по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Данное направление входит в укрупненную группу специальностей и направлений подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки».

В первую очередь следует рассмотреть блок психолого-педагогических знаний, включающий знания о структуре и этапах формирования личностных качеств, об их зависимости от культурно-исторического уровня развития общества и общественных отношений; знания об особенностях межличностного взаимодействия. Данная система базовых знаний формируется в рамках изучения дисциплин обязательной части учебного плана: «Психология», «Основы саморазвития личности», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Основы кросс-культурного взаимодействия», «Эффективная работа в команде».

Следующий блок – блок профессиональных знаний. Содержательно данный блок направлен на освоение студентами – будущими педагогами в области дефектологического образования группы педагогических понятий, педагогических закономерностей, теоретических и практических подходов в изучении проблемы психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья, ключевых методик и технологий в области данного научного знания. Данный спектр знаний выступает для обучающихся базисом в будущем профессиональном развитии. Следует заметить, что в содержании дисциплин профессиональной направленности как в обязательной части, так и в части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений, определенное место отводится дидактическим единицам, подразумевающим профессиональное саморазвитие, в том числе и в социокультурной его составляющей. Дисциплинами, отражающими знаниевый компонент данного блока, являются такие дисциплины, как «Социокультурные основы образования лиц с ОВЗ», «Воспитание и обучение детей с сенсорными нарушениями», «Дошкольная логопедия», «Теория и методика игры», «Технологии обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра», «Образование и реабилитация детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата» и др.

Не менее важное значение приобретает освоение знаний третьего блока – блока технологических знаний, выступающих в качестве платформы для удовлетворения практических потребностей будущего педагога, предполагающих освоение в дальнейшем умений рассуждать, анализировать и оценивать, проектировать содержание образования, его нравственную и социально-ценностную сторону, его личностный смысл. Особенно актуальным видится значение освоения студентами дисциплин данного блока знаний в русле системно-деятельностного подхода, суть которого состоит в развитии посредством активного самообразования. Это следующий цикл дисциплин: «Основы учебной деятельности», «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Современные методы исследования», «Проектная деятельность педагога» и др.

Оценивая уровень включения социокультурных векторов развития в систему подготовки будущих педагогов, имеет смысл обозначить отражение социокультурных ценностей (по Г.Б. Поляковой) [5] в содержании компетенций, предусмотренных ФГОС ВО и закрепленных за дисциплинами учебного плана (Таблица 1):

Таблица 1. Ценностный компонент в содержании универсальных (УК), общекультурных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПКО) по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

<i>Компетенции учебного плана</i>	<i>Формируемые социокультурные ценности</i>	<i>Блок знаний</i>	<i>Закрепленные дисциплины</i>
<p>УК-1 - Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач</p> <p>УК-2 - Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений</p> <p>ОПК-2 - Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)</p> <p>ПКО-1 - Способен осуществлять обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в разных институциональных условиях с использованием специальных методик и современных образовательных технологий</p>	<p>Ценности человека как свободной, самодостаточной личности, которая находится в постоянном диалоге с собой, с другими людьми</p>	Блок технологических знаний	«Основы учебной деятельности», «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Современные методы исследования», «Проектная деятельность педагога»
<p>УК-3 - Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде</p> <p>УК-5 - Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах</p> <p>УК-6 - Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни</p>	<p>Ценности культуры общения, поведения, взаимоотношений в социуме</p> <p>Ценности формирования общей культуры личности, деятельности в этом аспекте</p>	Блок психолого-педагогических знаний	«Психология», «Основы саморазвития личности», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Основы кросс-культурного взаимодействия»,

ОПК-7 - Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ	различных институтов социума		«Эффективная работа в команде»
ОПК-1 - Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики ОПК-3 - Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов ОПК-4 - Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей ОПК-8 - Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний ПК-1 - Способен дифференцированно использовать в коррекционно-развивающем процессе современные методики и технологии с учетом особенностей развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	Ценности процессов общекультурного и социокультурного воспитания, образования на различных этапах удовлетворения культурных потребностей Ценности нравственной культуры	Блок профессиональных знаний	«Социокультурные основы образования лиц с ОВЗ», «Воспитание и обучение детей с сенсорными нарушениями», «Дошкольная логопедия», «Теория и методика игры», «Технологии обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра», «Образование и реабилитация детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата»

Таким образом, основываясь на оценке содержания анализируемого нами учебного плана, мы можем констатировать социокультурную направленность профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, а соответственно и говорить о необходимости включения в современный образовательный процесс технологий формирования социокультурных ценностей, составляющих основу личностного и профессионального облика будущих педагогов.

Литература

1. Боброва А.А., Ниязова А.А. Социокультурные ценности как основа профессионального становления будущих педагогов-дефектологов // Сборник статей международного научного онлайн форума «Инклюзия в университетах: глобальные тренды и локальные стратегии», 2020. – С.209-216
2. Боброва А.А., Ниязова А.А., Гибадуллина Ю.М. Волонтерство как средство формирования социокультурных ценностей у будущих педагогов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 2 (февраль). – URL: <http://e-koncept.ru/2021/211008.htm>.
3. Булынин А.М. Ценностные ориентации в профессиональном становлении будущего учителя. М.: Комсомольск-на-Амуре: Изд-во ГПИ, 1995. - 139 с.
4. Копченова Е.Е., Морозова Т.Н. Особенности ценностных ориентаций будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. - №61-3. – 2018 г. – С.344-346
5. Полякова Г.Б. Нравственная культура в аксиологическом пространстве современной школы: дисс. кандидата пед. наук: 13.00.02 / Полякова Галина Борисовна. – СПб., 2004. – 152 с.

ИЗУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АУТИЗМОМ

Болгарова М.А., Ушакова С.В.

(Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия)

Аутизм является тяжелым нарушением психического развития, при котором, прежде всего, страдает способность к общению, социальному взаимодействию. Поведение детей с аутизмом характеризуется жесткой стереотипностью и нередко деструктивностью [6]. Аутизм негативно отражается на образовательном и бытовом потенциале ребенка, в том числе и на социально-бытовых навыках. Овладение социально-бытовыми навыками, свободное манипулирование ими и применение по назначению является одной из главных ступеней к обретению независимости и самостоятельности. Целенаправленное формирование социально-бытовых навыков у детей с аутизмом крайне необходимо, несмотря на трудности процесса. Если обычные дети дошкольного возраста усваивают социально-бытовые навыки преимущественно спонтанно, то детей с различными отклонениями в развитии (в том числе и детей с аутизмом) необходимо специально обучать этому. Согласно ФГОС ДО целевыми ориентирами на этапе завершения дошкольного детства в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» в блоке «Навыки самообслуживания и действия с бытовыми предметами» являются: усвоение основных культурно-гигиенических навыков, правильное пользование носовым платком и расческой, слежение за своим внешним видом, быстрое раздевание и одевание, правильное использование столовых приборов, самостоятельный уход за одеждой, устранение беспорядка в своем внешнем виде, ответственное выполнение поручений педагога, обязанностей дежурного по столовой, в уголке природы [5]. По данным психолого-педагогической литературы не все дети с аутизмом к концу дошкольного возраста достигают развития на должном уровне навыков самообслуживания и действий с бытовыми предметами, что обуславливает актуальность изучения данной проблемы и необходимость поиска ее решения.

Для изучения социально-бытовых навыков у детей с аутизмом нами был проведен констатирующий эксперимент, цель которого выявление уровня развития социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом. Исследование проходило на базе Детского центра развития и коррекции «Кеша» (г. Сургут). Испытуемыми выступили три ребенка дошкольного возраста с диагнозом «Детский аутизм» (F84.0): Михаил К. (5 л. 10 мес.), София П. (6 л.), Таисия К. (6 л. 1 мес.). Была применена методика обследования социально-бытовых навыков (Г.Г. Зак) и анкета для выявления уровня развития социально-бытовых навыков (Е.А. Соломахина, И.А. Острейкова) [2, 7]. Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком в течение месяца.

Авторская методика Г.Г. Зак обследования социально-бытовых навыков применяется в работе с детьми от пяти лет. Для ее проведения необходим следующий стимульный материал: карточки с изображением предметов по темам «Одежда и обувь», «Посуда», «Мебель», «Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей». Методика состоит из трех блоков. В первый блок входит изучение знаний детей о себе и о предметах окружающего мира. Для решения этой задачи предлагается обследование возможности ребенка соотносить предметы

ближайшего окружения с их названиями, выявление знаний по темам: «Части тела», «Одежда и обувь», «Посуда», «Мебель», «Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей». Второй блок методики включает в себя изучение развития двигательной сферы (мелкой моторики). Для этого обследуются умения детей застегивать и расстегивать «липучки», молнии, пуговицы. Третий блок методики направлен на изучение сформированности социально-бытовых навыков посредством метода наблюдения за повседневной жизнью ребенка.

По результатам проведения данной методики у Михиала К. выявлено:

- ошибки при выполнении заданий на соотнесение частей тела с их названиями. Ребенок путается в показе левая и правая рука. Затруднение вызывает инструкция «покажи уши». Задания на соотнесение предметов одежды с их названиями тоже вызвали затруднения (допустил ошибку, которая заключалась в дифференциации предметов обуви: вместо того, чтобы показать сандалии, указал на ботинки, и наоборот). Так же ошибка обнаружилась при выполнении задания на соотнесение предметов посуды с их названиями: сложности в дифференциации понятия «блюдец» и «тарелка». В блоке предметов, необходимых для удовлетворения естественных потребностей помощь взрослого понадобилась при открытии и закрытии крана, брать мыло и намыливать руки, смывать мыло и при использовании полотенца по назначению.

- сложности в сформированности навыка застёгивания и расстёгивания молний и пуговиц.

- такие навыки, как пользование чашкой и ложкой, надевание и снятие брюк, куртки, ботинок сформированы в полном объёме.

- отмечалась необходимость постоянного напоминания того, когда и как нужно садиться за стол, так же требовалось напоминание о том, что нужно проситься в туалет и мыть руки с мылом, не забывать пользоваться полотенцем (мальчик часто выходил с мокрыми руками).

У *Софии П.* по результатам проведения всех трех блоков методики были выявлены следующие особенности:

- путается в показе левая и правая рука и при предъявлении задания на показ рта показывает язык, сильно высунув его изо рта. Задания на соотнесение предметов одежды с их названиями тоже вызвали затруднения. Так, София П. допустила ошибку, при выполнении задания на соотнесение предметов посуды с их названиями (не дифференцирует понятия «блюдец» и «тарелка»). В блоке предметов, необходимых для удовлетворения естественных потребностей помощь взрослого понадобилась при открытии и закрытии крана и при использовании полотенца по назначению. Процесс выполнения заданий на соотнесение предметов мебели трудностей не вызвал – ответы были соотнесены верно.

- трудности в застёгивании и расстёгивании молний и пуговиц.

- навыки пользования чашкой и ложкой, надевание и снятие куртки, ботинок и уборка одежды в шкаф сформированы в полном объёме.

- отмечалась необходимость постоянного напоминания о том, когда и как нужно пользоваться салфеткой, убирать за собой посуду. Так же требовалось напоминание о необходимости пользования мылом, не забывать пользоваться полотенцем для рук и закрывать кран после мытья рук.

Результаты третьего испытуемого (Таисия К.) следующие:

- при выполнении заданий на соотнесение частей тела с их названиями так же путается в показе правой и левой руки. Затруднение вызвало задание «Покажи уши». В блоке одежда и обувь у Таисии К. сложности были в дифференциации обуви. В блоке предметов, необходимых для удовлетворения естественных потребностей помощь

взрослого понадобилась при открытии и закрытии крана, и при использовании полотенца по назначению.

- сложности в сформированности навыка застёгивания и расстёгивания молний и пуговиц. Таисия К. знает предназначение пуговиц и молний, понимает, что от неё требуют, однако двигательные навыки сформированы слабо (при застегивании и расстёгивании молнии необходима помощь взрослого по соединению и разъединению самого механизма, соединяющего две части молнии); в процессе застёгивания и расстёгивания пуговиц наблюдается недостаточная сформированность навыка полного продевания пуговицы в петлю во время застёгивания и полного вытаскивания пуговицы из петли во время расстёгивания. В блоке ловкие пальчики и ловкие ручки все задания выполнены без ошибок.

- навыки пользования чашкой и ложкой, надевание и снятие одежды и обуви у Таисии К. сформированы в полном объёме. Имеется необходимость в незначительной помощи взрослого в процессе снятия футболки, так как самостоятельно данный навык ребенок выполнить не может. Надевая футболку, девочка делала это ошибочно (надевала задом-наперёд или наизнанку), но при помощи взрослого, в конечном счёте, справлялась.

- постоянные напоминания взрослого понадобились для того, чтобы Таисия К. мыла руки и делала это правильно, а после мытья рук вытирала их полотенцем и закрывала кран. То же самое относится к вытиранию рта салфеткой во время и после приёма пищи, а также к уборке посуды со стола и задвиганию стула под стол.

Далее перейдем к описанию полученных результатов в ходе проведения *анкеты для выявления уровня развития социально-бытовых навыков*. Цель анкеты - получение информации об уровне развития социально-бытовых навыков ребенка. Родителям было предложено заполнить бланк анкеты (предварительно подготовленный), непосредственно наблюдая за ребенком.

Михаил К. нуждается в словесной подсказке, он может выполнять некоторые вещи только после напоминания или инструкции взрослого. Правила личной гигиены: Михаил самостоятельно умывается, но нуждается в напоминании, что перед едой и после туалета необходимо мыть руки, что нужно чистить зубы, бельё он меняет так же после напоминания. Использование предметов и средств личной гигиены: самостоятельно пользуется мылом, туалетной бумагой. При использовании зубной щётки, зубной пасты, шампуня и полотенца нуждается в инструкции и напоминании. Использует посуду самостоятельно и по назначению, ножом не пользуется. Навыки опрятности: за чистотой одежды не следит, снимает и надевает одежду только в туалете, закрывает дверь туда при напоминании, самостоятельно вытирает рот после еды. Навыки самообслуживания: Михаил самостоятельно одевается и раздевается, расстилает кровать. Заправляет кровать после напоминания взрослого, посещает туалет при напоминании, не может приготовить себе еду или напиток. Гигиена жилого помещения: Михаил снимает верхнюю одежду самостоятельно, вытирает ноги перед входом после напоминания. Инвентарь и приспособления для уборки: вызывают трудности. Родители отметили, что действия с веником, совком и пылесосом не выполняет. И ведро для мусора также не используется по назначению.

Анкетирование родителей *Софии П.* позволило выявить, что социально-бытовые навыки у ребенка сформированы на достаточном уровне. Без подсказки и инструкции она соблюдает личную гигиену: умывается, чистит зубы, моет руки перед едой и после туалета, ей требуется подсказка для смены нижнего белья, в остальном она справляется сама. Предметы и средства личной гигиены не составляют неудобства для Софии, но шампунем она не пользуется самостоятельно, потому что она не может закрывать глаза и намыливать голову одновременно. Может надеть ободок на голову и самостоятельно

использовать заколки. Навыки опрятности, навыки самообслуживания сформированы, инструкция требуется для отслеживания чистоты одежды и застилания кровати. Еду или напиток приготовить сама себе не сможет. София испытывает проблемы с использованием кухонной посуды (владеет ложкой, но ей требуется инструкция по её использованию, не пользуется ни вилкой, ни ножом. Тарелки и чашки использует без проблем). Инвентарь и приспособления для уборки: действия с веником и совком на высоком уровне, пылесосом пользуется с помощью взрослого.

Проведенное анкетирование родителей *Таисии К.* позволяет констатировать о достаточной сформированности у ребенка многих бытовых навыков. Личную гигиену ребенок соблюдает. Без подсказки и инструкции ребенок умывается, чистит зубы, моет руки перед едой и после туалета. Предметы и средства личной гигиены: самостоятельно пользуется туалетной бумагой, зубной щеткой и зубной пастой. При использовании шампуня, мыла и носового платка нуждается в инструкции и напоминании. Навыки опрятности, навыки самообслуживания сформированы, инструкция требуется для отслеживания чистоты одежды и застилания кровати. Еду или напиток приготовить сама себе не сможет. Таисия К. не испытывает проблемы с использованием кухонной посуды (владеет ложкой, вилкой, ножом не пользуется). Использование тарелки и чашки затруднений не вызывают. Инвентарь и приспособления для уборки: действия с веником и совком сформированы. Пылесосом пользуется с помощью взрослого.

Обобщая результаты констатирующего эксперимента можно заметить, что у всех исследуемых детей выявлен второй уровень сформированности социально-бытовых навыков. Им требуется помощь или подсказка взрослого при выполнении каждого блока методики. У всех испытуемых вызвали затруднения показ левой и правой руки. Все дети путались в назначении. Так же дети не могут выполнять действия с пуговицами и молниями, хотя знают их предназначение. Несформированность моторного навыка застёгивания и расстёгивания молнии и пуговиц приводит к тому, что все дети затрудняются в самостоятельном выполнении этого действия в повседневной жизни, им необходима направляющая и корректирующая помощь со стороны взрослого. Таким образом, персонифицированное описание выявленных у испытуемых особенностей развития социально-бытовых навыков отражает их своеобразие и необходимость дальнейшего целенаправленного формирования. Как правило, такое обучение не обходится без ряда сложностей. Так, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг среди сложностей обучения социально-бытовым навыкам детей с аутизмом выделяли нарушение контакта, трудность произвольного сосредоточения, страхи, нарушения мелкой моторики, сенсорная чувствительность, негативизм, нарушение мышечного тонуса, общая моторная неловкость, зависимость от постоянных инструкций со стороны взрослых, потребность в подсказках, поведенческие стереотипии, трудности обучения через подражание другому человеку, затрудненность переноса сформированного навыка в другую обстановку, стойкое негативное отношение к повторению действия в случае неуспеха неудавшейся попытки [4]. С. Гринспен и С. Уидер утверждают, что детям с аутизмом нелегко освоить навыки самообслуживания, так как они не вполне владеют своим телом. Моторное развитие детей с аутизмом характеризуется нарушением мышечного тонуса, точности и силы движений, их координированности, слабым контролем равновесия, трудностями включения всего тела в единый процесс движения [2]. По мнению Е.А. Соломахиной и И.А. Острейковой сложности в обучении социально-бытовым навыкам детей с аутизмом заключаются в своеобразии общения, конкретного понимания речи, трудностей словесно-логического мышления [7]. В работах В.В. Лебединского подчеркивается, что непреодолимым рубежом к овладению

социально-бытовыми навыками для детей с аутизмом часто являются трудности перехода от произвольных действий к произвольным [3].

Учитывая приведенные данные педагогам необходимо особо тщательно подходить к выбору средств и приёмов формирования социально-бытовых навыков у детей с аутизмом, поскольку это одна из важнейших задач воспитания и обучения. Формирование того или иного навыка должно представлять собой систематизированную работу, а не эпизодические мероприятия. Это процесс, который достигается путём выполнения целенаправленных, специально организованных упражнений и повторяющихся действий, благодаря чему совершенствуется и закрепляется способ действия.

В дошкольной педагогике выделяют следующие методы формирования социально-бытовых навыков у детей: объяснительно-иллюстративные (беседа, рассказ, работа с таблицами, тематическими картинками, опорными таблицами, схемами, шаблонами, буклетами), репродуктивные (работа по образцам), частично-поисковые (использование развивающих игр), предметно-практические методы, специальные коррекционно-развивающие методы, методы убеждения (словесное разъяснение, убеждение, требование), методы организации деятельности (приучение, упражнение, показ, подражание, поручение), методы стимулирования поведения (похвала, поощрение). Перечисленные методы в работе с детьми с аутизмом могут использоваться с учетом их возможностей, особенностей развития детей, в некоторых случаях необходимости их адаптации. В настоящее время в отечественной и зарубежной специальной педагогике накоплен достаточно большой опыт работы по формированию социально-бытовых навыков у детей с аутизмом. Однако до сих пор остается актуальным поиск новых средств, способствующих развитию у детей с аутизмом социально-бытовых навыков, их адаптации, генерализации усвоенных навыков и т.д. Можно выделить ряд универсальных рекомендаций, учет которых позволит наиболее успешно формировать социально-бытовые навыки у детей рассматриваемой категории: выработка стереотипа поведения в той или иной бытовой ситуации, что позволит закрепить необходимый навык; чёткая организация среды, что не позволит ребёнку отвлекаться и быть сконцентрированным на выполнении задания; использование эмоционально-смыслового комментария, которое необходимо подключать только по завершению ребёнком деятельности с целью создания ситуации успеха; чётко проработанная система материальных и социальных стимулов, что мотивирует ребёнка к правильному выполнению предложенной деятельности.

Подводя итоги, рассматриваемых в рамках статьи материалов, сформулируем ряд выводов.

1. Предваряющим этапом целенаправленного формирования социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с аутизмом является диагностический, на котором происходит констатация уровня развития того или иного навыка. Приведенные в материалах статьи данные эмпирического изучения социально-бытовых навыков демонстрируют частичную их сформированность.

2. Своевременное формирование социально-бытовых навыков у ребёнка играет определяющую роль в социализации его личности.

3. Развитие социально-бытовых навыков у детей с РАС значительно отличается от таковых у детей с нормальным психическим развитием. Дети с аутизмом в силу специфики развития испытывают ряд затруднений, препятствующих своевременному и качественному формированию социально-бытовых навыков.

4. Формирование социально-бытовых навыков у детей с аутизмом является особой проблемой. Невозможно предсказать, с какой скоростью будет формироваться

конкретный навык у конкретного ребенка. Дети с аутизмом, которые имеют неплохие интеллектуальные возможности, могут быть абсолютно беспомощными в быту.

5. Овладение социально-бытовыми навыками является значимым шагом на пути к независимости детей с аутизмом. Несмотря на тяжесть расстройств необходимо создавать условия для развития максимально возможной степени самостоятельности у детей.

Литература

1. Гончаренко, М.С. Социально-бытовая адаптация детей с расстройствами аутистического спектра/ Гончаренко М.С., Малетина Н.Л. // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 14–16 декабря 2016 г., Москва / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016 - 451 с.
2. Зак, Г.Г. Методика обследования социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Зак Г.Г. - Текст: непосредственный. // Аутизм и нарушения развития. - 2010. - № 28. - С. 52-59.
3. Лебединский, В.В. Классификация психического дизонтогенеза. - М.: МГУ. - 2007. - 348 с.
4. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - Изд. 8-е. - М.: Теревинф, 2014. - 284, [3] с. - (Особый ребенок). - ISBN 978-5-4212-0186-1. – Текст: непосредственный.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" от 17 октября 2013 года, № 1155. - ISSN 2226-9339. - Текст: непосредственный.
6. Рудик, О.С. Как помочь аутичному ребёнку / О.С. Рудик. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014 – 240 с. ISBN: 978-5-691-02066-7. - Текст: непосредственный.
7. Соломахина, Е.А. Обучение детей с аутизмом социально-бытовой ориентировке / Соломахина Е.А., Острейкова И.А. – Текст: непосредственный. // Специальное образование. - 2014. - № 1. - С. 11-20.

УДК 378.1

РАЗВИТИЕ РОЛЕВОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гибадуллина Ю.М.

*(Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева филиал ТюмГУ,
г. Тобольск, Россия)*

Современная система образования ориентирована на воспитание творчески активной, мобильной, конкурентоспособной личности обучающихся, где особая роль принадлежит педагогу как основному субъекту педагогической деятельности, умеющего организовать образовательный процесс на основе сотрудничества и эффективного взаимодействия, способного в изменяющихся условиях выбирать оптимальные пути решения задач обучения и воспитания. Становление такого педагога должно осуществляться в образовательном процессе вуза.

Особый интерес сегодня вызывает выполнение различных ролей современным педагогом, актуальность которого подчеркнута в Законе «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС, а также в различных программах Национального проекта «Образование». Так, государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» в рамках Национального проекта «Образование» определило одно из актуальных направлений «Учитель будущего» (2018-2024 гг.), реализация которой направлена на создание профессионального сообщества по видам деятельности и

ролевым позициям (учителя: тьюторы, модераторы, инноваторы, игромастеры и т.д., руководители, методисты).

Отметим, что современный педагог в условиях цифровизации образования, внедрения инновационных технологий (проектных, интерактивных и т.д.) должен обладать совокупностью профессионально-личностных качеств, направленных на определение его позиции в образовательном процессе школы. Обращаясь к понятию «позиция» мы его рассматриваем субъективно, то есть по отношению к педагогу, поэтому в этом случае мы принимаем определение, которое представлено в большой советской энциклопедии «расположение партнеров друг относительно друга; положение, точка зрения» [2].

Отметим, что понятие «позиция» связана с другим понятием «роль», которая определена в словаре русского языка как описание действий, выполняемых кем-то или чем-то в рамках определённого процесса [8]. В исследованиях ряда авторов находим различные виды позиций: социальная позиция (А.Г. Асмолов), которая выражается в социальной роли личности, определяющая ценности, согласно которым организуется жизнь каждого человека; педагогическая позиция (Т.В. Лучкина), где выделяют два ее компонента: профессиональный и личностный [2].

Совокупность понятий «роль» и «позиция» отражена в понятии «ролевая позиция», которая описана в теории Э. Берна, как три состояния общения, где субъект играет определенные роли, например, с позиции ребенка – сына, дочери, роль молодого специалиста и т.д. Отметим, что данный автор рассматривает ролевые позиции в педагогическом общении, где выделены несколько типов отношений педагога к обучающемуся (взрослый-ребенок, взрослый-взрослый и т.д.). Применительно к нашему исследованию интересный взгляд на ролевые позиции педагога представляет Л.Б. Ительсон, давший характеристику типичным ролевым педагогическим позициям. Педагог может выступать в качестве: информатора, друга, диктатора, советчика, просителя, вдохновителя [2]. В процессе анализа вышеуказанных понятий выделены характеристики позиции личности: направленность, активность, ответственность, саморазвитие и т.д. Далее обратимся к основе ключевому понятию нашего исследования «развитие ролевой позиции педагога», которая нами рассматривается в профессиональной подготовке будущего педагога как цель нашей деятельности. *Ролевая позиция педагога* нами определена как совокупность профессионально-личностных качеств и умений, необходимых для выполнения определенных ролей, необходимых для создания оптимальных условий обучения, воспитания и развития обучающихся. Однако в профессиональной подготовке педагога для достижения результата, в частности развития ролевой позиции педагога необходимы условия. Одним из условий развития ролевой позиции педагога мы рассматриваем использование возможностей неформального образования в формальном. Однако, для полного понимания данных видов образования обратимся также к анализу этих понятий.

Формальное образование вбирает в себя следующие составляющие: обучение на основе ФГОС; образование, заканчивающееся выдачей диплома государственного образца; культурные нормы и установки в образовании и т.д. Исследователи М.В. Груздев, Д.Г. Сидоров определяют формальное образование как последовательную, непрерывную, уровневую систему обучения, характерной особенностью которого является использование возможностей различных образовательных областей, учебных предметов в формировании или развитии какого-либо качества, в частности ролевой позиции педагога [3, 7]. Итак, исходя из вышесказанного можно сделать вывод о том, что формальное образование – это система стандартов, регламентирующих требования общества (государства) к системе образования в процессе обучения.

Неформальное образование понимается как организованная деятельность за пределами установленной формальной системы. Возникшие проблемы в образовании в 70-х годах XX века ориентировали исследователей на поиски новых условий и способов повышения интереса к обучению. Одним из таких условий и определили – использование возможностей неформального образования в формальном. Отметим, что в условиях России на неформальное образование обратили в 2007 году, когда Общественная палата и Национальный исследовательский институт ВШЭ выделили «неформальное образование как фактор конкурентоспособности страны и значимый элемент современных образовательных систем» [6, с. 33]. Неформальное образование – образование, направленное на удовлетворение потребностей, обучающихся посредством их участия в образовательной организации в различных мероприятиях, кружках, секциях, сообществах и т.д. Наиболее удачно о роли неформального образования высказали свое мнение Т.В. Мухлаева, О.В. Ройтблат, «неформальное образование имеет целью компенсировать недостатки и противоречия традиционной образовательной системы и часто удовлетворяет насущные образовательные потребности, которые не удовлетворены формальным образованием» [4, 5].

В процессе анализа литературы нами выделены признаки, на основе которых мы провели сравнение формального и неформального образования: цели-результаты, субъекты, условия организации, инициатива, мотивация субъектов, соотношение формального и неформального образования в каждом из этих процессов. На основе представленных признаков нами выделены особенности, которые отличают формальное и неформальное образование друг от друга. Представим данные различия в виде системы: *формальное образование-неформальное образование*, где их особенностями обозначены: системность – гибкость; обязательность – добровольность; освоение базовых профессиональных компетенций – инструмент освоения компетенций; вектор определения стратегии профессионального развития – механизм оперативного реагирования на изменения на рынке труда.

Итак, в развитии ролевой позиции будущего педагога основным условием мы рассматриваем не только формальное и неформальное образование, а их интеграцию. Поэтому принцип интеграции в данном исследовании явился основополагающим, который способствовал интеграционному взаимодействию не только двух видов образования, но и учебных дисциплин, взаимодействию педагогов в процессе нашей экспериментальной работы по развитию ролевой позиции будущего педагога.

Изучив содержание всех ключевых понятий, определив их характеристики важным этапом в нашем исследовании стало определение критериально-оценочного компонента, который построен на основе компонентов развития ролевой позиции педагога: когнитивного, технологического и личностного. Данные компоненты и легли в основу определения критериев. Представим соотношение критериев, показателей и диагностических методик, направленных на оценку уровня развития ролевой позиции будущего педагога в таблице 1.

Представленный комплекс методик позволил нам разработать комплексную характеристику уровней развития ролевой педагогической позиции будущего педагога.

Опытно-экспериментальная работа по развитию ролевой позиции будущего педагога включала в себя несколько этапов: констатирующий, формирующий и контрольный этапы, базой которой выступил Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал ТюмГУ). Общее количество респондентов – 175 чел., а именно студенты направлений «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование».

Таблица 1.

Критерии, показатели, методы оценки уровня развития ролевой позиции педагога

Показатели развития ролевой позиции	Методы оценки и методики
1.1.Общекультурные и психолого-педагогические знания	<i>Методы оценки:</i> анализ результатов экзаменационных сессий. <i>Методики:</i> 1. Анкета «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности» (на основе МПЦУ И.К. Шилаева), параметр «Теоретическая готовность» 2. Методика «Коэффициент уровня знаний по ролевым педагогическим позициям» (на основе методики А.В. Усовой). 3. Методика «Самоактуализационный тест» (САТ) (Ю.Е. Алешина и др.), шкала «Познавательная потребность»
1.2.Знания методик и технологий педагогической и социально-педагогической деятельности	
1.3. Знание о ролях и ролевых педагогических позициях	
1.1.Педагогическая (гуманистическая) направленность на профессиональную деятельность	<i>Методы оценки:</i> самоанализ, эссе, наблюдение <i>Методики:</i> 1. Анкета «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности» (на основе МПЦУ И.К. Шилаева), параметр «Личностная готовность». 2. «Самоактуализационный тест» (САТ) (Ю.Е. Алешина и др.)
1.2.Возможность самореализации, самоактуализации и проявление ответственности, потребности в социально-педагогической деятельности	
1.3.Наличие гибкости, креативности в решении педагогической ситуации, готовность к проявлению современных ролевых позиций, их выбору и смене в зависимости от решения задач	
1.1.Владение механизмами перевода социальной ситуации развития ребенка в педагогическую	<i>Методы оценки:</i> самоанализ, наблюдение <i>Методики:</i> 1. Анкета «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности» (на основе МПЦУ И.К. Шилаева), параметр «Операционно-деятельностная (технологическая) готовность»/ 2. «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) (В.В. Синявский, В.А. Федорошин). 3. Методика «Самоактуализационный тест» (САТ) (Ю.Е. Алешина и др.), блока межличностной чувствительности
1.2.Наличие коммуникативных и организаторских склонностей и умений	
1.3. Установление субъект-субъектных отношений, эмоционально насыщенных контактов с окружающими (детьми, педагогами, родителями и др.), владение ролевыми педагогическими позициями	

На констатирующем этапе исследования нами проведена первичная диагностика, которая позволила выявить ряд существенных проблем, которые обозначим в зависимости от компонентов:

– по когнитивному компоненту: недостаточность знаний в области ролей, функций современного педагога, смешивание содержания деятельности педагога при выполнении определенных ролей (тьютора, фасилитатора, модератора и т.д.);

– по технологическому компоненту: не в полной мере развиты организационные, коммуникативные умения, что затрудняет процесс организации деятельности обучающихся, взаимодействия субъектов образовательного процесса и проявление своей ролевой позиции как педагога и т.д.

– по личностному компоненту: отсутствие четкого понимания значимости педагогической деятельности в решении задач воспитания и обучения обучающихся, что говорит о низкой профессиональной направленности и понимания своего места и роли в профессии педагога и т.д.

На основе выявленных проблем на формирующем этапе, направленном на развитие ролевой позиции педагога в условиях формального и неформального

образования нами реализованы ряд мероприятий. Так, в условиях формального образования основной акцент сделан на психолого-педагогические дисциплины, а именно включение тем, раскрывающих ролевые позиции педагога. Например, в курсе изучения «Введение в профессию» в теме «Педагогическая деятельность: сущность, содержание, функции» раскрываются основные функции и роли педагога, компоненты педагогического мастерства и т.д. В процессе изучения курса «Педагогика» в темах «Воспитание как педагогический процесс», «Обучение как педагогический процесс» раскрываются роль педагога в организации данных процессов и его позиции в общении с обучающимися и взаимодействии со всеми субъектами образовательного процесса и т.д. Изучение курса «Психология» позволила изучить влияние психологических закономерностей на выбор позиции в воспитании и обучении обучающихся и т.д. Раздел педагогической психологии позволил раскрыть ролевое поведение будущего педагога в зависимости от психологических и индивидуальных особенностей его развития. Подкрепления процесса развития ролевой позиции педагога осуществлялось на основе курсов по выбору. Так, курс «Практикум по решению задач» способствовал развитию умений анализировать, проектировать, взаимодействовать в процессе решения конкретных педагогических задач и кейсов, в которых присутствовали ситуации, где студенты должны были выполнять определенные роли тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя, мотиватора и др. Подчеркнём и значимость курса по выбору «Социально-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса». Развитие ролевой позиции педагога в образовательном процессе вуза усилило использование возможностей неформального образования, где студенты активно участвовали в мероприятиях, активизирующих их деятельность и направленных на развитие коммуникативных, организаторских, проективных, аналитических умений, умений работать в команде, группе и т.д. Таким мероприятиями стали: участие студентов в волонтерской деятельности, тренингах, в культурно-досуговой, научной деятельности, в различных проектах и т.д. Особо значимой в развитии ролевой позиции педагога – тьютора стало открытие профиля «Тьюторское сопровождение» по направлению «Психолого-педагогическое образование», которое отвечает запросам современного общества и образования.

На контрольном этапе исследования проведена вторичная диагностика. Результаты диагностики в сравнении представлены по компонентам в таблице 2.

Таблица 2.

Сравнительные результаты уровня развития ролевой позиции у будущего педагога (констатирующий и контрольный этапы, %)

Уровни	Когнитивный компонент		Технологический компонент		Личностный компонент		Общие средние показатели	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Высокий	19,5	37,6	16,1	32,2	30,2	46,3	21,9	38,7
Средний	49,3	51,2	38,7	46	38	43,7	42	47
Низкий	31,2	11,2	45,2	21,8	31,8	10	36,1	14,3

Сравним полученные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования. Так, по когнитивному компоненту наблюдается прирост показателя по высокому уровню на 18,1% (с 19,5% до 37,6%), по технологическому компоненту на 16,1% (с 16,1% до 32,2%), по личностному компоненту на 16,1% (с 30,2% до 46,3%). Для респондентов с высоким уровнем характерны: глубокие и прочные психолого-педагогические знания, знание технологий педагогической деятельности, ролевых позиций педагога и т.д.; коммуникативные организаторские умения, умения

взаимодействовать на основе диалога и сотрудничества с использованием различных ролевых позиций педагога; профессиональная направленность и навыки анализа собственных действий, самообразование и самореализация в педагогической деятельности в различных ролевых позициях (тьютора, фасилитатора, модератора, наставника, методиста и т.д.).

Для общего представления и расчета достоверности значений все полученные результаты по компонентам сведены в средние показатели по уровням, которые представлены на рисунке 1.

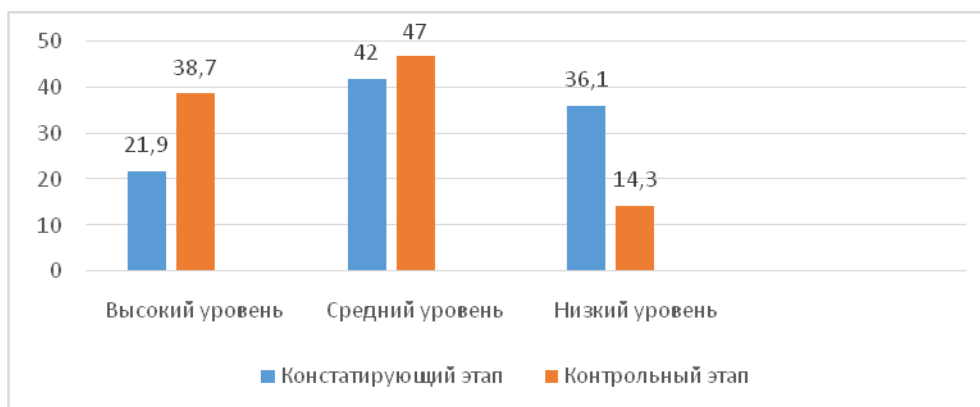


Рис. 1. Динамика развития ролевой позиции будущего педагога, %

Из представленного рисунка 1 видно, что наблюдается прирост показателя по высокому уровню на 16,8% (с 21,9% до 38,7%), среднего - на 5% (с 42% до 47%) и уменьшение показателя респондентов с низким уровнем на 20,9% (с 36,1% до 14,3%), что свидетельствует об эффективности опытно-экспериментальной работы по развитию ролевой позиции будущего педагога в условиях формального и неформального образования. Полученные результаты статистически обработаны с помощью критерия Фишера, который показал, что $F_{эмп}=3,53$ больше $F_{кр}=2,31$ для $P \leq 0,01$. Следовательно, уровень развития ролевой позиции будущего педагога на контрольном этапе достоверно выше, чем на констатирующем этапе исследования.

Таким образом, теоретический анализ литературы позволил определить актуальность ролей тьютора, фасилитатора, модератора и т.д. в современном образовательном процессе, выделить основные характеристики ролевых позиций педагога и определить в качестве одного из условий ее развития интеграцию формального и неформального образования. Выявленные характеристики легли в основу показателей, необходимых для оценки развития ролевой позиции педагога. Проведенная опытно-экспериментальная работа по реализации комплекса мероприятий в условиях формального и неформального образования показали ее эффективность в развитии ролевой позиции педагога.

Литература

1. Большая советская энциклопедия. - URL: <https://gufo.me/dict/bse/Позиция>
2. Воробьева А.Е., Тюнников Ю.С. Сущность понятия «личностная позиция» и ее характеристика. – Евразийский союз ученых. – 2015. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-lichnostnaya-rozitsiya-i-ee-harakteristika>
3. Груздев, М.В. Интеграция формального и неформального образования как условие достижения актуальных образовательных результатов. Режим доступа: URL: http://www.rusnauka.com/35_NOBG_2013/Pedagogica/4_149477.doc.htm

4. Мухлаева, Т.В. Международный опыт неформального образования / Т.В. Мухлаева // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 158-162.
5. Ройтблат, О.В. Новые подходы к повышению профессионализма педагогов: модель неформального образования / О.В. Ройтблат // Мир науки, культуры, образования. – №5 (30). – 2011 – С.206-208.
6. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар.науч.конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва 1-3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. М.: Изд.дом ГУ ВШЭ, 2008. – С. 33.
7. Сидоров, Д.Г. Педагогическая интеграция формального, неформального и информального видов образования в процессе формирования здорового образа жизни студентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01. / Дмитрий Глебович Сидоров. – Н. Новгород, 2013. – 66 с.
8. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. - 4-е изд., стер. - М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – Т.3. – 750 с.

УДК 316.614

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ОБЩЕСТВЕ

Горобченко Ю.Б.

*(КГУ «Пресновская общеобразовательная школа-гимназия им. И.П. Шухова», СКО,
Жамбылский район, с. Пресновка)*

«Отанды сую – отбасынан басталады» - «К Родине любовь у семейного очага рождается» - гласит казахская пословица. Воспитание в семье - есть «альфа и омега» становление каждого индивида как личности, гражданина и Человека с большой буквы [7, 7 с.]. Казахстан сегодня - это государство, сумевшее создать уникальную модель общенационального согласия, которая легла в основу казахстанской государственности. Эта модель, как подчёркивает Первый Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев, основывается на принципах сохранения и приумножения духовных и культурных ценностей. Это основная цель работы по программной статье первого президента «Рухани Жангыру» - взгляд в будущее [3, 47 с.].

Важной частью процесса достижения единства является, безусловно, взаимообогащение народов через изучение культурного наследия каждого. С этой точки зрения необходимо обратить пристальное внимание на традиции, сложившиеся в сфере семейного уклада казахов, их отношения к детям, родовым связям, психологическим особенностям семейного воспитания в казахских семьях.

Трудно найти другой такой народ, где родственным узам придавалось бы такое громадное значение. Идеи семейного воспитания, представления о любви, родителях, детях, предках сложились в народной казахской педагогике на основе многовекового житейского опыта. Важно, что в большинстве своём казахские семьи до сих пор строго следуют национальным традициям. Бережное отношение к традициям позволило казахскому народу пережить века и сохраниться как единому национальному образованию.

При этом главными воспитывающими факторами семейного воспитания являются личности самих родителей, их образ жизни, отношение к труду, вся система их жизненных ценностей и приоритетов, таких, как: ответственность, последовательность и упорность в достижении целей, уважение к людям других национальностей и религиозных верований.

Общий основополагающий принцип взаимоотношений внутри казахской семьи - это принцип «Старший - Младший», который является основой воспитания казахов.

Принцип ответственности родственников за потомство: ни один ребёнок не должен остаться беспризорным, брошенным на произвол судьбы.

В семейной педагогике казахского народа отражаются его идеалы, представления о цели и средствах воспитания, реализация которых способствует формированию у детей лучших черт национального характера, готовит к самостоятельной достойной жизни. Воспитание детей в любви и уважении к родителям, почитании предков - одна из ведущих идей казахской народной педагогики. Другая идея - растить будущего семьянина с малых лет путём привития положительных нравственных качеств (трудолюбия, терпимости, уступчивости, прилежания, скромности, честности и др.).

Эффективность воспитания подрастающего поколения существенно зависит от того, насколько тесно взаимодействуют школа и семья. Вместе они создают важнейший комплекс факторов воспитывающей среды, и тем самым определяют успешность учебно-воспитательного процесса в целом. Идеалом, к которому стремится семья, школа, всё наше общество является всесторонне развитый человек, образованный, здоровый физически и нравственно, умеющий и любящий трудиться. Повышение эффективности взаимодействия школы и семьи - одна из актуальнейших проблем сегодняшнего времени. Без сомнения, семья благодаря всему комплексу межличностных отношений, взаимодействия супругов, родителей и детей, создаёт наиболее благоприятные условия для физического, психического, интеллектуального и социального развития ребёнка, передаёт ему систему духовных ценностей, моральных норм, традиций, образцов поведения и способов общения [1, 113 с.]. Ни одно детское воспитательное учреждение не в состоянии воспроизвести модель, способствующую семейному общению, способствующую развитию эмоциональной сферы и воспитанию чувств. Однако педагогическая некомпетентность родителей может нанести существенный ущерб процессу воспитания и привести к формированию у молодёжи негативных и неадекватных жизненных установок, что, в свою очередь, может отрицательно сказаться на социальном развитии Республики Казахстан.... Эрих Фромм сказал: «Родители дают жизнь, но они, же могут её забрать или сделать невыносимой, родители способны на чудеса любви, и никто не может причинить такого вреда, как они» [6, 75 с.]. Да, действительно, на каждом шагу жизнь показывает, что связанность с родителями одновременно таит для ребёнка и целительные силы, и болезнетворную опасность.

Дети должны появляться на свет и жить в атмосфере безусловной любви. Ребёнок, которого хотели и ждали, которого любят «просто так», потому что он есть, а не за успехи в школе или в музыки; который растёт и знает: что бы с ним ни случилось, родители всегда будут на его стороне – такой ребёнок, глобально доверяя родителям, в дальнейшем будет доверять окружающему миру [2, 52 с.]. Однако сегодня к началу 21 века многие родители перестали понимать простую истину о жизнеутверждающей силе любви. Для современных родителей смысл существования связан с достижением благополучия, счастья с потреблением. Пренебрежительное отношение к воспитательной функции семьи повлияло на рост бездуховности, культы потребления и материальных благ, всё это привело к отчуждению во взаимоотношениях между родителями и детьми. Возникший дефицит родительской любви наиболее остро ощутили на себе дети 6-7 лет. Мне в ходе работы с такими детьми приходится слышать такие признания, например, на вопрос: «Чем занимаются твои родители? Играют ли с тобой?». Дети отвечают, что родители приходят с работы усталые и у них нет времени на общение и игры с ними. «Мои родители в свободное время сидят у телевизора и компьютера». А ребёнок остаётся в одиночестве со своей обидой. Есть дети, которые боятся у родителей лишней раз что-то спросить, а ведь у них так много вопросов в этом

возрасте. Они говорят: «Я спрошу лучше у бабушки, а то мама будет кричать, а я этого боюсь». А всё это ведёт к тому, что с каждым годом всё больше и больше тревожных детей, с неврозами и расстройством психики.

Работая с учащимися 10-11 классов на уроках самопознания, замечаю из ответов ребят, из выполненных домашних заданий, что жизнь старшеклассников и их родителей проходит «параллельно», замечаю, что наступил кризис детства и юношества, вызванный разрывом между жизнью детьми и родителями. Каждый ребёнок и родитель живёт в своём собственном мире, и эти миры почти не соприкасаются.

Развитие информационных технологий и коммуникаций привело к утрате «живого общения»; к утрате потребности в непосредственном общении на виртуальное. Современные дети всё больше отдают предпочтение виртуальным связям, проводя по 10-12 часов в сутки в интернете с жестокими играми. Сознание детей оказалось беззащитным перед проявлением насилия и бездуховности. У многих детей наблюдается чувство одиночества, уныния, потеря смысла жизни. Исследование социологов показало, что сегодня значительная часть детей находится в состоянии постоянного стресса. На сегодняшний день в мире увеличивается подростковый и детский суицид. Зачастую дети решаются на самоубийство в целях обратить внимание взрослых на свои проблемы и протестуют таким страшным образом против бездушия, безразличия, цинизма и жестокости взрослых.

Как можно изменить эту страшную ситуацию? Как преодолеть дефицит родительской любви?

В первую очередь, необходимо повышать статус института семьи в обществе. Конфуций говорил: «Государство - это большая семья, а семья-это маленькое государство». Каждый дом, каждая семья должны стать крепкой опорой детям. От того, как складывается семейная жизнь, во многом зависит общее развитие человека и человечества. Американский психолог Вирджиния Сатир справедливо утверждает: «Если мы хотим изменить мир, нужно изменить семью» [5, 15 с.]. Поэтому в Казахстане в 2010 году в Астане был создан Институт Семейного Воспитания, который готовит психологов – консультантов по семейным отношениям, разрабатывает родительские конференции, выпускает методические пособия и журналы по семейному воспитанию.

Важную роль в осознании ценности семьи играет общеобязательный учебный предмет «Самопознание», где ребенок может высказаться, почувствовать себя нужным. Краеугольным камнем педагогики самопознание является принцип безусловной любви, согласно которому каждого ребёнка следует любить уже за то, что он есть, за его неповторимость и уникальность. А прежде всего, нужно любить детей, только в атмосфере гармонии и любви можно научить детей уважать свою индивидуальность. Ответственное отношение своей жизни, здоровью развивается при условии, когда воспитанник и в школе, и дома чувствует свою желанность и нужность для близких ему людей. Мы должны давать ребёнку хлеб сегодняшнего: любовь, внимание, заботу, образование, знания, умение, навыки; но не должны моделировать будущее ребёнка, кроить его, как китайки форму ноги, загоняя в колодки наших собственных мечтаний и представлений. Ведь любовь- это активная заинтересованность в жизни ребёнка, это ответственность, это уважение как способность видеть человека таким, каков он есть, осознавать его уникальность и желать, чтобы ваш ребёнок максимально развил свою самостоятельность и огромную силу любви к себе, к окружающим, к миру и к жизни вообще [4, 258 с.].

Проблемы семейного воспитания могут стать глобальными проблемами того общества, в котором всем нам предстоит жить в будущем. Именно поэтому, говоря о

первостепенных задачах, стоящих перед современным суверенным Казахстаном, переживающим период своего национального возрождения, Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев подчеркнул необходимость обратить самое серьезное внимание на воспитание подрастающего поколения. «Основную роль здесь, конечно же, играет семья – отметил Н.А. Назарбаев. – Но и государство не должно стоять в стороне. Начиная с детского сада, в школе, в колледже и вузе, в армии мы должны не только учить, но и воспитывать нашу молодежь...». Главная и общая задача семьи и школы – подготовка детей к жизни в существующих социальных условиях; более узкая, конкретная – усвоение ими знаний, умений и навыков, необходимых для нормального формирования личности, ее социализации. Ни у какого не вызывает сомнения, что тесное сотрудничество и взаимодействие семьи и школы являются залогом успешной социализации личности. Но школа не может ни заменить, ни полностью компенсировать, то, что получает формирующаяся личность от родителей. Мы можем и должны педагогически целенаправленно, обогащать, усиливать положительные внешкольные влияния, включить их в систему своей воспитательной деятельности, а также в допустимых пределах нейтрализовать отрицательные влияния, используя профессиональные возможности. Школа и семья – союзники. Через работу с родителями (обращение к семейным традициям, привлечение родителей к совместной деятельности, включение их в процесс сотворчества с педагогами) повышается педагогическая культура семьи, эффективно используется ее огромный воспитательный потенциал.

Практика показывает, что сотрудничество семьи и школы становится все более актуальным и востребованным. Так, в нашей школе созданы условия для совместной деятельности родителей, детей и учителей. Это дни здоровья, дни открытых дверей, часы общения, кружки, которые проводят родители, экскурсии. Большое внимание уделяется работе с неблагополучными семьями (родительский всеобуч, привлечение родителей к участию в общешкольных ярмарках, конкурсах и т.д.).

У казахов есть такое понятие - акыр заман. Конец света. Но не астрономическое, буквальное значение подразумевает это словосочетание. Акыр заман - это когда нарушаются естественные законы жизни, и жизнь останавливается. «Акыр заман» может наступить, когда в семьях разорвется связь времен и поколений, когда молодое поколение перестанет любить и уважать своих предков, гордиться ими и переживать за них [7, 14 с.].

Литература

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. Педагогика любви и свободы. М., 1993. – 113 с.
2. Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография. – СПб.: Речь, 2005. – 52 с.
3. Евдокимова С.Л., Цветкова Н.А. Семейное воспитание. Методическое пособие. Астана, 2012. – С.7-14
4. Назарбаев Н.А. Без правых и левых. Страницы автобиографии, размышления, позиция. Ответы на вопросы издательства. 1991 г. – 47 с.
5. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. М.: Знание, 1981. – 258 с.
7. Сатир В. Психотерапия семьи. Изд-во «Ювента» СПб, 1999. – 15 с.
8. Фром Э. Искусство любить. Исследование природы любви. Перевод Л.А. Чернышовой. М.: Педагогика, 1990. – 75 с.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНА

Егорова Г.И., Ниязова А.А.

(Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия)

Социально-экологические приоритеты неотъемлемая черта современного общества и каждого региона. Север Тюменского региона рассматривается как стратегическая территория, резервный и опорный край России. Если говорить об общих цифрах Северных территорий России, то следует отметить, что на их долю приходится 66% от общей территории, где проживают свыше десяти миллионов жителей, которые вносят свои достижения в экономику региона. Однако северные территории это еще мощный ресурс производства, дающий свыше 42% ВВП.

С учетом концептуальных ориентиров на долгосрочное социально-экономическое развитие (2025 г.) Северные территории ориентированы на параметры инновационности в развитии социума и экономики, что создаст благоприятные условия жизнедеятельности населения на территории Севера.

Однако, с учетом фактов опережающего развития северных территорий, налицо проявляется ряд противоречий между: высокой интенсивностью промышленного развития и высокой экологической нагрузкой на окружающую среду; большой скоростью освоения природных ресурсов и одновременным их сокращением - как основы традиционного обеспечения жизни населения; высокими технологиями освоения северных территорий и отсутствием четкого самоопределения обучающихся при выборе будущей профессиональной деятельности социально-экологической направленности.

Наряду с указанными противоречиями возникает еще совокупность проблемных вопросов социального характера, ориентирующих региональное педагогическое сообщество для обоснования концептуальности и разумности их решения через образовательные учреждения. Назовем некоторые из них: высокий уровень инноваций в социуме, техногенности, антропогенности Тюменского Севера, что настоятельно требует расширения спектра направлений подготовки бакалавров и магистров социоэкологического направления. Отметим тот факт, что главная отрасль экономики региона – нефтегазодобыча и нефтегазопереработка. Не секрет, что разведка осуществляется интегрированными компаниями (более 85) на основе новых методов учета, охраны, мер обеспечения благополучия жизнедеятельности. Какие же новые направления востребованы в новом XXI веке?

Сразу скажем, что в основе новых направлений и специальностей лежит ведущий показатель – развитие экологического мышления. Это тот ведущий надпрофессиональный показатель-навык, который должен быть у всех подготовленных бакалавров и магистров, а не только у экологов-педагогов и экологов-инженеров. Устойчивое развитие региональной среды – как часть международной политики, делают ведущие интегрированные компании, образовательные учреждения более ответственными экологически, а для этого требуются новые ставки, новые профессии. Это так называемые эко-социо-профессии востребованные в жизнедеятельности человека — от переработки ресурсов, образовательной деятельности до профессий культуры, искусства. Мы их называем «зеленые» профессии. Профессия «экоаналитик» востребована в фармакологии, сельском хозяйстве, морских, речных портах, в отрасли

добычи и переработки. Основной функционал: слежение за экобезопасностью на производстве, объекте, снижение их рисков; прогнозирование угроз, их предотвращение, снижение отходов.

Специалист экологии – это тот профессионал каждой организации, которая хочет стать ответственной в области экологии. Такой профессионал решает вопросы снижения негативного влияния производства. Интересны профессии «специалист уменьшения экологического следа», менеджер «zero waste», менеджер «энергонулевых домов», специалист «эколог-логистики», «эколог-рециклинга», именно данные профессии занимаются вопросами снижения нагрузки на региональную среду. Сегодня популярность набирают новые педагогические, гуманитарные профессии: педагог «эко-продюсер», педагог – эко-вожатый», педагог «экопроповедник», специалист «экотуризма». Это те профессии, которые развивают новое глобальное мышление – как часть повседневной жизни; ориентируют на сохранность региональной среды. Востребованы специальности ориентирующие на восстановление экосистемы: специалист «био-ре-медиатор», «архитектор реконструкции экосистемы», «ветеринар-реа-билитолог». Это уже те специальности, которые работают на восстановление почвы, флоры и фауны после реальных катастрофических изменений.

Рассмотренные противоречия и современные обстоятельства приводят к необходимости повышения уровня компетентности, мышления социоэкологической направленности самоопределения будущего поколения Северных территорий. Действующий факт носит неоспоримый характер еще и потому, что в современных условиях обучающиеся должны быть ориентированы на выбор направлений социально – экологической направленности.

Выявленные противоречия обусловили совокупность следующих задач для решения поставленной цели. Каковы основные направления устойчивого развития региона? Какие имеются возможности (содержание, средства, формы, методы) для социоэкологического самоопределения обучающихся - жителей Севера, которые должны в ближайшем будущем обеспечивать характер устойчивого развития региона как условия жизнедеятельности в региональном сообществе.

В процессе самоопределения необходимо проводить осмысление понятия «устойчивое развитие региона», что важно с нескольких позиций. С позиции социальной направленности, устойчивое развитие региона рассматривается как возможность дальнейшего проживания обучающихся - субъектов образования. С позиции экологической направленности - это раскрытие позиционирование роли экологических знаний с учетом ценности компонентов региональной среды, что важно в плане воспитания молодого поколения жителей Севера. В целях комплексного раскрытия цели статьи уточним параметры социального, экологического направления образования обучающегося для устойчивого развития и жизнедеятельности в условиях Северных регионов.

При проведении литературного обзора было выявлено свыше 200 определений ключевого понятия «устойчивость развития» [1]. Варианты определений показывают многозначность и интегративность понятия, включающего ряд аспектов (социальный, экономический, экологический) характерных для человечества. Следует выделить то определение, которое ориентировано и предлагает: прогрессивность развития и отсутствие необратимых изменений в биосфере, сохранность невозобновимых ресурсов, обеспеченность равнозначной возможности для обучающихся [2]. Две точки зрения ключевые - это антропоцентрическая (выживание и развитие человека) и биосфероцентрическая (сохранность био-геосферы - жизненной основы). Для достижения устойчивого развития, требуется реализация ряда проблем следующего характера: экологических (столкновение общества и природы); экономических

(разрушение природы - основы деятельности); социальных (выживание и жизнеобеспечение людей) [3].

Нами разработан учебно–методический комплекс, выстроенный с учетом ключевых направлений устойчивого развития регионального сообщества. Реализация содержательных модулей встраивается вертикально и горизонтально в содержание предметных областей (таблица 1).

Таблица 1

Содержание образовательных модулей самоопределения с учетом направлений устойчивого развития региона

Направления устойчивого развития	Содержание модулей
Экологический модуль (предметные области: биология, география, экология, химия, физика, БЖД)	
Возобновляемые и невозобновляемые	Почва. Вода, Воздух
Растительный и животный мир	Земли, леса, растительные и животные ресурсы
Природные ресурсы	Истощение природных ресурсов. Загрязнение природных сред: воздух, вода, почва
Минеральное сырье	
Загрязнители, выбросы, накопление в среде	Газообразные, жидкие, твердые. Опасные и радиоактивные отходы. Тенденция накопления.
Биоразнообразие.	Темпы изменения. Охраняемые территории. Циклы изменений.
Озоновый экран. Техногенные, природные аварии	Разрушение озонового экрана. Выбросы в окружающей среде
Энергоемкость. Материалоемкость	Энергия. Материалы. Расчеты показателей
Использование отходов. Переработка	Отходы производства. Утилизация и переработка отходов
Модуль «Социальный» (предметные области: биология, химия, БЖД экология, основы культуры, физическая культура)	
Здоровье. Профилактика заболеваний.	Табак, курение. Никотин и его влияние на здоровье.
Травматизм	Алкогольные напитки и здоровье человека. Наркомания. Профилактика вредных привычек.
Показатели качества жизни	Экологические продукты. Качество продуктов. Пищевые добавки, эмульгаторы,
Познавательные и культурные потребности	Активность, профессиональный мотив, интерес
Показатели социальной активности»	Участие в проектах, конференциях Интегрированные проекты, доклады, презентации

Концептуальный взгляд на понятие «устойчивое развитие» ориентирует на особую самоорганизацию обучающихся, общества для понимания значимости социально-экологической направленности и его эффективности, безопасности для жизнедеятельности.

Система школьного и вузовского образования есть ведущее звено, в котором осуществляется процесс самоопределения обучающихся. Особая роль при этом отводится региональному (местному) компоненту, посредством которого и осуществляется реализация принципа взаимосвязи теоретических экологических знаний, практических умений и навыков в социокультурном поведении обучающихся. Результаты качественного самоопределения обучающихся на основе идей устойчивого развития региона формирует некоторый итоговый показатель - образованность, которую мы рассматриваем как теоретический и практический результат экологического, социального воспитания и образования. При этом это индивидуальное и социально значимое качество личности [4].

Главной детерминантой с педагогической точки зрения является конструирование модели самоопределения обучающихся через изучение основных направлений устойчивого развития региона как среды жизнедеятельности настоящего и будущего, что и определило целевую характеристику учебно-методического

комплекса «Самоопределение обучающихся в параметрах устойчивого развития Тюменского региона».

Разработанные содержательные модули легли в основу теоретических и практических занятий, проведения лабораторного практикума, научно-исследовательской работы. Именно поэтому расширение параметров самоопределения строилось в рамках научных, педагогических аспектов изложения содержания основного предметного знания школьных дисциплин, способствовало не только закреплению материала, но развивало совокупность метапредметных компетенций, необходимых при решении комплексных, жизненно важных интегрированных задач [5].

Понимание и осознание такого материала работало на мотивацию обучающегося к выбору будущей профессии (гуманитарного и технического) профиля. Учебно-методический комплекс содержал совокупность задач с учетом ключевых направлений устойчивого развития регионального сообщества.

Большую роль играли «живые» встречи с представителями разных профессий. Встречи проходили в различных форматах общения: бинарная лекция «Невозобновимые ресурсы края, творческая мастерская «Продукты из отходов»; лабораториум «Исследование качества питьевой воды реки Обь и Иртыш» и др.

В ходе реализации учебно-методического комплекса, выстроенного с учетом ключевых направлений устойчивого развития регионального сообщества, были решены поставленные задачи: обеспечена подготовка обучающегося к научной, технологической деятельности, к получению специальных знаний в различных сферах жизни. Экспериментально проверено внедрение новых интегрированных курсов, инновационных проектов развития научных и технологических навыков, необходимых в будущей профессии. Раскрыты образцы научной, технологической деятельности, востребованных в будущей профессии [6].

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании системы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся; в разработке учебно-методического комплекса «Самоопределение обучающихся в параметрах устойчивого развития Тюменского региона. Практическая значимость результатов заключается в том, что материалы учебно-методического комплекса быть использованы в работе по развитию компонентов профессионального самоопределения обучающихся в организациях общего образования. Разработанные мероприятия: конкурс «Мир профессий науки, техники, технологии», программы элективных курсов «Наука, техника, технологии в естествознании», «Региональная химия», «Нефть и газ региона от истории к современности»; проекты «Исследование качественного состава воды рек Туры, Иртыша, Тобола», «Исследование чистоты воздуха методом лишеноиндикации», «Науколаб», «Агропоколение» имеют большое профориентационное, образовательное, воспитывающее значение для обучающихся и реализованы в образовательной практике в масштабах региона.

Реализация учебно-методического комплекса «Самоопределение обучающихся в параметрах устойчивого развития Тюменского региона», позволяет провести в краткие сроки (11 класс) профессиональное ориентирование на выбор современных эко-профессий, востребованных в различных гуманитарных, технических областях. Кроме этого данный комплекс позволил нам сформировать высокий уровень надпредметной компетенции – экологическое мышление субъектов образовательной деятельности.

Литература

1. Агамирзян И., Гохберг, Л.М. Прогноз научно-технологического развития России: 2030 - Москва: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2014. - С.35.

2. Бойко, Н.В. Межпредметная интеграция, использование элементов истории науки, краеведения, вопросов экологии и здоровьесбережения Актуальные проблемы естественно-математического образования. - Липецк: ИРО. 2015. - С.38-41
3. Гребенюк, А.Ю., Соколов, А.В., Шашнов, С.А. Выбор приоритетов научно-технологического развития Проблемы развития экономики и общества: кн. 4. Москва: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2016 - С. 68-75.
4. Egorova G.I., Egorov A.N., Loseva N.I. Siberian arts and crafts as basis for development of cultural traditions and innovations of bachelors *Advances in Intelligent Systems and Computing*: Т. 677. 2018. - р. 93-100.
5. Егорова, Г.И. Ценностно-развивающая направленность педагогического образования в условиях реализации ФГОС Успехи современного естествознания. 2015 - № 7. (С. 85-89).
6. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности Воронеж МОДЭК, 2008. С.23.

УДК 378.1

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ИМПЕРАТИВ РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Егорова Г.И.¹, Сязи Н.М.²

(¹Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия)

(²Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «ШИООО», г. Тарко-Сале, Россия)

Образовательный процесс подготовки бакалавров в высшей школе обязан удовлетворять важным потребностям обучающегося: с одной стороны, потребностям познания мира, приобретения знаний, с другой – адаптации к жизни в регионе, требующей высокого уровня поликультурного развития будущего бакалавра. Цель исследования повышение качества поликультурного развития будущих бакалавров средствами краеведческого материала.

Методы исследования – теоретические, эмпирические, опытно-экспериментальная работа, методы математической обработки (критерий Фишера). Результаты исследования: раскрыты возможности поликультурного развития будущих бакалавров с использованием материалов о сибирских промыслах и ремеслах как основы развития культурологических традиций, профессиональных компетенций, личностных качеств будущих бакалавров; показаны культурологические основы старинных ремесел Тобольской губернии XVII–XIX веков, используемых в дисциплинах базовой и вариативной части учебного плана; доказана результативность разработанной системы использования регионального материала об основах материальной и духовной культуры, что обогащает поликультурный кругозор будущего бакалавра [1]. Ключевые выводы: разработана научная идея о возможности развития личности будущих бакалавров в процессе изучения гуманитарных, естественнонаучных, специальных дисциплин средствами культурологического материала на примере материалов Тюменской области – бывшей Тобольской губернии (сибирские промыслы и ремесла) - как основы развития культурологических традиций и мета предметных компетенций будущих бакалавров.

Новые образовательные стандарты (ФГОС 3+) дают преподавателям высшей школы новые ориентиры на развитие культурологических традиций в системе образования. Причин здесь можно назвать много, но ключевые из них, это: повышение качества подготовки и уровня культуры современного бакалавра. Поэтому риторический вопрос, который мы постоянно обсуждаем на совещаниях, конференциях, заседаниях разного уровня (как в современных условиях повысить

качество профессиональной подготовки бакалавров?) связан с очень простым ответом: изучение культурологического материала «от истории к современности», развитие умений бакалавров самостоятельного поиска необходимого материала.

Отбор и включение в программу дисциплин базовой и вариативной части учебного плана регионального материала (сибирские промыслы, ремесла, поликультурные закономерности, их роль для развития региона), послужит основой для развития не только личности, но и сформировать те традиции, которые обеспечат основу для создания в будущей профессиональной деятельности новые форматы коммуникаций, творчества.

Раскроем некоторые особенности нашей работы. Отбор поликультурного материала осуществляем на основе принципов дидактики: научности, доступности, межпредметности, систематичности. Используем поликультурный материал для различных направлений подготовки при изучении дисциплин базовой и вариативной части в различных направлениях. При этом мы используем различные варианты использования поликультурного материала, но, прежде всего, мы делаем уклон на региональные основы старинных ремесел Тобольской губернии.

В дисциплинах гуманитарного направления делаем уклон на богатстве и многогранности старинной Тобольской губернии. Рассматриваем такие ценностные аспекты, как: Тобольская губерния - губерния Российской империи (с 1796 по 1919); ее роль в освоении русскими обширного края от Урала до берегов Тихого океана; города Тобольской губернии; Тобольск - столица Сибири в XVII и XVIII веках; имена первооткрывателей (наука, культура, производство, техника), Тобольск – духовный центр Сибири.

При изучении материала указанного содержания проводим с обучающимися различных направлений следующие эффективные формы занятий: научные, творческие мастерские, мейкертоны по изучению архивных материалов, межпредметные семинары «Моя малая родина», «Духовные истоки исторического центра». Большую эффективность имели открытые лекции «Персонифицированный лекторий», «Тобольск – город нефтехимии». Поликультурную информацию включали в семинары «Выдающиеся люди города и региона», бинарные лекции «Культура региона», лекции с заранее запланированными ошибками «Проверь свой поликультурный кругозор». Содержательные аспекты указанных форм черпали из архивных материалов. На первых этапах изучения поликультурного материала преподаватель готовит содержательные модули самостоятельно.

Первый модуль связан с выдающимися людьми, играющих приоритетную роль в развитии Тобольской губернии и всей России. Раскрываем вопросы следующего содержания: Тобольская губерния - родина композитора, автора знаменитого «Соловья» А.А. Алябьева, выдающегося художника В.Г. Перова, автора проекта Останкинской телевизионной башни Н.В. Никитина, изобретателя советского телевидения Б.П. Грабовского, президента РАН Ю.С. Осипова. Жизнь и работа поэта-сказочника П.П. Ершова – наставника и учителя Д.И. Менделеева. Тобольская губерния и декабристы, писатели: А.Н. Радищев, Ф.М. Достоевский, В.Г. Короленко, Н.Г. Чернышевский, М.И. Михайлов, П.А. Грабовский. Роль народников, революционеров-марксистов, в разное время отбывавших в Сибири каторгу и ссылку. Жизнь семьи и последнего императора России Николая II.

Второй модуль связан с раскрытием научно-технических идей для развития региона, и всей России. Здесь мы делаем уклон на научно-технических достижениях, реализованных в Тобольской губернии. Тобольская губерния и великий ученый Д.И. Менделеев. Научные идеи Д.И. Менделеева о развитии в Сибири промышленности, культуры. Роль Тобольской губернии в освоении Севера. Открытие в

Западной Сибири богатейших месторождений нефти и газа. Тобольская губерния – плацдарм для освоения Севера России. Транспортные линии, связывающие Крайний Север с промышленными районами страны. Санний, водный путь железная дорога, первые трубопроводы. Трассы нефте- и газопроводов, высоковольтные линии электропередач, новые химические, нефтеперерабатывающие производства. Содержание данного модуля и сегодня - визитные карточки Сибирских городов [2, 3].

Третий модуль связан с раскрытием многонациональных традиций в основах ремесел Тобольской губернии для развития региона и всей России. Содержание модуля ориентировано на изучение национальных ремесел Тобольской губернии (XVII-XX) веков.

Большим интересом у обучающихся пользовалось содержание по технике и технологии ремесел: кожевенного, косторезного, стекольного, порохового, писчебумажного, мыловаренного, винокуренного, металлообрабатывающего, портняжного и деревообрабатывающего, свечного, пищевого, гончарного и др.

Развитие национальных ремесел и потребности рынка. Национальные товары ручные продукты на рынках Центральной России, на всемирных выставках. Национальные технологические основы и всемирные выставки. [4]. Будущие бакалавры системно встраивались в программу по освоению поликультурных модулей.

Ориентирование на изучение поликультурного материала позволяло нам формировать не только поликультурный кругозор, но и повышать интерес будущих бакалавров к освоению современной поликультурной информации, заложенной в программу дисциплин. Устанавливая причинно-следственные, логические связи между изучаемым поликультурным и историческим материалом и его современным значением, обучающиеся понимали функциональную роль многонациональной культуры в развитии современной цивилизации. Почему были востребованы многонациональные товары для всей России и Европы, Америки? Можно ли возродить поликультурные исторические технологии получения качественного кирпича, масла, глины, пеньки, мыла? Почему идеи ученых - классиков сегодня приобретают новые ключевые приоритеты. Многозначные «почему» придают новый живой смысл принципу поликультурного развития личности «от истории к современности», «от исторического памятника к культуре и технологии его изготовления», «от исторического факта, явления к культуре личности ученого, архитектора, мастера».

Пример тому - развитие кирпичного ремесла в Тобольской губернии. Уникальные памятники каменного зодчества - церкви, жилые дома, возведенные в минувшие столетия и сохранившиеся в нашу эпоху. А причина очень простая – качественная технология приготовления кирпича. Обучающиеся технических направлений при работе с поликультурным материалом раскрывали этапы зарождения кирпичного производства, доказывали, что первенство в развертывании каменного строительства принадлежит церковным иерархам. В XVII веке - митрополит Корнилий возвел первые каменные двухэтажные митрополичьи палаты. В XVIII веке митрополит Павел начал строительство Софийского собора из камня (кирпича) [5]. Обучающиеся делают и самостоятельные открытия не только в технологии получения качественного строительного материала, технологии изготовления, но и в человеческом плане делают открытия.

Так выясняют, что к организации кирпичного ремесла «приложил свои руки С.У. Ремезов» - ученый картограф. Изучая кирпичное дело в 1699 г. С.У Ремезов создает два строительных предприятия, а вникая в технологию процесса получения кирпича, раскрывает ее технологическую сложность. Такие культурные особенности помогают обучающимся осознать, что главная достопримечательность Сибирского кирпича проявляется и сегодня. Обучающиеся гуманитарных направлений при работе с

поликультурным материалом знакомятся с культурным наследием в первозданном виде Софийско–Успенский Собор, Тобольский кремль, Рентерея, дворец наместника и другие памятники города и региона, а это формирует очень важное качество будущего бакалавра – гордость за свою малую Родину, патриотическое самосознание [6].

Но, отступая, в силу обстоятельств, от некоторых химических, технологических приемов и материалов, указанных в подлинниках, укажем на тот факт, что каждый обучающийся устанавливает для себя некоторую последовательность «исторический срез - человеческий фактор - технологический фактор – конечный продукт – социокультурный фактор», то есть каждое ремесло имеет установленную последовательность в получении конечного продукта на основе старинных рецептов, вследствие чего конечный продукт имел широкое социокультурное значение.

Подведение итогов работы с материалом поликультурного значения проходило поэтапно, в три этапа. На первом этапе (1-2 курс) обучающиеся использовали готовые заготовки на основе поликультурных архивных материалов. Основные виды деятельности носили репродуктивный характер.

На втором этапе (2–3 курс) обучающиеся выполняли частично поисковые задания, включались в выполнение некоторых проектов на основе регионального материала. На третьем этапе (3-4 курс) обучающиеся самостоятельно строили таблицы (хронологические, синоптические, именные), выполняли исследовательские проекты «Поликультурные основы изготовления Тобольской бумаги», «Роль старинного мыла в жизни», «Культура Тобольского стекла» и т.д. Приведем пример систематизации старинных ремесел, подготовленных обучающимися старших курсов на основе архивных материалов (таблица 1) [6, 7, 8].

Экспериментальные группы, в которых обучение строилось по разработанной системе, показали рост баллов семестровых и итоговых аттестаций. Выраженность уровней развития обучающихся изменялась по этапам педагогического эксперимента. Если на первом этапе количество обучающихся на репродуктивном уровне развития составило 65%, на втором этапе 35%, то на третьем этапе количество обучающихся репродуктивного уровня составило – 9% (рис.1). Достоверность различий результатов, полученных в ходе эксперимента, определялась с помощью критерия Фишера для уровня значимости 0,05. Анализ показал значения критерия $F_{крит} > F_{эмп}$ ($3,45 > 1,91$; $3,43 > 1,41$; $3,42 > 1,17$).

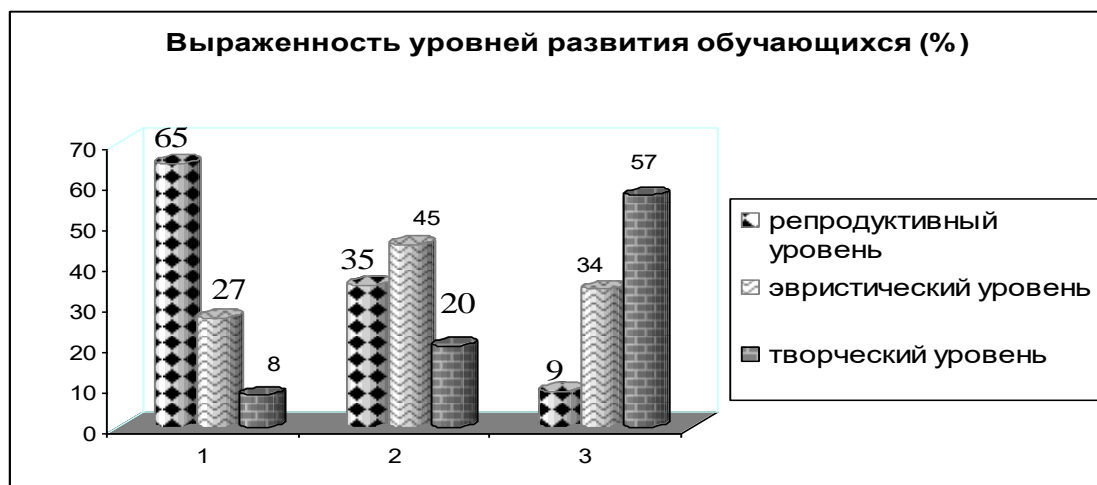


Рисунок 1 - Выраженность уровней развития обучающихся

На сегодняшний день накоплено достаточное количество материала, позволяющего приступить к детальному изучению отдельных сторон поликультурных основ старинных ремесел – основы материальной культуры населения Тобольской губернии: уровня развития технологии, техники, специфики обработки материалов, поликультурных традиций.

Возможности изучения поликультурных основ старинных ремесел как источника знаний значительно расширяются за счет привлечения архивных данных: письменных, изобразительных, этнографических. Изучение поликультурных основ старинных ремесел знакомит не только с центрами производства изделий, ассортиментом, технологией изготовления, путями распространения, но и позволяет получить важную информацию о материальной, духовной культуре региона, его истории, что обеспечивает формирование патриотизма, духовно–нравственных качеств будущего бакалавра, которому предстоит жить и работать в Тюменском регионе.

Литература

1. Егорова Г.И. Региональная химия. Учебное пособие для студентов. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2009. – 106 с.
2. Вилков О.Н. Ремесло и торговля Западной Сибири в XVII веке. – М.: Наука. – 323 с.
3. Голодников К. Ярмарки, фабрики и заводы в Тобольской губернии // Календарь Тобольской губернии на 1889 г. / К. Голодников. – Тобольск: Изд-во Тобольской губернской типографии, 1888. – С.115-124.
4. Денисов А. Сибирская солепромышленность // Памятная книжка для Тобольской губернии на 1861 и 1862 г. - Тобольск: Изд-во Тобольской губернской типографии, 1861. - С.101-232.
5. Дунин-Горкавич А.А. Нужды Тобольского Севера и меры для их удовлетворения / А.А. Дунин-Горкавич // Памятная книжка Тобольской губернии на 1908 г. - Тобольск: Изд-во Тобольской губернской типографии, 1908. - С.1-87.
2. Краткие сведения о всеобщих фабриках и заводах, бывших в действии в Тобольской губернии в течение 1891 г. без ограничения суммы их производительности // Календарь Тобольской губернии на 1895-й г. – Тобольск: Изд-во Тобольской губернской типографии, 1894. - С.109.
3. Опыт обзора крестьянских промыслов Тобольской губернии / Сост. Н. Скалозубов. – Тобольск: Изд-во типографии Епархиального братства, 1902. – 162 с.
4. Промышленная и торговая деятельность губернии // Памятная книжка Тобольской губернии на 1884 г. / Сост. А.И. Дмитриев-Мамонов и К.М. Голодников. - Тобольск: Изд-во Тобольской губернской типографии, 1884. - С.142-184.

ӘОЖ 159.9

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІНДЕ БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРҒА ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ

Имаш Г.М.

(Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ.)

Бүкіл әлемдегідей, біздің елде де мүмкіндігі шектеулі жандардың санының өсуі байқалады. Мемлекетімізде мектепке дейінгі және мектептегі білім берудің инновациялық модельдерін құру кезінде есту қабілеті бұзылған балалар санының көбею фактісін ескерген болатын. Есту қабілеті бұзылған балалардың көпшілігі мамандандырылған балабақшаларға тіркелген. Осыған байланысты естімейтін және нашар еститін мектеп жасына дейінгі балалар мен мектеп оқушыларының есту қабілеті бар балаларға қарағанда қоршаған орта жайлы ақпараттары аз. Оқшаулау есту қабілеті бұзылған балалардың психикалық және тұлғалық дамуының әртүрлі аспектілеріне теріс

әсер етеді. Білім беру жүйесінің міндеті – есту қабілеті зақымдалу нәтижесінде пайда болған «қайталама» ақаулардың алдын алу немесе жою үшін, жеке, интеллектуалды, эмоционалды, коммуникативті, физикалық даму әлеуетін жүзеге асыру үшін қолайлы жағдайлар жасау. Есту қабілеті зақымдалған балалардың оқу процесінде жоғарылауына сәйкес мамандықтар алу. Бұл ең маңызды әлеуметтік және білім беру проблемасы әртүрлі жағдайындағы инклюзивті білім беру арқылы тиімді шешіледі.

Есту қабілеті бұзылған балалар бұзылысының дәрежесімен (ауырлығымен) (есту қабілетінің төмендеуі, сол немесе басқа дәрежеде көрсетілген және саңырау), есту қабілетінің бұзылу сипатымен (өткізгіш, сенсорлы және аралас), ерекшеленеді. Сонымен қатар, осы санаттағы балаларда қосымша бұзылулар болуы мүмкін.

Есту қабілеті бұзылған балаларда өмірдің бірінші жылында есту қабылдауының дамуында артта қалу белгілері байқалады: қатты дыбыстарға реакция білдірмеуі, есту концентрациясы байқалмауы немесе нашар көрсетілген, дыбыс көзін іздеу байқалмайды (өмірдің үш айынан кейін). Тағы да қосымша арта қалуларға баланың анасының дауысына жауап бермеуі, алты айдан кейін былдырлау және вокальды модуляциялар пайда болмайды, ол ересек адамның дауысына еліктемейді; тоғыз айдан кейін бала өзіне бағытталған сөйлеуді түсінбейді. [1]

Есту қабілеті бұзылған балалар ауызша сөйлеуді үш жолмен қабылдайды - есту-көру, есту, көру. Балаға сөйлеушінің беті мен ернін көріп, оны есту аппаратының көмегімен «естиді» .

Естудің нашарлауы сөзсіз когнитивті сфераның әр түрлі ерекшеліктеріне әкеледі: көрнекі қабылдау көлемі аз, қарқыны баяу, дәлсіздігімен ерекшеленеді, назар аудару, коммуникациясының қиындықтарымен сипатталады. Сөздік жадқа қарағанда бейнелі ес жақсы дамыған, синтезге қарағанда талдаудың ойлау операциялары басым болады.

Саңырау және нашар еститін мектеп жасына дейінгі балалар қызметінің негізгі түрлерін қалыптастыруда қиындықтарға тап болады. Арнайы дайындықсыз олар толыққанды егжей-тегжейлі рөлдік ойынды қалыптастырмайды. Жеке сферада әсіресе ересек адамға гипертрофияға тәуелділік, өзіне сенімсіздік, қорқыныш ерекше көрінеді. Жаңа жағдайларға (таныс емес міндеттерге, қоршаған ортаға, белгісіз адамдарға) реакция формасы бойынша әр түрлі болуы мүмкін: бас тарту, бейтаныс адаммен сөйлесуден бас тарту, қыңырлықтар мен агрессия. Есту қабілеті бұзылған балалар эмоционалды көріністердің кедейленуімен сипатталады олар белгілі бір жағдайларда басқалардың эмоцияларын әрдайым түсіне бермейді, олармен қалай жанашыр болуды білмейді, басқалармен сөйлесу кезінде өз сезімдері мен тілектерін білдіру қиынға соғады.

Бұл балалар сөйлеуді дамыту деңгейлерімен де ерекшеленеді. Естудің нашарлауы ең алдымен есту анализаторының күйіне - сөйлеудің қалыптасуына тәуелді болатын дәл осы психикалық функцияның қалыптасуына теріс әсер етеді . Барлық басқа нәрселер тең болса, есту қабілеті неғұрлым аз болса, соғұрлым баланың сөйлеу қабілеті дамиды. Есту қабілетінің бұзылуы неғұрлым кешірек орын алған болса, сөйлеу тілін сақтап қалу оңтайлы жүзеге асады. [2]

Педагогикалық классификацияға және арнайы білім беру кеңістігін ұйымдастырудың ерекшеліктеріне сәйкес есту қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балаларды шартты түрде бірнеше топқа бөлуге болады.

Бірінші топтың балалары сөйлеудің белгілі бір элементтерін қабылдау және сыбырласу қиынға соғады. Олардың сөздік қоры жеткілікті, тек жеке дыбыстарды дұрыс айтпайды, аграмматизмді мойындайды және келісімді мәлімдеме жасауда аз қиындықтарға тап болады. Оларды минималды арнайы материалдық-техникалық

ресурстарды пайдалану жағдайында жалпыға дейінгі мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында сәтті тәрбиелеуге және оқытуға болады.

Екінші топқа жас кезінен бастап түзету-педагогикалық жұмысқа мұқтаж балалар жатады. Олар сөйлеуді қабылдаудың қиындықтарымен сипатталады, есту қабілетімен салыстырғанда, сөздік қоры азаяды, олар бұлыңғыр немесе бұрмаланған дыбыстарды айтады, сөйлеу интонациясын білмейді, тұрақты аграмматизмге ие. Дәйекті мәлімдеме жасаған кезде белгісіздік көрсету. Екінші топтағы балалар жалпы даму түріндегі мектепке дейінгі ұйымда арнайы материалдық-техникалық және түзету-дамыту жағдайларын қажет етеді немесе олар аралас мектепке дейінгі білім беру ұйымдарына бара алады.

Үшінші топ жүйелі сөйлеу қабілеті нашар дамыған балалардан тұрады. Олар сөйлеуді қабылдауда айтарлықтай қиындықтарға, сөздік қорының күрт шектеулі болуына, айқын аграмматизмдерге және бірізді тұжырымдардың болмауына ие. Оларды жалпы дамытушы типтегі балабақшаға енгізу тек материалдық-техникалық ресурстардың толық және жан-жақты психологиялық-педагогикалық қолдау болған жағдайда ғана мүмкін болады. [3]

Алайда, есту қабілеті бұзылған балалардың мүмкіндігі зор. Оңтайлы уақытта ұйымдастырылған білікті педагогикалық көмек жағдайындағы тиімді есту құралы, кохлеарлы имплантация кезінде (сәби кезі мен ерте жасында) естімейтін мектепке дейінгі балалар да ақыл-ойы мен сөйлеуді дамыту тұрғысынан қалыпты еститін құрдастарына жақындай алады.

Есту қабілеті бұзылған балаларды оқыту мен тәрбиелеу кезінде олардың білім берудегі ерекше қажеттіліктері ескерілуі керек:

- білім беру бағдарламаларын модификациялауда, тікелей білім беру қызметіне уақытты көбейтуде;
- арнайы әдістер мен тәсілдерге негізделген оқытуда;
- сөйлеуді және сөйлесудің әртүрлі түрлерін есту-көру арқылы қабылдау арқылы тілдік қабілеттерін дамытуда ;
- есту қабілетін дамытуда сөйлеу және сөйлемейтін дыбыстарды ажырата білу және осы дағдыларды әр түрлі тұрмыстық және коммуникативті жағдайларда қолдану;
- егер ауызша қарым-қатынас және оның әр түрлі құралдарын меңгеру қажеттілігі қалыптастыру шарты ретінде коммуникативтік ортаға;
- ауызша-логикалық ойлау мен ауызша есте сақтауды дамыту мен жетілдіруде;
- әлеуметтік құзыреттіліктер мен эмоционалдық саланы дамытуда.

ПМПК қорытындысы негізінде есту қабілеті бұзылған балаға инклюзивті немесе интеграцияланған білім беру жоспарланған. Инклюзивті модельді таңдау үшін (яғни жалпы білім беру тобында оқыту) келесілер маңызды: есту қабілетінің бұзылу дәрежесі және оның пайда болу уақыты, сөйлеуді дамыту жағдайы және коммуникативті дағдылар, коммуникативті және когнитивті жағдайларда қалдық естуді қолдана білу. Инклюзия бойынша ойдағыдай білім беру ақылдылықты, есте сақтау қабілетін, зеректігін, ерік қасиеттерін, әлеуметтік қолайлы әлеуметтік мінез-құлық дағдыларын және психологиялық тұрақтылықты сақтауды қажет етеді. [4]

Есту қабілеті бұзылған баланы жалпы білім беру тобына қосқан кезде баланың мүмкіндігінше өте маңызды. Мүмкіндігі шектеулі балалардағы психофизикалық бұзылулар үшін мүмкін болатын кейбір жағдайлар (жалпы білім беру ортасында ойдағыдай бейімделуге қажетті дамудың ақыл-ой, сөйлеу деңгейіне жету):

- қазіргі заманғы медицинаның және қосалқы техникалық құралдардың жоғары технологиялық жетістіктерін кеңінен қолдану;

- жалпы білім беру тобында әлеуметтік тұрақтылықты қамтамасыз ету үшін мүгедек баланы ертіп жүретін мамандардың кешенді диагностикасы және қарқынды, түзету-дамыту жұмыстары, үнемі бақылау;

- ұйымдастырылған (психологтар мен мұғалімдердің) ата-аналардың баласын тәрбиелеу мен оқытуға қатысуы;

- жалпы білім беру тобына кіретін ерекше балаға қатысты мектеп жасына дейінгі балалар мен жалпы білім беру мекемесі мұғалімдерінің серіктестігі .

Бұл жағдайлар оқытудың инклюзивті білім беру жүйесін қауіпсіз интеллекті бар балалар үшін ғана нәтижелі болатындығын және бұзушылықтың жеңіл түрін дамытқанын білдіреді .

Тәрбиелік міндеттерді ойдағыдай шешу көбіне есту қабілеті нашар мектеп жасына дейінгі балаға оның оқу жүйесін құруға байланысты. Ол үшін мұғалім баланың міндеттері мен мүмкіндіктеріне сәйкес келетін оқытуды ұйымдастырудың әдістерін, тәсілдерін, құралдары мен формаларын таңдайды және оларды қажетті үйлесімділікте қолданады. Жалпы педагогикалық әдістер бір-бірімен ұштастыра және арнайы әдістемелер мен құралдарды қолданады, бұл өзіндік білім беру технологияларын қалыптастыруға ықпал етеді. Олар есту қабілеті бұзылған балаларды оқытудағы негізгі қиындықтарды ескере отырып жүзеге асырылады, мысалы: есту қабылдауының шектеулі мүмкіндіктерімен байланысты ақпаратты қабылдау, өңдеу, сақтау және пайдалану ерекшеліктері, сөйлеу тілінің даму ерекшелігі мен когнитивті жеке салаларының дамуы. [5]

Естімейтін және нашар еститін балалармен инклюзивті білім беруде визуалды әдістер, әсіресе оқытудың бастапқы кезеңдерінде сұранысқа ие. Дәстүрлі және инновациялық көрнекі құралдарды инклюзивті білім беру кеңістігінде пайдалану есту қабілеті нашар мектеп жасына дейінгі баланың ақыл-ой және сөйлеу әрекетін белсендіреді. Оның жалпы танымдық белсенділігінің артуына ықпал етеді, құрдастарымен қарым-қатынас жасау мотивін қалыптастырады, сонымен қатар қолайлы жағдайлар жасайды басқа мектеп жасына дейінгі балаларды ұйымдастыру және серіктестікті дұрыс құру үшін .

Көрнекі әдістер ақпаратты қабылдау үшін полисенсорлық негіз болатын нұсқаулықтарды (табиғи объектілер және олардың модельдері, плакаттар, картиналар және т.б.) пайдалануды, эксперименттерді, фильмдер мен бейнефильмдерді, компьютерлік презентацияларды және т.б. қолдануды көздейді. Мазмұндағы басты нәрсені көрсете отырып, алдын-ала ауызша түсініктемелерді, ақпаратты жалпылауды дайындау қажет. Көрнекі әдістерді қолдану міндетті түрде сөйлеу сүйемелдеуін қарастырады.

Оқытудың практикалық әдістері есту қабілеті бұзылған балаларды шындықты тану, пәндік және жалпыға бірдей құзыреттіліктерін қалыптастыру мүмкіндіктерін кеңейтуге үйрету процесінде кең қолданылады. Әдетте, есту қабілеті бұзылған балаларға қоршаған әлем туралы түсініктердің сенсомоторлық негізін құруға ,ақпаратты толық қабылдауға және түсінуге, оны ұстап, өңдеуге мүмкіндік беретін практикалық, визуалды және ауызша әдістер қолданылады. Практикалық әдістерді қолдану есту қабілеті бұзылған мектеп оқушыларына дейінгі ерекшеліктерді ескеруді қажет етеді. (өмірі мен практикалық тәжірибесі шектеулі, ауызша нұсқауларды түсінудің ерекшеліктері, ойлаудың визуалды формаларының басым болуы және т.б.). Ең көп таралған практикалық әдіс - жаттығу - іс-әрекетті игеру немесе оның орындау сапасын арттыру мақсатында жүйелі және қайталап орындау. Сонымен қатар балаға мұғаліммен немесе басқа баламен бірлескен тапсырма беру сияқты жұмыс түрлері ұсынылады. Бала нұсқауларды түсінуді жеңе бастаған кезде және жаттығуларды өз бетінше орындайтын кезде, өзара оқыту процесінде белсенді болған кезде қолдауды уақытында тоқтату керек . [6]

Дидактикалық рөлдік ойындарды қолдану балалардың танымдық белсенділігін дамытады, тұлғаның дамуын ынталандырады, қарапайым балалар ұжымында есту

қабілеті бұзылған баланың өзара әрекеті мен қарым-қатынасын табиғи түрде қамтамасыз етуге көмектеседі.

Оқытудың ауызша әдістері (әңгіме, әңгіме, түсіндіру және т. б.) Есту қабілеті бұзылған балаларды оқыту процесінде ең үлкен ерекшелікке ие және алғашқы кезеңдерде міндетті түрде визуалды және практикалық әдістермен үйлеседі.

Сонымен, білім беру ұйымдарының міндеті - есту қабілеті бұзылған баланың мүмкіндігі шектеулі балалар арасында мүмкіндігінше білім алатын жағдай жасау. Мүмкіндігі шектеулі балаларға «инклюзивті» білім беруді тиімді ұйымдастыру олардың болашақта қоғамға енуіне мүмкіндік береді, сондай-ақ денсаулығында қандайда бір бұзылулар жоқ оқушылардың бойында адамгершілік-этикалық қасиеттерді және адамдарға деген төзімділікті қалыптастырады.

Әдебиеттер

1. Леонхард, Э.И. Интеграцияның әртүрлі жағдайындағы инклюзивті білім / Э.И. Леонхард // Инклюзивті білім. - 2010. - No 1.— Б. 139-148.
2. Малофеев, Н.Н. Ресейдегі интеграцияланған білім беру: міндеттері, мәселелері және болашағы / Н.Н. Малофеев // Ерекше бала: көмек және зерттеу тәжірибесі. - 2000. - No3 - Б. 65-73.
3. Соловьева, Т.А. Есту қабілеті бұзылған балаларды жаппай мектептің білім беру ортасына қосу: дис. ... Cand. пед. Ғылымдар: 13.00.03 / Соловьева Татьяна Александровна.- М., 2010. - 175 б.
4. Шевчук, Л.Е. Ерекше қажеттіліктері бар оқушыларды жалпы білім беру мекемесінде кешенді оқыту / Л.Е. Шевчук // Дефектология.- 2004. - No 6. - С. 51-60.
5. Шматко, Н.Д. Кіріктірілген оқытудың негізгі модельдері / Н.Д. Шматко // Дефектология .- 2008. - No 1. - С. 71–78.
6. Шипова Ю.Е. Бастауыш мектептен жасөспірімге дейінгі есту қабілеті нашар оқушылардың интеллектуалды даму динамикасы: дис.

УДК 376.37

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Константинова Е.В., Дмитриевских Л.С.

(Курганский государственный университет, г. Курган, Россия)

Применение различных инноваций в работе с детьми с различными клиническими нарушениями актуально в наше время, так как традиции, которые используют различные специалисты в своей работе становятся недостаточно, ввиду того, что и речевые нарушения с каждым годом становятся сложнее по механизмам и проявлениям. Поэтому, мы ищем другие более эффективные способы достижения целей в коррекции звукослоговой структуры слова у дошкольников.

Как известно, традиции – это когда-то известные инновации, вошедшие в педагогический процесс. Поэтому и инновации, в будущем могут стать также традицией, изменившие образовательный процесс, усовершенствуя его. Для детей дошкольного возраста, инновации необходимы, так как в это время дети более активны в познании окружающего и творчески пластичны. Также и педагогам рекомендуется внедрять в свою работу новизну, в силу того, что стоит продолжать поиски для разнообразия образовательного процесса и применение индивидуального подхода к каждому ребенку.

Под определением звуко-слоговая структура слова подразумевают связь слогов и звуков в слове, умение чередовать последовательно ударные и безударные звуки и слоги различной сложности, а также стоит отметить, что слоговая структура слова представлена структурой, которая представляет кинетическую артикуляционную программу, лежащую в основе появления плавных, протекающих во времени двигательных навыков.

Шамсуллина М.Н. в специальной литературе выделяет несколько групп (типов) инноваций [5]:

- по влиянию на учебно-воспитательный процесс (в содержании, в формах и методах воспитательно-образовательного процесса, в управлении деятельностью учреждений);

- по масштабам преобразований (частный, модульный, системный);

- по инновационному потенциалу (усовершенствование, модификация, новое, радикальное);

- по отношению к предмету (заменяющее, отменяющее, открывающее, ретровведение).

В данной статье мы более подробно остановимся на инновациях в работе с детьми, с помощью которых возможно организовать различные формы детской деятельности, соответствующие индивидуально-личностному и дифференцированному подходу к каждому ребенку [5].

Анализируя специалистов в различных областях знаний, мы выявили инновации, которые не всегда учитываются в работе специалистов с детьми при формировании звуко-слоговой структуры, но которые, по нашему мнению, необходимо применять на практике.

Также мы учли анализ исследований авторов (З.Е. Агранович, Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина, А.Р. Лурия, Н.С. Четверушкина), выделив основные предпосылки необходимые для овладения звуко-слоговой структурой слова: фонематическое, фонетическое восприятие и слух, артикуляционные возможности, оптико-пространственная ориентация, ритмическая и динамическая организация движений, серийно-последовательная обработка информации, мотивационный спектр и словарный запас ребенка.

Т.А. Титова, Т.А. Ткаченко и многие другие утверждают, что анализаторные системы включают слуховую, зрительную и двигательную системы, которые отвечают за соотношение стимулов, а именно звука, который мы слышим и артикулем этого звука, а в дальнейшем звуки и соответствующие им буквы, т.е. идет перекодирование слухового и моторного образа слова.

Если обратиться к психофизиологической основе процессов перекодирования, то можно говорить, об установлении связей между различными анализаторами (слуховым, зрительным и двигательным), которые располагаются в зонах на границе между затылочными, височными и постцентрными областями, составляя корковые отделы слухового, зрительного, вестибулярного и кожно-кинестетического анализатора. В норме межанализаторное взаимодействие начинается функционировать полноценно к семилетнему возрасту, что создает базу для овладения письмом, более сложной структурой, чем устная речь.

У детей с речевыми нарушениями при развитии трех систем восприятия, переработки и хранения информации могут возникнуть проблемы, которые не всегда учитывают специалисты в своей работе, а тем более не всегда определяется ведущий анализатор детей при восприятии информации.

Опираясь на труды ученых А.Р. Лурия, С.С. Ляпидевского и Н.И. Жинкина, многие специалисты, в том числе Л.В. Ковригина, подтверждают информацию о том,

что речевое восприятие связано с речедвигательным анализатором, в процессе восприятия речи которого происходят условнорефлекторные связи между звуковыми сигналами и артикуляционными движениями. Это и является моторной теорией речи, играющая огромную роль в процессе распознавания речи [3].

Отечественный нейропсихолог Т.Г. Визель, утверждает, что мозговая организация детей представлена интегративно, а поэтому обучение детей направлено на активизацию мыслительной деятельности. Также можно с уверенностью сказать, что ассоциативные связи у детей не возникают, но так как детский мозг пластичен, то возможно создать связи обходными путями и методами [1].

Считается, что правая зрительная доля у детей 2-5 лет более активна, чем левая, поэтому развитие речи будет более эффективным, если мы дадим детям графические подписи к целым словам под картинками, но не отдельные буквы. Эту связь ребенок воспринимает сразу, как единое целое. Поэтому, при предъявлении названия развивается теменно-затылочная зона, и понимание изображения активизирует работу долей лба, т.е. увиденное таким образом лучше закрепляется

Для формирования слоговой структуры слова мы также предлагаем следующую инновацию: использование ассоциативных связей между словом и предметом или действием.

В своих работах Т.Г Визель представляет примерный план компенсации для детей с моторной и сенсорной алалией [1]:

1. Ассоциативные связи между затылочными долями и постцентральной областью левого полушария мозга: буквенно-артикуляционные связи в звукоподражаниях.

2. Ассоциативные связи между затылочными долями и премоторной областью левого полушария мозга: артикуляционно-графические связи (чтение слов).

3. Ассоциативные связи между постцентральной областью левого полушария и височной долей правого полушария: артикуляционно-акустические связи в звукоподражаниях.

4. Ассоциативные связи между премоторной зоной и височной долей левого полушария: артикуляционно-акустические связи [1].

Практикующие логопеды убеждены, что отсутствие подписей под картинками значительно затрудняет повторение слов. Подписи - хорошая поддержка речи, они необходимы не для чтения, а лишь являются вспомогательным средством для проговаривания слова ребенком изображенным на картинке. То есть ребенок воспринимает их симультанно, как целый рисунок. Но важным условием является то, что для опоры на букву, необходимо чтобы был сформирован и сам звук в речи ребенка. Поэтому, это тоже необходимо учитывать перед работой над звуко-слоговой структурой.

Также следует помнить, что образы предметов, действий должны быть красочными, запоминающимися, узнаваемыми и соответствовать возрасту ребенка, чтобы обеспечить мотивацию ребенка в дошкольном учреждении, как одной из составляющих предпосылок звукослоговой структуры слова.

По мнению многих ученых и специалистов (Т.А Титова, Т.А. Ткаченко и др.), логопедическая работа по формированию звуко-слоговой структуры слова должна начинаться с формирования межанализаторного взаимодействия и сукцессивных способностей. Перед развитием межанализаторных связей, необходимо в первую очередь начинать развитие сукцессивных процессов, а именно ритмико-интонационной структуры слова и предложения, слуховой координации. И это будет подготовкой перед развитием межанализаторного взаимодействия.

На начальных этапах с детьми должна проводиться работа над артикуляцией звуков с помощью показа, ощупывания, зрительного контроля и т.д. А на отработке непосредственно слоговой структуры внедряется как можно больше ассоциативных связей: зрительных, предметных, двигательных, слуховых и т.д.

И.М. Сеченов утверждал, что необходимо развивать, подключать двигательную сферу детей, так как «мышечное чувство» помогает объединить все ощущения в единое целое.

Межанализаторная деятельность обеспечивает готовность к овладению основными ритмическими структурами. При формировании ритмической стороны, которая является предпосылкой для овладения звукослоговой структурой, а также тесным образом связана с другой предпосылкой – оптико-пространственными представлениями, мы считаем, что следует внедрить в работу большего количества специалистов – логопедическую ритмику. Она связана с движением и музыкой, которая сопровождается речевым материалом. Музыка и слово помогают реализовывать движение или затормаживать нежелательную моторную реакцию [2].

А.В. Запорожец в своих трудах предполагал, что, развивая движения, мы также развиваем и психические процессы детей. А в свою очередь кинестетические процессы связаны с эмоциональной стороной детей и развивая их, мы вырабатываем положительные эмоциональные стимулы, а при выполнении более сложных заданий эти реакции еще более становятся разнообразными и закрепляются в структуре движений. М.М. Кольцова в своих работах отмечает, что ничто более не обеспечивает лучшую интегративную деятельность нашего мозга, чем двигательный анализатор [4].

Поэтому, подключая ассоциативные связи для формирования звуко-слоговой структуры, мы будем развивать и психические процессы, необходимые для развития детей. Например, использование пиктограмм позволит развить память, мыслительные процессы, научит быстро перерабатывать зрительную информацию и после воспроизводить ее. Также будет успешней формирование слоговой структуры слова, если параллельно вести работу над развитием грамматического строя речи с использованием пиктограмм. Подключение различных визуализаций в работе с детьми будет влиять на развитие воображения.

Также следует помнить о развитии фонематических процессов, используя артикуляционно-акустические связи, учить детей произносить серии звуков речи, формирующие слова, фразы. Необходимо для полноценного формирования звуко-слоговой структуры постоянно озвучивать слова, формируя связь между предметом и действием, а после образуется связь со звучащим словом [1].

Таким образом, внедрение возможных инноваций в работу при формировании звукослоговой структуры слова большого числа ассоциативных связей (зрительных, предметных, двигательных, слуховых и т.д.) будет носить положительный характер для развития ребёнка с речевыми нарушениями, так как кроме становления слоговой структуры, у ребенка будут развиваться психические процессы, мотивационная сфера, при необходимом подборе материала с использованием пиктограмм будет и параллельно формироваться грамматический строй речи. Необходимо формировать связь надписей (слов) и предмета (картинки), для того, чтобы создать ассоциативные связи, нужные для облегченного варианта воспроизводства слов. Также следует внедрить в работу специалистов логопедическую ритмику, которая помогает реализовывать движения, развивая при этом не только ритм, но и формируя задатки для развития пространственных возможностей дошкольников. Из выше сказанного следует, что внедрение данных инноваций в работу специалистов по коррекции звуко-слоговой структуры будет носить положительный эффект при устранении дефекта.

Литература

1. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов Т.Г. Визель. - М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. - 384 с. - (Высшая школа)
2. Дедюхина, Г.В. Работа над ритмом в логопедической практике: метод. пособие / Г.В. Дедюхина. - М.: Айрис-пресс, 2006. - 64 с. (Библиотека логопеда-практика).
3. Ковригина Л.В. Психофизиологические механизмы онтогенеза слоговой структуры слова // Современные наукоемкие технологии. - 2007. - № 1. - С. 50-53; URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=24004> (дата обращения: 01.02.2021).
4. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. - М., 1973 - С. 91-108.
5. Шамсуллина, М.Н. Инновации в дошкольном образовании [Текст] / М.Н. Шамсуллина // Педагогические науки. – 2015. – №3.

УДК 371

ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Коротовских Т.В., Пяшкур Ю.С.
(СурГПУ, ШГПУ)

В настоящее время одной из наиболее актуальных и важных проблем обучения детей с нарушениями речи является развитие их речи и общения (В.К. Воробьева, Р.Е. Левина, О.С. Павлова, Л.Г. Соловьева, Л.В. Лопатина Н.В. Серебрякова, Г.В. Чиркина, О.А. Усанова и др.) [2]. Исследователи установили, что общение играет огромную роль в развитии ребёнка. В ходе общения со взрослыми и сверстниками происходит развитие их познавательной активности, общение активизирует речевое развитие детей. Развитие эмоций происходит также во время общения. И, наконец, через общение формируется личность (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, М.И. Лисина, Е.Г. Федосеева) [1].

Для ребёнка с общим недоразвитием речи его общение со взрослыми приобретает ещё большую значимость, чем для нормального ребёнка этого же возраста (Н.С. Жукова, Г.В. Чиркина, Е.М. Мастюкова) [1, 2]. В процессе общения ребёнок должен выполнить целую цепочку задач: понять, о чём его спрашивают, воспроизвести информацию о себе, воспринять информацию о партнёре, сравнить воспроизведённую и воспринятую информацию. Ребёнку с общим недоразвитием речи очень трудно выполнить все эти операции, что и вызывает проблемы в общении. Проблемы в общении влекут за собой возникновение других жизненных проблем. Одной из них может стать проблема социализации. Следовательно, проблема развития коммуникативной функции речи у учащихся с нарушением речи является актуальной.

Из выше сказанного следует, что речь представляет собой исторически сложившуюся форму общения людей посредством языка. Речь во взаимосвязи со своей коммуникативной функцией – необходимая основа человеческого мышления, средство организации психической и практической деятельности и контроля за ней, а также выражения эмоций. Именно поэтому проблема развития коммуникативной функции речи – одна из важнейших как в психологии, так и в специальной педагогике.

Формирование коммуникативной функции речи у детей с общим недоразвитием речи очень важно. Учитывая специфику нарушения, дети критически оценивают свою речевую недостаточность и во многих ситуациях сознательно стараются избежать речевого ответа.

С психологической точки зрения качественные особенности речевой коммуникации детей можно оценить при помощи следующих наиболее значимых понятий, входящих в структуру категории речевого общения: содержание общения, включающее в себя деловой и личностный аспекты; соотношение эмоциональности и интеллектуальности речевого воздействия; уровень владения коммуникативными средствами (организационными, перцептивными, оперативными); направленность речевой коммуникации как направление и тип реакции на партнёра в речевом взаимодействии; коммуникативная дистанция как степень психологической близости. Таким образом, общение необходимо рассматривать в контексте личностных особенностей изучаемой группы.

Экспериментальные исследования речи младших школьников с общим недоразвитием речи на основе психолингвистического подхода показали, что интеллект оказывает влияние на речевое развитие детей в различных аспектах: на организацию смысловых операций продуцирования речевых высказываний (нарушение логики изложения, отсутствие или искажение сложных смысловых отношений, большое количество смысловых пробелов); на уровень языковой семантики (трудности овладения лексическими, деривационными, грамматическими значениями); на возможность усвоения языковых средств (чем сложнее языковое оформление того или иного значения, тем труднее оно усваивается ребёнком с общим недоразвитием речи; наибольшую трудность представляют предложно-падежные конструкции); на качество, точность, объём и скорость обработки речевой информации (медленный темп декодирования и дешифровки речевого сообщения нарушает развитие импрессивной речи ребёнка и отрицательно влияет на формирование его экспрессивной речи).

Наибольший интерес и важность для нашего исследования представляют наблюдения за речевой коммуникацией учащихся на уроках. Для получения достоверных сведений нами были посещено 20 уроков в школах. Из них на долю русского языка приходилось 1/3. Мы наблюдали за общением между учителем и учениками, учениками и учителем, между учащимися; обращали внимание на поводы и ситуации, которые инициировали общение, а также на тематику общения. Обращалось внимание на речевое оформление высказывания учащихся. Кроме того, мы проанализировали структуру урока для выявления наиболее плодотворных в плане реализации общения структурных его частей. Ситуации общения учитель-ученик; ученик-учитель; ученик-ученик протоколировались.

Наблюдая за общением учащихся на уроке было установлено, что ведущая роль принадлежит учителю. Он инициирует ситуации общения. Дети по участию в общении делятся на несколько групп: принимают активное участие в собеседовании с учителем; пассивные, требующие побуждения к общению; отказывающиеся от общения. С точки зрения организации, общение носит персонально-ориентированный характер, в ходе которого учителю принадлежит ведущая роль. Общение происходит чаще по проблемам учебной деятельности, и соответствует схеме: учитель-ученик, гораздо реже ученик-учитель. Общение не связано с получением четкой информации о предмете изучения, а носит организационный характер, и касается места расположения записи: числа, даты, темы урока, а также характера записи. Подведение итога урока часто носит не речевой, а эмоциональный характер со стороны учеников.

Основной формой методической организации коммуникации учитель-ученик – является беседа, которая, как правило, не предусматривала вопросов дискуссионного характера, носила персонально ориентированный характер общения, с включением всех детей группы. Но наиболее часто педагог обращался к активным в речевом плане школьникам, и опирался на них. При этом часто отмечались случаи, когда учитель

даже из числа активных школьников обращался к одному-двум ученикам, что вызывало эмоциональное недовольство остальных.

В ходе наблюдений было установлено, что в ходе уроков практически не использовались такие виды деятельности, как работа в паре или в небольших микрогруппах. Наблюдение за общением школьников на уроке показало, что случаи общения были редкими. Несмотря на то, что тематика была разной (личные переживания ребенка в семье, коллективе; сообщения о радостных, печальных или тревожных для ребенка событиях) реже это общение касалось непосредственно учебной деятельности, ее содержательной и организационной стороны.

Итак, результаты наблюдения показали, что на уроке, в процессе учебной деятельности реализуется коммуникативный подход, несмотря на то, что при организации работы учитель больше ориентирован не столько на формирование навыков общения, сколько на логику и содержательную сторону учебного материала.

При организации ситуаций общения учитель в большей степени ориентируется на активных школьников, и реже привлекает пассивных и отказывающихся от общения. Из форм преобладающая роль принадлежит беседе с персонально ориентированными вопросами. Кроме того, в процессе урока немного проблемных вопросов, которые могут расширить количество участников в беседе. Почти не используется работа в паре, а также в микрогруппах.

Ко второй (диагностической части исследования приступили все обучающиеся, но выполнили его с разной степенью успешности). Практически все школьники вступали в контакт, и выполняли задания. Школьники пытались составить рассказ, однако логика, содержательная сторона высказывания, речевое оформление носили не во всех случаях завершённый характер, и требовали стимулирующей и направляющей помощи педагога.

Качественный анализ данного задания показал, что у 74% учащихся не проявилось никаких эмоций после предъявления им иллюстрации. Они безразлично отвечали на вопросы односложными предложениями, не обращая внимания на эмоции людей, изображённых на картинке. Это свидетельствует об отсутствии мотивации к общению.

Высказывания детей на вопросы были односложными: «Тётя. Мальчик. Ещё мальчик». Школьники не обращали внимания на значимые для каждой ситуации детали (пятно на скатерти). Нам удавалось получить ответы только на вопросы «Кто изображён на картинке?». Причём дети называли одного героя, далее требовались уточнения: «А это кто?», «Что они делают?»

Тем более оказалось недоступным задание, связанное с разыгрыванием речевой ситуации. Лишь два учащихся из всего класса (17%) смогли включиться в сюжетно-ролевую игру. У 16% детей высказывания обладают тематической цельностью, дети активно участвуют в сюжетно-ролевой игре; у 25% высказывания непоследовательны, наблюдаются лексический дефицит иagrammatизмы, дети чувствуют себя неуверенно и скованно при участии в сюжетно-ролевой игре; у 59% – коммуникация возможна только при условии речевой активности со стороны партнёра; целостность и все компоненты речевого высказывания полностью нарушены.

Различные результаты выполнения задания (вступление в коммуникацию, целостность высказываний, активность участия, лексико-грамматическое оформление) позволили распределить школьников по нескольким уровням.

1 уровень – высокий: высказывания обладают тематической цельностью, последовательностью, лексика и грамматика не нарушены, интонация соответствует речевой ситуации; дети активно участвуют в сюжетно-ролевой игре.

2 уровень – средний: высказывания непоследовательны, наблюдаются лексический дефицит и аграмматизмы, интонационное оформление обеднено; дети чувствуют себя неуверенно и скованно при участии в сюжетно-ролевой игре.

3 уровень – низкий: отказ от участия в речевой коммуникации или коммуникация возможна только при условии речевой активности со стороны партнёра; целостность и все компоненты речевого высказывания полностью нарушены.

Результаты выполнения детьми *второй серии* эксперимента – работы учащихся в парах при выполнении задания «Деформированное предложение». Наиболее характерным было выполнение задания одним из испытуемых при «самоустранении» второго. Ученики составляли предложение из тех слов, которые у них были, не обращая внимания на лишние и недостающие слова.

В ходе проведения экспериментального изучения никто из детей не продемонстрировал самостоятельной целенаправленной ориентации в условиях общения. Школьники не обращались к учителю с просьбой уточнить задание.

Почти половина учащихся теряли цель коммуникации, она переставала быть значимой, поэтому процесс общения, не достигнув прежней цели, обретал новую. Так, ученики просили карточки с новыми словами, чтобы просто прочитать их.

Наибольшие затруднения были вызваны необходимостью обратной связи с собеседником: когда следовало изменить своё поведение согласно действиям партнёра. Например, если один из партнёров не соглашался с другим, следовал либо отказ от совместной деятельности, либо один из партнёров устранялся от общения: у 17% учащихся 3-го класса вхождение в процесс общения осуществляется самостоятельно, процесс общения носит целенаправленный характер, задание выполнено правильно; у 25% школьников инициатива начать общение принадлежит партнёру, испытуемым не учитываются особенности другого коммуниканта, выполнение задания имеет недостатки; у 58% отсутствует ответная реакция на инициативу начать общение, действия в ходе общения хаотичны, задание выполнено неверно.

Таким образом, большая часть третьеклассников не могут реализовать свою потребность в общении, так как не владеют умениями, необходимыми для участия в коммуникации, в частности, умениями понимать ситуацию общения, учитывать характеристики партнёра, произвольно использовать вербальные и невербальные средства в целях коммуникации. По результативности выполнения второго задания были выделены следующие уровни:

1 уровень – высокий: вхождение в процесс общения осуществляется самостоятельно, процесс общения носит целенаправленный характер, задание выполнено правильно.

2 уровень – средний: инициатива начать общение принадлежит партнёру, испытуемым не учитываются особенности другого коммуниканта, выполнение задания имеет недостатки.

3 уровень – низкий: отсутствие ответной реакции на инициативу начать общение, действия в ходе общения хаотичны, задание выполнено неверно.

Результаты выполнения *третьего задания* показали, что учащиеся активно участвовали в беседе, высказывались на наиболее интересующие их темы.

У большинства учащихся данное задание вызвало положительный всплеск эмоций. Дети хотели рассказать, что они долго держали в себе, хотели поделиться своими впечатлениями. Но дистанцию со взрослым человеком держали не все школьники. Одни дети могли обратиться к экспериментатору на «ты», но потом исправиться, другие – во время выполнения задания встать и уйти, не сказав ни слова. Данная методика показала следующие нарушения в связной речи детей: пропуск слов (В субботу мы гулять), нарушение порядка слов (Игрушек много у меня.), связи слов

(Мама ходил в магазин), неоднократное возвращение к ранее сказанному. Иногда дети соскальзывали с одной тематики на другую (Вчера я гуляли. У нас праздник будет скоро).

Все проведённые методики показали, что речь учащихся недостаточно развита, нарушены все ее компоненты. У детей наблюдались нарушения звукопроизношения, аграмматичные фразы, нарушения слоговой структуры речи, косноязычная речь, употребление односложных предложений, сложности в передаче связного пересказа. Но, вместе с тем, большинство учащихся усваивали речевые навыки в объеме школьной программы, на примитивном уровне понимали смысл речи и обращенную речь, владели собственной речью. Никто из испытуемых не пользовался мимико-жестикуляторной речью, и даже в тех случаях, когда можно было пользоваться только ею.

Проанализировав результаты, можно установить, что: у 16% учащихся 3-го класса связная речь развита на высоком уровне, они правильно понимают задаваемый вопрос и правильно оформляют ответ на него, активно включаются в беседу; у 17% – на среднем уровне, они правильно понимают вопрос, но имеются недостатки в построении ответа в силу бедности и нарушения лексики и грамматики; у 67% – на низком уровне, ученики не понимают вопрос и не могут найти на него ответ, отсутствует потребности в общении.

Таким образом, связная речь учащихся с общим недоразвитием речи в общем характеризуется недостаточной полнотой и развернутостью, нарушением правильной последовательности при воспроизведении событий, отсутствием языковых средств связи, обделенностью речи.

Результаты выполнения третьего задания позволили распределить школьников по трем уровням:

1 уровень – высокий: правильное понимание задаваемого вопроса и тематически правильный ответ на него, активное включение в беседу, предложения оформлены и построены грамматически правильно, лексический запас высокий.

2 уровень – средний: правильное понимание задаваемого вопроса, но недостатки в построении ответа в силу бедности и нарушения лексики и грамматики.

3 уровень – низкий: непонимание вопроса и невозможность ответа на него, отсутствие потребности в общении.

Третье направление экспериментального изучения включало анкетирование *учителей начальных классов* с целью уточнения наиболее распространенных педагогических подходов, используемых для формирования коммуникативных умений младших школьников с ОНР.

Отвечая на вопрос о том, как относятся ученики к урокам русского языка, 38% педагогов отметили, что детям нравятся эти уроки, 62% - что ученики не проявляют выраженного интереса к этим урокам.

Характеризуя цель уроков русского языка, 76% учителей связали её с формированием навыка правильного и безошибочного письма и лишь 24% отметили необходимость формирования коммуникативной функции речи на уроках русского языка.

Наибольшие затруднения вызвал вопрос о том, какие методы и приемы используют учителя на уроках русского языка. Все учителя отмечают, что наиболее распространенным является метод беседы. При этом мало кто отметил эвристические беседы или вопросы и задания, которые требуют коллективного обсуждения. Кроме того, 54% опрошенных учителей отметили, что на уроках они используют наглядно-иллюстративные методы. При этом больший акцент учителя делают на использование наглядности как средства, позволяющего организовать высказывания детей;

использование игры отмечают (17%, приоритетную роль при этом отдают дидактической игре, реже – сюжетно-ролевой. Собеседование показало, что чаще используются фронтальные формы работы, почти не используются коллективные обсуждения, нив одной анкете не упоминается работы малыми группами. 51% педагогов, принявших участие в анкетировании, не считают необходимым вносить изменения в развитие методики русского языка, 32% учителей видят необходимость в материальном оснащении классов.

Таким образом, лишь незначительное число учителей, понимая необходимость формирования коммуникативной функции речи учеников с общим недоразвитием речи, работают над данной составляющей. Разброс в показателях объясняется привязанностью педагогов к фронтальным формам работы, а также к методу беседы, и редким использованием кроме коллективно-фронтальной работы в парах и небольшими микрогруппами. Обобщенный анализ результатов показал, что: в процессе учебной деятельности реализуется коммуникативный подход, несмотря на то, что при организации работы учитель больше ориентирован не столько на формирование навыков общения, сколько на логику и содержательную сторону учебного материала. При организации ситуаций общения учитель в большей степени ориентируется на активных школьников, и реже привлекает пассивных и отказывающихся от общения. Из форм превалирующая роль принадлежит беседе с персонально ориентированными вопросами. Кроме того, в процессе урока немного проблемных вопросов, которые могут расширить количество участников в беседе. Почти не используется работа в паре, а также в микрогруппах.

Анализ экспериментального изучения показал низкий уровень сформированности коммуникативных умений третьеклассников с ОНР. Лишь у незначительной группы школьников высказывания обладают тематической цельностью, у подавляющего большинства обучающихся коммуникация возможна только при условии речевой активности со стороны партнёра; целостность и все компоненты речевого высказывания полностью нарушены. При этом высказывания непоследовательны, наблюдаются лексический дефицит и аграмматизмы, дети чувствуют себя неуверенно и скованно при участии в сюжетно-ролевой игре. Попытка использования таких форм работы, как работа в паре, а также небольшими микрогруппами приводили к ухудшению взаимодействия между детьми и снижению результативности деятельности, а также речевой коммуникации. Вместе с тем, учащиеся младших классов с ОНР проявляют определенные навыки речевого общения: легко вступают в контакт, отвечают на вопросы взрослого в наиболее распространенных видах беседы с использованием наглядного материала и без него. Различные результаты выполнения задания (вступление в коммуникацию, целостность высказываний, активность участия, лексико-грамматическое оформление) позволили распределить школьников по нескольким уровням.

Литература

1. Жукова Н.С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2006.
2. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. – СПб.: РГПУ им. А.И. Терцина Союз, 2001.

ЛОГОРИТМИКА ЖӘНЕ ТІЛ КЕМІСТІГІ БАР БАЛАЛАРҒА ЛОГОРИТМИКАНЫ ҚОЛДАНУ

Маханбетова А.Ж.

*(№135 А. Тоқмағанбетов атындағы мектебі дефектологы, Қызылорда облысы,
Сырдария ауданы, А. Тоқмағанбетов ауылы)*

Логопедиялық ритмика - бұл сөйлеуінде әртүрлі даму ауытқулары бар тұлғаларды қозғалыс, музыка көмегімен оқыту мен тәрбиелеудің түзету әдістемесі. Логопедиялық ритмика емдік ритмиканың бір бөлігі болып табылады, сөздің, музыканың және қозғалыстың байланысын пайдалануға негізделеді. Г.А. Волкова логопедиялық ырғақты белсенді терапияның бір түрі ретінде анықтайды, ол «әртүрлі даму ауытқулары бар адамдарды, әсіресе сөйлеу патологиясы бар адамдарға қатысты тәрбиелеудің, емдеу мен оқытудың кез келген оңалту әдістемесіне» енгізілуі мүмкін.

Ритмикалық қабілеттерін дамыту әдістемесін алғаш рет швейцариялық педагог және музыкант Эмиль Жак-Далькроз (1912) негіздеген. Ол ырғақты өзіндік мән ретінде дамытуды ұсынды, содан кейін осы негізде музыкалық ырғақты, поэтикалық ырғақты, қозғалыс ырғағын дамытуды ұсынды. Бұл теорияның негізгі ережелері біздің елімізде балалардың музыкалық ырғақтық тәрбиесінің негізіне алынды.

Логопедиялық ритмика В.А. Гиляровский мен Н.А. Власованың бастамасы бойынша мектепке дейінгі балалардың кебуін жеңу бойынша сабақтарға алғаш рет енгізілді және бірден мамандардың жоғары бағасына ие болды. Логопедтік ритмика бойынша бірінші мақалада В.А. Гринер мен Ю.А. Флоренская (1936) олардың сөйлеу деңгейін жақсарту мақсатында үйренушілермен сабақ жүргізу үшін арнайы логопедтік ритмиканы әзірлеу туралы сұрақ қойды [49].

В.А. Гринер (1958) мектепке дейінгі балалар үшін тәжірибелік материал әзірледі. Ол логопедиялық ритмиканың ырғақты тәрбиелеу әдістемесінен түбегейлі айырмашылығы жаттығуларда сөзге ерекше көңіл бөлінетінін атап өтті.

1978 жылы Люблин қаласында «Логоритмика» оқулығы жарық көрді. Оның авторы Э. Килинска-Эвертовскада бүкіл әлемде танылған Жак-Далькроздың дидактикалық әдісі балалардың белсенділігін, назарын, ой-өрісін және әсерлілігін дамытуға мүмкіндік береді. Бұл барлық балаларға зияткерлік, моторлы және физикалық дамуына қарамастан ырғақтық жаттығуларды орындауға мүмкіндік береді. Демек, ритмика балаларда ритм мен музыкалық сезімін қалыптастырады және әртүрлі бұзылулар мен аурулардың реабилитациясы мен терапиясында кеңінен қолданылуы мүмкін.

Г.А. Волкованың ХХ ғасырдың 80-ші жылдары қосқан елеулі үлесі арқасында логопедиялық ритмика ғылым ретінде ерекшеленді. Г.А. Волкова логопедиялық ритмиканы қолдану саласын кеңейтіп, сөйлеу бұзылыстарының түрлі формаларын кешенді түзету үшін нақты әдістемелік ұсыныстар ұсынды. Емдік ритмиканың пайда болған тармағы – логопедиялық ритмика логопедияның және түзету педагогикасының басқа бөлімдерімен бір қатарға тұрды [5].

Логопедиялық ритмиканы бірінші түсіну сөздің, музыканың және қозғалыстың үйлесіміне негізделген. Көрсетілген компоненттердің өзара қарым-қатынасы әртүрлі болуы мүмкін, олардың біреуі басым немесе олардың арасындағы байланыс. Логопедиялық ритмиканы екінші түсіну оны сөйлеудің әртүрлі бұзушылықтары бар адамдарды тәрбиелеу, оқыту және емдеудің кез келген оңалту әдістемесіне қосуға себепші болады.

Тіл дамыту сөз, қозғалыс және музыка синтезі арқылы жүреді. Қозғалыс сөзді түсінуге көмектеседі. Сөз және музыка балалардың қозғалыс саласын ұйымдастырады және реттейді, бұл олардың танымдық қызметін, эмоционалдық саласын жандандырады, сыртқы орта жағдайларына бейімделуге көмектеседі. Сөзде, қозғалыста, музыкада үлкен рөл ритм атқарады, өйткені дыбысты ырғақ сөйлеу ырғағы бұзылған адамдарда қозғалыс ырғағы мен оны сөйлеуге қосу арқылы тәрбиелеу және дамыту құралы болып табылады. [3]

Логопедиялық ритмиканың объектісі сөйлеу кемістігінің құрылымы, сөйлеу патологиясы бар адамдардағы сөйлеу бұзылыстары болып табылады.

Логопедиялық ритмиканың пәні – сөйлеу бұзылыстары бар тұлғалардың моторлы және сөйлеу функцияларының ерекшеліктері болып табылады.

Мақсаты — тілдік емес және тілдік психикалық функцияларды дамыту және түзету арқылы тілдік бұзылыстарды жеңу және сайып келгенде адамның сыртқы және ішкі орта жағдайына бейімделуі. Логопедиялық ритмиканың міндеттері сауықтыру, білім беру (танымдық), тәрбиелік, түзету ретінде айқындалады.

Білім беру міндеттеріне қозғалыстардың әртүрлілігімен танысу, қимыл-қозғалыс дағдылары мен іскерліктерін қалыптастыру, дененің кеңістіктік ұйымдастырылуы туралы түсінік, ырғақтың сезімін қалыптастырудағы кейбір музыкалық терминдер (музыкалық өлшем, екпін, регистр) туралы түсінік кіреді.

Тәрбие міндеттеріне музыкалық шығарманың ырғағы мен өзіндік қозғалыс ырғағын тәрбиелеу және дамыту, музыкамен ырғақты қимылдау қабілетін тәрбиелеу және өзінің қозғалыстары мен сөйлеуіне сыни тұрғыдан қарайды.

Түзету міндеттеріне мыналар жатады: негізгі сөйлеу бұзылысын жеңу; тыныс алуды, дауысты, артикуляцияны дамыту; моторлы саланың барлық түрлерінде (жалпы, ұсақ, мимикалық және артикуляциялық) негізгі психомоторлық қасиеттерді дамыту және жетілдіру.

Сөйлеудің жалпы дамымауы кезінде логоритмиканы қолдану ерекшеліктері

Дайындық кезеңінде логоритмиялық сабақтарда есту зейін, сөйлеу есту, фонематикалық қабылдау, артикуляциялық моторика, физиологиялық тыныс алу, сөйлеу тыныс алу, дауыс дамыту үшін жаттығулар мен ойындар өткізілетінін атап өткен жөн. [1, б. 177]

Есту зейінін дамыту ойындары музыка сипатына байланысты оларды өзгерте отырып, музыкамен қозғалысты келісу үшін қызмет етеді.

«Жаңбыр» ойыны

Балалар тұр. «Серуендеу» әуені естіледі - балалар қыдырып, залға барады.

«Жағажай» әуені естіледі - балалар таныс қозғалыстарды пайдалана отырып, жағажайды

«Жаңбыр» әуені естіледі: 1-2 - жоғары қарап, алақанмен тамшылар ұстайды, 3-6 - өз орындарына қашады. Ойын бірнеше рет қайталанады.

Ойын «Немен ойнаймыз?»

Тапсырма-таныс музыканы тыңдау және тану, оның астына жылжу.

Балалар шеңбер бойынша жүреді. Шеңбердің ішінде жалаушалар, доптар, таспалар бар.

әуен - балалар жалаушалармен, 2 әуен - доппен, 3 әуен-ленталармен.

Сөйлеу есту қабілетін дамытуға арналған ойындар ырғақты сезімнің дамуына ықпал етеді.

Ойын: «Тыңда және орында».

Біздің қыз - қуыршақ, ұл - сыбызғы, сылдырмақ. «Серуендеу» әуені естіледі. Қыздар тыныш адыммен «саябаққа» барады, орындықтарға отырады, қуыршақтарды бесік әуенімен тартып, педагогпен бірге ән айтады:

Әлди- әлди бөбегім
Көздеріңді жұма ғой,
Әлди- әлди бөбегім,
Жылдам ұйықтап ала ғой

«Музыканттар» әуені естіледі. Ұлдар жақсы қадаммен жүріп, музыкалық аспаптарда ойнайды. Орындықтарға отырады.

«Жылауық» әуені естіледі - ұлдар музыкалық аспаптарда ойнайды, қуыршақ бар қыздар би билейді: 1-4 - отырып, қуыршақтар еденге қояды, 5-6 - қуыршақпен үйіріледі.

Артикуляциялық моториканы дамытуға арналған ойындар сөйлеу аппаратының дамуына ықпал етеді.

Ойын: «Аттар».

Балалар қатарға тұрады. Олар - аттар. Музыка естіледі, барлығы бір-біріне барады. Музыкадағы екпін балалар аяқпен тарсылдатады. Музыка тоқтатылады. Жылқы тоқтайды. Педагогтың ұсынысы бойынша: «кімнің жылқысы тұяқтармен көмкере алады?» екі бала бір-біріне кездесуге барады. Қалғандары жеңімпазды тыңдайды және анықтайды.

Физиологиялық тыныс алуды дамытуға арналған ойындар балалардың сөйлеу белсенділігіне әсер етеді, сөйлеуге дайындалуға көмектеседі.

Әдебиеттер

1. П.К. Анохин Жоғары жүйке қызметінің жүйелік механизмдері. – М., 1979.
2. Е.Ф. Архипова Сал ауруы бар балалармен түзету жұмысы. Сөйлеуге дейінгі кезеңі. – М., 1989.
3. Е.Ф. Архипова Ерте жастағы балалармен логопедиялық жұмыс. оқу құралы / Е.Ф. Архипова. - М., 2006.
4. Е.Ф. Архипова. Балалардағы дизартрия. оқу құралы / Е.Ф. Архипова. - М., 2006.
5. Н.М. Аскарина, М.Ю. Кистяковская, Н.Р. Лодыгина, Н.Р. Эйгес туғаннан 3 жасқа дейінгі баланы дамыту және тәрбиелеу. – М., 1969.
6. Г.В. Бабина балалардың церебральды сал кезіндегі сөйлеу бұзылыстары // Логопедия мәселелері. – М., 1978.

УДК376.37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Мелешко А.В., Тюнина И.А., Дубовская В.А.

(Курганский государственный университет, г.Курган, Россия)

Образование детей с ОВЗ предполагает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, лечение и оздоровление, воспитание, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию. Инновация означает — новое, а инновационные технологии — привнесение нового и действенного. Вместе с тем, это методы обучения и развития дошкольников с ОВЗ путем сотрудничества как равноправных партнеров учителя-логопеда и детей с ОВЗ. Учитель-логопед в своей практике применяет проверенные временем методы, приемы проведения мониторинга, постановки звуков, а инновационные технологии являются дополнением в его коррекционной деятельности. Основным критерием «инновационности» технологии

является повышение эффективности образовательного процесса за счёт её применения [4].

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья означает создание для них специальной коррекционно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей наличие адекватных условий, равных условиям, доступным для обычных детей, а также возможность получения образования в соответствии со специальными образовательными стандартами.

Инновационные технологии, используемые в логопедической практике, это лишь дополнение к общепринятым, проверенным временем технологиям (технология диагностики, технология формирования речевого дыхания при различных нарушениях произносительной стороны речи и технология звукопостановки) и другие; новые и обладающие повышенной эффективностью методы и инструменты, приёмы, являющиеся конечным результатом интеллектуальной деятельности педагога; новые способы взаимодействия учителя и ребёнка; новые стимулы, служат для создания благоприятного эмоционального фона, способствуют включению в работу сохранных и активизации нарушенных психических функций [2].

Зачастую большинство дошкольников с ОВЗ, имеют проблемы в развитии когнитивных функций, а также различную степень моторного развития и сенсорных функций, помимо этого у детей отмечается повышенная утомляемость. Для того чтобы привить ребёнку интерес, необходимы нестандартные подходы, индивидуальные программы, инновационные технологии.

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 и добиваться более или менее успешного обучения, то для перехода в инновационный режим определяющей является готовность педагога к инновациям.

Следует заметить, что в педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, т.е. та деятельность, которая основана на 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 [2]. Профессиональная деятельность педагога будет неполноценна в том случае, если она строится только как воспроизводство некогда усвоенных методов работы и в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования. В специфику своей работы педагог должен включать все более новые и инновационные, групповые технологии, а также задания творческого плана, что способствует развитию личности как самого обучающегося, так и педагога.

Особенности групповой технологии заключаются в том, что учебная группа делится на подгруппы для решения и выполнения конкретных заданий; задание выполняется таким образом, чтобы был виден вклад каждого ребёнка. Члены группы могут варьироваться в зависимости от цели деятельности. Во время групповой работы учитель выполняет разнообразные функции: контролирует, отвечает на вопросы, регулирует споры, помогает. Обучение осуществляется через общение в динамичных группах, где каждый учится у друг друга. Работа в парах позволяет обучаемым выработать у себя структуру самостоятельности и коммуникабельности.

В своей профессиональной деятельности следует учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. В начале учебного года нужно систематически расширять свои знания по проблеме воспитания детей с ОВЗ, проводить родительские собрания. Для диагностики уровня воспитанности применять различные методы и приемы: фронтальный опрос, тесты, письменные задания, методы контроля, мультимедийные презентации. Очень важно чаще проводить занятия в нетрадиционной форме: игры-путешествия, тест-викторина, мини-спектакль, виртуальная экскурсия, ролевые игры. Детям очень нравятся такие игровые задания, поскольку игра ставит их в условия поиска, пробуждает интерес к победе, а отсюда стремление быть быстрым, умелым, подвижным, собранным, соблюдать правила игры. Под влиянием познавательного интереса деятельность становится куда более продуктивной.

Наивысшей продуктивности в деятельности педагога может способствовать использование в практике эффективных педагогических технологий:

- здоровьесберегающие технологии: пальчиковая гимнастика А.П. Савиной, методы оздоровления, занятия в спортивных кружках и секциях, гимнастика для глаз Е.А. Каралашвили, различные дыхательные упражнения, прогулки, пешеходные экскурсии. Цель здоровьесберегающих технологий - дать ребенку возможность сохранить здоровье, сформировать необходимые знания, навыки, умения вести здоровый образ жизни.
- игровые технологии (коррекционно-развивающие игры и упражнения);
- коллективный способ обучения и воспитания;
- блочное обучение;
- поэтапное формирование умственных действий;
- дифференцированное обучение;
- элементы ИКТ [1].

Интерактивные технологии обучения - это такая организация учебного процесса, при которой обучающийся может находиться в коллективе, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех участников учебного процесса понимания. Использование интерактивных моделей обучения включает в себя моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Это исключает доминирование какого-либо участника образовательного процесса или каких-либо идей. Она учит гуманному, демократическому подходу к любой деятельности [4]. Акименко В.М. подчеркнул, что ИКТ повышают скорость выполнения заданий и способствуют повышению мотивации, а вспомогательные технологии обеспечивают адаптацию детей с ограниченными возможностями в обучении.

При проведении внеклассных занятий необходимо применять, в свою очередь, компьютерные технологии, как способ представления и облегчения процесса восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов, а также для коррекции нарушений устной и письменной речи, развития памяти, мышления, внимания. В результате соединения воспитательной и игровой деятельности, учащиеся учатся моделировать материал, самостоятельно добывать знания. С помощью таких действий, у детей просыпается интерес к новому, им хочется узнавать все больше интересного и вникать в происходящее.

Рассмотрим, в чем заключается важность и эффективность применения ИКТ на занятиях с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Например, ребенку с дислексией может помочь использование компьютерных технологий, он будет читать вслух из руководства по учебнику. Ребенку, который не может говорить, может понадобиться такое устройство связи, как синтезатор речи для участия в классе. Кроме того, ребенку с нарушением обучаемости может понадобиться компьютерные

программы, позволяющие научиться читать. ИКТ обычно применяется к компьютеру аппаратное и программное обеспечение. Кроме того, использование компьютерных технологий может помочь детям с ограниченными возможностями компенсировать трудности в обучении, особенно в области письма. Эта технология может уменьшить разочарование детей, повысить мотивацию, способствовать чувству признания со стороны сверстников и улучшить качество производительности в классе и дома [3].

Для того чтобы дети с ограниченными возможностями в обучении могли извлечь максимальную пользу из использования вспомогательных технических средств, будь то в классе или дома, учитель должен следовать некоторым основным рекомендациям, которые позволят использовать ИКТ стоящим образом и сделать процесс обучения приятным и продуктивным. Педагог должен следовать следующим основным рекомендациям и придерживаться их:

- Учителя должны знать, что потребности каждого ребенка в вспомогательных технологиях различны. Потребности детей должны соответствовать необходимым технологиям, а не соответствовать имеющимся потребностям учащихся.
- Учителя должны обучать необходимым технологическим навыкам до того, как они потребуются. Таким образом, дети могут уделять внимание регулярному обучению в классе, а не одновременно изучать учебную программу и новые навыки вспомогательных технологий.
- Очень важно, чтобы технологическое обучение учителей делало детей лучшими пользователями ИКТ и максимизировало отдачу от затраченных усилий. Поэтому учителю необходимо владеть соответствующими навыками во владении данными технологиями;
- Также важно, чтобы учителя имели доступ к технической поддержке, которая может помочь в случае сбоя или поломки любой системы.

Преимущества компьютера:

- представление информации на экране компьютера в игровой форме;
- несет в себе образный вид информации, понятный дошкольнику;
- движение, звук, анимация надолго привлекают внимание ребенка;
- имеет стимул к познавательной активности детей;
- дает возможность индивидуализации обучения;
- в процессе работы за компьютером дошкольник приобретает уверенность в себе;
- позволяет моделировать жизненные ситуации, которые невозможно увидеть в повседневной жизни.

Новые образовательные технологии способны радикально перестроить учебный процесс. В условиях дополнительного образования ребенок развивается, участвуя в игровой, познавательной, трудовой деятельности, поэтому целью внедрения инновационных технологий является дать детям испытать радость труда в обучении, пробудить в их сердцах чувство самоуважения, решить социальную проблему развития способностей каждого учащегося, включив его в активную деятельность [4].

На логопедических занятиях используются следующие виды инновационных технологий:

1) Арт-терапия даёт возможность ребёнку свободно самовыражаться при помощи рисования, музыки, игры и сказки, которые позволяют дать выход эмоциям, раскрыться и получить новый опыт. Главной задачей является развитие самовыражения и самопознания человека через творчество. В детском саду данная терапия позволяет раскрыть творческий потенциал ребёнка, сформировать у него правильное мировоззрение и позитивное мировосприятие, а также узнать его внутренний мир. Вместе с тем, арт-терапия учит детей чувствовать прекрасное, уметь гармонизировать цвета и оттенки [1].

Данная технология включает в себя следующие виды:

- Музыкаотерапия. Данный метод опирается на эмоциональное восприятие музыки в зависимости от ритмической основы, мелодии и от исполнителя, но стоит учитывать, что музыка может оказать различные эффекты.

Благодаря музыкотерапии нормализуется биоритм, происходит стимулирование слухового восприятия и речевой функции, осуществляется коррекция и развитие ощущений, представлений и восприятия, нормализуется тембр, темп, интонация и ритм, происходит формирование навыков словообразования и слоговой структуры слова, а также музыкотерапия благоприятно воздействует на исполнение качества движений.

- Техники изо-терапии. Данная техника используется для развития речи и представляет собой огромный выбор различных техник, таких как: «кляксография», пальцевая живопись, ниткография, рисование мягкой бумагой, рисование на стекле или манке, техника рисования листьями, палочками, камушками, отпечатывание ватой, оттиск пробками, рисование ладонями.

- Сказкотерапия. Здесь за основу берётся сказочная форма для развития личности, расширения сознания и улучшения взаимодействия с окружающим миром при помощи речи.

Сказкотерапия: развивает диалогическую и монологическую речь, взаимодействие всех анализаторов; создает условия для коммуникативной направленности каждого слова и высказывания; развивает лексико-грамматические средства языка и звуковой стороны речи, а самое главное это то, что она приобщает детей к прошлому и настоящему русской культуры и фольклору [3].

- Куклотерапия. За основу берётся кукла, как промежуточный объект взаимодействия ребёнка и взрослого.

Что даёт данный метод: улучшает психическое здоровье и социальную адаптацию, помогает разрешить конфликт внутри коллектива.

- Мнемотехника. Это такая система приёмов, при которой ребенок может с легкостью запомнить текст, опираясь на картинки. Мнемотехника способствует увеличению объёма памяти с помощью образования дополнительных ассоциаций. Суть кроется в том, что на каждое слово в тексте подбирается картинка, обозначающая то или иное слово. Ребенок разучивает текст благодаря этим картинкам. Это облегчает процесс запоминания, поскольку опора на зрительное восприятие важно, как детям без патологии, так и детям с ОВЗ. Помимо всего прочего, метод мнемотехники эффективен тем, что развивает связную речь, зрительную и слуховую память, внимание, воображение, мышление, и способствует ускорению автоматизации и дифференциации поставленных звуков.

- Креативная игротерапия (песочная терапия). Улучшает эмоционально-волевую сферу и даёт более качественную коррекцию речи.

Метод способствует развитию связной речи, фантазии и образного мышления, расширяет словарный запас, стимулирует детей к активным действиям.

- Смехотерапия. Данный метод позволяет расслабиться и наладить коммуникативные связи, побороть в себе стеснительность, поднимает настроение, позволяет справиться со стрессовыми ситуациями.

- Ароматерапия. Используются эфирные масла и масляные суспензии с целью укрепления здоровья. Данный метод способствует улучшению настроения, успокаивают нервную систему, стимулируют работоспособность, нормализуют нарушение сна, помогает в лечение простудных заболеваний.

- Хромотерапия (цветотерапия). Данный метод направлен на восстановление индивидуального биологического ритма с помощью специально подобранного цвета.

Что даёт данный метод: стимулирует повышение уровня коммуникативности детей и их эмоциональную отзывчивость, пополняется сенсорный и эмоциональный опыт, формируются навыки самоконтроля [4].

Перечисленные виды арт-терапии способствуют формированию жизненного тонуса, выстраиванию гармоничных отношений с окружающим миром, улучшению взаимоотношений между детьми, а также учит справляться со своими эмоциями.

2) Телесноориентированные техники. Акцентируется внимание на развитие двигательной сферы ребёнка и тем самым оказывается влияние на развитие психических свойств. Способность ребёнка контролировать свои телесные проявления влияет и на развитие его характера и речи в целом [2].

Данная техника включает в себя:

- биоэнергопластика - это соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти руки;
- упражнения для релаксации - способствуют расслаблению, самонаблюдению;
- растяжки - чередование напряжения и расслабления в различных частях тела, нормализуют тонус мышц;
- массаж - общепринятым считается дифференцированный (укрепляющий или расслабляющий), который основан на приёмах классического массажа. Также используются массаж биологически активных точек (БАТ), массаж с применением специальных приспособлений (логопедического зонда, шпателя и т. п.) и элементы самомассажа.

Перечисленные технологии учат ребёнка самовыражаться, умению управлять своими чувствами, переживаниями, эмоциями.

3) Информационная технология обучения. За основу используются специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией [1].

4) Здоровьесберегающие технологии включают в себе следующие виды гимнастики: пальчиковая, дыхательная, артикуляционная, двигательная. Способствуют повышению эффективности образовательного процесса за счёт её применения.

5) СУ-ДЖОК терапия. Используется для корректировки речевых нарушений, развивает мелкую моторику пальцев и налаживает эмоциональный настрой в положительную сторону.

Виды данной терапии: массаж ладонных поверхностей каменными, металлическими или стеклянными разноцветными шариками, прищепочный массаж, массаж орехами или каштанами, массаж шестигранными карандашами, массаж чётками, массаж зондами.

6) Игровая технология, в которую входят физминутки, разминки и 3D конструирование. Применяется в побуждении стимула детей к учебной деятельности, вызывает интерес и потребность общения, развивает когнитивные процессы [4].

Следовательно, разнообразие доступных технологий, их изошрэнность и динамизм, представляют различные вопросы по его использованию, адаптивности и доступности. Таким образом, можно сделать вывод, что использование инновационных технологий повышает эффективность работы с детьми с ОВЗ, применение компьютерных средств позволяет значительно повысить мотивацию детей с ОВЗ к проведению коррекционных занятий, самоподготовки путем моделирования коррекционно-развивающей компьютерной среды. Владение компьютером вызывает у детей интерес - сначала как игровая, а затем и как учебно-воспитательная деятельность, поэтому использование компьютерных технологий становится особенно целесообразным, так как предоставляет информацию в привлекательной форме, что не только ускоряет запоминание, но и делает его осмысленным и долговременным, а

также учащиеся и специалисты должны быть проинформированы о важности обеспечения учащихся с ограниченными возможностями здоровья технологическими инструментами, необходимыми им для успешного обучения.

Литература

1. Акименко В.М. Новые педагогические технологии. Ростов н/Д; изд. Феникс, 2008.
2. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии. - Ростов н/Д; изд. Феникс, 2011.
3. Волосовец Т.В. Организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида.
4. Земляченко М.В. Использование учителем-логопедом инновационных технологий в работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). Казань: Бук, 2017. С. 69-71.

УДК 37

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Нагымжанова К.М., Кузентаева М.К.

(СКУ им. М. Козыбаева)

На современном этапе важную роль в развитии казахстанского общества оказывают значительные изменения в различных сферах жизнедеятельности человека. Так социальные кризисные процессы, трансформация старой системы ценностей и стереотипов сказывается на населении, на его социальном самочувствии. На фоне изменения ценностных регуляторов поведения происходит увеличение количества людей с проявлением агрессивности в поведении, в частности, это находит проявление в поведении студенческой молодежи - в асоциальных действиях, агрессии. В последнее десятилетие наблюдается рост агрессивных тенденций в молодежной среде. По мнению Президента Республики Казахстан К.К. Токаева: «В нынешнем веке мы должны явить миру «новый образ казахской нации, реально мыслящей, трудоспособной, прагматичной, выносливой, мобильной и, конечно же, инновационно мыслящей, а значит, конкурентоспособной». Как показал анализ научной литературы, несмотря на огромное количество теорий и исследований по проблемам агрессивного поведения, больший их процент охватывает детей дошкольного и подросткового возраста, при этом не достаточно внимания исследователей обращены на более старший возраст - студенческую молодежь.

По мнению Н.Н. Савина именно данной возрастной категории свойственно огромное количество инцидентов, выражение агрессивности, принуждения по отношению к своим сверстникам. В связи с этим именно данный аспект требует детального и продолжительного исследования враждебных направленностей в студенческой сфере, как одной из основных общественных трудностей общества [1].

Проблема агрессивного поведения в среде студенческой молодежи приобретает наиболее острую социальную направленность, а образовательные учреждения, в том числе и вузы, должны определять первоочередной целью поиски способов ее решения. Мы полагаем, что данная ситуация, происходящая в молодежной среде, вызвана сценами насилия и жестокости, которая имеется в свободном доступе для молодежи в Интернет пространстве. К сожалению, такая видео информация интересна и потом обсуждается студентами. Учитывая на данный момент условия жизни, вызванных

принятием карантинных мер в связи с эпидемиологической ситуацией в стране, поспособствовала нарушению привычной жизни молодежи.

Переживаемые трудности студенческой молодежи из-за отсутствия перемен и дополнительных занятий, в частности студентов 1-2 курсов, которые только включаются в новый для них образовательный процесс – кредитную технологию обучения, вызывает невозможность «выплеснуть» энергию и снять напряжение. Нарушение привычного режима учебы, длительное нахождение в одном пространстве, влияние длительного нахождения в интернете провоцирует рост агрессивного проявления. В целом, реакция на данную стрессовую ситуацию проявляется по-разному, часть молодежи реагирует агрессией, которая проявляется и носит демонстративный характер, проявлением жестокости и вызывающего поведения. Именно в такой ситуации необходима помощь специалиста.

Проблемы агрессивного поведения являются не новыми в психолого-педагогической науке. Решению данного вопроса направлены исследования зарубежных, российских и казахстанских ученых. Среди зарубежных ученых, изучающие проблему агрессии и агрессивного поведения на всех возрастных этапах становления личности человека, следует отметить А. Бандура, Р. Уолтерс, И. Беркович, Б. Скиннер, К. Лоренц [2;3].

Казахстанскими учеными Р.У. Жолдасовой, А.А. Маханбетовой, Р.У. Жулаевой и др. проведена работа по созданию классификации агрессии, определения теоретических установок, проведение взаимосвязи между личностными особенностями и проведения профилактики агрессивного поведения [4; 5].

В своей статье В.И. Мурадова отмечает, что понятие «агрессивное поведение», по мнению Р. Бэрона и Д. Ричардсона, определяется «как свойство личности, целенаправленное разрушительное поведение, заключающееся в наличии деструктивных тенденций, с целью нанесения вреда тому или иному лицу» [6, С. 27]. Самым общим понятием «агрессия», как отмечает В.В. Глебов, является «мотивированное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, наносить людям физический вред или вызывает у них негативные чувства, состояние напряжения, страха и депрессии» [7, С.48]. В работе Р.У. Жолдасова отмечено, то что восприимчивость агрессивного воздействия имеет свойства из-за недостаточно сбалансированной социализации, а склонность к агрессии, может быть развита у всех людей, но лишь у некоторых это качество перерастает в агрессивное поведение. Человек склонный внутри к агрессии, по внешнему виду может быть не агрессивен, но при определенных условиях он готов показать свою агрессию по отношению к своему обидчику [8].

Рассматривая данный вопрос можно выделить, что на агрессивное поведение в психолого-педагогической науке выступают в качестве способа психологической защиты, способов самореализации и самоутверждаемости, а также способа, помогающего оказать психологическое воздействие на другого индивида, направленная на подавление его волевых стимулов. Барашкова В.В. и Михалева А.Б. к особенностям агрессивного поведения относят: «эмоциональную сферу личности, способствующую усугублению морального диссонанса, формированию стрессового и депрессивного состояний. Высокий уровень агрессии у молодежи является настораживающим фактором, так как негативно влияет не только на учебную деятельность, взаимоотношения с родителями, друзьями, сверстниками, индивидуальное развитие, но и на успешность их будущей личной и профессиональной деятельности» [9, С. 93].

В ходе анализа имеющихся работ по теме агрессивного поведения студенческой молодежи были выявлены причины, вызывающие агрессивное поведение, они разнообразны и охватывают множество различных ситуаций. Агрессивное поведение

вызывается чрезмерной перегрузкой личности, большее значение имеет психологическая перегрузка человека, неразрешенные конфликтные ситуации, межличностные или внутри личностные конфликты, также могут рассматриваться в психологии как причины агрессивного поведения. В работах Р. Бэрн и Д. Ричардсон выделяли за основные детерминанты проявления агрессии, такие как:

- социальные – включающие в себя месть, провокацию, полу и расу объекта;
- внешними являются жара, шум, теснота и др.;
- личностными являются черты характера, тревога, чувство стыда и гендер;
- биологические – аномалии, гормоны, центральная нервная система.

При таких условиях, одним из видов психологической помощи является психолого-педагогическая коррекция, направленная на исправление особенностей психологического развития, с помощью специальных средств психологических воздействий. По мнению Р.М. Хусаинова, исследование проводимое по психолого-педагогической коррекции представляет собой направленное комплексное психолого-педагогическое влияние на психическое развитие индивида, его потенциальные возможности с целью обеспечения полноценного развития и оптимизации его социального функционирования [10].

Педагогическая коррекция агрессивного поведения студенческой молодежи вуза требует глубокого понимания причин агрессии, которое свойственно студенческой молодежи, поэтому эффективным является разработка и апробация психолого-педагогическую коррекционную программы, направленной на снижение уровня личности тревожности, эмоциональной чувствительности, формирование адекватного уровня самооценки, что обусловит коррекцию агрессивного поведения студенческой молодежи.

При постановке коррекционных целей необходимо руководствуется знаниями закономерностей психического развития индивидуума, представлениями о структуре и динамике возраста, деятельностной теорией в формировании возрастных новообразований, психологической информацией о социокультурной ситуации развития конкретного человека. Учитывая возрастную категорию, охваченную нашим исследованием, нужно принять во внимание некоторые трудности в развитии, что является залогом дальнейшего жизненного пути человека. Кроме того, сложность возраста от 17 лет до 21 года определяется временным не совпадением биологического созревания и социального взросления. Происходит смена привычного уклада жизни, школьного обучения, контроля родителями, взрослых и педагогов, происходит «вхождение» в самостоятельную жизнь. А гормональная перестройка, в свою очередь, делает молодежь более уязвимой к отрицательным влияниям среды. [11]. По мнению Г.Э. Бреслава, молодежь не всегда знает, как справиться с негативными эмоциями, возникающими у них в сложных ситуациях, поэтому важно провести целевую психолого-педагогическую коррекцию, в процессе которой следует научить молодежь работать над собой, управлять и владеть своими отрицательными эмоциями [12].

Цель нашего исследования заключается в разработке и апробации психолого-педагогической коррекционной программы, направленной на снижение агрессивного поведения студенческой молодежи. Роль коррекционной программы, очень значима в психолого-педагогической деятельности, так как ее особенность - это спланированные основные этапы работы со студенческой молодежью, подобранные методы и приемы, специальные упражнения, занятия и предвидение результатов, направленных на обучение навыкам конструктивного управления агрессией.

Коррекционная программа, направленная на решение задач агрессивного поведения студенческой молодежи, осуществляемая через:

- развитие навыков эффективного общения в различных жизненных ситуациях;

- обучения альтернативным способам поведения и внутреннего самоконтроля в ситуациях, провоцирующих агрессивное поведение;
- изучения приемов регулирования своего эмоционального состояния [13].

Для нашего исследования важным является отбор методов и методик для диагностики девиантного поведения. Диагностическое исследование планируется провести с помощью комплекса теоретических (анализ, обобщение, систематизация) и эмпирических методов исследования.

Для изучения агрессивности среди студенческой молодежи вузов планируем использование методик Басса-Дарки, адаптированной А.К. Осницким, анкета «Выявление уровня агрессивности», позволяющие определить типичные формы агрессивного поведения, «шкала эмоциональной возбудимости» Braithwaite, адаптированная А.А. Рукавишниковым и М.В. Соколовой, раскрыть социально-психологические факторы агрессивного поведения студентов планируем определить с помощью опрос-тест С. Дайхоффа.

Коррекционная программа включает в себя несколько блоков.

Первый блок - диагностический, целью данного блока является выявление агрессивного поведения в группах студентов педагогических специальностей с повышенным уровнем агрессивности, проявляющих в деструктивных формах поведения в конфликтном взаимодействии.

Второй блок - коррекционный, направлен на проведение коррекционных занятий содержащие тренинги, упражнения и др. направленные на психолого-педагогическую коррекцию агрессивного поведения.

Оценочный блок - завершающий этап программы, который позволит определить эффективность коррекционного блока, вывить уровень снижения агрессивности студентов.

Таким образом, на данный момент в научной психолого-педагогической литературе, как показал анализ научной литературы, огромное количество теорий и исследований проводится с детьми дошкольного и подросткового возраста, при этом не достаточно внимание уделяется студенческой молодежи. Однако на основании уже имеющихся исследованиях, можно сделать основания к тому, что агрессивное поведение среди студенческой молодежи вузов является реальностью. Несмотря на то, что в психолого-педагогической науке возраст студентов 1-2 курсов считается по отношению к агрессии достаточно устойчивым, но причины и факторы настоящего времени пагубно сказываются на поведение, и тем самым дает основания предполагать, что агрессия в этом возрастном периоде достаточно высока и может иметь опасные формы выражения; также основанием для дальнейшего исследования выступает, то что педагоги вуза не всегда имеют готовности к работе в среде студентов с агрессивным поведением. В условиях негативных проявлений, возникающих под воздействием причин и факторов, влияющих на поведение студенческой молодежи, для нас являются основанием для дальнейшей работы над психолого-педагогической коррекцией агрессивного поведения. При этом реализация психолого-педагогической коррекционной деятельности заключается в четком следовании целям и задачам, опирающихся на результат исследования и возрастные особенности студентов, учитывая гендерный характер, специфику отдельной личности, групп и коллектива, а также социальной ситуации в которые играют важную роль в актуализации агрессивного поведения молодежи.

Литература

1. Савина Н.Н. Агрессия в студенческой среде // Профессиональное образование в современном мире. – 2018. - №2. – С.1912-1918.

2. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: изучения влияния воспитания и семейных отношений. – М.: Олма-Пресс. – 2004. – 242 с.
3. Тарасенко А.В. Агрессия и пути ее предупреждения // Молодой ученый. – 2017. – №12. – С. 196–199.
4. Маханбетова А.А. Особенности девиантного поведения детей и подростков // Воспитание школьника, 2017. – № 1. – С. 7-10.
5. Жулаева Р.У. Влияние телевидения на формирование стереотипов агрессивного поведения среди подростков // Воспитание школьника, 2014. – № 6 – С. 22-26.
6. Мурадова В.И. Агрессивное поведение современных подростков // Молодой ученый. – 2016. – №15. – С. 413-415.
7. Глебов Е.Е., Щавырёва Е.В. Воздействие социально-психологических факторов на динамику детско-подростковой агрессии в школьной среде // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика (3). – 2008. С. 32-39.
8. Жолдасова Р.У. Педагогические условия коррекции агрессивного поведения у подростков // Воспитание школьника. – 2015. – № 3. – С. 35-37.
9. Барашкова В.В., Михалева А.Б. Агрессивность в юношеском возрасте // Международный студенческий научный вестник. – 2016. -№5-1.
10. Хусаинова Р.М., Захарова И.М., Яшкова А.Н. Психологическое сопровождение образовательного процесса: Методическое пособие - Казань.: Издательство «Бриг». - 2015. - 128 с.
11. Sotsiologiya molodezhi [Sociology of Youth]. Yu.G. Volkov, V.I. Dobrenkov, F.D. Kadariya i dr. Rostov-on-Don, 2001, 576 p.
12. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. Учеб. пособ. для специалистов и дилетантов - СПб.: «Речь». - 2016. – 672 с.
13. Долгова В.И., Капитанец Е.Г. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения старших подростков. – Челябинск: АТОКСО, 2010. – 109 с.

УДК 37.01 + 379.851

**КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УРОВНЯ
ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ (НА МАТЕРИАЛАХ
ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ВНЕШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ)**

Наровлянский А.Д.

*(Украинский государственный центр национально-патриотического воспитания,
краеведения и туризма учащейся молодежи Министерства образования и науки
Украины, г. Киев, Украина)*

В соответствии с Законом Украины «Об образовании» внешкольное образование является неотъемлемым элементом системы украинского образования [2]. Одним из направлений внешкольного образования, в соответствии с Законом Украины «О внешкольном образовании» [3], является туристско-краеведческое. В настоящее время в Украине работает 76 центров туризма и краеведения учащейся молодежи, станции юных туристов. Среди них Украинский государственный центр национально-патриотического воспитания, краеведения и туризма учащейся молодежи, 21 областной и Киевский городской центр. В 3 областях (Киевской, Одесской, Сумской) туристско-краеведческую работу координируют комплексные внешкольные учебные заведения – центры творчества детей и юношества. Основой системы внешкольной работы являются кружки и иные творческие объединения. На 1 января 2020 года в Украине работало 13695 кружков туристско-краеведческого направления, в которых занималось 210795 воспитанников [1, с. 46].

Для обеспечения безопасности воспитанников туристских кружков в учебном процессе, эффективного достижения учебно-воспитательных целей, решения

поставленных программами задач необходимым условием является достаточный уровень квалификации педагогических работников, в том числе руководителей кружков, тренеров команд. Обеспечение достаточного уровня общей и специальной квалификации работников, является, по нашему мнению, элементом профессиональной социализации работников туристско-краеведческой работы, а степень владения необходимыми компетентностями является одним из показателей степени профессиональной социализации

С целью определения профессиональной компетентности работников внешкольных учебных заведений Украины на Чемпионате Украины по пешеходному туризму среди юношей было проведено анкетирование руководителей и тренеров команд – участников соревнований. В анкетировании принял участие 31 педагог. Среди респондентов пять человек имеют стаж педагогической работы до пяти лет, шесть – от пяти до десяти лет, по четыре имеют стаж от двадцати до тридцати и более тридцати лет. Наибольшее количество респондентов – 12 – имеют стаж работы от десяти до двадцати лет. Таким образом, среди респондентов представлены педагоги разного уровня опыта, однако 2/3 – достаточно опытные работники с педагогическим стажем более десяти лет.

Респонденты имели возможность определить наличие у них ряда предложенных компетентностей (всего 37 компетентностей). Помимо того, предлагалось определить, какие из этих компетентностей они считают нужными для своих воспитанников, а также какие из них они стремятся сформировать у своих кружковцев.

С целью системного анализа все представленные компетентности были распределены по четырем группам. В первую группу вошли компетентности практического характера, часть из которых имеет специально-туристскую направленность (табл. 1, строки 1-13). Во вторую группу вошли компетентности, которые отображают социальные и морально-волевые качества (табл. 1, строки 14-24). В состав третьей группы вошли компетентности, которые способствуют сохранению здоровья и развитию здорового образа жизни (табл. 1, строки 25-35). Четвертую группу были включены компетентности интеллектуального и творческого характера (табл. 1, строки 36-38).

Табл. 1

Степень владения профессиональными компетентностями и их роль в работе
с воспитанниками

№ строки	Компетентности	1*	2*	3*
1	Проводить наблюдения за погодой, предсказывать её по местным признакам	24	19	24
2	Обеспечить выживание в условиях аварии, стихийного бедствия в природе	31	18	19
3	Судить соревнования по спортивному туризму	26	11	14
4	Разрабатывать тактику прохождения маршрута, дистанции	26	15	25
5	Подбирать снаряжение для соревнований или походов	26	18	16
6	Вязать различные узлы и использовать их	27	14	14
7	Ориентироваться на местности при помощи карты и компаса	28	20	17
8	Готовить еду в полевых условиях	26	29	17
9	Разжигать костер	9	15	11
10	Защищать себя от непогоды, дождя, ветра	27	10	9
11	Преодолевать различные природные препятствия	26	15	10
12	Обустроить полевой лагерь, ставить палатки	19	22	11
13	Организовывать страховку, самостраховку	26	18	12

14	Определять жизненные цели и планы, планировать свою деятельность; рационально использовать время	25	17	15
15	Решать конфликты	28	16	13
16	Осуществлять самоконтроль	23	16	24
17	Сочувствовать (уметь понимать чувства, потребности и проблемы людей, помогать и поддерживать их)	25	25	27
18	Уметь отстаивать свою позицию	21	23	23
19	Анализировать проблемы и принимать решения	23	21	24
20	Общаться (слушать; четко высказывать мысли)	28	26	20
21	Мотивировать действия для достижения успеха, тренировать волю	22	23	22
22	Работать в коллективе, команде	25	13	7
23	Оценивать свои действия и действия товарищей	28	13	15
24	Оказывать помощь товарищам	29	17	20
25	Уметь составлять рацион, определять качество продуктов	27	20	17
26	Оказывать помощь утопающему	27	10	9
28	Осуществлять профилактику заболеваний и травм во время путешествия, туристских соревнований	19	17	15
29	Оказывать первую медицинскую помощь пострадавшему	25	16	20
31	Организовать специальную физическую подготовку	29	18	19
32	Транспортировать пострадавшего	25	15	13
33	Организовывать общефизическую подготовку	19	13	22
34	Соблюдать личную гигиену	31	14	18
35	Соблюдать гигиену одежды и обуви	28	17	15
36	Собирать краеведческие материалы	26	16	18
37	Составлять описание маршрута, отчет о туристском походе	22	16	27
38	Петь туристские песни	28	20	17

1.* Владею данной компетентностью сам

2.* Считаю необходимым формировать компетентностей у своих воспитанников

3.* Стараюсь формировать компетентность у своих воспитанников

Анализ результатов анкетирования позволяет сделать вывод, что в целом уровень компетентностей респондентов достаточно высокий. 24 из 36 компетентностей в достаточной мере владеют (по самооценке) более 80% руководителей команд. Лишь в одном случае компетентностью владеют менее половины опрошенных. При этом вызывает удивление, что среди руководителей туристских кружков наиболее низкие показатели получены в отношении компетентностей «Разжигать костер» (№9), 29% респондентов), «Обустроить полевой лагерь, ставить палатки» (№12), «Осуществлять профилактику заболеваний и травм во время путешествия, туристских соревнований» (№28) (по 19 респондентов, 61%), то есть навыков, предусмотренных программами всех туристско-спортивных кружков [4]. По нашему мнению, в отношении компетентностей 9 и 12 вероятной причиной является проведение опроса на соревнованиях, где часть руководителей не имеют опыта участия в походах, а ограничиваются подготовкой к соревнованиям. При этом, руководители не только сами не владеют этими навыками, но и не считают необходимым формировать эти умения у воспитанников. Имеет место недооценка и ряда навыков, которые предусмотрены программами кружков и являются необходимыми для туристов – «Защищать себя от непогоды, дождя, ветра» (стараются сформировать у своих воспитанников лишь 9 респондентов), «Преодолевать различные природные препятствия» (10 респондентов), «Обустроить полевой лагерь, ставить палатки», «Разжигать костер» (по 11 респондентов), «Организовывать страховку, самостраховку» (12 респондентов).

Достаточно высокие показатели компетентности самих руководителей наблюдаются во второй группе компетентностей, отображающей морально-волевые

компетентности и качества. В то же время, лишь 13 респондентов (41,9%) считают нужным формировать у своих воспитанников компетентность «Работать в коллективе, команде» и только 9 руководителей (29%) стремятся сформировать у них это качество (при этом 25 респондентов (80%) считают, что сами владеют этой компетентностью. Также имеет место явная недооценка компетентностей №15 «Решать конфликты (на основе взаимоуважения и взаимопонимания)» (28 респондентов (90%) считают, что они владеют этой компетентностью, но лишь 13 (41,9%) стараются формировать ее у своих воспитанников), №23 «Оценивать свои действия и действия товарищей» (соответственно владеют компетентностью 28 респондентов (90%), стараются формировать 15 (50%).

Следует отметить, что наивысший уровень владения компетентностями отмечен у педагогов, достигших высокого уровня профессионального признания, имеющих ведомственные награды, педагогические звания, а также пользующихся высоким авторитетом среди коллег. В то же время для этих педагогов характерно не только наличие компетентностей первой и третьей групп, но и владение компетентностями и качествами морально-волевого характера. Именно такое сочетание характерно для педагогов, имеющих наивысший уровень профессиональной социализации.

Таким образом, проведенное исследование позволяет в целом достаточно высоко оценить уровень компетентности самих педагогов по большинству направлений их деятельности. В то же время, следует отметить недооценку ими передачи своего опыта воспитанникам, прежде всего в сфере морального воспитания формирования волевых качеств. По нашему мнению, это свидетельствует о необходимости уделять данному вопросу больше внимания в процессе как подготовки педагогов в высших учебных заведениях, так и в процессе их профессиональной социализации непосредственно в период их работы во внешкольных учебных заведениях.

Литература

1. Інформація про стан національно-патріотичного виховання дітей та молоді та розвиток туристсько-країзнавчого напряму позашкільної освіти в Україні. – Київ, УДЦНПВКТУМ, 2020. – 56 с.
2. Про освіту. Закон України. Режим доступа: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Про позашкільну освіту. Закон України. Режим доступа: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>
4. Програми з позашкільної освіти: туристсько-країзнавчий напрям (випуск 2). – Київ, 2018. – 276 с.

УДК 378.1

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К НЕПРЕРЫВНОМУ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Ниязова А.А.

(Сургутский государственный педагогический университет, г.Сургут, Россия)

Прогрессивное и интенсивное развитие современного общества рассматривается как механизм в развитии инновационной личности, с одной стороны, и как фактор, усиливающий социально-экологические проблемы, с другой стороны. В данной ситуации наиболее уязвимой категорией становятся обучающиеся, которые должны соответствовать времени и условиям жизнедеятельности, и в то же время быть нравственно и духовно воспитанными личностями, умеющими выстраивать отношения

и взаимодействовать в социоприродной среде. Ведущим плацдармом формирования «уникальной» личности, способной жить и работать в современном быстро меняющемся обществе, является образование. В условиях экологического кризиса и устойчивого развития общества одним из актуальных становится социально-экологическое образование, активное развитие которого связано с принятием Концепции устойчивого развития (1994) и выделенными в ней направлениями развития общества – экономическим, социальным и экологическим.

Обратимся к понятию «социально-экологическое образование». Изучение частоты встречаемости понятия «социально-экологическое образование» в Интернет-ресурсах, научных исследованиях, монографиях и т.д., а также проведенный контент-анализ показал его недостаточную изученность в педагогической теории.

Теоретико-методологическую проработанность понятия «социально-экологическое образование» мы находим в исследовании Э.В. Гирусова (2015), где акцент сделан на процесс подготовки к деятельности в условиях природной среды человека, способного выстроить свои действия в окружающей среде [2]; В.С. Шиловой (2015), раскрывающей данное понятие как целенаправленный процесс обучения и воспитания личности к установлению оптимальных и гармоничных отношений в социопродной среде, а также ее вхождение в социально-экологические процессы [6]. Некоторые аспекты социально-экологического образования Е.Г. Шаронова (2011) рассматривает в понятии «социально-экологическое воспитание», выделяя при этом социально-экологические знания, являющиеся основным компонентом социально-экологического образования [5].

Анализ содержания понятия «социально-экологическое образование» показывает необходимость ее формирования, постоянного и непрерывного развития у каждой личности, начиная с общего (дошкольное, начальное, основное и среднее), продолжая в профессиональном образовании. Таким образом, следует говорить о непрерывном образовании, основной целью которого является всестороннее развитие и саморазвитие человека, раскрытие его биологических, социальных и духовных потенциальных возможностей. Для нашего исследования актуальным является непрерывное социально-экологическое образование с определенными вертикальными и горизонтальными линиями, видами образования (формальное, неформальное образование и информальное).

Непрерывное социально-экологическое образование рассматривается как парадигма научно-педагогического мышления и способ образовательной деятельности, направленной на формирование экологической культуры личности. Наши исследования показали, что на каждом из уровней обучения общего образования результатом социально-экологического (экологического) образования выступает экологическая культура. Однако компоненты экологической культуры наполнены определенным содержанием и умениями, соответствующими возрастным и психологическим особенностям развития детей и обучающихся. В процессе исследования нами разработана модель экологически культурной личности выпускника школы, именно она предъявляет требования к профессиональной подготовке будущего учителя к реализации задач социально-экологического образования.

Социально-экологическое образование в вузе строится на основе содержания профессионального образования, форм и методов, технологий, используемых в подготовке будущего учителя. В процессе анализа результата социально-экологического (экологического) образования в вузе, исследователи выделяют: социально-экологическую компетентность, социально-экологические знания, экологическую культуру и направленность личности и т.д. Нами на основе проведенного анализа характеристик и компонентов вышеуказанных результатов в качестве результата подготовки будущего учителя к непрерывному социально-

экологическому образованию выделена социально-экологическая образованность. Однако, изучение данного понятия показало, что понятие «образованность» встречается в большей степени как общая категория, которая обозначает качество человека, его способность непрерывно получать жизненный опыт и в дальнейшем развиваться на его основе. Итак, выделим несколько подходов на понятие «образованность»:

– *социальный*, раскрывающий образованность как важнейший социальный атрибут каждого человека в обществе, наличие которого предопределяет появление карьерных перспектив и становится ресурсом для приобретения им более высоких социальных статусов;

– *психологический*, определяющий образованность как качество развившейся личности, усвоившей опыт, с помощью которого она становится способной ориентироваться в окружающей среде, приспосабливаться к ней, охранять и обогащать ее, приобретать о ней новые знания и посредством чего непрерывно совершенствовать себя;

– *педагогический*, обозначающий под образованностью фактическое наличие у человека существенного объема знаний, а также навыков, позволяющих ему данные знания применять на практике.

Итак, анализ данного понятия с учетом выделенных нами подходов позволяет обозначить образованность как конкретный результат получения человеком образования. Однако, рассматривая виды образованности (нравственная, валеологическая, социальная и т.д.) мы выделили актуальный для нас вид – экологическую.

Анализ исследований по экологической образованности показал недостаточность ее раскрытия в психолого-педагогических исследованиях. Однако, И.П. Сафронов, рассматривая экологический профессионализм педагога, выделяет его экологическую образованность как систему научных знаний о природе, фундаментальных проблемах взаимодействия общества и природы, а комплекс эколого-педагогических знаний, необходимых для работы с детьми и обучающимися [4]. Л.С. Колдамасова выделяет экологическую образованность студентов как результат овладения экологическими знаниями и умениями формирования эмоционально-ценностного отношения к природе и опыта творческой деятельности взаимодействия с природой [3].

Однако, следует отметить ограниченность использования понятий «образованность» и «экологическая образованность» в психолого-педагогических исследованиях, что позволило нам рассмотреть в качестве результата готовности будущего учителя к реализации непрерывного социально-экологического образования обучающихся – социально-экологическую образованность.

В современных исследованиях отсутствует четкая трактовка понятия «социально-экологическая образованность». *Социально-экологическая образованность* – это качество развивающейся личности, обладающей системой научных знаний о природе, социально-экологическом взаимодействии общества и природы и их использование в практической деятельности. В процессе профессиональной подготовки, мы рассматриваем *социально-экологическую образованность педагога*. В связи с отсутствием в теории данного понятия и понимания ее сущности нами выделены следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-регулятивный. Изучение данных компонентов позволило нам определить критерии и показатели социально-экологической образованности и составить уровневую характеристику ее развития. На основе проделанной нами работы по изучению социально-экологической образованности, мы выделили следующее

содержание данного понятия. *Социально-экологическая образованность будущего учителя* – это качество непрерывно развивающейся личности с профессиональной и социально-экологической направленностью, обладающей социально-экологическими знаниями, профессионально-личностными умениями и рефлексивностью.

Развитие социально-экологической образованности будущего учителя возможно только при создании организационно-педагогических условий в процессе их профессиональной подготовки. Организационно-педагогические условия состоят из двух смысловых частей: «организационные условия» и «педагогические условия» [1]. Однако исходным понятием является «условие» как компонент явлений и процессов, влияющих на формирование среды, в которой протекает определенный феномен. В контексте нашего исследования организационно-педагогические условия – это совокупность целенаправленно созданных мер, обеспечивающих подготовку будущего учителя к непрерывному социально-экологическому образованию. Среди таких условий мы обозначили:

– *создание экологоориентированной образовательной среды*, отражающей внешние и внутренние связи вуза. Актуальными внешними связями выступает взаимодействие вуза с образовательными организациями, которые являются определенной площадкой для практической подготовки будущего учителя, а также практикующие педагоги – наставники будущих учителей в период прохождения различных видов практик;

– *интеграция формального, неформального и информального образования*, обеспечивающая линейную непрерывность, переходя из одного вида образования в другую. Так, процесс формального образования – это реализация ФГОС направления «Педагогическое образование» и наполнение учебного плана дисциплинами социально-экологической направленности, которыми стали: «Социальная экология», ДВ: «Экологическая педагогика», «Основы экологического воспитания», а также наполнение содержания психолого-педагогических дисциплин темами, отражающими социально-экологическую информацию. В процессе неформального образования студенты – будущие учителя активно участвовали в ведущих педагогических (Школа вожатых, Школа «Юный эколог» и т.д.) и социальных практиках (эко-волонтерство, акции и т.д.), а также в тренингах, экологических проектах, научно-практических конференциях и т.д. Используются и возможности информального образования, связанного с самообразованием, совершенствованием будущего учителя как всесторонне развитой личности в области социальной экологии, экологии региона, что способствовало активному посещению мероприятий социально-экологической направленности: посещение музея природы, театральных постановок, выставок фото, картин по экологическим проблемам и т.д.;

– *использование современных цифровых, информационно-коммуникативных, образовательных технологий* в профессиональной подготовке будущего учителя. В образовательном процессе активно использовались: технологии проблемного обучения, кейс-стади, обучения в сотрудничестве и т.д. Использование информационно-коммуникативных технологий обеспечили вариативность в обучении студентов, а именно создание экологических игр, квестов, кроссвордов с использованием анимационных эффектов и интерактивной доски и т.д. Особый интерес в условиях современных реалий вызывают цифровые технологии. Так, электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Социальная экология», разработанный с использованием системы Moodle, включает в себя лекции, практические задания, социально-экологические задачи, задания для самостоятельной работы и контроля. Преимущества системы – это автоматическое оценивание и получение баллов за тесты и выполненные задания, а также эффективная обратная связь с преподавателем и со

студентами. Данная система позволила организовать дистанционное и смешанное обучение студентов по данному курсу.

Проведенная опытно-экспериментальная работа по реализации данных условий, направленных на развитие социально-экологической образованности будущего учителя, на базе Тобольского педагогического института им. Д.И. Менделеева (филиал ТюмГУ) и БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет» при участии 275 студентов направления «Педагогическое образование», показала их эффективность.

Для исследования уровня развития социально-экологической образованности нами был использован комплекс методик по выделенным его компонентам, а именно: мотивационно-ценностный компонент – методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. Реана), методика «Альтернатива» (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин); когнитивный компонент – тест «Определение уровня экологических знаний» (авторский); деятельностный компонент – опросник «Экологическая компетентность личности» (А.В. Гагарин), тест-опросник «Экологическая культура» (Е.В. Асафова); рефлексивный компонент – «Профессиональная корзина педагога» (Н.П. Несговорова, адаптированный вариант).

Представим обобщённые результаты констатирующего и контрольного этапа по компонентам на рис. 1.

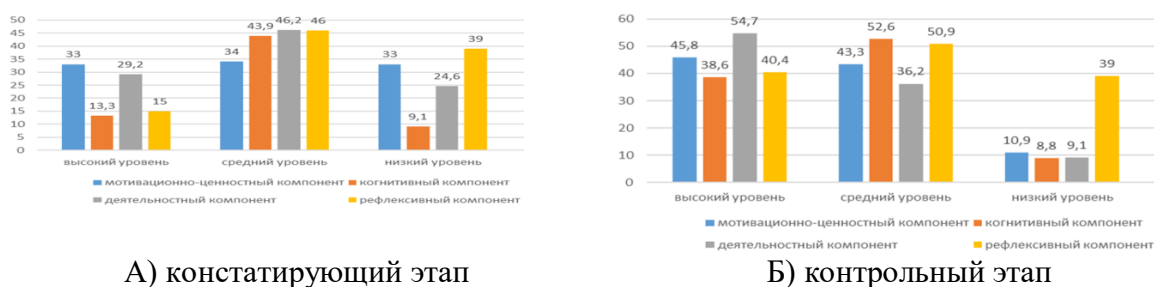


Рис.1. Сравнительные результаты развития социально-экологической образованности будущего учителя (констатирующий и контрольный этапы, %)

Из представленного рисунка видно, что наблюдается прирост респондентов с высоким уровнем по всем обозначенным нами компонентам:

- по мотивационно-ценностному компоненту на 12,8% (с 33% до 45,8%), для которых характерны: высокая внутренняя мотивация к профессиональной деятельности, эстетический и практический тип мотивации, педагогические и социально-экологические ценности, выраженные в субъект-субъектных и социально-экологических отношениях и т.д.;

- по когнитивному компоненту на 25,3% (с 38,6% до 13,3%), для которых характерны системные, глубокие социально-экологические знания об экологических проблемах и путях их решения, о социально-экологическом взаимодействии, о технологиях и формах социально-экологического образования и т.д.;

- по деятельностному компоненту на 25,5% (с 29,2 до 54,7%), для которых характерны умения решать педагогические и социально-экологические задачи, умения анализировать экологическую ситуацию, проектировать деятельность обучающихся в области социально-экологического образования, а также коммуникативные и организаторские способности и т.д.;

- по рефлексивному компоненту на 25,4% (с 15% до 40,4%), для которых характерны навыки рефлексивного анализа собственной деятельности, проектирование

саморазвития и самообразования, самореализация в педагогической деятельности, в частности в реализации задач социально-экологического образования обучающихся.

Все представленные результаты обработаны с помощью метода математической статистики – критерия Фишера.

Таким образом, теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить ведущие идеи в области непрерывного социально-экологического образования, которые позволили определить организационно-педагогические условия развития социально-экологической образованности, реализация которых показала эффективность экспериментальной работы, которая доказана с помощью критерия Фишера, свидетельствующая, что уровень развития социально-экологической образованности будущих учителей достоверно выше на контрольном этапе, чем на констатирующем.

Литература

1. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия». – Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya>
2. Гирусов Э.В. Социально-экологическое образование. - Век глобализации. - № 1. - 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-ekologicheskoe-obrazovanie>
3. Колдамасова, Л.С. Формирование экологической образованности студентов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Колдамасова Людмила Семеновна; Магнитогорский государственный университет. – Магнитогорск, 2005. – 24 с.
4. Сафронов, И.П. Формирование экологической культуры учителя: автореферат дис. ... кандидата философских наук: 09.00.02 / Сафронов Игорь Павлович. - Москва, 1992. - 18 с.
5. Шаронова Е.Г. Технология подготовки будущего учителя к социально -экологическому воспитанию. Ж. Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2011. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-podgotovki-budushego-uchitelya-k-sotsialno-ekologicheskomu-vospitaniyu-shkolnikov>
6. Шилова В.С. Социально-экологическое образование школьников: сущность и основные закономерности функционирования // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 7. – С. 158-160.

УДК 371.31(075.8)

ТҮЮТОРЛЫҚ МӘСЕЛЕНІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУДІҢ КЕЙБІР АСПЕКТІЛЕРІ

Сабиева К.У.

(«Өрлеу» БАҒО» АҚ филиалы Солтүстік Қазақстан облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты)

Құрбан Ж.Д.

(М. Қозыбаев атындағы СҚУ)

Қазіргі уақытта Қазақстан Республикасының білім беру жүйесінде елеулі өзгерістер болып жатыр. Педагогикалық іс-әрекеттің мазмұны, оның мәні мен технологиялары туралы идеялар өзгеруде. Тьюторлық жұмыс ерекше қызығушылық тудырады. Соңғы жылдары педагогикалық қызметтің функционалды - рөлдік тұжырымдамаларының ауқымын кеңейту және мұғалімнің модератор, фасилитатор, әдіскер, ойын инженері, тәрбиеші және т.с.с. позициялары мен рөлдерін енгізу мәселелері көтерілген жұмыстар пайда болды, талқыланды (В.И. Слободчиков [11, 32 -

38], П.Г. Щедровицкий [12, 52-53] Т.М. Ковалева [7] және басқалар.). Ю.Л. Деражненің пікірінше, «мұғалім, тьютор, әдіскер және тәлімгердің функцияларын орындайтын, жүйе құрушы ең маңызды компонент - ашық білім беру жүйесінде тәрбиеші» [4, 3-5].

«Қосымша кәсіптік білім беру жүйесіндегі терминология» сөздігінде «тьютор» терминінің мағынасы келесідей анықталған: «тьютор (ағылшын тілінен аударғанда - оқытушы-кеңесші) - бұл оқыту процесін жеңілдететін тұлға, оның рөлі өз оқушыларының білімді серіктесі болу». Соңғы жылдары психологиялық-педагогикалық зерттеулер оқу процесінде субъект-субъектілік қатынастарды дамытуға бағытталған. Субъективті көзқарас тұрғысынан мұғалім біліктілікті арттыру жүйесінде оған айтарлықтай әсер етуге, оны өзінің жеке басының қажеттіліктеріне, өзіндік мүдделеріне сәйкес қалпына келтіруге қабілетті білім беру процесінің белсенді қатысушысы болады. даму.

Бұл қоғам мен мемлекеттің мақсаттарына жетудің құралы емес, ол өздігінен құнды, сондықтан жеке қасиеттерді мұғалім стандарттарға сәйкес, «сұранысқа ие», өйткені олар бастапқыда табиғатта адамның бойында оның жеке дамуының әлеуеті ретінде қаланды. Осы позициялардан тьюторлық диалогқа, мағыналармен алмасуға, оның қатысушыларының ынтымақтастығына негізделген субъект пен субъектінің өзара әрекеттесу процесі ретінде жүзеге асырылады [3, 23].

Сонымен қатар, тек сындарлы диалог барысында жеке маңызды нәтижелерге қол жеткізуге болады. «Егер білім беру үдерісінде біліктілікті арттыру институты оқытушысы мен мұғалім жеке қасиеттерін дамыту туралы айтатын болсақ, онда дәл осы процесс оның барлық қатысушыларының тұлғааралық қатынастарының үлгісі болуы керек» [2, 24] .

Интерактивті технологияларды қолдана отырып, оқу процесін ұйымдастырып, рефлексивті қабілеттерді дамыта отырып, құзыретті мұғалім барлығына сәттілік жағдайларын жасайды. Т.М. Ковалеваның [7, 14-19], Н.В. Рыбалкинаның [10, 55-79] және басқалардың тәрбиеші ең алдымен мұғалімнің позициясы деп санайтын пікірлерімен келісеміз:

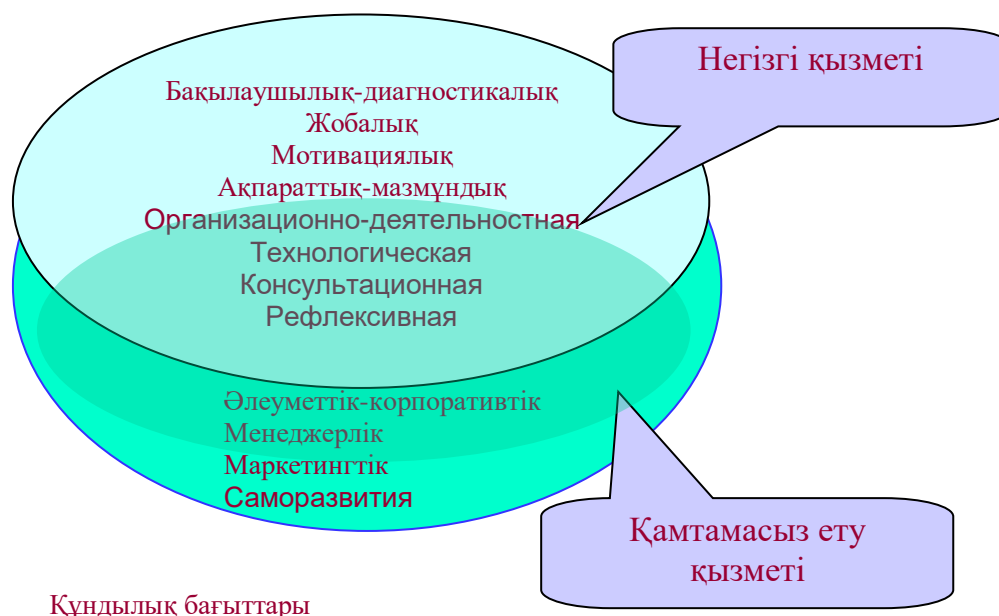
- өзін-өзі тәрбиелеу процесін сүйемелдеу және қолдау, жеке білім беру ізденісі;
- мұғалімдердің жеке білім беру жобалары мен бағдарламаларын қолдау, әзірлеу және жүзеге асыру

Біз тьюторлықты қолданыстағы педагогикалық шындықты өзгертудің, тьюторлардың өзара іс-қимылын кәсіби құзыреттілікті дамыту мақсатында тьюторлардың жеке байланысы ретінде қарастырамыз.

Осы өзара әрекеттесу нәтижесінде тәрбиешілердің өзінде олардың мінез-құлқына, қызметіне, қарым-қатынасына, көзқарасына байланысты жеке өзгерістер болады. Тьютордың өзара әрекеттестігін құру кезінде, ең алдымен, оның мақсаттарын анықтап, өзара әрекеттесуге қатысатындардың барлығының құндылығын түсініп, мақсатқа жетудің тиімді педагогикалық құралдарын таңдау қажет.

Біліктілікті арттыру жүйесінің ерекшеліктерін, тыңдаушылардың білім беру қызметін және тәрбиешінің іс-әрекетін талдау бізге тәрбиеші қызметінің негізгі бағыттарын бөліп көрсетуге мүмкіндік береді (1-сурет).

1-суреттен бастап тьютор қызметінің негізгі бағыттары: бақылау-диагностикалық, жобалық, ақпараттық, ұйымдастырушылық және қызметтік, технологиялық, рефлексивті, мотивациялық және консалтингтік. Сонымен қатар, басқарушылық бар. Бұл тьютор - курсты дайындау жоспарына сәйкес өзін-өзі дамыту мен өзін-өзі тәрбиелеуді қамтамасыз ететін жеке және топтық жоспарлау процесін үйлестіретін менеджер); Тьютор қызметінің негізгі бағыттарын зерттеу негізінде біз тьютордың әр бағыттағы қызметінің мазмұнын анықтадық.



1-сурет. – Педагогтардың біліктілігін арттыру жүйесіндегі тьютордың негізгі қызметі

Мәліметтер 1-кестеде көрсетілген.

Кесте 1. - Тьютордың негізгі функциялары

Қызметтер	Қызметтің мазмұны
1	2
Бақылау-диагностикалық	<ul style="list-style-type: none"> - белгілі бір топтағы оқушылар арасында болатын айырмашылықтарды ашып, «топтық портрет» қалыптастырады; - сандық бағалауға емес, оқушының жазбаша немесе ауызша түсініктемелер түрінде интенсивті және егжей-тегжейлі кері байланысын қамтамасыз етуге бағытталған әр түрлі қызмет түрлерінде көрінетін дағдылар мен дағдыларды бағалауды жүзеге асырады; - оқушыға білім, білік және дағдылардың күйін бағалау кезінде қалаған мен бардың арасындағы алшақтықты түсінуге көмектеседі
Жобалық	<ul style="list-style-type: none"> - әр түрлі пәндердің мақсаттарының синтезін жүзеге асыратын нақты оқу тобына қатысты білім беру бағдарламасының мақсаттарын қалыптастырады; - мақсатты, мазмұнды, белсенділікті, жобаның мотивациялық және рефлексиялық сызықтарын әдіснамалық толтыруды жүзеге асырады. - дайын жобаны «осында және қазір» контекстіне бейімдей отырып, ситуациялық жобаны жүзеге асырады
Ақпараттық-мазмұнды («білімді басқару»)	<ul style="list-style-type: none"> - іс-әрекеттің өзі туралы білімнің жеткізушісі; - оқушылардың басқару қызметі туралы әр түрлі идеяларын талқылайды және түсінеді, қорғаныс кедергілерін жоюға, оқушылардың оны «тең құқықты» ретінде қабылдауына ықпал етеді. - оқушыларға алынған теориялық білім мен практикалық дағдыларды нақты кәсіби қызметке айналдыруға көмектеседі; - аудармашы емес, білімді «өсіруші» ретінде әрекет етеді - оқушылардың бұрыннан бар білімі мен тәжірибесін проблемалық ете отырып, жаңа білімдердің синтезіне ықпал етеді, білімді жасырыннан айқынға ауыстыруға көмектеседі; - тьютор қызметінің түрі монологтан диалогқа, лекциядан эвристикалық әңгімеге ауысады

Ұйымдастырушылық қызмет	<ul style="list-style-type: none"> - топтық өзара әрекеттесу нормаларын енгізеді, топтық динамиканы басқарады; - оқушылардың тьютормен және олардың арасында көпжақты қарым-қатынасын ұйымдастырады; - диалог пен пікірталас негізінде топтың өзара әрекетін құра отырып, «көмекші» рөлін атқарады; - жұмыстың белсенді әдістерін қолдана отырып, «ашық» қарым-қатынасты ынталандырады және мазмұнмен жұмыс жасауға оқушының жеке қатынасының дамуын қамтамасыз етеді; - мұғалімдерді өзара іс-қимылға, пікірталастарды жүргізуге және т.б. қатысады; -интерактивті оқыту ортасын қалыптастырады.
Рефлексивті	<ul style="list-style-type: none"> - жаттығудың әр кезеңінде рефлексивті әрекетті ұйымдастырады; - рефлексияны ұйымдастырушы ретінде ғана емес, сонымен бірге оқушыға рефлексивті дағдыларды игеруге көмектеседі
Технологиялық	<ul style="list-style-type: none"> - оқыту бағдарламасын іске асыруды қамтамасыз ететін технологиялар кешенін жүзеге асырады; - мұғалімдердің өзін-өзі тәрбиелеуінің білім беру стратегияларын оқушылардың белгілі бір тобымен жұмыс істеудің тұтас білім беру стратегиясына біріктіру мақсатында анықтайды; - тьютор оқушыларға әр элементтің мақсатын түсіну және оны тиімді қолдануды меңгеру арқылы оқу іс-әрекеттерін технологияландыруға көмектеседі; - оқытудың жеке элементтері арасындағы қатынастардың қалыптасуына ықпал етеді және оқушыларға осы элементтерді біртұтас білім беру ортасына біріктіруге көмектеседі; - «осы жерде және қазірде» қалыптасқан оқушылардың практикалық іс-әрекетінің жеке мазмұны бойынша оқу қызметін ұйымдастырады
Мотивациялық	<ul style="list-style-type: none"> - мотивтер мен қажеттіліктерді анықтайды, оқушыларды мақсат қою процесіне қатыстырады; - эмоционалды шығармашылық стресстің өнімді деңгейін сақтайды; - «ересек-ересек» позициясында өзара әрекеттесуді жүзеге асыра отырып, «Мен жасай аламын!» позитивті көзқарастың дамуына ықпал етеді
Кеңес берушілік	<ul style="list-style-type: none"> - оқушыға жеке консультациялық көмек көрсетеді; - оқушының бүкіл оқу процесінде мазмұны бойынша да, оқыту әдістемесі бойынша да кеңес береді, оқушыға кәсіби іс-әрекеттің мәселелерін шешуге көмектеседі; - мінез-құлықтың сәтті үлгілерін көрсету арқылы үлгі бола алады

Негізгі функциялардың тізіміне келесі функциялар кіреді: бақылау-диагностикалық, жобалау, ақпараттық, ұйымдастырушылық және қызмет, технологиялық, рефлексивтік, мотивациялық, консалтингтік. Сонымен қатар, мыналар бар:

- менеджмент: тьютор - курсты дайындау жоспарына сәйкес өзін-өзі дамыту мен өзін-өзі тәрбиелеуді қамтамасыз ететін жеке және топтық жоспарлау процесін үйлестіретін менеджер;

- өзін-өзі дамыту: «тьютор-мұғалім» жүйесіндегі педагогикалық өзара әрекеттесу негізінде өзінің іс-әрекетін көрсету, үздіксіз өзін-өзі дамыту процесінде.

Тьюторлық қызмет жекешелендіру, еркіндік, өзін-өзі анықтау құндылықтарына, адамның өз өміріне, оның болашағына, болашағына, жасына байланысты мәнді қарым-қатынас құндылықтарына негізделген. Бұл құндылықтар білім беруді ізгілендіру идеяларымен анықталады: адамды өзін өзінің мақсаттары мен болашақ бейнесіне байланысты пайдалануға, өзін әлеует және ресурс ретінде көруге үйрету [1, 51-58].

Бұл тапсырмалар нақты болып табылады және қосымша кәсіптік білім беру, немесе «қарқынды білім беру» (ойлау қабілетін дамыту, оқытуды жобалау) міндеттерін алмастырмайды. Тьюторлық жұмыс өзін-өзі анықтауға, нақты өмір мен практикалық қызмет негізінде жетістікке жету жолында өзіндік прогрессті құруға субъективті қатынасты байланыстыруға бағытталған. Педагогтардың біліктілігін арттыру жүйесіндегі тьютор жұмысының мазмұны:

- мұғалімдердің өзін-өзі дамыту және педагогикалық процесті ұйымдастырудағы проблемалар туралы хабардар болуы;
- қызметтің қалыптасқан тәжірибесі - жағдайдың нақты жағдайы - болашақ қызметтің жобасы негізінде жұмысты ұйымдастыру;
- «Мен идеалмын» қалыптасқан имидж бағытында іс-әрекеттерді жоспарлау;
- шешім қабылдауда тәуелсіз позицияны сақтау;
- мұғалімнің біліктілігін арттыру үдерісіндегі шешімдері мен іс-әрекеттерін бірлесіп талдау және бейнелеу;
- мұғалімдердің біліктілігін арттыруға бағытталған міндеттерді жүзеге асыру барысында серіктестік пен өзара әрекеттестік құру;
- бірлескен қызметті ұйымдастыру, оны реттеу және этикалық нормалар туралы мұғалімдермен келісім;
- біліктілікті арттыру жүйесінде мұғалімдерді оқыту нәтижелері мен мақсаттарының өзгеруі туралы хабардар болу.

Тьютордың міндеті - мұғалімдердің жетістіктер саласындағы дамуын имитациялау, шынайы (адамның қалауы, қызығушылықтары) бастап идеалы (мәдени үлгілері). Тьютор мұғалімдердің практикалық іс-әрекеттері ұйымдастырылуы керек, олар шығармашылық және нәтижелі міндет шешіліп жатқан кезде, түсіну процесі және өзіне және өзінің мүмкіндіктеріне деген көзқарас пайда болады. Мұны тьюторлық жұмыстың мақсаты мен нәтижесі деп санауға болады [9, 16-18].

Біліктілікті арттыру жүйесіндегі тьютор мыналарды қарастырады: жоба тұжырымдамасын дайындау және жүзеге асыру, уақыттың мағынасы мен бөліну бірлігін қамтамасыз ету; құралдарды таңдау бойынша мұғалімдердің бастамасы; жаңа жағдайда өз қаражаттарын беру (бірақ оларды жай ауыстырады немесе әрекет етуден бас тартады) [8, 24-25].

Тьютор кеңесші ретінде мұғалімге қызметтің күтілетін нәтижесін жүзеге асыруға көмектеседі, мәселені шешудің баламаларына назар аударады. Тьютор жұмысының өнімдері: портфолио, жеке оқу жоспарлары мен бағдарламалары, оқытушылардың зерттеулері мен жобалары, тәрбиешінің күнделігі және т.б.

Тьютор оқушының кеңесшісі болып табылады, ол оған жеке іс-әрекет стилін, кәсіби даму траекториясын дамытуға көмектесе алады; біліктілікті арттыру процесінде қандай проблемалар ең маңызды болып табылады деген сұраққа жауап бере алады; біліктілікті арттыру бағдарламасының ауыспалы компонентін қалай таңдауға болады; оқытудың нәтижелерін және осы оқу бағдарламасын осы тұлғаның жеке дамуы процесіне қалай аудару керектігін қолдану [6, 27-30].

Тьюторлық мәселені талдау [5, 82-88] қазіргі білім беру процесінде келесі модельдер қолдануға болады деген қорытынды жасауға мүмкіндік берді:

- педагогикалық кеңес беру;
- рефлексивті өзара әрекеттесу, бұл мұғалімге өзінің оқу қозғалысының
- өнімділігін бағалауға мүмкіндік береді;
- тәрбиелік іс-шараларды ұйымдастыру;
- мұғалімдердің жобалық іс-әрекетін туристік қолдау.

Осылайша, қоғамдағы өзгерістер білім беру жүйесін реформалауды қажет етеді. Бұл мұғалімдерді даярлау жүйесінің үздіксіз білім беру жүйесіндегі дербес буын

ретіндегі рөлі туралы жаңа көзқарасты анықтайды, ол сәйкесінше қазірдің өзінде жұмыс істеп жүрген мұғалімнің оқу процесін қайта құруды талап етеді.

Педагогтердің біліктілігін арттыруға байланысты мәселелерді шешу үшін мұғалімдердің біліктілігін арттыру жүйесінің институттары, ересектердің ең мобильді және икемді құрылымы болып табылады білім беру. Осыған байланысты мұғалімдердің біліктілігін арттыру, жаңа формаларға, технологияларға, оқыту әдістеріне көшуді, соның ішінде мұғалімдердің жобалық қызметін ұйымдастыруды ұйымдастырудың теориялық және практикалық тәсілдерін қайта қарау қажет болады. Жаңа формалар біліктілікті арттыру жүйесінде оқытушы мен әдіскердің позициясының өзгеруін, оқытушыдан, білімді аудармашыдан оқытушының біліктілігін арттыруға арналған тьюторды қолдауды ұйымдастыруға көшуді білдіреді.

Әдебиеттер

1. Беспалова Г.М. Тьюторское сопровождение: организационные формы и образовательные эффекты // Директор школы. - 2007. - №7. - С.51-58
2. Гаврилова Е.Л. Модель педагогического взаимодействия в системе открытого дистанционного профессионального образования взрослых: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. - 24 с.
3. Бендова Л.В. Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М.: Наука, 2006. – 23 с.
4. Деражне Ю.Л. Тьютор в открытом обучении: Учебно-методическое пособие. – М.: Изд. Департамента федеральной государственной службы занятости населения Московской области, 1998. – 58 с.
5. Дудчик С.В. Тьюторское сопровождение: история, технология, опыт // Школьные технологии. - 2007. - №1. - С.82-88
6. Затымина Т.А. Тьюторское сопровождение на курсах повышения квалификации // Дополнительное образование. - 2006. - №5. - С.27-30
7. Ковалева Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании (учебно-методическое пособие). – М.: Педагогический университет, 2010. - 56 с.
8. Комраков Е.С. Проектировочная деятельность тьютора в системе открытого дистанционного профессионального образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М.: Наука, 2004. - 24 с.
9. Колосова Е.Б. Тьютор как новая педагогическая профессия. М.: Чистые пруды, 2008. – 32 с.
10. Рыбалкина Н.В. Тьюторинг как способ повышения качества образования взрослых. // Постдипломное образование: проблемы качества, 2006. – С.55-79.
11. Слободчиков В.И. Психология становления и развития человека в образовании. - Вестник СПбГУ. – Серия 16, 2016. - С.32-38
12. Щедровицкий Г.П., Котельников С.И. Организационно-деятельностная игра как форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности. – М.: Стройиздат, 1983. – С.52-53.

УДК 376.1

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ С АЛАЛИЕЙ

Спиридонова А.А., Дубовская В.А.

(Курганский государственный университет, г. Курган, Россия)

Современный этап развития теории и практики специальной психологии и коррекционной педагогики и логопедии, характеризуется повышенным вниманием к изучению детей с речевыми нарушениями. Анализ состава детей, которые нуждаются в логопедической коррекции, показывает тенденцию увеличения роста осложненной речевой патологии.

Такое заболевание, как алалия, представляет собой расстройство речи: её недоразвитие либо полное отсутствие. Подобные проблемы с речью могут возникать

как в первые годы жизни ребёнка, так и во время беременности и родов. В первом случае, как правило, выделяют следующие причины: травмы или воспалительные процессы головного мозга, а также различные заболевания, вызывающие истощение нервной системы; во втором – асфиксия или гипоксия, травмы матери при вынашивании плода или хронические заболевания, внутриутробные инфекции или сложные, патологические роды. Стоит отметить, что алалия не вызывает нарушения физического слуха и интеллекта ребёнка, это связано с тем, что повреждаются непосредственно речевые зоны коры головного мозга. Таким образом, несформированность речевой функции носит системный характер, то есть нарушены только компоненты речи: фонетико-фонематический и лексико-грамматический. Дети с диагнозом алалия не воспринимают речь как единую систему, а при развитии болезни наблюдается скудный словарный запас, аграмматизм, неправильное построение слогов, нарушения в произношении звуков и так далее. Позднее могут появиться проблемы при формировании личности, а также отсутствие стремления к развитию и взаимодействию с внешним миром.

Ребёнок с алалией слабо стремится к познанию окружающей действительности, он невнимателен, часто отвлекается. Зрительная и слуховая память у таких детей снижена, к интеллектуальной деятельности такие дети не стремятся. В процессе выполнения заданий они неточно соблюдают инструкции и поэтому часто ошибаются. При алалии также могут отмечаться неречевые синдромы: сенсорные (нарушения чувствительности и восприятия), моторные (нарушения движений и координации), психопатологические. Опираясь на это, современная логопедия использует определенную классификацию, основывающуюся на локализации участков поражения головного мозга. Выделяют несколько форм алалии, каждая из которых имеет свои особенности:

1. Экспрессивная, или моторная, алалия. Выявляется при поражениях органического характера в речедвигательном анализаторе и характеризуется задержкой развития речи либо её остановкой при сохранении понимания речи окружающих людей. При моторной алалии у ребёнка нарушается формирование экспрессивной речи, речевой праксис, возникают трудности с грамматикой, и имеется достаточно скудный словарный запас. Кроме вышесказанного, можно отметить повышенную утомляемость, нарушения памяти, внимания, восприятия, а также проблемы с координацией и недоразвитие крупной и мелкой моторики.

2. Импрессивная, или сенсорная, алалия. Возникает после поражений коркового конца речедвигательного аппарата. В данном случае у детей происходит недоразвитие импрессивной речи, страдает речевой гнозис, то есть нарушается анализ звуков, не формируется связь между звуковой оболочкой слов и их смыслом. Дети с сенсорной алалией не понимают обращенных к ним слов, однако при этом сохраняется физический слух и способность к активной речи. У многих алаликов может присутствовать гиперacusия (повышенная чувствительность к звукам), активное использование мимики или жестов, повышенная возбудимость или хаотичность поведения и проблемы с концентрацией внимания.

3. Смешанная, или сенсомоторная, алалия. Появляется при комбинации нарушений слухового и двигательного направлений. Выраженность дефектов при сенсомоторной алалии может быть различной: сенсорные дефекты могут иметь тяжелую форму, а моторные – легкую, или наоборот. Из-за множества вариантов комбинирования симптомов смешанная алалия считается наиболее тяжёлым речевым дефектом.

Чистая форма расстройства речи встречается редко. Кроме того, определение формы алалии является затруднительным из-за того, что симптомы пересекаются и/или

сопровожаются различными отклонениями и нарушениями. Таким образом, для правильной диагностики данного заболевания нередко требуется несколько месяцев наблюдения за ребенком.

Каждый случай алалии протекает индивидуально. Но для определения серьезных проблем с речью необходимо знать нормы её развития: в 2 месяца у ребёнка появляется гуление, в 3-5 – лепет, а в 7-8 месяцев должны произноситься первые слова, ближе к году – целые фразы. Если в 2 года словарный запас составляет несколько слов, а речь носит бессвязный характер, то возможно наличие речевой алалии, а значит, стоит обратиться к специалистам, так как своевременное выявление дефектов благоприятно скажется на последующей коррекции.

Как было сказано выше, диагностика алалии весьма затруднительна, поэтому включает в себя несколько этапов:

1. Сбор анамнеза. На этом этапе необходимо собрать информацию от родителей и общения с ребёнком (характерная симптоматика, обстоятельства беременности и так далее). Стоит отметить, что установление контакта с ребёнком, особенно в незнакомой для него обстановке, задача достаточно трудная. При первичном осмотре он может быть возбуждён (беспорядочно ходить по кабинету, кричать или не реагировать на замечания и просьбы) или, напротив, заторможен (стеснителен, прячется за родителями).

2. Неврологическое обследование, дифференциальная диагностика. Оценивается степень и характер повреждения головного мозга, исключаются другие, схожие по проявлениям состояния, заболевания. На этом этапе ребёнка необходимо показать таким специалистам, как нейропсихолог (выявление уровня и локализации мозговой дисфункции), логопед и/или дефектолог (диагностика речи), психиатр и/или психолог (исключение психических заболеваний), отоларинголог (проверка слуха), невролог (выявление органических нарушений). Важно выявлять не только негативную симптоматику, но и позитивные симптомы для обозначения зоны ближайшего развития. Также возможно проведение электроэнцефалографии, МРТ, рентгенографии, эхоэнцефалографии и других способов диагностики.

Дифференциальная диагностика алалии осуществляется с дизартрией, тугоухостью, олигофренией, аутизмом.

3. Динамическое обследование. На основании полученной информации логопед может скорректировать поставленный ранее диагноз.

Иногда верный диагноз можно установить только при динамическом наблюдении ребенка, для чего требуется неоднократное посещение специалистов. При этом особое внимание нужно обратить на сроки психомоторного и речевого развития. Диагностика устной речи ребёнка при алалии осуществляется по схеме обследования при общем недоразвитии речи. При обследовании принимается во внимание ряд факторов, которые помогают разграничить детей с алалией от детей, страдающих другими речевыми нарушениями. При сборе анамнестических сведений обращает на себя внимание отсутствие или резкое ограничение лепета. Родители отмечают молчаливость, характеризуют детей как понимающих, но не желающих говорить. Отсутствие возможности общения родители в ряде случаев ошибочно расценивают как проявление упрямства и лени.

Обследование обычно не заканчивается разовой встречей с ребенком, особенно, если он мал и негативистичен, а продолжается параллельно с начатой логопедической работой. Устанавливается, как ребенок вступает в контакт, есть ли у него негативные реакции общего и речевого характера, в чем они проявляются и как преодолеваются. Обращается внимание на отношение ребенка к ходу и материалу занятий, его реакции на изменения ситуации. Отмечается наличие или отсутствие критичности к своему

состоянию, возможности внеречевого и речевого общения, наличие у ребенка стремления к общению и желания исправить свою речь.

Для изучения состояния словаря, грамматического строя и фонетико-фонематической стороны речи используется общепринятая в логопедии схема обследования и специально подготовленные пособия, применяются речевые упражнения, задания на словообразование и словоизменение. Ведется длительное динамическое наблюдение за детьми в процессе выполнения ими разных видов деятельности.

Крайне затруднено обследование неговорящих детей, вывод о состоянии речи может быть сделан только в ходе динамического наблюдения за ними. При диагностике важно дифференцировать эту патологию от других нарушений. Дело в том, что для алалии характерны схожие симптомы, что и для тугоухости, аутизма, дизартрии и олигофрении.

Уточняется состояние слуха и понимания, это важно для отграничения детей с сенсорной алалией от слабослышащих и глухих, а также от детей с преимущественным нарушением восприятия, а не собственной речи. Уточняются особенности гнозиса, праксиса. Обращается внимание на четкость латералиты (латерализация — преобладание левого или правого в парных органах), состояние мелкой моторики и общедвигательной сферы. Выявляется степень владения практическими навыками: самообслуживание, бытовые действия, предметно-практическая деятельность.

Специальными упражнениями в игровой форме исследуется артикуляционная моторика — возможность выполнения определенных движений, удержания артикуляционных поз, выполнения последовательных действий с переключением, способность ребенка подражать артикуляционным движениям и возможность

Для постановки диагноза, связанного с нарушениями речи, ребенка необходимо показать нескольким специалистам:

- нейрopsихолог (выявление уровня и локализации мозговой дисфункции);
- логопед (диагностика речи);
- психиатр (исключение психических заболеваний);
- отоларинголог (проверка слуха; при алалии обычно физиологический слух сохранен);
- невролог (выявление органических нарушений).

При проведении диагностики стоит учитывать ряд особенностей обследования ребёнка:

1. Обследование в обязательном порядке является комплексным: участвуют множество специалистов разных профилей.
2. Для установления контакта с ребёнком возможно проведение начала обследования и/или знакомства в естественной для него обстановке в присутствии близких людей.
3. Большинство моментов обследования проводятся в исключительно игровой форме.
4. Необходимо заранее подобрать соответствующий возрасту и особенностям (возможно полное отсутствие речи) ребёнка материал, который способен вызвать интерес.
5. Сначала выявляются особенности неречевых функций: слуховое восприятие, память, внимание и так далее.
6. Важно изучение состояния невербального интеллекта.
7. Тщательно проводятся исследования импрессивной и экспрессивной речи.
8. Очень информативным является наблюдение за ребёнком в разные моменты его жизни.
9. Обследование по алалию является длительным процессом.

После проведения всех этапов обследования выявляются особенности развития сенсомоторных психических и речевых функций (состояние различных компонентов языковой системы, уровень их использования), психическая активность (истощаемость или утомляемость), характеристика эмоционально-волевой сферы (преобладающий фон настроения, особенности поведения), и сопоставляются все имеющиеся данные. В дальнейшем эти данные используются для индивидуального подбора и проведения коррекции. Методика коррекционных работ так же, как и диагностика, носит комплексный характер: в лечение включаются медикаментозная терапия, психолого-педагогический подход и логопедическую коррекцию. Важно работать и над развитием неречевых функций: моторика, память, внимание, мышление. Возможно проведение различных физиотерапевтических процедур (ИРТ, водолечение и так далее). Успешность коррекции зависит от её раннего начала и степени поражения головного мозга. При моторной алалии прогноз в большинстве случаев благоприятный, при сенсорной и сенсомоторной – неопределенный.

Литература

1. Большакова С.Е. Б 79 Алалия. Работа на начальном этапе. Формирование навыков базового уровня. Междисциплинарный авторский подход / Светлана Большакова. - М.: Грифон, 2019. - 256 с.
2. Гриншпун Б.М., Шаховская С.Н. Алалия // Логопедия. учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений/ под ред. Л.С. Волковой. - 5-е изд., перераб. доп. - М.: Гуманитар. изд. центр. ВЛАДОС, 2008. – С.503-515.
3. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - С.327-354.
4. Туманова Т.В. Системный подход к планированию логопедической реабилитации "безречевых" детей трехлетнего возраста // Филичева Т.Б. Логопедия. - М., 2013, №1, С.85-86
5. Филичева Т.Б. Нарушения речи у детей / Чевелёва Н.А, Чиркина Г.В. - М., 2002, С.232

УДК 14.25.09

КОУЧИНГ ТЕХНОЛОГИЯСЫ АРҚЫЛЫ МҰҒАЛІМНІҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Тетебаева А.Г., Сейдалиева Г.О.

(Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ.)

"Coaching" (Коучинг) мағынасы (ағылшын тілінен аударғанда) - тәлім беру, жігерлендіру, жаттықтырушылықты дегенді білдіреді.

Дауниге сілтеме жасай отырып "Коучинг технологиясы – бұл басқа адамның жұмысын, білімін және дамуын жақсарту өнері. Бұл технология білімге, тәжірибеге, даналыққа немесе жаттықтырушының көрегендігіне емес, адамның өзін – өзі үйренуге және шығармашылықпен әрекет етуге қабілеттілігіне негізделген". Технология ретінде коучинг дамудың өзара әрекеттесуінің тиімді, тәжірибеде сыналған жүйесі болып табылады, ал коучинг дағдылары заманауи мұғалімнің құзыреттілік профиліне органикалық түрде енеді.

Коучинг ұғымын алғаш ұсынған кезде, жан-жақты зерттеуді жөн көрдім. Оқу әдебиеттеріне шолу жасалды және нәтиже бере алатын оқыту түрлері туралы гипотезалар жиынтығы түрінде тұжырымдарымалар ұсынылды. Осы алғашқы еңбекте талқыланған оқыту компоненттері әдебиетте тапқандардан пайда болды: теорияны

ұсыну, модельдеу немесе көрсету, тәжірибе, құрылымдалған және ашық кері байланыс, сонымен қатар сыныпта трансферді ұйымдастыруға көмектесу.

Коучинг технологиясын ескере отырып, сіз жалпы философиялық және психологиялық негіздерге сене аласыз: диалогтың ерте Сократтық әдістері және психотерапиядағы гуманистік көзқарас (К. Роджерс, А. Маслоу), сонымен қатар жаттығу спорт жаттықтырушыларының әдістемесін (Т. Голви) және эмоционалды интеллект тұжырымдамасын (Д. Гулмен) және т. б.

"Ішкі теннис ойыны" жұмысының авторы Тимоти Голвидің айтуынша, коучинг – бұл адамның максималды нәтижеге жету әлеуетін ашу. Бұл көмек оны үйретуден гөрі өзін-өзі үйренуден гөрі көбірек көмектеседі. Осылайша, коучинг-бұл студенттерге, жалпы оқушыларға білім беру процесінің белсенді және саналы қатысушылары болуға кеңес беру және көмек көрсету, жақсы нәтижеге жету үшін білім, білік, дағдыларды игеру үшін өз әлеуетін пайдалану қабілетін дамыту. [1; 7]

Кәдімгі кеңес беру мен коучингтің айырмашылығы: коучинг-бұл кәсіби қызметті жеке қолдауға бағытталған белсенді оқыту нысаны. Бұл техниканың негізі - интерактивті қарым-қатынас, пікірталас (сұрақ-жауап), онда қатысушы кеңестер мен ұсыныстар алмайды, тек жаттықтырушы қойған сұрақтарға жауап береді және өз мәселелерін шешудің резервтері мен жолдарын табады.

Осы қарастырылған тұжарамдарды ескере отырып, мақалада мектептегі оқытушылардың мектеп ішіндегі коучинг тренингін өткізе отырып, оқу үрдісі барысында инновациялық әдістерді қолдану арқылы білім берушінің кәсіби педагогикалық құзыреттілігін қалыптастыру туралы қарастырылған. Кәсіби педагогикалық құзыреттілігін қалыптастыру барысында жаңадан үйреніп жүрген оқытушылардың қызығушылығын дамытып, оларға бағыт бағдар беріп, сабақ барысында инновациялық технологияларды күнделікті пайдалану міндетті. Осы жаңа әдістерді сабақ барысында қолдану туралы Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында: «Білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі – оқитудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу», - деп берілген [2; 7]. Оқыту мен оқуды жақсарту және де оқушылардың оқуға деген қызығушылығын арттыру - оқу үдерісінде мұғалімнің ең басты міндеті. Бүгінгі күндегі мектеп қабырғасында өтіліп жатқан семинарлар мен коучинг тренингтер өз үлесін қосып жатыр.

Мақаланың тақырыбына сүйене отырып, шетел тілі мұғалімдердің коучинг технологиясы арқылы өз кәсіби құзыреттілігін арттыру мақсатта түрлі әдістерді қолданып, ол өзаралық тренингтер, шетел тілін дамытуға арналған сөйлеу клубы, ашық сабаққа қатысып, пікір айтуда кіреді. Көрнекіліктерді сабақ барысында қолдану, олда бір заманға сай технологияны иегеріп, сабақтың тиімді, әрі сабаққа қатысып отырған оқушыларға сабақты тез қабылдауына түрткі болады. Мақаланың зерттеу нысаны ретінде - жалпы білім беретін мектеп ордасындағы ағылшын тілі мұғалімдерін алдық. Сол мекемеде білім беретін 3 мұғалімді, олар - бастауыш, орта және жоғарғы буындарға сабақ беретін оқытушылар. Сынама 2.09.20-30.09.20 жж. аралығында зерттеу жүргізілді.

Жалпы барлық зерттеу барысында қатысқан мұғалімдердің ең алдымен, оқушыларды тілге қызықтыру мақсаты болды. Өйткені, қазіргі таңда елмізге үш тілділік енген соң, сабақ бағдарламаларында да ана тілімізден басқа орыс және ағылшын тілдерін үйрету міндеттелген. Біздің болашағымыз осы жас ұрпаққа байланысты болғандықтан, оның бәсекеге қабілетті, жаңашыл болып өсуіне тікелей мұғалімнің жауаптылығы бар. Келешекте еліміздің дамуына үлесін қосып, ҚР дамыған 30 елдің қатарына енгізіп, олармен келешегі дипломаттық қарым – қатынас орнату біздің жас ұрпақтарымызға байланысты. Осы орайда ҚР дамыған 30 елдің қатарына

қосылу жайлы ҚР тұңғыш президенті Н.Ә. Назарбаев 2014 жылғы 17 қаңтардағы № 732 жарлығында: ««Қазақстан-2050» стратегиясы: қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауында республикамыздың 2050 жылға қарай әлемнің ең дамыған 30 мемлекетінің қатарына кіруі жөнінде жаңа стратегиялық мақсат қойылды», - деп айтып өткен болатын [3; 7].

Осы заманда білікті және білімділердің қатарынан қалмас үшін ең алдымен тіл білуіміз қажет. Енді ғана мектеп табалдырығын аттап, қателікпен сөйлеп, дамып келе жатқан жас бүлдіршінерімізге орыс және ағылшын тілін меңгерулерін мәжбүрлейміз. Тіл үйренушілерге қандай да бір пәнді үйрететін болсақ, біз - *сөйлеу, есту, оқу және жазу* дағдыларын қолданамыз. Жалпы бастауыш сынып оқушыларын ең алдымен есту және сөйлеу дағдысын қалыптастыруымыз қажет, бұл дегеніміз жазу және оқу дағдыларын қолданбаймыз деген сөз емес. Әйтсе де, сабақ барысында басты мақсат олардың білім алуға деген қызығушылығын арттырып, оны тұшынуына көмектесу. Бұл тұста біз қазіргі таңда коучинг технологиясын меңгерген оқытушы білім алушыларға сабақ беру барысында қолданатын әдісі мен дағдылардың проценттік көрсеткіште беріледі. Жоғарыда айтып өткендей 02.09.20-30.09.20 жж. аралығында зерттеуге тоқтала кетсек [1–сурет]. Біздер бұл зерттеуді сыныптар арасында жүргізгендегі мақсатымыз неде? Мұғалімнің қандай құзіреттілігін көре аламыз? Салыстырмалы зерттеудің айырмашылығы қандай?

Зерттеу статистикасына бастауыш, орта буындағы және жоғары сыныптардың арасынан бір сыныптан алдық. Себебі, әр буындағы шетел тілі мұғалімінің сабақ беру әдісі мен оған қойылатын талаптар әртүрлі болады. Сол себепті де осы зерттеу жұмысын жүргіздік. Жалпы бағдарлама бойынша әрбір сыныптар қатарына бір жылдық жоспар белгіленген. Сол жоспарға байланысты мұғалімнің сабақты беру мақсаттарыда әртүрлі болады. Бастауыш сыныптарға арналған мақсаттарда есту, сөйлеу дағдылары болса, орта буындағы сыныптарға оқу және жазу дағдалары қосылады, ал жоғарғы сыныптарда төрт дағдылардан бөлек, сыни ойлау дағдысымен жұмыс жасай білу қажет.

1 - сурет.

2.09.20-30.09.20 жж.аралығында жүргізілген зерттеу нәтижелері 100% шкала бойынша. 1 «а», 7 «а» және 11 «а» сыныптары мен осы сыныптарға беретін мұғалімдер зерттеуге алынған.

Мерзімі	Дағды	Мұғалімнің қолданған әдісі	1 «а»	7 «а»	11 «а»
2.09 - 30.09	Есту	Блум	3%	20%	40%
	Сөйлеу	Синквей	2%	10%	30%
	Жазу	Светофор	1%	10%	20%
	Оқу	Кахут	1%	30%	50%

Жоғарыда көрсетілген сынамаға қарай отырып, мұғалім өз деңгейін жақсарту мақсатында айтылғандай «Педагогтің кәсіби дамуына бағытталған білім беру технологияларының көпшілігі педагогикалық процесстен оқшауланбаған жұмысты, керісінше, үнемі кәсіби тәлімгерлікпен және сабаққа әріптестерінің мерзімді қатысуымен қоғамдағы қызметті білдіреді [4; 7]. Әсіресе, егер бұл жақында бітірген және педагогикалық тәжірибесі жоқ жас мамандарға қатысты болса.

Жаңа мұғалімнің рөлі мен ұжымдағы психологиялық өзара әрекеттесудің күрделілігін (өз-өзіне күмәндану, басқа мұғалімдердің сынынан қорқу, қабілетсіз болып көрінуден қорқу, теріс баға алу) атап өткен жөн, осылайша шиеленіс, мазасыздық, эмоционалды ынғайсыздықтың жоғарылауы пайда болады және мұғалімдер көбінесе оқу процесінде жаңалықтарды қолданудан бас тартады [5; 7].

Сондай-ақ педагогтердің білім беру технологияларының жаңа түрлерін игеруіне байланысты бірқатар проблемалар бар: қалыптасқан дәстүрлі және қалыптасқан оқыту түрлерінен бас тартқысы келмеуі, оқытудың жаңа түрлеріне процесті құру кезінде қосымша, уақытша, ұйымдастырушылық және психофизиологиялық шығындардың қажеттілігіне теріс көзқарас, инновацияларға күмәнмен қарау және т.б. [6; 7. 291–292]. Өз кезегінде, кез – келген жаңа білім беру технологиясы-бұл шығармашылық көзқарасты, мұқият жоспарлауды және үнемі өзін-өзі бақылауды қажет ететін қызмет түрі, ол білім беру процесін модернизациялауға ықпал етуі керек, сонымен қатар мұғалімдердің кәсіби дамуына бағытталуы керек, бірлескен қызметтің бірқатар принциптерін әзірлеу және психологиялық үйлесімділік сияқты фактілерді ескеру проблемасы туындайды (яғни. өзара түсіністік), іс-қимылдарды үйлестіру (басқаша айтқанда, функцияларды бөлудегі оқытушылардың тең мәртебесі және қабылданатын шешімдер үшін жауапкершілік). [7; 7].

Жоғарыда аталған мәселелерді шешуге ықпал ететін мәселелердің бірі ХХ ғ.соңында американдық әдіскерлер әзірлеген "Peer Coaching" ("кәсіби-педагогикалық жәрдемдесу") технологиясы болуы мүмкін. [8; 7]. Бұл технологияның мәні оқытушыларға кәсіби қиындықтарда өзара көмек көрсету болып табылады. Бұл технология оқытушылар арасында сенімді қарым-қатынас орнатуға және оқыту дағдыларын жетілдіруге бағыттауға мүмкіндік береді, нәтижесінде оқушылардың үлгерімі артады. Осылайша, "Peer Coaching" технологиясы жаңа әдістерді әзірлеуге және сынақтан өткізуге мүмкіндік береді, олардың қайсысы тиімді жұмыс істейді және қайсысы нәтиже бермейді, сонымен қатар оқыту және оқыту туралы өз идеяларын бағалауға мүмкіндік береді. [9; 7, 4–5].

Егер коучинг технологиясының пайда болуына және қолданылуына дейін 1950-1970 жылдардың ортасынан бастап педагогикалық практикада жалпы коучингтің пайда болу көздеріне қайта оралсақ, американдық тәрбиешілер бұл күш-жігердің көпшілігі, тіпті олар жақсы қаржыландырылған және көпшілік мақұлдаған кезде де, сирек өзгеріске әкелетінін мойындады. Адамдардың оқыту стратегияларын қалай үйренетіні және мектептердің инновацияны қалай сәтті таратқаны туралы зерттеулердің болмауы сәтсіздіктерге ықпал етті. Мұғалімдер мұғалімдер жаңа стратегияларды үйреніп, мектепке оралып, жаңа оқуын тегіс және тиімді жүзеге асыра алады деп болжады. Мектептерді ұйымдастыру қарқынды оқытуды қолдамады алайда, жыл бойы жазғы институттарда немесе семинарларда жүргізілген күш-жігер осы технологияға деген көзқарасты өзгертті. Бастапқы диагноздар мотивацияның, күш-жігердің және т.б. "кемшіліктердің" сәтсіздігіне байланысты болды, алайда мұғалімдердің ұйымның жағдайына немесе оны құру жоспарына деген көзқарасы үлкен оң нәтиже берді. [10; 7]

"Peer Coaching" технологиясы оқытушыларға белгілі бір кәсіби мәселені шешуге, әріптестері сынға түсуден қорықпай, өз сабақтарында дағдылары мен техникасын тікелей пысықтауға мүмкіндік береді. Бұл технологияның мәні, мұғалімдер бір-бірінің сабақтарына қатысып, көргендеріне баға жетпес түсініктеме беріп, қиындықтар мен сұрақтарға назар аудара отырып, осылайша мұғалімдер бір-біріне туындаған кәсіби мәселелердің ең жақсы шешімін табуға, сондай-ақ оқу жоспарлары мен оқу бағдарламаларын жалпы жаңарту мен жаңартуға көмектеседі. Бірінші кезеңде "Peer Coaching" технологиясы бір пәнді оқытатын оқытушылар үшін тиімді болады, мұғалім жұмыс істейтін студенттердің жасы мен дайындық деңгейі әр түрлі болуы мүмкін екенін ескеру қажет, кейінірек бұл технологияны әртүрлі пәндердің оқытушылары қолдана алады [11; 7]. "Peer Coaching" технологиясының және жалпы коучингтің кезеңдері: – бақылау (Peer Watching); – кері байланыс (Peer Feedback); – практикалық көмек (Peer Coaching) [12; 7, 145–148]. Peer Coaching бойынша оқу топтарының негізгі қызметі ортақ мақсаттарға қол жеткізу үшін оқу жоспарлары мен

оқу бағдарламаларын жоспарлау және әзірлеу болып табылады. Әсіресе, олар жоғары деңгейлі нәтижелерге қол жеткізуге арналған оқыту стратегияларын зерттеген кезде, мұғалімдер өздерінің міндеттерін, сондай-ақ нақты міндеттерді ойластыруы керек. Егер мұғалімдер жаңа сабақтар тізбегін және бір-бірінің өнімдерін өлшеу және пайдалану бойынша жұмысты бөлісуі керек болса, бірлескен жоспарлау өте маңызды.

Көптеген адамдар кәсіби-педагогикалық көмектің мәні мұғалімдерге кеңес беру деп санайды. Бірақ мұғалімдер оқытуды жоспарлау, көмекші материалдарды әзірлеу, оқушылардың жұмыстарын қарау және олардың мінез-құлқының оқушылардың оқуы туралы әсері туралы бірлесіп ойлау кезінде бір-бірінен үйренетіндігінің нәтижесі көрсеткендей.

Бұл технологияның айтарлықтай артықшылықтарына қарамастан, оны келесі жағдайларға байланысты педагогикалық ортада кеңінен қолдану қиын. Барлық білім беру мекемелері ұжымда қолайлы климат құруға дайын емес, онда мұғалімдер жаңа идеяларды немесе қалыптасқан қиындықтарды ашық талқылап, кәсіби қызметтегі қиын жағдайлардан шығу жолын бірлесіп іздей алады. Тәжірибе көрсеткендей, әріптестердің сынынан және айыптауынан қорқып, мұғалімдердің басым көпшілігі оқшауланған жұмыс істейді, кәсіби мәселелерді өз бетінше шешеді, көбінесе ғылыми теориялық және қолданбалы зерттеулердің нәтижелеріне немесе сыртқы кеңестерге емес, инстинктке сүйенеді [5; 7, 2-3].

Коучинг технологиялары және оның кіші түрлері арқылы мектептердегі мұғалімдердің кәсіби даярлығын теориялық зерттеуді қорытындылай келе, "Peer Coaching" (кезеңдері, мақсаттары, міндеттері, қызмет түрлері және т.б.) технологияға қатысушылардың кәсіби және жеке қасиеттерінің модельдері болып табылады. Кәсіби дамудың осы технологиясының міндетті құрамдас бөлігі ретінде рефлексия және өзін-өзі рефлексия болып табылады. Жоғарыда айтылғандай, бұл технологияның кезеңдері кері байланыс ретінде кезең болып табылады. "Өзара Қатысу" кезеңі. Кезең рефлексивті тәсіл ретінде. Талдау немесе интроспекция - технологияның осы кезеңінің міндетті құрамдас бөлігі ретінде. Сондай-ақ, "Micro-teaching" әдісі.

Қорытындылай келе, ең маңызды практикалық көмек - бұл мұғалімдердің қажетті қажеттіліктеріне сәйкес коучинг технологиясы мен оның кіші түрлерін қолдану арқылы мақсаттарды, міндеттерді, ұйымдастырушылық және психологиялық-педагогикалық жағдайларды түзету.

Әдебиеттер

1. У. Тимоти Гэллуэй. Теннис. Психология успешной игры = TheInnerGameofTennis. - М.: Олимп-Бизнес, 2010. - 208 с.
2. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы (2010).
3. Назарбаев Н.Ә. (2014) «Қазақстан-2050» стратегиясы: қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына жолдауы. Астана.
4. Gottesman L. Barbara. Peer coaching for educators. – 2nd ed. – Lanham; Maryland; London: The Scarecrow Press, Inc. TechnomicBooks, 2000. – 162 p.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
7. Сипайлова Н.Ю., Малетина Л.В. Инновационная технология: обучение в сотрудничестве // Известия ТПУ. – 2006. – № 5. – С. 250–254.
8. Барабашёва И.В. Роль «наставничества» и «профессионального содействия» в профессиональном развитии преподавателя иностранного языка // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 76–80.
9. Joyce B., Showers B. The Coaching of teaching // Educational Leadership. – October 1982. – Vol. 40. – P. 4–16.
10. Joyce, B., Calhoun, E.F. Peer coaching in education: From partners to faculties and districts (Book Chapter) // The Wiley Handbook of Supervision. Scopus. – 2018.

11. Барабашёва И.В. Технология «Peer Coaching» в профессиональной деятельности преподавателя вуза // Наука. Технологии. Инновации: сб. науч. тр.: в 9 ч. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2015. – Ч. 8. – С. 89–90.

12. Richards C. Jack, Farrell S.C. Thomas. Professional development for language teachers: strategies for teachers learning. – NY, USA: Cambridge University Press, 2005. – 202 p.

УДК 378.145

СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Толмачева В.В.

(Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия)

Развитие цивилизации непременно связано с решением ряда проблем экологического характера. С течением времени давление человека на природу становится все более очевидным, что определяет необходимость поиска альтернатив доминирующей техногенной цивилизации. XXI век позволил очертить ряд ключевых экологических проблем мирового масштаба, что способствовало появлению значительного количества нормативно-правовых актов, регулирующих не только вопросы связанные с защитой окружающей среды, но и экологическим образованием, как приоритетным направлением их решения.

Если мы обратимся к опыту зарубежных стран, то еще в 2006 году в контексте документа «Ключевых компетенций для изучения в течение всей жизни», был определен перечень компетенций, овладеть которыми необходимо каждому человеку. Содержательное наполнение одной из компетенций непосредственно связано с овладением совокупностью знаний об окружающем мире и их применением в реальной жизни. Сформированность и реальное применение в процессе жизнедеятельности данной информации позволит каждому человеку ощущать свою ответственность за трансформацию окружающей среды.

Осознание значимости решения существующих экологических проблем и необходимости разработки конкретных путей выхода из существующего экологического кризиса представлено в «Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года» (4), где в качестве одного из приоритетных направлений решения задач в области обеспечения экологической безопасности определено развитие системы экологического образования и просвещения. Кроме того, в государственной стратегии «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации до 2030 года» (3) предусмотрены «формирование у всех слоев населения, прежде всего у молодежи, экологически ответственного мировоззрения; включение вопросов охраны окружающей среды в новые образовательные стандарты; обеспечение направленности процесса воспитания и обучения в образовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения, в том числе посредством включения в федеральные государственные образовательные стандарты соответствующих требований к формированию основ экологической грамотности у обучающихся; государственная поддержка деятельности образовательных учреждений, осуществляющих обучение в области охраны окружающей среды». Тем временем в науке вопросы экологического образования активно изучаются с последней четверти

XX века. В настоящее время пристальное внимание ученых различных сфер знания к концептуальным основам экологического образования определено объективным стремлением не допустить стихийности и бессистемности современного экологического образования на каждом его уровне. Как отмечают Р.Г. Яновский, А.Ф. Простов, В.А. Простова (5), формирование экологического мировоззрения, базирующегося на совокупности естественно-научного и гуманитарного знания, подкреплённое практикой жизни, выступит хранителем человека Нового века. В связи с чем еще большую значимость приобретает необходимость формирования экологических компетенций у выпускников высшей педагогической школы.

Стремительно сменяющие друг друга события и установки в информационной среде, социально-экономическом положении страны, международной политике государства обуславливают трансформацию всей системы образования (ее целей, задач, содержания) и тех образовательных результатов, которые должны быть достигнуты. Все это определяет появление множественности новых подходов к организации образовательного процесса. Процесс экологического образования в системе высшей педагогической школы, с нашей точки зрения, должен быть ориентирован на формирование социально-экологической готовности будущего педагога, под которой мы понимаем интегративную профессионально значимую характеристику личности, проявляющуюся в единстве социально-экологических мотивов, системы ценностей и способности выстраивать образовательную деятельность на основе интегрированного социально-экологического знания. В качестве одного из перспективных подходов при изучении проблемы социально-экологического образования будущих педагогов мы считаем социально-ориентированный подход.

Развитие педагогики как области знания на современном этапе во многом определяется увеличением интереса к изучению социальных аспектов и социальных потребностей. Принятые за последнее время ключевые документы, касающиеся системы образования РФ четко определяют государственный заказ всей системе образования - пересмотр содержания образования с учетом современных реалий жизни и возможностей социализации личности обучающегося. Развивая идею взаимосвязи и взаимообусловленности социально-ориентированного и личностно-ориентированного образования, В.И. Загвязинский (1) предлагает ввести новое понятие – социально-личностно ориентированное образование. Такое образование позволит при реализации образовательного процесса объединить заложенный личностный и социальный потенциал при обязательном сохранении субъектной позиции обучающегося. Вся система современного образования, безусловно, должна исходить из цели развития индивидуальности обучающегося и его дальнейшего становления. При этом не должны исчезать из поля зрения реально существующие интересы и запросы социума, ведь всякая личность развивается и реализуется только в обществе. В этой связи смещение акцентов с личностно-ориентированного образования на социально-ориентированное представляется весьма оправданным.

Все вышесказанное позволяет констатировать, что социально-ориентированный подход к образованию представляет собой органичную целостность концептуальных положений, системы принципов, в которых прослеживаются четко заданные установки, обеспечивающие реализацию ценностно-смысловых аспектов образования. Организация всего образовательного процесса должна учитывать наличие условий для развития и реализации интересов, способностей, ценностных ориентиров и установок личности обучающегося, с целью его дальнейшей успешной социализации и востребованности в обществе. Такая сторона социально-ориентированного подхода позволит внести ряд существенных изменений в процесс воспитания молодого

поколения и формирования у них таких ценных для социума характеристик, как социально-экологическая готовность. Это позволяет говорить о том, что на смысловом уровне социально-ориентированный подход определяет общую ориентировку процесса формирования социально-экологической готовности будущего педагога с обязательным учетом личностных и профессиональных интересов, потенциальных возможностей самоопределения, системы ценностей, а также жизненно и профессионально значимых установок обучающегося в целях его последующей успешной социализации.

Субъект-субъектные отношения, складывающиеся между участниками образовательных отношений, лежат в основе социально-ориентированного подхода. Такие отношения принимают образ сотрудничества при соблюдении ряда условий, к которым можно отнести делегирование некоторых полномочий педагога обучающимся; введение элементов самоуправления обучающихся при реализации образовательного процесса; формирование социальных компетенций обучающихся; уважение, взаимное доверие между всеми участниками образовательных отношений.

Как справедливо отмечают Э.Ф. Зеер, М.В. Мащенко, Г.Ф. Трубина (2) социально-ориентированный подход органично сочетается с всеобщим курсом на непрерывное образование и необходимостью обучения в течение всей жизни. У каждого члена социума необходимо воспитывать стремление быть успешным через постоянное самосовершенствование и работу над собой.

Ключевым с методологической и методической точек зрения выступает положение данного подхода о необходимости создании комплекса необходимых условий для становления субъектности личности, осмысления и признания своего «Я», выбора траектории своего развития в процессе прогнозируемой ценностно-ориентированной деятельности. Следовательно, на содержательном уровне социально-ориентированный подход на основе знания законов развития социальных и природных систем позволяет существенным образом улучшить понимание единства системы «человек – общество – природа» и учитывать это в своей профессиональной деятельности при проектировании образовательного процесса в образовательной организации.

Несомненным достоинством и значимым аргументом внедрения социально-ориентированного подхода в современную практику образования служит то, что он способствует созданию условий для гармоничного сочетания организационных и содержательных компонентов процессов обучения и воспитания. Выбор и внедрение различных форм и методов, типов деятельности, а также содержания обучения должен обеспечивать получение каждым обучающимся положительного социального опыта, успешное освоение новых для него социальных ролей и формирование на этой основе ряда поведенческих практик, а также освоение способов эффективного взаимодействия. Таким образом, на организационно-деятельностном уровне возможности социально-ориентированного подхода при формировании социально-экологической готовности будущего педагога позволяют определенным образом структурировать образовательный процесс, внедряя активные формы обучения, реализацию субъект-субъектного взаимодействия и т.д. Подводя итог вышесказанному отметим, что в качестве основных положений социально-ориентированного подхода как основы формирования социально-экологической готовности будущего педагога представляется выделить следующие аспекты:

1. Процесс формирования социально-экологической готовности будущего педагога будет выстроен с учетом интересов, желаний, ценностных ориентаций обучающихся в интересах их дальнейшей успешной социализации с опорой на запросы общества; обучающийся, выступая субъектом деятельности, проектирует процессы

профессионального и личностного саморазвития с учетом тенденций развития и потребностей общества.

2. Процесс формирования социально-экологической готовности будущего педагога, выстроенный на принципах социально-ориентированного подхода позволяет развивать у обучающихся социальные компетенции, проявляющиеся в мобильности и легкой адаптируемости личности к изменениям, происходящим в обществе, способности быстро реагировать на новые вызовы времени посредством непрерывного самообразования и саморазвития.

3. Деятельностный характер социально-ориентированного подхода обуславливает формирование субъектности личности в решении вопросов социально-экологического характера, а также способности выстраивать свою профессиональную деятельность, осознавая самоценность социальной и природных сред.

4. Результат формирования социально-экологической готовности будущего педагога проявляется в трех сферах:

- социальной – выполнение государственного заказа и удовлетворение социального запроса на развитие системы экологического образования и формирование основ экологической культуры и рационального природопользования у населения;
- личностной – формирование системы социально-экологических ценностей и мотивов личности, оказывающих влияние на ее мировоззренческую структуру и проявляющуюся в процессе жизнедеятельности;
- педагогической – реализация социально-экологического образования на конкретном его уровне.

5. Результатом образования является социально-ориентированный субъект с перечнем определенных компетенций, которые позволяют ему включаться в социальные отношения. Подготовка социально-ориентированных педагогов гарантирует дальнейшее гармоничное устойчивое развитие общества.

Литература

1. Загвязинский В.И. «Гнездо вопросов»: фрагменты из готовящейся к печати книги «Теория обучения в вопросах и ответах» [Электрон. ресурс] // Эйдос. 2006. 11 мая. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0511.htm> (дата обращения: 17.12.2016)
2. Зеер Э.Ф., Машенко М.В., Трубина Г.Ф. Социально-ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося // Образование и наука. Том 19, № 6. 2017, стр. 9-30.
3. Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года. – Режим доступа: <http://special.kremlin.ru>.
4. «Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года». – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420396664>.
5. Яновский, Р.Г. Экологическое направление в мировоззрении / Яновский Р.Г., Простов А.Ф., Простова В.А. // Навигут, №3, 2007.

**ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫ
ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ****Черниязова А.Ж., Әбділдаева С.Қ.***(М. Қозыбаев атындағы СҚУ)*

Қазіргі әлемде, сонымен қатар Қазақстанда да әлеуметтік-экономикалық ахуалдары ауыр жағдайдағы отбасылар санының өсуіне байланысты педагогика мен психологияда «өмірлік қиын жағдайда жүрген балалар» түсінігі жиі қолданыла бастады. Кейінгі жылдары бұл өмірлік қиын жағдайда жүрген балаларды әлеуметтік-педагогикалық қолдау қазіргі күннің көкейтесті мәселелерінің біріне айнала бастағаны да белгілі болды. Бұл мәселенің басты себептерінің бірі өскелең ұрпақтың қалыптасуында айтарлықтай әсері бар, балалар мен жасөспірімдердің дамуы үшін аса маңызды отбасы, білім беру, дем алу уақытын ұйымдастыру, денсаулықты сақтау секілді салаларға әсер еткен соңғы онжылдықтағы әлеуметтік-экономикалық дағдарыстың зардаптары да болуы мүмкін. Өмірлік қиын жағдайда жүрген балалар ұғымының мағынасы көптеген мәселелерді қамтитын күрделі мазмұн болып табылады. Өмірлік қиын жағдайға душар болған балалар қатарына әлеуметтік аз қорғалған және жағдайы төмен отбасылардан шыққан, ата-аналарының қамқорлығынан айрылған, мүгедектігі бар және дамуында бұзылыстары бар, оқыс жағдайларға тап болған, зорлық-зомбылық көрген және де бұл қалыптасқан мән-жайлардың салдарынан тыныс-тіршілігі бұзылған және осы мән-жайларды өз бетінше немесе отбасының көмегімен еңсере алмайтын балалар жатады. [2, 41-44 б.]. Психологиялық зорлық-зомбылыққа баланы қорлау, кемсіту, жәбірлеу және келемеждеу сияқты тәртіптің созылмалы паттерндері жатады; – кеміту – ата-ананың немесе күтімді жүзеге асыратын тұлғаның кәмілетке толмаған баланы тамақтандыруда, киіндіруде, тұрғылықты жерде, медициналық күтімде, білім беруде, қорғау мен бағуда негізгі қажеттіліктерін қамтамасыз етуге созылмалы қабілетсіздік. физикалық күтімсіз қалғанда бала жасына сай қажетті тамақтанусыз қалдырылып, ауа-райына сәйкес емес киіндірілуі мүмкін. [3, 241 б.]. **Ерекше білім алуға қажеттілігі бар балаларды әлеуметтік ортаға педагогикалық бейімдеудің маңызы** Аутизмді бар балалардың әлеуметтік бейімделу Инклюзивті білім беру – ерекше білім беру қажеттіліктері мен жеке-дара мүмкіндіктерін ескере отырып, барлық білім алушылар үшін білім алуға тең қолжетімділікті қамтамасыз ету болып табылады. Әр адам қайталанбас тұлға, сондықтан адам қоршаған ортамен адамгершілік қарым-қатынасқа құқылы. Осы жай даму мүмкіндігі шектеулі балаларда жеткіліксіз болуы мүмкін. Мұндай кемшіліктердің алдын-алу үшін баланы білім беру ұйымдарына бейімдеудің, әлеуметтік ортаға үйретудің маңызы зор.

Аутизм- бала дамуындағы ауытқушылықтың ауыр түрі, ол әлеуметтік ортамен қарым-қатынастың жоқтығын білдіреді. Аутизмге шалдыққан баланы тәрбиелейтін отбасында әлеуметтік оқшаулану мен түсініспеушілік жиі кездеседі. Кейде аутист бала сырттай ерке және әдепсіз болып көрінеді. Көпшіліктің түсініспеушілігі, теріс ниеті және бас тартушылық баланың және оның әке-шешесінің қоғамдық жерлерге шығуын тежейді. Бұл жағдай жанұяның онсыз да ауыр көңіл-күйін қиындатады. Қоғамдағы аутизмді бар балаларды әлеуметтік-педагогикалық-психологиялық бейімдеудің маңызы өте көп. Егер, әлеуметтік-педагогикалық үдерісте аутизмді бар балаға алғашқы сәттерде көмек беру үшін оның отбасын, ол өмір сүріп отырған ортасын зерттей алсақ, онда

баланы өзі өмір сүрген әлеуметтік ортаға араластыру, бейімдеу, әлеуметтендіру мәселелеріне белсенді қатыстыру мүмкіндігі туады. Әлеуметтенудің мәні адамның қоғамға бейімденіп, жекеленуі болып табылады. Тұлғаны әлеуметтендіруде тек қана қоғам емес, ең бірінші әрбір адам белсенді рөл атқаруы тиіс. Мүгедек бала еркіндікті, әлеуметтік интеграцияны қамтамасыз ететін ортада толыққанды және лайықты өмір сүруіне көмектесетін ерекше күтім, білім және қажетті дайындық алуға құқылы. Осы балаларды тәрбиелеу барысында жас ерекшеліктерін ескере отырып, балаларды шешім қабылдай алуға, өзін-өзі қамтамасыз етуге, еңбекке, тәртіп мәдениетіне, ұжымда еңбек ете алатындай деңгейге бейімдеу қажет [13, 69-74 б].

Бала тәрбиесі өзара жақсы түсіністікті қажет етеді және оларды болашаққа сенімді көзқараспен қарауға тәрбиелеудің мәні зор. Ерте жастағы аутизмі бар баланы тәрбиелегенде белгілі бір қимылды орындатуға мәжбүрlemeу керек. Ата – ана балаға өз айтқанын істетуге тырысса, бала соғұрлым қырсығып, анасының айтқанын орындамайды. Балаға жақсы тәрбие беру үшін, оны белгілі бір күнделікті күн тәртібіне, гигиеналық дағдыларға үйрету керек. Аутизмі бар балалар жағымсыз қылықтарды тез меңгеруге бейім болады. Баланың өз еркімен гигиеналық дағдыларға үйрету. Баланы кез – келген кішкене жеңістеріне мақтау айтып, мадақтап отыру керек. Оған әрдайым сенімділік көрсетіп отыру қажет. Егер аутизмі бар бала ұзақ уақыт бойы гигиеналық дағдыларды үйрене алмаса, оған ата – ана төзімділікпен, шыдамдылықпен қарау қажет. Баланы тамақтануға үйреу кезінде тамақтану тәртібін жасаған жөн. Күнделікті бір уақытта баланы тамақтандырған дұрыс. Тамақтану үшін балада өзінің сүйікті ыдысы болу керек. Балаға жаңа тағам түрін бергенде ата – ана абай болу керек. Себебі, бала ол тағамнан үрейленуі мүмкін. Сондықтан жаңа тағам түрін баладан алыс қою қажет және оны балаға бермес бұрын ересек адам «Қандай дәмді!»-деп балаға қорқудың қажеті жоқ екенін түсіндіру керек [14, 298 б].

Біртіндеп балада қызығушылық пайда болып, бала ол тағамның дәмін көргісі келеді. Күннен күнге бала өзі тамақтану дағдыларын үйреніп, өзі тамақ іше алатындай жағдай туғызу керек. Аутизмі бар балаларды ерте жастан үй жұмысына көмектесуге үйреткен жөн. Балалар тамақ пісіруге, үй жинауға, ыдыс жууға араласқаны дұрыс. Аутизмі бар балаға үйде үй жануары болғаны дұрыс, себебі бала ерте жастан жануарға қамқор болуға үйрету керек. Мұндай балаларға ерте жастан түзету жұмыстарын, сабақтарын жүргізен жөн. Себебі, олардың жалпы және ұсақ моторикасын, танымдық процесстерін, сөйлеуін дамыту керек. Балалардың үлкен адамдармен қарым-қатынас жасау кезінде тәрбиесіне, эмоционалды күйіне және өмірліктәжірибесін жетілдіруге көмегін тигізеді. Мұндай балалар әлеуметтік даму жағынан түрлі қиындықтарға тап болады. Әлеуметтік педагог мамандары осындай балалардың ата-аналарына оларды дұрыс дамыту және тәрбиелеу мақсатында төмендегідей ұсыныстар береді

1. Баланың ерекшелігін дұрыс түсініп, қабылдаңыз.
 2. Балаңызға үнемі шыдамдылық пен сүйіспеншілік танытыңыз.
 3. Әрқашан өз-өзіңізге сенімді болып, балаңызға ішкі жағымсыз қобалжуларыңызды көрсете бермеңіз.
 4. Үй тұрмысына байланысты жұмыстарды балаңызбен бірге атқаруға тырысыңыз.
 5. Баланың өз құрдастарымен жиі қарым-қатынаста болуына ықпал жасаңыз.
- Қоршаған ортамен қарым-қатынасыңызды үзбеңіз.
6. Егер балаңыздан ойындағыңыздай нәтиже шықпаса ренжіп, өкінбеңіз. Нәтиже міндетті түрде болады.
 7. Балаңызға көмек беретін арнайы мамандармен тығыз байланыста болыңыз.

Айтып кеткеніміздей осы балалардың педагогикалық-психологиялық түзелуіне, медициналық оңалтуға бала тағдырына жауапты ұстаздар, дәрігерлер, әлеуметтік қызметкерлер бірлесіп ата-анамен тығыз байланыста жұмыс атқарғанда ғана, олар өзін

қоғамның толыққанды мүшесі ретінде сезінуіне жол ашылады. Аутизмге шалдыққан балаларды әлеуметтік ортаға енгізудің тағы бір негізгі факторы, ортаны осындай балаларды қабылдауға дайындау.

Мемлекет негізінде ерекше балаға білім беру мазмұны мен заңды жолдарын жүзеге асыру

Өмірлік қиын жағдайда жүрген балалар ұғымының мағынасы көптеген мәселелерді қамтитын күрделі мазмұн болып табылады. Әрбір бала, өз өмірінің әртүрлі кезеңдерінде, әлеуметтік жағдайына да қарамастан, өзінің де қалауынсыз түрліше қиын жағдайларға тап болып әртүрлі деңгейдегі көмекке, қолдау мен қорғауға мұқтаж болуы мүмкін. И.Р. Кузина «өмірлік қиын жағдай» ұғымын, «адамның өзінің айналасындағылармен әлеуметтік қарым-қатынасы мен қалыпты өмір сүру дағдыларын объективті түрде бұзатын және субъективті тұрғыдан «күрделі» деп танылатын, ақырында адамды өз мәселелерін шешу үшін арнайы әлеуметтік қорғау қызметтерінің көмегі мен қолдауына жүгінуге мәжбүрлейтін жағдайлар» деп қарастырады. Н.Р. Осухова болса, бұл ұғымды «сыртқы жағдайлардың немесе іштей өзгерістердің әсерінен баланың өмірге бейімделуі бұзылады да, нәтижесінде ол осыған дейінгі қалыптасқан мінез-құлық тәсілдері мен модельдері арқылы өзінің күнделікті өмірлік қажеттіліктерін қанағаттандыра алмайтындай күйге жетеді» деп түсіндіреді «Өмірлік қиын жағдайлар» ұғымын анықтаудағы түрліше көзқарастар мен ұстанымдарды зерттей және саралай отырып, оның нақты белгілерін ажырату мақсатында келесі анықтаманы қарастыруға болады: өмірлік қиын жағдай, бұл – адамның қалыпты және қауіпсіз өмір сүруіне зардабын тигізетін және оның бұл жағдайдан өз бетінше шығып кетуі екіталай. белгісіз болатындай күйге түсуіне жеткізетін күйзелісі» [7, 145 б].

Бұл жағдайда адамға міндетті түрде көмек керек. Әсіресе, өмірлік қиын жағдайларға тап болған балалар көмекке аса мұқтаж болады. Олар үшін, қиын жағдайлардан шығудың мүмкін жолдарын табу өте күрделі мәселе болып табылады. Бұл фактілерді ескере отырып, әлеуметтік-педагогикалық қолдау барысында өмірлік қиын жағдайда жүрген балаларға көмек көрсетудің барынша тиімді жолдарын табу мен болжау қажет. Мұндай қолдаудағы басты мақсат- баланың қалыпты өмір сүруі мен тәрбиеленуі үшін барынша қолайлы жағдай жасау. Өмірлік қиын жағдайға душар болған, балалар, ерекше білім беруді қажет ететін балалар қатарына төмендегідей топтары көрсетіледі: 1-топ. Психикалық және дене дамуында түрлі бұзылымдары бар балалар: көру, есту, сөйлеу бұзылымдары, зияты, тірек-қозғалыс аппараты, психикалық дамуы тежелген және эмоционалды-ерік-жігер аясы зақымдалған балалар. 2-топ. Оқытудағы ерекше қиындықтары, мінез-құлық және эмоциялық проблемалары бар балалар. Зияты қалыпты балалардың ерекше қиындықтары жеке оқу дағдыларын меңгеруде байқалады: оқу, жазу және санау (дисграфия, дислексия, дискалькулия және т.б.). Бұл қиындықтар уақытша сипатқа ие және оны балаларға мамандардың тиісті көмегімен жоюға болады. Мінез-құлық және эмоционалдық проблемалар ерекше психологиялық факторлардан (отбасында тәрбиенің бұзылуы, ата-ана мен баланың және отбасы ішілік қатынастың бұзылуы), сонымен қатар дамуындағы ерекше проблемалардың болуынан (гипербелсенділік және толыққанды көңіл бөлмеуден, аутистикалық бұзылыстар спекторы және т.б.) құрдастарымен және мұғалімдерімен қарым-қатынас жасаудағы әртүрлі қиындықтардан (енжарлық, тұйықтық немесе жанжалдық, тіл алмаушылық, агрессивтілік) пайда болуы мүмкін. 3-топ. Әлеуметтік-психологиялық, экономикалық, тілдік, мәдени ерекшеліктерінен туындайтын ерекше білім беруге қажеттілігі туындайтын балалар [6, 184 б].

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды әлеуметтік ортаға бейімдеу. Аутизмі бар балалардың әлеуметтік бейімделуі

Әлеуметтік-экономикалық дамудың қазіргі кезеңінде мүмкіндіктері шектелген балалардың жеке даралық ерекшеліктеріне, қазіргі қоғамдағы орнына, олардың мінез-құлық және мінез ерекшеліктеріне мән бермеу бүгінгі қоғам дамуында мүмкін емес.

Мүмкіндігі шектелген бала ерекше қарауды қажет етеді. Осындай тұлғаны қалыптастыруды нәтижелі басқару үшін, түрлі жас кезеңіндегі бала дамуының өзіндік психологиялық-педагогикалық заңдылықтары туралы терең білу керек. «Психологиялық ой түйіндісі бойынша физиологиялық кемшілік әлеуметтік тәртіп нормаларының бұзылуын туындатады. Осындай кемшіліктері бар балалардың барлық психологиялық ерекшеліктері биологиялық емес, әлеуметтік құбылыс болып табылады», Баланың бойындағы кез-келген кемшілік, баланың қоршаған ортамен қарым-қатынасын шектеуде, оған адамзаттың мәдени, әлеуметтік тәжірибиесін игеруге кедергі келтіретіні бәрімізге белгілі.

Мүмкіндіктері шектеулі адамдарға өзгелермен бірдей оқуға, жұмыс істеуге, демалуға т.б. яғни қоғамдық өмірге араласуға құқық беру қажеттігі еш күмән келтірмейді, дегенмен бұны шынайы түрде іске асыру оңай емес.

Психофизиологиялық ауытқушылықтары бар балалармен психологиялық-педагогикалық оқытудың тәрбиелік сипаты, көрнекілік, жеке ықпал ету сияқты жалпы дидактика принциптерімен қатар арнаулы педагогикадағы түзете-дамыта оқыту және практикалық бағытта оқыту принциптерін басшылыққа алады. Дегенмен осы балалармен жүргізілген жұмыстардың нәтижелілігі қосымша факторларға да байланысты. Ең алдымен оқу сабақтарының оқушыларды қоғамдық тәртіп ережелеріне, белсенділіктерін дамытуға, коммунакабельдік дәрежесіне сәйкес келуі үлкен орын алады. Сонымен қатар барлық пәндер арасындағы байланыс, яғни бір тақырыптың түрлі пәндерде қаралып, түсіндірулермен қатар, жағымды тұлға қасиеттерін қалыптастыруда еңбекке оқыту, еңбекке баулу ерекше маңызды. Практика барысында оқушыларда әлеуметтік бейімделуіне өте маңызды ұжымда бірлесе жұмыс істеу, еңбек етуге деген икем, жауапкершілік сияқты адамгершілік қасиеттері қалыптасады. [17, 288 б].

Қорытынды Қорыта айтқанда бала-ата-ана-педагог, отбасы және білім мекемесі арасындағы сабақтастықтың ойдағыдай жүзеге асуы мүмкіндігі шектеулі тұлғаның әлеуметтік бейімделуінің алғы шарттарының бірі. Ерекше білім беру қажеттіліктері мен жеке-дара мүмкіндіктерін ескере отырып, барлық білім алушылар үшін білім алуға тең қолжетімділікті қамтамасыз ету болып табылады. Әр адам қайталанбас тұлға, сондықтан адам қоршаған ортамен адамгершілік қарым-қатынасқа құқылы. Осы жай даму мүмкіндігі шектеулі балаларда жеткіліксіз болуы мүмкін екендігін ескердік. Мұндай кемшіліктердің алдын-алу үшін баланы білім беру ұйымдарына бейімдеудің, әлеуметтік ортаға үйретудің маңызы зор деп есептедік. Әлеуметтік институт ретінде, отбасының бала өмірі мен тәрбиесі үшін қажет жағдайларды қамтамасыз ете алмауы, өмірлік қиын жағдайда жүрген балалардың пайда болуына әкелетін басты факторлардың бірі болып саналады.

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасына сәйкес инклюзивті білім беруді дамытудың жоғары көрсеткіштеріне жетуге, барлық адамдардың сапалы білім алуына толыққанды тең қолжетімділігін қамтамасыз етуге, инклюзивті үдеріспен қоғамның қанағаттануына, мүмкіндіктері шектеулі тұлғаларды толерантты қарымқатынас қалыптастыруға; инклюзивті білім беруді ресурстық қамтамасыз етуге, нормативтік-құқықтық және ұйымдастырушылық-экономикалық негіздерін қамсыздандыруға мүмкіндік береді.

зорлық-зомбылық, қорлық пен қатыгездік, әлеуметтік жетімдік, балалар мен ересектердің мінез-құлқының ауытқу формалары. Егер бала оң және қолайлы жағдайларда дамитын болса, онда оның жағымды қасиеттері қалыптасады (жылуқандылық сезімі, адамдар мен жануарларға қамқорлық, жомарттық, мейірімділік), ал басқа жағдайда көршісіне қызғаныш, ашуланшақтық, агрессия, сараңдық және т.б. адам өз мәнінің құлына айналады, яғни екінші жағдайда құлдырауға тап болады.

Қиын өмір жағдайындағы балалардың әлеуметтік-психологиялық проблемалары, соның салдарынан әлеуметтік жағдайдың өзгеруі, кәмелетке толмағандардың эмоционалды жағдайының өзгеруі, аурулардың пайда болуы, көбінесе адамның бейімделуіне әкеледі. Зерттеулер көрсеткендей, қиын өмірлік жағдайға тап болған жасөспірімдердің өмірлік қиын жағдайға «мүмкіндік беретін» нақты әлеуметтік-психологиялық қасиеттері бар. Яғни, қолайсыз әлеуметтік тәжірибе шындықты жеткіліксіз қабылдауды қалыптастырады және арнайы «әлеуметтік тәуекел тобын» қалыптастыруға мүмкіндік береді. «Адамдарда уақытша кездесетін әртүрлі өмірлік жағдайларға тоқталайық» Олар:

- тәрбиелік жағдай-оқушыға, оның тәрбиесіне айтарлықтай әсер ететін жағдайлардың жиынтығы;

- отбасындағы тәрбиелік жағдай - оның құрылымы мен құрамын ескере отырып, оның отбасылық ересек мүшелерінің (әкесі, анасы, атасы мен әжесі және т. б.) баланың жеке басын, оның мінез-құлық ерекшеліктерін, дағдыларын, әдеттерін қалыптастыруға әсерін көрсететін отбасының тіршілік ету процесі;

- проблемалық жағдай - қарама - қайшылықты қамтитын және біржақты шешімі жоқ жағдай, индивидтің немесе адамдар тобының іс-әрекеті орын алатын жағдайлар мен жағдайлардың арақатынасы;

- өмірлік жағдай - жеке адамның өміріндегі әртүрлі кезеңдер, олар құрылымдардың салыстырмалы тұрақтылығымен, өмір салтын құрайтын процестердің мазмұны мен бағытымен сипатталады;

- өмірлік қиын жағдай - адамзаматтың тыныс - тіршілігін объективті түрде бұзатын жағдай (мүгедектік, қызмет көрсетуге қабілетсіздік, қадағалаусыздық, аз қамтамасыз етілу, жұмыссыздық, белгілі бір тұрғылықты жерінің болмауы, отбасындағы жанжалдар мен қатыгез қарым - қатынас, жалғыздық және т.б.), осы аталған қиындықтарды өз бетінше жеңе алмауы.

Кесте №1 Қиын өмірлік жағдайға тап болған баланың негізгі мәселелері

Қиын өмірлік жағдайда бірнеше факторлар бір уақытта өзара әрекеттеседі:

- осы жағдайда қалыптасқан мінез-құлық үлгілерінің жоқтығын көрсететін мінез-құлық;

- танымдық, ондағы қалыпты өмір сүру үшін білімнің, дағдылардың жетіспеушілігін көрсетеді;

- өмірлік, бұл жағдайда өмір сүрудің мүмкін еместігінің субъективті сезімінен тұрады;

- ықтималдылық-болжамдық, ол өмірлік қиындық жағдайының ықтималдығын оның пайда болуынан бұрын минималды ретінде бағалаудан тұрады [1].

Әлеуметтік жұмыс теориясында қиын өмірлік жағдайды неғұрлым анықтау жалпыға ортақ болып табылады, онда өмірлік қиындықтар мен олардың салдарын жеңуге тырысқанда жағдайды бағалау және әлеуметтік жұмыс субъектісі мен объектісінің өзара әрекеттесу аспектісі баса айтылады.



«Қиын өмірлік жағдай – бұл адамның қоршаған ортамен әлеуметтік байланысын және қалыпты өмір сүру жағдайларын объективті түрде бұзатын және ол субъективті түрде «күрделі» деп қабылдайтын жағдай, нәтижесінде ол өз проблемасын шешу үшін әлеуметтік қызметтердің қолдауы мен көмегін қажет етуі мүмкін» [4].

Проблемалық өмірлік жағдай әрдайым оған қандай да бір жолмен бейімделу қажеттілігімен байланысты – бұл жағдайдың кейінгі тұрақтануымен өмірлік қиындықты сәтті немесе сәтсіз жеңуден тұрады. Нәтижесінде адамның әлеуметтік жауапкершілігін көрсететін белсенді өмірлік ұстанымы да, мазмұны жағынан қарама – қайшы-пассивті немесе тәуелді позициясы да қалыптасуы мүмкін.

Конструктивті емес тәсілдеріне жатқызады:

- адам өмірдегі қиындық жағдайларын байқамауға тырысқанда «болдырмау» аясындағы мінез-құлқы;
- мінез-құлық стратегиясын таңдау оның салдарын түсінбестен жүзеге асырылған кезде хаотикалық іздеу;
- мәселені шешудің әртүрлі жолдары туралы ақпарат көздері қол жетімсіз немесе сапасы төмен болған кезде шектеулі ақпарат жағдайында іздеу;
- индивид қоршаған ортаның ресурстарын өз іс - әрекеттерімен толтырмай пайдаланған кезде нәтижелі тәуелділік.

Конструктивті әдістерге мыналар жатады:

- мінез-құлық стратегиясын таңдау қарым-қатынастың анықтамалық шеңберін құру негізінде жүзеге асырылатын тұлғааралық желі ресурстарын мақсатты пайдалану;
- жеке тұлға жеке ресурстарды жүзеге асыруға және одан әрі пайдалануға ұмтылған кезде «мен» ұғымын тұтас бейне ретінде нақтылау;
- жеке тұлға қызметтің «беделді» стратегиясын қалыптастырған кезде әлеуметтік салада мінез-құлық тәжірибесін жинақтау;
- жағдайдың мәнмәтіні «аяқталған» және оның альтернативасы анықталған кезде қиын өмірлік жағдайға мүмкіндіктер жиынтығы ретінде қарау [2].

Қиын өмірлік жағдайға тап болған балаларға көмек көрсету мәселесі бүгінде жеткілікті зерттелмеген, бұл тиімді технологиялық тәсілдерді әзірлеуді талап етеді. Технологиялардың бірі қиын өмірлік жағдайға тап болған балаларды әлеуметтік - педагогикалық сүйемелдеу болып табылады.

Қиын өмірлік жағдайда баланы әлеуметтік - педагогикалық қолдауда отбасымен бірге жұмыс істеуге болмайды. Қазіргі баланың негізгі проблемалық тәжірибесі ретінде көптеген әлеуметтік - психологиялық зерттеулер болашақ алдындағы алаңдаушылықты, олардың мүмкіндіктеріне деген сенімсіздікті, ата-аналармен қарым - қатынастағы қиындықтарды көрсетеді.

Өмірдің дағдарыстық жағдайларына тап болған адамдардың ішінде отбасы әртүрлі себептермен олар үшін тірек болып табылмайтын және оларға уақытылы көмек пен қолдау көрсете алмайтын адамдар осал болып табылады. Қиын өмірлік жағдайға тап болған балалар мен жасөспірімдерді әлеуметтендіру - бұл микрофакторлардың белгілі бір кешенінің әсерінен болатын процесс (ауыл, қоғам, құрдастар тобы) және баланың әлеуметтік мәртебесіне байланысты (жетім; ата - анасының қамқорлығынсыз қалған; қараусыз қалған; шұғыл әлеуметтік көмекке мұқтаж).

Қиын өмірлік жағдайға тап болған балаларды әлеуметтік-педагогикалық қолдау- бұл проблемалық жағдайды шешудің жеке траекториясын құру процесінде әлеуметтік мұғалімнің немесе әлеуметтік қызметкердің (және басқа мамандардың) баламен және оның отбасымен өзара әрекеттесуі. Өзара іс - қимылдың нәтижесі баланы сәтті әлеуметтендіру болып табылады:

- қиын өмірлік жағдайға тап болған жасөспірімдерді әлеуметтендіруді педагогикалық қолдаудың тиімділігін бағалау.

Л.В.Мардахаев адамды әлеуметтік-педагогикалық сүйемелдеудің келесі деңгейлерін анықтайды:

- белгілі бір адамның айналасындағы адамдармен әлеуметтік-педагогикалық өзара әрекеттесуінің жалпы ұйымдастырылуын, оның қоғамдағы мәртебесі мен рөлін, сондай - ақ әлеуметтену қажеттіліктерін анықтайтын негізгі функцияларды іске асыруды ынталандыруды білдіретін жалпы әлеуметтік-педагогикалық өмір сүру;

- осы кезеңде адамның әлеуметтік рөлін жүзеге асыру процесінде, мысалы, мектепте, колледжде немесе университетте оқу, оның өндірістік салада бейімделуі мен өзін-өзі жүзеге асыруы, бала тәрбиесі және т. б. (мысалы, медициналық, психологиялық, қаржылық, әлеуметтік - педагогикалық және басқа да қолдау, жеке мәселелерді шешу қажет болған кезде туындайтын бағытталған қолдау);

- даму жағдайында белгілі бір адамды әлеуметтік - педагогикалық қолдау, ол өз бетінше шеше алмайтын проблемалар мен қиындықтар туындаған кезде [3].

Қиын өмірлік жағдайға тап болған балалар мен өскіндерді әлеуметтік-педагогикалық қолдауды жүзеге асырудың негізгі құралдары:

- қиын өмірлік жағдайға тап болған жасөспірімдерді әлеуметтендіруді педагогикалық сүйемелдеудің мазмұны мен нысандарын іріктеу;

- қиын өмірлік жағдайға тап болған өскіндерді әлеуметтендіру жөніндегі микросоциум субъектілерінің әлеуметтік әріптестігін ұйымдастыру;

Өмірлік қиын жағдайға тап болған кәмелетке толмағандарды әлеуметтік-педагогикалық қолдаудың мәні «әртүрлі мамандарды: әлеуметтік педагогтарды, психологтарды, медициналық және әлеуметтік қызметкерлерді, сондай - ақ әлеуметтік - педагогикалық қолдау мәселесін шешетін тиісті басқару органдарын біріктіретін өзара байланысты мекемелер мен қызметтердің жүйесін құру мәселесі» [3].

Әлеуметтік-педагогикалық қолдауды әлеуметтік педагогикалық қызметтің нысаны ретінде түсіну, В.С. Торохтий оның нәтижесін екі компоненттің қосындысы ретінде анықтайды:

- 1) ресурстарды іске асыру үшін жағдай жасау түріндегі ағымдағы нәтиже, жеке даму мүдделерінде қоғамның мүмкіндіктері, яғни жеке тұлғаны қоғаммен, оның ресурстарымен және мүмкіндіктерімен қарым-қатынасқа қосу үшін мамандардың дайындық жұмыстары;

2) жеке тұлғаның өзінде, оның мінез-құлқында, сапалық параметрлерінде, әлеуметтік тәжірибені игеру және оны өзінің өмірінде басшылыққа алу салдарынан оның әлеуметтік белсенділігінің пайда болуында өзгерістер түрінде көрінетін түпкілікті нәтиженің болуы.

Автордың пікірінше, әлеуметтік-педагогикалық қызмет – бұл «педагогикалық профиль мамандарының балалар мен ересектердің әртүрлі қажеттіліктері мен мүдделерін дамыту және қанағаттандыру, олардың әлеуметтік бейімделуі, жеке дамуын қолдау, оларды әлеуметтік қорғау, әлеуметтендіру, ресурстарды белсенді пайдалану негізінде қазіргі қоғамдағы бәсекелестік жағдайларына дайындық және тұлғаның немесе әлеуметтік топтың ағымдағы және созылмалы мәселелерін шешу үшін әлеуметті мүмкіндіктері» [6].

Өмірде қиын жағдайға тап болған кәмелетке толмағандарды әлеуметтік-педагогикалық қолдау әлеуметтік - педагогикалық мазмұны бар әртүрлі қиындықтарды шешуге бағытталған:

- Өзін - өзі тану проблемалары;
- әлеуметтік қажеттіліктер мен қабілеттерді қалыптастыру проблемалары;
- ауытқуларды әлсірету немесе жою;
- әлеуметтік, кәсіптік, мектептегі бейімсіздік проблемалары;
- жеке тұлғаны әлеуметтендірудің әртүрлі деңгейлерінің проблемалары;
- салауатты өмір салтын қалыптастыру проблемалары;
- әлеуметтік тәуелділік проблемалары (алкоголь, есірткі және т.б.).

Қиын өмірлік жағдайға тап болған кәмелетке толмағандарға қатысты біздің көзқарасымыз әлеуметтік-педагогикалық тәсіл болып табылады. Осыған байланысты біз Л.В. Мардахаевтың ұстанымдарын ұстанамыз, ол әлеуметтік - педагогикалық қолдауды «әлеуметтік педагогтың өмір сүру ортасында олардың әлеуметтік-педагогикалық проблемаларын шешуде студенттерге (жасөспірімдерге, отбасыларға) алдын - ала және жедел көмек көрсету жөніндегі қызметі» ретінде анықтайды [2].

Әлеуметтік-педагогикалық қолдауды жүзеге асыру процесінде бірқатар заңдылықтар ерекшеленеді (Н.А. Соколова):

- демократияландыру,
- еркіндік,
- адамгершілік,
- субъективтілік қағидаттары арқылы ашылатын сыртқы заңдылық (қоғамды демократияландыру процесіне, білім беру жүйесіне, қоғамның баланы өзіндік даму субъектісі ретінде қабылдауына тәуелділік);
- мақсаттылық және ынтымақтастық қағидаттары арқылы іске асырылатын шарттылық заңдылығы (кәмелетке толмағанның жасына, денсаулық жағдайына, өмірлік жағдайдың күрделілік дәрежесіне, өзара іс-қимыл субъектілерінің, әлеуметтік ортаның, мамандардың, тіршілік ету ортасының және т.б. мақсаттарына шарттылық);
- вариативтілік, таңдау, фасилитациялау, кері байланыс, икемділік қағидаттары арқылы ашылатын тиімділік заңдылығы (нақты әлеуметтік ортада құрылған әлеуметтік-педагогикалық қолдау жүйесіне тәуелділік).

Әлеуметтік-педагогикалық қолдау келесі нақты қағидаттарға сәйкес жүзеге асырылады (Г.В. Сабитова):

Әлеуметтік және педагогикалық бірліктің принципі.

Біріншіден, қоғамның әр мүшесінің әлеуметтік дамуы және сәйкесінше оның санасын педагогизациялау (Т.В. Кружилина);

Екіншіден, «қоғамды әлеуметтендіруді» қамтамасыз ету немесе әр адамның мүддесі үшін әлеуметтік ортаны педагогизациялау (Ю.С. Бродский, Т.Г. Зеленова);

Үшіншіден, кәмелетке толмағандарды әлеуметтік - педагогикалық қолдау оларды қоғамға енгізу (әлеуметтік мәртебені қалпына келтіруді);

Институционализация принципі (жеке тұлғаның мемлекет пен қоғам үшін ерекше маңыздылығын анықтау; осы қағидаттың талаптары қоғамды «педагогикаландырудың», баланы өмір сүру орнында әлеуметтік-педагогикалық қолдаудың инфрақұрылымын дамытуды көздейді); аумақтық-кеңістіктік оқшаулау қағидаты (кәмелетке толмаған адамның қиын өмірлік жағдайын шешуде қоғамның әртүрлі институттарының ведомствоаралық бөлінуін жеңуге және жүйелік қалыптастыру функциялары негізінде балаларды әлеуметтік - педагогикалық қолдау қызметтерінің аумақтық модельдерін құруға бағытталған); жан - жақтылық принципі (проблемалық жағдайлардың әртүрлілігі мен әртүрлілігіне және кәмелетке толмағандардың оларға сәйкес келетін әлеуметтік-педагогикалық қажеттіліктеріне байланысты). Саяси, құқықтық және экономикалық салалардағы өзгерістер отбасы мен балалық шаққа тікелей әсер ете отырып, әлеуметтік мәселелерді едәуір ушықтырды.

Көптеген отбасылар қалыптасқан жағдайларға бейімделе алмады, соның салдарынан олардың тәрбиелік әлеуеті төмендеді, моральдық ахуал нашарлады. Ата-аналардың балалардан алыстауы, ата-ана байланысының әлсіреуі анық байқалды. Ата-ана құқығынан айыру жағдайлары, түрлі себептермен отбасынан кетуге мәжбүр болған балалар саны өсті.

Отбасылардың дағдарыстық жағдайы олардың моральдық әл-ауқатының күрт төмендеуіне ғана емес, сонымен бірге қиын өмірлік жағдайға тап болған кәмелетке толмағандар санының өсуіне әкелді. Балалар мен жасөспірімдердің мұндай жағдайы кәмелетке толмағандардың өмір сүру сапасын жақсартудың әлемдік саясатының (quality of life) басымдығы ретінде ұсыну, Біріккен Ұлттар Ұйымы қабылдаған «Бала құқықтары туралы конвенцияда» көрсетілген олардың негізгі құқықтарына кепілдік беру және оларды іске асыру қажеттілігіне алып келді: өмір сүру, даму, қорғау және қамтамасыз ету құқығы, қоғам өміріне белсенді қатысу.

Әлемдегі балалардың жағдайы кәмелетке толмағандардың өзінде де алаңдаушылық тудырады. Әлемдік қоғамдастыққа шақыру кәмелетке толмағандардың проблемаларына назар аудару қажеттілігімен байланысты, өйткені негізгі әлеуметтік қажеттіліктерді қанағаттандыру мүмкіндігінің болмауы тұтастай алғанда қоғамның деформациясына әкеледі.

Демек, кез - келген мемлекет балалар мен жасөспірімдердің құқықтарын қорғау туралы заңдарды қабылдай отырып, оларға ерекше қамқорлық жасайды, қажетті саяси, экономикалық, әлеуметтік және басқа жағдайлар жасайды.

Дегенмен кез – келген балалар бақытты өмір сүруге құқылы. Сондықтан баламен жұмыс жасау жеңіл жұмыс емес, өз қиындықтары бар жұмыс. Балалардың құқығын толық қорғау бұл біздің міндетіміз. Өмірлік қиын жағдайға тап болған балаларға қашан да, қай жерде болмасын қолдау керек екенін естен шығармаған абзал. Ішінде жанған кішкене ғана үміті бар баланың үмітін ешқашан сөндіруге болмайды.

Әдебиеттер

1. Адресная социальная поддержка семьи: Информационно-справочный материал в помощь специалистам органов социальной защиты / Авт. сост. В.С. Хазиахметова, Н.В. Семенова, 4.1. - 1993. - 53 с.
2. Актуальные проблемы состояния и перспектив социальной работы в России: Материалы координационного совещания 12-14 октября 1992 г. в Москве / Ред. Зимняя И.А. - М., 1992.
3. Антология социальной работы: в 5 т. Т.1. История социальной помощи в России / Сост. М.В. Фирсов. М.: Свароч-НВФ СПТ, 1994. - 288 с.
4. Анциферова Л.И. Личность в трудных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн., 1994. -1.15.-С. 3-6.
5. Арцимович Я.М. Современная семья и ее воспитательная функция: Автореф. дисс. канд. филос. наук. 1990.
6. Баркер Р. Словарь социальной работы (сокр. пер. с англ.). М.: Институт соц. Раб. АРСС, 1994. - 134 с.

МАЗМҰНЫ / СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРДЫҚ ЕСЕПТЕР / ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

Лопанова Е.В. Исследовательская компетентность педагога: современный тренд или осознание необходимости?.....	6
Мирза Н.В. Современные тенденции развития дошкольного образования в РК....	10
Королева С.В. Качество дошкольного образования как интегративная педагогическая категория.....	13
Мурзалинова А.Ж., Тимошина О.С. Развитие проактивности и лидерства в образовательной среде.....	18
Егорова Г.И., Ниязова А.А. Нелинейность как вектор трансформации педагогического образования в условиях северного региона.....	22
Дорохова Т.С., Галагузова Ю.Н. Подготовка студентов педагогического вуза к реализации инклюзии в системе образования.....	28
Шаяхметова А.А. Междисциплинарный подход к образовательной программе Социальный педагог.....	31
Ботяев В.Л. Научно-методическое обеспечение деятельности центров отбора и диагностики спортивной предрасположенности детей и подростков.....	35
Моисеев П.Ю., Алпысбаева М.Б., Жуварова А.М., Муравицкая Ю.Л. Особенности работы психологической службы университета в период пандемии COVID-19.....	38
Велиховская А.Б., Курепин В.Н. Интесификация образовательного процесса в специальных группах учреждений профессионального (профессионально-технического) образования путем использования элементов дистанционного обучения.....	42

1 СЕКЦИЯ: ТҮЛҒАНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУІНІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ / СЕКЦИЯ 1: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Абенова Б.Д. Заманауи білім берудегі жаңа бағдарламаның тиімділігі.....	48
Абдимоминова Д.К., Касымова А.Г. Педагогикалық университет студенттерінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудағы педагогикалық практиканың рөлі.....	51
Айтымова А.Н., Жұманова Ә.А. Мектеп жасындағы балаларда дарындылықты дамытудың психологиялық негіздері.....	54
Ақтай Қ.Ғ., Айтымова А.Н. Тұлғаны рухани-адамгершілікке тәрбиелеудің психологиялық теориялары.....	57
Ахметбекова З.Д. Инновационные формы развития толерантного взаимодействия студенческой молодежи.....	61
Багнетова Е.М. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР.....	64
Бакшеева Э.П. Педагогические условия подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в образовательной организации.....	68
Балина О.Г., Саурбаева А.Р. Реклама в массмедиа как фактор влияния на ценностные установки современной молодежи.....	72
Белгибекова А.Б. Қазіргі кезеңдегі психологиялық-педагогикалық зерттеулердегі психодиагностиканың теориялық негіздері мен мәселелері.....	78

Волчкова Н.И., Шоль К.Н. Особенности пищевого поведения современных подростков.....	83
Дарибаева А.А., Бимурзина А.А., Танабаева Г.У. Психолого-педагогический потенциал слов назидания Абая	87
Долобаева А.Е., Ақылбекқызы З. Кіші мектеп жасындағы балалардың әлеуметтік-коммуникативтік дағдыларын дамыту.....	90
Даулетова Д.О., Тлеукабылова З.М. Социальное проектирование – мотивационная компонента успешности практической деятельности учащихся....	95
Дюсембекова К.С. Особенности развития жизнестойкости студентов первого курса.....	97
Еспагамбетова К.Б. Балаңызға өз-өзіне сенімділік пен жауапкершілікті қатар үйретіңіз.....	103
Жаворонко Е.С., Ниязова А.А. Проблемы формирования функционально-ролевого репертуара будущего педагога.....	105
Жолашова Д.С., Алпысбаева М.Б. Кәмелет жасқа толмағандардың құқықбұзушылығын алдын алудағы әлеуметтік педагогтың қызметі.....	110
Зазулина Н.С., Горохов А.С., Стукаленко Н.М. Использование тренинга как средства адаптации студентов в условиях колледжа.....	113
Зайыр Н.З., Айтымова А.Н. Компьютерлік ойындардың жасөспірім кезіндегі агрессивтіліктің дамуына әсері.....	117
Ильясова А.Ш. ШЖМ жағдайында біріктірілген сыныптарда оқытуды әдістемелік сүйемелдеу.....	121
Каметова А.Б., Галиева С.Ю. Педагогические условия развития критического мышления подростков в процессе изучения математики.....	125
Капустина Н.Г., Рассказова Н.П. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра.....	129
Касенова А.Н. Отбасындағы тәрбиеге психологтың көмегі	135
Кенжебекқызы Г., Малибаева А.М. Тұлғаның жетістікке жету мотивациясына психологиялық ерекшеліктердің әсері.....	139
Кожакенова С.Р., Сыздыкова Д.С. Условия образовательной среды колледжа как основы проектирования безопасного типа личности.....	143
Комкина Т.М., Гумель Е.Б. Особенности эмоционального реагирования представителей типа профессий «человек - человек» в условиях пандемии.....	147
Корнеева Е.Н. Психологическое сопровождение развития личности, переживающей чувство неполноценности и неудовлетворенности жизнью.....	151
Левченко О.С. Факторы, влияющие на социально-психологическую адаптацию студентов первого курса.....	155
Магзумова А.К., Уалиева Н.Т. Функциональное лидерство педагога в современной образовательной среде.....	159
Махадиева А.К., Болатхан М. Аутист баланың коммуникативті дағдыларын қалыптастырудың маңызы.....	165
Медведева О.М., Сабиева К.У. Стратегии активного обучения как фактор повышения качества обучения в МКШ.....	171
Моор О.А., Барина И.Г. Влияние инклюзии на формирование социально адаптированной, гармонично развитой личности в условиях современной школы.....	176
Мурзалинова А.Ж., Аяпбергенова А.О. Теоретические основы самоменеджмента и особенности его проявления в образовательной среде.....	179
Мурзалинова А.Ж., Кукузова Ж.А. Моделирование развития творческого потенциала студентов вуза.....	185

Мурзалинова А.Ж., Уайсова С.К. Профессионально-ориентированная образовательная траектория студентов.....	188
Мурзалинова А.Ж., Шаймерденова А.А. Тренинговая работа как средство формирования направленности личности студента на преодоление трудных жизненных ситуаций в ВУЗе.....	193
Мурзалинова А.Ж., Молдыбаева Ж.С. Теоретические основы развития управленческих умений у будущих педагогов.....	197
Мурзалинова А.Ж., Рахимова З.О. К вопросу о развитии эмоционального интеллекта студентов ТИПО.....	202
Мусина Ж.А. Инновационный менеджмент как составляющая профессиональной деятельности специалиста.....	205
Мухарская А.В. Применение технологии критического мышления для профилактики клипового мышления на уроках.....	209
Нағымжанова Қ.М., Игентаева Ж.Ә. Көшбасшылық қасиеттерді зерттеудің теориялық аспектілері.....	212
Неустроева Е.С. Качественная оценка психоречевого развития старшего дошкольника с общим недоразвитием речи третьего уровня.....	217
Zhanabayev D., Omar A. Learning stimulated by modern technologies as part of an individual pedagogical strategy of a English language teachers.....	221
Омарова М.Т. Теоретические аспекты изучения влияния групповой сплоченности на самооценку младшего подростка в психолого-педагогической науке.....	225
Орынбасар А.Д., Долобаева А.Е. Орта буынға көшу кезіндегі оқушылардың бейімделуінің психологиялық-педагогикалық шарттары.....	228
Пашкова Н.А., Стукаленко Н.М. Потенциал самостоятельной работы в формировании общекультурной компетенции обучающихся.....	231
Подковко Е.Н. Проектная деятельность в профессиональной подготовке будущих учителей.....	234
Сабиева К.У., Әлжанова Г.К. Жеке тұлғаның цифрлық сауаттылығын арттыруда психологиялық тұрғыдан қолдау.....	239
Саватеев Г.О. О развитии творческой личности студента в образовательном процессе ВУЗа.....	242
Садвакасова А.К. Личностно-ориентированное образовательное пространство, как вектор развития и воспитания на уроках истории.....	249
Садыкова А.Ж. Ойлаудың жаңа тәсілі.....	253
Салкеева Е.Ю. Формирование коммуникативной компетенции учащихся в условиях гуманизации образования на основе наследия Аль-Фараби.....	255
Самиева О.Б., Житник Ю. Влияние стилей семейного воспитания на агрессивность подростков.....	259
Скирда Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов строительных специальностей колледжа (из опыта работы).....	264
Чуйкова И.В., Некрасова О.А. Формирование профессионально значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда.....	268
Шаймарданов Р.Х. Психолого-педагогическое сопровождение личности в процессе саморазвития.....	272
Шаймерденова Д.Д., Темирбекова Г.Т., Токпанова А.М. Развитие эмоционального интеллекта посредством групповых занятий.....	278
Шерьязданова С.А. Психологическая безопасность – важный компонент в групповой деятельности обучающихся.....	282

**2 СЕКЦИЯ: ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУДЫҢ
ҚАЗІРГІ МӘСЕЛЕЛЕРІ / СЕКЦИЯ 2: СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ
СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И САМОПОЗНАНИЯ**

Аблина А.К. Инклюзивті білім алушы оқушымен сыныптан тыс жұмыстарды ұйымдастыру.....	286
Арив А., Алпысбаева М.Б. Социальная профилактика лиц аддиктивного поведения.....	289
Бекмурзина А.Б., Зине Д.Қ. ҰБТ-ға дайындық процесінде түлектердің күйзелісінің алдын алу бойынша әлеуметтік-педагогикалық шаралар.....	294
Боброва А.А. Когнитивный компонент формирования социокультурных ценностей личности как условие профессионального становления будущих педагогов-дефектологов.....	297
Болгарова М.А., Ушакова С.В. Изучение и развитие социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом.....	301
Гибадуллина Ю.М. Развитие ролевой позиции будущего педагога в условиях формального и неформального образования	306
Горобченко Ю.Б. Взаимодействие семьи и школы как фактор успешного развития личности и ее социализации в обществе.....	312
Егорова Г.И., Ниязова А.А. Социально-экологические приоритеты самоопределения обучающихся в условиях региона.....	316
Егорова Г.И., Сязи Н.М. Поликультурный императив развития будущих бакалавров для устойчивого развития общества.....	320
Имаш Г.М. Есту қабілетінде бұзылысы бар балаларға инклюзивті білім беру.....	324
Константинова Е.В., Дмитриевских Л.С. Применение инноваций при формировании звуко-слоговой структуры слова детей дошкольного возраста с нарушениями речи.....	328
Коротовских Т.В., Пяшкур Ю.С. Изучение коммуникативной функции речи младших школьников с общим недоразвитием речи.....	332
Маханбетова А.Ж. Логоритмика және тіл кемістігі бар балаларға логоритмиканы қолдану	338
Мелешко А.В., Тюнина И.А., Дубовская В.А. Использование инновационных технологий при работе с детьми с ОВЗ в коррекционно-образовательных учреждениях.....	340
Нагымжанова К.М., Кузентаева М.К. Особенности психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения студенческой молодежи.....	346
Наровлянский А.Д. Компетентности педагогов как показатель уровня их профессиональной социализации (на материалах туристско-краеведческого направления внешкольного образования Украины).....	350
Ниязова А.А. Организационно-педагогические условия подготовки будущего учителя к непрерывному социально-экологическому образованию обучающихся..	353
Сабиева К.У., Құрбан Ж.Д. Тьюторлық мәселені психологиялық-педагогикалық зерттеудің кейбір аспектілері.....	358
Спиридонова А.А., Дубовская В.А. Особенности диагностики детей с алалией...	363
Тетебаева А.Г., Сейдалиева Г.О. Коучинг технологиясы арқылы мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру.....	367
Толмачева В.В. Социально-ориентированный подход в социально-экологическом образовании будущих педагогов.....	372
Черниязова А.Ж., Әбділдаева С.Қ. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік-педагогикалық қолдаудың ерекшеліктері.....	375
Шәкірбек М.А., Тұрсыналы А.М., Бекмурзина А.Б. Қиын өмірлік жағдайдағы балалармен әлеуметтік педагогикалық жұмысты ұйымдастыру.....	380

