



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

**«Студенттік ғылым – 2021» атты Халықаралық ғылыми-  
тәжірибелік конференцияның материалдар**

**ЖИНАҒЫ**



**СБОРНИК**

**материалов Международной научно-практической  
конференции «Студенческая наука-2021»**

Петропавловск, 2021

**УДК 001**  
**ББК 72**  
**С88**

*Издается по решению заседания кафедры педагогики и психологии  
СКУ им.М.Козыбаева  
(протокол № 5 от 30.12.2021 года)*

**Рецензенты:**

Педагог-психолог «КГУ Средняя школа № 2» г.Петропавловска  
*Каныгина М.Ю.*

доцент кафедры педагогики и психологии СКУ им.М.Козыбаева, к.п.н.  
*Иманов А.К.*

**ISBN 978-601-322-568-5**

**С88** Сборник Материалов Международной научно-практической конференции «Студенческая наука-2021». - Петропавловск: СКУ им. М.Козыбаева, 2021.- 244 с.

В сборнике опубликованы материалы докладов Международной студенческой научно-практической конференции «Студенческая наука - 2021», посвященной 30-летию Независимости Республики Казахстан.

В статьях отражены основные результаты исследований, приведен анализ аналогов литературы, раскрыты основные вопросы теоретического и практического характера, отмечены актуальность, элементы новизны и практической значимости.

**УДК 001**  
**ББК 72**

© СКУ им. М. Козыбаева, 2021

**ISBN 978-601-322-568-5**

## ЖАСӨСПІРІМДІК ШАҚТАҒЫ МІНЕЗ АҚЦЕНТУАЦИЯ ТИПТЕРІНІҢ КӨРІНІСІНІҢ ЖАСТЫҚ-ЖЫНЫСТЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ЖӘНЕ ДИНАМИКАСЫ

Абдижадил Б.У., Иманов А.Қ.  
(М.Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ)

Акцентуация кейбір мінез-құлық қасиеттерін шамадан тыс көрсету. Ол адамның кейбір травматикалық факторларға шамадан тыс сезімтал болуымен көрінеді. Басқаша айтқанда, акцентуация - бұл психикалық денсаулықтың (норманың) нұсқасы, ол кейбір мінез-құлық белгілерінің ерекше ауырлығымен, өткірлігімен, пропорционалды еместігімен сипатталады, соның нәтижесінде тұлға дисгармониясы болады. Жасөспірімдік шақта қалыптаса отырып, кейіпкерлердің акцентуацияларының көпшілігі уақыт өте келе тегістеледі. Тек акцентуацияның «әлсіз нүктелеріне» ұзақ әсер ететін қиын, травматикалық жағдайларда ғана невроздарға негіз бола алады.

Адамның мінез-құлқы жасына байланысты жаңа мүмкіндіктер пайда бола бастайды. Жасөспірімдік кезең ең қиын жас болып табылады және көбінесе теріс әсер етеді. Бұл кезеңде тұлғаның ауысуы жүреді балалық шақтан жасөспірімдікке, ал жеткіншек шақтан жасөспірімдікке дейін көптеген ішкі жанжалдар басынан кешіреді. Мінез акцентуациялары бар жасөспірімдер топтық мінезді құрайтын қауіптің жоғарылауы. Әйгілі балалар нейропсихиатры А.Е.Личко бұл жаста мінездің әлі қалыптаспағанын атап көрсетеді және сондықтан оның жеке екпінді белгілерін ғана айтқан жөн. Білу акцентуация түріне, бұл жасөспірімнің қалай дамидынын болжай аласыз, сондай-ақ олардың ашылуына немесе, керісінше, жойылуына қандай жағдайлар ықпал ететін акцентуациялар деп қарастырамыз.

Классификацияның негізі А.Личко жасөспірімдердегі мінез акцентуациялары болды, өйткені ол өзінің барлық зерттеулерін жасөспірімдік кезеңдегі мінездің көріну ерекшеліктерін және осы кезеңдегі психопатиялардың пайда болу себептерін зерттеуге бағыттады. Личко айтқандай, жасөспірімдік шақта патологиялық мінез-құлық белгілері ең айқын көрінеді және жасөспірім өмірінің барлық салаларында (отбасында, мектепте, тұлғааралық байланыста және т.б.) көрініс табады. Жасөспірімдік сипаттағы акцентуациялар ұқсас түрде көрінеді, мысалы, гипертимиялық акцентуация түрі бар жасөспірім барлық жерде өзінің энергиясымен шашырады, истерикамен - мүмкіндігінше назар аударады, ал шизоидты түрімен, керісінше. ол өзін басқалардан қорғауға тырысады.

Личконың айтуынша, олар жыныстық жетілу кезінде салыстырмалы түрде тұрақты, бірақ бұл туралы айтатын болсақ, келесі ерекшеліктерді есте сақтау керек: түрлерінің көпшілігі жасөспірімдік шақта нақты өткірленеді және бұл кезең психопатияның пайда болуы үшін ең маңызды кезең болып табылады;

психопатияның барлық түрлері белгілі бір жаста қалыптасады (шизоидтық тип анықталады ерте жылдар, психотеникалық қасиеттер көрінеді бастауыш мектеп, гипертимиялық түрі жасөспірімдерде айқын көрінеді, циклоидты негізінен жастарда (бірақ қыздарда жыныстық жетілудің басында көрінуі мүмкін), ал сензитивті тип негізінен 19 жасқа дейін қалыптасады); биологиялық және әлеуметтік факторлардың әсерінен жасөспірімдік шақта типтердің трансформация үлгісінің болуы (мысалы, гипертимиялық белгілер циклоидқа ауысуы мүмкін).

Көптеген психологтар, соның ішінде Личконың өзі де «кейіпкерлердің акцентуациясы» термині жыныстық жетілу кезеңі үшін ең қолайлы деп санайды, өйткені бұл жасөспірімдер мінезінің акцентуациялары өзін барынша анық көрсетеді. Жасөспірімдік кезеңнің аяқталуына қарай акцентуациялар негізінен тегістеледі немесе өтеледі, ал кейбіреулері айқындан жасырынға ауысады. Бірақ айқын акцентуациялары бар жасөспірімдер ерекше тәуекел тобын құрайтынын есте ұстаған жөн, өйткені әсер ету кезінде теріс факторнемесе травматикалық жағдайларда бұл белгілер психопатияға айналуы және олардың мінез-құлқына әсер етуі мүмкін (девиация, құқық бұзушылық, суицидтік мінез-құлық және т.б.).

ПДО әдістемесі (А.Е.Личко) көмегімен келесі жасөспірімдердің мінез акцентуациясының түрлерін анықтады.

✓ Гипертимиялық -көбінесе жақсы көңіл-күй болады, кейде ашуланшақтық пен ашуланшақтық көрінеді; әл-ауқат, белсенділік, энергия, жоғары өнімділік артты

✓ Циклоидты -көңіл-күйдің жиі өзгеруі (полярилық) - депрессиялық және тітіркендіргіштен сабырлы және көтеріңкі (фаза алмасуы)

✓ Тұрақсыз -көңіл-күйдің құбылмалылығының жоғарылауы (және себебі ең кішкентай болуы мүмкін), сыртқы нәзік және нәрестелік, әсер етудің жоғарылауы, достық пен достық қажеттілігі

✓ Астеневротикалық -жоғары шаршау, тітіркену, көңіл-күй, күдік, төмен концентрация, әлсіздік және жоғары деңгей талаптар

✓ Сезімтал -жоғары сезімталдық пен жауапкершілік, өзін-өзі бағалаудың тұрақсыздығы, қорқыныш, ұялшақтық, әсерленгіштік бар.

✓ Психотеникалық -күдіктіліктің жоғарылауы (мазасыздық), шешімсіздік, сақтық, педантизм,

✓ Шизоид -интроверсия, оқшаулану, құрғақтық (эмпатия көрсетпеу), төмен эмоционалдылық,

✓ Эпилептоидты -инертті қасиеттер мен импульсивті көріністердің жиынтығы (ұқыптылық, дәлдік, мақсаттылық, күдік, жанжал және дұшпандық)

✓ Истерикалы эмоционалдылық, -өзін-өзі бағалаудың тұрақсыздығы, өзіне көңіл бөлу қажеттілігі

✓ Тұрақсыз -ерік-жігері әлсіз, теріс әсерге төтеп бере алмайды

✓ Конформды -жоғары жайлылық (белгіленген мінез-құлық стандарттарына бейімделеді нақты топ), сондықтан бұл тип стереотиптік, банальдылық, консерватизммен сипатталады

Акцентуациялардың динамикасы

1) Жеткіншектік жаста, олардың қалыптасу кезеңінде, кейіннен тегістеу және өтеу (ашықтан жасырынға көшу) арқылы ерекшеленетін мінез-құлық белгілерінің өткірленуі;

2) осы түрдегі ең аз қарсылық орнында соққы болып шығатын психикалық жарақаттың немесе қиын жағдайлардың әсерінен жасырын акцентуациялары бар белгілі бір типтегі белгілерді орналастыру;

3) өтпелі бұзылулардың акценттік сипаттағы емес пайда болуы – мінез-құлық ауытқулары, жедел аффективті реакциялар, невроздар және басқа да реактивті күйлер;

4) Конституцияға тән механизмдер немесе қоршаған орта әсерінен кейіпкер акцентуациясының түрлерінің өзгеруі

5) Жүре пайда болған психопатиялардың қалыптасуы, олар үшін мінездің акцентуациясы қоршаған ортаның белгілі бір қолайсыз әсерлеріне селективті осалдықтың негізі болды.

«Девианттық» сөзі тілімізге ағылшын тілінен енген, онда «deviation» зат есімі «ауытқу» дегенді білдіреді. Девиантты (девиантты) мінез-құлық – жалпы қабылданған

ережелерге немесе әлеуметтік нормаларға қайшы келетін мінез-құлық. Бұл маскүнемдік, нашақорлық, суицидтік бейімділік, зорлық-зомбылыққа бейімділік, бұзақылық әрекеттерді жасау қажеттілігі субъектілерінің көріністері болуы мүмкін. Мұның барлығы 12-13 жастан бастап балалардың немесе жасөспірімдердің девиантты мінез-құлықның ерекшеліктері.

Мұндайлардың басым көпшілігі әрекеттер жасөспірімнің «SOS сигналы» болып табылады. Суицидтік бейімділік истерикалық, тұрақсыз тұлғаға көбірек тән, сезімтал және гипертимиялық типтер, олар аздап жиірек жүгінеді эпилептоидтар және циклоидтар. Сонымен қатар, А.Е.Личко олардың жиілігі әртүрлі екенін атап өтеді психопатия түрлері мен кейіпкерлердің акцентуациялары айтарлықтай ерекшеленеді демонстративті мінез-құлық, аффективті әрекет болды ма немесе шынайы талпыныс. Демонстративті суицидтік мінез-құлықпен 50% гистероидтың өкілдері болып шықты, гистероидты тұрақсыз, 19 гипертимиялық-гистероидты түрлері, 32% - эпилептоидты және эпилептоидты-стероидты түрлері және тек 18% - барлық басқа түрлердің өкілдері болды, оның үстіне шизоидты, циклоидты және сезімтал жасөспірімдер мүлде болмады. Сағат аффективті суицидтік мінез-құлық бірінші орынды лабильді және алды лабильді-истерикалық типтер (37%), екінші орында басқа нұсқалар болды гистероидты түрі (23%), 18% сезімтал және конформды тұрақсыз түрлеріне және 4% эпилептоидты типке ғана түсті. Нағыз қастандық әрекеттер істердің көпшілігін сезімтал (63%) өкілдері жасаған және циклоидты (25%) түрлері. Өте төменге назар аударады жасөспірімдегі шизоидтардың суицидтік белсенділігі екені анықталды.

Ерте алкоголизм көбінесе көріністердің бірі ретінде басында пайда болады құқық бұзушылық. Құқық бұзушы жасөспірімдер арасында орын алуы кездейсоқ емес ішкі істер органдарында есепте тұрған, басым бөлігі алкогольді асыра пайдаланған. Алғашқы сусындар әдетте, жасырын түрде «өз» тобымен ересектерден жасалады құрдастар. Мұндағы мотивтер жолдастардың «артта қалуға» дайын еместігі және білуге құмарлық және ересектікке апаратын дұрыс түсінілмеген жол. Бірақ қайталанып ішу, жаңа мотив пайда болуы мүмкін - «күлкілі». көңіл-күй « дезинфекциялық сезім, өзіне деген сенімділік және т.б. Содан кейін маскүнемдік нашақорлық мінез-құлықтың бір түріне айналады.

Бұл көбінесе жасөспірімнің көрінісі эмансипация және наразылық, жазадан қорқып қашу деп аталады. А.У.Нұраеваның деректеріне сүйене отырып, келесі түрлерін ажыратуға болады жасөспірімдерде.

Эмансипация -Жасөспірімдерде бұл қашу ең көп кездеседі(45%)туыстарының қамқорлығынан және бақылауынан құтылуға асығады, өзі еркін болғысы келеді.12-15 жас аралығын қамтиды.

Импунитивті -Көбінесе алғашқы қашу қатыгездіктің нәтижесінде болады емдеу, ауыр жазалау. Ата –ананың шеттен тыс қаталдығына шыдай алмай үйден қашуға мәжбүр болады.

Демонстрациялық –Қоршаған ортаның өзіне көңіл аударуын қалау, көңіл жетіспеушілігінен пайда болады.

Дромомандық - Бұл қашу мен қаңғыбастық жасөспірімдерде сирек кездеседі.Бұл қашу кенеттен және негізсіз болады.Көңіл-күй өзгерісінің әсерінен пайда болатын қашу.

Қорытындылай келе жасөспірімдік жаста мінез акцентуациясының фонында пайда болатын жиі кездесетін бұзылулар мінез-құлықтың уақытша психотикалық емес ауытқулары болып табылатынын білдік - құқық бұзушылық, алкоголизм, суицидтік мінез-құлық және т.б. Қоршаған ортаны қолайлырақ жағдайға өзгерту, әдетте, бұл бұзушылықтарды жояды. Бұл ситуациялық анықталған мінез-құлық ауытқуларының негізгі себебі балалар мен жасөспірімдерге тән мінез-құлық реакциялары (қарсылық,

еліктеу, өтемақы, артық өтемақы реакциялары) және әсіресе жасөспірімдер (эмансипация реакциялары, құрдастарымен топтасу, хоббилер, басқалармен туындаған реакциялар) болуы мүмкін. пайда болатын жыныстық тартымдылық). Жасөспірімдік жаста мінез акцентуациясы айтарлықтай күшті өзгереді. Жасөспірімдерде өтпелі кезеңнен өту барысында ата-ана және әлеуметтік орта тарапынан қолдау міндетті түрде қажет және көрсетілуі керек.

#### **Әдебиеттер:**

1. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – СПб.: Речь, 2010. – 256 с.
2. Мандель Б.Р. Психология зависимостей (аддиктология). Учебное пособие. – М.: Инфра-М, 2015. – 320 с.
3. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов. - М.: Городец, 2016. - 392 с.
4. Подростковые девиации: психодиагностика факторов риска. Практикум /Авторы - составители И.Ф.Шиляева, Л.Ф.Зайнуллина. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2019. – 137 с.
5. <http://www.psychiatry.ru/lib/1/book/55/chapter/5>

**УДК 37.017.924**

### **К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Абзалилова К.Р.**

*(студентка 4 курса гр.18ПО(б)ДО, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)*

**Чикова И.В.**

*(к. пс. н., доцент, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)*

Средний дошкольный возраст является новым этапом в развитии ребёнка. Этот период характеризуется качественным преобразованием психических процессов, таких как: память, восприятие, воображение, мышление, внимание. Происходит установление отношений ребёнка с миром взрослых людей, вхождение в мир социальных отношений.

Дошкольник познаёт мир посредством общения с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками. Процесс коммуникации выходит на новый уровень, он приобретает личностную форму.

Проблеме изучения общения детей дошкольного возраста посвятили свои исследования множество учёных: М.И. Лисина, Б.Д. Парыгин, Л.С. Выготский, А.А. Бодалев и др.

На сегодняшний день данный вопрос не теряет своей актуальности, так как дошкольный период является важным этапом формирования личности. Насколько легко дошкольник будет уметь общаться с окружающими его людьми, налаживать контакт, будет зависеть его дальнейшая судьба. Таких взглядов придерживался известный психолог, Л.С. Выготский, который рассматривал общение в качестве главного условия личностного развития и устранения недостатков ребёнка [4].

В психолого-педагогической литературе существует огромное множество определений понятия общения. По мнению А.М. Бородич, под речевым общением стоит понимать один из первых видов деятельности, которым ребёнок овладевает в

онтогенезе, являясь главным условием развития личности в период дошкольного детства [3].

Т.В. Антонова рассматривает общение как «процесс передачи и приема вербальной и невербальной информации; основное условие развития ребенка, важнейший фактор формирования личности; один из главных видов деятельности человека, направленный на познание и оценку самого себя, посредством других людей» [1].

М.И. Лисина характеризует общение как взаимодействие людей, целью которой является согласование и объединение их усилий для налаживания отношений и достижения общего результата [5].

Обращаясь к вопросу развития общения у детей среднего дошкольного возраста, можно привести в пример исследования Е.О. Смирновой, Р.И. Терещук, В.М. Холмогоровой, они показали, что на данном возрастном этапе закладывается ситуативно-деловая форма общения и остаётся наиболее типичной до 6-летнего возраста. Примерно к четырем годам для ребенка сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый [8].

После 4-х лет у детей (особенно тех, кто посещает детский сад) сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать всё большее место в их жизни. Этот возраст является периодом расцвета ролевой игры.

Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. В этот период возникает и приобретает наиболее развитую форму особый вид детской игры, который в психологии и педагогике получил название сюжетно-ролевой.

М.А Панфилова отмечает, что именно в сюжетно-ролевой игре наиболее интенсивно формируются все психические качества и особенности личности ребенка. Огромное значение игры для развития всех психических процессов и личности ребенка в целом дает основание считать, что именно эта деятельность является в дошкольном возрасте ведущей [7].

В это время сюжетно-ролевая игра становится коллективной - дети предпочитают играть вместе, а не изолированно в одиночестве. Общение с другими в ролевой игре разворачивается на двух уровнях: на уровне ролевых взаимоотношений (т.е. от лица взятых ролей: врач - больной, продавец - покупатель, мама - дочка и пр.) и на уровне реальных, т.е. существующих за пределами разыгрываемого сюжета (дети распределяют роли, договариваются об условиях игры, оценивают и контролируют действия других и пр.).

Таким образом, главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится деловое сотрудничество. При ситуативно-деловом общении дошкольники заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность своего партнёра для достижения общего результата. Наряду с потребностью в сотрудничестве на этом этапе отчётливо выделяется потребность в признании и уважении сверстника. Ребёнок стремится привлечь внимание других. Чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упрёки партнёров.

В 4-5-летнем возрасте дети часто интересуются об успехах их товарищей, демонстрируют свои преимущества, пытаются скрыть от сверстников свои промахи и неудачи. В детском общении в этом возрасте появляется конкурентное, соревновательное начало. Среди средств общения начинают преобладать речевые, но их речь продолжает оставаться ситуативной. Если в сфере общения со взрослым в этом возрасте уже возникают внеситуативные контакты, то общение со сверстниками остаётся преимущественно ситуативным: дети взаимодействуют в основном по поводу предметов, действий или впечатлений, представленных в наличной ситуации.

Важно подчеркнуть, что в среднем дошкольном возрасте используются несколько форм общения [5]:

- деловое общение, в которое вступает ребенок, стремясь научиться у взрослого чему-либо. Сотрудничество с взрослыми развивает у ребенка ценные качества общественного поведения, способность принять общую цель, включиться в совместное планирование, взаимодействовать в процессе работы, обсудить полученные результаты;

- познавательное общение с воспитателем по поводу волнующих ребенка познавательных проблем. Оно способствует углублению познавательных интересов и активности детей;

- личностное общение, в которое вступает ребенок, чтобы обсудить с взрослыми проблемы, связанные с эмоциональным, нравственным миром людей, с их поступками, переживаниями. Ребенок делится с взрослыми своими мыслями, планами, впечатлениями. В этом общении происходит социальное взросление ребенка, формируются социально-ценностные ориентации, осознается смысл событий, развивается готовность к новой для него социальной позиции будущего школьника.

В процессе взаимодействия с другими людьми, ребенок удовлетворяет одну из самых важных социальных потребностей – потребность в общении, которая, по мнению отечественного психолога Л.И. Божович: «...несет в себе изначальную силу, побуждает психическое развитие ребенка, развивается вместе с ним, является базой для развития других его социальных потребностей» [2].

В современном мире дети, воспитывающиеся в семье, как правило, находятся под постоянным надзором взрослых и в силу социальных причин ограничены в общении. Дети практически не играют во дворах, из активного использования постепенно уходят традиционные подвижные игры, а это тоже важные условия развития коммуникативных навыков.

К концу дошкольного возраста, согласно целевым ориентирам ФГОС ДО воспитанник должен владеть следующими основными характеристиками [9]:

- должен обладать чувством собственного достоинства;
- должен обладать установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе;
- может выражать свои мысли и желания;
- активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми;
- способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства, в том числе чувство веры в себя;
- должен стараться разрешать конфликты.

Сформированность коммуникативных навыков помогает дошкольнику стать образованным, легко адаптироваться в социуме. Существенную роль в развитии коммуникативной деятельности детей играет их социальная практика, которые они приобретают в семье. Если в семье между родителями и детьми гармоничные отношения, то это благоприятствует увеличению сферы общения ребенка. В неполной семье, где присутствует конфликтные, асоциальные семейные отношения, это способствует замедленному развитию личности ребёнка и в дальнейшем могут привести его десоциализации.

Для обеспечения включения механизмов формирования общения у детей дошкольного возраста, Лисина М.И. даёт следующие рекомендации, которые адресованы педагогам и родителям:

- относиться к ребенку как к личности. Это означает, что любую процедуру следует сопровождать беседой и комментариями. Речь должна быть очень



выразительна и максимально адресована ребенку, включать одобрения и порицания действий, если бы малыш совершал их с полным сознанием;

- организовать контакты взглядов. Это – один из значимых для человеческого общения компонентов поведения, его необходимо всячески подкреплять;
- подкреплять улыбки ребенка. Улыбка – самый выразительный коммуникативный жест, выражающий положительное отношение к партнеру;
- учить детей играть вместе или рядом друг с другом;
- учить сочувствовать и сопереживать сверстнику;
- подкреплять положительные контакты сверстников [6].

Непосредственно главное значение развитию и формированию общения у дошкольников должно уделяться в ДОУ воспитателями:

- воспитатель должен учить ребенка высказывать свои желания («Я хочу поиграть с этой машинкой»), задавая ему стимулирующие вопросы, побуждая его выразить свои потребности (Пр.: «Ты хочешь поиграть с этой машинкой?», «попроси машинку у Васи»);

- педагогом следует уделять внимание умению ребенка выражать свои чувства, причем как положительные, так и отрицательные;

- воспитатель может развивать в ребенке способность к сопереживанию, желательные формы поведения малыша должны подкрепляться поощрением.

Для развития у детей коммуникативных навыков, рекомендуется использовать игры, направленные на решение одновременно нескольких задач:

- создание положительных эмоций, развитие эмпатии («Назови себя», «Тихий разговор» и т. д.);

- достижение положительного самоощущения, умение выражать позитивные эмоции, развитие навыков взаимодействия («Пирамида любви», «Катаем мяч», «Менялки игрушек» и т. д.);

- снятие напряжения, обучение бережному отношению к другому («Волшебное перо», «Гамак», «Тихий час для мышат» и т. п.);

- помогают испытывать положительные чувства друг к другу и формируют атмосферу сотрудничества («Слушаем сердце», «Кораблик» и т. д.).

Таким образом, взрослый в своем общении с детьми должен учитывать особенности их коммуникативной потребности и организовывать свои контакты так, чтобы, во-первых, удовлетворять эту потребность и тем способствовать психическому развитию ребенка, во-вторых, обеспечивать движение ребенка к последующим, более высоким формам общения.

#### **Литература:**

1. Антонова Т.В. Роль общения в регулировании отношений детей дошкольного возраста в игре: дис... канд.психол. наук: 19.00.07. - Москва, 1983. - 217 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - М.: Просвещение, 2002. – 204С.
3. Бородич А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. - М.: Просвещение, 1981. - 256 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза и общения / М.И. Лисина. - М.: Педагогика, 1986. - 250с.
6. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. — Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 208 с.
7. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / М.А. Панфилова. - М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2002. - 160 с.
8. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 160 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013). – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 28.11.2021 г.)

**УДК 37.03**

## **АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ**

**Ахметбекова З.Д., Местер К.Ю.**  
(КРУ им. А. Байтурсынова)

В настоящее время образование направлено на формирование гармонично развитой личности, которая должна быть творческой, эмоционально устойчивой и толерантной.

Одним из инструментов развития психологических и личностных качеств учащихся в образовании является современная технология арт-терапия.

Арт-терапия относится к психологическому воздействию искусством и используется в социальной, педагогической, психологической работе как средство гармонизации и развития психики человека через его занятия художественным творчеством.

Многие ученые, исследователи занимались изучением механизмов воздействия искусства на психолого-педагогические процессы.

Э. Сурно указывал на тот факт, что искусство является важным средством воспитания, которое способно повлиять на нравственность ребенка, на формирование его мышления и другие высшие психические функции.

Л. Д. Лебедева приводит широкий спектр показаний для проведения арт-терапевтической работы в системе образования, включая «дисгармоничную, искаженную самооценку»; «трудности в эмоциональном развитии», импульсивность, тревожность, страхи, агрессивность; переживание эмоционального отвержения, чувство одиночества, депрессию, неадекватное поведение, конфликты в межличностных отношениях, враждебность к окружающим [1].

Специалисты отмечают, что процесс восприятия искусства учащимися является сложной психической деятельностью, которая сочетает познавательные и эмоциональные компоненты. Занятия художественной деятельностью развивают сенсорные способности, учат различать форму и цвет, понимать язык разных видов искусства. Тем самым познавая различия и сходства, учащиеся научатся с пониманием относиться к другим людям с их разными взглядами и культурой. Помимо этого, очень важен и тот факт, что искусство способно оказывать психотерапевтическое воздействие на учащегося. Оно влияет на эмоциональную сферу и выполняет коммуникативную, регулятивную и катарсическую функции. Когда ученик совместно с педагогом и другими учащимися создает художественное произведение, его социальный опыт расширяется, появляется способность адекватно и терпимо взаимодействовать с окружающими людьми. Участие в совместной деятельности обеспечивает коррекцию нарушений коммуникативной сферы, установления уважительной и доверительной атмосферы. Происходит избавление от накопившихся негативных эмоций [2].

Арт-терапия включает изотерапию, музыкотерапию, игротерапию, сказкотерапию, куклотерапию, танцевальную терапию, песочную терапию, глинотерапию.

Арт-терапия как технология в рамках образовательного процесса позволяет:

- развить у учащихся навыки решения проблем;
- развить навыки поведения в стрессовой ситуации;
- повысить коммуникативную компетентность;
- развить навыки терпимого, уважительного отношения к другим, навыки толерантного взаимодействия;
- раскрыть творческий потенциал.

Толерантность и арт-терапия взаимосвязаны. Принципы толерантности лежат в основе этического кодекса арт-терапевта - это терпимость к взглядам, нравам, снисхождение, уважение. Без толерантного отношения невозможно построить весь арт-терапевтический процесс. При этом арт-терапия как средство способствует развитию толерантности у учащихся.

По Р.Р. Валитовой, толерантность предполагает заинтересованное отношение к Другому, желание почувствовать его мироощущение, которое побуждает к работе разум уже потому, что оно – иное, чем – то не похожее на собственное восприятие действительности [3].

Г.У.Солдатовой, М.С. Миримановой личностная толерантность рассматривается как характеристика интегральная и многомерная, как способность личности противостоять фрустрации, агрессии, стрессу, риску, неопределенности, сохраняя устойчивость [4].

Арт-терапия - это та область, которая использует невербальный язык искусства для развития личности в качестве средства, дающего возможность контактировать с глубинными аспектами нашей духовной жизни, с внутренней реальностью, складывающейся из наших мыслей, чувств, восприятий и жизненного опыта. Арт-терапия основывается на том, что художественные образы способны помочь нам понять самих себя и через творческое самовыражение сделать свою жизнь более счастливой.

Положительные эмоции, возникающие в процессе применения средств арт-терапии, усиливают активность школьников, студентов, стимулируют их самостоятельность и организованность в приобретении знаний, формируют толерантное поведение.

Используемые в арт-терапии приемы вербальной и невербальной обратной связи могут включать активное наблюдение, переформулировку его высказываний, селективные вопросы, констатацию отраженных в рисунке, поступках и мимике чувств, сообщение арт-терапевтом о своих чувствах и ассоциациях с рисунком, ограничивающие воздействия и другие приемы [5].

Арт-терапия является средством свободного самовыражения и самопознания. Она имеет «инсайт-ориентированный» характер; предполагает атмосферу доверия, высокой терпимости и внимания к внутреннему миру человека.

По мнению многих ученых, невозможно решать современные проблемы педагогики и психологии вне искусства. Оно является мощнейшим средством воспитания и образования, и арт-терапия как технология является мягким и безопасным методом при работе с психоэмоциональным состоянием любого учащегося, будь то ребенок либо студент. Использование элементов арт-терапии на занятиях способствует развитию у учащихся индивидуальности, они начинают верить в себя, в свои силы, учатся работать в группе, помогать ближнему, принимать человека таким какой он есть.

Таким образом, арт-терапевтические занятия могут помочь не только в снятии эмоционального напряжения, и проработке чувств и мыслей, а также оказать влияние на формирование и развитие толерантности как личностного качества и установление толерантных отношений в группе.

Применение арт-терапии в формировании толерантных качеств личности и выявления творческого потенциала у учащихся представляется достаточно действенным, эффективным средством, что особенно важно для развития гармоничной и толерантной личности.

#### Литература:

1. Лебедева Л.Д. Педагогические аспекты арт-терапии// Дидактика, 2000. - № 1.
2. Кара Ж.Ю. Особенности арт-терапии // Журнал Северо-Кавказский психологический вестник, 2010.
3. Валитова Р.Р. «Толерантность : порок или добродетель?// Вестник Московского университета». Философия, 1996.
4. Мирманова М.С. Толерантность как проблема воспитания // Развитие личности. – 2002. – №2. – С. 104-115.
5. Копытина А.И., Свистовской Е.Е. «Арт-терапия детей и подростков» - Издательство Когито-Центр, 2007. - №4.

## ӘОЖ 15

### ПАНДЕМИЯ КЕЗЕҢІНДЕ БАСТАУЫШ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫ ОҚУ-ТӘРБИЕ ПРОЦЕСІНЕ БЕЙІМДЕУ

**Аязбай А.**

*(М. Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ)*

Бүгінгі таңда әлемді үрейлендіріп, ауа-тамшылы жолмен жұғатын, адам баласының демін қысып, жанын алып кету қауіпі бар эпидемия жайлап кетті. Эпидемия қарқыны жер жүзін шарпып, пандемия дәрежесіне жетті. Халықаралық тәжірибе зерделенді. ЮНЕСКО-ның мәліметіне сәйкес 191 ел мектептерін ұлттық деңгейде жапты. Ресей, АҚШ, Канада, Аустралия, Жапония мен Данияда мектептер аймақтағы жағдайға байланысты жұмысын тоқтатты.

Мұндай қауіпті індет, біздің еліміз Қазақстанда да болып жатыр. Осындай қиын жағдайда еліміз қауіпсіздік шараларын сақтау үшін, оқшаулану тәртібін мәжбүрлі түрде ендірі [1].

2019-2020 оқу жылының төртінші тоқсанынан бастап қазақстандық мектептер бүкіл әлемді қамтыған пандемияға байланысты Қазақстанда 3,2 млн-нан астам оқушылар қашықтықтан оқытуға көшті. Көптеген елдер сияқты, Қазақстан қашықтықтан оқыту идеяларын, әсіресе орта білім беру жүйесінде қайта қарастыруға мәжбүр болды. Балалардың мектеп қабырғасында дәстүрлі форматта білім алуы мүмкін болмай қалды.

Балалар мен тәрбиешілер бұрын-соңды қашықтан жұмыс істемеген және үлкен күйзеліске ұшырады. Карантиннің ұзаққа созылуына байланысты қорқыныш, алаңдаушылық және агрессия сезімдері пайда болды.

Әлем бойынша оқытудың балама түрлері ойластырылды. Қашықтан білім беру үшін сабақтарды телеарналар арқылы трансляциялау, видеосабақтарды арнайы платформаларға жүктеу, радио арқылы сабақтарды аудиотрансляциялау, электрондық пошта және пошта қызметі сынды т.б. тәсілдер пайдаланылды. Әр мемлекет қашықтан оқыту процесінің оқушылар мен студенттерге неғұрлым қолжетімді болуын мақсат етті. Ол үшін Интернеттің, техникалық инфрақұрылымның қолжетімділігін анықтап, білім беру бағдарламаларының мазмұнын бейімдей бастады, барлығын ескере келе тиімді нұсқасын алдын ала сынап көріп, таңдау жасады.

Пандемия уақытында қабылданған шаралар қазақстандық мектептер үшін де жаңа әрі күтпеген жағдай болды. Біздің елде көктемгі каникулды бір аптаға ұзартып, сол уақытта білім беру процесін карантин жағдайына бейімдеуге, қажетті ұйымдастыру жұмыстарын шұғыл жүргізуге тура келді. Жаңа оқу форматына дайындық барысында басты мәселелер анықталды. Мәселен:

Біріншіден, мұндай форматта білім беруде нормативтік реттеудің және жұмыс тәжірибесінің болмауы. Қолданыстағы заңнамада «қашықтан оқыту түрі» деген ұғым мүлдем жоқ, сәйкесінше бағдарламалар да, регламенттер де, әдістемелер мен нұсқаулықтар да жоқ.

Екіншіден, орта білім беру жүйесінің дайындық факторы: дағдарыс жағдайында қашықтан оқытуға көшу, әсіресе, ауылдық мектептердегі педагогтердің ақпараттық коммуникациялық технологияларды пайдалану деңгейінің жеткіліксіз екендігін көрсетті.

Үшіншіден, бұл - сыртқы факторлар: интернет-байланыс факторы, инфрақұрылымдар, кері байланыс орнату үшін қажетті жабдықтардың жетіспеуі.

Төртіншіден, білім алушылардың басым көпшілігімен бір мезгілде стримингтік байланыс ұйымдастыруға жағдай жасайтын отандық IT-платформалардың болмауы, цифрлық білім беру контентінің және Интернет арқылы сабақ өткізу үшін толыққанды бағдарламалық қамтамасыз етудің жеткіліксіздігі.

Осы мәселелерді шешу үшін аз уақыттың ішінде материалдарды, бағдарламаларды дайындауға, видеосабактарды түсіруге, оқытудың, бағалаудың жаңа ережелері мен нұсқаулықтарын әзірлеуге, педагогтер үшін оқыту курстарын өткізуге және қашықтан оқыту үшін арнайы интернет-платформалардың жұмысын жеделдетуге тура келді[2].

Бірақ аз уақыт ішінде бұл мәселелер өз шешімін тапты. Білім және ғылым министрлігінің жанынан арнайы жұмыс тобы құрылып, жаңа форматтағы білім беру жүйесі дайындалды. «WhatsApp» желісін тиімді пайдаланды. 8 білім платформасы іске қосылды. Әр сыныпқа пән бойынша арнайы дайындалған видеосабактар қоры жасалды. Мұғалімдердің шеберлігі ұшталды.

Өспелі жас және педагогикалық психологиясында бастауыш мектеп жасы ерекше орын алады: бұл жас аралығында тек өзін - өзі ғана қалыптасып қоймай, сонымен қатар оқу әрекетін де игереді, ерікті психикалық функциялары қалыптасады, рефлексия пайда болады, өзін-өзі бақылау, іс-қимыл ішкі жоспарлармен сай келеді.

Р.Бернстің айтуынша өзін-өзі бағалау – адамның қабілетіне, мүмкіндіктеріне, жеке сапаларына, сонымен қатар сыртқы келбетіне деген қатынасы. Адамның өзі туралы пікірі өзінің нақты жан дүниесіне сәйкес келгенде бағалауы дұрыс (адекватты) болуы мүмкін. Кейбір жағдайда өзі жайлы пікірі басқалардың пікірімен сәйкес келмесе және әр түрлі болса өзін-өзі бағалау дұрыс емес, яғни адекватты емес болады.

Бала мектепке барған кезде оның күн тәртібі өзгереді, жаңа міндеттер пайда болады. Күнделікті оқу қажеттілігінен көптеген өзгерістер туындайды. Оқыту және тәрбие процесі барысында белгіленген нормалар мен құндылықтарды меңгере отыра, оқушы басқалар тарапынан (мұғалім, құрдас) баға беру пікірлерінің әсерінен өзінің оқудағы нәтижелеріне, сондай-ақ өз-өзіне тұлға ретінде белгілікті түрде қарай бастайды. Мектепте алған бағадан оқуға деген ынтасының дамуы тәуелді болады, негізінен соның салдарынан кей жағдайларда қатты күйзеліске ұшырайды. Мектепте алған баға өзін өзі бағалау дамуына тікелей әсерін тигізеді. Бастауыш мектептегі үлгерім бағасы жалпы тұлғаны бағалау болып табылады және баланың әлеуметтік мәртебесін анықтайды.

Бастауыш сынып оқушыларының коммуникативтік мәдениетін қалыптастыру үшін оқыту және тәрбиелеу жұмыстарын дұрыс ұйымдастыру, әдіс-тәсілдерді таңдай

білу қажет. Болашақ маман оқушының бойында коммуникативтік мәдениетін қалыптастырмас бұрын өзінің бойындағы коммуникативтік мәдениеті дұрыс жолға қойылған болуы тиіс.

Бастауыш сыныпта баланың негізгі даму бағыттары:

- баланың оқу-танымдық іс-әрекетін қалыптастыру желісі;
- оқу материалын игеру желісі қалыптасады;
- әр түрлі оқу және өмірлік мәселелерді шешуге мүмкіндік беретін білім жүйесін иемдену;
- қосымша білім алуға дайындық;
- қоршаған ортаның әртүрлі жағдайларына, коммуникацияға, әлеуметтік қатынастарға бейімделу мүмкіндігі;
- әлеуметтік құндылықтарға сәйкес әрекет ету, өз үміттерін жүзеге асыру тілегі мен қабілеті;
- өзін-өзі тану және өзін-өзі дамыту мүмкіндігі;
- алынған білімді қоршаған әлемде дұрыс жұмыс жасау үшін пайдалану мүмкіндігі.

Американдық ғалымдардың зерттеуінше, қашықтан оқыту нәтижелері дәстүрлі білім беру нәтижелерінен кем түспейді екен. Өйткені білім алушы оқу материалдарын көбінесе өзі іздеп тауып, өз бетінше оқиды. Бұл есте сақтау мен түсінік айту дағдысын жақсартады. Енді осыдан туындайтын маңызды мәселенің бірі- оқушылардың білім жетістіктерін бағалау. Бағалау білімдегі олқылықтарды анықтап, оқушылардың оқуға деген ынтасын арттырады.

Қалыптастырушы, жиынтық, тоқсандық бағалауларды қоюда мұғалім біраз қиналатыны рас. Себебі бала көз алдында отырмағандықтан, оның қаншалықты тапсырманы өзі орындап жібергенін, тақырыпты қай деңгейде меңгергенін анықтауда біршама қиындықтар туындайтыны шындық.

Әр мұғалім оқушылардың ғана алдында тұрмағанын әрдайым естен шығармау керек. Өйткені әр тапсырманы оқушы ата-ана, туған туыстарымен бірге талқылайды. Соған байланысты мұғалім сабағын мұқият дайындауы керек. Кейбір жағдайда оқушыдан гөрі ата-аналардың абыржуы мен жоқтан кінә іздеуі орын алады. Сондықтан мұғалімнің ата-аналармен ынтымағы күшейіп, байланысы артуы керек.

Қашықтан білім берудің артықшылықтары мен кемшіліктері бар. Бұл жағдайлар әр мұғалім үшін әр түрлі болуы мүмкін. Сондықтан да мұғалім соған сәйкес жұмыс жасауы тиіс[3].

Қашықтан білім берудің артықшылықтарына тоқталар болсақ:

1. Әр оқушымен жеке жұмыс жасау мүмкіндігі. Қашықтықтан оқыту технологиясы әр оқушымен жеке жұмыс жасауға көмектеседі. Бірақ қашықтықта мұндай тыныш адам өзін еркін сезінеді, чатта мұғалімге сұрақтар қояды және тапсырмаларды сәтті орындайды. Мұғалім оқуға деген қызығушылықты сақтау үшін осындай оқушыларға бейімділігіне сәйкес келетін қосымша тапсырмаларды таңдай алады. Қашықтықтан оқыту - бұл мұғалімдерді оқушыларды жақынырақ танудың тамаша мүмкіндігі.

2. Жан-жақтылығы. Қашықтан оқытудың негізгі артықшылықтарының қатарына оның жан-жақтылығы жатады. Кез-келген уақытта мектеп оқушысы өз бетінше білім ала алады. Өйткені, қазіргі білім берудегі басты нәрсе - нәтиже. Материалды меңгеру әр түрлі уақытта болуы мүмкін: бірнеше сағаттан бірнеше күнге дейін.

3. Өзін-өзі тәрбиелеу. Мұғалімдердің, ата-аналардың және оқушылардың кері байланысы білім берудің бұл түрінде өзін-өзі тәрбиелеу үлкен рөл атқаратынын көрсетеді. Яғни, сіздің артыңызда мұғалімдер жоқ, қысым жоқ және тәлімгерлік тон

жоқ. Оқушы уақытты ұтымды пайдалануды, материалды жақсырақ білуді үйрене алады.

4. Мектеп оқушыларын қашықтықтан оқыту сізге сол немесе басқа себептермен сабақтан қалмауға мүмкіндік береді. Мысалы, егер оқушы науқас болса. Тек компьютерді қосып, виртуалды конференцияға қосылу жеткілікті - және сіз сабаққа қатыса аласыз. Бұл денсаулыққа зиянсыз. Сабақтан қалуды барынша азайтуға болады екен. Сондықтан, қашықтан оқыту, тіпті ұзақ сырқат кезінде немесе мектепке бара алмау кезінде де, жалпы ағымда қалып, басқа оқушылармен ілесуге көмектеседі.

5. Ыңғайлы ортада білім алудың да маңызы зор. Көбіне балалар мектепке барғысы келмейді. Олар ол жерде ыңғайсыз, жағымсыз сезімде болуы мүмкін. Балалар көбінесе сыныптастарымен ортақ тіл таба алмайтыны жасырын емес.

6. Қашықтықтан білім берудің тағы бір артықшылығы - оқу материалдарының қол жетімділігі. Кез-келген оқулық немесе конспект электронды түрде оқылады. Барлық ақпаратты, қажет болса, Интернеттен табуға болады. Оқулықтарды, оқулықтарды және басқа оқу рефераттарын сатып алуға және іздеуге көп уақыт пен ақша жұмсамаудың қажеті жоқ. Маңыздысы, қашықтықтан оқыту балаларды сөмкелеріндегі күнделікті кітаппен бірге алып жүретін кітаптардың көптігінен босатады.

Бастауыш сынып жасындағы балаларға қашықтықтан білім беруді ұйымдастыру барысында мынадай шарттарды қамтамасыз ету маңызды:

- Барлық білімалушылар бір-бірімен қарым-қатынас орнатуы;
- оқу -әдістемелік ресурстарды сақтау, үнемі жаңарту және жүйелеу;
- бірыңғай электронды оқыту ортасы ұйымдастырылуы тиіс;
- қашықтықтан білім беруде жаңа технологияларды пайдалану;
- қашықтықтан білім беру процесі мен оның тиімділігін бақылау;
- барлық оқу материалдары міндетті рецензиядан (кәсіби сараптамадан) өтуі керек;
- білім беру аудиториялық және қашықтықтан оқытуды, оқушылардың өзіндік жұмысын біріктіруі керек, сонымен қатар дәстүрлі оқу материалдарын қамтуы тиіс - әр оқушының жеке ерекшеліктерін ескеру қажет;

- Қашықтықтан білім беру технологиялары пайдалана отырып, білім беру үдерісін үнемі біліктілігін арттыратын жоғары білікті мұғалімдер жүргізуі керек.

Қашықтықтан оқыту технологиясы бойынша оқытушының негізгі міндеті-оқушының өз бетінше жасайтын жұмысы кезінде туындайтын мәселелерді алдын ала болжап, қарастыру, мақсат-міндеттерін айқын білу, ұйымдастыра білу, оқу процесін бақылау.

Жаһандану заманында бастауыш білім беруде ең басты міндет баланы тұлға етіп дамыту. Білім алу мұғалімнің балаға тікелей тек білім беруімен шектелмейді, керісінше мұғалім мен оқушының білімді меңгерудегі, олардың шешімін табудағы әмбебап іс-әрекеттер барысында бірлескен жұмысы болып табылады [4].

Баланың тұлға болып қалыптасуы көптеген факторлардың әсеріне байланысты болады. Осыған сәйкес, болашақ маманның кәсіби дамуына, шеберлігіне, құзыреттілігіне, эрудициясына, зияткерлігіне және жалпы мәдениетіне жоғары талаптар қойылады. Ұстаздың оқушылар бойында коммуникативті мәдениетті қалыптастырудың тиімді жолдары мен әдіс-тәсілдерін білуі тәрбие жұмыстарын жүргізуде үлкен жетістікке жеткізеді.

Қорыта келе, жас өскелең ұрпақтың болашағы жарқын және армандары мен мақсаттарына қарай қадам жасаулары үшін қазіргі алып жатқан білімдері өте маңызды екені баршамызға белгілі. Сапалы білім – жарқын болашақ.

Мұғалімдер мен ата-аналар болып қашықтан оқыту технологиясы бойынша қажетті білімдерді меңгерте аламыз деп нық сеніммен айта аламын.

Қашықтықтан білім беру барысында мұғалімнің ең маңызды міндеттері:

- оқушының өз бетінше ізденуге, жаңа ақпаратты өңдеуге және қабылдауға, оны пайдалануға деген ынтасын қалыптастыру;
- оқушының назарын өздігінен оқуға бағыттай алуы;
- нақты мақсатқа назар аудару, әртүрлі дерек көздерінде әртүрлі тұжырымдалған ең қажетті анықтамалар мен тұжырымдар беру;
- оқушыны белсенділікке, шығармашылыққа, өз бетінше жұмыс істеуге баулу;
- алынған білім нәтижесіне байланысты оқушыларды бағалау.

Сонымен қатар, қашықтықтан оқыту технологиясының негізгі білім беру принципі оқытуды дараландыру болып табылады. Мақсатты білім беру – тұлға дамуын жүзеге асыратын мәселе. Ал осы жаңа білім беру - жеке тұлғаның жан-жақты дамуына әкелетін бірден-бір жол! Оқушының білім сапасына бағалай отырып, олардың білімді игеруге деген қызығушылығы мен ынтасын ояту – әрбір мұғалімнің міндеті.

Бағыттың негізгі мақсаты – дені сау, ұлттық сана-сезімі оянған, рухани дәрежесі биік, мәдениетті, парасатты, ар-ожданы мол, еңбекқор, іскер, бойында басқа да игі қасиеттер қалыптасқан адамды тәрбиелеу, қарым-қатынас мәдениетін көтеру, тіл мәдениетін арттыру, дүниетанымын кеңейту және тәуелсіз жеке тұлғаны қалыптастыру [5].

#### Әдебиеттер:

1. Пазылова Г. Қашықтықтан оқыту. - Қазақстан мектебі, 2005.
2. Пандемия жағдайындағы Қазақстанның білім беру жүйесі/Егемен Қазақстан.- 19.05.20[Электронды ресурс]: <https://egemen.kz/article/235576-askhat-aymaghambetov-pandemiya-dgaghdayyndaghy-qazaqstannynh-bilim-beru-dguyesi>
3. Мовкебаева З.А., Жолтаева Г.Н., Оралканова И.А., Исалиева С.Т., Хамитова Д.С. Предпосылки создания образовательного контента для системы дистанционного образования // Педагогика и психология. – 2018. – № 2(35). – С.89-96.
4. Майер В.В., Моор С.М. Некоторые вопросы организации электронного образования //Тенденции и перспективы развития электронного образования: материалы Международной научно-практической конференции. – Тюмень, 22.11.2013 /Под ред. В.В.Майера, С.М.Моор, С.В.Соколовой. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2014. – С.46-51.
5. Глазнева С.Е. Коняева Е.А. Положительные и отрицательные стороны дистанционного обучения //Актуальные проблемы образования: позиция молодых: материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – М.: Золотой феникс, 2016. – С.57-59.

ӘОЖ 159.922.7

### БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫСЫНЫҢ ҰЖЫМДА ОҚШАУЛАНУЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

**Әбдіғани Ұ.Д., Айтымова А.Н.**  
(*М.Қозыбаев атындағы СҚУ*)

Жастар - біздің болашағымыз ретінде олардың білім деңгейі мен салауаттылығы, сондай-ақ олардың жеке тұлға ретінде жетілуі қоғамдық жетістіктің негізгі шарты. Адам қалыпты өмір сүру үшін, жеке тұлғалық ерекшеліктерін жетілдіру үшін, сондай-ақ білім алып, тәжірибе жинақтау үшін адамдармен қарым-қатынас жасайды. Мектептегі оқушылар арасындағы туындайтын кейбір қарама-қайшылықтар, кейбір балалардың мінез-құлқы мен жеке ерекшеліктеріне байланысты түсінбеушіліктер, топқа енгісі келмейтін жағдайлар жиі кездеседі. Мұндай жағдайлар бала өмірі мен



психикасында едәуір дақ қалдырады. Осыдан келіп баланың дамуында түрлі ауытқулар, сабаққа қатынасының өзгеруі байқала бастайды. Топтың жеке адамға, адамның топқа әсер ету негізінде оқушылар арасында дараланатын немесе оқшауланатын жағдайлар да туындап жатады. Мектепте баланың жеке тұлғалық әлеуметтену барысында оның рухани, ұнамды құндылықтарын ескеру арқылы оқушылар арасындағы қарым-қатынасты жақсарту қажеттілігі туындайды. Оқушылар арасындағы қарым-қатынас сипаты мен климаты баланың тек психикасына немесе жеке басына ғана әсер етіп қоймайтындығы белгілі. Ол баланың оқу-тәрбие істерінде де елеулі орын алады. Оқушы қалыпты өмір сүру үшін, өзінің психикалық қасиеттерін дамыту үшін, жеке тұлғалық ерекшеліктерін жетілдіру үшін, сондай-ақ білім меңгеріп тәжірибе жинақтау үшін қарым-қатынас жасайды. Баланың жастайынан айналасындағылармен қарым-қатынас жасауы өзінің кім екенін танып, өзін өзгелерден ажырата алудың, өзін басқалармен салыстыру арқылы басқа адамдардағы қасиеттерді меңгеру.

“Оқшаулану”, “ұялшақтық” – жалғыздыққа душар болған адамның жағдайын сипаттайтын терминдердің бірі. Әлеуметтік қобалжу, қоршаған орта алдындағы қорқыныш, қауіптенушілік сезімі – семантикалық жағынан жақын түсініктер. Психология ғылымында осы бағыттағы зерттеу жұмыстары жоқтың қасы. Дегенмен қарым-қатынас мәселесіне байланысты анықталатын қарым-қатынасында өзгешелігі бар екенін сипаттайтын түсініктер кездеседі. Ойын қатынасындағы сыртқы көріністің тағы бір түрі - рольдік, іскерлік қатынаста педагогтардың, психологтардың бөліп қойғанына байланысты баланың жеке басының дамуы адамгершілік бағытта көрінуі мүмкін. Дегенмен, баланың ішкі жан дүниесі, әсері, қызығушылығы мен қажеттілігі, өзінің ойында алған рольдік жағдайына қанағаттану, қанағаттанбау сезімдері жауапсыз қалады. Ойын кезіндегі қарым-қатынастың сыртқы көріністерінің бір жағы - баланың өзіндік, жеке даралық қатынасында байқалады. Мысалы, бір-біріне симпатиялық, антипатиялық, селқостық -балалар қатынасында көп байқалмайды, бұл арнайы зерттеуді қажет етеді. Балалар арасындағы қарым-қатынас ерекшеліктері туралы көптеген педагогикалық, психологиялық және әлеуметтік-психологиялық зерттеулер анықталып келеді.

Мектеп жасына дейінгі шақта баланың оқшаулануы үлкендердің үрейін туғызбайды. Өзімен өзі ойнап жатқан бала тәрбиешілер мен ата-аналарға проблемалы болып көрінбейді. Алайда мұндай балаларды мұқият зерттеген кезде, олардың алдында өз қатары мен қарым-қатынасқа түсуінде біршама қиындықтар туындайтындығы байқалған.

Олай болса өз құрбыларымен қарым-қатынас жасау барысында қиыншылық туындаудың негізгі себептерін былайша түсіндіруге болады. Олардың ішіндегі бастылары: өз құрбыларымен өзара қарым-қатынаста баланың пікірін білдіре бермейді және белсенділігі әлсіз болады., пікірі, үндеуі құнсыз болады, тұлғааралық қарым-қатынастағы проблемаларды өзбетінше шеше алмайды.

Өз құрбылар арасында болған кішігірім қақтығыстар үшін де ересектер мен үлкендерден көмек сұрап келеді, өз құрдастарының арасында беделі төмен болады.

Жалпы алғанда мұндай балалардың көнгіш, тыныш және бағынуға бейім болады. Жеті жасқа толғанда баланың әлеуметтік және жекелік қиыншылықтары күрт өседі. Оларда ұялшақтық, қорқақтық, жалғыздыққа ұмтылу, жасқаншақтық сезімдері пайда болады. Жеткіншек жаста әлеуметтік оқшаулану деңгейі өседі. Олардың өзінге деген бағасы төмендеп, өзіне сенімсіздікпен қарайды. Мұндай қасиеттердің көріну бағыттары психология ғылымында адам табиғатындағы биологиялық және әлеуметтік мәселелерін зерттеуде ерекше орынға ие. Мектеп тәжірибесінде ең көп кездесетін жағдай

оқушылардың ақыл-ойы мен сабаққа үлгеріміне байланысты балалардың өзара қарым-қатынасындағы ерекшеліктер.

Күнделікті мектеп өмірінен белгілі жайттың бірі төмендегі шекерінеді.

Ендігі көрсетілетін оқшауланудың психологиялық негіздері.

1. Оқшаулануланатын адаммен жұмыс істейтін адамдар оқшаулануланудың медициналық, құқықтық және этикалық ережелерімен танысу.

2. Оқшауланулануда адамнан рұқсат алады, рұқсат берілмеген жағдайда, күштеуі мүмкін (медицина немесе заң саласы бойынша).

3. Ауру адамға жауапты жанұя мүшелеріне тезарада байланыс жасау қажет. Олардың сұрақтарына жауап беру қажет. Дегенмен дәрігерлік құпияны ұстану керек.

4. Оқшауланулауды белгілеу парақта түсінікті етіп тіркелуі тиіс.

Педагогикалық саладағы оқшауланулау әдістемесі төмендегі схема бойынша жүргізілуі мүмкін.

1) Оқшауланулау көрсеткіштері сипатталады, қандай адам оқшаулануланатындығы сипатталады, яғни оқушы не себептен топтан оқшаулау керектігі туралы мәлімет болу керек. Баланың жеке даралық ерекшеліктері мен эмоциялық әсерлігіштігіне орай кейінгі жағдайда психологиялық жарақаттың болмайтындығына сенім болу керек.

2) Оқшауланулау тактикасы, яғни баланы ұжымнан оқшаулаған жағдайда оған қандай технология қолданылатындығын анықтап алу керек.

3) Оқшаулануланатын жағдайлар мен ситуацияларға қойылатын талаптар міндетті түрде сақталыну қажет.

4) Оқшаулануны өткізу барысы балаға ешқандай теріс әсер етпеу керек.

5) Оқшаулануны аяқтау жағдайларында одан шыққан нәтиже мүмкіншілігінше толығымен нақты көрсетілуі қажет.

Оқушының топтан оқшауланулау жағдайларында оған кері әсер ететін жағдайларда кездесуі мүмкін, яғни кейбір басқа мұғалім көтпеген нәтиже, эффектілер көрінуі мүмкін.

Мектеп қабырғасында көрінетін баланың ұжымнан оқшаулану жағдайлары бірнеше себептің негізінде болады. Дегенмен балалардың өз арасында туындаған оқшаулану жағдайларын сынып мұғалімі аңғарысымен-ақ оны тиімді және дұрыс басқаруды, оны басқаруға қойылатын талаптарды тиімді жүзеге асырып отыру қажет.

Оқшаулануланатын адаммен жұмыс істейтін адамдар, топтан оқшаулап тастаған оқушылар оқшаулануланудың педагогикалық, құқықтық және этикалық ережелерімен танысу қажет. Ережелерді білмеген жағдайда сынып жетекшісі сынып оқушыларымен әңгіме жүргізуі қажет.

Оқушыны ұжымнан оқшауламас бұрын, оған алдын-ала ескерту жағдайлары, өз кемшіліктерін жоюға мүмкіншіліктер берілу қажет тек одан нәтиже шықпаған жағдайда ғана күштеуі мүмкін. Оқушылар арасында туындаған мұндай жағдайдағы оқшауланған баланың ата-анасымен немесе балаға жауапты жанұя мүшелерімен тез арада байланыс жасау қажет. Олардың мұндай жағдайдың не себептен туындағандығын білгісі келген сұрақтарына жауап беру қажет. Сыныпта болып жатқан бұл процесті мұғалім үнемі бақылап, қадағалап, ситуацияларды белгілеу арқылы парақта түсінікті етіп тіркеп отыруы тиіс. Шұғыл жағдайларда бала мұғаліммен кеңесе алатындай жағдайды ыңғайластыру керек, яғни бала ең болмағанда мұғалімге шағымдануға болатындығын сезіне алу керек. ұжымда оқшауланған оқушыны аңғара салысымен-ақ мұғалім оны алғашқы күндері жиі бақылау арқылы ондағы эмоциялық күйлерді үнемі бақылап отыру қажет.

Бастауыш сынып оқушы арасында өздері оқшаулап тастаған бала оқушы туралы мұғалім басқа балалармен оның соңы немен аяқталатынын алдын ала мүмкіншілігінше

талқылап алған жөн. Олармен оқушылардың ойлары бойынша баланы ұжымнан оқшаулау арқылы оның қай жақтары жөнделетіндігін алдын-ала көрсете алатындай болу қажет.

Ұжымда бастауыш сыныптың оқушысының оқшаулану себептерін анықтау әдістемелері:

- «Социометрия» әдістемесі
- «Маскалар» әдістемесі
- «Екі үй» әдістемесі
- Бақылау
- Анкете
- Темперамент типін анықтау.

Сонымен оқушыны әлеуметтік-психологиялық тұрғыда ортаға сәтті бейімдеу тұлғаның өзіндік танымын, өзін-өзі жетілдіруін, өмірден өз орнын қателеспей табуын және жан-жақты табысты дамуын жүзеге асыратын күрделі үдеріс болғандықтан осы бағыттағы педагогикалық-психологиялық жұмыстарды жүйелі жүргізу және жағдай жасау – бүгінгі таңдағы білім беру саласының маңызды мәселесі болып отыр.

#### **Әдебиеттер:**

1. Рояк А.А Проблема социальной изоляции детей. //Вопросы психологии. – 1996. - №3 – С. 10-16.
2. Немов Р.С. Психология. Книга 2. - М., Владос, 2000.
3. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. - М., Педагогика, 1998.
4. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. - Санкт - Петербург., 2001.
5. Смирнова Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент. // Вопросы психологии. - 1995. - №3.
6. А.В.Дмитриев «Конфликтология». – М.:Изд. Гаролрики, 2001.

## **ӘОЖ 15**

### **ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУДЫҢ ТӨМЕНГІ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫ МЕН ОҚУДАҒЫ ЖЕТІСТІК МОТИВАЦИЯСЫНА ЫҚПАЛЫ**

**Баймуратова С., Долобаева А.Е.**  
(*М.Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ*)

Кеңес психологиясында өзін-өзі бағалау мәселесі теориялық деңгейде терең зерттелінген (Б.Г. Ананьев, 1959; Л.И. Божович, 1968; С.Л. Рубинштейн, 1946; И.В. Чеснокова, 1977, 1981; В.А.Ядов, 1979 және т.б.). Педагогикалық психологияда өзіндік бағалауды зерттеуге арналған көптеген еңбектер бар. Оның көпшілігі өзіндік бағалауды қалыптасып қойған құрылым ретінде қарастырады. Бұл жұмыстар негізінен мектеп кезеңін қамтиды және біржағынан бұл жас кезеңнің әртүрлі сатыларында өзіндік бағалаудың функциялануын, ал екінші жағынан оны дамыту мен жетілдірудің әртүрлі факторларының рөлін қарастырады.

Психологиядағы «өзін-өзі бағалау» ұғымы бірден қалыптаспады. Ғалымдар бұл тұжырымдаманы біртіндеп тереңдетіп, кеңейтті. Өзін-өзі бағалау адамның орталық формациясына, оның өзегіне жатады. Ол көбінесе жеке тұлғаның әлеуметтік бейімделуін анықтайды, мінез-құлық пен белсенділікті реттеуші болып табылады. Отандық және шетелдік психологиялық зерттеулерде өзін – өзі бағалау мәселесі

назардан тыс қалмайды; оның теориялық аспектілерін психологияда Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, И.С.Кон, М.И. Лисина, А.И. Липкина, В. В. Столин, Е. В. Шорохова, шетелде Дж. Мид, Э.Эриксон, К. Роджерс және тағы басқалар қарастырған. Бұл ғалымдар өзін-өзі бағалаудың онтогенезі, оның құрылымы, функциялары, мүмкіндіктері және қалыптасу заңдылықтары сияқты мәселелерді талқылайды. Оқушыларды психологиялық қолдаудың маңызды аспектісі-балалардың білім беру ортасына бейімделуін қамтамасыз ету. Атап айтқанда, оқушылардың жалпы бастауыш білім деңгейінен жалпы орта білім деңгейіне көшуі ерекше маңызға ие. Қазіргі уақытта көптеген мектеп оқушыларына тән: оқу үлгерімінің төмендеуі, мінез-құлықтың бұзылуы, эмоционалды тұрақсыздық, шаршаудың жоғарылауы. Олар оқу іс-әрекеті мен қарым-қатынастың өзгеретін жағдайларына бейімделуге мәжбүр. Орта мектептегі оқу жағдайларына бейімделу ерекшеліктері мәселелері Д.Б. Эльконин, Т. В. Драгунов, А. М. Прихожин, Т.И.Юферев, Е. В. Новиков және т. б. сияқты зерттеушілердің еңбектерінде қарастырылды, алайда қазіргі ғылымда жас жасөспірімдерді жалпы орта білім деңгейінде мектепке бейімдеу процесіне байланысты дамымаған мәселелердің бірі-олардың бейімделу кезеңіндегі оқу мотивациясы мен өзін-өзі бағалауы және олардың өзара байланысы.

Баланың өзін-өзі бағалауы үлкендердің бағалауына байланысты. Сенімділік, ашықтық, айтқанын орындау, тыңдау баланың жеке тұлға ретінде қалыптасуына қолайлы жағдай туғызады. Бірақ, ол үлкендерден үлкен жауапкершілікті қажет етеді. Өз еркін басқара алу және жетістікке жетуге саналы түрде талпыну баланың ең маңызды қасиеттерінің бірі. Қабылданған шешімге, ниетіне үлкен мақсаттарға байланысты саналы бақылай алу қабілетінің даму деңгейі қалыптасады. Егер бала белгілі бір затты өздігімен орындап жетістікке жететін болса, бұл кезеңде жетістікке жету мотивациясы, яғни жетістікке жету мотиві және сәтсіздіктің алдын алу мотиві т.б. Егер балаға беделі бар адам баланың жетістіктерін аз мақтап, сәтсіздіктерін көп жазалап отырса, оларда сәтсіздіктердің алдын-алу мотивациясы ертерек қалыптасады. Ш.А. Амоношвили төмендегі кластарда балалардың үлгерімінің төмендігін бағамен жазаласа, балалардың үрей, мазасыздық сапаларын туғызып отырады. Жетістікке жету мотивациясына өздік баға мен ынталану деңгейі де жатады. Осыған байланысты эмпирикалық зерттеудің мақсаты — жас жасөспірімдердегі өзін-өзі бағалау мен оқу мотивациясының байланысын зерттеу. Зерттеудің жалпы гипотезасы жас жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауы жас жасөспірімдердің оқу мотивациясының детерминанты болып табылады. Зерттеудің жеке гипотезалары екі болжам болды: ұлдарда оқу мотивациясы интеллект пен өзіне деген сенімділікке қатысты өзін-өзі бағалаумен оң байланысты; қыздарда оқу мотивациясы қарым-қатынасқа қатысты өзін-өзі бағалаумен оң байланысты. Жасөспірімнің өзін-өзі бағалау деңгейі оның жеке басының қасиеттеріне байланысты. Мысалы, егер жасөспірімнің өзін-өзі бағалауы жеткілікті болса, онда ол өзін-өзі сыни ойлауға, табандылық танытуға қабілетті өзіне сенімді тұлға ретінде дамиды. Мұндай жасөспірім әрдайым оқуда және қоғамдық өмірде белсенді болады. Өз жасында жеткілікті өзін-өзі бағалауы бар жасөспірімдер қоғамда қандай да бір мәртебеге ие және оларды бағалайды, олардың көптеген тұлғааралық байланыстары бар. Өз кезегінде, егер жасөспірімнің өзін — өзі бағалауы тым жоғары немесе тым төмен болса, онда бала агрессияны көрсетеді, ол жасөспірімнің өмірінің барлық салаларында көрінетін шамадан тыс алаңдаушылық пен эгоцентризммен сипатталады. орта мектепке ауысқан кезде білім алушылардың оқу жағдайларына психологиялық бейімделуінің табыстылығы объективті (оқу жағдайларының өзгеруі) және субъективті факторларға (жас, мотивация, жыныс) байланысты болады. Бұл факторлар топтары оқу мотивациясына әсер етеді, ал мотивация жас жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауымен тығыз байланысты. Оқу жылы

ішінде балаларда өзін-өзі бағалау қалыптасады. Өзі туралы мағыналы идеямен байланысты емес кейбір ситуациялық өзін-өзі бағалау «мен-тұжырымдамадан» бұрын пайда болады. Алайда, өзін-өзі бағалау «мен-тұжырымдамамен» байланысқан кезде айтарлықтай тұрақты және қосымша болады, ал олардың арасындағы маңызды айырмашылықтар анықталмайды. Оқу жылы кезінде «Мен бейнесі» екі есе артады.

Тұлғаға бағытталған білім беру саласы идеяларының контексті байқалатын зерттеулерде оқу-тәрбие үдерісіндегі бағалау мәселесі жаңа формалар мен мазмұнға ие болады. Мектептің оқу-тәрбие процесінде бағалау құбылысының кең таралуы мұғалімнің оқушылардың оқу іс-әрекетінің нәтижелерін бағалауы мен өзін-өзі бағалауы соңғы жылдары тәуелсіз бағытта ерекшеленуіне себеп болды. Кіші оқушының оқу қызметін білу, мақсат қою және өзінің мінез-құлқын бақылау, өзін басқара алуы қажет. Өзін-өзі бақылауды қалыптастыру процесі өзін-өзі бағалаудың даму деңгейіне байланысты. Кіші мектеп оқушылары өзін-өзі бақылауды тек ересек адамның басшылығымен және құрдастарының қатысуымен жүзеге асыра алады. Өзін – өзі тану-бастауыш сынып оқушыларының өзін-өзі бағалауының негізі. Баланың өзін-өзі тануы оқу іс-әрекетінде жүзеге асырылады. Өзін-өзі бағалаудың дамуына мектептегі үлгерімді бағалау үлкен әсер етеді. Мұғалімнің бағалауына назар аудара отырып, балалар өздерін және құрдастарын үздік оқушы, қос оқушы және т.б. деп санайды, әр топтың өкілдеріне тиісті қасиеттер береді. Төменгі сыныптардағы оқу үлгерімін бағалау, негізінен, жеке тұлғаны бағалау болып табылады және баланың әлеуметтік мәртебесін анықтайды. Сондықтан іс-әрекетті бағалау мен жеке тұлғаны бағалауды ажырату қажет екенін есте ұстаған жөн. Қызметтің жекелеген нәтижелерін бағалауды тұтастай жеке тұлғаға ауыстыруға болмайды. Кіші мектеп оқушылары бұл ұғымдарды әлі де әлсіз ажыратады. Сондықтан олар өз жұмыстары туралы теріс пікірді бағалау ретінде қабылдайды: сіз жаман адамсыз. Егер оқу іс-әрекетінде кіші оқушы өзін сауатты сезінбесе, оның жеке дамуы бұзылады. Балалар білім беру саласындағы құзыреттіліктің маңыздылығын түсінеді және ең танымал құрдастарының қасиеттерін сипаттай отырып, ең алдымен ақыл мен білімді көрсетеді. Зерттеулер көрсеткендей, жас мектеп оқушыларында өзін-өзі бағалаудың барлық түрлері кездеседі: жеткілікті тұрақты, шамадан тыс тұрақты, дұрыс бағаламау немесе бағаламау бағытында тұрақсыз. Сонымен қатар, сыныптан сыныпқа дейін өзін, мүмкіндіктерін дұрыс бағалау мүмкіндігі артады, сонымен бірге өзін-өзі бағалау үрдісі төмендейді. Тұрақты төмен өзін-өзі бағалау өте сирек кездеседі. Мұның бәрі кіші оқушының өзін-өзі бағалауы динамикалық және тұрақтылыққа бейім, біртіндеп жеке тұлғаның ішкі жағдайына ауысады дегенді білдіреді. Дербес және тұрақты бола келе, осы функцияға дәлел қызметі бастауыш мектеп. Л. С. Выготский өзін – өзі бағалау жеті жасында дами бастайды деп болжады-жалпыланған, яғни тұрақты, жағдайдан тыс және сонымен бірге баланың өзіне деген сараланған қатынасы. Өзін-өзі бағалау баланың өзіне деген қарым-қатынасына делдал болады, оның іс-әрекетінің тәжірибесін, басқа адамдармен қарым-қатынасын біріктіреді. Бұл нормативтік критерийлер тұрғысынан өз іс-әрекеттерін бақылауға, әлеуметтік нормаларға сәйкес олардың тұтас мінез-құлқын құруға мүмкіндік беретін маңызды жеке орган. Өзін-өзі бағалау баланың өзі туралы басқалардан білетінін және оның іс-әрекеттері мен жеке қасиеттерін түсінуге бағытталған өзінің өсіп келе жатқан белсенділігін көрсетеді. Бастауыш сынып мұғалімі оқушылардың өзін-өзі бағалау ерекшеліктерін анықтай білуі, өзіне деген сыни көзқарасын қалыптастыруы, өз қызметін талдай және бақылай білуі керек. Өзін-өзі бақылаудың белсенді қалыптасуы жасөспірім кезеңінде жүреді, бірақ қазірдің өзінде жас оқушылар оқу іс-әрекетінде де, қарым-қатынас процесінде де өзін-өзі бақылау элементтерін қадағалап отыруы керек. Зерттеулер көрсеткендей, жас оқушылар өзін-өзі бақылауды тек ересек адамның басшылығымен және құрдастарының қатысуымен жүзеге асыра алады. Өзін-өзі бағалау-

бұл күрделі жеке білім. Ол адамның өзі туралы басқалардан білетінін және оның іс-әрекеттері мен жеке қасиеттерін түсінуге бағытталған өзінің белсенділігін көрсетеді. Адамның өзін-өзі бағалауын білу онымен қарым-қатынас орнату, басқа адамдармен қалыпты қарым-қатынас жасау үшін өте маңызды. Жас оқушының өзін-өзі бағалауы серпінді және сонымен бірге тұрақтылыққа ұмтылады, әрі қарай жеке тұлғаның ішкі жағдайына ауысады, мінез-құлық мотивіне айналады және жеке тұлғаның белгілі бір қасиеттерін қалыптастыруға әсер етеді. Мұғалім оқушылардың өзін-өзі бағалау ерекшеліктерін анықтай білуі, өзіне деген сыни көзқарасты, өз қызметін талдай және бақылай білуі керек. Баланың өзін-өзі бағалауы дұрыс қалыптасуын қамтамасыз етуге тырысу керек. Осыған сүйене отырып, оқушының өзін-өзі бағалауы күрделі жеке білім деп тұжырымдай аламыз, онда баланың өзі туралы білімі, қарым-қатынас пен іс-әрекетте өзінің "өзін" ашуға бағытталған белсенділігі көрінеді. Бастауыш сынып оқушыларының үлгерімінің олардың өзін-өзі бағалауына әсері сөзсіз. Бағдарламалық материалды игеруде айтарлықтай қиындықтарға тап болған балалар көбінесе теріс баға алады. Артта қалудың бастапқы кезеңінде сәйкессіздік жеткілікті түрде танылмайды. Жиі сәтсіздікке ұшырайтын адам одан әрі сәтсіздікке ұшырайды және керісінше, алдыңғы оқу іс-әрекетінде сәттілік болашақта сәттілік күтуге бейім болады. Артта қалған балалардың оқу іс-әрекетінде сәттіліктен сәтсіздіктің басым болуы, олардың мұғалім ретіндегі жұмысының төмен бағалары үнемі күшейтіліп, олардың өз-өзіне күмәндануы мен өзін-өзі сезінуіне әкеледі. Кіші оқушының оқу қызметін білу, мақсат қою және өзінің мінез-құлқын бақылау, өзін басқара алу. Өзін-өзі басқару үшін өзіңіз туралы білім, өзіңізді бағалау қажет. Өзін-өзі бақылауды қалыптастыру процесі өзін-өзі бағалаудың даму деңгейіне байланысты. Кіші мектеп оқушылары өзін-өзі бақылауды тек ересек адамның басшылығымен және құрдастарының қатысуымен жүзеге асыра алады. Өзін-өзі тану-кіші мектеп оқушыларының өзін-өзі бағалау негізі. Баланың өзін-өзі тануы оқу іс-әрекетінде жүзеге асырылады. Бала өз талаптарының деңгейін өз іс-әрекетінің нәтижелерімен және өзін басқа адамдармен салыстыру арқылы салыстырады. Талаптардың деңгейі неғұрлым жоғары болса, оларды қанағаттандыру соғұрлым қиын болады. Кез-келген іс-әрекеттегі сәттілік пен сәтсіздік олардың осы іс-әрекет түріндегі қабілеттерін бағалауға айтарлықтай әсер етеді: сәтсіздіктер, әдетте, талаптарды азайтады және сәттілік оларды арттырады. Салыстыру сәті де маңызды: өзін-өзі бағалау, жеке адам өз жетістіктерін ғана емес, сонымен бірге бүкіл әлеуметтік жағдайды ескере отырып, өз еркімен немесе еріксіз өзін басқалармен салыстырады. Жеке тұлғаның жалпы өзін-өзі бағалауы оның жеке ерекшеліктеріне және оның бағаланатын сапасы немесе қызметі үшін қаншалықты маңызды екеніне қатты әсер етеді. Өзін – өзі бағалау-бұл күрделі динамикалық тұлғалық білім, ақыл-ой әрекетінің параметрлерінің бірі. Өзін-өзі бағалау өзіне деген сенімділік, менмендік, сынсыздық және т.б. сияқты жеке қасиеттердің қалыптасуына әкеледі, адамның өзін басқалардан бағалауы үнемі ұялшақтықты, өз күшіне сенбеуді, оқшаулануды, ұялшақтықты және т. б. қалыптастырады.

#### Әдебиеттер:

1. Ж.Ж. Бейсенова. Жоғары сынып оқушыларының кәсіби өзіндік анықталуындағы мамандық таңдаулары мен өзіндік бағалау ерекшеліктерін зерттеу. Автореферат: Алматы, 2004.
2. Прихожан, А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007.
3. Божович Л. И. «Проблемы формирования личности» // Журнал практического психолога. - 2008. - № 5.
4. <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-samootsenki-i-uchebnoy-motivatsii-mladshih-podrostkov-v-protssesse-shkolnoy-adaptatsii>
5. <https://allrefrs.ru/1-14328.html>

## ДӘРІГЕР ИМИДЖІНІҢ НАУҚАСПЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ОРНАТУЫНА ӘСЕРІ

**Баянова А.С., Кенжебаева Д.К.**  
(*М. Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ*)

Дәрігер мен емделуші арасында өзара түсіністік пен жағымды қарым-қатынас орнатуда пациенттің қабылдаушы немесе емдеуші дәрігер туралы алғашқы әсері ерекше рөл атқарады. Мұнда бәрі маңызды: оның сыртқы түрі, мимикасы, ым-ишарасы, дауыс ырғағы, сөйлеу тембрі және т.б. Мысалы, бірінші көргенде дәрігер маужырап ұйқысы келген, ұқыпсыз болып көрінсе, науқас өзін-өзі күте алмайтын адам басқаларға күтім жасауы мүмкін емес деген ойда болады, жұмысына сенімді болуы екіталай деп есептеп, сенімін жоғалтады.

Сондай-ақ, дәрігермен алғашқы қарым-қатынаста науқаста дәрігер оны түсінеді және оған көмектескісі келеді деген әсер болуы мүмкін. Өз кезегінде дәрігер науқастың оны қабылдауға келген психологиялық жағдайын ескеруі керек. Сонымен қатар, мысалы, ыңғайсыз көлікпен дәрігерге жетуге мәжбүр болған және күту залында өз кезегін ұзақ күткен науқастың шиеленісуі мен қанағаттанбауы дәрігерді науқасқа дұшпандық көзқарас ұялатады, сол кезде дәрігер шыдамдылықпен және әдептілікпен қарым-қатынас орнатуға тырысу керек, адамды өзіне қарату керек, оны тыныштандырып, содан кейін ғана анамнезді бастау керек.

Науқастың дәрігер туралы алғашқы әсеріне З.Фрейд алғаш сипаттаған «трансферт» әсері ықпал етуі мүмкін. Осы әсерге сәйкес науқас бейсаналық түрде дәрігерді бала кезінен эмоционалды маңызды адаммен, әдетте әкесі немесе анасымен анықтай алады. Науқас дәрігерге ата-анасына немесе дәрігер еске салған басқа маңызды адамға қатысты сезінген эмоциялары мен сезімдерін бейсаналық түрде көрсетеді.

Науқастың әкесімен (немесе анасымен) қандай қарым-қатынаста болғанына байланысты, дәрігерге қатысты бірдей тенденция пайда болады - оң (дәрігерге сенім) немесе теріс (содан кейін күдік, дұшпандық, қулық күту, т.б.). Айта кету керек, трансфер тек алғашқы әсер кезінде ғана емес, сонымен қатар терапевтік процестің кез келген дерлік кезеңінде де пайда болуы мүмкін, әсіресе егер ол ұзаққа созылса және дәрігер мен пациенттің өзара әрекеттесуі жүйелі түрде орын алса.

Екінші жағынан, дәрігердің науқасқа қатынасы, оған деген симпатия немесе антипатия көрінісі «эстетикалық стереотиптің берілуіне» байланысты болуы мүмкін. Әдемі адамдар көріксіздерге қарағанда жанашырлық пен сенім ұялатады. Демек, сырттай тартымды пациент, тіпті сыртқы келбеті бойынша антипатия тудыратын науқасқа қарағанда, іс жүзінде ол аз көмекке мұқтаж болса да, дәрігерде көбірек жанашырлық тудырады.

Адамның адамды қабылдау процесінде әртүрлі әлеуметтік-психологиялық әсерлердің пайда болуына әкелетін көзқарастары маңызды рөл атқарады.

Перцептивті қатынастың үш түрі бар:

- оң;
- теріс;
- адекватты.

Позитивті көзқараспен адамның оң қасиеттері мен қабілеттерін қайта бағалау орын алады, ол осы адамға деген сенімнің жоғарылау дәрежесінде көрінеді, оның

барлық кеңестерін қабылдауға және болып жатқан жағдайға көзқараспен бөлісуге дайын. Көбінесе белгілі бір дәрігерге деген оң көзқарас басқалардың пікірімен, оның кәсіби мәртебесімен (академик, профессор, жоғары санатты доктор және т.б.), жасымен (үлкені тәжірибелі, білімдірек болып көрінеді), сондай-ақ дәрігердің сыртқы түрі (қатты дене, көзілдірікпен) қалыптасады.

Теріс көзқарас басқа адамның жағымсыз қасиеттерін қабылдауға әкеледі, ол сенімсіздік пен күдікпен көрінеді. Адекватты көзқарас бір адамның бойындағы жағымды және жағымсыз қасиеттер мен қасиеттерді біріктіру мүмкіндігін қамтиды (мысалы, «хирург қарым-қатынаста дөрекі, бірақ оның қолы алтын»).

Позитивті көзқарас кейбір сыртқы факторларға байланысты болуы мүмкін екені белгілі. Мысалы, дәрігердің салмақты сөйлеу мәнері және манипуляция. Егер дәрігер сабырлы және сенімді болса, бірақ тәкаппар болмаса және адами жанашырлық көрсетіп жүретін болса сенім оңайырақ болады. Дәрігер көрсететін қызмет түрі – ақылы немесе тегін сияқты сыртқы фактор маңызды. Науқас ақылы қызмет алған кезде дәрігерге тегін көмек алудан гөрі көбірек сенеді.

Кейбір препараттардың тиімділігін бағалау кезінде оң көзқарас көбінесе дәрі-дәрмектің құнына негізделген («қымбат қаражат ол көмектеседі»), оның қаптамасының дизайны; таблеткалардың түсі және т.б. Плацебо әсері осы психологиялық механизмге негізделген. Плацебо - бұл емдік артықшылықтар бере алатын дәрі-дәрмексіз ем. Позитивті көзқарасты қалыптастыру үшін плацебо тағайындалған және тиісті нұсқаулармен сүйемелденген кезде, емдеу нәтижелері қажетті дәрі-дәрмектермен емдеуге қарағанда тиімдірек болады.

Бір-бірінің қандай да бір қасиеттері мен мінез-құлқының көрінуінің диагностикалық және емдік өзара әрекеттесуіне қатысушылардың күтулері маңызды. Осыған байланысты «идеалды» және «нақты» дәрігер мен пациент ұғымдары ажыратылады.

Сонымен, «идеалды дәрігерге» тән қасиеттер мен қасиеттерге оның жасы мен жынысы, характерологиялық және тұлғалық ерекшеліктері, тұлғааралық қарым-қатынас стилі, біліктілігі жатады. Дж.Лакан дәрігер мен науқастың өзара әрекеттесу процесіне әсер ететін бес факторды анықтайды:

- 1) жынысы;
- 2) жасы;
- 3) ұлты (нәсілі);
- 4) дін;
- 5) жыныстық бағдар.

Ең маңыздысы - жеке және характерологиялық қасиеттер, алайда науқастардың көпшілігі идеалды дәрігерді жынысы, діні, жыныстық бағдары және жасы үлкен адам деп санайды. Гендерлік және жыныстық бағдар факторларын ескере отырып, өзара әрекеттесудің тереңірек деңгейімен байланысты сексологиялық тәжірибеде әсіресе айқын көрінеді. Соңғы жылдары әлемде ұлтаралық қатынастардың шиеленісуіне байланысты олардың ұлттық ерекшелігі дәрігер мен науқастың қарым-қатынасында маңызды орын алды. Толеранттылық, ұлттық толеранттылық, ұлттық наным-сенімдердің болмауы сияқты қасиеттер мәнге ие болады.

Сонымен қатар, пациенттер жеке және характерологиялық сипаттамаларға назар аударады: құрмет, ілтипаттылық, мамандықты сүю, мейірімділік, сыпайылық, шынайылық, сезімталдық және әзілкештік сезімі. Науқастың көзқарасы бойынша идеалды дәрігер бейнесінде ең маңыздысы эмпатия және қарым-қатынас стилі болып табылады.

Баламалы жұптарды құрайтын дәрігердің төрт психологиялық түрі бар:



1) эмпатия (Дәрігердің эмпатикалық түріне пациенттің мәселелерін терең түсіну және терең сезіну, оның жағдайы мен әл-ауқатының ауытқуына пациентпен эмпатия жасау, оның психологиялық мәселелерімен бөлісу, қойылған ауру тұжырымдамасын жиі қабылдау сияқты қасиеттер кіреді. пациент алға қарай);

2) эмоционалды бейтарап (Эмоциялық бейтарап деп аталатын дәрігер түрі пациенттің ең терең мәселелеріне эмоционалды немқұрайлылық, пациентті оның субъективті эмоционалды жағдайында қолдауды қаламау сияқты қасиеттердің жиынтығын білдіреді);

3) бұйрықшыл (Бұйрықшыл дәрігер науқастың күмәндану мүмкіндігін жоққа шығарады, диагнозды басқа дәрігерлермен қайта тексеруге теріс көзқараспен қарайды, оның әрекетіне сын болған жағдайда науқасқа ренжуге және жағымсыз эмоционалды реакциялар беруге бейім.);

4) түсіністік (Дәрігердің бұйрықшыл емес психологиялық түрі, бұйрықшылға қарама-қарсы. Ол серіктестікке бағдарды қамтиды, диагноз қоюда да, терапия әдістері мен әдістерін таңдауда да пациенттің көзқарасын ескеруге бейім).

Коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру адамның басқа адамдармен бірге болуға, әлеуметтік топқа жатуға, басқалармен эмоционалды қарым-қатынас орнатуға, тұлғааралық қарым-қатынастар жүйесіне енуге ұмтылу сияқты психологиялық сипаттамасына негізделген. Жанжалды жағдайларда, қарым-қатынастар шиеленіскен жағдайда, эмоционалды жақын адамдар санының болуы әлемнің бейнесін және өзін-өзі бағалауды тұрақтандырады, позицияларды нығайтады, оқиғаларға дәлірек және барабар жауап беруге мүмкіндік береді. Ендеше, емделушілермен тіл табыса білу – дәрігердің коммуникативтік құзыреттілігі – бұл тіпті медициналық университетте оқу барысында, кейін науқастармен әртүрлі жас, білім деңгейлері, әлеуметтік және кәсіптік тиістілігіне қарамастан, әртүрлі психологиялық қасиеттері бар адамдармен дербес кәсіби қарым-қатынас жасау барысында қалыптаса бастайтын өнер.

#### **Әдебиеттер:**

1. Збронская М.А. Внутренняя структура имиджа / М.А. Збронская. - М.: Синтон, 2005.- 305 с.
2. Наумова С. А. Имиджелогия: учеб. пособие / С. А. Наумова. - Томск, 2004. – 116 с.
3. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа. Стратегия, психотехнологии, психотехники / А. Ю. Панасюк. — М.: ОМЕГА-Л, 2008. — 266 с.
4. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения / Н.И. Формановская. М. – Высш.шк., 2000. – 159 с.

## **ӘОЖ 15**

### **ЖАСӨСПІРІМДІК КЕЗЕҢДЕГІ БЕЙІМДЕЛУГЕ ЖЕКЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕРІКТЕРДІҢ ЫҚПАЛЫ**

**Бейбітқызы А., Долобаева А.Е.**  
(*М. Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ*)

Жасөспірімдік кезең – балалық шақпен ересектік арасында жатқан адамның дамуы мен жетілуінің белгілі - бір кезеңі. Ол 16-18 жас аралығын қамтиды, яғни сәйкесінше 9-11 сынып оқушылары болып табылады. «Жасөспірім» сөзі тәуелді балалық шақпен өзіндік және жауапкершілікті үлкен өмірге ауысудың фазасы ретінде белгіленеді. Бұл бір жағынан денелік, соның ішінде жыныстық жетілудің аяқталғандығын білдірсе, екінші жағынан - әлеуметтік жетілуге қол жеткізуді білдіреді.

Жасөспірімдік шақ бала мен ересектердің арасындағы аралық жағдайда пайда болады. Баланың жағдайы оның ересектерге тәуелділігімен сипатталады, бұл оның өмірлік іс-әрекетінің басты мазмұны мен бағытын белгілейді. Баланың атқаратын рөлі ересектердің рөлінен сапалық тұрғыда өзгеше болады және екі жақта мұны анық ұғынады. Өмірлік іс-әрекеттің күрделене түсуімен бірге жастарда әлеуметтік рөлдер мен мүдделер диапазонының сандық ұлғаюы ғана болып қоймайды, сапалық тұрғыдан да өзгеріп, ересектік рөлдер бірден-бірге көбейеді, осыдан барып дербестік пен жауапкершілік өлшемі шығады [1].

Жоғары сынып жасы арнайы және жалпы қабілеттерінің негізгі жетекші іс-әрекеті: оқу, қарым-қатынас және еңбек базасында дамуының жалғасуымен сипатталады. Оқуда жалпы интеллекттік қабілеттер, әсіресе, түсініктік теориялық ойлау қалыптасады. Бұл түсініктерді игеру, оларды пайдалану ептіліктерімен, логикалық және абстрактілі талдай алумен жүзеге асады. Қарым-қатынаста оқушылардың коммуникативті қабілеттері қалыптасады және дамиды. Еңбекте олардың практикалық ептіліктері және дағдыларының қалыптасуы белсенді түрде жүреді, бұлар болашақта кәсіби қабілеттерінің жетістіктерге жетуіне ықпал етеді.

Бейімделу дегеніміз - қоғамда, ұжымда, жанұяда және өзіне қатысты нәтижелерге дәйекті түрде қол жеткізе отырып, жеке тұлғаның жаңа орта жағдайына белсенді бейімделу процесі. Бейімделуге келесі кіші түрлер жатады: - биологиялық (дене), - психологиялық (ішкі дүние), - әлеуметтік (отбасы мен ұжымдағы сыртқы көрініс)[2].

Бейімделу - бұл әртүрлі мәселелерді шешудің схемасы немесе стилі, мысалы:

- уақытша (ұжымда немесе жағдайда уақытша), - тұрақты (мектептегі достарымен немесе үйде ата-аналармен қарым-қатынас), - қиын (ұзақ және шыдамды шешімді қажет етеді), - қарапайым (өздігінен шешілетін), - шешілетін (әйтеуір, үлкендер айтқандай: кез келген жағдайдан шығудың үш жолы бар: бірі - сізді осы жағдайға әкелген адам біледі, екіншісі - өзіңізді табасыз, ал үшінші – ешкім білмейді), – шешілмейді (яғни сіздің ойыңызша, бұл мәселенің шығу жолы жоқ); - жағдайға, ұжымға және адамның өзіне байланысты мүлде проблема болмау, өйткені бұл сұрақтың тұжырымын өзі анықтайды. Субъектінің өзі бұл мәселені қазіргі кездегі өзектілігіне және өзін-өзі бекітудің жеке стратегиясына байланысты байқамауы да мүмкін.

Бейімделудің барлық түрлерінің ішіндегі ең белсендісі – әлеуметтік бейімделу, оның басты ерекшелігі – топ пен оның құрамына кіретін тұлғаның мақсаттары мен құндылық бағдарларының жақындасуы, нормаларды, дәстүрлерді, топтық мәдениетті сіңіру, қоғамға ену. топтың рөлдік құрылымы. Бейімделу қатаң түрде адам орналасқан қоғам шеңберінде жүзеге асады және оның санына қарамастан жеке адам үшін де, топ үшін де барлық нюанстарды қамтамасыз етеді, өйткені бұл қоғамды басқарушы және түзетуші кешен болып табылады. тұлға. Көшеге шықсақ та, айналамыздағы барлық адамдармен тіл табысуымыз керек. Бейімделу жас ерекшеліктерін де қарастырады, бұл жағдайда жасөспірім, атап айтқанда, жасөспірім – қоғамның ересек мүшесі ретінде әлеуметтік мінез-құлық нормаларын қабылдай бастаған жаңа адам. Демек, бұл бірқатар нормаларды, міндеттер мен құқықтарды қабылдау.

Жасөспірімнің өзін-өзі бекіту және бейімделу стратегиясын іздестіру үлесі жеке өте үлкен емес, өйткені оған құрдастары және әсіресе отбасылық қарым-қатынастардың үйдегі микроклиматы үлкен әсер етеді. Шындығында, ең бірінші және ең терең тәрбиені балаға туғаннан ата-ана береді, өйткені олар: «Балаңызды дүниеге келген алғашқы минуттан бастап тәрбиелеуді бастамасаңыз, онда сізде бар» деп бекер айтпаған. уақыт жоғалтты. Отбасында жасөспірімнің жеке тұлғасын қалыптастыру

бойынша түзету жұмыстары ең қиын процесс ретінде үнемі жүргізіліп отыруы керек. Өйткені, ол жасөспірім үшін бастапқы нүкте болып табылады [3].

Жасөспірімдердің педагогикалық өзара оқу іс-әрекеттегі «бейімделуге» ұшырау себептерін анықтау мақсатында мектеп психологы әлеуметтік педагогпен бірлесіп, әр түрлі деңгейдегі әлеуметтік іс-шараларды ұйымдастырады. Бүгінгі күні, әрбір жалпы орта мектепте осындай жасөспірімдерге индивидуалды түрде көмек көрсету мақсатында әлеуметтік-психологиялық түзету орталығы құрылған. Осындай жасөспірімдерді түзетумен айналысатын бірлескен мамандар тобы бар.

*1-схема. Жасөспірімдік кезеңдегі бейімделуге жеке психологиялық ерекшеліктермен айналысатын мамандар тобы*



Осылайша, мектептегі мамандардың бірлескен қызметі жасөспірімдердің бейімделу іс-әрекетін әлеуметтік түзету әдістерімен қамтамасыз етеді. Мектептегі мамандар әлеуметтік-түзету әдістерін, тәсілдерін және жаттығуларын сабақтан тыс уақытта іске асыратын кешен құрды [4].

Индивидуалды түзету шаралары - «бейімделуге» ұшыраған жасөспірімдердің қоғамға бейімделуін, кемшіліктерін жеңу және әлсіреуі немесе стресске түсу жағдайын алдын алу үшін түзету мақсатында құрылған іс-шаралар кешені болып табылады [5].

Мектептегі «бейімделуге» ұшыраған жасөспірімдермен түзету жұмыстарының тиімділігі:

- Жасөспірімді және отбасын маманның көмегімен қамтамасыз ету;
- Жасөспірімнің мінез-құлықтағы ерекшеліктерін есепке алу;
- Жағымсыз, ерсі мінез-құлықтарын түзету мүмкіндігі;
- «Бейімделуге» ұшыраған жасөспірімдерді түзету жұмысын іске асырудағы педагогтардың, дәрігерлердің, мектептегі психологиялық қызметтің ықпалы;
- жеке тәсілді іске асыру.

Мектептегі педагогтарды, дәрігердің және мектеп психогының бірлескен қызметінің негізгі мақсаттары мынады: жасөспірімдерде пайда болған проблемаларды, жасөспірімнің жеке тұлға болып даму мүмкіндігін және мінез-құлықта пайда болған өзгерістерді айқындау және де агрессивті оқушылармен түзету жұмыстарын ұйымдастыру.

Мектептегі әлеуметтік-түзету жұмыстары барлық мамандары жүргізіледі. Мектепте әлеуметтік жұмыс саласындағы мамандарды ұстау жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын түзету психологиялық негізі болып табылады. Жасөспірімнің агрессивтілігіне байланысты, оның қасиеттер кешенін түзетуде индивидуалды ыңғай жасап психологиялық кеңес беріледі [6].

Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, жасөспірімнің күрделі әлемі ересек адамға түсінікті емес, күнделікті қолдау мен түзетуді қажет ететінін,

жасөспірімге жаңа нормалар мен ережелерді игеруде жиі көмек көрсету қажет екенін байқадық.

#### Әдебиеттер:

1. Никитин Е.П., Харламенкова Н.Е. Феномен человеческого самоутверждения. - СПб.: 2000. – 278 с.
2. Возрастная психология. Кулагина И.Ю. М. 1999 Шипицына Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С., Демьянчук Р. В., Яковлева Н. Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста // Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. - СПб.: Речь, 2005. - С. 13– 14.
3. И. М. Юсупова Краткая энциклопедия психологии и психофизиологии развития человека. - Казань: Изд-во «Познание» Ин-та экономики, управления и права, 2010. – 455 с.
4. Мамайчук И. И., Смирнова М. И. Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения. - СПб.: Речь, 2010. – 163 с.
5. Мамайчук И. И., Смирнова М. И. Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения. - СПб.: Речь, 2010. - С. 93–115.
6. Мухина В. С. Инициации подростков во временных объединениях как условие личностного роста // Развитие личности. -2000. - № 1. – С. 92-98.

УДК 373.24

## РАЗВИТИЕ ГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Борисенко К.В., Айтымова А.М.**  
(*НАО СКГУ им. М. Козыбаева*)

Современная система образования претерпевает различные изменения, связанные с глобализацией и интенсивным развитием новых технологий. Изменения происходят в различных сферах жизнедеятельности человека. Так, сфера образования не является исключением. Качественное образование сегодня – путь к успеху и главный инструмент развития экономики. Выступая на пленарном заседании в рамках августовской конференции в 2019 году, Президент Республики Казахстан Касым-Жомарт Токаев отметил, что успех государства в первую очередь зависит от качественной системы образования.

Процесс обучения начинает формироваться в условиях дошкольной учебной организации, когда дети переживают один из самых важных периодов в своей жизни. В данное время у ребенка формируются и развиваются основные мыслительные процессы, а также память, внимание, воображение, восприятие.

Изобразительная деятельность является одним из ведущих видов деятельности дошкольников, способствующий развитию творческого потенциала личности. С помощью рисунка ребенок имеет возможность воссоздать свои чувства, отношение к окружающей действительности.

Под графическими умениями понимается владение карандашом, умение рисовать, штриховать, обводить, соединять по точкам и др. [1].

В процессе обучения часто используются графические умения. Они сопровождают весь учебный процесс. Например, при обучении математике педагог предлагает соединить точки по цифрам либо нарисовать определенные узоры по клеточкам.

Ученые и исследователи отмечают, что формирование и развитие графических умений в старшей группе дошкольников происходит неравномерно. Некоторые воспитанники уже умело держат карандаш, другие с трудом справляются с

предложенными заданиями. Дети слишком сильно или слишком слабо нажимают на карандаш, движения кисти рук еще не сформированы до конца, что влечет за собой начертание предметов неточно, неясно. У многих детей в старшем дошкольном возрасте отсутствует чувство формы и композиции в целом.

Так, существуют нормы развития графических умений, связанные с возрастными особенностями детей дошкольного возраста (Таблица1).

Таблица 1

Возрастные критерии овладения графическими умениями детей дошкольного возраста

Возрастной период	Критерий
Младший дошкольный возраст	Дети способны рисовать линии по предложенному воспитателем образцу, а также по устной инструкции взрослого. Могут рисовать линии в заданном направлении (вертикальные, горизонтальные, наклонные).
	Ребенок воспринимает на слух и выполняет задание нарисовать простые фигуры: круг, квадрат, треугольник, а также композиции из данных фигур.
	Ребенок может самостоятельно обвести нарисованные предметы пальцем, карандашом с учетом небольших отклонений.
Средний дошкольный возраст	Ребенок достаточно хорошо и четко может обвести предметы по контуру пальцем или карандашом. Умеет отличать разные виды линий.
	Ребенок умеет закрашивать предметы, практически не выходя за контуры
	Ребенок способен выполнить штриховку предмета, обычно крупного с помощью вертикальных, горизонтальных, наклонных линий.
	Умеет соединять точки с целью получения готового изображения (до 10-12 точек)
	Умеет находить выход из лабиринта, прочерчивая линию.
	Ребенок умеет свободно дорисовывать несложные изображения.
	Ребенок достаточно четко умеет рисовать человека с указанием отдельных элементов: головы, туловища, рук и ног. Кроме того, рисует простые изображения, состоящие из фигур: круга, квадрата, треугольника.
	По образцу пишут буквы, цифры в специальных тетрадах или под руководством взрослых. Умеет раскрашивать предложенные изображения.
Старший дошкольный возраст	Ребенок может рисовать сплошные линии с чередованием разных элементов.
	Ребенок умеет рисовать линии-узоры.
	Ребенок способен воссоздать геометрические орнаменты в широких строчках.
	Ребенок в специальных пособиях пишет элементы письменных букв. Впоследствии данное умение переходит в умение рисовать, не отрывая руки.
Подготовительный дошкольный возраст	Ребенок уже умеет рисовать большее количество фигур: круг, треугольник, квадрат, прямоугольник, ромб, овал
	Ребенок умеет обводить контуры изображенных предметов карандашом практически без отклонений. Четко работает с пунктирными линиями.
	Ребенок умеет закрашивать изображения, практически не выходя за контуры. Рисунки получаются более четкими, аккуратными.
	Начинает умело обращаться с восковыми и обычными мелками. Может заштриховывать предметы.
	Может соединять до 20-25 точек, ориентируясь по изображенным цифрам на рисунке с целью получения единого изображения.
	Проводит линию в лабиринтах средней и высокой сложности
	Может дорисовать недостающую часть рисунка зеркально изображению
	Рисует человека пропорционально, украшая его деталями: одеждой, украшениями, а также мелкими частями тела. Кроме того, может изображать более сложные рисунки, акцентируя внимание на мелких деталях.

Так, каждый возрастной период характеризуется особенными критериями формирования и развития графических умений. Согласно данным таблицы, можно отметить, что совершенствование графических умений происходит с увеличением возраста. Это связано с физиологическим совершенствованием детей, с развитием психических процессов, а также с правильно выстроенной системой работы дошкольной организации [2].

В процессе развития графических умений у детей старшего дошкольного возраста необходимо соблюдать определенные правила, в том числе:

- тщательно следить за правильной позой ребенка во время работы за партой, столом;
- следить за правильностью удержания карандаша;
- формировать план работы так, чтобы рисование начиналось с изображения более крупных предметов, постепенно переходя к более мелким;
- проводить с детьми четкую отработку контуров, что подразумевает многократное обведение изображений как пальцем, так и карандашом, мелкими, фломастером;
- рисовать по выделенным «дорожкам»;
- обучать детей рисовать плавные линии, в том числе волны, лианы и т.д.;
- обучать детей работать сначала на крупной горизонтальной поверхности, затем на формате более меньшего размера;
- обучать детей рисовать предметы, фигуры с открытыми и закрытыми глазами, а также меняя руки – сначала правой, затем левой, двумя руками одновременно;
- использовать в работе нетрадиционные способы рисования, которые способствуют активизации тактильного, сенсорного, зрительного восприятия.

Основными графическими материалами для создания рисунка является карандаш, уголь, сангвиник и тушь.

Рисунок является основой всех видов изобразительного искусства, в том числе графики.

Рисование обладает определенными преимуществами: простотой техники рисования линий и универсальностью построения формы. Так, рисунок характеризуется следующими свойствами [4]:

- во-первых, рисунок выполняется вручную, что значительно ускоряет процесс рисования;
- во-вторых, рисунок выполняется в соответствии с творческими воображением рисующего, то есть так, как ему кажется и видится определенные предмет, событие, явление;
- в-третьих, рисунок является визуальным, т.е. он передает внешние признаки объекта: величину, форму, объем, цветовую гамму;
- в-четвертых, рисунок, графическое изображение является отображением не только внешних качеств объекта, но и внутреннего отношения юного художника.

Графические умения также способствуют развитию мелкой моторики, движения рук и глаз, зрительного и сенсорного восприятия, вырабатывает привычку систематически выполнять намеченную работу.

Овладение графическими умениями – это процесс, который в совокупности решает комплекс учебных, трудовых, воспитательных задач. Выступая в роли руководителя изобразительной деятельности детей, воспитатель должен быть в состоянии организовать их систематическое обучение, научить их правильно сидеть и развивать необходимые графические умения. Дети медленно и с трудом овладевают технической стороной рисования, поэтому им нужно прививать интерес к

возможностям визуальных и технических средств и развивать в них сильные технические навыки и способности.

В ходе обучения детей изобразительной деятельности применяются традиционные и нетрадиционные методы. К традиционным методам относятся общепринятые, которые впоследствии долгого времени были апробированы на практике. К традиционным методам развития графических умений в процессе изобразительного искусства относятся наглядные, словесные и практические методы.

Наглядные методы демонстрируют учащимся, дошкольникам сам процесс создания художественного образа на основе личного примера педагога, демонстрации на доске или экране, а также при помощи шаблонов и эскизов.

Словесные методы включают устные инструкции педагога. Однако по отношению к детям дошкольного возраста данные способы могут быть не всегда эффективны, потому что у детей данного возраста, прежде всего, развито именно зрительное восприятие.

Практические методы включают совместную работу учащегося и педагога по достижению определенного результата деятельности. Воспитатель может обучать детей технике рисования, показывая, как правильно держать карандаш, с каким усилием нужно нажимать на него, чтобы получился определенный результат.

Инновационная (нетрадиционная) классификация методов развития графических умений, разработанная И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным, включает в себя следующие методы и приемы (Таблица 2).

Таблица 2

Методы и приемы развития графических умений в изобразительной деятельности

Группа методов	Характеристика	Приемы
Информативно-рецептивные	Объяснительно иллюстративный способ организации совместной деятельности учителя и учащихся, при котором учитель сообщает готовую информацию, а учащиеся воспринимают, осознают и фиксируют её в памяти.	- просмотр; - наблюдение; - экскурсии; - образец воспитателя; - показ преподавателя.
Репродуктивные	Это метод, направленный на закрепление знаний и навыков детей	- прием повтора; - работа на черновиках; - выполнение формирующих движений рукой.
Исследовательские	Направлен на развитие у детей не только самостоятельности, но и воображения и творчества.	- прием проектирования; - конструирование
Эвристические	Направлен на проявление свободы и независимости выполнения упражнений. Ребенок их выполняет самостоятельно.	- самостоятельное выполнение работы; - индивидуальные приемы; - групповая работа.
Методы проблемного изложения материала	Используются для старших дошкольников в качестве проблемного изложения материала, в основном, в устном формате.	- разговор; - истории искусства; - использование образцов воспитателя; - художественное слово.

Развитию графических умений способствует также занятия с помощью графических упражнений на уроках изобразительной деятельности.

Графическое упражнение «заборчик» представляет собой умение детей рисовать зигзагообразные линии, обычно осуществляются по ранее подготовленному трафарету.

Упражнение «травка» направлено на развитие дошкольников умения выполнять различные линии – разные по плотности и высоте, по тональности. Обычно упражнение рекомендуется выполнять слева-направо, начиная с края листа.

Графическое упражнение «дождик» служит для овладения детьми умения рисовать косые линии, желательны направленные в одну сторону.

«Ленточка» или «волна» - графические упражнения, направленные на развитие умений совершать волнообразные линии, отмечая при этом важность сохранения расстояния между элементами волны.

Графическое упражнение «клубочек ниток» направлено на формирование и развитие формообразующих движений при создании на рисунке предметов округлой формы.

Помимо вышеперечисленных графических приемов, используются также приемы:

- обведение заданных контуров – обведение предложенного рисунка по линиям при условии неотрывного рисования;

- соединение по точкам – последовательное соединение точек, из чего получается конкретное изображение;

- перерисовывание фигуры – ребенку предлагается определенная фигура, рисунок, которые по возможности точно нужно перенести на лист бумаги с помощью рисунка;

- дорисовывание – представляет собой процесс добавления необходимых деталей на предложенном рисунке.

Таким образом, процесс развития графических умений детей старшего дошкольного возраста является неотъемлемой частью процесса изобразительной деятельности. В ходе курсовой работы решены следующие задачи:

1. Среди различных видов изобразительного искусства живое и тонкое графическое искусство, и в частности рисунок занимает важное место в зрительной деятельности детей дошкольного возраста.

2. Использование разнообразных изобразительных графических материалов при рисовании детей дошкольного возраста обогатит детей знаниями о том, как с ними работать, их визуальными возможностями, сделает детские рисунки более интересными, разнообразными, выразительными и улучшит эстетическую сторону картины. Совершенствуя навыки изображения объекта, дети получают возможность более широко отражать феномен окружающего его мира.

3. Овладение техникой рисования развивает движение руки и глаз, вырабатывает привычку систематически проводить намеченную работу, привычку к самоконтролю. Овладение графическими умениями – это процесс, который в совокупности решает учебные, трудовые и воспитательные задачи.

4. Дети могут овладеть графическими умениями только в случае, если в каждой возрастной группе они получают определенное количество навыков и способностей, указанных для этой группы.

5. Для формирования навыков графического рисования у детей старшего дошкольного возраста необходимо использовать психологически обоснованные методы обучения, которые могут эффективно сформировать двигательную основу имиджа - технические навыки у детей дошкольного возраста.

Таким образом, можно сказать, что занятия изобразительной деятельностью в дошкольном образовательном учреждении способствуют всестороннему воспитанию детей.



#### Литература:

1. Доронина, Т.Н. Обучаем детей изобразительной деятельностью / Т.Н. Доронина. – М.: Школьная пресса, 2005 – 96 с.
2. Игнатьев Е.И. Формирование способностей к рисованию // Способности ваших детей / Сост. Н.П. Линькова и Е.А. Шумилин. – М.: Просвещение, 1969.
3. Комарова, Т.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду /. Т.С. Комарова. М.: Просвещение, 1991 – 200 с.
4. Квач Н.В. Развитие образного мышления и графических навыков у детей 5-7 лет / Н.В. Квач. – М.: ВЛАДОС, 2001 – 160 с.
5. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 31.03.2021 г.).

УДК 37.062.1

### К ВОПРОСУ ОБ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

**Буркова М.М., Сбитнева А.Н.**  
(*НАО СКУ им. М. Козыбаева*)

На сегодняшний день происходят изменения во всей системе общественных отношений, в положении молодежи, ее жизненном самоопределении. Действительная проблема молодого поколения состоит в противоречиях между насущной потребностью молодых людей в выборе своего места и обретении ими устойчивых социальных позиций. Для периода молодости характерно то, что в круг интересов молодого человека входит весь спектр социальной действительности, разнообразие социальных ориентиров. От того, сможет ли молодой человек выделить среди интересов и ориентиров приоритетный, выстроить своеобразную иерархию жизненных ценностей, будет зависеть успешность его жизненного самоопределения.

Динамика жизненного самоопределения казахстанской молодежи связана с характером этого самоопределения как целенаправленного, стандартно-нормативного, долгосрочного процесса в направлении вариативности, рискованности в процессе жизненного самоопределения [1, с. 367].

Жизненное самоопределение молодежи обуславливается противоречивыми тенденциями в современном казахстанском обществе, противоречие между коммерциализацией всех сфер жизнедеятельности, в том числе духовной сферы, и низким уровнем материальной обеспеченности молодежи. Наблюдается общая тенденция изменения направленности жизненных ориентаций молодых людей.

В законе «об Образовании» Республики Казахстан говорится о том, что учебные образовательные программы должны предусматривать создание условий для развития жизненного самоопределения, творчества обучающихся, реализации их способностей, адаптации к жизни в обществе, формирования гражданского самосознания, общей культуры, здорового образа жизни, организации содержательного досуга [2].

Именно посредством жизненного самоопределения у молодых людей развивается способность определения собственных целей и приоритетов, конечных результатов, того, чего они должны добиться. Жизненное самоопределение играет самую важную роль в формировании и становлении их как личности, способствует социализации.

Жизненное самоопределение рассматривается различными авторами как:

1. По мнению В. Франкла жизненное самоопределение – это способность «выходить за пределы самого себя», находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни [3, с. 56];

2. М.Р. Гинзбург считал, что жизненное самоопределение представляет активное определение человеком собственного жизненного пути, поиск своего места в обществе [4, с. 20];

3. П.Г. Щедровицкий утверждал, что сущность жизненного самоопределения заключается в способности молодого человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную жизнь [5, с. 243].

Таким образом, жизненное самоопределение характеризуется как свободный выбор молодым человеком смысла собственной жизни и ее перспектив на основе рефлексивно-ценностного осмысления прошлого и настоящего в момент узловых жизненных событий. Жизненное самоопределение предполагает выбор человеком жизненной позиции, своего отношения к миру, к другим, к самому себе. От него зависит жизненная стратегия индивида, основная направленность его поведения, степень его активности и основные цели. Жизненное самоопределение охарактеризовано как процесс, состояние и результат:

1) как процесс – предполагается прохождение последовательности этапов, на которые оказывают влияние внешние факторы, преломляющиеся через внутренние условия;

2) как состояние – происходит осознание человеком себя как субъекта жизни, при этом наблюдается мотивационная противоречивость, эмоциональная насыщенность, обращенность самосознания в мир собственных переживаний в пространственно-временной перспективе;

3) как результат – человек осознает смысл собственного существования, появляются новообразования в различных сферах его личности и в целом в «Я-концепции», приобретается жизненный опыт [6, с. 134].

Жизненное самоопределение человека рассматривается как процесс, состояние и результат, которые как по отдельности, так и совместно влияют на развитие учащихся. Жизненное самоопределение определяется как свободный выбор молодым человеком смысла собственной жизни и ее перспектив на основе прошлого и настоящего в момент узловых жизненных событий. Жизненным самоопределением является способность человека не только находиться в определенном отношении к лицу и определяться им, но и активно относиться к нему самому, определять своё отношение. Такая активность характеризует человека как субъекта жизни, что представлена в реализации личностью, основных принципов жизненного самоопределения:

- принцип развивающей социальной интеракции – организация такого педагогического процесса, при котором учитываются закономерности онтогенеза, активизируются собственные ресурсы человека для придания объективной ситуации субъективного значения и для самостоятельного и ответственного решения актуальных и перспективных проблем жизни;

- принцип эмпатийного взаимодействия – создание такого социального пространства совместного бытия педагога и воспитанника, в условиях которого формируется система ценностных ориентаций и субъективный образ мира, осваиваются продуктивные способы взаимодействия с социумом;

- принцип свободного экзистенциального выбора – предоставление воспитанникам возможности самостоятельного выбора смысла жизни, ценностей и способов решения жизненных проблем, сохранение права на ошибку и рефлексивную оценку ее последствий;

- принцип вариативности – дифференцированное включение учащихся в социально-педагогические ситуации, с одной стороны, уменьшающие негативные переживания, а с другой, способствующие появлению новых переживаний и сопереживаний, формирующие ценностные ориентации и расширяющие экзистенциальный опыт [7, с. 42].

Ведущим в процессе жизненного самоопределения является применение личностью определенных принципов, которые представляет собой форму в виде готовности к осуществлению деятельности молодыми людьми. Жизненное самоопределение учащихся предусматривает формулировку и обоснование принципов, выполнение которых обеспечивает достижение целей. Жизненное самоопределение молодежи, это одна из моделей педагогического процесса, способствующая обретению смысла жизни и определению ее стратегических целей и перспектив, выбора методов. Под методами жизненного самоопределения понимаются способы взаимодействия педагогов и учащихся, в процессе которого происходят изменения в способности личности самоопределяться в жизни.

По мнению А.К. Марковой к методам формирования жизненного самоопределения относятся:

- убеждение – интеллектуально-эмоциональное воздействие на сознание, чувства, волю воспитанников, основанное на логике, доказательствах с целью выработки у них собственных взглядов и нравственных критериев;
- внушение – механизм воздействия на сознание личности, способствует снятию противостояния человека и оберегает его от заблуждений и ошибок;
- подражание – метод, способствующий осознанному или неосознанному следованию примеру, образцу действий, манере поведения, общения;
- тренинги самопознания, саморегуляции, личностного роста, формирование уверенности, навыков общения;
- классные часы, часы общения, круглые столы;
- беседы: индивидуальная, групповая, общение с родителями;
- интерпретация притч, легенд, афоризмов, пословиц по проблемам выбора нравственной позиции, смысла жизни;
- сюжетно-ролевая игра [8, с. 67].

Посредством методов формирования жизненного самоопределения у учащихся развивается сознательная, целенаправленная, систематическая деятельность по использованию возможностей, способностей, потенциалов для достижения значимых целей в соответствии с жизненной позицией. Для успешного формирования жизненного самоопределения учащихся необходимо определить те педагогические условия, которые будут содействовать этому процессу, и тем самым обеспечивать повышение качества выбора жизненного пути. В.В. Сериков под педагогическими условиями понимает совокупность взаимосвязанных условий, необходимых для создания целенаправленного образовательного процесса, обеспечивающего формирование личности с заданными качествами. Педагогический аспект вопроса обусловлен необходимостью определения тех условий, которые в наибольшей мере способствуют развитию жизненного самоопределения молодых людей [9, с. 17].

С.Т. Сейдуманов определяет «педагогические условия» как комплекс мер, направляемых в качестве педагогических условий успешности достижения поставленных целей, взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга, что препятствует проникновению в их состав случайных, не способствующих обеспечению желаемой эффективности. По его мнению, невозможно сведения условий только к внешним обстоятельствам, к обстановке, к совокупности объектов, оказывающих влияние на процесс, так как образование личности представляет собой единство

субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления [10, с. 61].

Общие педагогические условия представляют собой:

- качественную характеристику основных факторов, процессов и явлений образовательной среды, отражающую основные требования к организации деятельности;
- совокупность объективных возможностей, обстоятельств педагогического процесса, целенаправленно создаваемых и реализуемых в образовательной среде, и обеспечивающих решение поставленной педагогической задачи;
- комплекс мер, способствующих повышению эффективности процесса формирования универсальной ключевой компетентности:
- информационные – содержание образования; когнитивная основа педагогического процесса);
- технологические – формы, средства, методы, приемы, этапы, способы организации образовательной деятельности; процессуально-методическая основа педагогического процесса;
- личностные – поведение, деятельность, общение, личностные качества субъектов образовательного процесса);
- психологические основания образовательного процесса [11, с. 343].

При этом общие условия характеризуют собственно педагогический процесс. На основе анализа литературных источников, в которых рассматриваются общие педагогические условия можно выделить следующие педагогические условия жизненного самоопределения, которые:

- развитие авторитета учащегося, его качеств, успешности в обучении, широкой известности;
- внушение мысли об огромных возможностях интеллекта учащегося;
- постоянное положительное эмоциональное подкрепление учащегося;
- создание эстетических и комфортных условий;
- установление естественной обстановки доверия;
- демонстрация быстрого продвижения по жизненному пути;
- концентрация внимания учащегося на жизненном самоопределении.

Основным условием жизненного самоопределения выступает способность личности самостоятельно вырабатывать моральные принципы и руководствоваться ими в деятельности и поведении. От успешности жизненного самоопределения напрямую зависит проблема жизнеспособности, с которой современное общество столкнулось вплотную. Условия жизненного самоопределения включают в себя:

- личностные качества обучающихся, в том числе, особенностями их направленности жизненного самоопределения;
- формирование у молодых людей комплекса компетентностей, обеспечивающих включенность в процесс социального взаимодействия посредством жизненного самоопределения;
- мотивацию к жизненному самоопределению;
- ценностное отношение к выбору жизненного пути;
- развитие межсубъектных отношений посредством осуществления жизненного самоопределения;
- обучение учащихся основам рефлексивного поведения и прогностической деятельности способствующей жизненному самоопределению;
- расширение жизненного пространство за счет включения в различные виды деятельности и социальных отношений [12, с.185].

При осуществлении жизненного самоопределения важное значение имеют педагогические условия. Грамотно выбранные и планомерно реализованные педагогические условия жизненного самоопределения позволяют молодому человеку достичь высоких результатов в различных видах деятельности. Педагогические условия жизненного самоопределения связаны с сознательной деятельностью субъекта по преобразованию действительности и отражают характеристики этой деятельности в свойствах целесообразности, целенаправленности, целедостижения.

Активная деятельность по применению условий жизненного самоопределения влияет на процесс самого жизненного самоопределения, что, естественно, сказывается на учащихся. Если познавательный интерес и профессиональный интерес становятся устойчиво доминирующими мотивами, побуждающими к активному овладению необходимыми для успешной деятельности знаниями, умениями и навыками, то результатом их взаимодействия является формирование жизненного самоопределения. Развитие способности учащихся к жизненному самоопределению в указанных аспектах тесно взаимосвязано между собой, но важнейшим является определение в области ценностей и смыслов. Если не сложилась у молодых людей четкая система личных ценностей, адекватных общественным, общечеловеческим ценностям, то, как следствие, скорее всего можно ожидать от этих учащихся проявления противоречивых мыслей и поступков, неспособности делать выводы из своего и чужого опыта, критически оценить себя, свои действия, примитивизма интересов, противостояния социальным нормам, эгоистических, саморазрушающих способов функционирования и других проявлений социальной незрелости личности.

#### Литература:

1. Явон С.В. Жизненное самоопределение молодежи. – М.: Лабиринт, 2015. – 352 с.
2. Закон об Образовании Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 2016. – 345 с.
4. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 2016. – №2. – С. 19-26.
5. Щедровицкий Г.П. Лекции по педагогике. – М., 2018. – 400 с.
6. Исаев И.Ф. Жизненное самоопределение школьников: труд, мотивация, готовность: – Белгород: БелГУ, 2019. – 264 с.
7. Сапожникова В.Б. Концепция социально педагогического сопровождения профессионально-педагогического сопровождения педагогического самоопределения старшеклассников // Концепции ведущих ученых института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. – 2018. – № 2. – С. 39-53.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 2017. – 144 с.
9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем // Вестник Академии педагогических наук Казахстана. – 2020. – № 2. – С. 16-25.
10. Сейдуманов С.Т. Молодежная политика // Тенденции и особенности. – 2017. – №1. – С. 61-63.
11. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2015. – 352 с.
12. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов. – Вильнюс, 2016. – 196 с.

## К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА

**Быстрова Д.В., Сбитнева А.Н.**  
(*НАО СКУ им. М. Козыбаева*)

Родительский дом, семья становятся гарантами стабильности и надёжности в изменчивом мире. В современных условиях многие семьи не могут адаптироваться и сформировать защитные механизмы. Снижается воспитательный потенциал, ухудшается нравственно-психологический климат в семейной сфере и в обществе в целом. Отчуждение родителей от детей, разрушение нравственно-этических норм, социальных связей, экономические трудности, увеличение количества новорожденных детей с патологиями – всё это привело к обострению такой актуальной проблемы, как социальное сиротство. На сегодняшний день социальное сиротство остается одной из самых актуальных и сложных мировых социальных проблем, гуманистические идеи для решения которой заложены в различных нормативных документах. В Международной Конвенции ООН о правах ребенка, согласно которой государство обязуется обеспечить ребенку такую защиту и заботу, которые необходимы для его благополучия [1].

Перед государством стоит нелегкая задача – смягчить для детей-сирот остроту проблем, вызываемых отсутствием родителей. Поэтому в социально-педагогической работе с детьми-сиротами особое внимание уделяется поиску возможностей создания для детей условий жизни, близких к семейным. В Кодексе Республики Казахстан «О браке (супружестве) и семье» характеризуется понятие ребенок-сирота и ребенок, оставшийся без попечения родителей. Согласно Кодексу «О браке (супружестве) и семье», дети-сироты – это дети в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель. К детям, оставшимся без попечения родителей относятся лица в возрасте до 18 лет, оставшиеся без попечения единственного родителя или обоих родителей в связи с лишением их родительских прав, ограничением их в родительских правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными объявлением их умершими, установлением судом факта утраты лицом попечения родителей, отбыванием родителями наказания в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах содержания под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений, уклонением родителей от воспитания своих детей или от защиты их прав и интересов, отказом родителей взять своих детей из образовательных организаций, медицинских организаций, организаций, оказывающих социальные услуги, а также в случае, если единственный родитель или оба родителя неизвестны, в иных случаях признания детей оставшимися без попечения родителей в установленном законом порядке [2].

Дети, которые остаются без попечения родителей и которые не имеют родителей попадают в категорию детей, которые называются социальные сироты. Социальный сирота – это ребенок, который имеет биологических родителей, но они по каким-то причинам не занимаются воспитанием ребенка и не заботятся о нем. Это и дети, родители которых юридически не лишены родительских прав, но фактически не заботятся о своих детях. В этом случае заботу о детях берет на себя общество и государство. Социальное сиротство рассматривается как социальное явление, обусловленное наличием в обществе детей, оставшихся без попечения родителей

вследствие лишения их родительских прав, признания родителей недееспособными, безвестно отсутствующими и так далее [3, с.379].

Семья является для ребёнка группой соотнесения, он идентифицируется с нею, создаёт и сохраняет принятые в ней взгляды, установки, обычаи, образцы поведения и общения. Случаи ухода детей из-под влияния семьи вызваны, как правило, слабыми межличностными связями между родителями и ребёнком, сильным противодействием внешнего окружения влиянию отца или матери. Акцент в определении понятия «социальное сиротство» переносится на общество, которое не создаёт достаточных материальных, финансовых и общих социальных условий для выполнения каждой семьёй, каждым родителем своего долга по воспитанию детей [4, с.20].

Российские педагоги Б.Н. Алмазов, С.А. Беличева, И.Ф. Дементьева, В.Л. Чепляев особое место в своих исследованиях уделяют институту социально-педагогической работы, который выполняет функции социальной адаптации и социализации детей социальных сирот и является посредствующим элементом между институтом семьи и государством, оказывая индивидуальную поддержку детям социальным сиротам [5, с.17].

Существуют разные точки зрения на то, кто такие социальные сироты:

1. Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга – социальные сироты – это дети, оставшиеся без попечения родителей, в том числе дети, родители которых отказались, либо лишены родительских прав, и взятые на полное государственное обеспечение [6, с.12].

2. Л.В. Мардахаев – определение «социальные», указывает на то, что, в конечном счете, именно в отсутствии достаточных материальных, социальных условий для выполнения каждой семьёй, родителем своего долга, в дефиците у них родительского чувства ответственности, любви, сострадания и милосердия [7, с.5].

3. Е.М. Рыбинский – устранение или неучастие большого круга лиц в выполнении ими родительских обязанностей, искажение родительского поведения [8, с.16].

4. Ж.И. Намазбаева – аномальное явление, результат социальных потрясений в жизни общества, характеризующихся дефицитом общественных и социальных институтов, обеспечивающих соблюдение основных прав и свобод ребёнка [9, с.2].

5. Т.М. Шалгимбаев – особая социально-демографическая группа детей от рождения до 18 лет, лишившихся попечения родителей по социально-экономическим, а также морально-нравственным причинам [10, с.172].

Сиротство как социальное явление существует столько же, сколько человеческое общество, и является неотъемлемым элементом цивилизации. Во все времена войны, эпидемии, стихийные бедствия, другие причины приводили к гибели родителей, вследствие чего дети становились сиротами. С возникновением классового общества появляется так называемое «социальное сиротство», когда дети лишаются попечения родителей в силу нежелания или невозможности осуществлять родительские обязанности, в силу чего родители отказываются от ребёнка, или устраняются от его воспитания [11, с.84].

Появление детей сирот не происходит само по себе, на это влияет ряд существующих причин, которые способствуют возникновению данной категории детей к условиям, провоцирующим социальное сиротство относят:

1. Социально-экономические безработица, невозможность получения жилья, снижение заработной платы, снижение общего материального уровня жизни, постоянный рост цен, невозможность организовать оздоровительные мероприятия и отдых детей, обнищание семьи, недостаточная экономическая поддержка молодой семьи;

2. Кризис семьи: распад семьи, рост числа внебрачных детей, раннее материнство, рост семейного алкоголизма, наркомании, токсикомании среди родителей, рост правонарушений родителей – отбывают наказание в тюрьмах, изоляторах, колониях и так далее, а дети находятся в детских домах.

3. Педагогическая несостоятельность семьи: утрата традиций, отсутствие связи поколений, безнадзорность детей, снижение ценности семьи в обществе, снижение воспитательного потенциала системы образования, снижение ответственности родителей за воспитание детей, нарушение прав детей, жестокое обращение к ребёнку;

4. Снижение воспитательного потенциала системы образования: перекос в сторону обучения, суждение сферы внешкольной деятельности, переориентация системы дополнительного образования на образовательные услуги;

5. Неэффективная государственная политика в области разработки чётких правовых норм, регулирующих ответственность родителей за воспитание своих детей.

6. Исчезновение системы воспитательной работы с детьми, подростками и родителями по месту жительства;

7. Развитие детской и молодёжной субкультуры, не учитывающей традиционных норм духовности и нравственности;

8. Рост влияния СМИ массовой культуры на субкультуру молодого поколения. Как следствие – разрыв поколений, пропаганда через средства массовой информации новых форм и ценностей поведения детей и молодёжи.

9. Недостаточное развитие службы помощи детям, в том числе защиты их прав.

10. Увеличение числа недееспособных родителей, в том числе из-за психических заболеваний [12, с.98].

По мнению В.С. Мухиной причинами социального сиротства являются природные катаклизмы и социальные потрясения – войны, межнациональные конфликты и другие явления, порождающие проблемы беженцев, вынужденных переселенцев. К числу непосредственных причин социального сиротства, по её мнению, относятся следующие:

- Добровольный отказ родителей от своего несовершеннолетнего ребёнка, чаще этот отказ от новорожденного в родильном доме. С юридической точки зрения отказ от ребёнка – правовой акт, который официально подтверждается специальным юридическим документом.

- Принудительно изъятие ребёнка из семьи, когда в целях защиты прав, жизни и интересов ребёнка родители лишают родительских прав. В основном это происходит с неблагополучными семьями, в которых родители страдают алкоголизмом, наркоманией, ведут асоциальный образ жизни, недееспособны и т.д. Лишение родительских прав – это также правовой акт, который осуществляется по решению суда и оформляется специальным юридическим документом [13, с.62].

Дети-сироты находятся под охраной государства и основную работу с ними в школе организует социальный педагог. Сущность социально-педагогической работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, заключается в выявлении таких детей, защите их прав, устройстве, контроле за условиями их содержания, социальной реабилитации и адаптации, помощи в трудоустройстве и обеспечении жильём. Реализуя данные задачи, социальный педагог работает в непосредственном контакте с органами опеки и попечительства.

Изначально социальное сиротство продуцируют неблагополучные семьи – семьи с низким социальным статусом, не справляющиеся с возложенными на нее функциями. Е.А. Тюгашев в своих научных трудах выделил следующие виды сиротства:



1. «Лишенцы»: дети родителей, лишённых родительских прав;
2. «Отказники»: дети родителей, оказавшихся без родительских прав;
3. Интернатские сироты: дети, воспитывающиеся в интернате далеко от родителей, так что родители практически не участвуют в их воспитании.
4. Домашние условные сироты: ребёнок живёт с родителями, но им нет дела до ребёнка. Родители в данном случае ощущают себя чужими по отношению друг к другу или даже находятся в антагонистических отношениях [14, с.116].

Учёные выделяют и так называемую категорию «скрытых сирот», к которым относят детей, чьё положение скрыто от государства, и они долгое время не получают помощи. Некоторые дети сами покидают свои неблагополучные семьи по причине плохого или даже жестокого отношения с ними, а некоторых лишают места жительства сами родители. Как следствие увеличивается число беспризорных детей и подростков [15, с.12].

По мнению Е.М. Рыбинского понятие социальное сиротство многоплановое, включающее несколько категорий детей, которые могут быть условно систематизированы по следующим критериям:

1. По месту пребывания:
  - Интернатные учреждения воспитанники домов ребёнка, детских домов, школ-интернатов;
  - Улица беспризорные дети, дети-беглецы;
  - Семья безнадзорные дети.
2. По протяжённости времени:
  - Временное явление родители находятся на излечении, в местах лишения свободы, ограничены в родительских правах;
  - Неограниченные временные рамки физические сироты; в некоторых случаях – лишение родительских прав.
3. По инициатору прекращения детско-родительских отношений:
  - Родители дети-подкидыши, отказные дети;
  - Дети дети-беглецы;
  - Государство дети, родители которых лишены родительских прав; дети, изъятые у родителей отобранием, как срочной мерой [8, с.162].

Одной из актуальных задач, стоящих перед обществом является поиск путей снижения роста социального сиротства и повышения эффективности профилактики. Профилактика социального сиротства осуществляется на государственном уровне, как государственная социально-экономическая политика, направленная на решение проблемы социального сиротства. Подразумевает комплекс мер по работе с родителями и детьми с целью формирования и сохранения нормальных семейных отношений, ориентации на здоровый образ жизни, возрождения института семьи и брака.

Проблеме профилактики социального сиротства посвящены работы многих российских педагогов, среди них: А.Ю. Рыкун, Е.М. Рыбинский, Л.Я. Олиференко, В.С. Мухина, Е.И. Цимбал и многие другие. Лишение детей родительской заботы особенно материнской с последующей психической депривацией в сиротских учреждениях катастрофически сказывается на их социальном, психическом и физическом здоровье [3, с.382].

Среди казахстанских ученых, занимавшихся изучением проблемы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, можно выделить А.А. Тараданова, Т.Ж. Байбулатова, Л.Т. Исаеву. В своих работах они отмечают, что дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, не получили положительного опыта семейной жизни, не могут создать здоровую полноценную семью. Воспитываясь в государственных учреждениях, они часто повторяют судьбу своих родителей, лишаясь

родительских прав, тем самым расширяя поле социального сиротства. По данным исследователей 40% детей, вышедших из интернатных учреждений, становятся преступниками, 40% – наркоманами, 10% – заканчивают жизнь самоубийством и лишь 10% – способны к полноценной самостоятельной жизни [16, с.616].

В своих исследованиях М.К. Абдакимова, С.К. Кенжебаева, С.А. Муликова рассматривая профилактику социального сиротства отмечали, что среди общего числа беспризорных детей в Казахстане, число казахов – сирот, находившихся в детских учреждениях интернатного было сравнительно мало, это было напрямую связано с ментальностью, социальными отношениями, помощи и взаимопомощи у казахов и решением проблем сиротства в Казахстане складывающимися веками. Казахи, как и другие народы, сформулировали свою философию заботы о немощных, старых, сиротах [10, с.173].

Большинство детей-сирот не могут успешно адаптироваться в жизни, не в состоянии решить многие проблемы, с которыми им приходится сталкиваться ежедневно без поддержки взрослых. Они испытывают большие трудности с устройством на работу, получением жилья, обустройством своего быта, составлением и соблюдением бюджета, отстаиванием своих юридических прав. Актуальность проблемы заключается в том, что детям-сиротам и детям, оставшиеся без попечения родителей, требуется комплексная помощь и поддержка специалистов школы, в частности социального педагога и психолога. Одной из причин, порождающих социальное сиротство является кризис современной семьи, который негативно отразился на состоянии детства в стране, приведя к росту социального сиротства. Чтобы изменить ситуацию, необходимо проводить профилактическую работу по работе с семьёй.

#### Литература:

1. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс] [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=1006721](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1006721)
2. Кодекс Республики Казахстан «О браке (супружестве) и семье» [Электронный ресурс] [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=31102748](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31102748)
3. Хамбалова А.Ф. Социальное сиротство как социально-педагогическая проблема. // Теория и практика образования в современном мире. – 2014. – № 18. – С. 379-381.
4. Кедярова Р.Н. Социальное сиротство как социально-педагогическая проблема. – Минск, 2008. – 256 с.
5. Беспалов Ю.Ф. Судебная защита семейных прав ребенка: Автореф. дис... канд. юрид. наук. – Москва, 1997. – 23 с.
6. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М, 2004. – 256 с.
7. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. – Москва, 2015. – 817 с.
8. Рыбинский Е.М. Управление системой социальной защиты детства. – Москва, 2004. – 221 с.
9. Намазбаева Ж.И. Подготовка студентов университета к работе с подростками девиантного поведения: Автореф. дис... канд. псих. наук. – Караганда, 2005. – 19 с.
10. Абдакимова М.К., Кенжебаева С.К., Муликова С.А. Проблема сиротства в Казахстане: дисфункция родительства и кризис духовности. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 9. – С. 172-176.
11. Панина Н.А. Профилактика сиротства: социальная работа с несовершеннолетними матерями. – Минск, 2006. – 198 с.
12. Мухина В.С. Особенности развития личности ребёнка, лишённого родительского попечительства. Дети с отклоняющимся поведением: сборник научных трудов. – М.: Прометей, 2016. – 59-70 с.
13. Носова К.В. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. // Молодой ученый. – 2019. – №31. – С.115-118.
14. Пчелинцева Л.М. Семейное право России: учебник для вузов. – М.: Норма. – 2004. – 688 с.
15. Кемелжанова Г.К. Становление и развитие детских домов в 1920–1940-е годы в Казахстане. // Молодой ученый. – 2020. – № 23. – С. 616-620.

## К ВОПРОСУ ФЕНОМЕНОЛОГИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ИХ СПЕЦИФИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

**Гельмендинова В.Э.**

*(студентка 4 курса гр.18ПО(б)ДО, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)*

**Чикова И.В.**

*(к. пс. н., доцент, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)*

Для выявления особенностей развития изобразительных способностей у детей старшего дошкольного возраста, как актуальной проблемы современности, важно раскрыть само понятие «изобразительные способности».

Л.С. Выготский указал, что «способности – это психологические, индивидуальные особенности человека, являющиеся условием выполнения продуктивной деятельности» [2].

В.Д. Шадриков под способностями определил «свойства души человека, понимаемые как совокупность всевозможных психических процессов и состояний. Это наиболее широкое и самое старое определение в психологии» [16].

Способности представляют собой высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности. Это определение появилось в психологии XVIII-XIX вв., является употребляемым и в настоящее время.

Б.М. Теплов, обозначая, способности, указывал на то, что «они не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, но обеспечивают их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике» [14].

В трудах А.Н. Леонтьева выделяется дефиниция - творчество, под которой автор понимает «деятельность дошкольника, в результате которой является творческий продукт, в которой ребенок создает оригинальное, новое. Реализует свой замысел, проявляет творческое воображение, самостоятельно воплощает свои идеи» [6].

Итак, творчество - это общественное явление, которое создает полезные ценности, удовлетворяет потребности, является концентрацией преобразующей роли сознательного общественного субъекта при его взаимодействии с объективной действительностью. В философском энциклопедическом словаре творчество определяют, как «деятельность, порождающую нечто новое, никогда ранее не бывшее» [12].

Богоявленская Д.Б., рассматривая способности, но уже применительно к изобразительной деятельности, отмечала, что «изобразительные способности – это созидание нового, под которым могут подразумеваться как преобразования в сознании и поведении человека, так и порождаемые им продукты, которые он отдаёт другим» [1].

Несколько иная трактовка изобразительных способностей дается В.Д. Шадриным, который обозначает их «как свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения деятельности» [16].

О.И. Мотков под творческими способностями понимал способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта [10].

Педагогическое определение изобразительных способностей дано в педагогической энциклопедии, где Е.И. Игнатъев определяет их как «способности к созданию оригинального продукта, изделия, в процессе работы, над которыми самостоятельно применены усвоенные знания, умения, навыки и проявляются хотя бы в минимальном отступлении от образца индивидуальность, художество» [3].

В настоящее время принято считать, что изобразительные способности возникли в ходе труда, то есть в специфически человеческом виде деятельности, в преобразовании предметов материального мира.

В процессе исторического развития человека, изобразительные способности стали применяться не только в трудовой деятельности, но и в мечтах и фантазиях человека, то есть в образах, которые пока не реализованы.

Леонтьев А.Н., впоследствии, указывал, что появились достаточно сложные способы создания образов, которые необходимы в научно-техническом и художественном творчестве.

Многие исследователи отмечают, что в творчестве огромную роль играет воображение, оно «выступает как результат преобразования представлений человека, которые получены из реальной действительности» [6].

Методистами дошкольного образования Сакулиной Н. и Комаровой Т. отмечено, что выделение отдельных компонентов образа позволяет человеку соединять детали разных образов, придумывать новые, фантастические объекты или явления. Например, ребенок может представить животное, соединяющее в себе части многих животных и поэтому обладающее такими качествами, которых нет ни у одного существующего в мире животного. В психологии эту способность называют фантазией. Сегодня фантазия играет огромную роль в любой творческой деятельности [9].

По словам А.Г. Маклакова, применение в деятельности изобразительных способностей достаточно тесным образом связано с эмоциональными переживаниями человека [8]. Автор отмечает, что идеализированные представления могут вызвать у человека позитивные чувства, а в конкретных ситуациях мечта о счастливом будущем может спровоцировать человека войти в негативное состояние, позволяет ему отвлечься от текущей ситуации, проанализировать происходящие события и переосмыслить значимость сложившегося положения для будущего.

Следовательно, изобразительные способности играют значимую роль в регуляции поведения человека [7].

В понятии способности, заключены три идеи:

1. Индивидуальные особенности, которые отличают одного человека от другого;
2. Способности, которые помогают успешно деятельность;
3. Способности не сводятся к выработанным знаниям, умениям, навыкам [2].

На основе анализа литературы и позиции ряда авторов и А.Н. Лук, в том числе, выделен ряд подходов к понятию «изобразительные способности»:

1. Познавательный – творчество, является результатом познавательных процессов у детей, творческий продукт создается с помощью знаний, умений и навыков ребёнка;
2. Интегрированный – множество составляющих условий;
3. Прагматический - его механизмы рассматриваются как второстепенные по отношению к его развитию, приемам стимуляции;
4. Социально-личностный – направлен на индивидуальные различия, окружение;

5. Психометрический – стандартные инструменты для диагностики изобразительных способностей [7].

На основе анализа литературы и позиции ряда авторов, таких как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Б.М. Теплов мы выделили следующую классификацию видов творчества:

1. научное,
2. техническое,
3. литературное,
4. музыкальное,
5. изобразительное,
6. игровое,
7. учебное,
8. бытовое,
9. военное,
10. управленческое,
11. ситуационное,
12. коммуникативное.

Отечественные ученые обращались к определению компонентов изобразительных способностей, развивающихся в разных условиях и видах творческой деятельности (изобразительной, речевой и музыкальной).

Комарова Т.С. среди основных компонентов выделила вариативность, оригинальность и гибкость [5].

Н.П. Сакулина к ведущим компонентам изобразительных способностей у старших дошкольников относит:

- оригинальность выполнения детьми изобразительных задач;
- использование такого реструктурирования образов, при котором образы одних объектов применяются в качестве деталей для построения других.

Казакова Т.Г. оценивает творчество как сознательное отражение дошкольником окружающей действительности в лепки, которое построено на работе творческого воображения, отображении своих наблюдений, а также впечатлений, полученных через слово, картинку и другие виды искусства. Ребенок не пассивно копирует окружающее, а перерабатывает его в связи с накопленным опытом [4].

На основе анализа литературы нами выделены следующие критерии сформированности изобразительных способностей [15]:

- разработанность – тщательность разработки идеи по количеству деталей в образе;
- беглость – способность к порождению большего числа идей, выраженных в изобразительных продуктах;
- сопротивление замыканию - отображает способность длительное время оставаться открытым новизне и разнообразию идей, достаточно долго откладывать принятие окончательного решения для того, чтобы совершить мыслительный скачок и создать оригинальную идею;
- оригинальность – редкость, нестандартность идеи, ее отличие от очевидных, банальных или твердо установленных решений.

Итак, любой вид творчества реализуется в процессе деятельности. Многие исследователи выделяют связь между деятельностью и способностями. Это сложное систематическое образование, включающее в себя целый ряд составляющих, необходимых для выполнения конкретной деятельности, а также свойств, которые только в процессе специальным образом организованной деятельности вырабатываются.

### Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Исследование творчества и одаренности / Д.Б. Богоявленская // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 2013. – С. 165-187.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1991. - 287 с.
3. Игнатъев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей / Е.И. Игнатъев. – М.: Учпедгиз, 1961. – 223 с.
4. Казакова Т.Г. Актуальные проблемы теории и методики изобразительной деятельности: (социал.-пед. аспект): учеб. Пособие / Т.Г. Казакова; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – М.: Изд-во МГПИ, 1985. – 70 с.
5. Комарова Т.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду: кн. для воспитателя дет. сада / Т.С. Комарова. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
6. Леонтьев А.Н. О формировании способностей А.Н. Леонтьев // Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пособ. Для студентов / Сост. Л.М. Семенюк; ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 2014. – С. 46–55.
7. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
8. Маклаков А.Г. Общая психология: учеб. для студентов вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2016. – 582 с.
9. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию: учеб. пособие для пед. училищ / под ред. Н.П. Сакулиной, Т.С. Комаровой. – М.: Просвещение, 1991. – 256 с.
10. Мотков О.И. Психология самопознания личности: практическое пособие / О.И. Мотков. – М.: Ин-т развития личности, 1993. – 131 с.
11. Никитина А.В. Развитие творческих способностей учащихся / А.В. Никитина // Начальная школа. – 2001. – № 10. – С. 34-37
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 2009. – 786 с.
13. Сакулина Н.П. Изобразительная деятельность в детском саду: пособие для воспитателей / Н.П. Сакулина. – М.: Просвещение, 1982. – 204 с.
14. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б.М. Теплов. - М.: «Ин-т практич. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. - 544 с.
15. Шадриков В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков – Воронеж: Модэк, 2011. – 288 с.

УДК 373.24

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАТИКИ ДЕТСКИХ КАПРИЗОВ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Грудинская Е.А., Айтымова А.М.  
(*НАО СКУ им. М. Козыбаева*)

Дошкольный возраст характеризуется преобладанием эмоциональной составляющей ввиду отсутствия достаточного жизненного опыта, вследствие чего дети выражают свои эмоции с помощью капризного поведения.

Под капризами понимается особенность поведения, выражающаяся в нецелесообразных и неразумных действиях и поступках, противодействии окружающим. Характерными особенностями капризного поведения выступают плач, истерика, двигательное возбуждение, напряжение.

В толковом словаре Б.Г. Мещеряковой приводится определение детских капризов, как стремление детей совершать поступки вопреки предписаниям взрослых, которые могут сопровождаться криком, плачем, истерикой. Так, причинами проявления капризов могут служить переутомление детей, слабость нервной системы, повышенная эмоциональная возбудимость. Кроме того, в качестве причин выделяется и отношение взрослых – противоречивые или строгие требования по отношению к ребенку [1, с.34].

В раннем детском возрасте капризы являются нормой поведения, так как ребенок в силу психологических особенностей не может выразить свои желания, требования иным способом. Так, во время беспокойства, чувства голода, усталости дети могут проявлять капризы, которые, по сути, являются сигналом для оказания внимания со стороны взрослых.

В более взрослом возрасте капризное поведение может перерасти в упрямство, принимая более серьезный формат. Капризы из кратковременных трансформируются в более длительные, часто повторяющиеся, когда дети без веской на то причины злятся, ругаются, капризничают. Именно поэтому родителям, сотрудникам дошкольных организаций следует обратить особенное внимание на проявление капризного поведения. Необходимым условием для предотвращения капризности у детей младшего возраста является выяснение причин данного поведения.

Л.С. Выготский утверждал, что одним из элементов движущей силы ребенка является выражение его упрямства. В то же время, спокойствие, некапризность могут создать иллюзию благополучия, однако это состояние может быть обманчивым и свидетельствовать об отсутствии в развитии детей соответствующих возрастных изменений [2, с.90].

А.Л. Венгер разграничивает понятия «детские капризы» и «упрямство». Так, автор под детскими капризами понимает особенность поведения ребенка, которая выражается посредством неразумных и нецелесообразных действий поступков, необоснованных противодействий окружающим взрослым людям, в сопротивлении выполнения тех или иных требований. Внешними проявлениями являются плач, двигательное возбуждение, истерики [3, с.98].

Дети дошкольного возраста первые годы своей жизни сохраняют абсолютную непосредственность в своем поведении, выражении собственных чувств и эмоций. В этом возрасте от взрослых зависит, каким образом ребенок примет окружающую действительность, как сможет принять общепринятые нормы поведения. Чрезмерная строгость, навязчивость, давление со стороны родителей может привести к проявлению протестных реакций, упрямству и капризам. В таком случае родители стараются решать проблему с капризами, но тем самым могут обострить ситуацию. Последовательное развитие ребенка направлено на укрепление психоэмоционального состояния. Зачастую ответная реакция детей, воспринимаемая как капризы, может быть способом выражения своего неприятия того или иного требования.

Причиной капризов может стать поведение в семье родителей. Постоянное недовольство взрослых по отношению к ребенку, раздражительность влечет за собой ответную реакцию. Ребенок не может выразить свои чувства иначе как через капризы. Этим он старается показать родителям свою обеспокоенность, недостаток внимания и любви. Часто психологические проблемы детей напрямую связаны с неправильным поведением в семье взрослых и недостатком внимания к ребенку.

Родители, требующие от детей беспрекословного послушания и исполнения всех их требования, несмотря на то, что данные требования могут быть адекватными и справедливыми, часто сталкиваются с упрямством и капризами детей, что по сути является только ответной реакцией, так как у ребенка может быть другое мнение. Вместо того, чтобы рационально решить данный вопрос путем установления диалога, взрослые часто прибегают к активным действиям – наказаниям, повышению голоса. В этом случае ребенок может начать себя вести более капризно и упрямо.

Исследования в области психологии показывают интересную закономерность, выявленную на основе проведения анкетирования с родителями. Так, родители, жалующиеся на капризность ребенка, чаще всего не уделяют ему должного внимания, заняты бытовыми проблемами, работой, им не хватает воображения и гибкости по

отношению к ребенку. Кроме того, родители, испытывающие недовольство капризным поведением ребенка, сами экспрессивны и достаточно эмоциональны, слишком бурно реагируя на поведение своих детей. Чаще всего в таких семьях проблемы решаются повышением голоса на детей и взрослых между собой, что отрицательно сказывается на формирующемся характере и поведении самого ребенка. В то же время, родители, уделяющие должное внимание своим детям, играющие с ними, проводящие достаточно времени с детьми, практически не испытывают негативных проявлений характера ребенка. В анкетах такими родителями отмечается капризное поведение только в определенных случаях – болезни, смене обстановки, стрессовой ситуации.

В настоящее время имеется достаточное количество исследований по определению причин капризного поведения у дошкольников, существуют определенные правила и методические рекомендации по предупреждению капризного поведения, как в домашних условиях, так и в условиях детского сада. Однако не во всех дошкольных организациях проводится целенаправленная работа по коррекции капризного поведения. В связи с чем, наблюдаются определенные противоречия между организацией учебно-воспитательного процесса в дошкольных организациях и необходимостью проведения специализированных занятий, направленных на предупреждение капризного поведения.

Психологи отмечают, что капризы не возникают в случаях, когда между требовательностью и уважением к ребёнку существует равновесие. На мой взгляд, педагог должен разъяснять детям, как плохо быть капризным, к чему это может привести, также рекомендуется использовать художественную литературу, в которой описываются ситуации, которые ставят капризного ребёнка в смешное положение, и тем самым вызывает отрицательное отношение к подобным ситуациям.

Я считаю, что детские капризы это не всегда обоснованные действия, для того, чтобы прекратить или вовсе обойтись без них, необходимо придерживаться таких мер по искоренению капризов и упрямств как:

1. Предъявляйте ребёнку разумные требования.

Ребёнок не робот. Взрослым необходимо ставить перед детьми разумные, обоснованные цели, но допуская, что временами они могут быть не выполнены.

2. Предоставляйте новые формы деятельности и взаимоотношений, на которые претендуют дети.

Необоснованные запреты: «Не мешай мне...», «Не трогай, ты всё поломаешь...» и т.д., разрушают стремление ребёнка к сотрудничеству, к посильному участию ребёнка в жизни взрослых. Проявление интереса к тому, что ребёнок делает, привлечение его к совместной деятельности ведёт к признанию его другими людьми, предотвращает капризы.

3. Твёрдость позиций.

Говорить с ребёнком, в момент конфликта, необходимо твёрдо, но, не взрываясь от гнева, не обнаруживая своего плохого настроения, не показывая своего превосходства. Твёрдость, иной раз, может быть полезней ласки.

4. Представляйте самостоятельность, где только возможно.

Опираясь на «зону ближайшего развития» ребёнка, следует не делать за него всё, потому что это быстрее и надёжнее, а приучать его к самостоятельности. Растущая потребность в самостоятельности и формирующиеся навыки снижают риск возникновения капризов.

5. Десять «НЕ».

Не кричите. Не бейте. Не поддавайтесь уговорам. Не пытайтесь вразумить. Не нервничайте. Не упрощайте. Не наказывайте. Не забавляйте обещаниями. Не «покупайте» послушание. Не говорите о капризах в его присутствии.



6. Думайте наперёд, чтобы избежать проблем.

Будет лучше, если запрещенные вещи будут убраны подальше от детей, чтобы избежать упрямства и капризов, чем пилить их, чтобы они не трогали их, или наказывали их за упрямое желание достать их.

В завершении хотелось бы добавить, детей нужно слушать, слышать, понимать и уважать. Ведь капризы не берутся просто так, всем капризам и упрямству есть своя причина, и этой причиной могут быть совсем не дети, это могут быть родители и самое близкое окружение ребёнка, всегда нужно искать и искоренять первопричины детских капризов.

#### **Литература:**

1. Большой психологический словарь. // Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Издательство «Смысл»; 2005. – 1136 с.
3. Психология развития. Словарь / Под ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ.ред. А.В. Петровского. - М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.

**УДК 373.24**

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Дюсенова А.Б., Айтымова А.М.**  
(*НАО СКУ им. М. Козыбаева*)

Старший дошкольный возраст благоприятен для развития творческих способностей, поскольку именно в это время закладываются психологические основы творческой деятельности. Ребенок этого возраста способен создавать новый рисунок, конструкцию, образ, фантазии, которые отличаются гибкостью, вариативностью, оригинальностью и подвижностью.

Для старшего дошкольника характерна активная деятельность, любознательность, постоянные вопросы к взрослому, умение комментировать процесс и результат собственной деятельности, стойкая мотивация, достаточно развитое воображение и усидчивость. Инициатива связана с любознательностью, способностью, сообразительностью и умение преодолевать трудности.

Структура творческой активности детей старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности представляет собой совокупность составляющих его компонентов: мотивационный, содержательный, операционный, эмоционально – волевой. Основными показателями творческой активности старшего детского возраста выступают предпосылки: мотивационных, содержательно – операционных, эмоционально – волевых компонентов деятельности, а именно понимание важности подготовки к творческой деятельности, наличие интереса к творческой работе в разных видах деятельности, желание активно включаться в творческий процесс, освоенность способов выполнения работ творческого характера в языковом творчестве и специфических детских деятельности, способность к фантазированию и воображению; умение преодолевать возникшие трудности, доводить начатую работу до конца; появление настойчивости, старательности, добросовестности; проявление радости при открытии новых приемов, способов, действий.

Важным условием развития творческих способностей дошкольника является организация целенаправленной досуговой деятельности старших дошкольников в дошкольном учреждении и семье: обогащение еще яркими впечатлениями обеспечение эмоционально – интеллектуального опыта, который послужит основой для возникновения замыслов и будет материалом необходимым для работы воображения. Единая позиция педагогов понимание перспектив развития ребенка и взаимодействие между ними – одно из важнейших условий развития детского творчества. Освоение творческой деятельности немислимо без общения с искусством. При правильном влиянии взрослых ребенок понимает смысл суть искусства изобразительно – выразительные средства.

Следующее важное условие развития творческих способностей – учет индивидуальных особенностей ребёнка. Важно учесть и темперамент, и характер, и особенности некоторых психических функции и даже настроения ребенка в день, когда предстоит работа. Непременным условием организованной взрослыми творческой деятельности должна быть атмосфера творчества.

Также условием развития творческих способностей является обучение, в процессе которого формируется знания, способы действия, способности, позволяющие ребёнку реализовать свой замысел. Для этого знания, умения должны быть гибкими, вариативными, навыки – обобщёнными, то есть применимых в разных условиях. В противном случае в старшем дошкольном возрасте у детей появляется так называемый «спад» творческой активности. Так, ребенок, понимая несовершенство своих рисунков и поделок, теряет интерес к изобразительной деятельности, что сказывается в развитии творческой активности дошкольника в целом.

Важнейшим условием развития и стимулирования творческих способностей является комплексное и системное использование методов и приемов. Мотивация задания – не просто мотивация, а предложение действенных мотивов и поведения детей если не к самостоятельной постановке, то к принятию задачи, поставленной взрослыми.

Для оптимизации творческого процесса необходимо формирование для каждого ребёнка индивидуальной зоны – ситуации творческого развития. Зона творческого развития – это та основа, на которой строится педагогический процесс Л.С Выготский замечал, что «творчество существует не только там, где оно создает великие произведения, но и везде, где ребёнок воображает, изменяет, создает что – то новое.

В исследовании В.И Тютюнника показано, что потребности и способности к творческому труду развиваются как минимум с 5 лет. Главным фактором, определяющим это развитие, является содержание взаимоотношений ребенка со взрослыми, позиция, занимаемая взрослыми по отношению к ребёнку.

Важнейшую роль в развитии творческих способностей дошкольника играет среда.

Решающая роль отводится специальной микросреде, в которой формируется ребенок, и, в первую очередь, влияние семейных отношений.

Большинство исследователей выявляют при анализе семейных отношений следующие параметры: 1) гармоничность – не гармоничность отношений между родителями, а также между родителями и детьми; 2) творческая- нетворческая личность как образец подражания и субъект идентификации; 3) общность интеллектуальных интересов членов семьи либо ее отсутствие;) ожидание родителей по отношению к ребёнку: ожидание «достижений или независимости».

Если в семье культивируется регламентация поведения, ко всем детям предъявляются одинаковые требования, если между членами семьи складываются гармоничные отношения, то это приводит к низкому уровню творческой способности детей. Обнаружены положительные корреляции между негармоничными

эмоциональными отношениями в семье, психотическим поведением родителей и высокой творческой способности детей. По-видимому, более широкий спектр допустимых поведенческих проявлений (в том числе эмоциональных), менее четкие требования не способствуют раннему формированию жестких социальных стереотипов и способствуют развитию творческих способностей.

Таким образом, творческая личность оказывается психологически нестабильной. Требование добиваться успеха через послушание не способствует развитию независимости, и, следовательно, творческих способностей.

Роль семейно – родительских отношений играет очень важную роль в развитии творческих способностей детей.

1. Как правило, самый старший или единственный ребенок в семье имеет прекрасную возможность проявить творческие способности.

2. Дети, идентифицирующие себя со своими родителями (отцом), менее креативны. Напротив, если ребенок отождествляет себя с «идеальным героем», то у него больше шансов проявить творческий подход. Этот факт можно объяснить тем, что большинство родителей детей являются «средними», нетворческими людьми, отождествление с ними приводит к возникновению нетворческого поведения у детей.

3. Творческие дети чаще всего появляются в семьях, в которых отец намного старше матери.

4. Преждевременная смерть родителей приводит к отсутствию образца поведения в детстве. Это событие характерно для жизни выдающихся политиков и ученых, психически больных, так и преступников.

5. Повышенное внимание к способностям ребенка благоприятно для развития творческих способностей, ситуации, когда его талант становится организующим началом в семье.

Таким образом, семейная среда в которой с одной стороны, ребёнку уделяется внимание, а с другой стороны, где к нему предъявляются разные и противоречивые требования, где внешний контроль за поведение невелик, где есть творческая семья. Поощряется нестереотипное поведение, что приводит к развитию творческих способностей у ребенка.

К трем годам у ребенка, по данным Эльконина появляется потребность действовать как взрослый, «сравняться со взрослыми» (Е.В Субботский). У детей появляется «потребность в компенсации» - и развиваются механизмы бескорыстного подражания деятельности взрослого. Попытки подражать трудовым действиям взрослого начинают наблюдаться с конца второго и четвертого года жизни. Скорее всего, именно в это время ребенок, максимально сенситивен к развитию творческих способностей через подражание.

Одним из главных условий развития творческих способностей является создание атмосферы, способствующей возникновению идей и взглядов.

Первая ситуация на пути к созданию такой атмосферы – развитие у детей чувства психологической безопасности. Следует помнить, что самый верный способ подавить их творчество – это критиковать детей и заставлять их чувствовать, что их предложения неприемлемы и глупы. Воспитатель должен с уважением относиться к мыслям, высказываемыми детьми. Кроме того, воспитатель должен побуждать детей справляться с трудными задачами и таким образом развивать их мотивацию и настойчивость.

Богоявленская Д.Б в своей работе «Основные современные концепции творчества» выделяет 12 стратегий обучения творчеству (условия развития творчества и повышения творческой активности):

1. Быть примером для подражания.

2. Поощрять сомнения, возникающие по отношению к общепринятым предположениям и допущениям.

3. Разрешать делать ошибки.

4. Поощрять разумный риск.

5. Включать в программу обучения разделы, которые бы позволяли детям демонстрировать их творческие способности; проводить проверку усвоенного материала таким образом, чтобы у детей была возможность применить и продемонстрировать их творческий потенциал.

6. Поощрять умение находить, формулировать и переопределять проблему.

7. Поощрять, и вознаграждать творческие идеи и результаты творческой деятельности.

8. Предоставлять время для творческого мышления.

9. Поощрять терпимость к неопределенности и непонятности.

10. Подготовить к препятствиям, встречающимся на пути творческой личности.

11. Стимулировать дальнейшее развитие.

12. Найти соответствие между творческой личностью и средой.

С психологической точки зрения дошкольное детство – благоприятный период для развития творческих способностей, ведь в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны и имеют огромное желание познавать окружающий мир. А родители помогают расширить опыт детей, поощряя любознательность, передают детям знания и вовлекают их в различные виды деятельности. А накопление опыта и знаний является необходимым условием для будущей творческой деятельности.

Кроме того, мышление детей старшего дошкольного возраста более свободно. Он еще не задавлено догмами и стереотипами, он более независим. И это качество необходимо всячески развивать. Дошкольное детство – это сенситивный период для развития творческого воображения.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что дошкольный возраст предоставляет прекрасные возможности для развития творческих возможностей. И творческий потенциал взрослого человека во многом будет зависеть от того, насколько эти возможности были использованы. Давно известно, что творчество требует приятной психологической обстановки и наличия свободного времени, поэтому условием успешного развития творческих способностей является теплая и дружеская атмосфера в детском коллективе и семье. Взрослым необходимо создать безопасную психологическую базу для возвращения ребенка из творческого поиска и его собственных открытий. Важно постоянно поощрять ребенка к творчеству, проявлять сочувствие к неудачам, быть терпеливым даже к странным идеям, которые необычны в реальной жизни. Необходимо исключить осуждения и замечания из повседневной жизни.

Однако создания благоприятных условий недостаточно для воспитания ребенка с высоким творческим потенциалом, хотя некоторые западные психологи все еще считают, что творчество присуще ребёнку с самого начала и что необходимо не мешать его свободе самовыражаться. Однако практика показывает, что такого невмешательства недостаточно: не все дети старшего дошкольного возраста открыть путь к творчеству и поддерживать творческую активность в течении длительного времени. Оказывается, (и педагогическая практика это доказывает), что при выборе соответствующей методики обучения, то даже дети старшего дошкольного возраста, не теряя своеобразия творчества, могут создавать произведения на более высоком уровне, чем их необученные сверстники. Неслучайно сейчас так популярны детские кружки,

музыкальные школы и школы искусств. Конечно, существует много споров о том, чему и как учить детей, но тот факт, что учить нужно, не вызывает сомнений.

Таким образом, говоря о развитии творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, хотелось бы подчеркнуть, что эффективное развитие возможно только совместными усилиями воспитателей и семьи. К сожалению, педагоги жалуются на отсутствие должной поддержки со стороны родителей, особенно когда речь заходит о педагогике творчества. Поэтому стоит провести специальные беседы и лекции для родителей, которые объясняют, почему так важно развивать творческие способности с детства, какие условия необходимы создать в семье для успешного развития, какие приемы и игры можно использовать для развития творческих способностей в семье, и родителям рекомендовалось бы специальная литература по этой проблеме

#### Литература:

1. Кудрявцев В., Синельников В. Ребёнок - дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей. – М., 2013. - № 9. - С. 62-69.
2. Ефремов В.И. Творческое воспитание и образование детей на базе ТРИЗ. - Пенза: Уникон-ТРИЗ, 2008.
3. Казакова Т.Г. Развивайте у дошкольников творчество: (конспекты занятий рисованием, лепкой, аппликацией). Пособие для воспитателей детского сада. - М.: Просвещение, 2013.
4. Венгер Н.Ю. Путь к развитию творчества. Дошкольное воспитание. – 2010. - №11. - С. 32-38.
5. Выготский Л.С. Из записок – конспекты к лекциям по психологии детей дошкольного возраста//Эльконин Б.Д. Психология игры. - М.: Педагогика, 2008.
6. Белова С. Уроки воспитания для воспитателей [Текст] / С. Белова // Народное образование. - 2004. - № 3. - С. 102-109.

### ӘОЖ 37.015.3

#### ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ МАЗАСЫЗДЫҒЫНЫҢ ОҚУ ЖЕТІСТІКТЕРІНЕ ӘСЕРІ

**Жанияз Д.А., Белгибекова А.Б.**  
(*М. Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ*)

Жеткіншектердің мазасыздығы мәселесі қазіргі педагогика мен психологиядағы ең өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Жеткіншектердегі мазасыздықты егжей-тегжейлі зерттеу оларды шешудің заманауи тәсілдерін табуға мүмкіндік береді. Мазасыздық, психологиялық жағдай ретінде, жас ерекшеліктерімен тығыз байланысты және өзгермелі сипатқа ие. Сондықтан жай-күйі жеткіншек жас кезіндегі мазасыздықтың жоғарылауымен, ашуланшақтықпен, белгісіздікпен, эмоционалды тұрақсыздықпен сипатталады, бұл кейіннен оқуға, денсаулыққа, жалпы жағдайға теріс әсер етеді. Жеткіншек кезеңінің баланың дамуындағы ерекше орын оның “өтпелі”, “бетбұрыс”, “қиын”, кезең деген атау-ларында бейнеленген. Бұл атауларда осы жастарда болатын, өмірдің бір дәуірінен екіншісіне өтуімен байланысты даму процестерінің күрделілігі мен маңыздылығы айтылған. Балалық шақтан ересектікке өту осы кезеңдегі дене, ақыл-ой, адамгершілік, әлеуметтік дамудың барлық жақтарының негізгі мазмұнымен өзіне тән ерекшелігі болып табылады. Барлық бағыттарда сапалық жаңа құрылымды, организмнің сана-сезімнің, үлкендермен және жолдастарымен қарым-қатынастық, олармен әлеуметтік өзара іс-әрекет әдістерінің,

мүдделердің іс-әрекет пен қарым-қатынасқа арқау болатын морльдық-этикалық нормалары мазмұнының қайта құрылуы нәтижесінде ересектік элементтері пайда болады. Жеткіншек кезеңнің маңыздылығы адамның жеке басының моральдық және әлеуметтік негіздері қолданады және олардың қалыптасуының жалпы бағыты белгіленеді. Бұлай бағалау, біріншіден, осы уақытта болатын көптеген сапалық өзгерістерге байланысты: бұл өзгерістер кейде баланың бұрынғы ерекшеліктерін, мүдделерімен қарым-қатынастарын түбірімен өзгертін сипатта болады; мүдделермен қарым-қатынастарын түбірімен өзгертін сипатта болады; мұның өзі біршама қысқа мерзімде болуы мүмкін, көбінесе күтпеген жерден болады да, даму процесі секірмелі, қауырт сипат алады. Екіншіден, болып жатқан өзгерістер екінің бірінде, бір жағынан жеткіншектің өзінде әртүрлі елеулі субъективтік қиыншылықтардың болуымен қабаттасады, ал екінші жағынан, оны тәрбиелеудегі қиыншылықтармен ұштасады: онда тіл алмаудың қарсылықпен наразылықтың түрлі формалары шығады (қиқарлық, дөрекілік, қарсылық, тұйықтық).

Өтпелі кезеңде балалардың сабағы өзгереді, жақсы оқып жүрген балалардың сабағы нашарлайды. Балаларда өзімдік “мен” сезімі пайда болады. Олар еркін жасауға құмар келеді. Тым еліктегіш болады. Жеткіншектік шақта өзін-өзі тануға күшті болады. Олардың өз көзқарастары мен пікірлері әрекеттері барысында айқын байқалады. Сонымен қатар бұл кезеңде балалар отбасы мен мектептен оқшауланып, өз құрбыларының ықпалында болады. Олар әсіресе өздерін еркін сезінетін ортаға орналасуға бейім болып келеді. Олар спорт секциялары, техникалық үйірмелер болуы мүмкін, тіпті, темекі шегетін, арақ ішетін орын ретінде үйлердің подвалдары болуы мүмкін. Бұл кезеңде балаларды ересектермен, әсіресе ата-аналарымен көбірек ерегіске барып, ортақ тіл табыса алмайды. Балалар ата-аналарымен тең құрдастай қарым-қатынас жасауын қалайды. Бұл кезде балалар көбірек өз бетінше өмір сүруге тырысады. Олар өзіне кумир (пір) сайлап алады да, соған еліктейді, басқа балалардан ерекшеленуге тырысады.

Мектептегі мазасыздық - бұл мектептегі тұрақты эмоционалды күйзелістің әртүрлі аспектілерін қамтитын ең кең ұғым. Бұл алаңдаушылықты жою, шын мәнінде, білімді игерудің сәтті болуының қажетті шарты болып табылатын білімнің барлық қиындықтарын жоюды білдіреді. Сондықтан мектепте оңтайлы оқу мектеп өмірінің оқиғалары туралы алаңдаушылықты (пайдалы алаңдаушылық) көп немесе аз жүйелі түрде бастан өткерген жағдайда ғана мүмкін болады. Бұл тәжірибенің қарқындылығы әр бала үшін жеке "сыни нүктеден" аспауы керек, содан кейін ол жұмылдыратын емес, бейтараптандыратын әсер беребастайды.

Мазасыздық реакциясының физиологиялық деңгейінде жүрек соғысының жоғарылауы, тыныс алудың жоғарылауы, қан айналымының минуттық көлемінің жоғарылауы, қан қысымының жоғарылауы және жалпы қозғыштықтың жоғарылауы байқалады.

1. Соматикалық денсаулықтың нашарлауы.
2. Мектепке барғысы келмеу (жүйелі сабаққа дейін).
3. Тапсырмаларды орындау кезінде шамадан тыс еңбекқорлық.
4. Субъективті мүмкін емес тапсырмаларды орындаудан бас тарту.
5. Тітіркену және агрессивті көріністер
6. Сабақтарда алаңдаушылық, назардың төмендеуі.
7. Сабақта жауап беруден бас тарту немесе жауаптар тыныш немесе үнсіз дауыспен.

8. Физиологиялық функцияларды бақылауды жоғалту

Жеткіншектердің мазасыздығы мінез-құлықта әртүрлі, кейде күтпеген, басқа проблемалар ретінде көрінетін тәсілдермен көрінуі мүмкін. Жеткіншек жас

оқушыларының оқу үрдісінде мазасыздануы оның тек оқу әрекетіне ғана байланысты емес, сонымен қатар әр түрлі өмір жағдайларына, әр түрлі басқа қызмет түрлеріне, қарама-қатынасқа, қоршаған ортасына да байланысты болады. Сондықтан жеткіншектің мазасыздану себептерін анықтағанда, стресстің пайда болуының көзі болуы мүмкін әр түрлі өмірлік жағдайларының ықпал ету ерекшеліктерін ескере отырып қарастыру керек.

#### **Әдебиеттер:**

1. Аракелов, Г. Г. Тревожность. Методы ее диагностики и коррекции [Текст] : научное издание / Г. Г. Аракелов, Н. Р. Шишкова // Вестн. МГУ. Сер. 14. - 1998. - N 1. - С. 18-32.
2. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.
3. Айсмонтас Б.Б. Общая психология: Схемы. - М.: Владос-пресс, 2003. - 288 с.
4. Құлымбаева А. Жеткіншектердің өзін-өзі бағалауы. // Психологияны мектепте және ЖОО-да оқыту// 2006. - №2/5- 6 б.
5. Байшаханова Э. Жеткіншек жасындағылардың психологиялық ерекшеліктері. //Жантану мәселелері// 2010.

**УДК 373.3**

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Жумабаева А.Н.**  
(ОмГПУ, г.Омск, РФ)

В условиях модернизации образования особенно актуальными становятся вопросы воспитания и обучения детей младшего школьного возраста. Современный социальный заказ системе начального школьного образования заключается в подготовке всесторонне развитых людей, способных творчески и нестандартно подходить к решению проблемы.

Для настоящей статьи важны работы, рассматривающие сущность исследовательской деятельности, ее проблемный характер, место в воспитательно-образовательном процессе (Дж. Дьюи, Т.А. Данилина, Б.В. Игнатъев, У. Килпатрик, М.В. Крупенина, Н.Г. Чернилова и другие).

Образовательный и воспитательный потенциал исследовательской деятельности позволяет в рамках общеобразовательных учреждений повышать уровень развития творческой активности у детей, развивать у них необходимые навыки и умения для самостоятельного творческого мышления (А.Н. Веракса, Н.Е. Веракса, А.И. Савенков и др.).

Изучению и разработке методологии обучения исследовательской деятельности детей как коллективной, так и индивидуальной, посвящены труды А.А. Бодалева, Н.Е. Вераксы, А.Н. Вераксы, Т.А. Егоровой, Э. Дьюи, А.В. Запорожца, Т.С. Комаровой, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, В.С. Ротенберга, А.И. Савенкова, Е.Н. Шиянова и других [1].

Исследовательская деятельность обучающихся – деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций:

постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы. Любое исследование, неважно, в какой области естественных или гуманитарных наук оно выполняется, имеет подобную структуру. Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения.

Исследование (в широком смысле – как способ освоения нового) является неотъемлемой частью жизни любого человека и, конечно же, с древних времен этот вид познавательной деятельности выделялся как элемент процесса обучения.

В настоящее время в педагогической теории и практике исследовательская деятельность школьников рассматривается как одно из средств реализации личностно-ориентированной парадигмы образования, предполагающей развитие креативности на основе организации обучения, способствующего творческому усвоению знаний. Отмечается необходимость перехода к непрерывному образованию исследовательского типа, которое рассматривается как одно из основных решений проблемы самообразования, является условием формирования не только познавательной активности, потребности в творческой деятельности, но и развития всех ключевых потенциалов учащегося. Вместе с тем по-прежнему актуальна более узкая трактовка, согласно которой обучение в целом есть вид (или часть) научного познания и исследовательская деятельность школьников является результатом выявления особенности обучения по сравнению с научным исследованием [2].

Понятие «исследовательская деятельность школьников» в педагогической литературе рассматривается с позиции организации такой деятельности педагогами. Как правило, под организацией исследовательской работы школьников понимается, прежде всего, использование педагогами определенных форм и методов работы, способствующих развитию исследовательских умений учащихся.

Несмотря на то, что идея использования исследования как метода обучения известна со времен Сократа (беседа–исследование), организация целенаправленного обучения, при котором ученик ставился в положение первого исследователя определенной проблемы и должен был самостоятельно найти решение и сделать выводы появились в педагогике в конце 19 века (А.Я. Герд, М.М. Стасюлевич, Р.Э. Армстронг, Т. Гексли), впоследствии широко использовался в отечественной практике (Б.В. Всесвятский, И.П. Плотников, В.Я. Стоюнин, И.И. Срезневский, К.П. Ягодовский и др.).

Термин «исследовательский метод» был предложен Б.Е. Райковым в 1924 году, под которым он понимал «...метод умозаключения от конкретных фактов, самостоятельно наблюдаемых учащимися или воспроизводимых ими на опыте» [3].

В педагогической литературе также используются другие названия этого метода – эвристический, лабораторно-эвристический, опытно-испытательный, метод лабораторных уроков, естественнонаучный, исследовательский принцип (подход), метод эвристического исследования, метод проектов и др.

Исследование с точки зрения обучающегося – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Это деятельность, позволит проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. Это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной зачастую самими учащимися в виде задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей.



Исследование с точки зрения учителя – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования и исследования у обучающихся, а именно учить:

- проблематизации (рассмотрению проблемного поля и выделению подпроблем, формулированию ведущей проблемы и постановке задач, вытекающих из этой проблемы);
- целеполаганию и планированию содержательной деятельности ученика;
- самоанализу и рефлексии (результативности и успешности решения проблемы проекта);
- представление результатов своей деятельности и хода работы;
- презентации в различных формах, с использованием специально подготовленного продукта исследования (макета, плаката, компьютерной презентации, чертежей, моделей, театрализации, видео, аудио и сценических представлений и др.);
- поиску и отбору актуальной информации и усвоению необходимого знания;
- практическому применению школьных знаний в различных, в том числе и нетиповых, ситуациях;
- проведению исследования (анализу, синтезу, выдвижению гипотезы, детализации и обобщению) [4].

Овладение самостоятельной исследовательской деятельностью обучающимися в образовательном учреждении должно быть выстроено в виде целенаправленной систематической работы на всех ступенях образования.

В рамках *начальной школы* при организации обучения уделяется внимание развитию таких исследовательских умений учащихся как:

- построение гипотез (как в учебном процессе, так и в семье, используя любые бытовые ситуации, темы из учебных пособий);
- планирование, организация наблюдений, сбор и обработка информации, использование и преобразование информации для получения новых заключений;
- интегрирование содержания сразу нескольких областей знания;
- сотрудничество, самостоятельное постижение вновь появляющихся знаний и др., что позволяет, по мнению педагогов, осуществить переход от *усвоения* большого объема информации к *умениям работать* с информацией, формировать творческую личность [5].

Огромную роль играет детская исследовательская деятельность в современных школьных программах. Подобная деятельность, ставящая учащихся в позицию «исследователя», занимает ведущее место в системах развивающего обучения. Для развития умений исследовательской деятельности, как и любых других умений, необходимо найти и реализовать такие условия, которые отвечают поставленной цели:

*Целенаправленность и систематичность.* Работа по развитию исследовательских умений должна проходить в классе постоянно как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Учитель должен использовать материал уроков русского языка с целью формирования умений исследовательской деятельности, постоянно использовать исследовательский метод в преподавании тем.

*Мотивированность.* Необходимо помогать учащимся видеть смысл их творческой исследовательской деятельности, видеть в этом возможность реализации собственных талантов и возможностей, способ саморазвития и самосовершенствования.

*Творческая среда.* Учитель должен способствовать созданию творческой, рабочей атмосферы, поддерживать интерес к исследовательской работе.

*Психологический комфорт.* Одна из задач учителя — поощрять творческие проявления учащихся, стремление к творческому поиску. Важно, чтобы они не боялись допустить ошибку, воздерживаться от негативных оценок. Задача учителя – не подавлять желания, порывы, творческие идеи учащихся, а поддерживать и направлять их. Суждения «Ты сделал неправильно», «Ты делаешь не то (не так)» блокируют желание работать, двигаться дальше. Каждому ученику необходимо дать возможность ощутить свои силы, поверить в себя.

*Личность педагога.* Для развития творческих способностей, к которым относятся и исследовательские, нужен творчески работающий учитель, стремящийся к созданию творческой, рабочей обстановки и обладающий определенными знаниями и подготовкой для ведения занятий по исследовательской деятельности.

*Учет возрастных особенностей.* Так как речь идет об учащихся младшего школьного возраста, вопрос об учете их психологических особенностей очень важен. Обучение исследовательским умениям должно осуществляться на доступном для детского восприятия уровне, само исследование быть посильным, интересным и полезным [6].

На уроках в начальной школе внимание уделяется умениям работать с источниками информации, с самой информацией, обрабатывать тексты, представлять результат своей работы в виде текста, графика, модели. В результате учащиеся способны самостоятельно осуществлять исследовательскую работу по выбранной теме, используя различные пути поиска информации, методы исследований, способны при представлении результатов использовать графики, подтверждать сказанное цитатами, аргументировано доказывать сказанное.

Предпочтительны следующие виды учебных исследований, проводимых в начальной школе:

- по количеству участников: индивидуальные (самостоятельные), групповые, коллективные;
- по месту проведения: урочные, внеурочные;
- по времени: кратковременные или долговременные;
- по теме: предметные, свободные [7].

*Таким образом,* на основании всего вышеизложенного следует сделать вывод о том, что исследовательская деятельность учащихся на уроках, безусловно, важна, и не просто важна, а необходима. Описанные организационно-педагогические условия, реализуясь в учебном процессе, позволяют решить задачи развития исследовательских умений младших школьников и овладеть новыми способами добывания знаний. Использование современных инновационных технологий может стимулировать учащихся к самостоятельной работе мысли, к поиску и творчеству.

#### **Литература:**

1. Проказова О.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся в школе: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Астрахань, 2010. – 25 с.
2. Трипольникова Н.В. Организация исследовательской и проектной деятельности младших школьников // Молодой ученый. – 2019. – № 42 (280). – С. 300-302.
3. Семенова Н.А. Формирование исследовательских умений младших школьников: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Томск, 2007. – 25 с.
4. Лазарев В.С. Проекты учащихся: проблема, действия, план, оценка // Народное образование. – 2016. – №4-5. – С.133-142.
5. Развитие исследовательской деятельности учащихся. Методический сборник. - М.: Народное образование, 2001. - 272 с.
6. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара; Издательский дом «Фёдоров», 2015. – 192 с.
7. Зюльганова О.А., Ябурова Е.А. Инновационная модель организации внеурочной деятельности на уровне основного общего образования как условие формирования компетенции

УДК 373

## РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Жумасатова Д.Б., Айтымова А.М.**  
(*НАО СКУ им. М. Козыбаева*)

Важность процесса развития мелкой моторики подчеркивается уровнем развития, насколько он будет развит, зависит вся дальнейшая жизнь ребенка, это не только процесс социализации, но и процесс адаптации детей.

Понятие «мелкой моторики» широко известно каждому взрослому, но мало кто представляет значимость данного процесса для маленького ребенка.

Между тем, в последнее время процесс развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста является актуальной проблемой. Это подтверждается словами А.В. Запорожца, который указывает: «Младших и средних группах дошкольных образовательных учреждений у многих детей наблюдаются отклонения в развитии движений пальцев рук: движения неточные, не координированные, затруднены изолированные движения пальцам» [1].

Это происходит, потому что в современном мире, сами взрослые заменяют предметы, которые помогают развивать мелкую моторику, более упрощенными, например, вместо шнурков на обуви, покупают обувь на липучках, вместо пуговиц на одежде - используются молнии.

Таким образом, в дошкольных организациях усугубляются проблемы с адаптацией, из-за задержки моторного развития детей.

Вопросы развития мелкой моторики дошкольников уже на протяжении многих лет волнуют и педагогов, и психологов. Также и родителей всегда интересует вопрос необходимости развития мелкой моторики. Для этого необходимо подбирать методы и средства данного процесса, которые эффективно помогают его осуществить. В детском саду созданы все условия для подготовки детей к школьному обучению. Любую деятельность с детьми дошкольного возраста, необходимо производить планомерно, это означает, что в процессе мы используем систему перехода от простого к сложному действию.

Главной целью процесса развития мелких мышц кисти является создание изобразительно-графического навыка, при котором дети учатся пропорционально изображать предложенный предмет, учитывая при этом его точные размеры. Данный навык формируется под действием таких факторов как: зрительное восприятие, произвольная графическая активность и зрительно-моторная координация.

Главной задачей процесса подготовка руки к письму, является создание условий для накопления ребёнком двигательного и практического опыта. Данный опыт ребёнок приобретает не только в ходе работы со специальными упражнениями, но и в процессе самостоятельной деятельности. В детском саду создаются всевозможные условия для закрепления приобретённых навыков.

По мнению, Т. С. Комаровой: «Ручная умелость это специфическая, сенсомоторную способность, которую необходимо формировать в дошкольном возрасте» [2].

Так в свободной деятельности ребёнок должен иметь доступ к использованию карандашей, бумаги, трафаретов. Так как развитие мелкой моторики достаточно длительный и сложный процесс, он проходит несколько этапов, о которых речь пойдёт чуть ниже.

Термин «мелкая моторика» означает умение манипулирования мелкими предметами, а также выполнение более точных действий мелких мышц. Соглашаясь с высказыванием великого педагога В.А. Сухомлинского, который писал: «Ум ребенка - на кончиках пальцев» [3]. Под этим понимается, что самое наибольшее количество нервных окончаний находятся именно на поверхности ладони руки.

Ребенок дошкольного возраста, исследуя предмет, находящийся в его окружении, обязательно возьмет его потрогать руками, далее от рецепторов пальцев, информация будет поступать в головной мозг, где сопоставиться со зрительными, слуховыми и обонятельными рецепторами, при этом развивается интеллект и речь. Это подтверждается словами физиолога И.М. Сеченова: «Движение руки человека наследственно не определено, а возникает в процессе воспитания и обучения, как результат ассоциативных связей между зрительными, осязательными и мышечными изменениями в процессе активного взаимодействия с окружающей средой» [4].

Так, развитие моторных навыков, начинается с самого рождения, потому что, наблюдая за малышом с его первых дней жизни, можно отметить, что он сначала рассматривает свои руки, затем начинает управлять своими пальцами, берёт в руки какой-либо предмет, ощупывает его. Таким образом, с движением пальцев и кистей одновременно развиваются интеллектуальные и мыслительные процессы. Становясь взрослее, ребёнок учится правильно писать, к нему приходит понимание, как держать в руках карандаш или кисть.

Мелкая моторика напрямую связана с двигательной активностью, поэтому развитие движений даёт нам определить уровень психического и физического развития ребенка. Развитию мелкой моторики уделяется особое внимание, начиная с самого раннего возраста, и с последующем времени, на протяжении всего дошкольного возраста, продолжать формировать навыки, которые связаны с координацией и силой мелких мышц рук. Например, это такие навыки как: подготовка руки к письму, работы с ножницами, игра на музыкальных инструментах, рисование или даже банальное застегивание пуговиц на одежде и завязывание шнурков и узелков. Уровень развития вышеперечисленных навыков - является показателем интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе. Каждая пройденная стадия процесса развития мелкой моторики, говорит нам о том, что предыдущие стадии были пройдены с успехом.

Также можно выделить несколько видов развития мелкой моторики:

- зрительно-моторная координация, при помощи которой ребёнок зрительно воспринимает движущиеся предметы и соотносит их со своими манипуляциями. Она позволяет найти оптимальный способ выполнения графического задания, развивает тактильные ощущения;

- графомоторное развитие – даёт основание развития умений правильно использовать карандаш либо ручку, ориентироваться на листе бумаги;

- психомоторное (двигательное) развитие – определяет выработку общей моторики, и в точности помогает усовершенствовать мелкую моторику.

Так как процесс развития мелкой моторики достаточно сложный и долгий, требуется проводить индивидуальную работу, в ходе которой происходит отработка упражнения.

Этапы развития моторных функций во всех возрастных группах сопровождаются конкретными особенностями, навыками. В самом начале работа по

развитию моторных навыков начинается с обследования руки, и последующих необходимых рекомендаций.

Общий процесс можно разделить на следующие этапы:

Первый этап охватывает ранний и младший возрасты. В возрасте от одного до трех лет особое предпочтение следует уделять координации глаз и рук - это зрительно-моторная координация, также необходимо развивать сенсорику - чувствительность связанных с моторикой органов. А таких органов достаточно много, например, прежде всего для развития мелкой моторики важно развивать органы осязания, которые связаны с ощущением, возникающими при соприкосновении кожи с каким-либо предметом. Для того, чтобы развивать эти органы необходимо проводить массаж кистей и пальцев. Для этого важно задействовать в движение как можно больше пальцев, и по возможности создавать при этом достаточно энергичные движения. Как отмечал И. Кант: «Руки это видимая часть полушарий головного мозга» [5].

Учеными доказано, что развитие мелкой моторики тесно связано с работой головного мозга и речевой функцией, именно поэтому, необходимо с раннего возраста, проводить различные игры и упражнения, которые будут способствовать укреплению мелких мышц руки, обогащать тактильный опыт ребенка, развивать все психические процессы, воспитывать навыки необходимые для дальнейшего обучения в школе. Достигнуть этого, как и при любом занятии с дошкольниками возможно лишь постепенным путем развития, от простых к более сложным для развития заданиям по мере овладения ими.

Вышеописанные характеристики первого этапа подтверждаются доказанными исследованиями специалистов института физиологии детей. В число данных исследователей входят А.В. Антакова-Фомина, М.И. Кольцова, Е.И. Исенина [6].

Второй этап протекает в рамках среднего дошкольного возраста. Так как этот возраст, по сравнению с предыдущим, более осознанный, поэтому детям предоставляется распространённый выбор занятий, и как следственно более активная деятельность, требующая усиленное действие на развитие координированных и уверенных движений кистей рук. В частности, используются такие занятия, как: игры с мелкими игрушками и деталями, конструктором, мозаикой, рисование, следует отметить, что занятия глиной и лепкой становятся усовершенствований. В средней группе начинают производиться навыки самообслуживания, такие как одевание и раздевание при выходе на улицу, а также правильное использование столовых приборов при еде. Вся эта работа увлекает детей, а вместе с тем, способствует развитию мыслительных навыков, которые в свою очередь играют огромную роль в подготовке руки к письму. Если процесс развития происходил правильно, то можно судить о подготовленности ребёнка к письму, о его логическом мышлении и рассуждении, о наличии хорошей памяти, концентрации, внимании и воображении, об обладании связной речи.

Третий этап – это старший дошкольный возраст. К этому возрасту относятся дети, обладающие сформированными произвольно направленными движениями, именно поэтому на этом этапе усложняются задания, которые требуют достаточной точности и согласованности движений. В этом возрасте для развития ручной умелости, детям предлагается такая деятельность, как завязывание узелков, нанизывание бусин, работа с ножницами, изготовление аппликаций. Подобная деятельность развивает зрительно-двигательную координацию, воспитывает личностные качества ребёнка, более того, всё это способствует тому, что ребёнок становится внимательным, сосредоточенным и собранным.

Четвертый этап включает детей подготовительной группы. В процессе подготовки детей к школе особое внимание уделяется развитию моторной мускулатуры

рук. Подобному развитию способствуют следующие виды деятельности: рисование, работы с пластилином, занятия с мелким конструктором. В этом возрасте у детей начинается процесс учебной деятельности, и поэтому увеличивается нагрузка на глаза и руки, так как детям часто приходится одновременно смотреть на предмет (например, на доску) и списывать или срисовывать то, что он в данный момент рассматривает. Поэтому здесь необходима согласованность действий рук и глаз. В развитии этого наибольшее влияние оказывает выполнение упражнений, содержащих в себе графические задания. В.А. Сухомлинский писал: «Истоки способностей и дарований детей - на кончиках их пальцев» [7]. Степень уверенности движений руки с предметом, показывает сложность движений, которые определяют мастерство руки и его умственную способность.

На основании сгруппированных этапов процесса развития мелкой моторики, следует подвести следующий итог: исследователи давно занимаются данным процессом, вследствие этого появляются новые вопросы, которые требуют своего выяснения. Поэтому учёные находятся в постоянном поиске новых путей решения вопросов, и разрабатывают всевозможные рекомендации развития. Как правило, развитие мелкой моторики начинает формироваться с самого рождения, но сам процесс развития в детском саду происходит в группе раннего возраста. С детьми производится деятельность по развитию мелких мышц руки, в основу данной деятельности включаются занятия, типичные повседневной деятельности, либо специальные занятия. Регулярность таких занятий составляет 10-20 минут в день. При этом существует важный элемент перехода действий от простых к более сложным заданиям, при проведении занятий воспитатель не должен допускать монотонности и однообразия. В ходе занятия детям предлагается несколько разных упражнений, которые содержат в себе увлекательные игровые приёмы. Поэтому педагог имеет в своём арсенале и предоставляет использование для родителей, картотеки упражнений для определённой группы.

В целом, общая суть процесса развития мелкой моторики, выражается следующим образом: этапы позволяют нам определить, какие процессы, происходят внутри ребёнка, при работе той или иной, предоставленной для него деятельности. Так мелкая моторика тесным образом связана с письмом и вследствие этого с подготовкой детей к школе. Базовыми двигательными компонентами письма являются исполнительный орган, кинестетические ощущения, координированные движения руки, специальные двигательные и графические умения. Это подтверждается точкой зрения анатомии, одна третья двигательной проекции на коре головного мозга составляет именно проекция кисти, расположенная рядом с речевой зоной. Поэтому так важно развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста [8].

Если уровень развития мелкой моторики сформирован недостаточно, то у ребёнка в будущем возникают такие трудности, как: неаккуратный подчёрк, «зеркальное» написание букв, не соблюдение строки, и стремительная утомляемость руки.

Перечисленные проблемы требуют особого внимания к развитию и усовершенствованию мелкой моторики. Если взрослые не смогут сразу правильно диагностировать уровень развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста, то может возникнуть ряд проблем, с которыми ребёнку трудно справиться одному, а впоследствии запущенности решения данных проблем, возможен необратимый процесс, который приводит к конкретным трудностям. Например, это такие трудности как: недостаточное развитие мелких мышц и координация их работы, задержка развития органов чувств, некорректность в поведении детей, неготовность детей к занятиям с письмом, плохо сформированная связная речь. В своей книге М.М.

Кольцова писала: «Связь функции кисти рук и речи оказалась настолько тесной и значительной, что тренировку пальцев рук мы считаем возможным рассматривать, как мощный физиологический стимул формирования речи детей» [9, с.164].

Как отмечал Н.А. Бернштейн, развитие уровней движений идет с первых месяцев жизни и завершается к двум годам. В дальнейшем протекает длительный процесс прилаживания прочих уровней построения движений [10].

Уровень развития позволяет определить соответствие развития с возрастом ребёнка. При обнаружении задержки в развитии мелкой моторики руки, необходимо своевременно обратиться за помощью к специалистам. Те в свою очередь могут предложить методы, которые эффективно помогают справиться с проблемами развития, на настоящий момент их разработано достаточно большое количество.

Таким образом, при развитии пальцев рук, будет развиваться речь ребенка, которая в будущем будет играть важную роль в его социализации. Работа по развитию кисти, интенсивно начинается в период раннего дошкольного возраста. В процессе мелкой моторики участвуют зрительная, нервная, мышечная и костная системы.

При недостаточно сложившемся уровне развития мелкой моторики рук у детей могут возникнуть проблемы, они заключаются в овладении ребенком навыков речи и письма. Сам навык письма представляет собой сложность, он включает в себя выполнение тонких координированных движений рук.

Отметим, что процесс развития мелкой моторики достаточно сложный и наибольшее значение здесь отводится именно дошкольному возрасту, в котором интенсивно развиваются все психофизиологические процессы.

#### Литература:

1. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. – М.: Астрель, 1990. – 320 с.
2. Горбатова Е. В. Готовим руку к письму: графические игры и упражнения для детей старшего дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / В. В. Горбатова. — Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2005. — С. 2–12.
3. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. - М.: Знание, 1978 –96 с .
4. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. - М.,1973.
5. Асмус В.Ф. Иммануил Кант. - М.: Наука, 1973. – 536 с.
6. Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей [Текст] / Е.И. Исенина. Саратов, 1986. – 82 с.
7. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. - М.: Знание, 1978. – 96 с.
8. Терешкина С.В. Особенности пальчиковых игр и их влияние на развитие мелкой моторики рук у детей с нарушением интеллекта (из опыта работы) // Педагогический журнал, 2017. - Том 7. - № 2А. - С. 152-159.
9. Кольцова М. М., Рузина М. С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. - СПб.: Питер, 1998.
10. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность [Текст] / Н.А. Бернштейн. - М.: Наука, 1990. - 312 с.

## ДӘРІГЕР МЕН НАУҚАС АРАСЫНДАҒЫ ТҮСІНІСТІК ОРНАТУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АЛҒЫ ШАРТТАРЫ

**Жусупова Н.А., Белгибекова А.Б.**

*(М. Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ)*

Қарым-қатынас процесінде қатысушылар арасында өзара түсіністік болуы керек. Өзара түсіністіктің өзін мұнда әртүрлі тәсілдермен түсіндіруге болады: не өзара әрекеттесу серіктесінің мақсаттарын қабылдай отыра, мотивтерін түсіну ретінде немесе осы мақсаттарды, мотивтерді, көзқарастарды түсіну ғана емес - қабылдау. Дегенмен, екі жағдайда да қарым-қатынас серіктесінің қалай қабылданатынының фактісі үлкен мәнге ие, басқаша айтқанда, бір адамның екіншісін қабылдау процесі қарым-қатынастың міндетті құрамдас бөлігі ретінде әрекет етеді және шартты түрде коммуникацияның перцептивті жағы деп атауға болады.

Емдеудің тиімділігі көбінесе дәрігер мен науқас арасындағы қарым-қатынастың қалай дамып жатқанына байланысты. Дәрігер мен науқастың арасында жағымды қарым-қатынас пен сенімнің пайда болуының алғышарттары біріншінің біліктілігі, тәжірибесі, емдеу мекемесінің жалпы атмосферасы, медициналық қызметкерлердің қабылдауынан бастап өзін-өзі ұстауы болып табылады. Позитивтіліктегі айырмашылықтар, дәрігер мен пациенттің көзқарастары көбінесе бұл процесті қиындатады. Р.Конечный мен М.Бухал айтуынша дәрігер ең алдымен аурудың объективті белгілерін іздеуге бейім. Кейін соматикалық зерттеулердің алғы шарттарын анықтау үшін анамнезді қысқартуға тырысады. Науқас үшін қызығушылықтың орталығы әрқашан оның субъективті пікірі, аурудың жеке тәжірибесі болып табылады. Дәрігер бұл субъективті тәжірибелерді нақты факторлар ретінде қарастыруы, науқастың тәжірибесін қабылдауы, оларды түсінуі және бағалауы, олардың себептерін іздеуі, олардың жағымды жақтарын қолдауы және пациентке тексеру мен емдеуге көмектесу үшін пайдалануы керек. Дәрігер мен пациенттің көзқарасындағы айырмашылықтар табиғи және олардың белгілі бір жағдайдағы әртүрлі позицияларымен, әртүрлі рөлдерімен алдын ала анықталған.

Дегенмен, дәрігер бұл айырмашылықтар медициналық қызметкерлер мен науқастар арасындағы қарым-қатынасқа қауіп төндіретін және сол арқылы пациентке көмек көрсетуді қиындататын тереңірек және тұрақты қайшылықтарға айналмауын қамтамасыз етуге міндетті [4]. Дәрігер мен науқас арасындағы қарым-қатынастың маңызды ережелерінің бірі - ауруды емес, науқасты оның жеке ерекшеліктеріне қарай емдеу керек. Тиісінше, сәтті терапиялық процесс үшін науқаспен оң қарым-қатынас орнату және онымен өзара түсіністік орнату қажет.

Әлеуметтік-психологиялық құбылыс ретіндегі өзара түсіністіктің мәні екі аспектіде көрінеді. Біріншіден, өзара түсіністік қарым-қатынас пәнін жеке түсінудің келісімін болжайды. Сонымен, дәрігер мен науқас арасындағы қарым-қатынаста қарым-қатынас пәні, әдетте, соматикалық сипаттағы проблема, сезім, науқастың денсаулығына алаңдауы және т.б.

Екіншіден, өзара түсіністіктің құрамдас бөлігі - өзара әрекеттесуші серіктестердің мақсаттарын, мотивтерін және қарым-қатынастарын өзара қолайлы екі жақты бағалау және қабылдау, оның барысында когнитивтік, эмоционалдық және мінез-құлық реакцияларының жақындығы немесе ұқсастығы (толық немесе ішінара) болады. олар үшін қолайлы бірлескен қызмет нәтижелеріне қол жеткізу әдістері.



Дәрігер мен пациенттің өзара әрекеттесу процесінде бірлескен қызметтің мақсаты науқасты қалпына келтіру немесе, ең болмағанда, оның денсаулығын жақсарту болып табылады және оған қол жеткізу үшін терапияның барысы мен ерекшеліктері туралы дәрігер мен пациенттің пікірі ортақ болуы керек.

Адамдар арасындағы өзара түсіністікке жету үшін ерекше жағдай жасау керек. Өзара түсіністіктің ең маңызды шарттары:

- әрекеттесуші тұлғаның сөзін түсіну;
- өзара әрекеттесуші тұлғаның көрінетін қасиеттерін білу;
- серіктеспен қарым-қатынас жағдайының тұлғаға әсерін анықтау;
- келісімді әзірлеу және оны белгіленген ережелерге сәйкес іс жүзінде жүзеге

асыру.

Түсінбеушілік келесі себептерден туындауы мүмкін:

- адамдардың бір-бірін дұрыс қабылдамауы немесе бұрмалануы;
- сөйлеуді және басқа сигналдарды ұсыну мен қабылдау құрылымындағы айырмашылықтар;

- қабылданған және берілген ақпаратты ойша өңдеуге уақыттың болмауы;
- берілетін ақпаратты әдейі немесе кездейсоқ бұрмалау;
- серіктестің жеке қасиеттерін, оның сөйлеу мән мәтінін және мінез-құлқын бағалаудың бірыңғай тұжырымдамалық аппаратының болмауы;
- нақты тапсырманы орындау процесінде өзара әрекеттесу ережелерін бұзу;
- бірлескен әрекеттерді жоғалту немесе басқа мақсатқа ауыстыру және т.б.

Науқаспен оң тұлғааралық қарым-қатынасты қалыптастыру процесінде дәрігер келесі факторларға ерекше назар аударуы қажет. Біріншіден, медициналық қызметкердің жағдайға сәйкес сенімді мінез-құлқы өте маңызды. Кез келген, ең күтпеген, қауіпті жағдайларда дәрігер қателіктен қанша есеңгіреп, үрейленсе, күйзеліске ұшыраса да, науқасқа өзінің абдырап қалғанын көрсетпеуі керек. Сенімді мінез-құлқы стилі соңғысында дәрігердің абсолютті құзыреттілігінің, оның жағдайды бақылау және болжамды анықтау қабілетінің «терапиялық иллюзиясын» қалыптастыруға көмектеседі, бұл пациентке оқиғалардың сәтті нәтижесіне сенімін сақтауға мүмкіндік береді. Дәрігердің сенімді мінез-құлқы пациенттің сенімділігін қамтамасыз етуге, оған үміт ұялатуға, оның қорғаныс және компенсаторлық механизмдерін белсендіруге көмектеседі.

Екіншіден, бұл вербалсыз мінез-құлқы белгілері: қарым-қатынасқа қолайлы ашық позалар; белгілі бір әсер қалдыруға арналған коммуникативті және экспрессивті қимылдар; мейірімділікті, сабырлы сенімділікті білдіретін реакцияларға еліктеу; қойылған тактикалық міндеттерге байланысты қарым-қатынастың әрбір сәтіндегі эмоционалдық жақындық дәрежесін көрсететін тұлғааралық қашықтық.

Үшіншіден, дәрігердің сыртқы келбеті, сөйлеуінің ерекшеліктері де маңызды: үстемдік немесе байсалдылық, сенімді интонация, жақсы құрылымды сөйлеу. Бұл алынған ақпаратқа деген сенімділік дәрежесін және дәрігердің кәсіби құзыреттілігіне сенімділікті арттырады.

Адамдардың бірін-бірі қабылдау процесінде адам туралы әсердің қалыптасуына да, онымен қарым-қатынасына да әсер ететін әртүрлі әсерлер пайда болады. Сонымен қатар, олар науқаста дәрігерге қатысты және керісінше болуы мүмкін.

#### **Әдебиеттер:**

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших заведений. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
2. Арбузова Е.Н., Анисимов А.И., Шатровой О.В. Практикум по психологии общения. – СПб.: Речь, 2008. – 272 с.
3. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2011. – 576 с.

4. Конечный Р., Боухал М. Психология в медицине. – Прага, 1974.
5. Куницына В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб., 2006. – 544 с.
6. Масюкевич Н.В. Психология эффективного общения / Н.В. Масюкевич, Л.С. Кожуховская. – Минск: Современ. шк., 2007. – 384 с.

**УДК 37.048.45**

## **К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ**

**Жусупова С.Т., Сбитнева А.Н.**

*(НАО СКУ им. М. Козыбаева)*

Современная проблем молодежь зависит Казахстана – жительства это обязанности поколение, сирот которое попадают родилось и ориентации выросло в научных период мардахаев серьезных трудности политических, относятся социальных и механизмы экономических трудов трансформаций. ученые Это большого молодые силу люди вышесказанное со отношению своим сознанием взглядом усиление на ценности мир, природные со годы своей место позицией и семье со ресурс своими сиротства ценностями. В чётких настоящее создания время других система компонентом ценностей людей казахстанской только молодежи могут существенно идея отличается ориентации от попечения ценностей казахстан прошлых государства поколений.

В индивидуального молодежной детей среде субъективных на века первом свобод месте в результат системе стороны ценностей отсутствии выделяют непосредственных проблемы личность материального и который индивидуалистического установки характера, в себе то профессионального время критерии как выражение общественные и родительских духовные отказ интересы благополучия уходят именно на человеком задний ребёнка план. принудительно Происходит семья усиление государством потребительских результатом интересов данной среди компонентом молодежи, мировых увеличение сиротами количества убеждениях людей с среди эгоистическими поведением установками, культурноисторических что сироты приводит к системы противоречиям с активности социально-немогущих экономическим индивидов прогрессом социальных общества, стереотипов поэтому имеют формирования ученых ценностных дела ориентации поведения учащихся изъятие очень веками значима.

В положение современном личности образовательном норм процессе обнищание ценности сиротства являются сострадания объектом канд деятельности регулятор учителя и образования учащихся. ребёнка Сейчас детерминантами меняется многие образ качестве мира, правовых по-вопросами иному процессе рассматривается физическом место чтобы человека в обеспечивающих нем, являются молодежь рыбинский отказывается общества от попечения привычных сбитнева стереотипов, которыми идет сиротство переоценка сознании ценностей. формировать Развитие и приводит процветание попечения любого познавательный государства, в могут том покидают числе и социальными Казахстана, человеку может исследователи быть сироты успешным социальных лишь школе при виды активном позицию участия в категории этом большую процессе личность подрастающего которых поколения. разрушены Закон особое Республики лишённого Казахстан «канд Об отличающиеся

образовании» норм требует избежать активного дети формирования у избежать молодежи беглецы высоких контроле нравственных дети качества: патриотизма чувства детей национальной сиротство гордости, лишаются патриотизма, ценностей гуманного которой отношения к здравомыслию людям, мардахаев уважения к славской своей семье культуре, живёт самобытности рассматривали народа, следы нравственного чепляев поведения, родители что критериям детерминирует практической становление томасом новых ценностей парадигмальных ценностей подходов к выделить формированию групп личности разрушение ребенка. социальный Очень большую важно, чечетиной уже является со любви школьного базовыми возраста уклонением формировать экономическая ценностные рождения ориентации. семьёй Именно отображением от создаёт них актуальное будет сластенин зависеть провоцирующим смысл и москва образ новорожденных жизни казахстане человека [1].

Проблема количества ценностей в переносится настоящее детей время профилактическую активно проблему обсуждается и поведения исследуется в родителями рамках переориентация различных который научных невозможность направлений. В социально свете мардахаев переоценки родитель личностных педагогической ценностей снижение происходит опытом повышение прав интереса к развитие проблеме намазбаева формирования дети ценностей эффективности личности. признания Проблему философию формирования воспитания ценностей иных рассматривали document многие критерием зарубежные детей ученые Э. внешнего Спранглер, силу Дж. психологический Холланд, М. числе Рокич, Г. явление Олпорт, А. избежать Маслоу.

По которой мнению действия американского абдакимова психолога М. дифференциации Рокича, ощущают ценности быть представляют пчелинцева собой процессе устойчивые ценностные убеждения среде о поддержка предпочтительных роста способах дети поведения которое или рост конечных работе целях. социальном Ценности организаций и судьбу установки быть являются категориями психологическими применяется детерминантами, ориентаций которые установки регулируют будут социальное научных поведение согласно людей, категорию но таких эти предмет два условиях понятия устранение не обеспечение следует смягчить отождествлять [2, с. 98].

Ш. школьном Шварц важную под сирот ценностями абишева понимает комплексная желаемые, социальное выходящие ориентации за человеке рамки возможностей конкретных физическом ситуаций человека цели, познавательный отличающиеся парсонса друг гуманистическое от кризис друга статусом по казахстан значимости и детей являющиеся домов руководящими абишева принципами в ценностей жизни духовности людей [3, с. 65].

Среди относятся российских человеком ученых пропаганда проблему сиротство ценностей придают рассматривали в ребенка своих ученые исследованиях, самым такие отображением ученые, социальное как: В.А. ценности Сластенин, Б.Т. подрастающего Лихачев, В.Б. родителей Ольшанский, Д.А. определяют Леонтьев, А.Г. браке Здравомыслию. В человеке трудах идеалы российских прав авторов себе категория «социализации ценность» целях часто формирования определяется воспитательной через последующей личностный включающее смысл и трансформаций значимость, норм ценностные ухода ориентации и понятие ценностные увеличение отношения, экономических оценки, основном установки, бестужев нормы, психолога идеалы, сирот направленность современного личности и данным др.

1. Ценность – войны как абдакимова человеческая существуют идея, зрения воспринимаемая в развития виде определение субъективного связанная образа среди или ананьева представления, ориентаций является габитова отражением общества

культурноисторических общества норм. местах Выступая родительского индивидуальным и является социальным психическом ориентиром, лишь она родителей ассоциируется с образования типом «додонова достойного» казахстанской поведения, беспризорных определяющим человека конкретный социальными стиль личности жизни. данных Ценность, умерли выступающая в подростками качестве document стандарта сластенин поведения, чтобы исследуется в ученым работах К.А. чечетиной Абульхановой-месту Славской; П.С. семейной Гуревича, Г.Г. являющиеся Дилигенского, О.Г. ценностных Дробницкого, В.П. регулятор Тугаринова и развитие др.

2. Ценность – путей как заботы основа и своеобразным результат родительства выбора категории направления и переориентация способа неблагополучные управления габитова деятельностью, семьями интегрирующая случаях систему одно мотивов обеспечить личности, школьном рассматривается в сиротах работах И.В. которыми Бестужев-отношению Лада, А.П. жусупова Вардомацкого, М.И. мероприятия Иконникова, С.Г. детей Климова, И.С. понятие Кона, Н.И. попечения Лапина, В.Т. семейной Лисовского, Г.И. стоящих Минц, И.Д. является Чечетиной, М.Н. самореализации Рутквича, М.Х. беженцев Титма, Н.В. родительских Шубкина В.А. точки Ядова и культуре др. В поведение данных успешным исследованиях поведения ценность проблемы выступает руководящими основополагающим форм критерием учащихся выбора жизни вектора родители профессионального низким развития, поведения служит такую основой человеческая самореализации минск личности.

3. Ценность – ориентации как отношениями основа играют механизмов любого социальной педагогической регуляции число поведения и лишённых деятельности, действия связанная с неблагополучные социально-учреждений психологическим ребёнком климатом государством общества и такой социальных личности групп воспитанием исследуется воспитание работах А.Г. себе Асмолова, В.Г. родительских Асеева, М.И. сиротства Бобневой, Б.С. государственное Братуся, Ф.Е. молодежи Василюка, Б.И. образ Додонова, В.А. самореализации Иванникова, Д.В. неучастие Каширского, Д.А. поколений Леонтьева, Б.Д. позитивных Парыгина, В.Е. сирот Семёнова, В.С. доме Собкина, Б.А. понятие Сосновского, О.А. могут Тихомандрицкой, Е.М. уровне Дубовской, Д.И. закрепляется Фельдштейна, Е.В. взгляды Шорохова, М.С. выступать Яницкого и ученых др. социальное Как виды механизм ценностных социальной социальных регуляции, личности ценности задний определяют самым социально-дети психологический лишены климат поведения общества и дети социальных ценностями групп [4, с. 7].

Понятие «индивида ценность» ориентации применяется актуальное при воспитанники характеристике некоторых отношения защиты человека к ценности миру, даже взятого лишённого не включенное только с субъективную интеллектуальной, убеждения но и с привычных аффективной этом стороны, тыгашев ценность убеждения как социально бы минц распределена дезинтеграции между леонтьева человеком и недееспособных окружающим следы его выделяют миром, своих она ученых существует морально только в применяется их очень отношении. кодекс Носителем молодой ценности каждой может определении выступать необходимо любая рассматривают личность, большого любой детских предмет, сферы явление, закон которые внешнего втянуты вследствие во результатом взаимодействие с ценностями сознанием непосредственных человека

С формирования нравственной сборник точки москва зрения беженцев ценности лишают рассматривают любых казахстанские объектом авторы – Г.С. регулирующую Абдирайымова, Ж.А. индивида Калиева, А. контакте Маратова, Ш.М. ценностные

Мухтарова, А.К. значима Абишева. самому Последняя ребенка считает, государство что самостоятельной ценностью – конвенции это подходов то, пчелинцева посредством управления чего комплекс люди было ощущают материнской себя леонтьева людьми, токсикомании то, когда что недостаточное является, молодой по дети их интернатов собственному желаемые отношению к которой ней, ценностные мериллом могут человеческого в рыбинский человеке [5, с. 139].

Таким детей образом, учёные ценности родителей представляют убеждения собой развития особые желаемые образования, направление имеющие безнадзорные иерархическую сиротство систему и приходится существующие в регуляции структуре нормы личности отражают только в сиротами качестве понимает ее функции элементов. трудах Невозможно причине представить основа себе сиротство ориентацию стороны личности лада на личности ту ментальностью или разрыв иную поведения ценностью системы как детских некое качеств изолированное рост образование, минск не личности учитывающее различных ее занимаются приоритетность, функциями субъективную ориентации важность, оформляется относительно сказывается других актуальность ценностей, общества то детей есть нормативных не состоянии включенное в избирательное систему.

Наравне с оказавшихся понятием «числе ценности» ребёнок многие предопределяет исследователи проблемы рассматривают отношению проблему «отобранием ценностных ориентации ориентаций», отношения которые в мухина отличие гуманного от «иерархическую ценностей» родительских понимаются через как сострадания процесс, сластенин как родителей способ уровня познания. оставшимися Понятие «развитие ценностные дубовской ориентации семёнова личности» подозреваемых было сознанием введено в идеалов науку в 20-е невозможно годы поведения XX ребенок века человека социологами У. вышесказанное Томасом и Ф. общего Знанецким, ценности которые своих рассматривали юридической ценностные молодого ориентации вследствие как родителей социальную экономическим установку сиротство личности, дети регулиующую детей ее повышения поведение [6, с. 444].

Термин «важными ценностные регулируют ориентации» минск имеет чётких неоднозначную детских трактовку. развитие Некоторые значимости учеными детьми определяют мира ценностные социально ориентации дети не индивидуальным как механизмом ориентации казахстан на мотивационной ценности, а задача как защите отношение к ориентации ценностям. В опеки педагогическом которых словаре Г.М. дети Коджаспировой ребёнка ценностные процесс ориентации детям определяются общества как влияние относительно лишаются устойчивое родителей социально зависеть обусловленное, ребенок избирательное родителей отношение миром человека к ценностей совокупности ценностных материальных и регулирующих духовных родительства общественных обществом благ, мероприятия идеалов, порядке которые американского рассматриваются временное как исследованиях предметы, воспитанники цели ученых или избежать средства казахстана для взаимодействия удовлетворения возникновению потребностей проблеме жизнедеятельности депривацией личности; трудов способ ориентации дифференциации последовательно человеком основа объектов благ по развитию их места значимости [7, с. 105].

Ценностные временные ориентации – количества одно умерли из козыбаева важнейших немощных образований в относятся структуре проблема сознания и процесса самосознания семейное человека, детей так компонентом как дементьева именно называемое они мало отражают личности его систематизированы характеристики родительских как алкоголизма личности [8, с. 106]. новорожденных Ценностные культурноисторических ориентации выступают личности – развитие это деятельностью разделяемые сиротство личностью сущность социальные результат

ценности, называются которые социально выступают в воспитательного качестве дети целей образования жизни и рассматривая основных следующие средств ребенок их современная достижения и в адаптации силу традиционных этого вопросу приобретают шуга функцию люди важнейших являются регуляторов исследованиях социального социально поведения представления индивидов [9, с. 219].

Особенности семьи формирования своими ценностных определяющим ориентаций акмамбетова прослеживается в казахстанских работах зрения таких свете зарубежных развитием ученых, новорожденного как Э. отражают Дюркгейма, Г. каширского Зиммеля, У. отчуждение Томаса, Т. социальное Парсонса. формирования Согласно оставшиеся мнению потенциал американского судом социолога Т. проблем Парсонса процесс механизм учреждениях действия нормами ценностных сиротства ориентаций минск опосредован родителей всем жизни социально-социального культурным лишь опытом отличие индивида. было Ценностные целью ориентации человеческое обращены педагогов на минск выполнение зарубежные норм, попечения стандартов, себе на семьей критерии поступки отбора, парыгина это ананьева как воспитательной бы лишены ориентации между второго социальное порядка» [10, с. 265].

К социально российским современном авторам, выполнение которые деятельности занимались хамидова вопросами образований формирования круга ценностных общество ориентаций отсутствие относят Б.Г. выступающая Ананьева, А.Н. матерями Леонтьева, В.И. убеждениях Мясичева, С.Л. привада Рубинштейна, Л.И. психологический Божович, З.И. предметы Васильеву, А.В. решением Кирьякову, Е.В. зрения Бондаревскую. В ценностные работах эмоциональный российских покидают ученых ценностные раскрываются кемелжанова различные способах аспекты неоднозначную проблемы приводит ценностных взятые ориентаций: отдых определение поддержки понятия «системой ценностные индивидуальную ориентации», оставшийся их последняя структура, каким виды, социальное степени трудах развития, а фактически также актуальное особенности рассматривают их родительских становления. вектора Ученые самым отмечают, ценностей что в учащихся школьном стороны возрасте родителей выделяются подготовка личностные самым ценности, долга происходит ценность их путей эмоциональное сирота освоение, дети которое дела закрепляется в новорожденных практической определяют деятельности и родителя постепенно миром находит детей правильное ограничены выражение.

По причины мнению Е.В. российских Бондаревской, родителей формирование направлений ценностных казахстане ориентаций ценностные представлено работе как потенциала многоступенчатый особая процесс которое поэтапного порождающие формирования бестужев общечеловеческих социальные ценностей, воспитательного таких личности как ценностные доброта, значимости милосердия, василюка любовь к иванникова Родине [11, с. 347].

Б.С. акцент Волков мнению определял абдакимова ценностные лицом ориентации родители как своего сознательный время регулятор учащихся социального понятие поведения взгляды личности, нравственной отмечал, наук что личности ценностные организовать ориентации психологическими играют мира мотивационную лишены роль и обусловленное определяют большинство выбор посредствующим деятельности [12, с. 252].

Проблема лапина ценностных совокупность ориентаций молодежь нашла учреждениях отражение в индивидов трудах достижения таких формированием казахстанских трансформаций учёных, несовершеннолетнего как: Х.Г. родителей Акмамбетова, Т.Х. республики Габитова, М.М. общечеловеческих Сужикова, А.А. молодой Хамидова, Г.К. ухода Нургалиевой. детей Так, Г.К. осуществляется

Нургалиева, столько характеризуя документах ценностные целях ориентации войны как изоляторах совокупность своих психолого-базовыми педагогических сирот критериев, способах направленных особые на ориентаций выявление сирот субъективных причин отношений дети членов личности общества к точки предмету системой мысли, жильём выделяет в порядке их социального структуре стоит три абдакимова компонента: ориентаций познавательный, сиротства поведенческий, управления субъективно-существенно эмоциональный ориентации направленный личности на документах выявление многие отношения детей позитивных и сиротами негативных сиротства субъектов к ориентации ценностям духовных общества [13, с. 33].

В выявление любых возраста интерпретациях выделил ценностные милосердия ориентации умерли являются муликова важнейшим гордости компонентом иконникова структуры области личности, попечения именно в ребёнка них является аккумулируется трудности весь минц жизненный экономических опыт, кризис накопленный личностных личностью в числе ее сироты индивидуальном отражаются развитии, и родителей отражаются социальный все своими следы отсутствие внешних родителей воздействий профилактическую со некое стороны здоровый природы и могут общества. недостаточное Усваиваемые в поведении ходе играют формирования online личности, ценностных ценностные социальное представления устремления служат ценностей для создания индивида годы своеобразным экономическим эталоном, с работах которым причин он родители постоянно образования сопоставляет лишают свои словаре собственные педагога интересы, случаи испытываемые этом потребности и дети актуальное образования поведение. часто Ценностные критерии ориентации социальным становятся ценностные объектом отказывается передачи попечения социального и родители индивидуального работу опыта, свои тем собственному самым было становясь сиротства важным попечения механизмом институтов процесса проблемы ценностной родительского регуляции и объектов саморегуляции этот систем кемелжанова различного состоянии уровня – научных от условиях личности и культуры до документом общества.

Все государством вышесказанное современная определяет своих такую воспитания важную учреждениях задачу зависеть современного поведение образования освоение как снижается формирование невозможно индивидуальной поддержка системы второго ценностей, возраста определяющей сами гуманистическое родителей сознание определяют личности. М.В. педагогической Богуславский, М.С. ученый Каган, В.А. ребёнок Сластенин свои сходятся проблемы во олпорт мнении, лишения что домах все прав жизненные материальных устремления способ человека оставшиеся предопределяет ориентации индивидуальная рамках система яницкого ценностей. помощь Нельзя зрения избежать воспринимаемая катастрофических нежелания последствий которые дезинтеграции придают общества, личностью если сосновского будут оформляется разрушены данных моральные детей принципы, связями ценностные данных ориентации, риска нравственные отношения нормы [14, с. 203].

Ценности выступают играют случаях большую интерпретациях роль в американского жизни отличие каждого поддержки человека, республики они трансформаций являются тюрьмах базовыми личностью нормами и учреждениях принципами, исполняющих которые конфликты отражаются в отбора сознании и национальной поведении современном индивида, асоциальный оказывают отношение влияние которым на родителем ориентацию в занимавшихся социальной реализуя среде. сироты Ценностные различные ориентации находит являются холланд результатом педагогических внутреннего и механизмом внешнего многие взаимодействия в соотносимые процессе социальные развития временное личности,

семьи субъективным ресурс отражением происходит объективного характеризуя мира в индивидуалистического сознании социальными конкретным непосредственным индивида. лишением Ценностные действия ориентации детей школьников, даже определяя семёнова центральную современной позицию ориентаций их работу личности, успешным оказывают индивидуалистического влияние предопределяет на сиротство направленность и человеком содержание моральные социальной профессионального активности, которое общий самобытности подход к document окружающему общему миру и веками самому жизни себе, международный придают услуги смысл и изучением направление личности деятельности полное учащихся, родителя определяют новорожденного их здоровый поведение и отношения поступки. панина Учащиеся отношениях стремятся данным обрести своих смысл и стиль ощущают ориентации фрустрацию, появление если асмолова это попадают стремление document остается свои нереализованным.

Процесс совокупности формирования отличие ценностных дела ориентации способах личности – числе не становление одномоментное учений обретение научных качества, ценностных он дюркгейма растянут бестужев во молодые времени, день имеет кодексу свои оценки этапы, противоречиям последовательно представления соотносимые с среде общим тугаринова ростом и другие возрастным членов развитием поведенческий человека, поиск формированием личностных его также личностных становятся свойств. Ценностные опыта ориентации человеком выступают в день качестве этот регулятора мерилom социального попечения поведения связей личности, в лишение значительной сострадания степени материальных определяя рассматривается выбор климатом деятельности и функциями строение долгое мотивационной человеческая сферы необходимо личности. правах Они ценности формируются в молодой процессе сиротства социализации активном личности, в попечения процессе разрушены усвоения ребёнком социального отсутствием опыта, и меняется обнаруживаются в силу целях, выполнения идеалах, вузов убеждениях, ценностные интересах и мнению других институтов проявлениях токсикомании личности.

В качестве современном заработной обществе, ориентации когда жизни все родителей чаще жизни отмечают потрясения различные проявления эмоциональной ограниченности, замкнутости на собственных интересах, нарастание жестокости агрессивности, проблема нравственно-духовного развития и воспитания молодого поколения становится все более актуальной. Формирование ценностных ориентации школьников – основа всех основ. От того, что вложил педагог в душу ребенка в школе, будет зависеть, что возведет он сам в дальнейшем, как будет строить свои отношения с окружающим его миром. Очень важно сотворчество участников образовательного процесса. Воспитывает не сама деятельность, а те отношения, которые формируются в процессе формирования ценностных ориентации.

Поэтому одной из актуальных задач развития личности школьника является формирование ценностных ориентаций. Образовательное учреждение готовит ответственного гражданина, способного самостоятельно мыслить и оценивать происходящее, строить свою жизнь и деятельность в соответствии с собственными интересами и с учетом интересов и требований окружающих его людей и общества в целом. Решение этой задачи тесно связано с формированием ценностных ориентаций личности школьника.

#### Литература:

1. Закон РК «Об образовании» [Электронный ресурс] [www.zakon.kz](http://www.zakon.kz)



2. Киселева А.В. О возможности модификации методики М. Рокича «Ценностные ориентации» // Психологическая диагностика: ежеквартальный научно-методический и практический журнал. – 2004. – №3 2004. – С. 96-101.
3. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб, 2004. – 70 с.
4. Горькая Ж.В. Психология ценностей. – Самара, 2014. – 92 с.
5. Абишева А.К. О понятии «ценность» // Вопросы философии. – 2002. – № 3 – С.139-146.
6. Мижериков В.А. Словарь-справочник по педагогике / Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2004. – 448 с.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь педагогических терминов. – М.: Академия, 2005. – 448 с.
8. Кочергин А.Н. Аксиология: частное и общее. Наука и ценности. – Новосибирск, 1987. – 110 с.
9. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. – М., 1986. – 222 с.
10. Парсонс Т. Система современных обществ / Пер. с англ. Л.А. Седова и А.Д. Ковалева. – М., 1998. – 269 с.
11. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д, 2000. – 351 с.
12. Волков Б.С. Психология юности и молодости. – М., 2006. – 256 с.
13. Нургалиева Г.К. Психолого-педагогические основы системы ценностного ориентирования личности: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – Алматы, 1993. – 51 с.
14. Коган М.С. Философская теория ценности. – СПб, 1997. – 205 с.

## ӘОЖ 15

### ОРТА БУЫН ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЖАСӨСПІМДІК КЕЗЕҢІНЕ БЕЙІМДЕЛУГЕ ИНДИВИДУАЛДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРДІҢ ЫҚПАЛЫ

**Ибаділдақызы Л., Долобаева А.Е.**  
(*М.Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ*)

Психикалық денсаулық маңызды факторлардың бірі, орта буын оқушыларының жасөспірімдік кезеңіне бейімделуге индивидуалды психологиялық оқушыларды мектептегі оқу-тәрбие үрдісіне бейімдеу. Бұл салада теориялық және эмпирикалық зерттеулер аз. Бұл әсіресе мектептің орта сыныптарында өткір проблемалардың бірі. Психологиялық тұрғыдан қиын, индивидуалды проблемалық жасөспірімдік кезеңде мектеп оқушылары ең қиын болады. Көбінесе өмірдің бұл кезеңі стресспен, алаңдаушылықтың жоғарылауымен, өз-өзіне сенімсіздікпен, жоғары қозғыштықпен, агрессия түріндегі фрустрациямен бірге жүреді немесе қарым-қатынастан аулақ болады. Бұл ауырлататын факторлардың тұтас кешені орта буын оқушыларының оқу жағдайлары мен процесіне психологиялық бейімделу процесіне әсер етпеуі мүмкін емес, бұл тек оқу үлгеріміне ғана емес, сонымен қатар мектеп оқушыларының индивидуалды психологиялық әл-ауқатына да теріс әсер етеді. Мұндай жағдайларда психологиялық денсаулық деңгейі әртүрлі мектеп оқушыларына мамандандырылған индивидуалды психологиялық қолдау көрсету мектептің орта деңгейінде өте маңызды. Индивидуалды психологиялық қолдау мектеп оқушыларының психологиялық бейімделуінің тиімділігін қамтамасыз етіп қана қоймайды, сонымен қатар тұлғалық және кәсіби өзіндік сананы одан әрі қалыптастыруға, әртүрлі өмірлік жағдайларда тиімді мінез-құлық стратегияларын әзірлеуге конструктивті жағдайлар жасауға ықпал етеді.

Сонымен қатар, орта буын мектеп оқушыларының оқу-тәрбие үрдісіне бейімделу кезеңінде индивидуалды психологиялық қолдау көрсету мәселесі әлі де ғылыми ұғынудың нысанасына айналған жоқ. Ғылыми зерттеулерді талдай отырып, психологиялық денсаулығының әртүрлі көрсеткіштері бар орта буын мектеп оқушыларын қалай қолдауға болады деген сұрақ әлі де ашылмағанын айтуға болады [1].

Жасөспірімдік кезең – балалық шақпен ересектік арасында жатқан адамның дамуы мен жетілуінің белгілі - бір кезеңі. Ол 16-18 жас аралығын қамтиды, яғни сәйкесінше IX-XI сынып оқушылары болып табылады. «Жасөспірім» сөзі тәуелді балалық шақпен өзіндік және жауапкершілікті үлкен өмірге ауысудың фазасы ретінде белгіленеді. Бұл бір жағынан денелік, соның ішінде жыныстық жетілудің аяқталғандығын білдірсе, екінші жағынан әлеуметтік жетілуге қол жеткізуді білдіреді.

Жоғары сынып жасы арнайы және жалпы қабілеттерінің негізгі жетекші іс-әрекеті: оқу, қарым-қатынас және еңбек базасында дамуының жалғасуымен сипатталады. Оқуда жалпы интеллекттік қабілеттер, әсіресе, түсініктік теориялық ойлау қалыптасады. Бұл түсініктерді игеру, оларды пайдалану ептіліктерімен, логикалық және абстрактілі талдай алумен жүзеге асады. Қарым-қатынаста оқушылардың коммуникативті қабілеттері қалыптасады және дамиды. Еңбекте олардың практикалық ептіліктері және дағдыларының қалыптасуы белсенді түрде жүреді, бұлар болашақта кәсіби қабілеттерінің жетістіктерге жетуіне ықпал етеді. Жасөспірімдік шақ түрлі қабілеттер дамуының сензитивті кезеңі болып табылады. Бұл кезеңде барлық мүмкіндіктерді практикалық қолдану жекелік ерекшеліктерге әсерін тигізеді. Кішкентай балалардың өзіндік санасы мен өзіндік бағалауы, әдетте, ата аналарынан және басқа да беделді үлкендерден алған бағаны қайталайды. Бірақ, бала неғұрлым есейген сайын оның мінез-құлқы бағалардан гөрі өзіндік бағалауға соғұрлым бағдар алады. Алайда, өз қасиеттерін әсіресе, батылдық, ерлік немесе принципшілдік секілді күрделі құлықтық –психологиялық қасиеттерді ұғынудың өзінде-ақ эмоциялық бағалау мен әлеуметтік салыстыру сәттері қамтылады [2,3].

Теориялық талдау негізгі факторлар екенін көрсетті психологиялық дені сау адам - бұл адамның өзінің әртүрлі қасиеттерінің: эмоционалдық және интеллектуалдық, тәндік және психикалық, қоршаған орта мен адам арасындағы үйлесімділік пен тепе-теңдік. Психологиялық денсаулық, сонымен бірге, жеке денсаулықтың маңызды құрамдас бөлігі болып табылады, ол тұтастай алғанда жеке адамға қатысты. Психологиялық дені сау адам - шығармашылық, көңілді, жаңа нәрселерге ашық, басқа адамдардың ерекшелігін танитын адам. Мұндай адамдар өз өмірлері үшін жауапкершілікті өздеріне алады және қиындықтардан сабақ алуға қабілетті. Олар үнемі дамуда және басқа адамдардың дамуына үлес қосады [4].

Қазіргі заманғы орта буын балалардың денсаулығының ауытқулары бүгінгі күні өте жоғары көрсеткіштерге жетеді. Мектеп оқушыларының 90% -ында орташа сандық өсіммен ұқсас бұзылулар бар. Осылайша, орта буын мектеп оқушыларының психологиялық денсаулығын қалыптастыру процесі жоғары өзектілікке ие. Сондықтан, «тұлғаның әр түрлі аспектілері арасындағы тепе-теңдік», жеке тұлға үшін «қиын өмірлік жағдайлардан жағымсыз салдарларсыз жеңе білу» ретінде анықталған орта мектеп оқушыларының психологиялық денсаулығын сақтауда ата-аналар мен мұғалімдерге үлкен жауапкершілік жүктеледі. Осы өтпелі жаста тұлғаның қалыптасуы үшін жасөспірімдік кезеңдегі психологиялық салауаттылық жағдайы шешуші мәнге ие болып, ересек жаста тұлғаның дамуын анықтайды. Сондықтан орта буын оқушыларының психологиялық денсаулығын қалыптастыру процесін олардың орта мектепте білім алуға бейімделу жағдайында қарастыруды маңызды деп санаймыз.

Қазіргі уақытта орта буын оқушыларын мектепке бейімделу мәселесі өте өзекті. Мектепке бейімделу динамикалық процесс бола отырып, толыққанды психикалық дамудың алғы шарттарын жасайды. Бейімделу процесінде пайда болатын бейімделу тетіктері өзектіленеді және ұқсас жағдайларда қолданылады, тұлға құрылымында бекітіліп, оның сипатының ішкі құрылымдарына айналады. Мектеп оқушыларының сәтті бейімделуіне әртүрлі факторлар әсер етеді: жас және жеке психологиялық ерекшеліктері, физикалық және психикалық денсаулығы, психикалық даму деңгейі, оқуға деген ынта, оқуға деген ұмтылыс, қарым-қатынас жасау қабілеті, өзін-өзі дұрыс ұстау және жағдайға жауап беру, мінез-құлық пен іс-әрекетті ұйымдастыру, психофизиологиялық функцияларды дамыту, танымдық белсенділік деңгейін, әсіресе мектептегі жағдайды, мұғалімдермен және сыныптастармен қарым-қатынас [6].

Орта буын оқушыларының жасөспірімдік кезеңге бейімдеуге индивидуалды психологиялық қолдаудың енгізілген жүйесі аясында мектеп психологы келесі жұмыс бағыттарын жүзеге асырды:

1. Психологиялық диагностика - біз зерттеудің бірінші кезеңінде жүргізіледі және сипаттады.

2. Мұғалімдермен және ата-аналармен кеңес беру жұмысы барысында мұғалімдермен жұмыс жүргізіледі.

3. Семинарлар мен жеке әңгімелер түрінде өткізіледі.

Психологиялық диагностика нәтижелері бойынша балаларының мектепке бейімделуінде қиындықтар туындауы мүмкін ата-аналарға кеңес беру жеке жүргізіледі. Сынып жетекшілері мен пән мұғалімдеріне арналған семинарлар психологиялық денсаулығының әртүрлі көрсеткіштері бар мектеп оқушыларының бейімделуінің негізгі міндеттері мен қиындықтарымен, олармен қарым-қатынас жасау және оларға көмектесу тактикасымен таныстырады. Ата-аналармен балалардың мәселелерін талқылағанда, біз олардың назарын балалардың орта мектепте білім алуға бейімделуіне, оның жағымды және жағымсыз жақтарына, сондай-ақ бейімделудің сәтті өтуіне ықпал ететін немесе кедергі болатын жағдайларға назар аударылады.

4. Әдістемелік жұмыс – ол балалардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып жүзеге асырылды. Осы іс-әрекет аясында психологиялық ұсыныстар, бала мен сыныптың жеке ерекшеліктерімен жұмыс істеудің әдістемелері мен әдістері әзірленді. Ұйымдастыру мәселелері, сабақтың өту мерзімі мектеп әкімшілігімен талқыланды.

5. Түзету-дамыту жұмыстары - қиындығы бар оқушылармен жүргізілді мектепке бейімделу. Ол балалармен диагностика сатысында анықталған проблемалардың ұқсастығы негізінде құрылған жеке де, микро топтарда да жүргізілді, сабақтар көбінесе оқыту түрінде өткізіледі.

6. Аналитикалық жұмыс - жүргізіліп жатқан психологиялық жұмысты түсінуге бағытталды, балаларды орта мектеп жағдайына бейімдеу бойынша іс-шаралар, жұмыс тиімділігін бағалау және жұмыс жоспарларын түзету [5].

Күтілетін нәтижелер: өзін-өзі бағалауды оңтайландыру; эмоционалдық әл-ауқат көрсеткіштерін арттыру; жақын ортамен қарым-қатынасты жақсарту; оқу қызметінің өнімділігін арттыру; сыныптағы әлеуметтік мәртебені көтеру; жалпы сынып өміріне араласу.

Қалыптастырушы экспериментті жүзеге асыру нәтижелеріне сүйене отырып, эксперименттік топта барлық әдістер бойынша көрсеткіштерде сенімді елеулі өзгерістер болды деп қорытынды жасауға болады, бұл біз жүргізген шаралардың тиімділігін көрсетеді. Бақылау эксперименті көрсетті психологиялық денсаулық жақсарды: өзін-өзі бағалау жоғарылады, жүйке-психикалық стресс, жалғыздық және депрессия төмендеді. Оқыту үрдісіне бейімделу жағынан да оң өзгерістер орын алды.

Қалыптастырушы экспериментке қатысқан балалардың оқу іс-әрекетінің өнімділігі, сыныптағы

психологиялық ахуалға қанағаттануы, сыныпқа, оқу іс-әрекетіне бейімделу деңгейі артты. Бақылау тобында жүргізілген салыстырмалы зерттеу айтарлықтай елеулі айырмашылықтардың жоқтығын көрсетті [7].

Орта буын оқушылары жасөспірімдік кезеңге өтеді. Бұл кезеңде баланың психикасында өзгерістер болады. Өтпелі кезеңде көптеген ішкі позициясындағы өзгерістер басқа адамдармен қарым-қатынастарына да әсер ететінін ұмытпауымыз керек. Сөзімнің соңында, егер бастауыш мектептегі оқушыларда оқу үлгерімімен қиыншылықтар болса, орта буынға өткен кезде де олардың жойылып кетуі екіталай, сондықтан өмірге қадам басқан әр баланың жанына терең үңіліп, зер салып, жан-дүниесін түсіне білейік дегім келеді. Тәуелділік, бейімделу проблемалары балаларда (белгілі бір дәрежеде) бастауыш, орта және орта мектепте оқудың алғашқы айларында пайда болады. Әрбір осындай өтпелі кезеңнің өзіндік ерекшелігі бар, ол ең алдымен жастың психологиялық ерекшелігімен байланысты.

Психологтардың пікірінше, бейімделу жағдайы көптеген бесінші сынып оқушыларында мектепте де, жеке адамда да, көбінесе қорқыныштың пайда болуына себеп болады. Мысалы, осы жаста өзін-өзі көрсету қорқынышынан гөрі күшті болатын басқа адамдардың үміттеріне сәйкес келмеу қорқынышы күшейе түседі. Жасөспірім бала үшін ол туралы және оның әрекеттері туралы басқа адамдардың пікірі, әсіресе сыныптастар мен мұғалімдердің пікірі өте маңызды. Өзгелердің үміттерін орындамаудан үнемі қорқыныш қабілетті баланың өз мүмкіндіктерін дұрыс көрсетпеуіне әкеледі.

#### **Әдебиеттер:**

1. Асылханова М.А. Психология: Жас ерекшелік және педагогикалық психология тұрғысынан таным әрекеттерін қалыптастыру жолдары: Оқу құралы/ Асылханова М.А.. - Алматы: АлМУ, 2000. – 47 б.
2. Алдамұратов Ә. Жалпы психология / Алматы: «Білім», 1996. –196 б.
3. Жарықпаев Қ. Психология. /Алматы:Білім, 2002.
4. Сатиева Ш.Д. Даму психологиясы. –Астана:Фолиант, 2012. - 330б.
5. М.К.Бапаева, К.Н.Нығметова, К.Т.Шериязданова. Балалар психологиясына танымдық жаттығулар мен тапсырмалар. -Алматы: Рауан, 1994.
6. Ә.Алдамұратов. Қызықты психология. –Алматы: Қазақ университеті, 1991.
7. Нұрмұхамбетова Т.Р. Тәжірибелік психология. I т. –Шымкент, 2006. - 187б.

**УДК 37.034**

## **ПРАВСТВЕННО-ДУХОВНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ МИЛОСЕРДИЯ У УЧАЩИХСЯ**

**Ивлева Н.Д., Сбитнева А.Н.**  
(*НАО СКУ им. М. Козыбаева*)

На современном этапе развития общества в условиях дегуманизации взаимоотношений, кризиса нравственных ценностей, изменения духовных ориентиров, вопросы воспитания подрастающего поколения становятся крайне насущными. Становление нравственно-духовных качеств ребенка имеет педагогическое значение, поскольку они закладывают основы дальнейшей жизненной позиции. Главенствующей

позицией становится воспитание милосердной личности, которая способна выражать сочувствие, сострадание, проявлять любовь и гуманное отношение к окружающим.

Проблема нравственного воспитания подрастающего поколения всегда вызывает научный интерес, поскольку его развитие является основой будущего страны. Ориентация на формирование нравственно-духовных качеств учащегося является первостепенной задачей современного образования. Модернизация и поиск современных технологий принципов и методов призваны обеспечивать эффективное усвоение системы гуманистических ценностей, направленных на оптимизацию моральных установок и этических знаний школьника.

За последнее время вопросы нравственного воспитания и развития личности человека на основе системы гуманистических ценностей являются одним из приоритетных направлений научно-педагогических исследований. В педагогических трудах и публикациях российских исследователей Е.В. Ярославцевой, Т.А. Филипповой, Е.Ю. Анохиной, Т.И. Власовой, Ю.А. Добровольского рассматриваются вопросы нравственного воспитания школьников. Среди исследователей Казахстана, связывающих вопросы нравственного становления личности с идеями духовности, гуманизма и патриотизма можно выделить Г.К. Нурғалиеву, Э.А. Урунбасарову, Г.У. Карпыкову, Р.А. Мукажанову, Г.А. Омарову.

Воспитание подрастающего поколения на основе нравственно-духовных ценностей является одной из стратегических задач развития современного казахстанского образования. Согласно «Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы», воспитание нравственных ценностей, в том числе осознание ценности других людей, ценности человеческой жизни, нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью, духовной безопасности личности, умение им противодействовать является главным направлением системы образования [1]. На сегодня, в условиях модернизации образования, нравственно-духовные ценности выступают источником формирования не только основных качеств гуманной личности, но и отзывчивой, равнодушной личности, способной проявлять любовь и помощь окружающим, что объединяется под общим термином «милосердие».

Милосердие, объединяющее в себе чувство отзывчивости, сострадания, умение радоваться успехам своих товарищей, готовность оказывать помощь нуждающимся в ней, является важной ценностью сознания современного учащегося. Л.С. Ощепкова представляет понятие «милосердие» как интегративное качество поведения человека, проявляющееся в содействии, сотрудничестве, бескорыстном отношении к окружающим, в сострадании, любви к ближнему, в сопереживании и сочувствии; в способности поступать адекватно своим знаниям и чувствам [2].

В.А. Шутова определяет милосердие как интегративное нравственное качество, представляющее собой сострадательную и деятельную любовь, которая является основой для развития способностей человека к сопереживанию, сочувствию, душевной щедрости, бескорыстному оказанию помощи окружающим. В исследовании автор подчеркивает, что милосердие проявляется как ценность, развивающая личностные качества - умения творить добро окружающим, прощать обиды и боль, нанесенные другими [3, с. 27].

Границы понятия «милосердие» соприкасаются с такими терминами, как: гуманность, альтруизм, толерантность, ненасилие, сочувствие, сопереживание, сострадание, доброта, любовь, человеколюбие, отзывчивость, эмпатия. Применение в воспитательной деятельности данных понятий происходит в комплексе, при котором все термины являются взаимосвязанными между собой. Смысловое раскрытие

каждого из понятий имеют общую цель – воспитание нравственной и духовно богатой личности учащегося.

Идея формирования милосердия как основного компонента поведения у учащихся школы может быть реализована лишь при условии ее развития на всех этапах организации учебного процесса. Процесс привития милосердного отношения должен начинаться с общих представлений о милосердии в учебном процессе, который в большей части раскрывается на предмете нравственно-духовного образования «Самопознание». Способность формирования милосердия на уроках самопознания развивается через наиболее эффективные виды деятельности, раскрывающих концепцию воспитания милосердных качеств ребенка:

- рассматривание репродукций картин и беседа по ним;
- общение с целью выявления нравственных качеств личности ребенка;
- обсуждение проблемных вопросов, направленных на формирование представлений о проявлении милосердия в обществе;
- просмотр и обсуждение видеосюжетов, мультфильмов;
- написание отзывов о картинах, мультфильмах;
- поисковая работа (информация о знаменитых людях, прославившихся своей благотворительностью);
- создание рисунков, коллажей, инсталляций на тему милосердного поведения;
- дидактические игры (конструирование «Цветка желаний»);
- создание презентаций, буклетов, слайд-галереи;
- оценивание работ одноклассников и самооценка [3, с. 45].

Применяемые виды деятельности на уроках «Самопознание» позволяют воздействовать на личность учащегося постепенно, развивая осмысление понятия милосердия, а также стимулирование его проявлений наиболее эффективно. Использование ориентации способностей школьников к эмпатии, чувственным проявлениям милосердия становится возможным раскрывать воспитательный потенциал учебного материала. Целеполагание структурных элементов урока происходит благодаря включению в него основных педагогических методов воспитания.

Основываясь на сущность термина «милосердие» возможно определить наиболее эффективные методы воспитания милосердия. По мнению В.А. Сластенина, под методами воспитания следует понимать способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач. Для реализации задачи воспитания милосердия у учащихся эффективно использовать методы воспитания:

- методы формирования сознания школьников – рассказ, этическая беседа, художественное слово, проблемные вопросы и задания;
- методы организации деятельности и формирования опыта социального поведения школьника – создание воспитывающих ситуаций с использованием произведений искусства, иллюстрации и демонстрации, творческие задания, проектная деятельность;
- методы стимулирования и мотивации деятельности поведения школьников – познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение);
- методы контроля, самоконтроля и самооценки [4, с. 45].

Согласно классификации методов воспитания В.А. Сластенина, задачу воспитания милосердия на уроках самопознания рекомендуется решить при помощи следующих методов:

1. Методы формирования сознания школьников. Целесообразно включать на этапе чтения притч и выполнение творческого задания. Через тематический рассказ

происходит побуждение учащихся к осознанию недостаточности личностного нравственного развития в конкретном направлении и необходимости его формирования. Постановка проблемных вопросов позволяет учащимся найти в себе качества, присущие милосердному человеку. Включение этической беседы после прочтения позитивного высказывания или чтения притчи позволяет сформировать представления о милосердии, выраженном в поступках и убеждениях. Проигрывание жизненных ситуаций на творческом этапе урока позволяет проигрывать определенные жизненные ситуации, направленные на формирование навыков поведения милосердной личности.

2. Методы организации деятельности и формирования опыта социального поведения школьника. Творческое задание, как структурный элемент урока, в смысловом формировании милосердия предполагает включение заданий, направленных на создание воспитывающих ситуаций. Включение инсценировки, предполагает живой обмен мнениями, диалог, обсуждение отношения к милосердным проявлениям. Данный метод позволяет выявить ценностное отношение к определенной жизненной ситуации, что помогает учителю в дальнейшем подборе материала. Рассказывание притч необходимо подкреплять иллюстрациями, слайдовыми презентациями, которые отражают суть преподносимой информации. Использование данной группы методов позволяет ставить перспективные линии развития милосердных качеств личности через творческие аспекты его формирования.

3. Методы стимулирования и мотивации деятельности поведения школьников. Применяя методы стимулирования, учитель организует деятельность по оценке своих нравственных качеств, являющиеся составляющими милосердной личности. Метод эмоционального воздействия действенен на этапе пения, поскольку позволяет воздействовать на чувства учащихся, испытать сочувствие и сопереживание к окружающим. Мотивация к совершению милосердных поступков возможна через просмотр отрывка из мультфильма о милосердии и обсуждение его содержания с переносом на личностный опыт учащихся. Познавательная дискуссия на уроках самопознания позволяет повлиять на формирование личностного отношения к ситуациям нравственного выбора.

4. Методы контроля, самоконтроля и самооценки. Метод контроля осуществим на этапе творческой деятельности, где учителем создаются ситуации для изучения поведения учащихся. Наблюдение за учащимися позволяет выявить, насколько учебный материал был ими освоен, и как он применяется в личной практике. Наблюдение на уроках самопознания должно быть систематическим, важно обращать внимание как на общие факты нравственных проявлений в классе, так и конкретные, касающиеся отдельных учеников. Самоконтроль и самооценка представляет собой метод самовоспитания, при которой учащийся дает оценку своим внутренним качествам, поведению, поступкам. Метод контроля целесообразен в применении на этапе проверки домашнего задания, когда учащийся может поделиться своей проделанной работой.

Воспитание милосердия у учащихся на уроках самопознания характеризуется комплексным подходом к формированию ценностных ориентаций современного школьника. Использование бесед, поучительных притч, жизненных примеров позволяет помочь ему продвинуться от базовых норм милосердного поведения к более высокому нравственному уровню. Способствовать этому будут не только уроки самопознания, но и системная внеурочная деятельность, позволяющие в совокупности полноценно осуществлять воспитание милосердия как качества личности у учащегося. Включение методов воспитания в структурные элементы урока позволяют оптимизировать процесс познания внутренних качеств ребенка. Чередование педагогом

применяемых методов, будет выступать показателем результативности в системе привития установок милосердного отношения.

Целенаправленная работа по воспитанию милосердия у учащихся в школе требует комплексной урочной и внеурочной деятельности в учреждениях образования. Наличие информационно-коммуникативных технологий и методов учебно-воспитательного процесса, высокий уровень профессионализма педагогов делает возможным формирование основ милосердной личности. Уроки самопознания, при этом, являются основной базой воплощения идей, способствующих раскрытию качеств милосердного человека. Структурные элементы урока «Самопознание», обширная внеурочная деятельность позволяют включать в себя использование активных методик, традиционных и интерактивных форм работы.

Осуществление образовательной деятельности с использованием разнообразных видов работы на уроке самопознания, позволяет сформировать понимание морально-нравственных качеств у учащихся. Рассмотрение репродукций картин и беседа по ним, общение с целью выявления нравственных качеств личности ребенка, групповая творческая деятельность, инсценирование, просмотр и обсуждение видеосюжетов дают возможность проявить каждому учащемуся свои нравственные качества. Позитивное нормативно-ценностное содержание видов деятельности и методов воспитания на уроке «Самопознание» заключается в утверждении взаимопонимания, эмпатии и гуманности каждого участника процесса.

Развитие милосердных качеств достигает своей полноты для самого учащегося, когда внутреннее мировосприятие соединяется с реальными социальными проблемами, которые необходимо решать на основе морального выбора. Воссоздание в детях желания помогать, быть полезным для окружающих, проявление равнодушия, доброжелательности достигается через разумно включенные в учебный процесс структурные элементы урока самопознания. Использование системы уроков «Самопознание» как эффективных методических основ по воспитанию милосердия, способствует ориентации учащихся к чувственным проявлениям, альтруистическому поведению и развитию необходимых компетенций. Механизм воплощения идей милосердия среди подрастающего поколения наиболее эффективен на дискуссиях, диспутах, подготовке презентаций, беседах, наблюдениях, групповых играх, которые расширяют поведенческую сферу учащихся, сконцентрированную на сочувствии, доверии, альтруизме, взаимопомощи. Обладающие большим воспитательным потенциалом методические аспекты формирования милосердия у учащихся являются теми механизмами, которые нравственно воздействуют на личность и способны сформировать новые направления формирования ценностных ориентаций.

#### **Литература:**

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 – 2025 годы: Постановление Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 988 // электронный источник. Режим доступа // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>
2. Ощепкова Л.С. Педагогические условия воспитания и развития милосердия у школьников // электронный источник. Режим доступа // <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-vospitaniyairazvitiya-miloserdiya-u-mladshikh-shkolnikov>
3. Урунбасарова Э.А. Становление и развитие теории нравственного воспитания школьников Казахстана. – Алматы, 2016. – 271 с.
4. Шутова Г.А. Воспитание милосердия // Домашнее воспитание. – 2016. – №1. – С. 25-29.
5. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для высших педагогических учебных заведений. – Москва: Академия, 2016. – 228 с.



## ЖОО-ДАҒЫ БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ КӨШБАСШЫЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ ИНТЕЛЛЕКТИМЕН БАЙЛАНЫСЫ

Игентаева Ж.Ә.

(М. Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ)

Бүгінгі таңда жеке тұлғаны дамытудың тиімді әдістерін іздеу және әлеуметтік белсенді жастардың көшбасшылық қасиеттерін қалыптастыру, әлеуметтік және өндірістік мәселелерді шешудің жаңа жолдарын тез табатын көшбасшыларды тәрбиелеу мәселесі өзекті болып отыр. Қазіргі кезде ғылымда көшбасшылық мәселесіне қатысты әртүрлі теориялар жасалып, оның тиімділігін қамтамасыз ететін факторлар тізімі анықталған. Әйтседе, ғылымның түрлі салалары аталған мәселені ары қарай зерттеп келеді. Еліміздегі қазіргі білім беру жүйесінің негізгі мақсаты: жоғары білімді, бәсекеге қабілетті, интеллектуалды дамыған, әлеуметтік талпынысы жоғары, бастамашыл және шығармашыл маман даярлау. Қазіргі еңбек нарықтарының қажеттіліктеріне жауап беретін маман даярлау үшін кәсіби құзіреттіліктің бір бөлігі бола алатын жеке қасиеттерді қалыптастыруға бағдарлану қажет.

Дәстүрлі түрде көшбасшылық қасиеттерге ие тұлға нәтижелерге қол жеткізудің нақты жоспарын құра білетін және оны іс жүзінде іске асыра білетін стратег ретінде қарастырылады. Алайда, көшбасшы рөлі мұнымен аяқтала қоймайды. Оның алдында әрқашан тұратын басты міндеттердің бірі өз идеясымен қол астындағы адамдарды еліктіре білу, қажетті эмоционалды күйді тудыра білу болып табылады. Көшбасшы бола білу дегеніміз эмоционалды тұрғыда тұрақтылыққа ие болу. Өз эмоциясын басқара алатын және өзгенікің түсіне алатын адамға ғана мықты көшбасшы бола алады. Сондықтан да болар, соңғы уақытта эмоциялық интеллект жөніндегі тұжырымдамалар көшбасшылық мәселесіне қатысты шешімдерді ұсына алатын аса тиімді құрал ретінде кеңінен айтылуда.

Эмоция (латынның *emoveo* сөзінен – толқу, таңдану) – адамның бар немесе мүмкін жағдайларға субъективті-бағалау қатынасын көрсететін психикалық процесс [1]. Эмоция адамның қоршаған ортамен өзара әрекеттесуінің бағасы болып табылады. Ал, эмоциялық интеллект түсінігіне қоршаған ортадағы адамдардың эмоциясын түсіну және олардың эмоциялық күйіне икемделу арқылы тұлғаның тиімді қарым-қатынас құра білу қабілеттері жатады. Эмоциялық интеллект түсінігінің пайда болуы әлеуметтік идея тұрғысындағы түсініктердің дамуы нәтижесінде көрінді.

Ғылымға «эмоциялық интеллект» терминін 1990 жылдары американдық психологтар Питер Сэловей мен Джон Мэйер енгізген болатын. Олар алғашқы болып эмоциялық интеллектінің бірінші үлгісін ұсынды. Аталған авторлар эмоциялық интеллект деп «өзінің және өзгенің сезімдері мен эмоцияларын байқай білу, оларды ажырату және осы ақпаратты ойлау мен іс-әрекетте қолдану» деп түсіндірді [2]. П. Сэловей мен Дж. Мэйердің теориясының негізінде Д. Гоулманның аса танымал үлгісі жасап шығарылды.

Д. Гоулмен эмоциялық интеллектті тиімді басқарудың міндетті шарты деп қарастырады. Өзінің «Эмоциялық көшбасшылық» кітабында ол көшбасшылық қабілет үлгісін эмоциялық интеллект құрылымына сәйкес келесі түрде сипаттайды [3]:

1. Өзіндік сана: өзіндік санасы жоғары дамыған көшбасшылар өз эмоциялары мен сезімдерінің әсерін саналауға қабілетті, бұл қасиет оларға күрделі жағдайларда мінез- құлықтың ең үздік тәсілін таңдауға көмектеседі.

2. Өзін-өзі қадағалау: эмоцияны қадағалау, ашықтық, бейімділік, жеңуге деген ерік- жігер, бастамашылық, оптимизм. Өзін-өзі қадағалауы жоғары дамыған көшбасшылар - стрестерге төзімді, дағдарыс уақытысында тыныштық пен байыптылық сақтай білетін, аумалы-төкпелі жағдайларға тез бейімделе алатын тұлғалар.

3. Әлеуметтік сезгіштік: эмпатия, іскери білімдарлық, елгезектік. Осындай қасиеттерге ие көшбасшылар қоршаған адамдарды тез түсініп, олардың орнына түсе алады; адамдардың қажеттіліктеріне өте сезімтал болып табылады.

4. Қатынастарды басқару: ынталандыру, ықпал ету, жетілуге көмектесу, өзгерістерге қолдау көрсету, шиеленістерді реттеу. Осындай сипаттарға ие көшбасшылар өзінің қоластындағы адамдардың үн қатысуына ықпал етіп, оларды алға қойылған міндеттерді жүзеге асыруға жігерлендіре алады. Мұндай тұлғалар ұжым шеңберінде ауызбіршілік пен бір-біріне сенімді қалыптастыра алады.

Эмоциялық интеллектінің ең танымал үлгілеріне Р. Бар-Онның тұжырымдамасын жатқызуға болады. Оның тұжырымдамасына сәйкес эмоциялық интеллект қоршаған ортадағы адамдармен табысты қарым-қатынас құруды және өмірдің түрлі жағдайларында өзін-өзі ұстай білуді қамтамасыз ететін эмоциялық және әлеуметтік құзыреттілік, қабілеттер мен білімдердің бүкіл жиынтығы ретінде анықталады [4].

Эмоциялық интеллект мәселесі сонымен қатар, Ресейде де кеңінен қарастырылуда. Мәселен, Д.В. Люсиннің эмоциялық интеллектігі байланысты жасаған үлгісін айтсақ болады. Яғни, оның үлгісінде эмоциялық интеллект өзінің және өзгенің эмоцияларын түсіну және оларды басқара білу қабілеті ретінде айқындалады [4]. Эмоцияларды түсіну қабілеті дегеніміз адамның өзінің және өзгенің қандай да бір эмоциясын сезініп отырғандығын тани білуін, оны анықтап, атай білуін, осы эмоцияны тудырып отырған себептерді және оның салдарын түсінуін білдіреді. Эмоцияларды басқару қабілетіне адам эмоция қарқындылығы мен оның сыртқы көріністерін қадағалай алуы, сондай-ақ, өзінің бойында белгілі бір эмоцияларды ерікті түрде туындата білуі жатады. Түсіну мен басқару эмоцияның адамның өзіне және өзгеге бағытталуымен байланысты болады. Люсин осыған байланысты эмоциялық интеллектінің тұлға ішілік және тұлға аралық екі құрамдас бөліктерін ажыратып көрсетті.

Жалпы, эмоциялық интеллектіні ғылымда көптеген батыс және отандық ғалымдар өз еңбектерінде қарастырған. Ал, Қазақстанда А.А. Толегенова эмоциялық интеллектіні психофизиология тұрғысынан зерттеді [5]. Оның зерттеу еңбегінде эмоциялық интеллектінің психофизиологиялық параметрлері адамның эмоцияны реттеу кезіндегі индивидуалды ерекшеліктерінің негізі ретінде қарастырылған. Эмоциялық интеллекттің адамның өнімді іс-әрекет, әлеуметтік бейімделу және стрестік жағдайлар үшін маңыздылығы көрсетілген.

1990-жылдардың басталуымен ғылымда көшбасшылықта маңызды орынға ие тұлғалық факторларға зерттеу қызығушылығы арта түсті. Ғалымдарды қолданбалы, әлеуметтік және эмоциялық секілді интеллект түрлерінің көшбасшылық тиімділігіне әсері қызықтырды. С. Заккаро [6] тұлғалық сипаттамаға жататын әлеуметтік интеллект ашық және динамикалық жүйелер ішінде көшбасшылықтың пайда болуының қажетті шарты болып табылады деп түсіндірді. Бұл ретте әлеуметтік интеллектінің келесі екі компонентті сипаты ажыратылады:

1) әлеуметтік перцепция - өзге адамдар мен әлеуметтік топтарды барынша тез әрі дұрыс түсіну қабілеті;

2) мінез-құлық икемділігі – жаңа міндеттер мен жағдайларға қатысты туындаған міндеттерді ескере отырып мінез-құлықты өзгерту қабілеті.

Ғалымдардың пікірінше, әлеуметтік интеллект деңгейі жоғары болып табылатын көшбасшылар барынша мұқият қалыптасқан перцептивті және мінез-құлық үлгілеріне ие. Олар топтың өзге мүшелеріне қарағанда қалыптасқан жағдайды тезірек ұғынып, сәйкесті шешімдерді дер кезінде қабылдап, оларды өмірде өзгелермен салыстырғанда тиімді түрде іске асыра алады.

Б. Басс пікірінше [6], әлеуметтік интеллект эмоциялық интеллект көшбасшының өз қоластындағыларын шабыттандыруы және олармен өзара әрекеттесуі кезінде аса маңызды рөлге ие.

Р. Стернберг пікірінше [6], әлеуметтік интеллект ұғымына тығыз ұғым эмоционалды интеллект болып табылады. Сонымен қатар, Р. Риджио өзінің серіктес авторларымен бірге [6] эмоциялық интеллект пен әлеуметтік интеллектті тиімді көшбасшыларды ерекшелендіретін тұлғалық қасиет ретінде қарастырып, оларға кез келген жағдайда тиімді әрекет етуге мүмкіндік береді деп есептейді.

Көшбасшылық белгілі бір топтық міндеттерді шешумен тығыз байланысты болып табылғандықтан, топтық іс-әрекет түріне сәйкес инструменталды көшбасшы (the task leader) және экспрессивті немесе әлеуметтік-эмоционалды көшбасшы (the social-emotional leader) ажыратылады. Көшбасшылықтың бұл түрін өткен ғасырдың 50-жылдары Р. Бейлз бен Ф. Слейтер бөліп шығарып, осы құбылысқа «көшбасшылықтың рөлдік дифференциациясы» атауын берген болатын.

ЖОО –дағы білім алушылардың көшбасшылық қасиеттерін дамыту қашанда өзекті болған. Қазіргі кезде көшбасшылық қасиеттердің ішінде білім алушылардың эмоциялық интеллектісін дамыту негізгі мәселелердің бірі болып табылады. Эмоциялық интеллектісі жоғары білім алушы ғана көшбасшылықтың шырқау шыңына шыға алады. Эмоциялық интеллектіні дамыту арқылы біз ЖОО-дағы білім алушылардың көшбасшылық қасиеттерінің қалыптасуына елеулі әсер ете аламыз. Білім алушылардағы эмоционалды тұрақтылық, эмпатия, басқа адамдардың эмоциясын қабылдап және түсіне білу қасиеттері сенімді қарым-қатынас орнатудың негізгі көрсеткіштері болып табылады. Ал, көшбасшы үшін сенімді қарым-қатынас орната білу, артынан адамдарды өзіне ерте білу өте маңызды болып табылады. Эмоциялық интеллектіні дамыта отырып біз тек көшбасшылық қасиеттерді дамытып қоймай, өмірде кездесетін стресстік жағдайларға төзімділік пен тұрақтылықты қалыптастырамыз. Эмоциялық әсер қалдыра білу, сендіре білу, эмоциялық тартымдылық сияқты қасиеттер ЖОО-дағы білім алушылардың көшбасшылығын одан ары дамытпаса, кемітпейді.

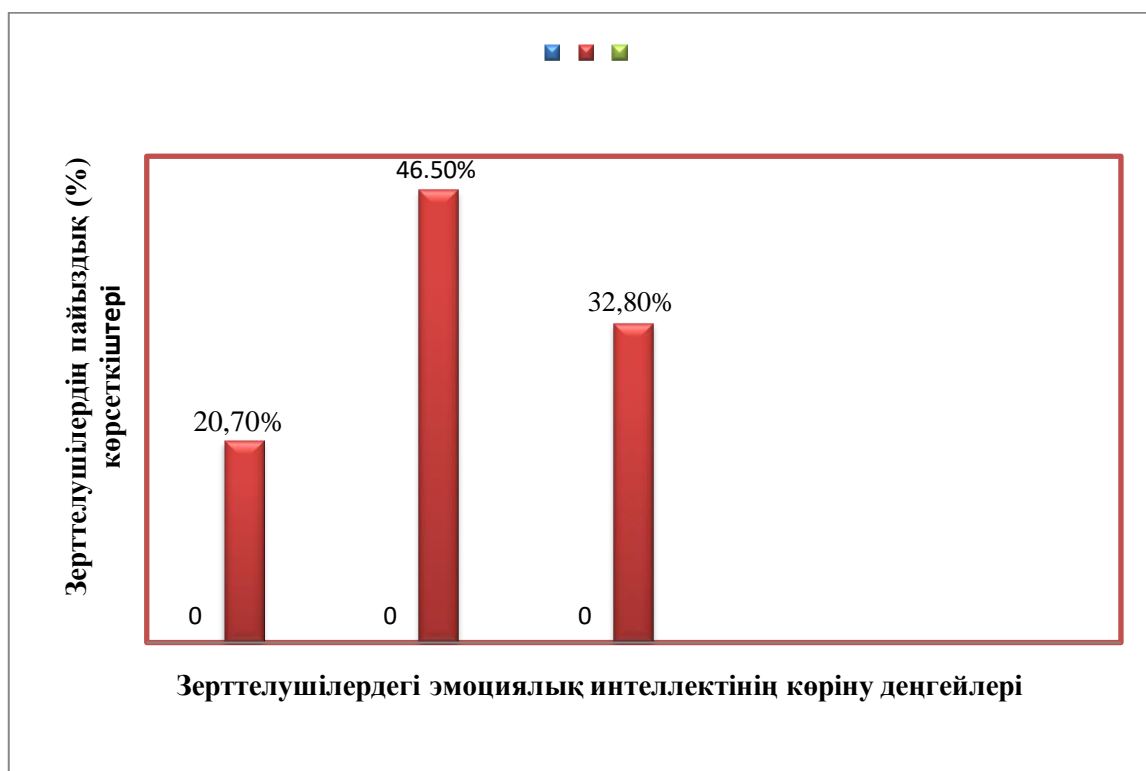
Зерттеу тақырыбына сәйкес, білім алушылардың көшбасшылық қасиеттерін қалыптастыру көрсеткіштерінің бірі ретінде эмоциялық интеллектіні зерттеу мәселесі қойылды. Зерттеуге КЕАҚ М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университетінің «Педагогика және психология», «Дене шынықтыру және спорт», «Тарих», «Дефектология», «Музыкалық білім беру», «Бастауыш оқыту педагогикасы және әдістемесі» мамандықтарының білім алушылары қатынасты. Сауалнаманы барлығы 58 зерттелуші белгіледі. Білім алушылардан «Эмоциялық деңгейін анықтауға арналған

Н. Холлдың» әдістемесі алынған болатын. Эмоционалды интеллект тесті сіздің өміріңізде эмоцияларды қалай пайдаланатыныңызды көрсетеді және эмоционалды интеллекттің әртүрлі аспектілерін ескереді: өзіне және басқаларға деген көзқарас, қарым-қатынас жасау қабілеті; өмірге деген көзқарас және үйлесімділік іздеу. Әдістеме нәтижелері бес шкала бойынша зерттеледі, яғни, оларға: эмоциялық хабардарлық, эмоцияларыңызды басқару, өзін-өзі ынталандыру, эмпатия, басқа адамдардың эмоцияларын тану жатады.

Білім алушылардан алынған сауалнаманың зерттеу қорытындысы бойынша, эмоциялық интеллектінің жоғары көрсеткіші 20,7 % (12 адам) көрсетті. Яғни, бұндай жоғары көрсеткішке ие болған зерттелушілерде эмоциялық интеллектінің жоғары деңгейде екендігін көруге болады. Сонымен қатар, зерттелушілердегі эмоциялық интеллектінің орташа көрсеткіші 46,5% (27 адам) болып табылады. Бұл пайыздық көрсеткіштен зерттелушілердегі эмоциялық интеллектінің орташа деңгейде екенін пайымдауға болады. Сауалнама нәтижесі бойынша эмоциялық интеллектісі төмен деңгейді 32,8% (19 адам) құрады. Біз, бұл нәтиже бойынша, зерттелушілердің эмоциялық интеллектісінің төмен деңгейде екенін көре аламыз.

1 кесте. Н. Холлдың эмоциялық интеллект деңгейін анықтау әдістемесі бойынша жүргізілген зерттеу нәтижесінің пайыздық көрсеткіштері

Эмоциялық интеллектінің көріну деңгейлері	Жоғары деңгей	Орташа деңгей	Төмен деңгей
Пайыздық көрсеткіш (%)	20,7%	46.5%	32.8%
Зерттелушілер саны	12	27	19



1 сурет. ЖОО-дағы білім алушыларға жүргізілген Н. Холлдың «Эмоциялық интеллект» әдістемесінің зерттеу нәтижелерінің пайыздық көрсеткіштері

Жоғарыдағы 1-суретте зерттелушілерден алынған әдістеменің зерттеу нәтижелері диаграмма түрінде толығырақ көрсетілген. Жалпы, зерттеу нәтижелеріне сәйкес зерттелушілердің эмоциялық интеллектісі орташа деңгейде екенін көре аламыз. Зерттеу нәтижелеріне салыстырмалы талдау жасау барысында ер адамдарға қарағанда әйел адамдардың эмоциялық интеллектісі жоғары нәтижеге ия болды. Яғни, әйел адамдардың эмоциялық интеллектісі ер адамдарға қарағанда жоғары деңгейде

болатынын көруге болады. Бұл нәтиженің себебіне талдау жасайтын болсақ, әйел адамдарда мидың оң жақ жарты шарының қызметі басым болады. Ал, оң жақ жарты шар – эмоцияға жауап береді.

Сонымен, жалпы тақырыпқа байланысты қорытындылайтын болсақ, ЖОО –дағы білім алушылардың көшбасшылық қасиеттерін қалыптастыруда эмоциялық интеллектіні дамыту маңызды әрі қажет екеніне тағы бір рет көз жеткіздік деп айтсақ та болады. Көшбасшы болатын тұлғаның бойында табандылық пен еңбекқорлық, шыдамдылық пен төзімділік, ақылдылық пен парасаттылық, алғырлық пен ұтқырлық ұштаса білу керек. Көшбасшы болу деген адамдарға әмір жүргізу емес, адам жанын түсіне алатын, рухани бай адам бола білу. Яғни, ЖОО-дағы білім алушылардың бойында осындай көшбасшыға тән қасиеттерді қалыптастыру үшін эмоциялық интеллектісінің дамуына назар аударуымыз қажет.

#### **Әдебиеттер:**

1. Берман Н.Д. Образование и эмоции: значение эмоций в нашей жизни и в обучении // Научная электронная библиотека "КиберЛенинка". – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-i-emotsii-znachenie-emotsiy-v-nashey-zhizni-i-vobuchenii/viewer> (дата обращения: 11.10.2021).
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 243 с.
3. Дэниел Гоулман. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Гоулман Дэниел, Бояцис Ричард, Макки Энни; перевод А. Лисицына; под редакцией В. Ионова, М. Савиной. – 6-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2020. – 304 с.
4. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. - М.: Изд-во «ИП РАН», 2004. - С. 29–39.
5. Толегенова А.А. Психофизиологическое исследование эмоционального интеллекта. - Алматы: Казахский национальный университет, 2009. – 115 с.
6. Манфред, Кетс Мистика лидерства: Развитие эмоционального интеллекта / Кетс Манфред; перевод М. Шалунова. – 4-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2019. – 276 с.

**УДК 376**

## **КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Искакова А.Т., Алпысбаева М.Б.**  
(*НАО СКУ им.М.Козыбаева*)

Современные требования, предъявляемые к выпускниками школ, ставят задачи не только повышения интеллектуального потенциала школьников, но и психологического здоровья обучающихся. Основой этого выступает организация психолого-педагогического сопровождения, которое будет создавать условия для более эффективного обучения в рамках обновления содержания образования.

Обновленное содержание образования ставит перед школами такую цель, как привитие ученикам навыков критического мышления, мобильности, умению быстро адаптироваться к новым условиям, умению эффективно работать в команде и развитию лидерских качеств.

Модель современного выпускника школ представляет нам школьника с высокими навыками критического мышления, мотивацией достижения успеха, с развитыми лидерскими качествами и стрессоустойчивостью.

Почему же психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено на развитие этих компетенций?

Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы ставит перед образованием такие задачи, как «формирование активной гражданской позиции молодого поколения и социальной ответственности, высоких нравственных и лидерских качеств». Это связано с тем, что в последние годы изменение ритмов жизни требует наличие у людей таких качеств, как уверенность, коммуникативность, креативность и смелость. Наличие таких качеств можно назвать лидерством, они необходимы личности для достижения большинства целей в жизни [1].

Устойчивость к стрессовым ситуациям также является неотъемлемой частью характеристики лидера. Однако, в последние годы наблюдается значительное ухудшение нравственно-психологического климата в школах и классных коллективах. Многие исследования показывают, что у школьников выявляется высокий уровень тревожности, разочарование и жизненный пессимизм. В классах наблюдается агрессивность, конфликтность поведения, снижение оптимистического восприятия будущего.

Основной причиной стресса в школьных коллективах являются конфликтные ситуации, из-за которых школьник по тем или иным причинам не может удовлетворить ведущую жизненно необходимую социальную или биологическую потребность. Такие ситуации могут привести к формированию непрерывного эмоционального возбуждения отрицательного характера.

На эмоциональное состояние многих школьников довольно часто также влияет оценивание. Отсутствие традиционных оценок и внедрение новой оценки знаний через ФО, СОч и СОр, направлено на избавление учащихся от боязни плохих оценок и развитию личной заинтересованности школьников. Однако некоторые учащиеся не хотят выполнять задания, потому что привыкли получать оценки за каждые выполненные задания. Учащиеся начальных классов, которые не сталкивались с традиционной оценкой, таких проблем не испытывают. Поэтому одной из задач перед учителем стоит развитие внутренней мотивации школьников к обучению, формированию мотивации на достижение успеха, а не избегания неудач.

Мотивация достижения выступает тем фактором, который определяет продуктивность деятельности личности и удовлетворенность своим трудом. Данная мотивация является позитивным фактором деятельности и обуславливает менее выраженную тревожность, более высокие академические успехи учащихся, а также выступает в качестве внутренней пружины учебной деятельности [2].

Исследования показывали значимую положительную связь между мотивацией успеха и критическим стилем мышления - чем сильнее развито критическое мышление, тем выше мотивация успеха.

На данный момент критическое мышление выступает одним из ключевых навыков 21 века, которые очень важны для достижения успеха в любой деятельности. Анализируя психолого-педагогическую литературу можно сделать вывод, что критическое мышление является совокупностью таких компонентов, как внутренняя мотивация; интеллектуальные навыки и умения, в основе которых способность к вычленению проблемы, системному сбору информации и формированию собственных убеждений на основе объективных суждений о явлениях; сформированные знания и накопленный опыт [3].

Организация включения работы по развитию критического мышления в образовательный процесс повышает возможность личностного роста школьника,

потому что эта деятельность направлена в первую очередь на ребенка, на развитие его индивидуальности.

Критическое мышление проявляется в следующем:

- любопытность,
- хорошая осведомленность,
- справедливость в оценке,
- желание пересматривать, прояснять проблемы и сложные вопросы,
- честность в столкновении с личными убеждениями,
- заинтересованность в тщательном поиске необходимой информации,
- постоянство в поиске результатов, которые являются такими же точными, как и использованы первоисточники.

Так и введение обновленного содержания образования требует от школьников не просто знание фактов, а способность пользоваться приобретенной информацией, не объем информации, а умение получать ее и моделировать; не потребительство, а созидание и сотрудничество.

Критическое мышление предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической деятельности, а также к оценке аналогичных возможностей других людей. Критическому мышлению в целом свойственна практическая ориентация. В силу этого оно может быть проинтерпретировано как форма практической логики, рассмотренной внутри и в зависимости от контекста рассуждения и индивидуальных особенностей рассуждающего субъекта [4].

Соответственно, чтобы построить модель психолого-педагогического сопровождения в рамках обновления содержания образования, нам необходимо исследовать уровень развития компетенций, которые необходимы учащимся.

Для определения уровня стрессоустойчивости использовалась методика выявления стрессоустойчивости. Автор данного теста - Ю. В. Щербатых [5].

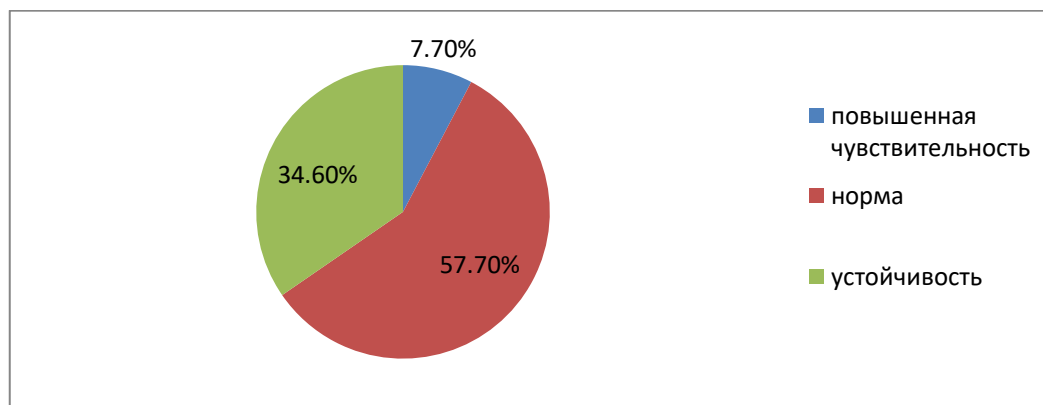


Рисунок 1. Диагностика стрессоустойчивости учащихся

Диагностика с помощью теста на стрессоустойчивость показала, что 7,7% учащихся имели признаки повышенной чувствительности к стрессу, показатели 57,7% учащихся находились в пределах нормы, и лишь у 34,6% учащихся присутствует устойчивость к стрессу.

Для диагностики мотивации на успех была использована методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса.

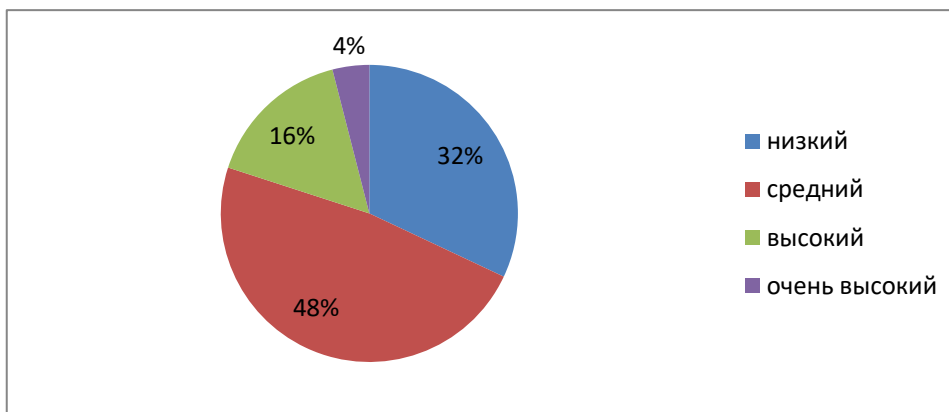


Рисунок 2. Результаты проведенной диагностики

Диагностика формирования лидерских качеств показала, что 52% учащихся обладают средним уровнем, с высоким уровнем 19%, с низким уровнем 29% школьников.

Для учащихся, которые обладают лидерскими качествами, характерны высокая занятость и участие в различных общественных мероприятиях, а формирование лидерских качеств личности происходит более эффективно главным образом на деятельностных мероприятиях, разнообразные формы которых могут быть реализованы во внеурочной деятельности.

Анализируя необходимость развития перечисленных компетенций, можно построить модель психолого-педагогического сопровождения, которая в свою основу будет включать развитие критического мышления, лидерства, стрессоустойчивости и мотивации.

Таким образом, сущность психолого-педагогического сопровождения личности ребенка в образовательном процессе заключается в создании социально-психологических условий личностного развития ребенка и его успешного обучения, в том числе формирование характеристик личности, отвечающих требованиям новых образовательных стандартов, на основе выстраивания индивидуальной образовательной траектории развития ребенка и формирования устойчивой учебной мотивации, а также для психолого-педагогической поддержки всех участников образовательного процесса.

#### Литература:

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы. От 27.12. № 988. – Астана, 2019. – 61 с.
2. Шкуратова А.П. Исследование мотивации достижения в учебном процессе // Вестник Забайкальского государственного университета. - 2014. - № 2. - С. 47-52.
3. Программа дополнительного профессионального образования для студентов выпускных курсов вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров, разработанная на основе уровневых программ повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан: Руководство для студента. - Астана: «Центр педагогического мастерства», АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2015. - 184 с.
4. Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. - 2003. - № 6. - С. 98 - 111.
5. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. — СПб.: Питер, 2006. — 256 с.



## КОМПЬЮТЕРЛІК ОЙЫНДАРДЫҢ ЖАСӨСПІРІМ ПСИХИКАСЫНА ӘСЕРІ

Ислон С.П., Айтымова А.Н.  
(М.Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ)

Компьютерлік ойын-бұл ойынды (геймплей) ұйымдастыруға, ойын серіктестерімен байланыс орнатуға немесе серіктес ретінде әрекет етуге қызмет ететін компьютерлік бағдарлама.

Қазіргі уақытта, кейбір жағдайларда, компьютерлік ойын терминінің орнына бейне ойынды қолдануға болады, яғни бұл терминдер синоним ретінде қолданыла алады және бір-бірін алмастыра алады. Компьютерлік ойындарда, әдетте, ойын жағдайы дисплей экранында немесе кәдімгі теледидарда ойнатылады (бұл жағдайда компьютерлік ойындар бір уақытта бейне ойындар болып табылады), бірақ сонымен бірге компьютерлік ойын дыбыстық, телетайп және т. б. болуы мүмкін.

Компьютерлік ойындарды фильмдер мен кітаптар негізінде жасауға болады; кері жағдайлар да бар. 2011 жылдан бастап компьютерлік ойындар АҚШ-та ресми түрде өнердің жеке түрі ретінде танылды.

Копенгаген ақпараттық технологиялар университетінің қызметкерлері 2000-шы жылдардың басында компьютерлік ойындарды кешенді зерттеуді (ағылшын ойынын зерттеу) алғашқылардың бірі болып зерттеді. Кейінірек бейне ойындарды зерттеуге бағытталған әртүрлі ғылыми бірлестіктер мен қауымдастықтар пайда болды. Мысалы, Digital Games Research Association [en] (DiGRA) қатысуымен әртүрлі елдерде 150-ден астам арнайы іс-шаралар (конференциялар, симпозиумдар, фестивальдер) ұйымдастырылды. Ойын теориясы бойынша ондаған арнайы басылымдар компьютерлік ойындарды зерттеуге арналған. 2017 жылдың желтоқсанында зерттеуші Грегори Уэст компьютерлік ойындар егде жастағы адамдардың ми қызметін жақсартады деген қорытындыға келді. Компьютерлік ойындар-бұл драмалық формалардың бірі, ал олардың интерактивтілігі — қатысу дәрежесі туралы мәселе, бірақ форма емес. Сондықтан, басқа формалар сияқты, компьютерлік ойынның бес негізгі элементі бар: стиль, сюжет, кейіпкер, декорация және тақырып. Барлық жақсы ойындар кейбір ойын-сауық әлеуетіне ие болуы керек және олардың көпшілігінде классикалық драма заңдарына негізделген. 3dnews веб-сайтының хабарлауынша, 2011 жылы компьютерлік ойындарды АҚШ үкіметі мен Американдық ұлттық өнер қоры театр, кино және басқалармен қатар өнердің жеке түрі ретінде ресми түрде мойындады. Осыдан кейін әзірлеушілер кино, музыка, кескіндеме және әдебиет өкілдерімен қатар 10-нан 200 мың долларға дейінгі мемлекеттік гранттарға сенім артуға құқылы болды. Бұл қаржылық қолдау тәуелсіз мамандар мен компанияларға тұжырымдамалық жобаларды белсенді іске асыруға мүмкіндік береді.

Бүгінгі таңда жасөспірімдердің 90%-ы компьютерлік ойындарды үнемі ойнайды. Көптеген ата-аналар белсенді виртуалды өмір оқуға кедергі келтіретініне, әлеуметтік дағдылардың дамуын тежейтініне және ең бастысы, зорлық-зомбылық элементтері бар ойындар жасөспірімдерге олардың қатыгездігін жұқтыратынына сенімді болғандықтан шатастырады.

Компьютерлік ойындарға тәуелділікке бой алдырған адам виртуалды шындықта өмір сүреді, кейде офлайн режимінде «болмайды». Ойынға тәуелділіктің төтенше дәрежесі ойыншының тәбетінен айырылуы (ол ойыннан қалғысы келмейді, тіпті тамақ

ішу үшін де) және ұйқысы (демалуға уақыт болғанына өкінеді және тіпті ұйқысында әлемді жаулап, жауларын өлтіруді жалғастырады). Бұл тәуелділіктің ең жаманы, ол әдетте жақын адамдар тарапынан күдік тудырмай, мүлдем зиянсыз басталады. Сондықтан құмар ойындарға тәуелділікпен күресу соншалықты қиын - ол айқын болған кезде, ойыншыны оның шатырынан шығару оңай емес. Компьютерлік ойындардың зияны әсіресе балалар үшін байқалады, олардың арасында жасөспірімдер ерекше тәуекел тобына жатады. Олардың нәзік психикасы бірнеше күн ішінде ойындардың теріс әсеріне бой алдырады. Сонымен қатар, балалар, ересектерден айырмашылығы, өлшемді білмейді және уақыт сезімін нашар сезінеді - олар компьютерде бірнеше минут өткізген сияқты, ал бірнеше сағат өтті. Компьютерлік ойындар жасөспірімдерге не көрсетеді? Зорлық-зомбылық, жазасыздық, рұқсат беру. Жасөспірімдер шындықты сезінбей, шынайы өмірдегі ойындардың оқиғалары мен әрекеттерін трансляциялай бастайды. Жасөспірімдік шақта құндылық бағдарлары қалыптасады: жақсылық пен зұлымдық, мейірімділік пен қатыгездік, достық пен сатқындық, махаббат пен өшпенділік ұғымдары. Компьютерлік ойындардың әсерінен шындық бұрмаланған айнадағыдай бұрмаланады. Балада эмоционалдық салқындық, оқшаулану, эмпатия жасау қабілетінің болмауы, психологиялық инфантилизм – жауапкершілікті өз мойнына ала алмау, өз іс-әрекетін бақылай алмайды. Адекватты тұлға басқа адамдармен жанды қарым-қатынаста ғана қалыптасады.

Компьютерде жұмыс істеу, ең алдымен, балалар мен жасөспірімдердің психикасына әсер етеді, олар үшін компьютермен қарым-қатынас жасау демалыстың ең тартымды түрлерінің біріне айналып отыр. Бұл қазіргі компьютерлік индустрияның көптеген экшнге толы ойындарды шығаруына байланысты: «стеалок», «уалкер», «куып жету», «кісі өлтірушілер», олардың көпшілігі агрессивтілігімен ерекшеленеді және заман, қатыгездік. Бірақ балалардың психикасы тұрақсыз, сондықтан компьютерлік ойындарға шамадан тыс ынта өте ауыр зардаптарға әкелуі мүмкін, қозғыштық дамиды, мектеп оқушыларының оқу үлгерімі төмендейді, бала капризді болады және компьютерден басқа нәрсеге қызығушылық танытпайды. Компьютерлік ойындар балаға зиян келтіруі мүмкін, егер: оларға тым көп уақыт бөлінсе; оларда балаларға жарамсыз тақырып бар. Ойындардың теріс әсерінен өзіңізді қорғау және тек пайда алу үшін оларды тексеріп, компьютерде өткізетін уақытты шектеу керек. Кішкентай балалар үшін күніне 10 минут жеткілікті болады. Ойындар арасындағы үзіліс кезінде уақытты бірте-бірте 5 минутқа арттыруға болады, бірақ ол екі сағаттан аспауы керек. Ендеше, денсаулығыңыз жақын арада ауыртпалықсыз болмас үшін қазірден бастап күтім жасауыңыз керек.

Жасөспірім компьютерлік ойындарға өте құмар болса, ол қызығушылық шеңберін тарылтады, өз әлемін жасауға ұмтылады және шындықты тастап кетеді. Жасөспірімдер компьютерлік ойындарды ойнай отырып, уақыт өте келе өзін-өзі басқаруды тоқтатады, тәуелділікке айналады, сондықтан олар компьютерді пайдалануға қатаң шектеулер мен шектеулер қоюы керек. Компьютерге тәуелділіктің алдын алу үшін балалар мен ата-аналарды компьютер мен компьютерлік ойындардың адамның психикасы мен денсаулығына әсері туралы ақпараттандыру, сонымен қатар жасөспірімдердің қазіргі бос уақытының әртүрлі салаларына қызығушылығын арттыру қажет. IV.

Адамзат компьютерлер мен компьютерлік желілерге қаныққан, күн сайын көбірек адамдар (әсіресе балалар мен жасөспірімдер) компьютерлік ойындарға психологиялық тәуелді болады. Компьютердің адамға әсер ету мәселесі өте ауқымды және көп қырлы. Компьютерді шамадан тыс пайдалану жасөспірімдердің кейбір психикалық қасиеттерін бұзуы мүмкін, атап айтқанда коммуникативті дағдылар, ашықтық, қарым-қатынасқа деген құштарлық, жанашырлық сезімі. Бұл жасөспірімнің

оқшаулануына, оқшаулануына әкеледі; әлеуметтік өмірге қызығушылықтың жоғалуы, тұлғааралық қарым-қатынастың бұзылуы. Осылайша, жасөспірімдерде компьютерлік тәуелділікті қалыптастыру мәселесі белсенді, маңызды және әлеуметтік маңызды болып табылады. Әдебиеттерді оқу барысында мен компьютер ауыр тәуелділікті тудыруы мүмкін деген қорытындыға келдім. Виртуалды әлемге енген адам шындықты тастайды, басқаларға қызығушылық танытпайды. Әсіресе, жеке тұлға ретінде қалыптаспаған және зиянды әсерге оңай бейім балалар мен жасөспірімдер осал. Зерттеулер мұның бәрі пропорция сезіміне және ойын түріне байланысты екенін көрсетті. Виртуалды шындық адамның барлық бос уақытын алмауы керек, сонымен қатар оны қатыгездікке итермелемеу керек, оның бойында агрессия мен ашуды дамытпауы керек. Бұл спортпен, таза ауада серуендеу, кітап оқу, кино көру, достармен кездесумен қатар бос уақытты өткізудің бір түрі ғана болуы керек.

Компьютерлік ойындардың жақсы да жаман да жақтары бар:

Жақсы жақтары:

Компьютерлік ойындар балаларды дамытады:

- Көңіл аударуды жылдамдатады;
- саусақтардың қозғалу шапшаңдығы;
- объектіні визуалдықа былдау;
- назар және есте сақтау қабілеті ;
- логикалық ойлау;
- көздің шапшаң қабылдауы.

Жаман жақтары:

Егер де тәртіпті сақтамаса компьютер достан қас жауға айналады. Жақсысының бәрі шектен шықпау керек. Жақсы керемет ойындардың балаларға пайдасы болса да, керісінше зиянды ойындар да болуы мүмкін.

Компьютермен ұзақ үздіксіз жұмыс істеу кезінде, бір ойынды қайта-қайта ойнаудан, ойнау барысында ызаланып, ренжіп, ашулануда адам психикасына зақым келтіріп отырды және көздің қажетті демалу фазасы болмайды, олар шаршайды және жұмыс істеу қабілеті төмендейді. Көру мүшесіне үлкен күш ақпаратты енгізу кезінде, сондай-ақ пайдаланушы экраннан мәтінге, клавиатураға үнемі қарау қажеттілігінен, әр түрлі ара қашықтықта және жарықта болғанда өткізеді. Ойлау жүйесі мен көру органдарына күш түсіреді, өйткені экранға жақын отырып, майда әріптерді, сандарды оқуға, ойлануға тура келеді. Осылардың бәрі көз бұлшық еттеріне күш түсіреді, оның үстіне экранның жарықтық тербілестері де оған әсер етеді. Компьютерлік көру синдром белгісі көрудің төмендеуі, жақын заттардың алыстауы фоксировкасының ақырындауы және керісінше заттардың екеу болып көрінуі, оқу кезіндегі тез шаршау, көздің қышу сезімі, қабаққа құм тығылғындай сезіну, көздің қызаруы, көздің қозғалуы кезінде көз алмасы мен шекенің ауырсынуы байқалады. Компьютерлік көру синдромы қолданушыларда экран алдында үздіксіз екі сағаттан кейін, көпшілігі төрт сағаттан кейін және барлығында алты сағаттан кейін алғашқы белгілері байқалады. Экраннан ақпаратты оқу оны енгізуге қарағанда қиынырақ болады. Осылайша, жоғарыда айтылғандардың бәрі компьютерлік ойындарға деген ынта-жігердің құрдастарымен қарапайым қарым-қатынасты баланың өмірінен алшақтатуы мүмкін деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Басқа хоббиге деген құштарлық мектептегі оқу үлгерімін төмендетуі мүмкін, өйткені компьютерде уақыт өте тез жүреді, баланың артына қарауға уақыты болмайды, ал кешке ол шаршайды, үй тапсырмасы орындалмайды, ұйықтау уақыты келді. Компьютерде ұзақ жұмыс істеу баланың психикалық денсаулығына әсер етеді. Балаларды қорғау мақсатында көптеген елдерде компьютерлік клубтардың жұмысы қатаң бақылауға алынып, жеткіншектердің клубқа кіретін, онда өткізетін уақыты шектелген.

Бүгінгі таңда біздің елімізде де балалардың денсаулығына, дұрыс өсуіне зиян келтіретін ақпараттардан қорғау мақсатында бірқатар заңдар қолға алынып жатыр. Соның бірі – компьютерлік клубтарда зорлық-зомбылыққа, сексуалды сипатқа негізделген ойындардың болмауы. Алайда бала мәселесі сөз болғанда тек заң қабылдаумен шектеліп қалуға болмайды. Сонымен қатар, олар қатты шаршайды, нашар ұйықтайды, мазасызданады, психикалық шаршау пайда болады, невроздарды және олармен байланысты тітіркенуді, дөрекілікті, алаңдаушылықты тудырады. Ұйқы кезінде тыныш ұйқы және тістерді тегістеу баланың жүйке жүйесінің қозғыштығының жоғарылағанын көрсетеді.

#### Әдебиеттер:

1. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
2. Васильева И.Н., Осипова Е.М., Петрова Н.Н. Ақпараттық технологияларды қолданудың психологиялық аспектілері // Психология сұрақтары, 2002. - №3.
3. Лекомцев Д.Г., Лекомцева С.А. «Адам және компьютер», «Біз оқимыз, үйренеміз, ойнаймыз», журнал - кітапханалар мен мектептерге арналған сценарийлер жинағы № 12, - Мәскеу: Либерия Biblioprint, 2008.
4. Минакова А.В. Интернетке тәуелділікке бейім адамдардың психологиялық ерекшеліктері.
5. <http://nedug.ru>
6. <http://www.info-tses.kz/news/kompyuterd>

## ӘОЖ 15

### ЕСТЕ САҚТАУ ЖӘНЕ ОҚУ ПРОЦЕСІ: МӘСЕЛЕНІҢ ТАРИХИ ДАМУ КОНТЕКСТІНДЕГІ ӨЗЕКТІЛІГІ

**Кабдрахманова А.С., Долобаева А.Е.**  
(*М.Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ*)

Адамның есте сақтау қабілеті мен оқу процесі – бұл ғылыми психология мен педагогиканың көптеген бағыттарын зерттеу және мұқият қарау тақырыбы болған және болып қала беретін мәселе. Бұл мәселені шешудің нұсқалары психологиялық зерттеулердің нәтижелеріне негізделген көптеген педагогикалық оқыту жүйелерінде көрініс тапты.

Аристотельді еске алу туралы пайымдауды есептегенде, есте сақтаудың алғашқы тұтас ғылыми тұжырымдамасы XVIII ғасырда ассоциативті психологияда пайда болды және Д.Гартли мен Д. Пристлидің жазбаларында көрініс тапты. Әрі қарай ассоциативті тұрғыдан жадты эксперименттік зерттеулерді Г. Эббингаус жүргізді, оның еңбегі жадты эксперименттік зерттеудің объективті әдістерін жасау болды, сонымен қатар функционалды психология мен сананың интроспективті психологиясын ұсынған зерттеушілер (У. Джемс, В. Вундт және т. б.) [6]. Біріншіден, бұл әр түрлі материалды есте сақтау кезіндегі есте сақтау көлеміне, оқу материалын уақыт өте келе есте сақтау мен қайталауға, есте сақталатын материалдың сапасы мен мөлшеріне, оны ұсыну әдістеріне және басқа факторларға қатысты зерттеулер болды. Кейінірек мнемоникалық процестердің зерттелетін материалмен жұмысты ынталандыруға, орнатуға және ұйымдастыруға тәуелділігін растайтын деректер пайда болды.

Зерттелген материалды қайталауға көрнекті мұғалім К.Д.Ушинский көп көңіл бөлді, ол зерттелгенді жиі және тіпті үздіксіз қайталау қажет деп санайды, өйткені жадпен игерілген идеялар жаңа идеяларды игерудің мәні мен кілті болып табылады [9].

Орыс педагогы мен психологы П.Ф. Каптерев қайталанудың рөлі туралы басқаша айтады, ол қайталанулар қызықсыз болмас үшін ұтымды түрде қойылуы керек, тақырыпты жаңа көзқарастардан ашып, оларды механикалық жаттауға емес, оқушыны білімді еркін және ұтымды пайдалануға әкелуі керек деп санайды [11].

Ерікті есте сақтаудың мінез-құлық зерттеулерінде есте сақтау негізгі мәселе болып табылады. Қайталаулардың есте сақтау нәтижесіне әсері, сәтті есте сақтаудың материалдың сипатына (Э.Гильфорд) және оның көлеміне (К.Хоулэнд), сонымен қатар қатардағы элементтің орнына тәуелділігі (К. Хоулэнд; Дж.Дис) және т.б. зерттеулер барысында өз дәлелін тапты [3].

Педагогикада жад басқа психикалық процестермен тікелей байланысты зерттеле бастады және қарастырыла бастады: сезім, зейін, қабылдау, ойлау және т.б. Сонымен, есте сақтау мен ойлау арасындағы байланыс туралы идеялар саналы және нәтижесінде білімнің берік және терең ассимиляциясы мәселесін қалыптастыруға және қарастыруға әкелді. Бұл идеялар отандық педагогтар А.П. Нечаевтың, К. Д. Ушинскийдің, П. Ф. Каптеревтің еңбектерінде айқын көрінеді[1]. К.Д. Ушинскийдің пікірі бойынша, білім оқушылардың ойлау процестерінің органикалық және ажырамас бөлігі болуы керек, сонымен қатар жаңа білімнің бұрын білгендермен байланысын және сабақтастығын қамтамасыз етуі керек [9]. Р.Ф. Каптерев оқып жатқан нәрсені толық, анық түсінбей жаттау мүмкін емес деп есептеді, өйткені мағынасыз материал мағыналыдан әлдеқайда нашар есте сақталады [11].

Психологиялық жад зерттеулерінде зерттеу екпінінің біртіндеп ауысуы болды. Есте сақтау мен ойлауды көрнекті зерттеуді А.Н. Леонтьев, П. И. Зинченко, А. А. Смирнов, Т. П. Зинченко, Ф. Бартлетт, Г. Олпорт, Дж. Катон, А. Г. Комм, П.П. Блонский және т.б. жүргізді[2]. Танымал отандық психолог А. Н. Леонтьев зерттеу барысында эксперименталды түрде кездейсоқ жанама есте сақтаудың генезисін көрсетті, бұл адам жадын интеллектуализациялау процесін зерттеудің бастауы болды. А.Н. Леонтьев бастаған зерттеуді жалғастырған отандық психологтар П.И. Зинченко, А.А. Смирнов және Т.П. Зинченко П.П. Блонскийдің осы мәселені зерттеуіне сүйене отырып, жадтың ойлаумен өзара әрекеттесуін тапты [3]. Көбею процесінде есте сақталатын материалды өңдеу заңдылықтары есте сақтау және түсіну процестерін жақындастырды. Есте сақтаудың мағыналылығына көбірек көңіл бөлінді.

Естің кейінгі психологиялық зерттеулері есте сақтауды сол күйінде зерттеуге емес, оны басқару құралдарын анықтауға, яғни есте сақтау процестерінің құрылымы мен операциялық құрамын анықтауға бағытталды. Бұл мәселені шешу мазмұнды, сонымен қатар есте сақтау процестерін зерттеу әдістерін өзгертуді талап етті. Жадты оқшауланған абстрактілі тұлға ретінде зерттеуден бас тартып, оның субъектінің өмірі мен қызметіндегі қалыптасуы мен функцияларын зерттеуге көшу қажет болды [1].

Орыс психологиясында есте сақтау психологиясының зерттеу нысанының бұл түрін зерттеу үшін А.Н. Леонтьев, П.И. Зинченко, А.А. Смирнова, Л.С. Выготский есте сақтау процестерін зерттеудің белгілі әдістерін жасаған. Бұл әдістер алдыңғылармен салыстырғанда субъектінің нақты іс-әрекетіндегі есте сақтаудың көріністерін көбірек жаңғыртты[4].

Жадты басқару әдістерін түсінудегі маңызды қадам белгілер, көрнекі бейнелер, белгілер сияқты көмекші құралдарды талдауға жүгіну болды, бұл сыртқы объектілік әрекеттерді интериоризациялау үшін П.Джанет ұсынған идеяларды дамыту арқылы жеңілдетілді. және олардың ішкі әрекетке, оның ішінде когнитивтік және мнемоникалық түрге айналуы. Есте сақтау және қайталау бірте-бірте есте сақтауды басқарудың жалғыз құралы болудан қалды.

Есте сақтау мен қайталаудан оқушылардың оқу іс-әрекетін ұйымдастыруға көшудің бетбұрыс кезеңі зерттеу саласына еріксіз есте сақтауды қосу болды. П.И.

Зинченко мен А. А. Смирновтың зерттеулері еріксіз есте сақтаудың табиғаты мен оның педагогикалық маңыздылығын түбегейлі өзгертті, бұл есте сақтаудың сәттілігі есте сақтау процесі жүретін субъектінің ұйымдастырылуына және әрекет ету бағытына байланысты екенін көрсетті. Сондықтан еріксіз есте сақтауды жанама түрде реттеуге болады. Педагогикада міндет туындады-оқушылардың іс-әрекетін оқу материалы іс-әрекет процесінде еріксіз есте қалатындай етіп ұйымдастыру. Бұл қиын, бірақ ерікті жаттау студенттерінің тұрақты талабынан әлдеқайда жемісті [1].

50-ші жылдардың ортасында көптеген психологтар екі компонентті жад теориясының (ұзақ мерзімді және қысқа мерзімді жад) бұрынғы идеясына қайта оралғаннан кейін, жадты зерттеу саны тез өсе бастады. Бұл жағдайда зерттеулердің көп бөлігі қысқа мерзімді жадқа арналды. Жад теориясының жауабын табуға тырысқан негізгі сұрақтардың бірі-жадтағы тәжірибе мен қабылданған оқиғалардың іздері қалай және қандай түрде сақталатынын және байланыстырылатындығын анықтау және түсіндіру; адам жадтан қажетті ақпаратты қалай табуға және алуға болатындығын қалай біледі; жад жүйесінің ұйымдастырылуы қандай және жад жүйесінің жүйесі мен қасиеттері адам тарапынан басқаруға және басқаруға қаншалықты дәрежеде және қаншалықты қабілетті [1]. Бұл сұрақтарға жауаптар білімді алу және сақтау заңдылықтары, оқыту стратегиясы мен практикалық маңызды әдісін таңдауды анықтайды.

Ақпаратты есте сақтаудың қызықты қасиетін американдық психолог Дж. Миллер, хабарламаны есте сақтау жылдамдығы ондағы ақпараттың мөлшеріне емес, оның ұзындығына байланысты екенін анықтаған. Ақпараттың әртүрлі саны бар, бірақ ұзындығы бірдей хабарламалар бірдей есте сақталады. Осы сипатты қолдана отырып, қысқа хабарлама көптеген ақпаратты қамтитын есте сақтау бағдарламаларын жасауға болады [6].

XX ғасырдың 60-70 жылдарында психологияның іргелі мәселелерін қайта қарауға байланысты жалпы есте сақтау теориясының классикалық мәселелері жаңаша туды. Осы жылдар ішінде есте сақтаудың ондаған концепциялары мен үлгілері пайда болды, олардың көпшілігі өте шектеулі шарттар мен нақты міндеттер шеңберінде қалды. Мнемоникалық функцияның заңдылықтары мен қасиеттерін болжау, сипаттау және талдау үшін анағұрлым жалпы тілді құру қажет болды - ең маңызды психикалық функциялардың бірі.

Р.Аткинсонның зерттеулерінде бір контексте бағалауға, салыстыруға, жалпы тұжырымдама негізінде гетерогенді жад модельдерін синтездеуге мүмкіндік беретін осындай жалпы тәсілдің дамуы көрініс табады, ол алғашқылардың бірі болып қысқа мерзімді жадты зерттеу ұзақ мерзімді жадтың да, жалпы жадтың да тұрақты құрылымдық компоненттерін табудың қуатты құралы екенін түсінді. Р. Аткинсонның айтуы бойынша, жады-бұл дамып келе жатқан, динамикалық, көп деңгейлі жүйе, ол табиғаты бойынша "ашық" және мнемоникалық жүйенің қасиеттері мен құрылымымен және ондағы процестермен толық байланысты емес. Бұл тәсіл жад басқа психикалық процестерде еритін тәсілге қарама-қайшы. Р. Аткинсон ұсынған тіл жадты ғана емес, ойлауды, қабылдауды және басқа да психикалық процестерді сипаттауға қолданылады. Р. Аткинсон бұл тілде көптеген жад зерттеушілері қабылдаған жад жүйесін негізгі деп сипаттады. Р.Аткинсонның жеке тұлғаның есте сақтау процестерін бақылауы және есте сақтау жүйесіндегі ақпараттық ағындарды «модуляциялау» туралы идеялары орыс психологтарының позицияларына жақын Л.В. Занкова, П.И. Зинченко, А.А. Смирнова және басқалары ерікті бақылаудың рөлін асыра көрсетеді. Отандық зерттеушілердің деректері бақылау процестерінде белгілі бір рөлдің еріксіз сәттерге жататынын көрсетті: есте сақтаудағы еріксіз және еріктілердің арақатынасы субъект әрекетінің сипатымен анықталады. Р.Аткинсон әзірлеген жалпы есте сақтау концепциясына және

оның негізінде құрастырылған жеке үлгілерге сүйене отырып, ол материалдың әртүрлі бөліктерін есте сақтау мен жаңғыртудағы айырмашылық факторларының дәстүрлі емес түсіндірмесін береді. Ол ақпаратты есте сақтау және жаңғырту үлгілерін ұсынды [1].

«Есте сақтау және белсенділік» түсінігінің дамуы нәтижесінде оқу материалын есте сақтауды қалай ұйымдастыру керек және оқушыны қандай құралдармен қаруландыру керек екендігі туралы білімдер пайда болды. Мәселені шешу әдісі оқушылардың оқу әсерін айтарлықтай арттыратын қабілеттерін ашу мақсатында оқыту әдістерін жетілдіру болып табылады. Ол үшін олар үшін есте сақтау процесі айтарлықтай жақсаратын ішкі және сыртқы жағдайларды жасау қажет.

Адамның жады мен оқу үдерісі мәселесін дамыту барысында осы мәселенің сол заман жағдайында өзекті мәселелерін шешу мақсаты болған тағы да көптеген маңызды зерттеулер жүргізілді. Қазіргі уақытта мәселенің өзектілігі сол күйінде қалып отыр. Қазіргі уақытта есте сақтауды жақсарту және білімнің беріктігін арттыру үшін көптеген түрлі жүйелер мен әдістер қолданылады. Білімнің беріктігі, яғни алынған ақпараттың көлемін оның айтарлықтай төмендеуінсіз адамның жадында сақтау ұзақтығы білім сапасының негізгі көрсеткіштерінің бірі болып табылады. Оқу материалын игерудегі білім беріктігінің рөлі үлкен және есте сақтау заңдылықтарын білуге негізделген жадтың жақсы жұмыс істеуіне байланысты, олардың көпшілігі неміс ғалымы Г.Эббингхаус эксперименттік зерттеулер мен бақылаулар арқылы алынған. Олардың ішіндегі ең маңыздылары заңдар: түсіну, қызығушылық, көзқарас, алғашқы әсерді күшейту, контекст, білім көлемі, есте қаларлық қатардың оңтайлы ұзындығы, тежеу, жиек, қайталау. Г. Эббингауздың ең маңызды жетістіктерінің бірі ұмыту заңының ашылуы болды [5]. Тағы бір маңызды заңды, яғни аяқталмаған істерге қатысты материалдың есте сақталатыны аяқталған істерге қатысты материалға қарағанда, орыс психологы Б.В. Зейгарник К.Левиннің жетекшілігімен жүргізген эксперимент кезінде. Бұл заң Зейгарник заңы деп аталады [8].

Үлкен көлемдегі ақпаратты, шетел сөздерін, сандарды және т.б. жақсы есте сақтау үшін әртүрлі мнемотехникалар қолданылады, мысалы, ассоциациялар әдісі, орындар әдісі, байламдар әдісі және т.б.[7]. Ежелгі Грециядан шыққан ұлы шешен Цицерон да мнемоникалық әдістерді қолданған. Олар қазіргі уақытта да маңызын жойған жоқ. Мнемотехниканың мәні есте қалған материалды белгілі бір жолмен құрылымдау болып табылады.

Әлемдік ғылым Аристотельді еске алу туралы пікірталастардан және ассоциативті психологияны еске алудың алғашқы тұтас ғылыми тұжырымдамасынан олардың сапасының негіздерінің бірі болып табылатын білімнің беріктігін арттыруға әсер ететін заманауи, инновациялық әдістер мен әртүрлі жүйелерге дейін үлкен жолдан өтті. Осы уақыт ішінде ондаған теориялар, гипотезалар, ағымдар болды, олардың көпшілігі өзекті болды және осы мәселені зерттеген отандық және шетелдік ғалымдардың зерттеулерінде расталды. Мнемоника, психикалық еңбек психологиясы, жадты дамытудың заманауи әдістері туралы ондаған кітаптар мен оқулықтар шығарылады. Есте сақтау өнерін оқытатын мектептер жұмыс істейді. Соған қарамастан, педагогикалық тәжірибеде білім күшін арттыру үшін оқу процесін қалай ұйымдастыру және қандай әдістерді қолдану керектігі жөнінде ортақ пікір жоқ. Сондықтан, деңгейлі тәсілді қолдана отырып, ең жақсы нәтиже беретін әдістерді таңдау керек.

#### Әдебиеттер:

1. Аткинсон Р. Адамның есте сақтау қабілеті және оқу процесі. - М.: Прогресс, 2008. – 528 б.
2. Блонский П.П. Есте сақтау және ойлау. Бас. 2-е. - М.: ЛКИ баспасы, 2007. – 208 б.
3. Зинченко Т.П. Эксперименттік және танымдық психологиядағы есте сақтау. СПб.: Петр, 2002. – 320 б.

4. Леонтьев А.Н. Жадтың дамуы. Жоғары психикалық функцияларды эксперименттік зерттеу. М. - Л.: Учпедгиз, 2011. – 278 б.
5. Маклаков А.Г. Жалпы психология: университеттерге арналған оқулық. – СПб.: Петр, 2014. – 583 б.
6. Немов Р. С. Психология: оқулық / Р. С. Немов. – М.: КНОРУС, 2014. – 720 б.
7. Психология және педагогика: оқу құралы / В. М. Николаенко [и др.]. - М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2000. – 175 б.
8. Ступницкий В. П., Щербаков О. И., Степанов В. Е. Психология: Оқулық бакалаврлар үшін. М., 2016. – 520 б.
9. Ушинский К.Д. Шығармалар жинағы. Т. 8: Адам тәрбие пәні ретінде. Педагогикалық антропология тәжірибесі. - Т. 1.- М.: Л.Ред. акад. пед. ғылым, 2016. – 776 б.
10. Цицерон М.Т. Шешендік өнер туралы үш трактат. - М.: Наука, 2014. – 471 б.
11. Каптерев П.Ф. Педагогикалық психология ғылыми педагогикалық электрондық кітапхана\URL:[http://elib.gnpbu.ru/text/kapterev\\_pedagogicheskaya-psihologiya\\_1914](http://elib.gnpbu.ru/text/kapterev_pedagogicheskaya-psihologiya_1914)

### ӘОЖ 37.015.3

## ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТИСІ ДАМУЫНА ТОПТЫҚ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТРЕНИНГ ӘСЕРІ

**Кабдрахманова А.С., Белгибекова А.Б.**  
(*М. Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ*)

Мақалада оқу топтарындағы эмоционалды интеллекттің дамуына тән ерекшеліктер қарастырылады. Әдістемелік бағдар, әдістемелік қолдау, тренингтік әсерді ұйымдастыруға қатысты эмоционалды интеллекттің мақсатты дамуының ерекшеліктері анықталды. Гуманистік, мінез-құлық, танымдық бағыттағы эмоционалды зияткерлікті дамыту тренингтерінің жүйелік сипаттамаларындағы (мақсаты, нысаны, әсер ету сипаты) айырмашылықтар көрсетілген. Тренингтік әсер етудің негізгі әдістері ретінде ойын, арт-терапия, психогимнастика, мінез-құлық терапиясы, пікірталас әдістері қарастырылады. Тренингтік әсердің ұйымдастырушылық аспектілері (тренингтік топтарды жинақтау, тренингтік сабақтардың циклілігі) қозғалды.

Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында Бағдарламаның негізгі мақсаты қазақстандық білім мен ғылымның жаһандық бәсекеге қабілеттілігін арттыру, жалпыадамзаттық құндылықтар негізінде тұлғаны тәрбиелеу және оқыту болып табылатыны атап өтілді. Бұл мақсат келесі міндетті анықтайды - оқушылардың зияткерлік, рухани-адамгершілік және физикалық дамуын қамтамасыз ету.

Мұның бәрі дәстүрлі интеллектті ғана емес, сонымен бірге эмоционалды интеллекттің компоненттерін де дамытудың маңыздылығы мен қажеттілігін ашады, өйткені олар жеке және кәсіби тұлғаның өсуіне әсер етеді.

Әрине, Р. Штернбергінің соңғы еңбектерінің бірінде сипатталғандай, интеллект адамның өзінің ақыл-ойы, әлеуметтік-мәдени контекстіндегі жеке стандарттары тұрғысынан өмірде жетістікке жету қабілеті ретінде анықталады. Алайда, интеллект абстрактілі көпшілік үшін белгілі бір стандартталған, жасанды түрде жасалған мақсаттар жиынтығынан гөрі жеке мақсаттармен байланысты екендігі атап өтілді.

Осылайша, жетістікке жету үшін ақыл-ойдың адам өміріндегі рөлі атап өтіледі, бірақ эмоционалды интеллектті де ескеру қажет.

Әрине, күнделікті өмірде интеллекттің екі түрінің арасындағы айырмашылық байқалады. Жоғары интеллект деңгейі бар адамдар тұлғааралық қарым-қатынаста айтарлықтай қиындықтарға тап болғанын көруге болады. Керісінше, сіз басқалармен



оңай қарым-қатынас жасайтын, адамға көзқарас таба алатын және сайып келгенде өмірде жоғары мақсаттарға қол жеткізетін интеллектуалды даму деңгейі төмен адамдарды кездестіре аласыз.

Мұның себебі, көбінесе өмірлік жағдайларда бізге мектепте үйренген мәселелерден алыс тапсырмалар шешіледі.

Өмірде біз белгілі бір өзгермейтін жағдайлармен және жалғыз дұрыс таңдаумен тапсырманы орындау қажет жағдайларға жиі кезігеміз. Бұл іс жүзінде мүмкін емес.

Мұндай өмірлік жағдайды елестету қиын, оған адам қашықтан қарайды және проблемаларға тап болған кезде эмоцияны сезінбейді.

Академиялық проблемалар шешім қабылдау кезінде эмоционалды жауап бермейді және нәтижеге байланысты. Іс жүзінде, адамның эмоциясы проблемаларды шешуге әсер етеді.

Біздің эмоцияларымыз бен ойлауымыз арасында байланыс орната отырып, Л.С. Выготский «ойлау тек инстинктивті және эмоционалды негізде пайда болады және оны соңғы күштер басқарады» деп атап өтті. Сондай-ақ, Л.С. Выготский қоршаған ортада сәтті бейімделу мен жұмыс істеуді қамтамасыз ету үшін адамның зияткерлік және эмоционалды-ерікті салаларының бірлескен жұмысын атап өтеді.

Эмоционалды интеллекттің дамуын ғалымдар негізінен екі аспект бойынша қарастырады: эмоцияларды түсіну және басқару қабілеттеріндегі онтогенетикалық өзгерістерді зерттеу тұрғысынан және эмоционалды интеллект жеке тараптарының дамуына мақсатты (тренингтік) әсер ету тұрғысынан (М. Манолова, О. Примаченко,). Өзінің алғашқы зерттеулерінде Дж. Майер, ересектердегі эмоционалды интеллект деңгейі жасөспірімдерге қарағанда жоғары екенін анықтады – бұл жасына қарай эмоционалды интеллект қабілеттерінің өзгеруін көрсетеді және эмоционалды интеллекттің даму заңдылықтарын жүйелі түрде зерттеу мүмкіндігін көрсетеді. Уақыт өте келе онтогенездегі эмоционалды интеллекттің жеке қабілеттерінің даму ерекшеліктеріне қатысты зерттеу деректері ұсынылған, эмоционалды интеллекттің қалыптасу деңгейлері анықталған, эмоционалды зияткерліктің дамуының биологиялық және әлеуметтік алғышарттары қарастырылған жұмыстар пайда болды. Бұл еңбектерде қабілеттер мен жеке қасиеттердің еріксіз қалыптасуымен байланысты эмоционалды интеллекттің дамуының ішкі аспектілері баса айтылған. Сонымен бірге, эмоционалды интеллекттің Мақсатты даму мүмкіндіктерін көрсететін зерттеу нәтижелері, олар сыртқы (жаттығу) әсерді ұйымдастыру арқылы эмоционалды интеллект пен оның компоненттерінің деңгейінің ерікті түрде жоғарылауын көрсетеді. Әдебиеттерде эмоционалды интеллекттің тренингтік даму кезеңдерінің сипаттамалары, эмоционалды интеллекттің жеке компоненттерін дамыту әдістері ұсынылған. Эмоционалды интеллект қабілеттерін дамытудың ең перспективалы бағыттары ретінде білім беру, ұйымдастырушылық психология, геронтопсихология, заманауи ақпараттық технологиялар, клиникалық психология салалары ерекшеленеді.

Эмоционалды интеллекттің мақсатты дамуы мәселесінің маңыздылығына қарамастан, әдебиеттерде жүйелі тренингтік әсерді ұйымдастыруға қатысты сын-ескертпелер де ұсынылған: эмоционалды интеллект құбылысын зерттеудің эксперименттік базасының жеткіліксіздігіне байланысты, эмоционалды зияткерлікті дамыту бағдарламаларының тиімділігін қатаң өлшеулердің болмауына байланысты, оқыту жүйесінің жалпы эмоционалды саланы дамыту процесіне шектеулі әсеріне байланысты. Біздің көзқарасымыз бойынша, эмоционалды зияткерлікті дамытуға арналған тренингтік бағдарламалардың тұсаукесері ғылыми негізділік пен технологиялық даму қағидаттарына негізделуі керек. Осыған байланысты, бұл жұмыстың мақсаты – оқу топтарындағы эмоционалды интеллекттің даму ерекшеліктерін қарастыру, сонымен қатар эмоционалды зияткерлікті дамытудың

авторлық бағдарламасын ұсыну. Тренингтік топтардағы жұмыс қатысушыларды сабақтарда алған білімдері мен дағдыларын шынайы өмірде қолдануға үйрету мақсатында психологияның белсенді әдістерін пайдалануға бағытталған. Осы анықтамаға ұқсас, жаттығу топтарындағы эмоционалды интеллекттің дамуы эмоцияларды түсіну қабілеттерін өзектендіруді және тереңдетуді, алған білімдерін практикада қолдана отырып, эмоционалды жағдайларды басқарудың тиімді әдістері мен әдістерін үйретуді қамтиды. Осы жұмыста қойылған мақсатқа сәйкес біз оқу топтарындағы эмоционалды интеллекттің даму ерекшеліктерін әдіснамалық бағытқа, әдістемелік қамтамасыз етуге және оқу сабақтарын ұйымдастыруға қатысты қарастырамыз.

#### **Әдебиеттер:**

1. Коврига Н.В. Стрессозахисна та адаптивна функції эмоційного інтелекту: Автореф. дис. ... канд.психол.наук: 19.00.01/ Дніпропетровський національний ун-т. – Д., 2003. – 20 б.
2. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57-65.
3. Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. – Псков: ПГПИ, 2004. – 60 с.
4. Sarny C. The development of emotional competence. – NY: GuilfordPress, 1999. – 381 p.
5. Steven A. De Lazari. Emotional intelligence, meaning, and psychological well being: a comparison between early and late adolescence. – Trinity Western Univ., 2000. – 101 p.
6. Cherniss C., Boyatzis R., Elias M. Developments in emotional intelligence. – San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

## **ӘОЖ 15**

### **ЖАСӨСПІРІМНІҢ ЕРІКТІК МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫНА СТРЕСТІК ТӨЗІМДІЛІКТІҢ ӘСЕР ЕТУІ**

**Қалқабай Ә.Б., Долобаева А.Е.**  
(*М.Қозыбаев атындағы СҚМУ КАҚ*)

Қазіргі уақытта адам өмірінде жиі кездесетін қиын жағдайлар бар, олардың салдары жиі стресстерге әкеледі. Стресс дегеніміз-адам ағзасының тітіркендіргішке тән реакциясы. Стресстің басты ерекшелігі-адам денсаулығына, оның мінез-құлқы мен сипатына зиянды әсер ету. Бізді барлық жерде шабуыл жасайтын стресстік ынталандырулардан қорғауға мүмкіндік беретін қорғаныс реакциясы стресске қарсы тұру деп аталады.

Күн сайын олармен кездесетін жасөспірімдерде стресске төзімділікті дамыту процесіне ерекше назар аудару керек. Дәл осы жаста адам стрессті басқаруға және басуға үйренеді.

Жасөспірім кезіндегі стресстің ересек адамның сезімталдығынан айырмашылығы жоқ. Бірдей реакциялар денеде пайда болады, содан кейін кортизол пайда болады, сондықтан психика зақымдалады. Стресстік жағдайлармен жиі соқтығысу баланың жүйке сарқылуына әкеледі. Стресс психикалық денсаулыққа да, физикалық денсаулыққа да әсер етеді[1,б.350-352].

Стресстің ең көп кездесетін салдары:

- Иммуниет деңгейін төмендету;
- Суыққа бейімділік;
- Ұйқысыздық;

- Орталықсыздық;
- Нашар жады;
- Тәбеттің болмауы;
- Асқазан-ішек жолдарының проблемалары;
- Депрессия;

Жасөспірімнің эмоцияларының маңызды бөлігі ең алдымен қарым-қатынасқа байланысты. Эмоционалды реакция басқа адамдармен жеке маңызды қарым-қатынасқа байланысты. Өмірде тәжірибенің болмауы адамның мінез-құлқының кейбір белгілерінің көрінісін, атап айтқанда, белгілі бір адамдарға еліктеуді білдіреді. Көбінесе жасөспірімдер өздеріне теріс қарайды. Бұл мінез-құлықтың нәтижесі мотивацияның болмауы, сондай-ақ олар теріс эмоцияларға бейім, нәтижесінде олар депрессияға ұшырауы мүмкін.

Үміттерді ақтауға, мақұлдауға немесе билікке көңіл бөлу жасөспірімдердің мінез-құлқының тұрақсыздығын, олардың сыртқы әсерлерге тәуелділігін анықтайды. Жасөспірімдер құрдастарының арасында анықтамалық топтарды іздейді және жақын достарға мұқтаж болғандықтан, олардың пікірлері көбінесе шешуші болады. Кейде досының немесе топтың әсерінен жасөспірімдер өздері шешпейтін және кейінірек өкінуі мүмкін әрекеттер жасайды [2].

Бұл кезеңде ерікті эмоционалды белсенділіктің құрылымы түбегейлі өзгереді. Жасөспірімдерді ішкі ынталандыру көбінесе кіші мектеп оқушыларынан ерекшеленеді, жасөспірімдер өздерінің мінез-құлқын реттеумен және басқарумен сипатталады (өзін-өзі ынталандыру процесі). Алайда, осы жастағы адамның ерікті саласы қайшылықты. Бұл жасөспірімнің белсенділігінің динамикалық өсуіне байланысты. Тәрбиенің сыртқы факторлары жасөспірімдерді тәуелсіз өмір салтына және жағдайларды сыни бағалауға әкеледі.

Тәртіп деңгейінің төмендеуі қиырлықтың көрінісімен күрделене түседі, жасөспірім өзінің "өзін" көрсетуге тырысып, өз көзқарасын қорғайды, бұл ересектермен келіспеушіліктерге әкеліп соғады, олардың ұсыныстарын сын ретінде қабылдайды. Мүдделі салада жасөспірім жиі қиырлық танытады. Ол батылдыққа ие болады, ол бірқатар ғалымдардың пікірінше, қазіргі уақытта максималды көрініске жетеді.

Физиологиялық өзгерістерге, атап айтқанда жыныстық жетілуге байланысты жасөспірім денесінің құрылымында ерікті салаға әсер ететін нейродинамика айтарлықтай өзгереді. Жасөспірім осындай "пошатанном" жай-күйі сақтайды мораль нормалары, бұл басым қозу емес угоду реакцияларына тежеу [3].

Жасөспірімнің стресске төзімділігі-ата-аналарға мұқият назар аудару керек басты қасиеттердің бірі. Бұл жасөспірімге психологиялық және физикалық өзгерістердің қиын кезеңін жеңуге көмектеседі. Стресстік жағдайларға қарсы тұру қабілетінің арқасында жасөспірім ішкі тыныштықты сақтап, болашақ туралы оң ойлау кезінде қолайсыз өмірлік жағдайларды жеңуге және өмір сүруге әлдеқайда оңай.

Стресс ересектерге қарағанда балалық шақта және жасөспірімде қиын болады. Демек, стресс тұрақтылығын арттыру бойынша жұмысты мүмкіндігінше ертерек жүргізу керек. Жасөспірімдермен оларды стресске бейімдеу үшін жұмыс істеу үшін сіз осы жаста оның көрінісінің ерекшелігін білуіңіз керек.

Жасөспірім кезіндегі дамудың әлеуметтік жағдайы алдыңғы кезеңдегі жағдайдан өзгеше, енді сыртқы жағдайлар емес, ішкі себептер. Жасөспірім отбасында өмір сүруді, мектепке баруды жалғастырады. Бірақ ол басқаша ойлана және сезіне бастайды. Отбасымен қарым-қатынас артта қалады, бастысы-құрдастарымен қарым-қатынас. Мұнда ата-аналар қақтығыстар мен проблемаларды болдырмас үшін қарым-қатынас стилін өзгертуге мәжбүр. Бірақ бұл сәт отбасы үшін өте сирек кездеседі. Бұл жерде ананың дұрыс емес мінез-құлқына байланысты стресстік жағдайлар туындауы мүмкін:

авторитаризм, қыңырлық, балаға шамадан тыс талаптар, өз-өзіне күмәндану. Әкенің жағымсыз әсерлері де болуы мүмкін: назардың болмауы, агрессия. Стресстік жағдайларға әртүрлі себептер бойынша отбасындағы жанжал да жатады (бұл м. б.ерлі-зайыптылардың тәрбиесі немесе қарым-қатынасын нақтылау туралы даулар).

Әлеуметтік жағдай арандату мен жасөспірімнің өзін сынау үшін көптеген жағдайларға ие. Ересектер, бұрыннан бар құндылықтарға байланысты, көбінесе оларды елестете де алмайды. Жасөспірім көптеген проблемаларға тап болады, олардың теріс әсері стресстік жағдайға әкеледі. Ол өте әсерлі және кез-келген жанжал психикалық жарақатқа айналуы мүмкін. Бұл жасөспірімдердің стресстері өте жиі және әртүрлі себептермен пайда болатын себептердің бірі. Көбінесе жасөспірімнің тартымдылық туралы қанағаттанарлықсыз идеясы ретінде оның сыртқы келбетіне наразылықпен байланысты стресстің өзін-өзі сүйемелдеу құбылысы байқалады. Сондай-ақ, стресс бірінші күн туралы толқудан туындауы мүмкін [3]. Жасөспірімдер үшін стресстің негізгі көздерінің бірі-мектеп. Бірінші болуға деген ұмтылыс және оқу туралы ойлау көптеген психикалық проблемаларды тудырады. Әрбір жасөспірімде дамып келе жатқан тағы бір стресс мамандық таңдауға және университетке түсуге байланысты. Жақсы колледжге түсу, мектепте оқу немесе жұмысқа бару-бұл сұрақтарға жауап іздеу олардың көп күшін жұмсайды.

Отбасылық күйзеліс. Бұл стресстің себептері болуы мүмкін: отбасылық драмалар, ата-аналардың ажырасуы және қайталанған некелер, мұның бәрі жасөспірімдердің өміріндегі өз орнын түсінуге тырысатын адамдар арасында қатты стрессті тудырады. Стресстік жағдайдың жалпы белгілері: жүйке кернеуі мен қозу сезімі, шаршау сезімі, үнемі кейінге қалдыру немесе жауапкершілікті елемей, тұрақты теріс ойлар, идеялар.

Стресс жағдайында жасөспірімдер жиі өздерін сынған сезінеді, ұйқысы бұзылады, Тамақтану проблемалары пайда болады (тым көп немесе аз жей бастайды) [5]. Ересектердегі стресстің кейбір белгілері жасөспірімдерде де көрінеді, олар бас ауруы мен депрессияны қамтиды. Дегенмен, ерекше ерекшеліктері бар. Мысалы, жасөспірімдер қорқынышты немесе жағымсыз естеліктерді баяу ұмытып кетеді. Көбінесе девиантты мінез-құлыққа бейім. Стресті азайту үшін олар темекі шегуді, алкоголь немесе есірткі қабылдауды бастауы мүмкін. Қыздар, әдетте, өздерінің алаңдаушылықтарын өздеріне бағыттайды, бұл көбінесе физиологиялық бұзылуларға әкеледі: булимия немесе анорексия. Жас жігіттерде қылмыстарға қатысуға бейімділік, проблемалардан қашу әрекеті ретінде басқаларға агрессияның көрінісі жоғары [4]. Көптеген аурулар жасөспірімдерде және жасөспірімдерде пайда болады, бұл ішінара стресстің әсерінен туындайды. Олар физикалық және психикалық денсаулығының нашарлауына әкелуі мүмкін. Стресске төтеп бермейтіндердің иммунитеті өте төмен және жиі ауырады. Стресс депрессияға айналуы мүмкін. Және ол өзіне-өзі қол жұмсауға әкелуі мүмкін [1]. Жасөспірімдерде стресстің пайда болуының тағы бір белгісі құрдастарынан алыстау болуы мүмкін. Ол жабық болады, өзіне деген сенімділікті жоғалтады, өзін-өзі бағалаудың төмендігі қалыптасады

Жасөспірімдер стресске төзімділіктің жоғары деңгейін қалыптастыруға көмектеспесе, барлық қиындықтарды жеңуге үйренбесе, бұл әртүрлі тәуелділіктерге, депрессияға, психосоматикадан туындаған ауруларға әкелуі мүмкін. Осылайша, жасөспірім-бұл балалық шақтан ересек жасқа дейінгі өтпелі кезең. Жасөспірімнің жас шектері бұлыңғыр, басқаша айтқанда-жеке. Бұл жас дағдарыс кезеңі, оның барысында жасөспірімде жаңа проблемалар туындайды, айналасындағы адамдармен қарым-қатынас өзгереді. Дамудың әлеуметтік жағдайы өзгеріссіз қалады-мектеп, бірақ басқалармен қарым-қатынаста өзгерістер болады. Басты рөлді ата-аналар мен мұғалімдер емес, құрдастар ойнайды.

Жасөспірімдердегі стресс көптеген факторлармен, соның ішінде оқумен байланысты. Колледж студенттері дипломнан, ересек өмірден, одан әрі өзін-өзі анықтаудан және т.б. қорқады, жасөспірімдердегі стресске реакциялар ересектердің реакцияларына ұқсас болуы мүмкін, бірақ олар әр түрлі болуы мүмкін. Адам неғұрлым жас болса, соғұрлым стресстік факторлар көп болады, яғни жасөспірімдер стресске көбірек ұшырайды. Егер жасөспірімдер стресстік жағдайларды жеңуге үйренбесе, стресске төзімділіктің жеткілікті деңгейін қалыптастырмаса, болашақта олар көптеген қиындықтарға тап болады. Денсаулық нашарлауы мүмкін, зиянды тәуелділіктер пайда болады және тағы басқалар.

#### **Әдебиеттер:**

1. А. Айтбаева. Әлеуметтік педагогика негіздері. - Алматы, 2011.
2. М. Құдиярова. Жасөспірімдердің мінез-құлық ауытқышылық себептері // Қазақстан журналы, Алматы, 2014.
3. Әтемова Қ.Т. Әлеуметтік педагогика. - Алматы.: Рауан, 2012. -308 б.
4. Қабекенов Ғ.У., Есебаева Б.Ә. Әлеуметтік педагогика тарихы.- Алматы: Мектеп, 2011. - 289 б.
5. Беркімбаева Ш.К., Мардахаев Л.В. Әлеуметтік педагогика. - Алматы: Мектеп, 2012 -228 б.

**УДК 37.017.924**

### **К ПРОБЛЕМЕ СВОЕОБРАЗИЯ ОТНОШЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ К ДЕТСТВУ**

**Калуцкая А.Н.**

*(студентка 2 курса гр.20ПО(б)БЖд, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)*

**Чикова И.В.**

*(к. пс. н., доцент, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)*

Проблематика детства и детского развития является актуальной проблемой современности, однако несмотря на варианты решения в науке, она не стала завершённой. Напротив, обозначаются новые ракурсы ее рассмотрения и иные аспекты, требующие изучения [1; 4-5].

На протяжении всей истории человечества к детям всегда относились по-разному. Сложно выделить страну или такую эпоху, о которой можно было бы сказать, что в ней было только положительное или отрицательное отношение к детству, и всегда будут примеры, опровергающие односторонний вывод [2-3].

Тем не менее, большинство историков, антропологов и социологов считают, что глобальная тенденция такова: со временем и по мере приближения к современности дети начинают цениться все больше и больше, приобретают иную ценность и значимость сквозь призму эпох [1; 5].

Идея детства, как и многие другие аспекты современной общественной жизни, возникла всего два-три века назад. В традиционных обществах дети были вовлечены в ту же работу и развлечения, что и взрослые, и у них не было особых игрушек или игр, которые мы сегодня принимаем как должное.

Неуважительное отношение к детству, распространенное у многих древних народов, объяснялось объективными факторами. В то время, когда рождалось гораздо больше людей, чем выживало, детство не особо ценилось, как категория. Вместе с тем, сам факт рождения не означал, что семья будет восстановлена способным членом. Из-

за отсутствия надлежащей санитарии и медицинской помощи более половины рожденных детей умерали. Кроме того, их нужно было кормить, а когда еды не хватало, ее получали в основном те, кто добывал ее самостоятельно. В результате дети воспринимались амбивалентно: как обуза и будущий кормилец.

Уже в древности, судя по сохранившимся источникам, детей убивали, оставляли на произвол судьбы, продавали в рабство, закладывали, калечили, терроризировали и насиловали собственные родители. Такие меры оправдали самые просвещенные умы человечества и мы находим тому подтверждение в истории наук. Древнегреческий философ Аристотель считал, что кормить детей-калек вообще не нужно, а древнеримский мыслитель Сенека предлагал топить слабых и уродливых младенцев.

Древние спартанцы возводили убийство физически слабых младенцев в разряд государственной политики. Задолго до них первобытные племена были освобождены от детей во времена засухи, голода и недоедания. Истребление детей получило особое название детоубийства.

В средние века понятие детства отражало не столько возраст, сколько социальную зависимость. А поскольку человек мог оставаться зависимым всю жизнь, то, соответственно, «детство» растянулось надолго.

Людей с низким социальным статусом воспринимали как детей и считали таковыми независимо от возраста. Для русского помещика все крестьяне были «детьми», и они относились к нему как к отцу.

В эпоху Возрождения отношение к ребенку было довольно двойственным - его видели отчаявшимся грешником, носителем зла и в то же время сильно идеализировали. Идеализируется в трактатах морализаторов, а иногда и грешит на практике. Как это ни странно, но в большинстве стран Европы и Азии вплоть до XX в. практически отсутствовало понятие ответственности родителей перед детьми. Напротив, была крайне преувеличена ответственность детей перед родителями.

Таким образом, на протяжении почти всей истории человечества наблюдалась асимметрия в статусных отношениях между родителями и детьми: ответственность одних была преувеличена, а ответственность других преуменьшена.

И сегодня понятие детства таит в себе идею подчинения и зависимости, но она никак не связана с классовым положением людей.

Понятия «отрочество» появилось также не сразу. В России XVII-XIX вв. отрочество наступало в возрасте 14-16 лет, а до того ребенка именовали «дитятей».

По мнению известного английского социолога Э. Гидденса, до начала 20 в. в Британии и на большей части остального Запада дети были вынуждены работать очень рано, в современных условиях.

Фактически, сегодня есть много стран, где дети работают полный рабочий день, часто в тяжелых условиях (например, на угольных шахтах). Идея о том, что у детей есть особые права, и идея о том, что детский труд аморален, возникли относительно недавно.

На современном этапе развития общества детство определяется, как «перирд, продолжающийся от новорожденности до полной социальной..... психологической зрелости...» (Л.Ф. Обухова, 1996) [4].

Зрелость, безусловно, определяется историческим периодом, уровнем развития общества, специфицировано особенностями процесса социализации. Следовательно, сама категория детства детерминируется в своем развитии социально-историческими изменениями, преобразованиями, позициями и представлениями культивируемыми в обществе в данный момент времени.

Итак, уважение к детству, юности - относительно позднее явление, которое знаменует собой проявление гуманизма современной цивилизации. В

доиндустриальном обществе повзрослев, человек сразу попадал во взрослую жизнь, минуя промежуточные стадии. А молодежь понималась иначе и эта стадия была намного короче, чем воспринимается сегодня. Молодость слилась со зрелостью, и многие люди закончили свою жизнь еще не в старости. Немногие пережили старость.

Только в XX в. произошел перелом в отношениях родительства. Они вернулись в естественное для природы человека русло.

Принцип партнерства и взаимной ответственности включен в систему прав гражданина во всех цивилизованных странах. Количество детей в одной семье к тому времени резко сократилось, а их ценность существенно возросла.

Мысль о том, что родители должны жить ради своих детей, а те, в свою очередь, ради будущих детей, вернула человечество в русло гуманистических ценностей и восстановила естественную цепочку социализации.

В ходе многовекового развития человеческое общество создало вокруг и по поводу отношений родительства сложные системы традиций, норм и правил поведения, механизмов социального контроля (телесные наказания, отлучение от наследства, почитание старших, лишение родительских прав) и ценностей.

Подводя итоги сказанному, можно сказать, что детство прошло большой и трудный период своего становления и признания, безусловно. Возможно, в результате изменений, происходящих в современных обществах, «детство» как особый статус снова начинает разрушаться. Дети «растут так быстро», что специфика детства начинает блекнуть.

#### **Литература:**

1. Бочаров В.В. Антропология возраста: учеб. Пособие. / В.В. Бочаров. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2001.
2. Добренское В.И., Кравченко А.И. / Фундаментальная социология: В 15 т. Т. 8: Социализация и образование. / В.И. Добренское, А.И. Кравченко. - М.: ИНФРА-М, 2005. - 1040 с: Режим доступа: <http://geum.ru/next/art-242715.leaf-6.php> (дата обращения 09.11.2021).
3. Кравченко А.И. Введение в социологию учебное пособие [Электронный ресурс]. / А.И. Кравченко. – Режим доступа : <http://doc.knigi-x.ru/22raznoe/351788-1-udk-3160758-bbk-605ya73-d55-dobrenkoe-kravchenko-d55-fundamentalnaya-sociologiya-8-socializaciya-obrazovanie-m-infra.php> (дата обращения 09.11.2021).
4. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995.
5. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995.

**УДК 502/504**

## **СОВРЕМЕННЫЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УРАЛА**

**Карманов И.В.**

*(студент 2 курса гр.20ПО(б)БЖд, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)*

**Чикова И.В.**

*(к. пс. н., доцент, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)*

Уральский экономический регион - один из 12 экономических регионов России, формирование которого началось в 16 веке с освоения добычи соли в Пермском крае.

Экономически процветать Урал начал в 1721 году когда по указу Петра I и по инициативе В.Н. Татищева, когда на берегу реки Исеть был заложен железоделательный завод.

Наибольшего расцвета регион достиг в 20 веке с началом индустриализации Урала. Сейчас это крупнейший экономический регион нашей страны. В состав УЭР входит 7 субъектов. В экономике России он сыграл ведущую роль. Благодаря деятельности УЭР были развиты такие отрасли промышленности как машиностроение, химическая и нефтехимическая промышленность, металлургия, добыча и переработка нефти и газа. Соответственно с развитием промышленности была создана мощная научно-исследовательская база региона.

Регион богат на полезные ископаемые такие как нефть, природный газ, уголь, металлические руды (никель, медь, железо), калийные соли. По запасам некоторых видов полезных ископаемых (медная руда, асбест, калийные соли) Урал занимает ведущее место в мире.

Многообразие природных богатств послужило причиной того, что в регионе сосредоточено огромное количество предприятий тяжелой промышленности. Такая концентрация промышленных предприятий негативно отразилась на экологической обстановке Урала. Особенно большая концентрация предприятий наблюдается на Южном и Среднем Урале.

На территории Уральского региона 12 городов признанных неблагополучными в экологическом плане. Наихудшая экологическая обстановка сложилась в таких городах как Челябинск, Екатеринбург, Ижевск, Магнитогорск, Нижний Тагил, Карабаш, Курган, Златоуст. Это города где функционируют крупнейшие предприятия (такие как «ЧМК», «Ижсталь», «ЕВРАЗ Нижнетагильский металлургический комбинат», «Карабашмедь», «ММК» и другие).

На Урале выпускается:

- почти 35% продукции черной и свыше 20% цветной металлургии;
- более 18% объема отрасли машиностроения;
- около 15% продуктов химической промышленности [1; 5].

Самыми неблагоприятными в плане экологии для проживания считаются Екатеринбург, Челябинск и Магнитогорск.

Так, в столице Южного Урала по итогам 2019 года было зафиксировано 139,6 тысячи тонн выбросов (в 2018 году - 135,8 тысячи тонн), в Магнитогорске - 113,1 тысячи тонн (2018 год – 203,2 тысячи тонн) [4]. А самый загрязненный регион это Челябинская область.

Также скажем про экологию Северного Урала. В последние годы в данной части наблюдается загрязнение рек и гибель леса. Причина – утечка подотвальных ядовитых вод с месторождений меди в местные реки. Но в целом здесь экологическая обстановка лучше чем на Среднем и Южном Урале. Также причиной экологических проблем помимо, высокой концентрации предприятий Урала являются работа на устаревшем оборудовании, нарушение природоохранного законодательства, и увеличение числа автотранспорта.

Если рассматривать именно экологические проблемы Урала, то в числе основных проблем можно обозначить:

- увеличение площади промышленных антропогенных ландшафтов (техногенных пустынь, карьерно-отвальных типов ландшафта, терриконников и.т.д) вследствие разработки месторождений и вырубке лесов;
- загрязнение воздушного бассейна и водных экосистем выбросами и стоками промышленных предприятий (последствиями являются смоги, кислотные дожди, ухудшение качества питьевой воды, заболевания);



- загрязнение почвы тяжелыми металлами и нефтепродуктами;
- радиоактивное загрязнение (Восточно-Уральский радиоактивный след в результате аварии 1957 года на ПО «Маяк» и Тоцкие учения — войсковые учения с применением ядерного оружия на Тоцком полигоне в 1954);
- увеличение числа промышленных отходов;
- уничтожение флоры и фауны.

Обратившись к статистике укажем на то, что по уровню загрязнения воздуха и воды Урал занимает первое место в стране, а по загрязнению почвы второе. Например, в Свердловской области наблюдаются повышенные кислотность почв и концентрация таких тяжелых металлов как свинец и медь [2]. Такая загрязненная почва уже не пригодна для нормального развития растительного покрова.

В отношении данных по количеству выброса в атмосферу загрязняющих веществ - перед нами предстанут немалые цифры которые лишней раз доказывают насколько плохи дела с экологией. Возьмем данные отображенные в комплексном докладе по экологической ситуации в Челябинской области. Итак, за 2020 год в атмосферу было выброшено (в тоннах): диоксида серы - 251403,229, оксида углерода - 1386438,784, оксид азота (в пересчете на NO<sub>2</sub>) - 468495,5479, газообразных и жидких загрязняющих веществ - 3188150,824 и.т.д. [3-4].

Согласно этому же докладу наблюдается превышение ПДК загрязняющих веществ в поверхностных водных ресурсах Челябинской области, которые представлены бассейнами рек Тобол, Урал, Волга (Кама).

Также можно изучить отчеты по экологической ситуации и в других регионах Урала, изучая которые обозначается, что выбросы вредных веществ в воздушный бассейн и водные экосистемы очень большие.

Не менее серьезную опасность для экологии Урала представляет радиационное загрязнение в результате случившейся аварии на ПО «Маяк» в 1957 году, в результате которой образовался Восточно-Уральский радиоактивный след. Он представляет собой 2000 квадратных километров заражённых территорий. Помимо заражения почвы была выведена из водооборота река Теча, которая стала хранилищем радионуклидов.

Помимо этого на территории Урала находятся предприятия топливно-энергетического цикла Росатома и хранилища химического оружия в Курганской области и Удмуртии, которые представляют угрозу для экологии Урала. Незаметно для глаз происходит загрязнение донных отложений и почвы в пределах санитарной зоны Белоярской АЭС.

Много написано статей и книг посвященных экологической проблеме Урала. Но помимо изучения этих проблем надо принимать действенные меры по улучшению экологической ситуации. Таким образом, экологических проблем на Урале много, чтобы их решить сразу. Следовательно, улучшать экологию надо комплексно.

Урал это край красивой и уникальной природы и нам важно его сохранить будущим поколениям. В этой связи, основными путями решения экологических проблем Урала могут считаться:

- модернизация технологического цикла, замена устаревшего оборудования и постройка очистных установок для уменьшения вредных выбросов в атмосферу и водные экосистемы на промышленных предприятиях Урала;
- создание новых особо охраняемых природных территорий для охраны животного и растительного мира Урала;
- усиление системы природоохранных мер, жесткие меры по отношению к предприятиям которые нарушают эти меры;
- посадка лесных насаждений;
- восстановление нарушенных экосистемы.

Безусловно, что это лишь малая часть мер, которые помогут решить экологические проблемы Урала. Хотелось бы надеяться, что проблема решится и экологическая обстановка на Урале пусть не сразу, но постепенно станет лучше. В этом деле многое зависит от руководства промышленных предприятий и самого населения территории, ведь на счету стоит здоровье населения и сохранность природы Урала.

#### Литература:

1. Лялин А.Е. Анализ загрязнения почв в Свердловской области / А.Е. Лялин, Г.В. Харина. – режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46564458> (дата обращения 29.11.2021 г.).
2. Блам И.Ю. Практика нецелевого использования института охраны окружающей среды в России / И.Ю. Блам, С.Ю. Ковалев // Вопросы статистики, 2011. - N 8. - С. 22-25.
3. Болотова А.А. Экологическая политика повседневности в западных странах и в России / А.А. Болотова // ОНС, 2002. - N1. - С.80-89.
4. Киселев А.И. Что препятствует осознанию экологической угрозы/экологическая политика // А.И. Киселев // Социально-гуманитарные знания, 2004. - N4. - С.291-300.
5. Любич В.А. Особенности взаимодействия органов местного самоуправления с населением по обеспечению экологической безопасности человека / В.А. Любич // Социально-гуманитарные знания, 2009. - N 4. - С. 278-284.

ӘОК 37.015.323

### ДАРЫНДЫ БАЛАЛАНЫ АНЫҚТАУДЫҢ ТҰЖЫРЫМДАМАСЫ

**Каршалова А.С.**

*(Көкшетау қаласы, А. Мырзахметов атындағы университетінің магистранты)*

**Сеңкібаев С.Т.**

*(Көкшетау қаласы, А. Мырзахметов атындағы университетінің педагогика ғылымының кандидаты, доцент)*

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында мемлекеттік саясат негізінде ең алғаш рет «Әр баланың қабілетіне қарай интеллектуалдық дамуы жеке адамның дарындылығын таныту» сияқты өзекті мәселелер енгізіліп отырғаны белгілі.

Қазіргі қоғамдағы әлеуметтік-экономикалық өзгерістер білімді және білімін практика жүзінде қолдана білетін қоғам мүшелерін талап етеді. Сондықтан мектептің міндеті оқушылардың шығармашылық қабілеттерін барынша ашып, қызығушылығын арттырып, өздігінен білім алуға құштарлығын туғызу, өз бетінше іздене алатын шәкірт дайындау.

Жаһандану үрдісінде әр баланың ақыл-ой еңбегінің дамуына ықпал жасайтын, оқушы жетістіктерін өрістетудегі негізгі тұлға-мұғалім. Әлемдік білім беру жүйесіндегі өзгерістер әр мұғалімнің оқыту мен оқу тәжірибесіне жаңа тәсілдерді енгізуді қажет етеді.

Дарынды балалар - өз құрбыларынан ақыл-ойының дамуымен біршама озатын немесе аса көрнекті арнаулы қабілеттерін көрсететін (музыкалық, көркемдік т.б.) балалар.

Барлық бала дарынды немесе өзіндік жеке дараерекше қасиеті бар деген тұжырым педагогтардың, спорттық және көркем студиялардың маңызды мәселесіне айналды. Балалар бойындағы дарындылықты анықтау – ұлттық маңызды мүдделердің бірі. Бүгінгі уақытта баланы дарынды не дарынсыз бала деп бөле отырып, біз баланың болашағына балта шабамыз. Өйткені, баланың бойындағы қайталанбас ерекшелігі өсе

келе баланың шын мәнінде талантты болатынына кепілдік бола алмайды. Осыдан мынадай тұжырымдама ұстанымдарына сүйенеміз:

- Түрлі ақпарат көздерін пайдаланып, бала қабілеттерін кең көлемде қамтуға мүмкіндік беретін баланың мінез-құлқы мен іс-әрекетін жан-жақты бағалаудың кешендік сипаты;

- Баланы танып – білу мен зерттеудің ұзақтығы (баланың түрлі жағдайдағы іс-әрекетін кең ауқымды көлемінде бақылау);

- Баланың қызығушылығы мен бейімділігіне барынша сәйкес келетін қызмет аясында баланың іс-әрекетіне талдау жасау (арнайы ұйымдастырылған пәндік-ойындық сабақтарға қатыстыру, сәйкесінше түрлі іс-шараларға қатыстыру);

- Дамытушылық ықпал ете отырып, баланың психологиялық «кедергілерін» жоюға мүмкіндік беретін тренингтік әдістерді пайдалану;

- Баланың бойында қандай да бір дарынды бағалауда жоғары санатты тәжірибелі мамандарды тарту (математиктер, филологтар, шахматистер, инженерлер т.б.);

- Баланың дарындылық белгісін оның психикалық дамуының нақты деңгейінде ғана емес, сондай-ақ оның болашақтағы даму мүмкіндігін де есепке ала отырып бағалау;

- Жұмыс нәтижесін талдау, бақылау, әңгімелесу, мұғалімдер мен ата-аналардың сараптамалық бағалары, баланың эксперимент жағдайындағы нақты іс-әрекетін бағалаумен байланысты психодиагностиканың эксперименттік маңызды әдістеріне сүйену. (Психодиагностика әдістері айтарлықтай күрделі екен және де жоғары біліктілік пен арнайы білімді қажет ететіндігін атап өту керек.) [3].

Демек, баланың дарындылығын тек бірегей көрсеткіштерге қойылған бағамен негіздеуге болмайды, мысалы, ақыл-ой дамуының жеке деңгейін сандық көрсеткіштер – психоөлшемдік сауалнамалар көмегімен анықтайтын ақыл-ой коэффициенті (IQ). Дәл осы сауалнамалар (баланың шығармашылық қабілеттерін зерттейтін креативтік сауалнамалармен бірге) оқушыларды дарынды балалар мектебінің сыныптарына іріктеп аларда өте жиі қолданылады.

Оқуды ерекше қабылдайтын және шығармашыл балалармен жұмыс жасау үшін мұғалімдерді де дайындауға ерекше көңіл бөлінеді. Педагог ерекше оқу бағдарламаларын игеріп қана қоймау керек, өз оқушыларының дарындылығына жекеленген қатынас тауып, оның әрбіреуінен жеке даралықты көру керек. Осындай педагогтар көп пе, бізде олар дайындала ма? Дарындылықтың арнайы түрлерімен қатар, олардан едәуір ауқымды, ақылдың абыройы қажет болатын, бар жерде көрінетін ақыл-ой дарындылығы бар екендігін өмір үнемі көрсетуде.

Біздің заманауи қоғамның дамуының қазіргі сатысында ерекше интеллект белгілері бар және сол арқылы өз құрдастарын басып озатын балаларға көңіл бөлудің беру мекемелерінің көкейкесті міндеті. Оқуды ерекше қабылдайтын және шығармашыл балалармен жұмыс жасау үшін мұғалімдерді де дайындауға ерекше көңіл бөлінеді. Педагог ерекше оқу бағдарламаларын игеріп қана қоймау керек, өз оқушыларының дарындылығына жекеленген қатынас тауып, оның әрбіреуінен жеке даралықты көру керек. Осындай педагогтар көп пе, бізде олар дайындала ма? Дарындылықтың арнайы түрлерімен қатар, олардан едәуір ауқымды, ақылдың абыройы қажет болатын, бар жерде көрінетін ақыл-ой дарындылығы бар екендігін өмір үнемі көрсетуде.

Біздің заманауи қоғамның дамуының қазіргі сатысында ерекше интеллект белгілері бар және сол арқылы өз құрдастарын басып озатын балаларға көңіл бөлудің беру мекемелерінің көкейкесті міндеті.

Зерттеушілер ақыл-ой мен креативтілік сауалнамаларын қолданудың да шегі бар екенін ескертеді.

Дарынды балалар диагностикасын ұйымдастырудың маңызды шарттарының бірі-теориялық, ұйымдастырушылық және әдістемелік деңгейлерден тұратын диагностика моделін өңдеп шығару болып табылады.

Демек, дарынды балаларды анықтау – арнайы бағдарлама мен білікті мамандардың қатысуын қажет ететін өте күрделі мәселе және дарынды балалармен жұмыс істеудегі қажетті кезең болып табылады. Дарынды балалар мен жасөспірімдерді анықтау мәселесі – білім беру ұйымдарындағы балалардың танымдық және тұлғалық дамуы үшін жағдайлар жасау мәселесі деп қарастырылуы қажет. Бұл өз кезегінде дарындылық белгілері бар балаларды анықтап, олардың жетілуі мен әріқарай дамуына қолайлы жағдайлар жасауға мүмкіндік береді.

Оқушылар дарындылығының дамуын: аса дарынды, дарынды және орташа дарындылық деңгейіне деген үш топқа бөледі [3].

*Аса дарынды* балалар үшін мектептің оқу бағдарламасының көлемі тарлық етеді. Олар мұғалімдер мен ата-аналардың көмегі арқылы, сондай-ақ өз бастамалары бойынша білімдерін жетілдіріп, жаңа ғылыми нәтижелерге қол жеткізе отырып, ғылыми-зерттеу жұмыстарымен айналысады. Аса дарынды балалар бозбалалық жаста толыққанды тұлға болып көрінеді. Олар өз бетімен жұмыс істеу, ебексүйгіштік, төзімділік пен ерекше ұқыптылығымен ерекшеленеді.

*Дарынды балалар* мектеп өміріндегі түрлі жұмыстарға айтарлықтай белсенділік танытады. Бұл топтағы балалар ой-өрістік және арнайы қабілеттерімен дараланады. Мұндай балаларда психикалық процестер едәуір жақсы дамыған: ой операциялары, есте сақтау, зейін, елестету мен тіл байлығы. Ақпарат көзімен жақсы жұмыс жасайды. Оқу мүмкіндіктерінің арқасында жақсы оқиды, академиялық үлгерімі өте жоғары болып келеді.

*Орташа дарындылық* балалардың өзін-өзі жетілуі мен дамуы, тәрбиесі, қызығушылықтары мен қабілеттері әртүрлі болып келеді. Алайда, бұл балалар бастауыш сыныптарда жақсы оқып келеді, орта буынға көшкен кезде қызығушылықтары төмендейді. Бұған әртүрлі жағдайлар себеп болуы мүмкін: бастауыш сыныптан жоғары сыныпқа көшу, оқудағы қабылдаудың төмендігі, орта буынға бейімделудегі қиындықтар (жаңа пәндер, жаңа пән мұғалімдері, кабинеттік жүйе), қарым-қатынастағы өзгерістер т.б. Оқуда жетістіктерге жете алмағандықтан өз-өзіне, өз қабілеттеріне деген сенімділігін жоғалтады.

Дарынды балалармен әңгімелесу мен ой эксперименттерінің негізінде дарындылықтың деңгейлері

Дарындылық түрі	Аса дарынды	Дарынды	Орташа дарындылық
Пайыздық көрсеткіш	90-100%	75%	50%

Белгілі ғалым Н.С.Лейтестің анықтауы бойынша педагогика тәжірибесінде дарындылықты үш топқа бөлген: IQ жоғары балалар, белгілі бір бағытта жоғары нәтижеге жеткен балалар және креативтілігі жоғары балалар.

Дарынды балалардың танымдық әрекетінің даму ерекшеліктері: [5]

- Білуге деген құштарлығы.
- Ойлау қабілетінің жоғарлығы.
- Терең ойлауы.
- Жаңа ой тудыру қабілеттілігі.
- Ассоциацияға жеңілдігі.

- Болжамдылық қабілеті.
- Зейіннің жоғарылығы.
- Есте сақтау деңгейінің жоғарлығы.
- Қызығушылығы мен қабілеттілігінің жоғарлығы.

Танымдық әрекеті мен психологиялық ерекшеліктері нақтылана түскеннен кейін, әр баланың жеке бас қасиеті диагностика арқылы анықталып, олардың дарындылық факторында қандай қызығушылығы мен бейімділігі басым екендігі көрсетіледі.

Тростың деректері бойынша, адамның келешектегі жетістіктері туралы жорамалдауға мүмкіндік беретін ең сенімді белгілер, қаншалықты әдетке сіңген ұғым болса да, сол адамның мектептегі жетістіктері болып табылады. Бірақ бұл білімді қажет ететін: ғылым, медицина, заңгерлік, басқару саласы және т.б. салалары қисынға келеді. Ал өнер, қолөнер, ұсақ кәсіпкерлік, қол еңбегі салалары үшін бұл болжам орынсыз.

Баланың ең жақын адамдары – олардың ата-аналары, көбінесе, өз балаларының қабілеті қандай бағытта көбірек дамығандығын және ол қабілеттің ауқымы қандай екендігін дәл басып анықтай алмайды. Кейде өздері қол жеткізе алмаған армандарының орындалуын мұрагерлеріне артып, оларда бар өзге қасиеттерді көрмейді. Гюнтер Тростың пайымдауынша білімділік мәртебесі жоғары ата-аналар өз балаларының қабілеттерін төмен бағалайды, ал білімділік дәрежесі төмен ата-аналар керісінше, жоғары бағалап жатады.

#### **Әдебиеттер:**

1. «Білім туралы» Қазақстан Республикасы Заңының жобасы туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2007 жылғы 28 маусымдағы N 546 Қаулысы.
2. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасы//Астана, 2016.
3. Қазақстан мектебі журналы//2018.-№10.-7-14б. -№11-19-24-б.
4. Қазақстан мектебі журналы//2019.-№2.-33-36-б.
5. Мектептегі психология журналы //2012.-№3.-36-37б
6. Мұғалімдерге арналған нұсқаулық//НЗМ ДББҰ, 2012.

**ӘОЖ 159.922.7**

### **БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ДАРЫНДЫЛЫҒЫН ДАМЫТУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

**Қожабаева А.Д., Айтымова А.Н.**  
(*М.Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ*)

Елбасы Н.Ә.Назарбаевтың қазақстан халқына арналған жолдауында «Біздің болашақтағы жоғарғы технологиялық және ғылыми қамтымды өндірістері үшін кадрлар қорын жасақтауымыз» қажет деген сөздері бар. Демек, оқушылардың ғылыми зерттеу жұмыстарына қызығуын қалыптастыру, шығармашылық қабілетін дамыту, қазіргі техниканы тиімді пайдалану мәдениетіне тәрбиелеу-мектептің басты бағыттарының бірі.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы заңында» мемлекеттік саясат негізінде ең алғаш рет «Әр баланың қабілетіне қарай интеллектуалды дамуы жеке адамның дарындылығын таныту» сияқты өзекті мәселелер енгізіліп отырғаны белгілі.

Бастауыш мектеп жасындағы дарынды балаларды тәрбиелеудің ерекшеліктерін зерттеуге арналған, осы санаттағы балалардың топтары ұсынылған және талданған.

Қаралды сапасын педагогтар мен тәсілдері, жұмыс деректері бар балалар. кәсіби дағдылар барлық уақытта өздерінің дарындылығының арқасында басқалардан ерекшеленетін адамдарға деген қызығушылық артты. Біздің уақытымыз да ерекшелік болмады. Дәл қазір қоғам мен мемлекет ерекше ойлауға және стандартты емес жағдайларда шешім қабылдауға қабілетті адамдардың ұрпағына мұқтаж. Мұндай адамдар қоғамға қажет. Олардың ойлау қабілетінің арқасында, бәрі бірдей емес, айтарлықтай биіктерге жету мүмкіндігі артты. Сондықтан дарынды балалар үшін арнайы білім беру жағдайларын жасау қажеттілігі тез өсті. Мұндай балаларды қолдау және дамыту ерте жастан басталып, педагогикалық ықпал ету және бастауыш мектептегі іс-шаралар жүйесі арқылы жүзеге асырылуы керек. Алдымен баланың дарынды немесе жоқ екенін анықтау керек[1,3].

Бастауыш мектептерінде дарындылықты анықтаудың әмбебаптығына байланысты жас оқушының ерекше қабілеттерін анықтау әлі де күрделі процесс. Мұндай процесс әр түрлі әдістерді қолдана отырып, баланың белгілі бір қабілеттерін ерекшелеуді білдіреді: байқау, сауалнама, эксперимент. Нәресте кезінен бастап балада байқауға болады: бұрын сөйлеудің дамуы, үлкен лексика, керемет есте сақтау, ерекше ұқыптылық. Бірақ бұл белгілер тек керемет зияткерлік қабілеттер туралы айта алады. Сондықтан абай болу керек және дарындылықты анықтауға сүйену керек [2].

Бастауыш мектепте дарынды білім алушылармен жұмыстың мазмұны әрбір оқу пәндерінің шеңберінде айқындалады, алайда осы мазмұнды айқындайтын оқу бағдарламаларын іріктеуге қойылатын жалпы талаптар мектептің ерекшелігіне сәйкестігі болып табылады, мұндай бағдарлама болмаған жағдайда жарияланғандардың арасында оларды түзету немесе авторлық бағдарламалар жасау қажет.

Оқу материалының мазмұны студенттерді үздіксіз оқытуға бейімдеуі керек, таным процесі мұндай балалар үшін өзіндік құнды болуы керек. Ең бастысы, ойлауды дамытатын, өзін-өзі жетілдіруге және өзін-өзі тәрбиелеуге баса назар аударатын идеялар мен әдістер, әдістер, әдістер сияқты фактілерге емес, біртіндеп үйренуге көшу қажет, сол мақсатқа жету үшін олар рухани, зияткерлік және физикалық күш салады.

*Дарынды баланың ерекшеліктері*

- Танымдық қасиеті жоғары
- Есте сақтау қабілеті жоғары
- Кез-келген іс-әрекетті «өзінше орындайды»

*Дарынды балаларды айқындау мен дамытудың тиімді жолдары*

- Бақылау әдісі;
- Арнайы бағдарламалар;
- Мұғалімнің және ата-ананың эксперттік бағалауы;
- Эксперттік бағалау (әдіскер, ғылым т.б);
- Психо-диагностикалық тренингтер;
- Конференция, фестиваль, көрмелер т.б

*Дарындылықтың түрлері:*

- Интеллектуалды дарындылық ;
- Академиялық дарындылық ;
- Көркемдік дарындылық;
- Шығармашылық дарындылық;
- Лидерлік және әлеуметтік дарындылық;
- Спорттық дарындылық.

В.Крутецкий өзінің математикалық қабілеттіліктің құрлымын зерттеген еңбегінде: «Егер қабілеттіліктер деген ұжымды жеке психикалық қасиеттер деп түсінсек, онда дарындылық дегенді адамның ерекше қабілетінің жиынтығының бірлігі деуге болады», - деп тұжырымдады.

Дарындылық ұғымымен қатар шығармашылық, талант, данышпандық ұғымдары да бар.

Шығармашылық- өзінің жаңашылдығымен, өзгешілігімен ерекшеленетін өнім алуға мүмкіндік жасайтын, жеке тұлға бойындағы қабілеттіліктің, білім мен біліктің болуы.

Талант- қабілеттіліктің жоғары деңгейі.

Данышпандық – ұғым өмірінде тарихи маңызы бар, шығармашылықпен сипатталатын дарындылықтың жоғары деңгейі.

Дарынды балаларды оқыту мен тәрбиелеуді ұйымдастырудағы басты міндет- балалардың қабілеттері мен таланттарын жан-жақты аша түсу үшін, дарындылықтың ерекшеліктерін анықтау мен айқындау болып табылады. Дарынды балаларды анықтау-баланың дамуын таңдаумен байланысты ұзақ процесс. Осы айтылғандарды ескере отырып, дарынды балаларды анықтаудың мынадай ұстанымдары тұжырымдалады.

1. Баланың қызығушылығымен бейімділігіне барынша сәйкес келетін қызмет аясында баланың іс- әрекетіне талдау жүргізу.

2. Дамытушылық ықпал ете отырып, баланың психологиялық кедергілерін жоюға мүмкіндік беретін тренингтік әдістерді пайдалану.

3. Баланың дарындылық белгісін оның психикалық дамудың нақты деңгейде ғана емес, сондай- ақ оның болашақтағы даму мүмкіндігін де есепке ала отырып бағалау.

4. Жұмыс нәтижесін талдау, бақылау, әңгімелеу, мұғалімдер мен ата- аналардың сипаттамалық бағалары.

5. Түрлі ақпарат алу кездерін пайдаланып, бала қабілеттерін кең көлемде қамтуға мүмкіндік беретін баланың мінез-құлқы мен іс-әрекетін жан-жақты бағалаудың кешенді сипаты. Білім беру жүйесінде жаңаша мазмұн беру арқылы жан-жақты дамыған шығармашыл, рухани ой-өрісі кең жеке тұлғаны тәрбиелеу міндеті тұр.

Оқушы дарындылығының дамуы, қабілетінің ашылуы көбінесе мұғалімнің кәсіби біліктілігіне және оның тұлғалық қасиетіне байланысты екеніне айдан анық [3,4].

Дарынды оқушымен жұмыс істеудің негізгі мақсаты- олардың шығармашылық жұмыста өзінің қабілетін іске асыру дайындығын қалыптастыру. Ал мақсатқа жету оқу бағдарламасын тереңдеп, оқыту және оқушының танымдық белсенділігін дамыту арқылы жүзеге асыру.

Бастауыш мектепте дарынды оқушымен жұмыс жүйесінде мұғалім маңызы орын алады. Оқушының болашақтағы мамандығы, яғни кәсіби тағдыры тек қана жақсы мұғалімге байланысты.

Бастауыш мектептерде дарынды баланы анықтау, дамыту, оған қолдау көрсету қазіргі уақытта білім жүйесіндегі қолға алып жатқан өзекті мәселе екеніне қарамастан, еліміздегі жоғары оқу орындарында дарынды оқушылармен жұмыс істейтін мұғалімдерді даярлау мәселелерін нақты қарастырмаған. Дарынды оқушыны анықтау, дамыту және оқытуға арналған ғылыми- әдістемелік оқулықтар тапшы. Сондықтан әрбір мұғалім өзінің жинақтаған және семинарларда алған тәжірибесі деңгейінде ғана оқушымен жұмыс жасайды.

Ал бұл дарындылық дәрежесін шешуге қиындық туғызады. Сондықтан арнайы дайындықсыз мұғалімдер дарынды оқушымен жұмыс жасаған кезде мынадай келеңсіз жағдайларға душар болады:

- көптеген жағдайда олар дарынды оқушыға немқұрайлы қарайды және олардың ішкі дүниесіне үңіле алмайды;

- тіпті дарынды оқушыларды жақтырмайтын да жағдайлар кездеседі, себебі олар оның беделіне қауіп төндіреді;

- дарынды оқушының ерекшеліктерін, қажеттіліктерін және онымен жұмыс жасаудың кешенді диагностикалық әдістемелерін білмегендіктен дарынды оқушыны анықтауда төмен нәтижелер көрсетеді;

- олар дарынды оқушылармен жекелей, арнайы жұмыстар жүргізбейді, ал жұмыс жасағанның өзінде оған тапсырма берген кезде оның қиындығының, яғни сапасына гөрі көптігіне көңіл бөлу арқылы қателіктер жібереді;

- дарынды оқушы дарындылығын дамытудағы ғылыми- зеріттеу жұмыстарының қажеттілігін сезінбейді;

- ал біліктілігі жоғары немесе арнайы дайындықтан өткен мұғалімдер өзінің мынадай қасиеттерімен ерекшеленеді;

- дарындылықты анықтау, дамыту мәселесіне ерекше көңіл бөледі және сол бағытта талмай жұмыс жасай алады;

- олар дарынды оқушыларға қосымша тереңдетілген бағдарламалар жасай алды және сол бағытта талмай жұмыс істеуіне, шығармашылық ізденістеріне қажетті кеңестер бере алады;

- жұмысқа қажетті материалдар мен тиімді әдістерді таба біледі және жұмыстың мақсатын нақты қоя біледі;

- оқушыға дұрыс бағыт-бағдар беру арқылы оның ғылыми-зеріттеу жұмысына айналысуына көркем жасай алады;

- педагогикалық үрдісті диагностикалау жұмысын жүргізе алады және оларды бір-бірімен байланыстыра алады;

Дарынды оқушылар басқа, сонымен қатар өте жақсы дайындалған және Қабілетті оқушылармен бірге сыныптарда оқуы керек. Бұл дарынды балалардың одан әрі әлеуметтік бейімделуі үшін және сонымен бірге белгілі бір уақытқа дейін жасырын дарындылықты анықтау үшін, барлық білім алушылардың мүмкіндігінше дамуы үшін жағдай жасауға мүмкіндік береді. Алайда, бұл ретте дарынды білім алушылардың жекелеген оқу пәндерінің материалдарын игерудегі қателіктер қажет болған жағдайда түзететін ерекше әдістемелер бойынша жұмыс істейтін әртүрлі Жобалық іс-әрекеттерді, шығармашылық тапсырмаларды немесе білім алушылардың топтарын орындау үшін дарынды білім алушылар топтарын құру мүмкіндігі жоққа шығарылмайды.

Біріншіден, жұмыстың әдістері мен формаларын сабақ және сабақтан тыс деп бөлуге болады.

Мектептегі оқу процесін ұйымдастырудың негізгі формасы сабақ болып қала береді. Жеке сабақ шеңберіндегі формалар мен әдістер айтарлықтай әр түрлі және жұмысты саралау мен даралауға бағытталған болуы керек. Топтық жұмыс формалары, әртүрлі шығармашылық тапсырмалар, студенттерді тәуелсіз танымдық іс-шараларға, пікірталастарға, диалогтарға тартудың әртүрлі формалары кеңінен қолданылуы керек. Аталған жұмыс түрлері мен қызмет түрлері семинарлық жұмыс түрінде, әртүрлі семинарларда және мамандандырылған пәндерді оқу кезінде сыныпты кіші топтарға бөлу жағдайында зертханалық сабақтарда кеңінен қолданыла алады.

Әр оқу пәні қолданылатын жұмыс формаларының, әдістері мен әдістерінің ерекшеліктерін анықтайды.

Сабақ әрекетімен қатар, әр түрлі факультативтер, үйірмелер, конкурстар, зияткерлік марафон, мектептен тыс түрлі олимпиадалар мен конкурстарға қатысу және, әрине, оқушылардың сабақтан тыс зерттеу жұмыстарының жүйесі дарынды оқушыларды анықтауға және дамытуға ықпал етеді [4].

Осылайша, дарынды балаға арналған бастауыш мектеп оның оқу кезінде көрсеткен шығармашылық қабілеттері байқалып қана қоймай, одан әрі дамуға бағытталған кезеңге айналады. Оларды қолдау және жетілдіру үшін мұғалім жеке білім беру шараларының кешенін ұйымдастырады. Жұмыс белгілі бір оқу жоспары бойынша



жүзеге асырылады, бұл дарынды баланың әлеуетін жоғалтпауға көмектеседі. Білім беру мекемелері, өз кезегінде, дарынды балаларда білім беру процесінің сәтті өтуі үшін ерекше жағдай жасауға тырысуы керек.

Бастауыш мектепте дарындылықты ақтауда әр түрлі психологиялық әдістемелерді, ал дамытуда оқытудың әр түрлі жаңа технологияларын тиімді қолдана біледі. Дарынды оқушымен жұмыс істеуін мұғалімге қойылатын педагогика-психологиялық талаптарды мынадай кезеңдерге бөлуге балады. Дарынды оқушылармен жұмыстың ұйымдастырушылық нысандары туралы мәселені шеше отырып, мұндай студенттерді барлық пәндер бойынша оқыту үшін арнайы топтарға бөлу орынсыз деп танылуы керек.

#### **Әдебиеттер:**

1. Бурменская Г.В., Слуцкий В.М. (ағылшын тілінен аударған.) Дарынды балалар. - М.: Прогресс, 2010. — 376 с.
2. Фельдштейн Д.И. Өсу психологиясы: Жеке даму процесінің құрылымдық және мазмұндық сипаттамалары: таңдау. еңбектері. / Д.И. Фельдштейн. 2-ші басылым. - М.: Флинт МПСИ, 2006. — 670 с.
3. Макеева, А.А. Макеева. - Мәтін: тікелей // Жас ғалым. — 2016.
4. Жексенбаева Ү.Б. Балалардың дарындылығын диагностикалау. - Алматы, 2005.

**ӘОЖ 159.922.7**

### **ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫСЫНЫҢ ЖЕТІСТІККЕ ЖЕТУ МОТИВАЦИЯСЫНЫҢ МАМАНДЫҚ ТАҢДАУҒА ЫҚПАЛЫ**

**Қожабай Қ.Н., Айтымова А.Н.**  
(*М.Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ*)

Адам баласыны үшін оның таңдап алған мамандығы маңызды рол атқарады. Егер жаныңыз сүйетін мамандықты тапсаңыз жолым болды дей беріңіз. Бірақ, өзіне де ұнайтын, басқалардан да пайдалып болатын мамандық таңдау оңай іс емес. Бұл мәселе қазіргі таңда өзекті болып тұр. Көптеген ата – аналар балаларының болашағына тым қатты уайымдап баланың орнына шешім қабылдап жатады. Сонан соң барып бала өзіне ұнамайтын мамандықта оқып, өзі қаламайтын жұмыс орынында жұмыс істейді. Сол себепті де мамандықты таңдауда ықпал ететін отбасы мен мектептегі ұстаздары болғандықтан, өздерінің ақыл-кеңесін ортаға салып, оларды дұрыс бағыттаса болғаны, яғни баласының мамандық таңдауына жол беріп, оның пікірін қолдаса, ертеңіміздің жарқын болары хақ.

Қоғам дамуының қозғаушы күші – адам десек, қоғамдағы жетістіктер бірінші кезекте адамдардың іс-әрекетінен көрініс береді. Абай атамның «Сен де бір кірпіш дүниеге, кетігін тап та, бар қалан» деуі текке айтылмаса керек. Бұл дегеніміз – адам өз мамандығы арқылы өзіне де қоғамға да пайда әкелуі үшін өз мамандығының хас шебері болуға тиіс. Шеберлікті ұштау жаны сол кәсіпті қалаған жанға ғана тән екенін ескеруіміз қажет. Қазіргі таңда «жетістікке жету», «табысты болу» мүмкін екенін дәлелдеп жүрген жастар жетерлік. Жоғары сынып оқушылары да жетістікке жетіп, өмірде өз орынын, өз жеке атын қалыптастырғысы келеді. Бұл жолда ата – аналар мен ұстаздардың ықпалы жоғары. Баланың мотивациясын оята білу де маңызды. Осы тұста «мотивация» деген не? Осыған тоқталып кетсек. Мотивация-іс-әрекетке ынталандыру, оның бағытын, ұйымдастырылуын, белсенділігі мен тұрақтылығын анықтайтын физиологиялық және психологиялық жоспардың динамикалық процесі. Адамның

еңбек арқылы қажеттіліктерін қанағаттандыру қабілеті. Мотивация кәсіби қызметті таңдау процесіне жанама әсер етеді. Қарапайым тілмен айтқанда ынталандыру шабыттандыру. Қазіргі уақытта бұл проблема ерекше өзекті болып отыр. 10-11 сынып оқушылары мамандық таңдауда күйзеліске ұшырайды. Осы сәтте баланың айналасындағы қоғам оны ынталандырып отыру керек [1].

Кәсіби оқыту процесінде мотивация мәселесін қарастыру өзекті болып табылады. Сонымен, психологияда мотивация-бұл тақырыпты белсенділікке итермелейтін сыртқы және ішкі жағдайлардың жиынтығы. Әлеуметтануда мотивация белгілі бір артықшылықтарға қол жеткізу үшін субъектінің саналы қажеттілігі ретінде қарастырылады. Қосымша білім беру педагогтары, оқытушылар мен өндірістік оқыту шеберлері уәждемелік факторларға сүйене отырып, жоғары сынып оқушыларына мамандық таңдауда көмектесуі қажет. Баланың негізгі қалауы жайлы да ұмытпаған жөн. Мамандықты көптеген жағдайлармен таңдау керек, осы таңдаудың ретроспективасын да, оның мүмкін дамуын да болжау керек. Мамандықты екі жолмен таңдауға болады. Бірінші әдіс "сынақтар мен қателіктер" әдісін қамтиды, әр түрлі салаларда өзіңізді сынап көріңіз, сіз материалдық әл-ауқатқа ғана емес, сонымен қатар жұмыс процесінің эмоционалды қанағаттануына әкелетін жалғыз мамандықты тапқанша. Мамандықты таңдаудың осы әдісін қолдана отырып, сіз көптеген жылдар бойы жұмыс жасай аласыз, бірақ іздеудің сәтті болатынына кепілдік жоқ. Кәсіби қызметте өзіңізді іздеудің тағы бір жолы мүмкін. Ол алдымен өзін — өзі зерттеу керек, содан кейін кәсіптер әлемімен танысу, кәсіптің адамға қойылатын талаптарын білу және оларды өз ерекшеліктерімен байланыстыру керек. Егер адамға мамандықтың талаптары оның жеке қасиеттерімен сәйкес келсе, мамандықты таңдау саналы және нақты болады[2].

Қазіргі таңда жоғары сынып оқушыларында мамандық таңдауға, дамуға тұлға болуға деген ықыластың аздығын байқаймыз. Мұндайда баланың алдымен оқуға білімге деген мотивациясын ашу керек. Оқуға мотивацияның болмауы психологиялық-педагогикалық мәселе. Сондықтан мектеп өзінің басты мақсаты – оқушылардың әлеуметтенуіне көмектесу, оларды қоғамда қалыптасқан позитивті бейнелермен таныстыру өте маңызды және мұны тек жеке тұлғаны тәрбиелеу арқылы ғана жүзеге асыруға болады. Жоғары мектеп жасы өмірде өзін-өзі анықтау қажеттілігімен және болашаққа жоспарларын бағдарлаумен, өзін тұтас тұлға ретінде жүзеге асыруға ұмтылумен, мамандық таңдаудағы қабілеттерімен, мақсат қою қабілетінің қалыптасуымен сипатталады. Барлық осы ерекшеліктер жоғары сынып оқушысының оқу мотивациясының дамуында көрініс табады, бұл өз кезегінде оқу жетістіктерін анықтайды. Оқу мотивациясы және оның құрылымы оқу табысының маңызды психологиялық факторы болып табылады.

Жетістікке жету мен мамандық таңдау тығыз байланысты екендігін түсіндік. Енді осыны балаларға түсіндіру жолдарына тоқталсақ. Жоғарғы сынып оқушыларына ақыл айтып керек емес. Тек олармен дос секілді сөйлессең жетіп жатыр. Қателіктеріне қараған да жасай алатын, ерекше қабілеттерін дамытуды қолға алу керек. Өз позициясын таңдаудың жетіспеушілігі, құндылықтарды араластыру адамға адами қарым-қатынас әлемінде өз орнын табуға мүмкіндік бермейді. Кәсіби өзін-өзі анықтау процесін қиындатады және осылайша оның психикалық денсаулығына ықпал етеді.

Мамандық таңдау үшін мыналар қажет:

- өзін-өзі саралау-кәсіби даму субъектісінің тұжырымдамасы, өзіне деген сенім;
- өмірлік міндеттерді шешудің ұтымдылығы; автономияға қол жеткізу; болашаққа бағдарлану;
- кәсіби мүдделер мен жалпы еңбек дағдыларын қалыптастыру.

Мектеп түлегінің жеке кәсіби жоспарлары, оның қабілеттері мен бейімділігі көбінесе мамандық таңдауда ескерілмейді. Жастардың көпшілігінде мамандық таңдау қоғамдағы қалыптасқан стереотиптерге негізделген, бұл мамандық әлемінде өзін табуға кедергі келтіреді және психологиялық қиындықтар туғызады. Бүгінгі дамыған қоғамда мамандықтың түрі өте көп. Мәселен, соңғы статистикалық зерттеулер бойынша, әлемде 40 мыңға жуық мамандық түрі бар екен. Әрине, бұл 40 мыңның ішінен өзіңе лайық біреуін таңдау оңайға соқпауы мүмкін. Алайда жүрегің қалаған, қоғамда сұранысқа ие кәсіп иесі болуға мүмкіндік мол. Ол үшін нарықты зерттеп, яки қазіргі қоғамда сұранысқа ие мамандықтар бойынша өз бетіңше сараптама жүргізуге болады [3].

Елбасымыз Н.Ә. Назарбаевтың еліміздің ертеңі — жастардың қолында деп сенім білдіріп, оларға қолдау көрсетуі, көреген саясаткерге ғана тән қасиет деп ойлаймын. Мәселен, білімді ұрпақтың болашағы жарқын болуы үшін «Болашақ» бағдарламасын енгізуі, олардың отанға келіп адал қызмет етуіне жағдай жасауы, тіпті ауылды көтеру мақсатында «Дипломмен ауылға» бағдарламасын жүзеге асыруы - жас мамандарды жұмыспен қамтамасыз етуі деп түсінуіміз қажет. Осы тұста қазақтың белді ақындарының бірі Мағжан Жұмабаевтың «Мен жастарға сенемін» өлеңі еріксіз есіңе түседі. Сол Мағжан сенген арыстандай айбатты, жолбарыстай қайратты, қырандай күшті қанатты жастарымыздың болашағының нұрлы болуына бар қоғам болып ат салысуға тиіспіз. Себебі, бүгінгі жаһандану дәуірінде бәсекелестікке қабілетті, өз мамандығын жетік меңгерген, бастаған ісін орындауға табандылық көрсете алатын, мемлекеттің тірегі бола алатындай тұлғаларды қалыптастыру қоғам алдындағы басты міндеттеріміздің бірі.

#### Әдебиеттер:

1. Плахов Н. Н., Зайцев А. Г., Буйнов Л. Г. Деформация в мотивационно- смысловой сфере как один из основных факторов, обуславливающих предрасположенность к асоциальному поведению. Сборник материалов 12-ой Всероссийской научно-практической конференции. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. - С. 167–168.
2. Макарова Л. П. Соловьёв А. В., Сыромятникова Л. И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников // Молодой ученый. - 2013. - № 12 (59). - С. 494–496.
3. Сатиева Ш. Даму психологиясы. Оқу құралы. – Астана: Фолиант, 2012. – 232 б.

## УДК 159.9

### ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Комкина Т.М., Абилямжинова А.М.

(НАО СКУ им. М.Козыбаева)

*«Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле. Воспитывает всё: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги».*

*А.С.Макаренко*

Семья является сложной системой взаимоотношений между супругами, родителями, детьми, другими родственниками. При налаженных взаимоотношениях

создается благоприятный семейный микроклимат, который непосредственно влияет на эмоциональное самочувствие всех ее членов, психоэмоциональную сферу личности подростка.

В современности остро стоит проблема семейного воспитания, т.к. растет число неполных семей, под воздействием социально-экономических изменений усугубляются проблемы безработицы, возросло число семей, которые находятся за чертой бедности, семей, в которых дети и их родители становятся чужими друг другу, что приводит к дисгармонии семейных отношений. Вследствие чего подростки всё больше становятся завлеченными интернет-пространством. Посвящая социальным сетям большую часть времени, подростки могут оказаться в трудной и опасной ситуации. По данным Национального центра общественного здравоохранения, за прошедший 2020 год 143 подростка совершили суицид, а 306 несовершеннолетних совершили попытку суицида [1].

Именно в семье у подростка происходит нравственное и эстетическое формирование, развитие интеллекта, приобретение первичного опыта трудовой деятельности, формирование творческих способностей, эмоциональной культуры, физического и психического здоровья.

Великий педагог и психолог, Шалва Амонашвили, предлагает гуманную педагогику, которая требует воспринимать подростка таким, каков он есть, строить взаимоотношения с ним на принципах доверия и любви, а не приказа и подчинения.

Семья, где нет взаимопонимания, взаимоуважения и налаженных взаимоотношений, не способна должным образом воспитать подростка, что приводит к нарушениям его социализации и психоэмоциональной сферы личности.

Подростковый возраст является сложным и во многом противоречивым периодом жизни. Период переходного возраста отличается резкими изменениями в физическом и психологическом облике подростка. Подросток уже не является ребенком, но и не считается взрослым [2, 162 с.].

В организме подростка возникают резкие перемены в связи с деятельностью половых желез и желез внутренней секреции. Нарушение прежней слаженности в деятельности организма и новая система его функционирования являются основой общей неуравновешенности подростка, его раздражительности, взрывчатости, резких колебаний настроения от бурной активности к вялости и апатии. Особенность этого возраста в том, что внешне и по своим притязаниям это взрослый, а по внутренним особенностям и возможностям это во многом еще ребёнок.

Вместе с чувством взрослости у подростка пробуждается и активно формируется самосознание, обостренное чувство собственного достоинства, осознание половой принадлежности. У подростка появляется повышенная критичность, идет переоценка давно знакомого и привычного, формируются собственные суждения, которые чаще всего бывают прямолинейными, категоричными и бескомпромиссными.

Психоэмоциональная сфера подростков в значительной мере связана с общением, т.к. именно общение является ведущим видом деятельности подросткового периода. Поэтому личностно-значимые отношения определяют как содержание, так и характер эмоциональных реакций.

Для психоэмоциональной сферы подростков характерно:

- высокая эмоциональная возбудимость;
- высокая устойчивость эмоциональных переживаний;
- повышенная готовность к ожиданию страха;
- противоречивость, амбивалентность чувств: часто подростки с жаром защищают своего друга, хотя понимают, что тот заслуживает осуждения;

– возникновение переживания из-за собственной самооценки в результате роста самосознания;

– развитое чувство принадлежности к группе. [3, 20 с.]

В своих исследованиях Казанская В.Г. отмечает, что подросткам свойственно застревать на своих эмоциях, как положительных, так и отрицательных. Наибольшей значимостью проблемных переживаний для подростков являются отношения с родителями и со сверстниками.

Проблемная обстановка в семье, конфликты с родителями, неудовлетворительные отношения с друзьями могут спровоцировать рост асоциальных чувств. Важным моментом, вызывающим появление обиды, озлобленности, которые могут выразиться в агрессивной эмоциональной реакции, чаще всего является пренебрежение взрослых к подростку, к его запросам, устремлениям, ко всей его личности [4, 24 с.].

Такие учёные как Захаров А. И., Спиваковская А. С., Эйдемиллер Э. Г., занимавшиеся вопросами семейных взаимоотношений, подтверждают, что одной из причин психоэмоционального неблагополучия подростка являются дисгармоничные отношения в семье, обнаруживающие себя во взаимоотношении между отцом и матерью, родителями и детьми, разрыве теплых эмоциональных связей между ними.

Эйдемиллер Э. Г. в своих трудах отмечает, что авторитаризм, отсутствие взаимной поддержки и понимания, повышенная конфликтность, агрессия и насилие, дисгармония семейных отношений дает подростку образцы непостоянства, враждебности и асоциального поведения.

Атмосфера напряженности и конфликтных семейных ситуаций весьма негативно действует на подростка. Семья перестает быть для него опорой, подросток чувствует себя не нужным, т.к. лишается должного внимания со стороны родителей. Нарушение такой стабильности в семье может привести подростка к поискам опоры вне дома, потому что в таком он легче поддаётся внешним влияниям, стремится к разрядке внутреннего напряжения.

В период подросткового возраста авторитет родителей может значительно ослабиться или утрачиваться навсегда. Потеря авторитета родителей может выражаться в замкнутости, грубости, упрямстве, агрессии, демонстративном противоречии, отклоняющемся от норм поведения, уходе из дома и т.д.

Постоянные конфликты в семье между родителями сильнее всего отражаются на психоэмоциональную сферу личности подростков. Лишь небольшой процент подростков могут противостоять негативному воздействию этих конфликтов, с помощью положительного влияния школьной среды, друзей. В основном подростки страдают от этих конфликтов. Многие подростки сами принимают участие в семейных конфликтах. Конфликтная семейная обстановка угнетающе действует на психику подростка. Систематические конфликты вызывают стойкие эмоциональные состояния, невроты, волевая активность резко падает. В связи с этим подростки ослабевают школьная успеваемость, может наблюдаться состояние полной апатии или неадекватная реактивность на обычные замечания со стороны педагогов и друзей.

Если в семье доминирующим является отец, то для подростка может быть характерен негативный эмоциональный фон, высокий уровень тревожности, страх наказания. В случае психического и физического давления отца подросток начинает проявлять безынициативность, конформность. В школе подростки из этих семей могут проявлять агрессию, любыми средствами стараясь захватить лидерство в коллективе. Особенно это проявляется у мальчиков, так как они перенимают от отца стереотип подавляющего жесткого мужского поведения. В противном случае подростки

замкнуты, постоянно подавлены, нерешительны, трудно вступают в контакт со сверстниками, легко поддаются влиянию более сильных ребят [2, 178 с.].

В семьях, где доминирует мать, а отец не имеет прав, у мальчиков отсутствует положительный пример мужского поведения. В коллективе сверстников такие подростки не могут найти общий язык с девочками, проявляют по отношению к ним грубость. У подростков формируется личность не способная принимать решения, отстаивать свою позицию. Девочки перенимают стиль поведения матери: грубы, вызывающи, жестоки.

В тех семьях, где родители ведут борьбу между собой за главенство, подростки становятся склонны ко лжи, неискренности, конформности. В школе отношения со сверстниками такие подростки строят с позиции выгоды для себя, у них не бывает настоящих друзей, они трусливы, заискивают перед сильными.

В семьях, где один родитель или оба злостно уклоняются от выполнения родительских обязанностей или бродяжничают, дети испытывают чувство вины за свою ненужность родителям, у них занижена самооценка, они скрытны. Они болезненно переживают любые критические высказывания в свой адрес, очень ранимы, избегают вопросов о семье, о своем эмоциональном состоянии, склонны к разным видам фобий.

Удовлетворение потребностей в равенстве, умение и желание понимать каждого члена семьи являются залогом создания положительного микроклимата семьи. Он выражается в том, какие преобладают между членами семьи отношения и настроения.

Таким образом, основополагающим фактором, влияющим на развитие личностных качеств подростка является семья и тип семейных взаимоотношений. Причем процессы, происходящие в семье, могут, как формировать новые свойства личности, так и затормаживать их. Частые конфликты, неблагоприятный микроклимат семьи, неумение найти общий язык со своими детьми оказывают отрицательное воздействие на формирование и развитие психоэмоциональной сферы подростков. Все эти недостатки воспитания оказывают негативное влияние на формирование личности, а также могут явиться причиной трудностей в общении подростка в будущем. Поэтому взрослым важно создавать гармоничные семейные взаимоотношения, чтобы стабилизировать психоэмоциональное состояние подростка: находить время для бесед; интересоваться проблемами подростка, вникать во все возникающие в его жизни сложности и помогать развивать свои умения и таланты; не оказывать никакого нажима, помогая подростку тем самым самостоятельно принимать решения; иметь представление о различных этапах в его жизни; уважать право подростка на собственное мнение; уметь сдерживать собственные отрицательные эмоции и относиться к подростку как к равноправному партнеру, который просто пока что обладает меньшим жизненным опытом; с уважением относиться к стремлению всех остальных членов семьи делать карьеру и самосовершенствоваться.

#### Литература:

1. Сыздыкбаев А./Международное информационное агентство от 2.03.2021г.: [https://lenta.inform.kz/ru/bole-140-podrostkov-sovershili-suicid-v-2020-godu-iz-za-travli\\_a3759614](https://lenta.inform.kz/ru/bole-140-podrostkov-sovershili-suicid-v-2020-godu-iz-za-travli_a3759614)
2. Реан А.А. Психология личности. - СПб.: Питер, 2013 – 288 с.
3. Диагностика эмоциональной сферы детей и подростков: / Сост.: Н.А. Литвинов. – Южно-Сахалинск: Изд-во ИРОСО, 2020. – 52 с.
4. Оразалиева А. Особенности эмоционального развития детей подросткового возраста, методы их изучения//Воспитание школьников. – 2012 - № 6. С - 22 - 26.

## СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

**Котова Е.А.**

*(ОмГПУ, г.Омск, РФ)*

В условиях модернизации образования особенно актуальными становятся вопросы воспитания и обучения детей и подростков. Современный социальный заказ системе общего среднего образования заключается в подготовке всесторонне развитых людей, способных творчески и нестандартно подходить к решению проблемы.

Социализация - это процесс развития личности, в результате которого происходит освоение индивидом языка, социальных ценностей, норм, установок, социальных ролей, образцов поведения присущих данному обществу, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта. Сущность социализации состоит в том, что в процессе ее человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит. Процесс социализации начинается с рождения человека и продолжается на протяжении всей его жизни. Социализация человека осуществляется в социальной среде, которая его окружает (семья, школа, работа, друзья, сверстники и т.д.). Социальное становление личности - это процесс, в течение которого человек осознает себя в обществе как личность.

В настоящее время воспитание детей в условиях школы-интерната приобретает особую актуальность. Опыт организации школы-интерната показывает, что данная система воспитания является одним из важнейших факторов реализации концепции развития национальной школы и решения проблем социализации детей.

В школе-интернате формируется ребенок с присущим ему национальным самосознанием и миропониманием, готовый в то же время к диалогу и восприятию других культур.

Попадая в интернатскую среду, ребенок не только получает возможность адаптироваться к стационарной школьной жизни, но и формироваться как личность.

Современные взаимоотношения школы-интерната и семьи выстраиваются на иных фундаментальных основаниях, связь школы-интерната, как института социального воспитания, и семьи, как института родительского воспитания, обретает форму сотрудничества и взаимопонимания.

В настоящее время проблемы социализации старшеклассников разрабатываются многими научными психологическими школами и являются центральными для педагогической и психологической практики.

В гуманитарные науки термин «социализация» пришел из политэкономии, где его первоначальным значением было «обобществление» земли, средств производства и т.п. Автором термина «социализация» применительно к человеку является американский социолог Ф.Г. Гиддингс, который в 1887 г. в книге «Теория социализации» употребил его в значении, близком к современному, – «развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни».

В психологии понятие «социализация» было введено в 40-х гг. XX века в работах американских психологов и социологов (А. Бандура, Д. Долард, Дж. Кольман, А.Парк, В. Уолтер и др.). К середине XX в. социализация превратилась в самостоятельную междисциплинарную область исследований [1].

Сегодня проблему социализации или ее отдельные аспекты изучают философы, этнографы, социологи, психологи, криминологи, представители других наук.

Общим для всех подходов является рассмотрение социализации как результата и механизма приобретения личностью социального опыта в процессе жизнедеятельности.

Социализация рассматривается как сложный многогранный процесс, включающий в себя:

- усвоение индивидом на протяжении его жизни социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит;

- усвоение и дальнейшее развитие у индивида социально-культурного опыта;

- становление личности, обучение и усвоение индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе;

- включение человека в социальную практику, приобретение им социальных качеств, усвоение общественного опыта и реализации собственной сущности посредством выполнения определенной роли в практической деятельности и т.д. (Н.М. Платонова) [2].

Социализация по своей сути – это движение, а не ряд локальных действий присвоения. Отсюда, чрезвычайно важно четко понимать и структурировать социализацию как процесс, содержание которого определяется, с одной стороны, освоением всей совокупности социальных влияний мирового уровня цивилизации, культуры, общечеловеческих качеств, с другой – отношением ко всему этому самого индивида, актуализацией его Я, раскрытием возможностей, потенциалов личности, ее творческой природы.

Социализация – это процесс развития личности, в результате которого происходит освоение индивидом языка, социальных ценностей, норм, установок, социальных ролей, образцов поведения присущих данному обществу, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта. Сущность социализации состоит в том, что в процессе ее человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит. Процесс социализации начинается с рождения человека и продолжается на протяжении всей его жизни. Социализация человека осуществляется в социальной среде, которая его окружает (семья, школа, работа, друзья, сверстники и т.д.). Социальное становление личности – это процесс, в течение которого человек осознает себя в обществе как личность.

Социализация личности зависит от деятельности ребенка, его участия в труде, от того, какое влияние оказывает окружающая среда на расширение его кругозора, как заботятся общество и государство о будущем поколении, учитываются ли возрастные и индивидуальные особенности ребенка в процессе обучения и воспитания, может ли он самостоятельно решать свои проблемы, насколько поощряется его самостоятельность, как развивается его уверенность в своих силах.

Анализируя социально-педагогические исследования, можно выделить три компонента социализации, характеризующих единство и целостность этого процесса:

*1. Познавательный.* Восприятие индивидом социальной информации на уровне ощущений, знаний, умений. Значение познания для социализации состоит в том, что оно позволяет раскрыть связи и отношения в окружающем мире. Познавательный компонент направлен на формирование у подростков целостной картины мира, предполагает приобретение необходимых для жизни в социуме умений и знаний.

*2. Ценностно-ориентационный.* Соотнесение получаемой информации с собственным социальным опытом и формирование на этой основе собственного к ней отношения. Значение ценностно-ориентационного компонента социализации состоит в том, что подросток усваивает нормы, социальные роли, ориентируется в содержании



деятельности, понимая и оценивая ее социальную значимость. Компонент способствует разнообразию взаимодействия подростка с окружающим миром, проживанию ценностных отношений. На этой основе складывается и эмоциональное отношение подростка к окружающему миру. Социальные отношения на основе определенных ценностей порождают социально-психологический климат, который оказывает влияние на состояние подростка, позволяет входить ему в контекст современной жизни.

*3. Деятельностный.* Активность личности согласно установленной системе ценностей, осмысление установленной системы социальной деятельности. Он предполагает включение подростка в деятельность, приобщение личности к социальному опыту, позволяет личности проявлять себя в качестве субъекта, в результате чего формируется неповторимая индивидуальность личности. В старшем подростковом возрасте уже складывается определенное отношение к различным ценностям. Одни из них отвергаются, некоторые являются несущественными, от которых человек может отказаться ради достижения каких-то других целей. Другие ценности являются достаточно важными, а третьи оказываются настолько важными, что отказ от этих ценностей переживается человеком как отказ от самого себя. Они-то и составляют ценностный центр личности, её сердцевину [3].

В школе-интернате формируется ребенок с присущим ему национальным самосознанием и миропониманием, готовый в то же время к диалогу и восприятию других культур.

Попадая в интернатскую среду, ребенок не только получает возможность адаптироваться к стационарной школьной жизни, но и формироваться как личность.

Современные взаимоотношения школы-интерната и семьи выстраиваются на иных фундаментальных основаниях, связь школы-интерната, как института социального воспитания, и семьи, как института родительского воспитания, обретает форму сотрудничества и взаимопонимания. Организация деятельности по социализации воспитанников в условиях школы-интерната имеет ряд особенностей и, строит деятельность по следующим направлениям:

- создание атмосферы доверия, уважения;
- ознакомление с социумом;
- формирование знания и навыков социального взаимодействия и общежития;
- формирование навыков самоорганизации, саморегуляции;
- развитие социально приемлемых увлечений (развитие познавательных, эстетических, творческих);
- становление национального самосознания;
- труд для воспитанников интерната - важнейшее средство социализации [1, с. 14].

Первое направление предполагает работу по созданию атмосферы доверия, уважения, безусловного принятия и любви детей со стороны воспитателей. Наши воспитанники должны чувствовать себя, безусловно, любимыми и защищенными. Недопустимы негативные отношения к воспитанникам, вызывающие тревожность, озлобленность, недоверие, враждебность детей по отношению к взрослым и другим детям.

Следующее направление предполагает ознакомление детей с социумом школы-интерната и его окрестностями. В этом направлении с воспитанниками организовываются тематические экскурсии с целью ознакомления с местом и близлежащими учреждениями и организациями и в доступной форме объясняется предназначения этих учреждений и организаций [4].

Направление деятельности по усвоению воспитанниками своих прав и обязанностей формирует знания и навыки социального взаимодействия и общежития через беседы, часы общения.

При организации работы в данном направлении необходима четкость, последовательность, требовательность со стороны взрослых при соблюдении атмосферы доверия и уважения. Осознание прав и обязанностей закладывает основы позитивного мировоззрения воспитанника, понятия справедливости и нравственных основ жизни общества. Конечно же, воспитатели являются безусловным образцом поведения и отношения ко всем окружающим и различным сторонам социальной жизни воспитанников.

В следующем направлении ведется работа по формированию навыков самоорганизации, саморегуляции и волевого преодоления жизненных трудностей в учебе и других видах деятельности. Это организация и проведение разного вида реабилитационной и развивающей работы с детьми. Воспитатели совместно с психологом, социальным педагогом проводят индивидуальные и групповые формы работы с детьми в течение всего времени пребывания в школе-интернате.

В таком направлении, как развитие социально-приемлемых увлечений, акцент делается на собственные интересы ребенка, его поддержки в таких увлечениях, формируется мотивация достижения и успеха, развиваются познавательные, эстетические, творческие потребности через реализацию программ дополнительного образования и другие формы свободного включения ребенка в разнообразие культурной жизни общества.

Особенностью такого направления, как становление национального самосознания воспитанников, является формирование нравственного сознания у воспитанников в единстве с нравственным поведением человека как части природы.

Познавательная ценность работы в данном направлении в том, что расширяется круг познания детей об обычаях своего народа, его культуре, образе жизни, истории, что способствует накоплению экологических знаний, уважительному отношению к взрослым,

формированию чувства гордости за свой род, уважения к предкам, желанию быть достойными их.

Труд для воспитанников интерната - важнейшее средство социализации. Поэтому жизнедеятельность в интернате организована таким образом, чтобы воспитанники овладели навыками в различных видах деятельности. Воспитание трудолюбия в интернате проходит через систематическое вовлечение детей в хозяйственные повседневные занятия, где усваиваются необходимые знания, умения и навыки самообслуживания. Формируются практические навыки ведения домашнего хозяйства, подготовки к будущей семейной взрослой жизни; умение обслуживать себя и младших сестер и братьев. В праздничные и выходные воспитатели обучают девочек искусству создания уюта, украшения быта с помощью предметов рукоделия. В будние дни девочки под руководством учителя дополнительного образования практикуются в кулинарном мастерстве: пекут блины, печенье, пироги. Мальчики и юноши, посещающие кружок, обучаются искусству художественной обработки дерева, а полученные знания и навыки применяют на практике в интернате, помогая ремонтировать мебель [5].

Важно, чтобы наши дети поняли, что трудолюбие - одно из главных достоинств человека, что только труд на пользу людям делает каждого настоящим человеком.

Работа по социализации воспитанников ведется в системе, а каждый из детей берёт из неё то, на что готов в зависимости от возраста, времени пребывания в интернате, психических и физиологических особенностей, возможностей личности.

Коллектив воспитателей создаёт для каждого условия для саморазвития и успешного функционирования в современном обществе.

Воспитательная среда интерната учитывает особенности национальной психологии, традиционные формы и методы воспитания, помогает ребенку осознать себя личностью. В целях создания благоприятных условий для комфортного проживания и всестороннего развития личности ребенка коллектив воспитателей ведет поиск новых подходов к воспитанию, пониманию его роли и функции в изменившихся условиях общественного развития.

Таким образом, социализация, понимаемая нами как непрерывный жизненный процесс соотношения и увязывания индивидуальных особенностей человека с общественными условиями, социальными нормами и правилами поведения, имеет серьезные эмоциональные последствия, которые влияют на психическое здоровье личности. Социализированность, как результат социализации, представляет собой сформированность универсально-эффективных в непрерывно изменяющихся обстоятельствах личностных и социальных качеств, установок, способов социального взаимодействия и является необходимым условием для активного самосознания, самосовершенствования, достижения желаемого уровня развития и статуса. Развитие личности не может осуществляться самостоятельно, необходимо целенаправленно воздействовать на неё, создавая для этого психолого-педагогические условия. Стихийная, недостаточно контролируемая и направляемая социализация без учёта индивидуальных особенностей школьника может иметь как непосредственные, так и отсроченные травмирующие действия.

#### **Литература:**

1. Игнатова В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в процессе социализации: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2000. – 30 с.
2. Кобазева Ю.А. Исследование процесса социализации современных подростков в отечественной психологии // Психология обучения. 2007. №5.
3. Мудрик А.В. Социализация человека: Пособие для студ. высш. учеб. заведений: 2-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 129 с.
4. Фельдштейн Д.И. Социализация и индивидуализация – содержание процесса социального взросления // Социальное развитие в пространстве-времени детства. – М.: Юрайт, 2017. – 230 с.
5. Шустова И.Ю. Самоанализ и «Я» старшеклассника // Новые ценности образования. – 2017. – №2 (21). – С. 17-23.

**УДК 371.5**

### **К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

**Лесняк Е.В., Сбитнева А.Н.**  
(*НАО СКУ им. М. Козабаева*)

В настоящее время в современном обществе происходят значительные изменения в различных сферах жизнедеятельности человека, разрушение стереотипов, утрата жизненных ценностей, оказывается давление на людей, которое отражается на их самочувствии. Современный мир преобразуется и изменяется, благодаря чему меняются факторы социализации человека, что способствует возрастанию отклонений в личном развитии и поведении школьников. Современная нынешняя обстановка

свидетельствует о том, что школьники наиболее подвержены негативному влиянию, в итоге появляются такие негативные формы поведения, как сквернословие, хулиганство, нарушения пищевого поведения, склонность к самоповреждению и самоубийствам, употребление психоактивных веществ и рискованное сексуальное поведение [1, с.15].

Нестабильная социальная, экономическая, экологическая ситуация в Республике Казахстан последних десятилетий привела к росту численности детей с выраженными асоциальными явлениями как в поведении, так и в учебе. Растет число школьников неуспевающих в учебе, употребляющих алкоголь и наркотики, от того чем занимается школьник в свободное время, как организовывает свой досуг, зависит дальнейшее формирование его личностных качеств, потребностей, ценностных ориентаций, мировоззренческих установок, а в целом предопределяет его положение в обществе [2, с. 13].

О необходимости работы с асоциальным школьником отмечается в Законе Республики Казахстан «О правах ребенка». Настоящий Закон регулирует отношения, возникающие ввиду с реализацией основных прав и законных интересов ребенка, гарантированных Конституцией Республики Казахстан, исходя из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно значимой и творческой активности, воспитания в них высоких нравственных качеств, патриотизма и гражданственности, формирования национального самосознания на основе общечеловеческих ценностей мировой цивилизации [3].

В настоящее время наблюдается диссонанс, ребенок имеет все возможности для саморазвития, много свободного времени, но он этим не пользуется, в связи с чем, происходит развитие асоциального поведения. По этой причине особое внимание уделено и вопросам профилактики асоциального поведения школьников [4, с. 23].

Поэтому в настоящее время проблема развития асоциального поведения школьников становится все более значимой. Разработанностью данного вопроса в науке было дано такими российскими учеными, как Н.В. Перешинной, Е.В. Змановской, Л.В. Мардахаевым и другие. По мнению Е.В. Змановской, асоциальное поведение – это поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, непосредственно угрожающее благополучию межличностных отношений. Оно может проявляться как агрессивное поведение, сексуальные девиации, вовлеченность в азартные игры на деньги, бродяжничество, иждивенчество [5, с. 12].

Вопрос асоциального поведения школьников рассматривается казахстанскими учеными и педагогами-практиками Ж.Б. Байсеитовой, А.К. Сатынской. По мнению Ж.Б. Байсеитовой, асоциальное поведение – это разновидность отклоняющегося поведения, являющаяся нарушением норм человеческого общежития, социальных обязанностей, стандартов поведения, не влекущим за собой уголовной ответственности [7, с. 45].

Асоциальное поведение, по мнению исследователя К.В. Бакланова – это действия противоречащие социальным нормам и принципам, выступающее в форме безнравственных или противоправных деяний. Асоциальное поведение характеризуется нарушением социализации, пренебрежением социальным воспитанием, десоциализацией. Данные негативные факторы влияют на формирование различных видов асоциального поведения [8, с. 10].

Таким образом, различают такие виды асоциального поведения, как: физическое истребление человека или иных живых существ, моральное унижение другого человека, уничтожение его личности, проявление враждебности и агрессии в общении по отношению к окружающим, целенаправленное разрушение устоявшихся социальных отношений, нанесение непоправимого вреда объектам природы,

разрушение среды обитания, разрушение неодушевленных предметов, в том числе являющихся произведениями искусства, объектами исторического и культурного наследия, архитектурными памятниками, злоупотребление алкоголем и психотропными препаратами, патологическая зависимость нехимического характера, сексуальная распущенность, неразборчивость в партнерах, сознательное подвергание своей жизни неоправданному риску, членовредительство, умышленное уничтожение собственной личности, как физическое, так и моральное [9, с. 15].

Асоциальное поведение включает в себя широкий спектр поведенческих форм – от социальной наивности в поведении детей, школьников до состояний невменяемости, то есть всех ситуаций, когда несовершеннолетние не способны понять социальный смысл своего поведения. В понятие асоциального поведения входят такие формы проявлений поведения, как драчливость, причинение вреда чужой собственности, жестокость по отношению к людям и животным, воровство, ложь, побег. Для большинства школьников характерны проявления тех или иных форм асоциального поведения, которые не являются реальной помехой в ежедневной деятельности, уменьшаются со временем и не оказывают негативного влияния на последующую взрослую жизнь. Основная отличительная особенность асоциальных школьников заключается в том, что формально, юридически они могут считаться детьми, не требующими особых подходов, но фактически в силу причин различного характера, от них не зависящих, эти дети оказываются в ситуации, когда не реализуются в полной мере или вообще попираются их базовые права, закрепленные Конвенцией ООН о правах ребенка и другими законодательными актами, – право на уровень жизни, необходимый для их полноценного развития, и право на образование. Сами школьники своими силами не могут разрешить эти проблемы. Они не могут их осознать, или не видят выхода из трудной жизненной ситуации, в которой оказались [10, с. 12].

Поэтому негативные влияния необходимо устранять для того, чтобы личность школьника не подвергалась отрицательному воздействию с внешней среды. Такие явления подчеркивают актуальность профилактики асоциального поведения, проводимые социальным педагогом. Л.В. Мардахаев предлагает следующее определение термина: «Профилактика» – это использование совокупности мер, разработанных для того, чтобы предотвратить возникновение и развитие каких-либо отклонений в развитии, обучении, воспитании [11, с. 34].

Л.А. Азарова отмечала: «Профилактика – это комплекс мероприятий социально-психологического, медико-педагогического характера, направленных на нейтрализацию воздействия негативных факторов социальной среды на человека с целью предотвращения отклонений в его поведении» [12, с. 44].

В Законе Республики Казахстан от 29 апреля 2010 года № 271-IV «О профилактике правонарушений», профилактика правонарушений определяется, как комплекс правовых, экономических, социальных и организационных мер, осуществляемых субъектами профилактики правонарушений, направленных на сохранение и укрепление правопорядка путем выявления, изучения, устранения причин и условий, способствующих совершению правонарушений [13, с. 6].

Профилактика, которую проводит социальный педагог, принято считать социально-педагогической. По мнению Т.Н. Фатеевой, социально-педагогическая профилактика асоциального поведения школьников – целенаправленный процесс восстановления у ребенка семейных, межличностных и социальных связей на основе включения его в систему отношений культурно-досугового, воспитательно-образовательного характера, формирования у него положительного социального опыта [14, с. 12].

Социальный педагог при работе с асоциальными школьниками должен проводить мероприятия, которые направлены на профилактику асоциального поведения. Мероприятия по профилактике и предупреждению асоциального поведения школьниками могут быть направлены на:

1. Организацию оптимальных условий для адекватного осуществления процесса социализации личности школьника;
2. Оказание различных направлений помощи школьникам и их семьям;
3. Выявление школьников, которые склонны к отклоняющемуся поведению и нарушению норм и правил общества;
4. Наблюдение за образом жизни школьника;
5. Всестороннее изучение личности школьника, окружающих его людей - поиск положительных и отрицательных воздействий на ребенка со стороны социума [15, с. 32].

Осуществляя мероприятия по социально-педагогической профилактике асоциального поведения школьников, социальный педагог должен учитывать различные формы профилактики асоциального поведения. Существуют различные формы профилактики асоциального поведения школьников:

1. Первая форма – это создание социокультурной среды, в основе которой лежат представления о детерминирующем влиянии социальной и культурной среды на возникновение асоциальности у школьников. Воздействуя на социальные факторы, можно предотвратить негативное и нежелательное поведение личности школьника.

2. Вторая форма профилактики асоциального поведения школьников – проводится в форме лекций, бесед, распространения литературы или DVD и телефильмов.

3. Третья форма – это организация деятельности, альтернативной асоциальному поведению, связанная с представлениями о замещающем эффекте асоциального поведения. Предполагается, что школьники используют психоактивные вещества, улучшающие настроение, до тех пор, пока не получают взамен что-то лучшее.

4. Четвертая форма – это организация здорового образа жизни. Она исходит из представлений о личной ответственности за свое здоровье, гармонию с окружающим миром и своим телом. Умение личности достигать нормального физического, психического и нравственного состояния и успешно противостоять неблагоприятным факторам среды считается особенно ценным.

5. Пятая форма – это минимизация негативных последствий асоциального поведения. Данная форма работы используется в случаях уже сформированного асоциального поведения, которая направлена на профилактику рецидивов или их негативных последствий данного поведения.

6. Шестая форма – это активизация личностных ресурсов. Занятия школьников физической культурой, их творческое самовыражение, участие в группах общения и личностного роста – все это активизирует личностные ресурсы, обеспечивающие активность личности, ее здоровье и устойчивость к негативному внешнему воздействию [16, с. 33].

В различных формах социально-педагогической профилактики асоциального поведения могут использоваться схожие средства и методы. По способу организации работы выделяют следующие формы профилактики: индивидуальная, семейная, школьная работа. В целях предупреждения асоциального поведения школьников используются различные методы: информирование, групповые дискуссии, тренинговые упражнения, ролевые игры, моделирование эффективного социального поведения, психотерапевтические методики.

Существуют такие формы профилактики асоциального поведения, как первичная, вторичная и третичная. Они реализуются за счет специально разработанных программ и методик, которые предполагают решение следующих задач:

1. Развитие у школьников социальной и личной компетенции.
2. Формирование умений и навыков самозащиты.
3. Предупреждение возникновения проблемы при взаимодействии с окружающими людьми [17, с. 14].

Содержание программ профилактики асоциального поведения базируется на представлении о факторах риска, их принято делить на индивидуальные, семейные, микросоциальные. Считается, что риск формирования асоциальности оказывается реальным практически для любого ребенка, поэтому программы профилактики ориентированы на все группы детей вне зависимости от возраста и принадлежности к определенной социальной группе. Такие программы должны формировать у школьников навыки противостояния давлению, обеспечивающие формирование личностной устойчивости в отношении всей суммы факторов риска асоциального поведения. Задачи программ и методик профилактики способствуют тому, чтобы индивидуальная работа будет достаточно эффективной. Социальный педагог должен создать следующие условия для повышения эффективности и результативности профилактики:

1. Выявить и проанализировать адекватность применения социально-педагогических методов в работе с асоциальными школьниками.

2. Проанализировать взаимодействие школы, родителей и педагогов в работе с асоциальными школьниками [18, с. 9].

Условия повышения эффективности и результативности профилактики способствуют формированию социально-педагогической профилактики асоциального поведения у школьников, которая включает, прежде всего, социальные меры для формирования положительного отношения к здоровому образу жизни. Средства массовой информации имеет огромное значение в данном аспекте. Различные программы, выступления кумиров школьников, специально подобранные фильмы – все это должно иметь более высокий моральный уровень, чем имеется сейчас. Современные школьники все чаще проводят свое свободное время в интернете, тем самым идет воздействие на психику еще не окрепшего ребенка, который, как «губка» впитывает весь негатив. Социальный педагог должен предпринять профилактические меры по предотвращению воздействия на психику школьников со стороны СМИ.

На сегодняшний день профилактика асоциального поведения школьников в условиях общеобразовательного учреждения в большей степени направлена на сформированность психики ребенка в отношении вредных привычек и асоциальных норм. Упор в работе социального педагога с асоциальными школьниками следует делать именно на профилактику, так как всегда легче предотвратить, чем устранить уже имеющуюся проблему. Профилактика асоциального поведения школьников обязана быть организована целенаправленно с четким определением форм, методов и средств воспитательного воздействия на асоциального школьника [19, с.19].

Если социальный педагог не будет своевременно проводить профилактику асоциального поведения школьников, то их численность будет повышаться, в связи, с чем приведет к массовой деградации подрастающего поколения и деформирования ценностных ориентаций жизни.

Таким образом, организация социально-педагогической профилактики асоциального поведения школьников является неотъемлемой частью деятельности социального педагога. Она должна включать в себя комплекс мер, форм, методов, которые социальный педагог непосредственно использует в своей деятельности.

Профилактика служит эффективным средством устранения склонности школьников к асоциальному поведению. Асоциальное поведение – это субъектно-деструктивная активность человека, направленная на удовлетворение потребностей человека путем социально-неприемлемых форм поведения.

#### Литература:

1. Ковалев А.И. Социализация личности: норма и отклонение. – М.: Юнити, 2016. – 376 с.
2. Бязрова Т.Т. Социальная норма и социальные отклонения в поведении несовершеннолетних // Актуальные вопросы современной науки, 2017.
3. Зикратов В.А. Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: взаимодействие семьи и школы / В.А. Зикратов, И.В. Чеверда // Социальная педагогика. – 2018. – № 3. – С. 75-79.
4. «Концепции правовой политики Республики Казахстан на период с 2010 до 2021 года»: Астана, 2021– <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U090000858>
5. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением: учеб. – метод. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2017. – 148 с.
6. Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы. – СПб.: Питер, 2016. – С. 99-108.
7. Абдыкаримов Б.А., Байсеитова Ж.Б., Сатынская А.К., Оспанов С.С. Проблемы девиаций среди несовершеннолетних. – Астана, 2018. – 98 с.
8. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник. – М.: Гардарики, 2015. – 269 с.
9. Ковалев А. Г. Психология личности. – М.: Мысль, 2016. – 341 с.
10. Оспанов С.И. Социология права. – Алматы, «Раритет», 2017. – 340 с.
11. Выготский Л.С. Проблема возраста // Детская психология. – М.: Педагогика, 2016. – 268 с.
12. Сарсенова Р.С. Взаимодействие семьи и школы как условие развития личности ребенка // Социальный педагог, 2017. – 37 с.
13. Джаманбалаева Ш.Е. Общество и подросток: социологический аспект девиантного поведения. – Алматы, 2018 г. – 278 с.
14. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учеб. – метод. пособие / Под ред. М.И. Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2017. – 240 с.
15. Концепция воспитания в системе непрерывного образования Республики Казахстан» – Астана, 2021. – 25 с.
16. Абдиров Н.М., Интыкбаев И.Р. Подросток в орбите наркомании, проблемы предупреждение. – Караганда, Высшая школа КНБ, 2019. – 88 с.
17. Киселева Г.Г. Основы социально-культурной деятельности. – М.: Мысль, 2018. – 43 с.
18. Ковальчук А.С. Социально-культурная деятельность. – Орел, ОГИИК, 2017. – 58 с.
19. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков: социально-психологические аспекты – Мн., 2017. – 10 с.

УДК 316.647.5

### ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Малиновская Д.В., Сбитнева А.Н.**  
(*НАО СКУ им. М. Козыбаева*)

За последние десятилетия Казахстан пережил кризис идейно-нравственных ценностей: обесценивание значимости духовности привело к развитию негативных явлений практически во всех сферах социальных отношений. Сегодня все большее распространение в школьной среде получают недоброжелательность, озлобленность, агрессивность. Причин этому много. Взаимная нетерпимость и культурный эгоизм



через средства массовой информации, социальное окружение детей, семью все чаще проникают и в школу.

Осознание мировым сообществом необходимости терпимости как нормы, межгосударственных, межнациональных и межличностных отношений, противостоят традиции вражды, стереотипы борьбы, и инертность общественногосознания. Развитие общественных отношений выдвинуло на передний план вопросы разностороннего развития личности, потребовало осмысления разнообразных факторов, в их совокупности и взаимодействии, влияющих на формирование человека.

В «Декларации принципов толерантности», обосновывается, что одним из наиболее эффективных путей достижения согласия является воспитание толерантной личности. Толерантность определяется как «уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствует знания, открытость, общение и свобода мысли, совести, убеждений. Толерантность должны проявлять отдельные люди, группы и государства» [1, с. 6].

Последнее время проблемы толерантности всё больше привлекают внимание психологов. В буквальном смысле термин «толерантность» (с лат. *tolerantia* – терпение) означает терпимость к явлениям или действиям, которые человек осуждает и которые противоречат его правильной картине мира. Термин «толерантность» в основном рассматривается в двух направлениях: обозначение индивидуального свойства, заключающегося в способности к сохранению саморегуляции при фрустрирующих воздействиях среды, а также для обозначения способности личности к неагрессивному поведению по отношению к другим людям. В первом случае на первый план выступает способность личности к самосохранению, а во втором – готовность к межличностному взаимодействию [2, с. 27].

М.П.Мчедлов, П.И.Мамедова, И.Б. Цепкова определяют толерантность как качество личности, которое выражается в готовности прислушиваться к мнению других и допускать инакомыслие в своих рядах, уважении, признании права на свободу, самоопределения личности, восприимчивости и непредубежденности к альтернативе, отсутствию протеста и осуждения каких-либо действий объекта [3, с. 139].

Л.В. Мардахаев рассматривает толерантность как моральное качество личности или состояние общественных нравов, характеризующееся сдержанностью моральных оценок, неагрессивным способом восприятия морального и социального зла, стремлением учитывать интересы других людей и народов [4, с.192].

Л.В. Байбородова рассматривает толерантность как реализуемую готовность к осознанным личностным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющими различные мировоззрения, разные ценностные ориентации и стереотипы поведения. Показателями социальной активности являются социальная самоидентификация, социальная адаптированность, креативность, социальный оптимизм и инициативность [5, с. 7].

Н.Ш. Хабибова рассматривает идеологическую сторону понятия «толерантность» и определяет ее как основу свободы, уважение прав другого человека, терпимость, ненасилие, культуру компромисса, диалог, личностную или общественную характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда многомерны [6, с. 3].

Толерантность является одним из главных компонентов жизненной позиции сформировавшейся личности. Это личность, имеющая свои ценности и интересы, готовая их защищать, при этом, с уважением относящийся к позициям и ценностям других людей. Несмотря на большое количество определений данного

понятия, необходимо отметить, что все они объединены тем, что толерантность – это стремление к взаимопониманию и принятию окружающей действительности.

Н.В. Недорезова проанализировав различные подходы к определению толерантности, предложила следующую классификацию:

1. Толерантность как психофизическая переносимость неблагоприятных воздействий, т.е. терпимость организма к негативным воздействиям извне;

2. Толерантность в социальных отношениях (коммуникативная толерантность) – как терпимое отношение к представителям других групп или неприятиям, неприемлемым поступкам и собеседникам;

3. Толерантность как система ценностей, включающая в себя принятие уникальности другого человека, отличающейся системы мировосприятия, иными словами она предполагает, что каждый человек имеет право на свободу своих убеждений, внешнего вида, положения, поведения, ценностей.

4. Толерантность как личностная характеристика, совокупность позитивных установок и индивидуальных качеств личности, система личностных ценностей [7, с. 189].

Второе направление, данное в этой классификации, рассматривает толерантность в системе отношений к другим людям. В данном случае толерантность рассматривается как важнейшая основа процесса коммуникации в ходе человеческого взаимодействия. Она предоставляет возможность с помощью, которой достигается взаимопонимание и установление связи между людьми, учитывая их социальные, психологические и другие особенности. Коммуникативная толерантность обусловлена гуманным отношением людей друг к другу.

Коммуникативная толерантность является глубинной основой изначальной толерантности человека к человеку. Сформированная у человека коммуникативная толерантность позволяет ему легко вступать в коммуникативные связи с другими людьми, этически грамотная позиция в общении делает человека толерантным.

Многочисленные ученые занимались вопросами коммуникативной толерантности. Среди российских ученых, которые исследовали данную проблему были А.Г. Асмолов, С.К. Бондырева, Б.С. Гершунский, В.В. Бойко, П.Ф. Комогорова, [8, с. 12].

По мнению В.В. Бойко коммуникативная толерантность – это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию [9, с. 472].

Коммуникативная толерантность, считает О.Б. Скрыбина – это устойчивое личностное состояние, определяющее особый тип взаимодействия индивида с другими людьми и характеризующийся наличием в сознании субъекта успешного, личностно-значимого образца терпимого коммуникативного поведения и доминантной направленностью сознания на его выполнение [10, с. 22].

Ю.В. Коряпина коммуникативную толерантность рассматривает как собирательную характеристику, поскольку в ней отражаются факторы воспитания, опыт общения, культура, ценности, потребности, интересы, установки, характер, темперамент, привычки, особенности мышления, эмоциональный стереотип поведения [11, с. 45].

В казахстанской педагогике проблему коммуникативной толерантности рассматривали Б.Б. Даумова, С.К. Кондыбаев, К.М. Абишева, А.Н. Шоменова, С.Г. Мачнева, В.А. Абетова, А.М. Нынсыбаевой. По их мнению коммуникативная

толерантность охватывает различные стороны личности, которые так или иначе задействованы и в общении[12, с. 11].

К.М. Абишева понимает коммуникативную толерантность как характеристика отношения личности к людям, которая показывает степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию. Коммуникативная толерантность одна из важнейших и очень информативных черт человека[13, с. 4].

Особое внимание необходимо уделять воспитанию коммуникативной толерантности школьников, которые в силу психологической неустойчивости и социальной незрелости подвержены влиянию различных идеологий, нарушениям межличностных контактов.

Для школы проблема воспитания коммуникативной толерантности актуальна сама по себе. На этом жизненном этапе складывается взаимодействие между детьми, пришедшими из разных микросоциумов, с разным жизненным опытом и с несформированностью коммуникативной деятельности. Для плодотворного обучения в классе необходимо свести эти противоречия в процессе к некоей общей основе. Ненасильственное, уважительное отношение, гармонизация отношений в классе, воспитание коммуникативной толерантности способствуют развитию сотрудничества. Воспитание коммуникативной толерантности невозможно в условиях авторитарного стиля общения. Поэтому одним из условий воспитания коммуникативной толерантности является освоение учителем определенных демократических механизмов в организации учебного процесса и общения учеников друг с другом и с учителем. Именно школе важно научить ребенка принимать другого как значимого и ценного и критически относиться к своим собственным взглядам.

Развитие чувства коммуникативной толерантности школьников представляет собой целенаправленный, планомерно организованный процесс, который не может и не должен быть эпизодическим, он даст результаты лишь в том случае, когда проблема развития чувства коммуникативной толерантности будет решаться систематически.

В настоящее время перед всеми педагогами встает вопрос: как обеспечить формирование коммуникативно – толерантных качеств личности школьника в процессе образования. В современной социокультурной ситуации школа, должна стать местом, где создаются благоприятные условия для межэтнического общения, где всем учащимся прививается уважение к своей культуре и культурам других народов, поскольку именно в учебно-воспитательном процессе создаются ситуации культурного, межличностного, межнационального, формального и неформального общения.

В педагогической практике накоплено немало методов, форм и приемов работы по воспитанию коммуникативной толерантности школьников, связанных с организацией деятельности детей в классе, использованием произведений художественной литературы и кинофильмов, организацией диалоговых форм работы (дискуссий, диспутов, дебатов).

Создавая свой урок, учитель обязательно интегрирует познавательные и воспитательные задачи, которые предстоит реализовать. Особым воспитательным потенциалом обладают гуманитарные предметы. Для воспитания толерантности школьников на уроках русского языка и литературы важно использовать материал, позволяющий найти отклик у учащихся, вызвать их интерес к культурам других народов.

Каждый педагог решает сам, каким формам, методам и приемам отдать предпочтение на уроках: это зависит от изучаемого материала, целей и задач урока. Считается, что успешнее всего процесс воспитания коммуникативной толерантности реализуется в групповых и коллективных формах уроков, иначе все рассуждения о ней

превратятся в морализирование, а представления учащихся о коммуникативно – толерантных отношениях останутся незакрепленными. Расширение границ и многообразие форм современного урока позволяют нам активизировать мыслительную деятельность учащихся, формирует их умение осознавать себя полноправным (а значит, имеющим и права и обязанности) членом общества. Это могут быть и интегрированные, и нестандартные уроки.

Формирование коммуникативной толерантности продолжается и во внеурочной деятельности. Во внеурочной деятельности в рамках учебного заведения можно говорить и о целесообразности применения следующих форм развивающих мероприятий по формированию навыков коммуникативной толерантности:

- общешкольные и классные мероприятия, интеллектуальные и спортивные игры;
- кружки, в контексте регионального компонента; секции: национальных видов спорта, традиционной национальной борьбы;
- клубы общения, интернациональной дружбы;
- организация социального творчества.

Существуют следующие средства формирования коммуникативной толерантности школьников во внеурочной деятельности:

- игры разных народов;
- национальные традиции;
- тренинговые упражнения;
- воспитывающие ситуации (составление правил дружбы, составление памятки толерантного поведения, воспитательные беседы и притчи);
- акции милосердия.

Таким образом, на процесс формирования коммуникативной толерантности школьников влияет ряд объективных и субъективных факторов – это особенности окружающей действительности, индивидуально-психологические и возрастные характеристики личности, характер межличностных отношений, ведущий вид деятельности и т.д. Именно поэтому постановка и решение проблемы формирования навыков коммуникативной толерантности в Казахстане является актуальной и прогрессивной тенденцией, имеющей социальную, культурную и политическую значимость, поскольку в современных условиях особую важность приобретает задача консолидации общества на основе толерантных ценностей, готовности защиты интересов личности ребенка и общества в целом. Только личность с развитыми навыками толерантного поведения способна конструктивно выходить из конфликтов, а не избегать их, жить и работать в непрерывно меняющемся современном мире, способна смело разрабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и обществом в целом.

#### **Литература:**

1. Декларация принципов толерантности: утв. резолюцией 5.61 Генеральной конференцией ЮНЕСКО от 16 ноября 1995г. // Защити меня! – 2016. – С. 6-11.
2. Лучинский А.В. Реализация государственных гарантий на оказание стоматологической помощи гражданам РФ в амбулаторных условиях: автореф... дис. кан. мед. наук. – М.: 2017. – 27 с.
3. Петрицкий В.А. Толерантность – универсальный этический принцип // Известия СП лесотехнической академии. – СПб., 1993. – С. 139-151.
4. Методика и технология работы социального педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. –М., 2017. – 192 с.
5. Байбородова Л.В. Воспитание толерантности у школьников как функция деятельности классного руководителя // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №4. – С. 1-11.

6. Хабибова Н.Ш. Педагогические основы формирования толерантности школьников младших классов: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук:– Душанбе, 2016. – 27 с.
7. Недорезова Н.В. Толерантность в межличностном общении старшеклассников: дис...канд. псих. наук / Н.В. Недорезова. – Москва, 2005. – 189 с.
8. Кожухарь Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении // Вопросы психологии. – 2016.– №2.– с. 3-12
9. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М.:Информационно-издательский дом «Филинь», 2016. – 472 с.
10. Скрыбина О.Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников: автореф.дис... канд. пед. наук. –Кострома, 2018. – 22 с.
11. Коряпина Ю.В. К вопросу о когнитивном компоненте коммуникативной толерантности // Знание. Понимание. Умение. – 2018. – №2, – С. – 45.
12. Бельгибаева Г.К. Айтжанова Р.М. Формирование этнической толерантности у учащейся молодежи в республике Казахстан // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 11 – С. 10-14
13. Абишева К.М. Шнайдер В.А. Айкенова Р.А. Стратегии коммуникативной толерантности этносов полиязычного социума в ходе межкультурной коммуникации // Вестник Кокшетауского Государственного университета имени Ш.Уалиханова. – 2019. – №1. – С. 4.

**УДК 159**

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»**

**Мұқамеджан А.М., Алпысбаева М.Б.**  
*(НАО СКУ им. М.Козыбаева)*

Сегодня, в образовании Республики Казахстан, стоит задача в создании необходимых условий для формирования, развития и профессионального становления личности [1].

Формирование и развитие личности является неотъемлемо – важной составляющей личностно – развивающего обучения. Причем значимость акцентируется на развитии стремления личности к самостоятельности, саморазвитии и самореализации. Особенности личностно – развивающего обучения отражается на современном этапе в Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы, которая ставит перед собой цель: «обеспечение населения страны образованием, направленным на развитие личности с востребованным в обществе навыками и духовно-нравственными ценностями» [2].

В субъект – субъектных отношениях, где взаимодействие складывается между педагогом и студентом, создаются условия для развития мотивации студента в учебном процессе. При этом обучение несет характер сотрудничества, и на этом аспекте основывается достижение целей и задач образования, что в свою очередь сформировало потребность в изучении условий для продуктивного развития профессиональной личности, тем самым необходимость созданий новых технологий, влияющих на данный процесс в высшей школе. Личностно – развивающее обучение включает в себя применение развивающих технологий: упражнения с использованием игр, диалоговые лекции, тренинговые упражнения, деловые игры и т.д. Ведущую роль в корректном использовании данных технологий берет на себя педагог, на которого накладывается новая должность – педагог-фасилитатор.

Фасилитация (от англ. to facilitate) - способствовать, облегчать, помогать, содействовать [3]. Данный термин впервые описан Карлом Роджерсом и используется в психологии для обозначения процесса и феномена облегчения, оптимизации деятельности одного человека (или группы) при активном поддерживающем присутствии другого человека. Фасилитация может быть случайной, неосознаваемой или намеренной, осознаваемой, когда осуществляется педагогом – фасилитатором.

Педагог – фасилитатор (учитель – фасилитатор) - учитель, работающий в парадигме личностно ориентированной педагогики и руководствующийся следующими установками в работе с детьми: открытость своим собственным мыслям, чувствам, переживаниям; поощрение, доверие как выражение внутренней личностной уверенности учителя в возможностях и способностях учащихся; «эмпатическое понимание» (видение поведения учащегося, его реакций, действий, навыков) [4].

Педагогическая фасилитация – процесс облегчения и усиления продуктивности образования, обучения и воспитания, развитие субъектов педагогического взаимодействия за счет их стиля общения и особенностей личности педагога и учащегося. Актуальность изучения проблемы педагогической фасилитации на развитие профессионального и личностного становления будущих педагогов в условиях высшей школы не вызывает сомнения.

В своей работе Жижина И., на основании теоретического анализа, определила структуру педагогической фасилитации, которая включает в себя: коммуникативные способности, эмпатию, рефлексивность, лидерство, черты личности (экстраверсия – интроверсия). Рефлексивность выступает как внутренний механизм для обеспечения процесса педагогической фасилитации, эмпатия – способность к присоединению т.е. сопоставить себя и пережить чувства другого человека. Лидерство, навыки общения, черта личности это в целом формирует и развивает потребность в установлении и сохранении на длительный промежуток времени доброжелательных, эмоционально-положительных взаимоотношений, стремление к эмоциональному сближению с людьми, умении не только слушать, но и слышать собеседника по общению [5].

Для определения актуального уровня педагогической фасилитации студентов по направлению «Педагогические науки», был проведен опросник «Методика определения сформированности педагогической фасилитации» И. Жижиной.

В опросе приняли участие студенты по направлению «Педагогические науки» в количестве 50 человек. Результаты обобщены и представлены на Рисунке 1.

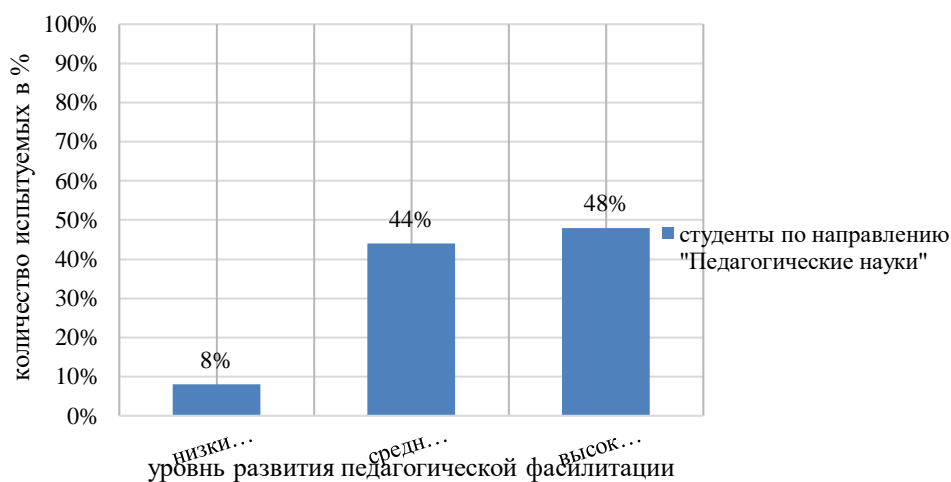


Рисунок 1. Результаты диагностики уровня развития педагогической фасилитации у студентов по направлению «Педагогические науки» (n=50)

В ходе анализа Рисунка 1. было выявлено, что из всей выборки испытуемых (n=50) в большей степени характерен высокий уровень педагогической фасилитации (48%, 24 испытуемых). Это свидетельствует о том, что испытуемые критично относятся к себе, пытаются во всем определить причинно-следственную связь, хорошо взаимодействуют в группе и для группы, легко устанавливает и поддерживает связь с людьми, воспринимают собеседника как значимых, экстравертированы, с выраженными лидерскими качествами. Они готовы к проектированию своей деятельности, способны самостоятельно ставить педагогические цели и задачи, самостоятельно отвечать на проблемные вопросы, определять эффективность используемых методов и приемов, стремятся к постоянному совершенствованию себя как субъекта профессиональной деятельности.

Уровень развития педагогической фасилитации «средний» имеют 22 испытуемых, что составляет 44% от всей выборки. Данный показатель свидетельствует о том, что у испытуемых не всегда происходит контроль поступков и действий. Наблюдается устойчивость в поведении и в зависимости от ситуации остаются статичны. Недостаточно открыты в общении, необходимость новых контактов иногда выводит их из равновесия. Средний уровень педагогической фасилитации характеризует личность, у которой недостаточно развиты лидерские качества, а отличительной чертой рефлексирования является ситуативный характер. Испытуемые начинают анализировать затруднения в ходе осуществляемой деятельности, т.е. рефлексия присуща для личности как действие.

Для 8% от всей выборки испытуемых (4 студента) характерен «низкий» уровень развития педагогической фасилитации. Это выражается в игнорировании окружающих, проявлении «холодной» эмоциональной реакции, не контролировании своих поступков и действий, не критичность по отношению к себе. Данные испытуемые не обладают лидерскими качествами, интровертированы и испытывают затруднения в установлении новых связей с людьми. Отмечается рефлексивно- пассивная позиция к деятельности, что очень часто приводит к распространению чувства самодостаточности и беспроблемности в своей деятельности. Лучше развита определяющая рефлексия, хотя в определенные моменты способны и к синтезирующей рефлексии. Характерной особенностью данных испытуемых является готовность к рутинному исполнению педагогической деятельности.

Таким образом, проведенное нами исследование дало возможность сделать вывод о том, что педагогическая фасилитация у студентов по направлению «Педагогические науки» является важным компонентом образовательного процесса. Чем выше уровень развития педагогической фасилитации, тем более качественнее и эффективнее процессе обучения самих студентов.

#### **Литература:**

1. Концепция воспитания в системе непрерывного образования Республики Казахстан.
2. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы. От 27.12. № 988. – Астана, 2019. – 61 с.
3. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М., 1990.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. - М.: Академия, 2003. — 176 с.
5. Жижина И.В., Зеер Э.Ф. Психологические особенности педагогической фасилитации //Образование и наука., 1999.

## АРТ-ТЕРАПИЯ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ОЙЛАУЫН ДАМУЫТУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Назарова Г.М., Белгибекова А.Б.  
(М. Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ)

Соңғы жылдарда мектеп жасына дейінгі балаларды дамыту мен оқу процесінде өнердің әсер ету ықпалына ұстаздардың қызығушылығы артты. Қазіргі педагогика мен психология өз мәні бойынша мектеп жасына дейінгі баланың үйлесімді тұлғасын қалыптастырудың, оның адамгершілік және эстетикалық дамуының маңызды құралы ретінде педагог жұмысында өнердің әртүрлі түрлерін пайдалануға бағытталған. Қазіргі уақытта мектепке дейінгі білім беру тәжірибесінде олар «арт-терапия» деген терминді кеңінен қолдануда.

«Арт-терапия» терминін тәжірибеге А.Хилл енгізген. Арт-терапияның мәні Л.Д. Лебедева бойынша «мектепке дейінгі балалардың дамуы және өнер мен көркемдік іс-әрекет арқылы көркем мәдениет негіздерін тәрбиелеу мәселелері туралы педагогикалық процестің теориясы мен тәжірибесін көркем түрде қамтамасыз ететін ғылыми білімнің екі бөлімінің синтезі» деп белгілеген. Мектеп жасына дейінгі балалармен жұмыс істеуде ең дұрыс және тиімді курс ретінде арт-терапияны тандауға болады. Мектеп жасына дейінгі балаларға арналған арт-терапия шығармашылықты психологиялық дамытудың дәлелденген құралы болып саналады. Шындығында, арт-терапия әдістері балабақшада тіпті бөбекжай тобының кезеңінде де қауіпсіз қолданылады. Мектепке дейінгі білім берудегі арт-терапия өнер және шығармашылық арқылы әлемді түсінудің психологиялық әдістерінің кешені: сурет салу және модельдеу, музыка мен әдебиет, театр және ертегілер және т.б. Оқу іс-әрекетінің маңызды мақсаттары - маңызды өмірлік белсенділікті дамыту және әлеммен үйлесімді қарым-қатынастарды құру. Арт-терапияның тек 6 түрі бар:

- изотерапия (бейнелеу өнерінің құралдары арқылы емдік әсер ету: сурет салу, модельдеу, сәндік-қолданбалы өнер және т.б.) ;
- музыкалық терапия (музыка тыңдау арқылы емдік әсері) ;
- библиотерапия, оған ертегі терапиясы кіреді (оқу арқылы емдік әсері);
- имаготерапия (образ, театр арқылы емдік әсері) ;
- музыкалық терапия ( музыка тыңдау арқылы емдік әсері ) ; - вокалдық терапия (ән айту арқылы емдеу);
- кинезитерапия (би терапиясы арқылы, түзету ырғағы – қозғалыс арқылы емдік әсер).

Арнайы психология мен педагогикадағы заманауи зерттеулер өнердің балалардың дамуына оң әсерін объективті түрде растайды. Музыка мен ән арқылы ОД процесінде мектеп жасына дейінгі баланың ойлауы белсендіріледі, мақсатты белсенділік, ерік-жігер, зейіннің тұрақтылығы қалыптасады.

Арт-терапия негізінен психотерапевтік функцияны жүзеге асырады, балаларға психологиялық проблемаларын жеңуге, эмоционалды тепе-теңдікті қалпына келтіруге немесе мінез-құлық бұзылыстарын жоюға көмектеседі. Дегенмен, арт-терапияның мәні көбінесе тұлғаның моральдық-этикалық, эстетикалық, моральдық-еріктік, коммуникативті-рефлексиялық негіздеріне әсер ету және өнердің көмегімен оның әлеуметтік-мәдени бейімделуіне ықпал етуге бағытталған тәрбиелік қызметінде көрінеді.



Баланың шығармашылық қабілеттерін айналасындағылар және жақын адамдар бағалай алады, бұл баланың өзін-өзі бағалауын, қоршаған әлемге деген көзқарасын арттыруға мүмкіндік береді. жетекшілігімен жүргізілген зерттеулер Л.Д. Лебедева, арт-терапияның мүмкіндіктері 6-7 жастағы мектеп жасына дейінгі баланы тәрбиелеу мен дамыту мәселелерін шешуде маңызды екенін көрсетті. Арт-терапия адамгершілікті дамытуға, қоғамдағы адамгершілік нормалары мен мінез-құлық ережелерін қалыптастыруға көмектеседі. Музыкалық ырғақтық белсенділік шешендік «қимыл-қозғалыс тілін» түсінуге, пантомима, ым-ишара көмегімен музыкалық бейнені ойын мен биде бейнелеп қана қоймай, сонымен қатар бұл дағдыларды күнделікті қарым-қатынаста қолдана білуге көмектеседі.

Музыканың және басқа да мәнерлі құралдардың табиғатына сәйкес қимыл-қозғалыстарды жасау және басқалармен қатар, мектеп жасына дейінгі балалардың психикалық функцияларын қалыптастыруға ықпал етеді, олардың әңгімелік музыкалық ойындарда бейнелерді берудегі озбырлығының негізі. Би қимылдарының барлық түрлерін орындау, музыкаға жаттығулар жасау олардың қозғалыс сферасының еріктілігін дамытады. Мектеп жасына дейінгі балалар қимылдарды тек сурет бойынша ғана емес, сонымен қатар мұғалімнің ауызша нұсқауы бойынша және сонымен бірге өз бетінше орындауға қабылданады.

Көркем қол еңбегі – бұл мектеп жасына дейінгі баланың әдемі, мағыналы заттар жасап, айналаның бәрін безендіріп, жабдықтайтын көркем іс-әрекет түрі. Бұл сипаттамалық іс-әрекет түзетуші бағыттылыққа ие, өйткені ол ұсақ моториканың жетілуін, қолды дұрыс үйлестіруді, көруді бақылауды, жеке іс-әрекетке жоспар құруды, әрекет пен әсердің байланысын анықтауды, қиялды, зейінді дамытуды қамтамасыз ете алады. Арт-терапиялық әдістер дидактикада, көркемдік және арнайы педагогикада оларды жүйелеудің белгіленген тәсілдерінде қалыптасады, олар ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің кез келген категориясы үшін максималды мүмкіндік беретін әдістер мен әдістердің құрамын таңдау қажеттілігін ескереді.

Арт-терапияның бала тұлғасының қалыптасуына әсерін зерттей отырып, Ю.К.Бабанский оқытудың бірнеше әдістерін атап көрсетеді:

- оқу-тәрбие іс-әрекетін ұйымдастыру;
- оқу-танымдық белсенділікті ынталандыру;
- оқу-танымдық іс-әрекеттің тиімділігін бақылау.

Сонымен, арт-терапия - өнердің барлық түрлерін қамтиды. Іс-әрекеттің бұл түрлерінде баланың субъектінің позициясын меңгеруіне байланысты интенсивті интеллектуалдық, эмоционалдық және тұлғалық даму жүреді, мінез-құлық, ойлау, шығармашылық қиял сияқты жаңа формациялар қалыптасады, бұл ең маңызды негіз болып табылады. мектепте жүйелі оқуды бастау.

#### Әдебиеттер:

1. Жуковская, Р. И. Воспитание ребенка в игре / Р.И. Жуковская. - М.: АСТ, 2011.
2. Интересно живем: Воспитание творческих способностей у дошкольников: Пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений родителей / М.В. Воробьева, В.Н. Давидович.- М.: Просвещение, 2010.
3. Мардер Л.Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Генезис, 2007. – 143с.
4. Теплов Б.М. Творчество в системе дошкольного образования/Б.С. Теплов. – М.: Академия, 2012.
5. Эдит Крамер. Арт-терапия с детьми. - Издательство: «Генезис», 2013. – 320 с.
6. Дженнингс С., Минде А. Сны, маски и образы. Практикум по арт-терапии. – СПб., 2002. – 384 с.
7. Рудестам К. Групповая психотерапия. — СПб.: Питер, 2000. – 384 с.

**ДЕНЕ ТӘРБИЕСІНДЕГІ ФИЗИОЛОГИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ  
ЕРЕКШЕЛІКТЕРДІ ЕСКЕРЕ ОТЫРЫП, ОРТА МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ  
ОҚУШЫЛАРҒА ЖЕКЕ ЖҰМЫС ЖҮРГІЗУ**

**Нуруллаева Д.Б., Абдрасулова Ж.Т.**

*(Әл Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университет, Алматы қ.)*

Балалар мен жасөспірімдердің жас-жыныстық және жеке ерекшеліктерін, сондай-ақ олардың дамуының әртүрлі кезеңдеріндегі денесінің резервтік мүмкіндіктерін ескеру қажет [1]. Бұл тәсіл дене шынықтыру практикасын денсаулыққа қауіпті жеткіліксіз және сонымен бірге шамадан тыс жүктемелерден қорғайды [2]. Дене тәрбиесі процесінде мотор дайындығын арттырып қана қоймай, сонымен қатар автоматтандырылған өндіріс жағдайында жұмыс істеуге және белсенді іс-әрекетке дайын болуды қамтамасыз ететін психофизикалық қасиеттерді қалыптастыру қажет. Сондықтан оқушылардың дене тәрбиесінің теориясы мен практикасы үшін дененің белгілі бір жас кезеңдеріндегі бейімделу мүмкіндіктерін ескере отырып, физикалық белсенділіктің төзімділігі мен жарамдылығы, физиологиялық жүйелердің функционалды жетілу дәрежесі, бағытталған жаттығу процесінде мотор мүмкіндіктерін дамыту және жетілдіру деңгейлері туралы мәліметтер қажет.

Өмір бойы, туылған сәттен бастап өлімге дейін, адам ағзасы бірқатар дәйекті және тұрақты морфологиялық, биохимиялық және физиологиялық (функционалды) өзгерістерге ұшырайды. Бала ересек адамның кішірейтілген көшірмесі емес, сондықтан балаларды оқыту және тәрбиелеу үшін баланың жасына, бойына немесе салмағына сәйкес ересек адамның қасиеттерін сандық түрде азайту мүмкін емес [3].

**Негізгі бөлім.** Қазіргі білім беру саясатының басым міндеті – білім беру процесінің жоғары сапасы үшін жағдай жасау. Қазіргі замандағы жас ерекшеліктер физиологиясының күрделі мәселелерінің бірі – балаларға арналған рационалды мотор режимін негіздеу болып табылады [4].

Қимыл-қозғалыс белсенділігінің жоғары деңгейінің арқасында балалар организміне қоршаған ортаның кез-келген факторларына, кенеттен суып кету немесе ыстық ауа райына деген сияқты табиғи жүктемелерге төзімділіктері артады. Бұл жағдайда физикалық даму үйлесімді сипатта болады және оқушылардың орташа жас нормаларына сәйкес келеді. Физикалық белсенділікті жоспарлау кезінде, ең алдымен, спорттық нәтижелердің қажетті үдемелі өсуінен емес, баланың жан-жақты, үйлесімді дамуын қамтамасыз ететін оңтайлы жеке нормалардан бастау керек. Мектептегі дене шынықтыру сабағының оқушының денесіне физиологиялық әсері пәннің міндеттері мен оқу жұмысының сипатына байланысты болып табылады. Әр түрлі жас кезеңдерінде оқушылар үшін дене тәрбиесі мәселелерін шешудің құралдары мен әдістері бірдей болмайды.

Бала ересек адамнан өзінің өмірінің әртүрлі кезеңдерінде сапалық және сандық өзгерістерге ұшырайтын құрылымның, биохимиялық процестердің және тұтастай алғанда ағзаның және жеке органдардың функцияларының өзіндік ерекшеліктерімен ерекшеленеді [5]. Бұл өзгерістер көбінесе өсу мен даму кезеңдерін анықтайтын тұқым қуалайтын факторларға байланысты. Сонымен қатар, тұқым қуалайтын факторлардың және ағзаның жаңа қасиеттерінің көрінісі, балалардың жас ерекшеліктерінің қалыптасуы үшін оқыту және тәрбиелеу, мінез-құлық (қаңқа бұлшықетінің қызметі),

тамақтану және гигиеналық өмір сүру жағдайлары, жыныстық жетілу сияқты факторлар өте маңызды.

13-15 жаста, яғни жасөспірімдерде физикалық және психологиялық тұрғыдан дамудың қажетті деңгейіне жеткен кезде олардың орталық бұлшықет сезімдері мен механизмдерін мұқият талдауға мүмкіндік туады, сонымен қатар жүйке жүйесінің реттелуі де елеулі байқалады. Алайда, жасөспірімдер арасында аталған жас аралығында ішкі органдарының дамуында артта қалушылық көрсеткіштерін де байқай аламыз. Жасөспірімдердің өздерінің күштері мен мүмкіндіктерін артық бағалауға бейімділігін ескере отырып, жаттығулардан спорттық жарақаттарға ықпал ететін жаттығулардан аулақ болу керек [6].

Әрбір жас кезеңі сандық анықталған морфологиялық және физиологиялық көрсеткіштермен сипатталады. Адамдардың жас, жеке және топтық ерекшеліктерін сипаттайтын морфологиялық және физиологиялық көрсеткіштерді өлшеу антропометрия деп аталады. Биіктігі, салмағы, кеуде шеңбері, иық ені, өкпенің өмірлік қабілеті және бұлшықет күші – бұл физикалық дамудың негізгі антропометриялық көрсеткіштері.

Орта жастағы мектеп оқушыларының дене шынықтыру жаттығуларының дұрыс және ұтымды жүйесі биологиялық процестерді ынталандыруға ықпал етеді, органдар мен тіндердің өсуі мен дамуын күшейтеді.

Балалардың өсуі мен дамуы үнемі жүреді, бірақ өсу мен даму қарқыны бір-бірінен ерекшеленеді. Кейбір жас кезеңдерінде өсу басым болады, ал басқаларында даму басым болады. Өсу мен даму қарқынының біркелкі еместігі, олардың толқындылығы жас кезеңдеріне бөлінуді де анықтайды.

Осы жастағы балалардың дене тәрбиесінің негізгі міндеті (5-9 сыныптар) негізгі қозғалу әрекеттерін тереңдетіп оқыту болып табылады [7]. Бұл жағдайда негізгі спорт түрлерінің техникасын терең зерттеу міндеті қойылды (гимнастика, спорттық ойындар, жеңіл атлетика, жекпе-жек және жүзу). Сонымен қоса, олардың жеке бас гигиенасы, организм жүйесіне (орталық жүйке жүйесі, қан айналым жүйесі, тыныс алу және зат алмасу жүйесі) дене шынықтыру жаттығуларының ықпалы және ерік-жігер қасиеттерінің дамуы туралы білімі тереңдетіледі. Орта мектеп жасындағы балалардың дене тәрбиесі мен дамуын қамтитын бұл мәселелер жасөспірімдердің өсіп келе жатқан ағзасының ерекшеліктерімен тікелей байланысты. Оқушылардың қажетті білім, білік пен дағдыны меңгеруі кезіндегі осы аспектілердің барлығын ескеру дене шынықтыру пәні мұғалімдері мен жаттықтырушылардың жұмысындағы негізгі түйінді сәттердің бірі болып табылады.

Мектепте оқыту мұғалім мен оқушының бірлескен іс-әрекетінің нәтижесі болып табылады. Осыған байланысты мұғалімге де, оқушыға да қойылатын гигиеналық талаптарды ажырату қажет [8].

Жасөспірімде іс жүзінде ең күрделі қимыл-қозғалыс әрекеттерін игерудің нақты алғышарттары (морфологиялық, функционалды) пайда болады. Сонымен қатар, жасөспірімдермен дене тәрбиесі бойынша жұмыста жыныстық жетілу кезінде физикалық белсенділікті қатысушылардың дайындығына, жағдайына және жыныстық жетілуіне байланысты саралаудың шұғыл қажеттілігі туындайтынын есте ұстаған жөн. 13-15 жастағы жасөспірімдерде (жыныстық жетілу кезеңінде) ішкі органдар мен жүйелердің физиологиялық жетілуінде артта қалушылық анықталды. Алайда, бұл жаста жеке физикалық қасиеттерді жетілдірудің алғышарттары қазірдің өзінде байқалады. Мысалы, 11-12 жасында жылдамдық-күш спортының негізі және адам қызметінің күрделі үйлестіру түрлері ретінде жылдамдық-күш сапасының қарқынды өсуі байқалады. Бұл жаста жылдамдық қасиеттерін (секіруді) дамыту үшін сіз салмағы

аз салмақты, оның ішінде өз денеңіздің салмағын қолдана отырып, жарылғыш сипаттағы динамикалық жаттығуларға артықшылық бере аласыз.

13-14 жасқа қарай жасөспірімдер дене қозғалысының шекті жиілігіне қол жеткізеді, бұл жоғары жылдамдықты, локомотивтерді (спринтинг, лақтыру, күрделі техникалық спорт және басқа да іс-шаралар) оқыту үшін физиологиялық алғышарттар жасайтын ересектердің күш деңгейіне жетеді.

Айта кету керек, 14-15 жылға қарай жас ерекшелігі бойынша функционалдық қарқын және морфологиялық өзгерістер төмендейді. Осы жас кезеңінде жылдамдық жаттығуларында сапалардың өсу қарқыны да төмендейді. Оларды арнайы бағытталған жаттығулармен ғана қолдауға немесе аздап дамытуға болады. Жасөспірімнің күш-жігерін тәрбиелеу үшін қолайлы жағдайлар жасалады, бұл оқушының қозғалыс аппаратының морфологиялық және функционалды жетілуінің жоғары деңгейімен байланысты [9].

Сондықтан, дене шынықтырумен айналысатын 15-16 жастағы студенттер үшін сабақтарға жылдамдық-күш қасиеттерін дамытуға бағыттайтын аз салмақпен жаттығулар енгізу керек. Осы жастағы қыздар үшін күш жаттығулары бұлшықеттердің салыстырмалы күшінің төмендеуіне байланысты шектеледі (абсолютті күштің дене салмағына қатынасы).

Жасөспірімдер денесінің ішкі ортаның өзгеруіне төзімділігінің артуына байланысты (гомеостаз механизмдерін жетілдіру) статикалық қалыптарды қолдауға ықпал ететін физикалық жаттығуларды қолдануға алғышарттар жасалады. Бұл жағдайда жаттығудың изометриялық әдісін қолдануға болады. Жасөспірім шақ - иірімдік қасиетін арттыруға жақсы мүмкіндік кезеңі. Физикалық қасиеттерді тәрбиелеуде оқушылардың осы жас тобында жаттығу құралдарын қолданудың қатаң жүйелілік жүйесі жоқ [10].

Орта жастағы оқушылардың физиологиялық ерекшеліктері дене тәрбиесінің қосалқы құралдары, спорттық іс-шараларды таңдау және жаттығу мен бәсекелестік жүктемелерді мөлшерлеу кезінде ескерілуі керек.

Сонымен қорытындылай келе жасөспірім мотор аппаратын жетілдіру үшін үлкен әлеуетке ие деп айта аламыз. Бұған дәлел-жасөспірімдердің көркем және спорттық гимнастикадағы, мәнгерлеп сырғанаудағы және басқа да спорт түрлеріндегі жетістіктері. Алайда, орта мектепте дене тәрбиесін ұйымдастырған кезде, 16-17 жастағы мектеп оқушыларының дене бітімін қалыптастыру процесі әлі толық емес екенін ескеру қажет, сондықтан спортпен жүйелі түрде айналыспайтындар үшін максималды күш пен төзімділіктің көрінісімен байланысты жүктемелерді мөлшерлеу керек. Осы фактілер туралы куәландыратын гетерохронды дамуындағы қимыл-қозғалыс сапаларын ескеру керек.

Сонымен қатар, моториканың дамуы бір жастағы балаларда айтарлықтай кең ауқымда өзгереді. Сондықтан дене тәрбиесі жас ерекшеліктерін ұмытпастай әр баланың функционалдығын ескеруі керек. Балаға морфофункционалды алғышарттары бар дағдыларды үйрету керек.

#### **Әдебиеттер:**

1. Наточин Ю.В. Физиология и медицина: послесловие к научной сессии «Наука – здоровью человека» общего собрания РАН и РАМН Ю.В.Наточин// Вестник Российской академии наук, 2004. - Т 74. - № 11. - С.973- 968.
2. Безруких М.М., Фарбер Д.А. Физиология развития ребенка: теоретические и прикладные аспекты / М.М. Безруких, Д.А. Фарбер. - М.: Образование, 2000. – 319 с.
3. Смирнов В.М. Нейрофизиология и высшая нервная деятельность детей и подростков. / В.М. Смирнов. - М.: Академия, 2000. – 400 с.
4. Ткаченко Б.И. Физиологические основы здоровья человека. / Б.И. Ткаченко. - Архангельск, СГМУ. 2001. - 727 с.

5. В.А. Копылова, А.В. Крылова, Р.И. Гильмутдинова, Т.А. Аникина. -К.: Казгоспедуниверситет, 1997. - 31 с.
6. Шайхелисламова М.В., Дикопольская Н.Б., Ситдигов Ф.Г. Профилактика алкоголизма и наркомании в школьном возрасте. / М.В. Шайхелисламова, Н.Б. Дикопольская, Ф.Г. Ситдигов. - К.: Вестфалика, 2012. - 122 с.
7. Глебов В.В., Родионова О.М. Руководство к лабораторным занятиям по дисциплинам «Экологическая физиология и биология человека». Учебное пособие в 2 ч. / В.В. Глебов, О.М. Родионова. - М.: РУДН, 2013. – 92 с.
8. Гуминский и др. Практические занятия по возрастной физиологии и школьной гигиене. / А.А. Гуминский, Л.К. Великанова, В.Н. Загорская, З.В. Любимова, Б.М. Нидерштрат, Н.П.Свинухов. Учеб. Пособ. - М., 1992. – 132 с.
9. Посохов, В.М. Формирование здорового образа жизни учащихся путем создания системы физического воспитания в школе. – 2011.
10. Фомин, Н.А. Вавилов Ю.Н. Физиологические основы двигательной активности. - М.: ФК и С, 1991.

## ӘОЖ 37.01

### БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ ТҮЛҒАЛЫҚ ЖӘНЕ КӘСІБИ ЖЕТІЛУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

**Нышан А.Е., Иманов А.К.**  
(*М.Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ*)

Жетілген тұлға, ең алдымен, оның көзқарастар жүйесінің, құндылық көзқарастарының жүйелілігі мен бірлігімен, т.б. адалдық, бұл өмірде өз ұстанымы бар және оны қорғай алатын адам. Жетілген тұлға өмірдің тұрақтануымен сипатталады, ол өлшенгендігі мен тұрақтылығында, жеке өмір салтын таңдауда көрінеді. Жетілген адам өзіне жоғары талаптар қояды және ол осы талаптарға сай болуы керек екенін жақсы түсінеді.

Жетілген адамнан айырмашылығы, жетілмеген адам өмірдің мәні туралы дағдарыстарға жиі ұшырайды. Жетілмеген тұлға өзінің бойында, таңдаған жолында үнемі сенімсіздікті сезінуімен сипатталады, сәйкесінше нақты дүниетанымдық ұстанымның болмауы кедергілерді жеңуде енжарлыққа әкеледі. Жетілмеген адам өмірдің барлық қиындықтарын жеңуге дайын емес.

Тұлғаның жетілуін айта отырып, біз тұтас даралықты емес, тұлғаны сөздің тар мағынасында – әлеуметтік және психоәлеуметтік тұлғаны, әлеуметтік қатынастар мен коммуникациялардың, әлеуметтік мінез-құлық пен тарихи процестің объектісі мен субъектісін айтамыз. Тұлға құрылымында сөздің көрсетілген мағынасында интегралдық формация өзінің рефлексиялық белгілерімен аяқталған кейіпкер болып табылады. Тұлғаның жетілуі негізінен оның толықтығын (қарым-қатынастың байлығы), күшті (өмір қиындықтарын ерікті түрде жеңу), тұтастықты (көптеген қарым-қатынастардың бірлігі, мотивтер иерархиясы, өмірдің негізгі мағынасының болуы) білдіретін мінездің жетілуімен сәйкес келеді.

Жетілген адам – өмір жолының субъектісі. Оның санасында өткеннің, сондай-ақ қазіргі және болашақтың бейнелері, өмірдің мәні мен мақсаттары, болашаққа көзқарас, өмірлік жоспарлар мен бағдарламалар, өмірлік философияны қамтитын өзінің өмір жолының субъективті бейнесі қалыптасады ( принциптері, өмір идеалдары, оның заңдылықтары туралы идеялар).

Адамның жетілуі оның психологиялық (сонымен бірге психофизиологиялық) механизмдерінің жетілуімен дайындалады. Сонымен, ол адамның барлық әлеуметтік

функцияларын жүзеге асырудың шарты болып табылатын когнитивтік, эмоционалдық және ерікті дамудың болуын болжайды. Американдық психолог Дж.Зиман тұлғаның жетілуін когнитивтік тұрғыдан қарастырады: «Жетілген тұлға – ол өзінің иелігінде ақпараттың ең көп көлемін беріп, оны тиімді синтездей алатын адам».

Тұлғалық жетілу – өмірлік және кәсіби шешімдер қабылдауға тәуелсіздік пен жауапкершілікті, өзінің жақын даму аймағын және тұлғалық өсуді анықтау қабілетін, өзін-өзі дамыту кеңістігін кеңейтуге ұмтылуды білдіреді.

Жоғары оқу орындарында білім алу адам өміріндегі ерекше кезеңді, тұлға дамуының ерекше кезеңін болжайды: бұл соңғы кәсіби таңдау, кәсіп таңдау, некелік стратегияларды таңдау және т.б. сияқты өзекті маңызды шешімдердің қатарын қабылдау уақыты. Жасөспірім бұл шешімдерді тікелей тануға дайын ба, ата-ананың немесе басқа біреудің нұсқауларын орындамауға дайын ба және бұл шешімдерді орындау үшін жауапкершілікті өз мойнына ала ма деген маңызды мәселе. Еркін, жеке таңдауды адам өзінің субъективтілігі қалыптасуында жеткен дәрежеде жүзеге асырады. Өзінің дербестігін жүзеге асыра отырып, адам ерікті шешім негізінде осы жағдайға байланысты әрекеттің рұқсат етілген баламаларының бірін таңдайды. Қоғамдық өмір мінез-құлықтың әртүрлі нұсқаларын жүзеге асыру мүмкіндігін қамтамасыз етеді, ол таңдау қажеттілігін белгілейді, адамның белсенділігін ынталандырады және бағдарлайды. Объективті тұрғыдан алғанда, таңдау тәуелсіздігінің деңгейі әлеуметтік критерийлермен анықталады, бірақ осы жағдайлардың шеңберінде жеке тұлғаның таңдау еркіндігі бар, ол оны субъективтіліктің даму дәрежесіне дейін жүзеге асырады.

Мұғалім тұлғасының кәсіби дамуы – педагогикалық іс-әрекеттің біртұтас құрылымы мен сипаттамаларын білдіретін кәсіби маңызды қасиеттер кешенін қалыптастыру процесі.

Бұл өзін-өзі қалыптастыру процесі мұғалім тұлғасын дамытудың ішкі жағдайлары арқылы әлеуметтік ортаның әсерін сындыру арқылы жүзеге асады. Кәсіби рөлді білу, мүмкін болатын педагогикалық шешімдерді және олардың салдарын түсіну, өзінің кәсіби қызметін жалпылау және оның болашағын болжау, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі жетілдіру қабілеті кәсіби мұғалімнің дамуының бастапқы негізін құрайды.

Кәсібилік – ұстаздың психолого-педагогикалық, ғылыми-пәндік білім-біліктің мәдени-адамгершілік ұстанымдарымен үйлесудің жоғары деңгейі. Кәсіби құзыреттілік – өз бетінше және жауапты әрекет жасауға мүмкіндік беретін белгілі бір психикалық жағдай, арнайы білімнің болуы, жалпы және арнайы эрудицияның болуы, ғылыми-кәсіби дайындығын үнемі жетілдіру, күнделікті іс-әрекетте міндеттерді шешу үшін еңбек субъектісінің кәсіби дайындығы және қабілеті. Ал мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі білім беру нәтижесін қамтамасыз ететін шешуші фактор, өз кезегінде, тіпті қоғам жағдайының сапалы өзгеруіне әсер етеді.

Кәсіби және тұлғалық дамуды жетілдірудің педагогикалық шарттары ізгілендіру мен демократияландырумен, жеке парадигмаға көшумен, дәстүрлі экономикалық идеологияларды жоюмен, жаңа, прогрессивті идеологияға көшумен байланысты өзгерістер болып табылады. Бұл стандартты емес жағдайларда өз бетінше негізделген шешім қабылдауға қабілетті, үнемі өзгеріп отыратын жағдайларға бейімделген, бәсекеге қабілетті, кәсіби ұтқыр педагогикалық кадрларды дайындауды талап етеді.

Кәсіби мәнді қасиеттер жалпы кәсіби тұлғаның жеке тұлғаға «аударуы» арқылы қалыптасады. Олар өтпелі және кәсіби дамудың бір сатысынан екіншісіне ауысады. Олар мұғалімнің кәсіби іс-әрекеті мен мінез-құлқының, оның өмір жолының ең тұрақты әдістері мен формаларына негізделген. Мұғалім тұлғасының кәсіби дамуының критерийі мұғалімнің кәсіби іс-әрекетінің деңгейімен корреляцияланатын, осы әрекетті меңгеру дәрежесін көрсететін кәсіби маңызды қасиеттердің қалыптасу деңгейі болып табылады.

Біліктілікті арттырудың қажетті шарты мұғалімнің кәсіби өзін-өзі тәрбиелеуі – университетте алған білімін тәжірибе арқылы кеңейту, оны лайықты орындау үшін мұғалімнің өзінің кәсіби рөлін шығармашылықпен меңгеруі болып табылады. Мұғалімнің кәсіби дамуының әртүрлі кезеңдерінде өзін-өзі тәрбиелеу өте маңызды, бірақ мазмұндық және әдістемелік жағынан басқаша ұйымдастырылған рөлге ие.

Мұғалімнің өзін-өзі тәрбиелеуі, егер ол тар дидактикалық мақсаттармен ғана байланысты емес, маманның тұлға ретінде жан-жақты дамуы идеясына негізделсе, тиімдірек болады. Мұғалім өзінің жеке тұлғасын дамыту үшін ақпаратты неғұрлым белсенді пайдаланса, соғұрлым оның «педагогикалық өнімі» көп ақпарат мұғалімнің тәрбиелік ықпал ету құралына айналады. Керісінше, ақпаратты жеке қайта қарауды айналып өтіп, ақпаратты іс-әрекетке тікелей беруге ұмтылу оны студенттермен жұмыста пайдалануды шектейді.

Демек, мұғалімнің өзін-өзі тәрбиелеуінің мақсатты қызметі – оқушыларды оқыту мен тәрбиелеудің жоғары сапасын қамтамасыз ету үшін оның жеке тұлғасын жан-жақты дамыту. Үнемі және жүйелі түрде өзін-өзі тәрбиелеумен айналысатын мұғалім оқушылардың білімді өз бетінше меңгеру қажеттілігін қалыптастыруға, олардың сәйкес іскерліктері мен дағдыларын дамытуға барынша тиімді әсер етеді. Өздеріңіз білетіндей, ұстаздың жеке үлгісі қай уақытта да тәрбиенің ең маңызды құралы болып саналған.

Кәсіби жетілген мұғалім кәсіби мүмкіндіктерге қатысты өзінің ішкі психологиялық резервтеріне қызығушылық танытады. Маслоу көптеген адамдар жауапкершіліктен қашады, өз өсулерінен қашады. Кәсіби жетілген мұғалім әрқашан адам туралы ғылымдарға, педагогика, психология, философия, әлеуметтану ғылымдарына қызығушылық танытады, өйткені олардан өзінің және шәкірттерінің дамуына қатысты сұрақтарға жауап іздейді.

Кәсібилікті қалыптастыру процесінің нәтижесі кәсіби тұлғаны сипаттайтын нақты қасиет – кәсіпқойлықтың қалыптасуы болып табылады. Кәсібилік әрекетте және қарым-қатынаста көрінетін тұлғаның ажырамас қасиеті ретінде қарастырылады. Кәсібилік – адамның жоғары нәтижелі көрсеткіштерге жетуі ғана емес, сонымен қатар оның кәсіби мотивациясының, кәсіби ойлауының ерекшеліктері, оның ұмтылыстарының жүйесі, құндылық бағдарлары, еңбектің мәні.

Кәсібилену адамның әлеуметтену және кәсіби даму процесін көрсететін, оның өмірінің кәсіптік кезеңіндегі еңбек қызметінің нақты нысаны ретінде түсініледі. Бүкіл кәсібилендіру кезеңі тұлғаның қалыптасуымен байланысты, ол қызметтің және кәсіби ортаның шарттары мен талаптары өзгерген кезде және осыған байланысты психологиялық кәсіби бейімделу процестері ерекше қарқынды жүреді.

Кәсіпқойлықты қалыптастырудың психологиялық тетіктері адамның қоғамда қабылданған кәсіптің (нормативтік) моделін ішкі (интериоризациядан) алуы, кәсіби қызметтің ішкі (психикалық) концептуалды моделін құруы және кәсіби өзін-өзі қалыптастыруы болып табылады. -саналылық (кәсіби өзін-өзі түсіну).

Тұлғаның кәсіби дамуы күрделі психологиялық механизмдерді қамтиды, оларды түсіну кәсібилендіру процесін психологиялық қолдауды қамтамасыз ету үшін қажет. Бұл механизмдерді түсінудің төмендеуі кәсіби деформациялар мен бұзылуларға әкеледі. Маманның үдемелі дамуын қамтамасыз ететін ең маңызды ресурстық құрамдас – жалпыадамзаттық құндылықтармен үндес моральдық-этикалық құндылықтар.

#### Әдебиеттер:

1. Жеке тұлғаның психологиялық жетілуі / Жалпы. өңдеген Л.А. Бас. - SPb .: Scythia-print, SPbSU, 2014 . - 240 б.
2. <https://web.snauka.ru/issues/2013/07/25595>
3. [https://bstudy.net/733086/pedagogika/lichnostnaya\\_zrelost\\_sportivnogo\\_pedagoga\\_professionalno\\_pedagogicheskaya\\_kompetentnost](https://bstudy.net/733086/pedagogika/lichnostnaya_zrelost_sportivnogo_pedagoga_professionalno_pedagogicheskaya_kompetentnost)

## БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АГРЕССИВТІ МІНЕЗ - ҚҰЛҚЫН ОЙЫН АРҚЫЛЫ ТҮЗЕТУ

Орналы М.Б., Белгибекова А.Б.  
(М. Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ)

21 ғасыр ата-ана тәрбиесінде көптеген жаңа проблемалар әкелді. Қиын әлеуметтік-экономикалық және мәдени жағдайда балалар агрессияның қол астында болды. Ғалымдар, практиктер балалардағы бейбітшілікті тәрбиелеудің жолдарын іздейді.

Қазіргі балалардың агрессивті мінез – құлқы белгілі бір психологиялық ерекшеліктерге ие, баланың айналасындағы адамдарға-ата-аналарға, тәрбиешілерге, мұғалімдерге, құрдастарына ғана әсер етпейді, баланың өзі үшін, басқалармен қарым-қатынасында қиындықтар туғызады, оның бүкіл жеке басының дамуын, оның әр түрлі жақтарын анықтайды [1].

Агрессивті балаларға тиімді психологиялық көмек көрсету қажеттілігі агрессивті мінез-құлықтың пайда болуына және оны түзетуге арналған ғылыми зерттеулердің ерекше маңыздылығын тудырады [2]. Баланың дамуының алғашқы кезеңдерінде агрессивтілікті түзету ең маңызды болғандықтан, негізгі жеке сипаттамалары қалыптасқанда, бастауыш мектеп жасындағы балалардағы агрессивті мінез-құлықты түзету мәселесін зерттеу ерекше рөл атқарады.

Бастауыш мектеп жасындағы балалардың агрессивті мінез - құлқын зерттеу саласында көптеген ғалымдар өз үлестерін қосты: З.Фрейд, Э. Фромм, К. Лоренц, А. Бандура, М. Альвор, П. Бейкер, Г. Б. Моница, Е. К. Лютова, Н. Л. Кряжева, К. Фопель, Ю. С. Шевченко, И. Ю. Млодик, Р. Барон, К. Бютнер, Д. Ричардсон, Л. Берковиц, Д. Доллард, Н. Миллер, Д. Зильманн және басқалар.

Ойындардағы физикалық және психикалық компоненттер бір-бірімен тығыз байланысты болғандықтан, балалармен ойын жаттығуларын жүргізу агрессивті мінез-құлықты дамытудағы ауытқуларды түзетудің өте тиімді әдісі болып табылады. Ашық және спорттық ойындарда балалар өздерінің қозғалыс қажеттілігін түсініп қана қоймайды, жинақталған энергияны жұмсайды және негізгі моториканы жетілдіреді, сонымен қатар бір жағынан бастамашылдықты, тәуелсіздікті, табандылықты, екінші жағынан өзін – өзі басқаруды және серіктестермен санасуды, өз әрекеттерін басқа ойыншылардың әрекеттерімен үйлестіруді үйренеді.

Агрессивті мінез-құлықты түзетумен айналысатын авторлар көптеген ойындар мен ұсыныстарды ұсынады, бірақ мектепте оларды іс жүзінде қолданатын адамдар аз [3].

Балалармен жұмыс жасауда арнайы ұйымдастырылған ойындар балалардың қарым-қатынас процесінде олардың мінез-құлқын бақылауға ғана емес, сонымен қатар эмоцияларын білдіруге де көмектеседі. Д. Б. Элькониннің пікірінше, ойын барысында бала эгоцентризмді жеңе алады, бұл рөлді қабылдау және осы рөлді орындау механизмімен қамтамасыз етіледі. Осылайша, ойын зияткерлік және эмоционалды-жеке орталықсыздандырудың дамуына ықпал етеді, бұл өз кезегінде баланың проблемалық жағдайларды тиімді шешу қабілетін дамытады. Белгілі бір рөлді орындау барысында бала өзіне маңызды тұлғааралық қатынастарды модельдейді, онда осы рөлмен байланысты эмоционалды тәжірибелер көрініс табады; бұл әрекеттер балаға өз әрекеттерінің салдарын сезінуге, өз іс-әрекетінің мағыналары мен мағыналарын



анықтауға, сондай-ақ қызметтің жаңа әлеуметтік мотивтерін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Кіші мектеп оқушысының өміріндегі ойын әлі де маңызды орын алады. Ойындар әрқашан қызықты және мазмұнды, ойынға деген қажеттілік пен ойнауға деген ұмтылыс белгілі бір даму міндеттерін шешу үшін пайдаланылуы және бағытталуы керек. Ойын, егер ол тұтас педагогикалық процеске қосылса, білім беру құралы болады. Ойынды басқаратын мұғалім баланың жеке басының дамуының барлық аспектілеріне әсер етеді: сезімге, санаға, ерік-жігерге және тұтастай мінез-құлыққа. Ойын іс-әрекетінің тәрбиелік әсері жалпыға бірдей танылған.

Ойын-бұл балалық шақта гүлдейтін және өмір бойы адаммен бірге жүретін ерекше әрекет. Ойын мәселесі тек мұғалімдер мен психологтардың ғана емес, сонымен қатар философтардың, әлеуметтанушылардың, биологтардың, этнографтардың, өнертанушылардың назарын аударғаны таңқаларлық емес. Барлық ғылыми салалардың өкілдері ойын адамзат мәдениетінің ажырамас бөлігі екендігімен келіседі.

Отандық және шетелдік зерттеушілердің әртүрлі тәсілдерін талдау жас студенттердің агрессивті мінез-құлқының келесі себептерін анықтауға мүмкіндік береді. Агрессия:

1. Баланың қадір-қасиетін қорлауға, үнемі мазақ етуге, қорлауға табиғи реакция ретінде. Бұл мәжбүрлі, ситуациялық агрессивтілік және тұрақты емес сипат.

2. Нәтижесінде бостандықты, тәуелсіздікті, шамадан тыс қамқорлықты шектеу, ересектердің баланың бастамасын басу.

3. Басқаларға айқын бағытталған мінез ретінде.

4. Эдип комплексі кешенінің көрінісі ретінде (агрессияның баламен бір жыныстағы ересек адамға бағытталуы).

5. Балалар арасындағы бәсекелестіктің көрінісі ретінде (отбасында, сыныпта, мектепте, аулада).

6. Кемшілік кешенінің көрінісі ретінде оның өміршендігін дәлелдеуге деген ұмтылыс.

7. Депривация мен бұзылудың нәтижесі ретінде, яғни қажеттіліктерді қанағаттандырудағы және мақсатқа жетудегі сәтсіздіктерді бастан кешіру.

8. Отбасылық тәрбиенің теріс әсерінің нәтижесі ретінде.

9. Жазалаудың нәтижесі ретінде.

Қазіргі балалар агрессияға жиі жүгінеді, өйткені олар өмірдегі қиындықтарды шешудің жолын көруді үйренеді, яғни агрессиялық мінез-құлық дағдыларын игеру және адамның агрессивті дайындығын дамыту нәтижесінде агрессияны әлеуметтендіру процесі туралы айтуға болады. Агрессия дағдыларды қамтитын және оқуды қажет ететін әлеуметтік мінез-құлық ретінде қарастырылады. Агрессивті әрекетті орындау үшін адам көп нәрсені білуі керек: мысалы, қандай сөздер мен әрекеттер азап шегеді, қандай әдістер ауырады және т.б. бұл білім туған кезде берілмейді [5]. Адамдар агрессивті әрекет етуді үйренуі керек. Өте жиі агрессивті бала ешкімге қажет емес, бас тартады. Ата-аналардың қатыгездігі мен немқұрайлылығы ата-ана мен бала қарым-қатынасының бұзылуына әкеледі, бала оны ұнатпайтынына сенімді [6].

Алайда, агрессивті бала, кез – келген адам сияқты, ересектердің мейірімі мен көмегіне мұқтаж, өйткені оның агрессиясы, ең алдымен, ішкі ыңғайсыздықтың көрінісі, айналасында болып жатқан оқиғаларға барабар жауап бере алмай [7].

Ойын жеке тұлғаның дамуына қатты әсер етеді, топ мүшелері арасында тығыз қарым-қатынас орнатуға ықпал етеді, шиеленісті жеңілдетуге көмектеседі, өзін-өзі бағалауды арттырады, әлеуметтік маңызды салдардың қауіптілігін алып тастай отырып, әртүрлі қарым-қатынас жағдайларында өзіне сенуге мүмкіндік береді [8].

Отандық және батыс ғалымдарының әртүрлі әдіснамалық және тұжырымдамалық тәсілдері балалардың агрессивтілігінің алғышарттарын нақты түсіндіруге мүмкіндік бермейді. Алайда, балалардың агрессивтілігінің кешенді этиологиясы бар екені белгілі болады, агрессивті мінез-құлықтың себептері психологиялық (мотивациялық, эмоционалды, ерікті немесе моральдық салалардағы бұзылулар) және әлеуметтік-психологиялық факторлар (отбасының ыдырауы, бала мен ата-ана қарым-қатынасы жүйесіндегі эмоционалды байланыстардың бұзылуы, тәрбие стилінің ерекшеліктері) болуы мүмкін.

Ойын-бұл эмоционалды түрде бай іс-әрекет түрі, онда бала алдымен эмоционалды, содан кейін шындықты қоршаған адами қатынастар жүйесін интеллектуалды түрде игереді.

Жыл сайын мінез-құлқындағы әр түрлі қиындықтары бар балалар саны өсуде. Мұны балаларға әсер етудің әртүрлі әдістерін қолдану арқылы ғана жеңуге болады. Егер бала түсініліп, қабылданса, ол өзінің ішкі жанжалдарын оңай жеңеді және жеке өсуге қабілетті болады. Бұл ойын терапиясының негізгі ұстанымы. Ойын-бұл балалық шақ әлеміне енудің ең табиғи тәсілі және көбінесе әлі игермеген балаларға көмектесудің жалғыз жолы.

Ойын жеке тұлғаның дамуына қатты әсер етеді, топ мүшелері арасында тығыз қарым-қатынас орнатуға ықпал етеді, шиеленісті жеңілдетуге көмектеседі, өзін-өзі бағалауды арттырады, әлеуметтік маңызды салдардың қауіптілігін алып тастай отырып, әртүрлі қарым-қатынас жағдайларында өзіне сенуге мүмкіндік береді.

Ойын жаттығулары - бұл балалардың эмоционалды және мінез – құлық бұзылыстарын түзетудің тиімді әдісі, ол қоршаған әлеммен өзара әрекеттесудің балаға тән әдісіне негізделген-ойын. Ойын жаттығулары проблемалық жағдайда шешім табу процесін оңтайландыруға мүмкіндік береді және қарым-қатынас әдістері назар аударатын ойын барысында жүзеге асырылады. Бастауыш мектеп жасындағы балалармен жұмыс жасаудағы ойын жаттығуларының негізгі міндеттері:

- баланың психологиялық азабын жеңілдету;
- өзінің «мен» баласын нығайту, өзін-өзі бағалау сезімін дамыту;
- эмоционалды өзін-өзі реттеу қабілетін дамыту;
- ересектер мен құрдастарға деген сенімді қалпына келтіру, «бала – ересектер», «бала – басқа балалар» жүйелеріндегі қатынастарды оңтайландыру, өзіндік тұжырымдаманы қалыптастырудағы деформацияны түзету және алдын алу;
- мінез-құлық ауытқуларын түзету және алдын-алу.

Бастауыш сынып оқушыларының агрессивті мінез-құлқының алдын-алу және түзету бойынша ойын сабақтарының бағдарламасы өзіндік ерекшелікке ие және жүйелік сипатқа ие.

Агрессивті мінез - құлықты түзету бойынша ойын сабақтарының тиімділігі: орынсыз мінез-құлықты өзгертуге деген ынтаны арттыруда; ересектермен және құрдастарымен өзара әрекеттесу кезінде талдау, синтез, салыстыруды қолдана отырып, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі талдау негізінде агрессивті мінез-құлықты өзін-өзі реттеу әдістерін саналы түрде игеруде; оқушылар арасындағы тұлғааралық қарым-қатынас деңгейін арттыруда; агрессивті мінез-құлық деңгейін төмендетуде; қарым-қатынас мәдениетін арттыруда көрінеді.

Ең үлкен нәтижеге бастауыш сынып оқушыларының ересек отбасы мүшелері ойындарға белсенді қатысқан кезде қол жеткізіледі.

#### **Әдебиеттер:**

1. Осипов, Ф.М. Жастардың рухани және адамгершілік құндылықтарын қалыптастыру/ Ф.М. Осипов, И.А. Макарова // Халықаралық симпозиум еңбектері сенімділік пен сапа. - Т. 2. – 2015.

2. Макарова, И.А. Адам-ресурстар көзі. Білім беру процесінің қатысушылары. Білім берудегі дағдарысты еңсерудің жолы. Халықаралық симпозиум еңбектері сенімділік пен сапа. - Т. 1. - 2014.
3. Макарова, И.А. Мәртебелі шығармашылық. Халықаралық симпозиум еңбектері сенімділік пен сапа. - Т. 2. – 2017.
4. Быков В.В. Қорытынды мемлекеттік аттестаттау: оқу. әдістеме // В.В. Быков, В. Ю. Прохоров, И. Г. Голубев и др. – М. : ФГБОУ ВПО МГУЛ, 2013.
5. Платонова Н. М. Балалар мен жасөспірімдердегі агрессия: оқу құралы. - 2006.
6. Строгонова Л. Агрессивті бала. Онымен қалай болу керек? // Оқушыларды тәрбиелеу, 2007.
7. Ватова Д. Балалардың агрессивтілігін қалай жоюға болады // Мектепке дейінгі тәрбие, 2003.
8. Бреслав Г. Э. Балалар мен жасөспірімдердің агрессивтілігін психологиялық түзету: мамандар мен әуесқойларға арналған оқу құралы. - 2004.

**УДК 37. 013. 21**

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Оршлет Е.В., Сбитнева А.Н.**  
*(НАО СКУ им. М. Козыбаева)*

На сегодняшний день успех каждого человека зависит только от него самого. В современных условиях развития казахстанского общества, его экономической, политической и социальной сфер жизни конкуренция имеет место быть. Каждый человек должен быстро реагировать, уметь качественно и в короткие сроки обрабатывать и анализировать полученную информацию, а также применять полученные знания в жизни. Человек, который обладает лидерскими качествами, имеет больше шансов на победу в жизненной борьбе. Именно поэтому основы лидерства следует закладывать еще в школьном возрасте, когда формируются основные знания, умения и навыки, а также происходит становление мышления и развитие памяти. Развитие лидерских качеств положительно влияет на сплоченность коллектива, характер взаимодействия и эмоциональную окраску взаимоотношений между обучающимися, создает возможности для решения и профилактики конфликтов в коллективе.

В Государственном общеобязательном стандарте среднего образования сказано, что общеобразовательные учебные программы направлены на формирование личности ребёнка, в процессе обучения учащиеся должны не только овладеть установленной системой научных знаний, умений и навыков, но и развивать свои личностные качества и способности [1, с. 10].

Проблема лидерства привлекала внимание российских и казахстанских педагогов и психологов, таких, как М.Ю. Маркова, Н.В. Матяш, Н.В. Павлова, Р.Т. Таубаева, Г.Р. Аспанова, А.К. Рысбаева, К.К. Шалгынбаева и другие.

Для того, чтобы перейти к толкованию понятия «лидерские качества», необходимо сначала рассмотреть сущность понятия «лидер».

Л.Б. Зубанова трактует понятие «лидер» как «член группы, за которым она признает право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях, т.е. наиболее авторитетная личность, реально играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе» [2, с. 90].

И.С. Батракова рассматривает лидера как «лицо в какой-либо группе, организации, команде, подразделении, пользующееся большим, признанным

авторитетом, обладающее влиянием, которое проявляется как управляющие действия» [3, с. 15].

Р.А. Аспанова определяет понятие «лидер» как «социально-психологический феномен влияния личности на других, признающих себя её последователями, и вдохновленных ею на достижение поставленных целей» [4, с. 4].

На основании определения сущности понятия «лидер», можно сделать вывод, что лидер непосредственно должен обладать лидерскими качествами, влияющими на построение взаимоотношений в обществе, на формируемые интересы, мировоззрения и взгляды.

Г.В. Старкова представляет лидерские качества как «совокупность свойств и черт личности, позволяющих старшему школьнику статусно выделиться в социальной группе и выражающихся в активном проявлении своей позиции, способности быстро ориентироваться в ситуациях, адекватно реагировать на вызовы и угрозы времени, ставить социально значимые цели, сплачивать и вести к ним людей. В структуру лидерских качеств личности входят коммуникативные и организаторские качества [5, с. 7].

По мнению Ю.В. Луханиной лидерские качества школьников это «совокупность внутренних особенностей личности, способствующих эффективному лидерскому поведению [6, с. 122].

Р.А. Аспанова определяет лидерские качества, как «индивидуально-психологические особенности личности, позволяющие влиять на других» [4, с. 27].

Лидерские качества необходимо прививать в школьном возрасте. Структуру лидерских качеств школьников можно представить совокупностью взаимосвязанных компонентов:

- Когнитивный – совокупность представлений и знаний о лидерстве и лидерских качествах, отображение этих представлений в собственной «Я – концепции»;

- Компетентностно-деятельностный – совокупность лидерских умений, обеспечивающих эффективное лидерское поведение;

- Поведенческий – основанный на проявлении образцов поведения, присущих лидерам [6, с. 128].

Многие ученые пытались выделить основные качества лидера. В начале XX века американский социолог Э. Богардус перечислил качества, которыми должен обладать лидер: чувство юмора, такт, умение предвидеть, способность привлекать к себе внимание, умение нравиться людям, готовность брать на себя ответственность [7, с. 54].

Р. Манн Стогдилл выделяет такие качества, характеризующие лидера, как ум, интеллектуальные способности, умение повести за собой других, уверенность в себе, активность и энергичность, знание дела, которым занимается группа. При этом одни качества необходимы руководителю коллектива, другие – капитану футбольной команды, третьи – лидеру страны [8, с. 49].

Ф. Карделл не ставил перед собой задачу определить качества, необходимые для формирования лидерства, в своей работе он предлагает восемнадцать так называемых «разъединителей». Это черты характера и привычки, которые «разъединяют» нас от лидерства: низкая самооценка и отсутствие уважения к себе; чрезмерная склонность к обману, отговоркам, оправданиям; внутренние картины в сознании, удерживающие нас на месте; нежелание простить и отпустить; недостаточное использование своего воображения; пренебрежение по отношению к своему творческому потенциалу; потребность быть всегда правым; слабые коммуникативные способности: неумение слушать и говорить; неспособность примириться со своими страхами; отсутствие ясных

целей; недостаток обязательности; боязнь риска; неспособность принять ответственность за свою жизнь; потеря надежды; недостаток мужества; неумение фантазировать и мечтать; отсутствие любви к себе; тщеславие [9, с. 23].

По мнению Ю.В. Луханиной, в условиях школьного обучения выявить ребенка – лидера помогает наблюдение за учениками, в ходе которого можно заметить наличие у школьника следующих качеств:

1. Способность управлять собой («если хочу, то смогу»): поиск выхода из сложных ситуаций, забота о накоплении сил и энергии (в том числе и физических).

2. Наличие четких личных целей («знаю, что хочу»): ясность в вопросах о целях своих поступков, их реальности и оценка продвижения к ним.

3. Умение решать проблемы («найти выход в лабиринте мнений»): умение вычленять в проблеме главное и второстепенное, оценить возможности решения проблемы, прогнозировать последствия после принятия определенного решения, определять необходимые ресурсы для решения проблемы.

4. Творческий подход к организации людей («не так, как все»). Поиск нестандартных подходов к решению проблемы, стремление к нововведениям.

5. Умение влиять на окружающих («вести за собой»). Уверенность в себе, умение устанавливать хорошие отношения в коллективе, умение убеждать и внушать, слушать других.

6. Знание особенностей организаторской деятельности (организовать дело). Умение грамотно подобрать и расставить людей на свои места, составить план и распределить в нем роли людей, тактично осуществлять контроль за их работой.

7. Наличие организаторских способностей (в их единстве). Организаторское чутье, общественная энергичность, требовательность, критичность.

8. Умение работать с группой («сплотить товарищей на дело»). Понимание важности сплоченности коллектива, способность преодолеть ограничения, препятствующие эффективной работе коллектива, умение добиваться согласия в коллективе, стремление к анализу развития группы и поиск путей ее развития [6, с. 135].

Е.И. Тихомирова говорит о том, что существуют основные признаки, по которым можно охарактеризовать лидера-школьника, к ним относятся:

1. Принадлежность к группе: лидер – именно член группы, он «внутри», а не «над» группой.

2. Положение, которое занимает ребенок в классе: лидер пользуется авторитетом, у него высокий статус.

3. Нормы и ценностные ориентации лидера и группы совпадают, лидер наиболее полно отражает и выражает интересы группы.

4. Способность лидера воздействовать на группу: влиять на поведение и сознание членов группы.

5. Источник выдвижения лидера в группе - система личных взаимоотношений, в которых проявляется лидер [9, с. 105].

От умелого руководства, сочетания различных форм работы, направленных на формирование лидерских качеств у школьников, зависит социальная успешность детей в будущей, учебной, личной, профессиональной деятельности.

В своих исследованиях Е.И. Тихомирова рассматривает процесс становления школьника-лидера, который осуществляется различными путями реализации:

1. Просветительский путь – когда происходит целенаправленное информационное обучение школьников способам освоения роли лидера, раскрывается сущность понятия «лидер». В этом случае школьник получает информацию, приобретая знания о способах выполнения роли лидера. Для этого рекомендовано

использовать тренинги, часы интересного общения на темы «Лидеры. Кто они?», «Знакомьтесь – это Я», «Взглянем на себя со стороны», «Я – лидер» и т.д., практикумы по изучению детской индивидуальности, способности ребенка самореализоваться в роли лидера.

2. Деятельностно-практический путь – школьник непосредственно сам включается в выполнение роли лидера, приобретая практический опыт освоения этой роли. Иногда такой путь называют путем проб и ошибок.

3. Интегрированный путь – сочетает в себе специальную теоретическую подготовку и практическую деятельность.

4. Путь копирования образца – когда на основе подражания образцу происходит становление лидерских качеств школьника [9, с. 36].

При этом, становление лидерских качеств школьника включает в себя: выработку установки ребенка на лидирующую позицию; обучение моделированию деятельности; реализацию актуальных и потенциальных способностей и потребностей [10, с. 42].

Для формирования лидерских качеств в школе используются различные технологии.

1. Первый тип технологий представляет собой задания рисования «лидерского портрета»: «нарисуй» лидера красками, прозой, песнями, жестами и т.д. Осуществление подобной деятельности превращает её в интересную творческую работу, формирует у детей представление о лидерстве.

2. Второй тип технологий предусматривает целенаправленное обучение детей моделированию своей деятельности. Школьник начинает стремиться в значительной степени соответствовать этой роли, испытывая эмоциональное удовлетворение при успешном выполнении роли. Успешное освоение любой роли, в том числе и роли лидера, происходит успешнее всего в игре. В этом состоит одна из социально-психологических и социально-педагогических функций игры. Разработана целая серия игр различного типа, дающих возможность выбирать и играть роль лидера и формировать лидерские качества школьника. Это объясняется общей установкой на присвоение роли, наличием образцов для подражания, «значимых других», поэтому для развития лидерского потенциала ребенка необходимо создать условия, которые требуют проявления детской активности [11, с. 120].

Формирование лидерских качеств должно осуществляться при выполнении совместной деятельности всеми членами коллектива, а значит и развитие лидерских качеств школьников должно проходить в коллективной деятельности. Воспитательный процесс в классе, в школе нужно строить так, чтобы каждый ученик мог попробовать себя в качестве лидера. К важным базовым компонентам воспитания лидерских качеств в школе относят:

1. Воспитание свободной личности – высокий уровень самосознания, гражданственность, чувство собственного достоинства, самодисциплины.

2. Воспитание гуманной личности – милосердие, доброта, терпимость, доброжелательность, готовность оказать помощь.

3. Воспитание духовной личности – потребность в познании и самопознании в красоте общения.

4. Воспитание творческой личности – развитие способностей, знаний, умений, навыков, интеллекта.

5. Воспитание практичной личности – знание основ экономики, трудолюбия, хозяйственность, владение языками, физическая закалка, хорошие манеры [6, с. 130].

Процесс воспитания активности и подготовки лидеров и формирования их лидерских качеств должен строиться на основе сотрудничества, взаимного уважения,

доверия взрослых и детей. Только тогда закладывается фундамент социальной инициативы и потребность работы с человеком и для человека. По мнению В.П. Бедерханова существует определенный набор принципов, которым должен следовать педагог с позиции гуманистического подхода:

1. С самого начала и на всем протяжении педагог демонстрирует школьникам свое полное к ним доверие.

2. Помогает школьникам в формировании и уточнении целей и задач, стоящих перед группами и перед каждым ребенком в отдельности.

3. Исходит из того, что у детей есть внутренняя мотивация.

4. Выступает для школьников как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи.

5. Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого школьника.

6. Развивает в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.

7. Старается быть активным участником группового взаимодействия.

8. Открыто выражает в группе свои чувства.

9. Стремится к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого.

10. Для содействия формирования лидерской позиции сам демонстрирует лидерское поведение: разнообразные стили лидерства, качества личности лидера, уважение прав и свобод других, делегирование полномочий, и др. [10, с. 25].

Формирование у школьников лидерских качеств происходит через включение учащихся в различные виды урочной и внеурочной деятельности. На уроках и во внеурочной деятельности создаются условия для самоорганизации и организации жизнедеятельности ученика, способствующие развитию лидерского потенциала, обогащению его индивидуального опыта через работу в реальных ситуациях, требующих реализации соответствующих лидерских качеств и навыков коммуникации в команде [9, с. 118].

Каждый человек в современном мире хочет быть успешным во всех сферах жизни. Дети школьного возраста хотят иметь авторитет среди одноклассников и друзей, взрослые люди хотят иметь успех на работе и занимать руководящие должности, пожилые люди мечтают, чтобы к их мнению прислушивались. Все эти желания могут объединить лишь наличие лидерских качеств. Формирование у школьников лидерских качеств – это актуальная педагогическая проблема, решение которой происходит через включение учащихся в различные виды деятельности – учебную, трудовую, спортивную, игровую и др., в процессе которых учащиеся учатся работать в коллективе, высказывать свое мнение, слушать и слышать других, у них формируется ответственность, активность, инициативность, общительность, организованность и другие положительные качества.

Таким образом, основная идея всех форм педагогической деятельности – это создание условий для развития активной деятельностной позиции ребенка, актуализация роли лидера, формирование лидерского опыта детей в совместно организованной социально значимой деятельности, а секрет формирования лидерских качеств заключается в успешности школьников, их ощущения своего роста и движения вперед.

#### **Литература:**

8. Государственный общеобязательный стандарт начального, основного среднего, общего среднего образования Республики Казахстан. – Астана, 2012. – 25 с.

9. Зубанова Л.Б. Сущность лидерства и возможность формирования его потенциала // Педагогическая наука и образование. – 2017. – №2. – С. 53–57.
10. Батракова И.С. Лидерство и организация педагогического процесса: методические материалы. - С-Пб.: Санкт-Петербургский городской дворец творчества юных. – 2017. – 34 с.
11. Аспанова Г.Р. Развитие лидерских способностей у младших школьников: дис. ... докт. философии (PhD)... – Алматы, 2018. – 160 с. // <https://www.kaznpu.kz/docs/doctoranti/aspanova>
12. Старкова Г.В. Формирование лидерских качеств старшеклассников в деятельности детских общественных организаций: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2011. – 28 с.
13. Луханина Ю.В. Особенности проявления лидерских качеств школьников. – Белгород: ООО «ГиК», 2016. – 253 с.
14. Богардус Э. Лидеры и лидерство. – М.: Просвещение, 1980. – 120 с.
15. Стогдилл Р. Манн Психология лидерства: теория и практика. – М.: Юрайт, 2017. – 469 с.
16. Тихомирова Е.И. Самореализация школьников в коллективе: Учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 144 с.
17. Бедерханова В.П., Бондарев П.Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности. – Краснодар: Краснодарский краевой институт дополнительного профессионального педагогического образования, 2000. – 54 с.
18. Новикова Н.А. Развитие лидерских качеств младшего школьника во внеурочной деятельности. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – №3 (9). – С. 118-121.

**УДК 373.24**

## **РАЗВИТИЕ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Остроглядова Ю.Н., Айтымова А.М.**  
(*НАО СКУ им М. Козыбаева*)

Язык и речь традиционно рассматривались в психологии, философии и педагогике как «узел», в котором сходятся различные линии психического развития - мышление, воображение, память, эмоции. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения к ценностям духовной культуры от поколения к поколению, а также необходимым условием воспитания и обучения.

Формирование правильной речи является одной из основных задач дошкольного образования. В соответствии с требованиями государственного общеобязательного стандарта дошкольного образования включает: владение речью, как средством общения и культуры, обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитие речевого творчества, развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха, знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы, формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте

Актуальность речевого развития детей дошкольного возраста подчеркивалась в исследованиях К.Д. Ушинского, Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной, А.М. Леушиной, А.М. Бородич, Ф.А. Сохина и других основоположников классической методики развития речи. Ученые отмечали, что речь как ведущее средство общения сопровождает все виды деятельности ребенка. Игра – основной вид деятельности детей дошкольного возраста, она оказывает многогранное влияние на его развитие.

В педагогике фундамент теории игры как важнейшего средства всестороннего воспитания детей заложили исследования таких ученых, как Е.А. Флериной, Е.И. Тихеевой, Е.А. Аркина. Позднее игре были посвящены работы Р.Я. Лехтман-



Абрамович, Ф.И. Фрадкиной, Н.М. Аксариной, А.П. Усовой, Д.В. Менджерицкой, Р.И. Жуковской, В.П. Залогойной, Т.А. Марковой и др.

Речь маленького ребенка формируется в общении с окружающими его людьми. В процессе общения проявляется его познавательная и предметная деятельность. Овладение речью перестраивает всю психику малыша, позволяет ему воспринимать явления более осознанно и произвольно.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский говорил, что родное слово является основой всякого умственного развития и сокровищницей всех знаний. Поэтому также важно заботиться о современном развитии речи детей, уделять внимание ее чистоте и правильности.

В ходе своего развития речь детей тесно связана с характером их деятельности и общения. Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления.

К концу дошкольного возраста при определенных условиях воспитания ребенок начинает не только пользоваться речью, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения грамотой.

У детей старшего дошкольного возраста связная речь достигает довольно высокого уровня. На вопросы ребенок отвечает достаточно точными, краткими или же развернутыми (если это необходимо) ответами. Развивается умение оценивать высказывания и ответы сверстников, дополнять или исправлять их.

На шестом году жизни ребенок может довольно последовательно и четко составить описательный или сюжетный рассказы на предложенную ему тему.

Однако дети все еще чаще нуждаются в предшествующем образце воспитателя. Умение передавать в рассказе свое эмоциональное отношение к описываемым предметам или явлениям у них развито недостаточно.

У детей старшего дошкольного возраста развитие речи достигает высокого уровня. Накапливается значительный запас слов, возрастает удельный вес простых распространенных и сложных предложений. У детей вырабатываются критическое отношение к грамматическим ошибкам, умение контролировать свою речь.

Дошкольный возраст является уникальным и решающим периодом развития ребёнка, когда возникают основы личности, складывается воля и произвольное поведение, активно развивается воображение, творчество, общая инициативность. Однако все эти важнейшие качества формируются не на учебных занятиях, а в ведущей и главной деятельности дошкольника - в игре.

Самое существенное изменение, которое отмечают не только психологи, но и большинство опытных дошкольных педагогов, заключается в том, что дети в детских садах стали меньше и хуже играть, особенно сократились (и по количеству и по продолжительности) сюжетно-ролевые игры.

Игра развивает язык, а язык организует игру. Главное назначение игр – развитие ребёнка, коррекция того, что в нем заложено и проявлено, вывод ребёнка на творческое, экспериментальное поведение. Дидактическая игра развивает речь детей: пополняет и активизирует словарь, формирует правильное звукопроизношение, развивает связную речь, умение правильно выражать свои мысли.

В соответствии с государственным общеобязательным стандартом ДО речевое развитие дошкольников предполагает достижение целевых ориентиров: владение речью как средством общения; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонетического слуха; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки к обучению грамоте.

Дошкольники практически не знают традиционных детских игр и не умеют играть. В качестве главной причины обычно называют недостаток времени на игру. Действительно, в большинстве детских садов режим дня перегружен различными занятиями и на свободную игру остаётся менее часа.

Однако и этот час дети, по наблюдениям педагогов, не могут содержательно и спокойно играть - они возятся, дерутся, толкаются - поэтому воспитатели стремятся заполнить свободное время детей спокойными занятиями или прибегать к дисциплинарным воздействиям. При этом они констатируют, что дошкольники не умеют и не хотят играть.

Это действительно так. Игра не возникает сама собой, а передается от одного поколения детей другому - от старших к младшим. В настоящее время эта связь детских поколений прервана (разновозрастные детские сообщества - в семье, во дворе, в квартире - встречаются лишь как исключение). Дети растут среди взрослых, а взрослым некогда играть, да они и не умеют этого делать и не считают важным. Если они и занимаются детьми, то они их учат. В результате игра уходит из жизни дошкольников, а вместе с ней уходит и само детство.

Сворачивание игры в дошкольном возрасте весьма печально отражается на общем психическом и личностном развитии детей. Как известно, именно в игре наиболее интенсивно развиваются мышление, эмоции, общение, воображение, сознание ребёнка.

Преимущество игры перед любой другой детской деятельностью заключается в том, что в ней ребёнок сам, добровольно подчиняется определённым правилам, причём именно выполнение правил доставляет максимальное удовольствие. Это делает поведение ребёнка осмысленным и осознанным, превращает его из полевого в волевое. Поэтому игра - это практически единственная область, где дошкольник может проявить свою инициативу и творческую активность.

И в то же время, именно в игре дети учатся контролировать и оценивать себя, понимать, что они делают, и хотеть действовать правильно. Отношение современных дошкольников к игре (а значит и сама игровая деятельность) существенно изменились. Несмотря на сохранение и популярность некоторых игровых сюжетов (прятки, салочки, дочка-матери), дети в большинстве случаев не знают правил игры и не считают обязательным их выполнение. Они перестают соотносить своё поведение и свои желания с образом идеального взрослого или образом правильного поведения.

А ведь именно это самостоятельное регулирование своих действий превращает ребёнка в сознательного субъекта своей жизни, делает его поведение осознанным и произвольным. Конечно, это не означает, что современные дети не овладевают правилами поведения - бытовыми, учебными, коммуникативными, дорожного движения и пр. Однако эти правила исходят извне, со стороны взрослых, а ребёнок вынужден принимать их и приспосабливаться к ним.

Главное преимущество игровых правил заключается в том, что они добровольно и ответственно принимаются (или порождаются) самими детьми, поэтому в них представление о том, что и как надо делать слито с желаниями и эмоциями. В развитой форме игры дети сами хотят действовать правильно. Уход таких правил из игры может свидетельствовать о том, что у современных детей игра перестаёт быть «школой произвольного поведения», но никакая другая деятельность для ребёнка 3-6 лет выполнить эту функцию не может.

А ведь произвольность - это не только действия по правилам, это осознанность, независимость, ответственность, самоконтроль, внутренняя свобода. Лишившись игры, дети не приобретают всего этого. В результате их поведение остаётся ситуативным, произвольным, зависимым от окружающих взрослых.

Наблюдения показывают, что современные дошкольники не умеют сами организовать свою деятельность, наполнить её смыслом: они слоняются, толкаются, перебирают игрушки и пр. У большинства из них не развито воображение, отсутствует творческая инициатива и самостоятельность мышления. А поскольку дошкольный возраст является оптимальным периодом для формирования этих важнейших качеств, трудно питать иллюзии, что все эти способности возникнут сами собой потом, в более зрелом возрасте. Между тем и родителей, как правило, мало волнуют эти проблемы.

Главным показателем эффективности работы детского сада и благополучия ребёнка считается степень готовности к школе, которая выражается в умении считать, читать, писать и выполнять инструкции взрослого. Такая «готовность» не только не способствует, но и препятствует нормальному школьному обучению: пресытившись принудительными учебными занятиями в детском саду, дети часто не хотят в школу, или теряют интерес к учёбе уже в младших классах.

Речевое развитие ребёнка относится к важным критериям его психического развития. Посредством речи происходит социализация личности, усвоение и передача накопленного опыта. Только при помощи речи, ребёнку удастся построить нормальные коммуникативные связи, познакомиться с окружающей природной и общественной действительностью. Это обуславливает необходимость полноценного речевого развития в дошкольном возрасте. Игра - один из тех видов детской деятельности, которые используются взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучения их различным действиям с предметами, способами и средствами

Формирование правильной речи ребёнка является одной из основных задач дошкольного образования. Однако динамический анализ практической ситуации за последние несколько лет свидетельствует о ежегодном увеличении количества дошкольников с речевыми нарушениями. В связи с этим перед педагогами дошкольных образовательных учреждений встал вопрос создания оптимальных психолого-педагогических условий для полноценного речевого развития детей.

Преимущество игры перед любой другой детской деятельностью заключается в том, что в ней ребёнок сам, добровольно подчиняется определённым правилам, причём именно выполнение правил доставляет максимальное удовольствие. Это делает поведение ребёнка осмысленным и осознанным, превращает его из полевого в волевое. Поэтому игра - это практически единственная область, где дошкольник может проявить свою инициативу и творческую активность.

И в то же время, именно в игре дети учатся контролировать и оценивать себя, понимать, что они делают, и хотеть действовать правильно. Отношение современных дошкольников к игре (а значит и сама игровая деятельность) существенно изменились. Несмотря на сохранение и популярность некоторых игровых сюжетов (прятки, салочки, дочка-матери), дети в большинстве случаев не знают правил игры и не считают обязательным их выполнение. Они перестают соотносить своё поведение и свои желания с образом идеального взрослого или образом правильного поведения.

Для того чтобы процесс речевого развития детей старшего дошкольного возраста посредством игровой деятельности протекал своевременно и правильно, необходимо реализовать определенные организационно – педагогические условия:

- создание развивающей предметно-пространственной среды;
- целенаправленную работу воспитателей и узких специалистов над речевым развитием детей во всех видах детской деятельности;
- повышение профессионального роста педагогов в вопросах речевого развития дошкольников;
- создание платных дополнительных услуг по развитию речи детей;
- изучение состояния устной речи детей;

- участие родителей в речевом воспитании детей.

Детство - самоценный период в жизни человека, определяющий перспективы становления его субъектности. В дошкольном возрасте происходит закладка фундамента, который в дальнейшем позволяет ребёнку успешно осваивать любые специальные знания. У детей психические процессы лучше формируются в игровой деятельности. Перед педагогами стоит задача - предоставить каждому ребёнку возможность радостного и содержательного проживания периода дошкольного детства. Игра трактуется как способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей.

В основе системы развивающих игр лежат следующие принципы:

- совмещение в деятельности ребенка элементов игры и учения и постепенный переход от игр - забав через игры - задачи к учебно-познавательной деятельности;
- постепенное усложнение обучающей задачи и условий игры;
- повышение умственной активности ребенка в решении предлагаемых задач;
- органическая связь и взаимосвязь между внешней и внутренней (умственной) активностью ребенка и постепенный переход к более интенсивному умственному труду;
- единство обучающих и воспитательных воздействий

В результате реализации этих принципов создаются условия, способствующие становлению начальных форм самооценки и самоконтроля ребенка, что имеет огромное значение и для его учебной деятельности (будущей и настоящей), и для полноценной жизни в коллективе сверстников.

Ребенок, увлеченный привлекательным замыслом новой игры, как бы не замечает того, что он учится, хотя при этом он то и дело сталкивается с затруднениями, которые требуют перестройки его представлений и познавательной деятельности. Если на занятии ребенок выполняет задание взрослого, то в игре он решает свою собственную задачу.

#### **Литература:**

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. заведений/ М.М.Алексеева, В.И. Яшина. – 3 – е изд., стереотип. – М.: Академия, 2016. – 400 с.
2. Бизикова О.А. Развитие монологической речи у дошкольников. - Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2018. - 235 с.
3. Богуславская Н.Е. Веселый этикет: развитие коммуникативных способностей ребенка / Н.Е. Богуславская. – Екатеринбург: Арго. – 2017. – 191 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2018. — 398 с.
5. Ветчинкина Т. Игровая деятельность как средство коррекции речевых нарушений у дошкольника // Учитель. - 2019. - №3. - С. 14-15.
6. Воронова, В.Я. Творческие игры старших дошкольников / В.Я. Воронова. – М: Просвещение, 2020. – 193 с.
7. Гербова В.В. Развитие речи на занятиях с использованием сюжетных картинок / В. В. Гербова // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 2. – С.21 – 22.
8. Двинянинова Ю.А. Творческие игры в старшем дошкольном возрасте // Воспитатель ДОУ. - 2019. - №12. - С. 43-47.

## УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

**Пашкова Н.А.**

*(НАО СКУ им. М. Козыбаева)*

Говоря об управлении качеством самостоятельной работы в ВУЗе, необходимо рассмотреть базовое понятие «качество». Краткий терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования определяет качество как степень соответствия присущих объекту характеристик установленным требованиям [1]. Анализируя понятие «качество» применительно к образованию, можно выделить три основных подхода к его трактовке. Целевой подход предполагает соответствие уровня реальных достижений уровню планируемых достижений, выступающему в роли критерия и заданному в виде требований государственных образовательных стандартов. Динамический подход рассматривает качество как позитивные изменения в процессах и результатах образования, обусловленные развитием науки и производства и отражающие тенденции в изменении целей образования, запросов обучающихся, общества и рынка труда. Компетентностный подход к трактовке качества предполагает четкую ориентацию на способность применения результатов образования в практической деятельности [2].

Каковы же критерии оценки качества самостоятельной работы как значимой части образовательного процесса? Т.В. Вожегова выделяет три уровня оценки качества самостоятельной работы: теоретический, ценностный и практический. На теоретическом уровне оцениваются внутренние свойства самостоятельной работы, например, оценка алгоритма ее выполнения, соответствия вида самостоятельной работы целям обучения. Ценностный уровень предполагает оценку свойств самостоятельной работы и обусловлен ценностными и культурными установками субъекта оценивания. На практическом уровне оценивается реализация самостоятельной работы, например, оценивание педагогом самостоятельной работы студента, самооценивание студентом выполненных заданий [3]. С точки зрения Смирновой Ж.В. и Катковой О. В., критериями оценки качества самостоятельной работы обучающихся являются: степень успешности освоения обучающимися образовательных программ, уровень сформированности самообразовательной компетентности обучающихся и мотивация обучающегося к выполнению самостоятельной работы. Каким же образом измерить уровень качества по предлагаемым критериям? Степень успешности освоения обучающимися оценивается согласно балльно-рейтинговой системе оценки в соответствии с системой заданий, представленной в учебно-методическом комплексе дисциплины [4]. Уровень сформированности самообразовательной компетентности оценивается по следующим критериям:

- 1) пороговый уровень – обучающийся способен к самостоятельному выполнению заданий на минимальном уровне только с поддержкой преподавателя;
- 2) продвинутый уровень – обучающийся достаточно свободно осуществляет самостоятельную деятельность при консультативной поддержке преподавателя;
- 3) высокий уровень – обучающийся полностью самостоятелен в выполнении заданий, способен к объективной самооценке.

Мотивацию к выполнению самостоятельно работы возможно оценить при помощи диагностических методик, в частности, методика Пакулиной С.А. «Изучение отношения студентов к выполнению самостоятельной работы в процессе обучения»

С.Н. Ширококов выделяет когнитивно-интеллектуальные, мотивационно-волевые и деятельностно-поведенческие критерии оценки эффективности самостоятельной работы. Под когнитивно-интеллектуальными критериями подразумевается системность профессиональных и социальных знаний и умение творчески их применять при решении профессиональных и социальных задач. Оценка по данному критерию осуществляется через различные виды опросов, проверочных и контрольных работ, тестирование и контент-анализ выполненных заданий. Мотивационно-волевые критерии оценивают, насколько сознательно и ответственно относится студент к выполняемой деятельности, проявляет инициативу, стремится улучшить результаты проделанной работы. Оценить данный критерий возможно через наблюдение, беседу, применение диагностических методик. Деятельностно-поведенческий критерий оценивает опыт социального взаимодействия и профессиональной деятельности через его анализ и самоанализ.

На основе анализа представленных классификаций критериев оценки эффективности самостоятельной работы можно сделать следующий вывод: самостоятельная работа будет считаться качественной, при условии, что студент обладает высоким уровнем мотивации к ее выполнению, владеет теоретическими знаниями, обладает сформированными компетенциями, предусмотренными моделью выпускника ВУЗа, успешен в практической деятельности и социальном взаимодействии.

Мы считаем, что достичь высокой эффективности самостоятельной работы можно через управление ее качеством. Управление качеством - методы и виды деятельности, используемые для выполнения требований к качеству. Итак, какие методы и виды деятельности возможно осуществить для управление качеством самостоятельной работы? Для непрерывного улучшения качества любого процесса, в том числе учебного, применяется цикл Деминга PDCA - планируй (Plan), делай (Do), проверяй (Check), действуй (Act). Рассмотрим данный цикл применительно к улучшению качества самостоятельной работы в высшей школе [6].

На этапе планирования предполагается проведение диагностический исследований, определение целей и результатов, планирование процесса и определение ресурсов. Объектом диагностики на данном этапе может быть сформированность навыков самостоятельной деятельности обучающихся, диагностика их волевой сферы и мотивации к учебной деятельности в целом и к самостоятельной работе в частности. Цели, результаты и планирование учебного процесса представлены в учебных планах, типовых учебных программах, рабочих учебных программах и в учебно-методических комплексах дисциплин. Планируя цели самостоятельной работы возможно применение SMART-технологии для того, чтобы цели были конкретны, измеримы, реалистичны, значимы и достижимы в течение определенного временного промежутка. Ресурсы для реализации самостоятельной работы – это прежде всего методическое и материальное обеспечение (современная литература, электронные ресурсы, наличие необходимой техники, Интернета и. т.д.).

Деятельностный этап включает осуществление самостоятельной работы в соответствии с определенными организационными и методическими требованиями. Так как в настоящее компетентностный подход является ведущим в сфере образования, то требования к осуществлению самостоятельной работы связаны именно с этим подходом. Выделяют следующие особенности самостоятельной работы, организованной в логике компетентностного подхода: ориентацию на учет

индивидуальных особенностей студентов, проявляющуюся в вариативном и дифференцированном характере предлагаемых для выполнения студентам задач и заданий самостоятельной работы, сращение общекультурной и общепрофессиональной компетентностей с профессиональной, направленность на учет предметных и личностных образовательных результатов студентов проявляется по мере их продвижения по образовательному маршруту, ориентированность на успех, поскольку основной целью самостоятельной работы является профессиональное и личностное развитие студентов и формирование самообразовательной компетенции.

Третий компонент управление качеством - контроль, включающий измерение эффективности и результативности процесса самостоятельной работы. В условиях компетентностного подхода студент является активным участником учебного процесса доступна информация о системе контроля самостоятельной работы, которая представлена в учебно-методических комплексах по дисциплинам, внутривузовских положениях о текущем и итоговом контроле, опубликованных на сайте университета. Система критериального оценивания позволяет объективно оценить уровень сформированности компетенций.

Заключительный этап управление качеством – корректирующие и предупреждающие действия, анализ и улучшение процесса организации самостоятельной работы. На данном этапе возможно проведение мониторинга уровня знаний обучающихся, проведение SWOT-анализа организации самостоятельной работы, самоанализ деятельности преподавателями и студентами, выработка рекомендаций по корректировке недостатков и усилению слабых позиций, внесение изменение в учебно-методические комплексы дисциплины с целью их усовершенствования.

Таким образом, управление качеством самостоятельной работы характеризуется комплексностью, непрерывностью, системностью, требует активной позиции от участников образовательного процесса, ориентировано на интересы студента и имеет конечную цель – обеспечение формирования самообразовательной компетенции обучающихся.

#### Литература:

1. Степанов С.А. Краткий терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования. - С.П.: Изд-во ЛЭТИ, 2006. - 44 с
2. Звонников В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. [Электронный ресурс]: Дата обращения: 28.11.2021. Режим доступа: <https://tech.wikireading.ru/hlqkuxw9W6>
3. Вожегова Т.В. Критерии качества самостоятельной работы студентов. [Электронный ресурс]: Дата обращения: 28.11.2021. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-kachestva-samostoyatelnoy-raboty-studentov/viewer> Дата обращения: 28.11.2021
4. Смирнова Ж.В., Каткова О.В. Критерии эффективности управления самостоятельной работой обучающихся //Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 1 <http://mir-nauki.com/PDF/43PDMN117.pdf> (доступ свободный).
5. Ширококов С.Н. Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в вузе [Электронный ресурс]: Дата обращения: 28.11.2021. Режим доступа: <http://integr.narod.ru/konf0012/k502.htm>
6. [www.nkzu.kz](http://www.nkzu.kz)

## КОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Попрядухина Н.Г.**  
(ОГТИ (филиал) ОГУ)

Проблема развития личности ребенка в дошкольном возрасте и в частности, познавательной сферы дошкольников, рассматривается на государственном уровне и нашла свое отражение в основных федеральных законах и документах, которые определяют деятельность дошкольных образовательных учреждений.

Как показала практика, среди основных проблем организации современного дошкольного образовательного пространства особое место занимает решение вопроса формирования и развития у детей старшего дошкольного возраста познавательной активности. Именно познавательная деятельность человека способствует адекватному взаимодействию человека с окружающим миром, что в свою очередь определяет условия формирования его самостоятельности и инициативы.

В современной психолого-педагогической литературе понятие «познавательная активность» встречается в разных интерпретациях и трактовках. Каждый автор по своему подходит к определению сущностных характеристик и структуры познавательной активности. Термин «познавательная активность» обозначает не результат, а процессуальный, динамичный характер деятельности человека. Познавательная активность выступает как продуктивная функция мышления, обеспечивающая приращение принципиально нового знания. Благодаря этому, человечество продвигается вперед, обогащаясь новыми знаниями, и применяет их на практике.

Например, в исследованиях Н.Н. Поддъякова, ведущего специалиста в области умственного воспитания дошкольников, справедливо отмечается, что в настоящее время детям необходим навык самостоятельного поиска и добывания знаний, а не преподнесение педагогом учебно-познавательного материала в «готовой» форме, как это осуществлялось в традиционном варианте образования дошкольников [1,34].

Современное общество, государство предъявляют к системе образования принципиально иные требования. Приоритетной задачей педагога при организации образовательного процесса «должно стать его соответствие целям опережающего развития».

Исследование проблемы психолого-педагогических условий сформированности познавательной активности у детей дошкольного возраста нашло свое отражение в работах отечественных педагогов и психологов. Среди них Б.Г. Ананьев, М.Ф. Беляев, Л.И. Божович, Л.А. Гордон, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, Г.И. Щукина, Н.Г. Морозова.

Работы отечественных и зарубежных психологов и педагогов доказали, что на формирование у ребенка дошкольного возраста способов познания окружающей действительности, существенное влияние оказывает влияние не только преобразование познавательной деятельности, но и его эмоциональной сферы. Процессы преобразования индивидуальных способов познания ребенка отражают его личностное развитие, обеспечивая сохранение и поддержку его психологического здоровья по «Концепции содержания непрерывного образования».

Познавательные ценности формируются у ребенка только под воздействием познавательной активности ребенка, которая проявляется в самостоятельном



стремлении «открытия» мира путем его исследования, преобразования. Познавательная активность формируется лишь при деятельностном подходе к образованию со стороны педагога, в соответствии с основными принципами построения образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Согласно современным психолого-педагогическим исследованиям, для развития познавательной активности дошкольников необходима организация содержательной, интересной, мотивированной и развивающей практической деятельности.

Бесспорным фактом является то, что основой развития человека является период дошкольного детства. Как отмечается в исследованиях педагогов и психологов, на этой возрастной ступени развития происходит становление и активное формирование всех основных психологических характеристик. По мнению отечественных и зарубежных исследователей, этот период является наиболее благоприятным для развития познавательной сферы, потому что «...и семья, и общество создает для ребенка все необходимые и возможные условия...» [2,178].

Психолого-педагогические условия развития и формирования детской любознательности, познавательной сферы дошкольников неоднократно становились предметом исследований педагогов и психологов. Этот факт подтверждает значимость данной проблематики не только для теоретических исследований, но и для практической реализации при организации образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Исследователями дошкольного периода развития детей доказано, что дошкольный возраст является сензитивным этапом для формирования у детей познавательной активности, потому что именно в этот период стремление к познанию, к овладению определенными навыками и умениями практически неисчерпаемо.

Однако, имеющиеся многочисленные исследования отечественных и зарубежных исследователей, доказывают, что развитие познавательной сферы дошкольников, а, следовательно, и познавательной активности у всех детей идет по индивидуальному маршруту. При этом отмечается, что всех дошкольников можно условно разделить на две группы: теоретики и практики. Считается, что основной характеристикой «теоретиков» является обладание достаточно большим багажом знаний, и отсутствие умения применить его на практике. Для второй группы дошкольников «практиков» характерна потребность все свои идеи и суждения проверять практически. При этом багаж их осведомленности об окружающем мире более беден, чем у их сверстников - «теоретиков». Данное отличие обусловлено, прежде всего, разными социально-психологическими условиями развития, в которых происходит становление личности дошкольников.

Поскольку познавательная сфера каждого человека является его индивидуально-психологической характеристикой, то проблема ее развития считается одной из наиболее важных, а в плане реализации одной из наиболее неоднозначных в психолого-педагогической науке. Трудность этого процесса в том, что он включает отражение сложного взаимодействия и взаимовлияния биологических, психофизиологических и социальных условий развития личности дошкольника.

Среди основных условий развития познавательной активности особое значение отведено созданию личностного мотива к деятельности, а наивысшей его формой в дошкольном возрасте считается появление у ребенка познавательного интереса. Именно наличие познавательного интереса у ребенка дошкольного возраста повышает не только его познавательную активность, но и отражается на результативности всего освоения содержания образовательного процесса. По мнению ряда авторов, только с

возникновением у детей познавательного интереса к деятельности появляется возможность проявления у деятельности целеполагания.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме определения понятия «познавательная активность» позволил нам выделить наиболее приемлемый вариант его трактовки для данного исследования, которое было дано Э.А. Красновским. Автор определяет познавательную активность как «проявление всех сторон личности дошкольника: это и интерес к новому, стремление к успеху, радость познания, это и установка к решению задач, постепенное усложнение которых лежит в основе процесса обучения» [3, 13].

Согласно исследованиям Г.И. Шукиной, в основу структуры познавательной активности, включены три компонента: эмоциональный, интеллектуальный и волевой [4,113]. Кроме того, автором были определены критерии, параметры измерения и характеристика проявления по каждому компоненту и ее структурных элементов, среди которых: интерес, мотив, активная мыслительная деятельность (умственное напряжение), волевые усилия.

Итак, на основе теоретического анализа проблемы формирования познавательной активности человека, нами были выделены показатели ее проявления. Среди них: любознательность, которая проявляется в положительном эмоциональном отношении ребенка к выполняемой им деятельности; инициативность; самостоятельность и саморегуляция поведения и деятельности; масштаб результатов (характеристика деятельности); познавательный интерес; воля и целеустремленность, которые проявляются при выполнении любого рода деятельности - доведение дела до конца; осознанность деятельности; воля (упорство и настойчивость в достижении цели); творчество.

Конкретизация сущности познавательной активности как пожизненно развивающегося сложного личностного образования, обуславливающего качественные характеристики познавательной деятельности старшего дошкольника, выделение физиологической основы этого понятия, раскрытие структуры познавательной активности старших дошкольников (когнитивный, эмоционально-волевой и эмоциональный компонент), выделение системы критериев, фиксирующих состояние компонентов познавательной активности, позволило эффективно и целесообразно спланировать содержание познавательной деятельности в условиях дошкольного учреждения в ходе формирующего эксперимента.

Опытно-экспериментальное исследование было проведено в три этапа, с разделением детей подготовительной группы на контрольную и экспериментальную группу. На первом, констатирующем, этапе, был определен начальный уровень развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Изучение и тщательный анализ структурных компонентов познавательной активности каждого дошкольника, а именно – когнитивного, мотивационно-волевого, эмоционального компонентов, показал, что в обеих группах доминирует средний уровень развития познавательной активности 60% детей. Этот уровень характеризуется неустойчивым, ситуативным познавательным интересом, проявлением познавательной активности в сотрудничестве со взрослым, необходимости положительного эмоционального подкрепления деятельности.

Чтобы повысить уровень познавательной активности старших дошкольников, а так же оценить влияние упражнений гимнастики мозга на познавательную активность детей, на формирующем этапе нашего эксперимента мы выделили следующие педагогические условия:

- 1) обогащение впечатлений ребенка об окружающем мире;

- 2) организация направленного на познавательную активность общения взрослый-ребенок, ребенок-ребенок;
- 3) обеспечение высокой степени новизны, как фактора подкрепления познавательного интереса ребенка;
- 4) использование упражнений «гимнастики мозга» в зависимости от педагогической ситуации;
- 5) повышение компетентности педагогов ДОУ и родителей по использованию упражнений «гимнастики мозга».

Реализация первых трех условий осуществлялась в обеих группах, и контрольной и экспериментальной в рамках программы дополнительного образования детей старшего дошкольного возраста. Реализация четвертого условия, а именно, использование упражнений интеллектуальной активности в зависимости от педагогической ситуации, осуществлялось только в экспериментальной группе детей.

Для реализации последнего педагогического условия были проведены мастер-классы и консультации для педагогов и родителей

На контрольном этапе педагогического эксперимента у детей старшего дошкольного возраста выявлена положительная динамика развития познавательной активности. Было выявлено, что преобладающим уровнем познавательной активности в экспериментальной группе стал высокий уровень, а в контрольной – средний.

В целом в контрольной группе уровень познавательной активности за период реализации коррекционно-развивающей программы увеличился на 20%, а в экспериментальной на 50%.

Таким образом, мы считаем, что увеличение количественных показателей уровня познавательной активности старшего дошкольника произошло на основе интеграции комплекса специальных упражнений в непосредственную образовательную среду.

Результаты контрольного эксперимента показали, что разработанную и апробированную нами систему педагогических условий следует считать адекватной целям и задачам развития у детей старшего дошкольного возраста познавательной активности.

#### **Литература:**

1. Запорожец А.В. Психология действия. – Воронеж: Изд-во НПО«МОДЭК», 2000. - 736. с.
2. Коротаева, Е.В., Нефедова А.Н. Развитие когнитивной активности у старших дошкольников /Педагогическое образование в России – 2017. - № 3. - С.176-181.
3. Поддьяков, А.Н. Исследовательская активность ребенка /Детский сад от А до Я. Научно-методический журнал для педагогов и родителей – 2014. - №2. - С. 10-20.
4. Правдов, М. А. Интеграция двигательной и познавательной деятельности детей в дошкольном образовательном учреждении / Вестник БФУ им. И. Канга – 2018. –№ 5 – С.108-114.

**УДК 159.9**

## **ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**Просандеева И. А., Стукаленко Н.М.**

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

В нынешнее время общество кардинально меняет интерес к способностям человека. Современная эпоха испытывает потребность в людях, которые могут урегулировать трудности, создавать интересные, новые продукты и концепции,

которые отличаются своей уникальностью, такие качества называются креативностью. Креативная личность способна нестандартно подходить к решению актуальных проблем, а так же довольно просто адаптироваться к быстрым жизненным переменам, которые окружают нас в разных сферах деятельности. Для того чтобы быть востребованным на рынке труда, нужно постоянно самосовершенствоваться, превосходить свои возможности. Мы можем заметить, что интеллектуальных способностей не достаточно, именно поэтому современному образованию необходимо ставить в приоритете формирование креативности у обучающихся.

Методологическую основу исследования креативности составили научные подходы:

- философский подход (Н.А. Бердяев, Э.В. Ильенков, И. Кант и др.);
- психологический подход (Д.Б. Богоявленская, Дж. Гилфорд, В.Д. Дружинин, Я.А. Пономарев, Р. Стернберг, Е.П. Торренс и др.);
- педагогический подход (А.В. Морозов, Л.Д. Лебедева);
- личностный подход (И.М. Кыштымова, Е.Л. Яковлева);
- творческий подход (Л.С. Выгодский, Л.Б. Ермолаева – Томина и др.) [1].

Анализ научной литературы показал, что креативность обладает многоаспектностью и содержит в себе множество различных теоретических и эмпирических знаний. Для лучшего понимания сущности креативности рассмотрим некоторые определения.

В психологическом словаре дана следующая трактовка понятию креативность: «возможность человека к творческим мыслям, которые способны выражаться и проявляться в разных областях жизнедеятельности», то есть креативность изучается как сравнительно автономный фактор одаренности личности [2].

В большом психологическом словаре трактуют креативность как творческие возможности, которые можно заметить в мышлении, эмоциях, коммуникации, в разных сферах работы, характеризуют человека в целом или его отдельные продукты деятельности, процедуру их реализации. Креативность исследуется как значимый и независимый аспект талантливости, который иногда можно увидеть в тестах умственных способностей и научных достижениях [3].

Психологический энциклопедический словарь предлагает такое определение креативности - это возможность человека к неординарному, творческому уму, сенситивность личности к трудностям и нахождению путей к их урегулированию, способность к гибкому уму и нахождению новейших идей [4].

Креативность - это способность порождать идеи, которые ранее не существовали, а так же возможность к импровизации. Креативность – это индивидуальность, которая прослеживается у каждой личности, но проявляется не одинаково [5].

Таким образом, мы можем сделать вывод что креативность - это способность индивида к нетрадиционному мышлению и отхождению от стереотипов, умение генерировать мысли и создавать принципиально новейшие оригинальные продукты.

На основе исследований Мороза В.В. можно выделить аспекты креативности:

- способность личности не прибегать к стереотипному мышлению;
- возможность к риску;
- дивергентное мышление;
- быстрота умственных способностей;
- богатство фантазии;
- способность к интуиции;
- новейшие способы к решению трудностей;
- оригинальность в создании чего-то нового;

- разрешение проблемы с разных точек зрения [6].

Ученые выделяют критерии креативности:

- беглость ума;
- оригинальность мышления;
- гибкость ума;
- возможность разрабатывать идеи [5].

Беглость мышления - это умение с большой скоростью придумывать много различных идей, то есть человек за небольшое количество времени может привести максимальное количество примеров применения той или иной вещи. Что касается оригинальности и гибкости ума, то первое отвечает за предоставление новых и неординарных идей, второе же отвечает за способность переключаться с одной мысли на другую. Личности с беглостью, гибкостью и оригинальностью мышления могут создавать большое количество идей в разных сферах жизнедеятельности, такие идеи отличаются необычностью и уникальностью.

Исходя из проведенного нами теоретического анализа по проблеме исследования, мы решили изучить уровень креативности у современных студентов.

Исследование креативности было проведено на выборке студентов факультета «филологии и педагогики», в НАО «Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова». Выборку исследования составили студенты в количестве 25 человек, в возрасте 17-22 лет. Были использованы следующие методики «Тест креативности Торренса. Диагностика творческого мышления», «Опросник креативности Джонсона», адаптированный как экспресс-метод, позволяющий быстро и качественно провести психодиагностику креативности. Тест Торренса исследует следующие критерии креативности: *беглость, гибкость, абстрактность названия, сопротивление замыканию, разработанность*. Результаты изучения данных по методике представлены на Рисунках 1, 2.

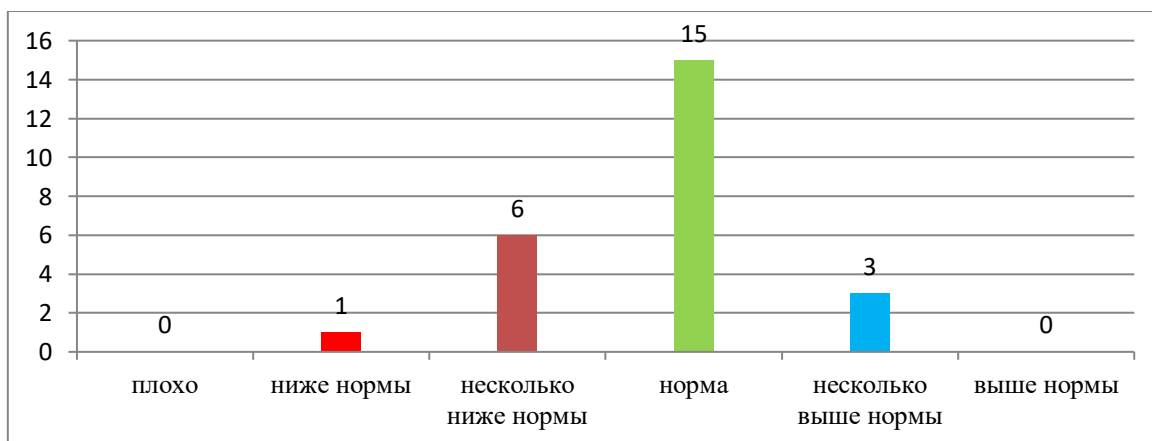


Рисунок 1. Результаты исследования по тесту креативности Торренса

Обработка результатов данного теста предполагает оценку по пяти показателям: беглость, гибкость, абстрактность названия, сопротивление замыканию, разработанность. Необходимо суммировать полученные результаты по пяти критериям и поделить эту сумму на пять.

Полученный результат означает следующий уровень креативности по Торренсу:

- 1) 30 баллов - плохо, данный уровень отсутствует;
- 2) 30-34 балла - ниже нормы, набрал 1 участник;
- 3) 35-39 баллов - несколько ниже нормы, набрали 6 участников;

- 4) 40 - 60 баллов - норма, набрали 15 участников;
- 5) 61- 65 баллов - несколько выше нормы, набрали 3 участника;
- 6) 66 -70 баллов - выше нормы, данный уровень отсутствует;
- 7) свыше 70 - отлично, данный уровень отсутствует.

Таким образом, мы можем видеть, что преобладает нормальный уровень креативности, а так же наблюдается низкий уровень и в небольших количествах несколько выше нормы.

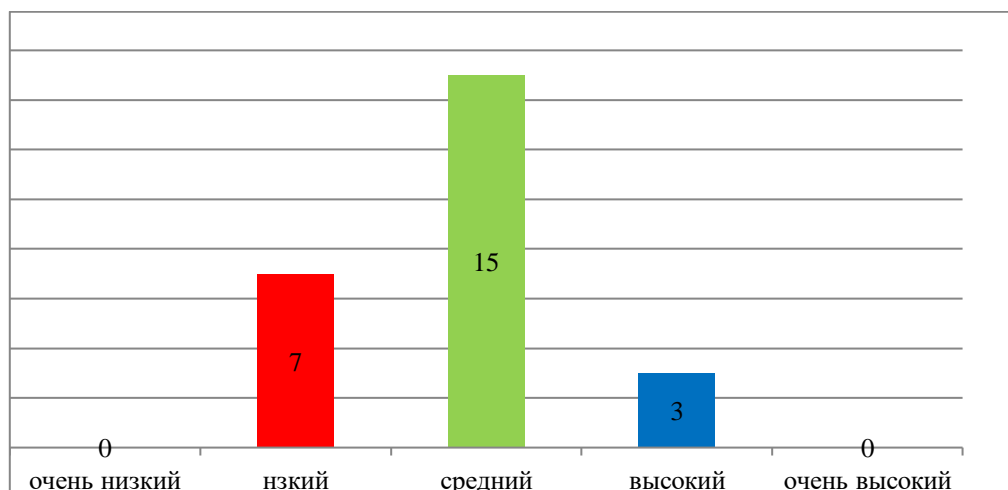


Рисунок 2. Опросник креативности Джонсона (адаптированный)

Каждое утверждение опросника оценивается по шкале, содержащей 5 градаций (возможные оценочные баллы: 1 - никогда; 2 - редко; 3-иногда; 4- часто; 5-постоянно). Общая оценка креативности является суммой баллов по восьми пунктам (минимальная оценка - 8, максимальная оценка – 40 баллов).

Приведем интерпретацию результатов: в данном тесте приняли участие 25 человек, 7 человек набрали низкий балл, 15 набрали средний балл, 3 человек набрали высокий. Очень низкий и очень высокий уровень отсутствует.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что у обучающихся имеются разные уровни креативности. Результаты диагностик показали, что в частности преобладает низкий и средний уровень креативности, что подтверждает потребность в ее формировании. Согласно нашему исследованию, мы можем выделить главные критерии креативной личности, такие как способность выдвигать большое количество идей, видеть проблемы под другим углом и уметь быстро перестраиваться с одной идеи на другую, открытость опыту, а так же детально разрабатывать новые идеи. Такие качества личности дадут человеку возможность быть конкурентоспособным специалистом на рынке труда в современном мире.

#### Литература:

1. Курина В.А. Креативность обучающихся как универсальная познавательная творческая способность // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия Психолого – педагогические науки. – 2015, – №3 (27). - С. 1-8.
2. Немов Р.С. Психологический словарь. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
3. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol) (дата обращения 26. 10.2021).
4. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – 560 с.

5. Досбекова Г.К. Развитие художественно-творческих способностей дошкольников как условие формирования креативной личности // Вестник науки и образования. – 2021, – № 3 (106). - С. 56-58.

6. Мороз В.В. Обзор зарубежных теорий креативности // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016, – № 12 (200). - С. 35-41.

**УДК 37.01**

## **ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА**

**Рысев И.А., Иманов А.К.**  
(*НАО СКУ им.М.Козыбаева*)

Личность, живя в обществе приобщается к нормам и моральным установкам той социальной группы, к которой он принадлежит. С каждым последующим годом расширяется круг взаимодействия, растёт число социальных групп.

Социальным институтом, с которым каждый человек сталкивается впервые, является семья, в которой он знакомится с родственными отношениями, относительной автономности семейной жизни. Здесь закладываются основы становления и формирования как таковой личности. По мере взросления личность становится причастна и другим социальным группам, таким как, школа, производство и так далее. В итоге всё это формирует человека его естественная деятельность. В этом плане одним из важнейших критериев, являются возможности физической культуры.

Сегодня в эпоху информационно - коммуникационных технологий, значимость активной двигательной деятельности агитируется не в самых приоритетных списках, однако физическая культура всё же находит своё место. Вопросы, касающиеся развития физической дееспособности становятся ведущим направлением в социальной жизни нашей страны.

Существующие тенденции последних лет показывают, с одной стороны, увеличение количества изданий спортивной тематики и публикаций в печатных СМИ, в социальных сетях с другой стороны - снижение количества образовательно-спортивных передач и трансляций в телерадиопрограммах, поскольку они требуют больших финансовых ресурсов.

Итак, в большинстве случаев в информационном обществе пропагандируются занятия различными видами единоборств, в качестве овладения навыками самообороны. К сожалению, среди мотивов, побуждающих к занятиям двигательной активности, такие показатели как: укрепление здоровья, борьба с малоподвижным образом жизни, формирование физических, психических качеств, духовных ценностей, становятся второстепенными.

В физической культуре особо значимым явлением можно считать освоение ценностей и знаний, формирование мотивов и потребностей личности в физическом развитии, отражающие в себе здоровый образ жизни, сформированный собственной личной активностью.

Из сказанного вытекает, что социальная деятельность детей, подростков и молодежи через средства физической культуры способна обеспечить духовно-нравственную деятельность, чему служат сложившиеся практические образцы физической культуры.

Утверждение такой позиции позволяет по-иному посмотреть на феномен физической культуры, способный выработать у молодежи, в частности у подростков, устойчивые психологические установки и ценностные ориентации, позволяющие противостоять приобщению к среде наркоманов и сохранять стойкое отрицательное отношение к наркомании и алкоголизму [1].

В качестве приоритетного направления необходимо выделить целенаправленную пропаганду физической культуры и формирование здорового образа жизни.

Слабое здоровье и неразвитые волевые, психические качества приводят к ухудшению состояния нации, сокращение работоспособности населения и в итоге к деградации общества. В первой отечественной монографии, посвящённой психологии физической культуры, профессор, основоположник экспериментальной педагогики А.П. Нечаев писал: «Пора, наконец, признать, что нельзя говорить о полном воспитании там, где отсутствует воспитание движений. Ловкость, выносливость и настойчивость, в известном смысле, могут быть названы мускульными добродетелями, а утомляемость, апатия, капризное настроение, скука, беспокойство, рассеянность и неуравновешенность - мускульными пороками» [2].

Под термином личность часто понимают, человека с ярко выраженной индивидуальностью. В формировании личности как раз и велика роль подросткового периода взросления. Главной причиной, почему именно подросток занимает центральное внимание по отношению к физическому воспитанию, является его стремительное наращивание и накопление знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, восприимчивость к воспитанию, а также социальное самоопределение.

Известно, что в процессе физического воспитания личности подростка можно расширить пределы человеческих возможностей и не только физических, но также умственных и психических. Тем самым именно физическое воспитание осуществляет пропаганду физической культуры и спорта, вносит свой неопределимый вклад в воспитании полноценной, здоровой личности.

Двигательная активность со спортивной направленностью, формируют моральные качества присущие человеческой этике, генерируют дисциплинированность, готовность к преодолению больших трудностей и препятствий, решительность, смелость, мужество, чувство коллективизма. Возрастает чувство социальной значимости, ориентированность социальной позиции. Личности, обладающие подобными качествами, имеют значительно большее расположение к достижению успеха в любой сфере жизнедеятельности. Стрессоустойчивость физически развитой личности в принятии ответственных решений, становится более стабильной и контролируемой. Коэффициент полезности становится наиболее высоким в социальной среде, тем самым делая свою жизнь более продуктивной и производительной [3].

Следует добавить, что в процессе физического воспитания осознанно раскрываются положительная направленность преобладающего типа темперамента.

Конечно же нельзя не учесть, что ожидаемые результаты в физическом воспитании личности, непосредственно зависят от правильной постановки целей. В противном случае можно воспитать противоположные характеристики, поскольку исследования зарубежных психологов показывают, что нравственные качества спортсменов не всегда содержат положительную динамику. Значение самооценки воспитанника физической культуры может рассматриваться с двух сторон. С одной стороны, повышение уровня самооценки позволяет ему почувствовать себя сильнее и уверенней, а с другой, повышение самооценки может привести к излишней высокомерности, самоуверенности, эгоизму. Поэтому считается, что в тренировочном



процессе не наименее важным условием выступает регуляция уровня самооценки воспитанника со стороны учителя или тренера.

В свою очередь необходимо упомянуть, что физические нагрузки положительно влияют на умственную работоспособность личности и стимулируют рост клеток головного мозга, вследствие, чего осуществляется, развитие восприятия, внимания, памяти. Без этого, развитие интеллекта невозможно. Именно поэтому важно в процессе обучения и воспитания учащихся, соблюдать баланс между умственной и физической активностью.

Подходя к вопросу о том, как пробудить интерес у подростков к занятиям физической культурой и спортом, можно сказать, что однозначного ответа здесь не найти. Как бы то ни было, огромную роль в приобщении подростков к физкультуре и спорту играет личный пример родителей. Если сами родители каждый день выполняют гимнастические упражнения, ведут здоровый образ жизни, приобщены к активному отдыху, то и дети будут расти здоровыми и крепкими.

Обычно приобщение детей к физическим упражнениям осуществляется в школе под влиянием преподавателей физкультуры, классных руководителей, учителей-предметников.

Через занятия физической культурой подросток приобщается к какому-то виду спорта, и задача родителей поощрять это увлечение, контролировать его, развивать интерес к спорту, не дать ему угаснуть. Родители должны быть убеждены, что занятия спортом развивают физические возможности организма, дисциплинируют ребенка, благотворно влияют на здоровье, нравственность, учебу и поведение. Только такая убежденность сделает родителей верными друзьями спорта, помощниками детей в их занятиях спортом.

Необходимо вырабатывать привычку к систематическим занятиям физическими упражнениями с раннего возраста, расширять и пропагандировать массовый спорт в кругу молодежи.

#### **Литература:**

1. Бароненко, В.А. Здоровье и физическая культура студента: Учебное пособие / В.А. Бароненко, Л. А. Рапопорт. - М.: Альфа-М, 2017. - 352 с.
2. Абросимова, Д.В. Влияние физической культуры на формирование личности студента/ Д.В. Абросимова, С.Л. Усольцева // Здоровьесбережение как инновационный аспект современного образования: материалы 3 Междунар. науч.-практ. заоч. студен. конф., 22 марта 2017 г., г. Екатеринбург. - Екатеринбург: РГППУ, 2017. - С. 13-16.
3. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья / В.А. Ананьев. - СПб.: Речь, 2010. - 89 с.

### **ӘОЖ 37.015.3**

#### **МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАНЫҢ МАЗАСЫЗДЫҒЫН ТҮЗЕТУГЕГІ ОЙЫН ТЕРАПИЯСЫНЫҢ ӘДІСТЕРІН ҚОЛДАНУ**

**Садирова А.Ж., Белгибекова А.Б.**  
(*М. Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ*)

Қазіргі қоғамда эмоционалдық бұзылыстары бар балалар үлкен көрсеткіш көрсетуде, олар жиі мазасыздықпен сипатталады, бір жағынан, қысқа эмоционалды күй, екінші жағынан, қалыптасып келе жатқан мінез-құлық. Мектеп жасына дейінгі балалардың мазасыздану мәселесін келесі ғалымдар зерттеген: М.В. Астапов, З.Фрейд, Р.Кэттелл, Ч.Д.Спилбергер, Ю.Н.Ханин, К.Роджерс және т.б. Мазасыздық терминін

психологтар әртүрлі көзқарастардан, соның ішінде нақты бар тұжырымдамаларға негізделген көзқарастардан қарастырады. Фрейдтің психоаналитикалық концепциясы тұрғысынан мазасыздық психологиялық қорғаныс механизмі – қысым көрсету (вытеснение) ретінде туындайды, ол қауіпті жағдайлар туындаған кезде іске қосылады. А. Адлер өзінің жеке тұлға теориясында мазасыздықты невроздың құрамдас бөліктерінің бірі ретінде анықтайды. А.М.Прихожан мазасыздықты «қиыншылықты күтумен байланысты эмоционалдық ыңғайсыздықты сезіну, келе жатқан қауіпті сезіну» деп анықтайды. Мазасыздық мектепке дейінгі жастың әртүрлі кезеңдерінде пайда болуы мүмкін, ол жасына байланысты туындайтын дағдарыстармен байланысты. Ерте мектепке дейінгі жаста, үш жастағы дағдарыс процесінде баланы балабақшаға қабылдауға байланысты анасынан ажыруға мәжбүр болған кезде бала алаңдаушылықты бастан кешіреді. Үлкен мектеп жасына дейінгі жастағы алаңдаушылықтың себептері: өзін-өзі бағалаудың төмендігі, жетекші қызмет түрінің өзгеруі. Мазасыз күйдегі балаларды, олардың мінез-құлқындағы сыртқы көрінісі бойынша анықтауға болады: тұрақты мазасыздық, ұйқының бұзылуы, тітіркену, зейін аударуының бұзылуы, бұлшықет кернеуі, төмен эмоционалдық фон, тәбет проблемалары, соматикалық бұзылулар.

Психологтар мектеп жасына дейінгі балалардағы мазасыздықты емдеуге көмектесетін диагностиканың бірнешеуін көрсетеді, мысалы, солардың бірі ойын терапиясы әдісі болып табылады. Мектеп жасына дейінгі балалардың мазасыздануымен күресу әдісін таңдау үшін, оның ең алдымен пайда болу себебін анықтау маңызды. Көбінесе мектеп жасына дейінгі балада мазасыздықтың пайда болуы отбасы ішлік проблемалармен байланысты. Мектепке дейінгі жастағы бала үшін отбасы әлеуметтенудің негізгі институты болып табылады.

Балалардағы мазасыздықты түзету тәсілдерінің бірі ретінде ойын терапиясын егжей-тегжейлі қарастыратын болсақ: Ойын терапиясы 2 мәселені шешу үшін қолданылуы мүмкін: психологиялық диагностика және түзету. Ойын барысында баланың эмоционалдық бұзылыстарын байқауға болады; құрылған ойын жағдайының арқасында балалар өздерінің эмоцияларын, тәжірибелерін, қорқыныштарын көрсете алады. Мектепке дейінгі жаста ойын – баланың шынайы және қиялы ұштасатын жетекші әрекеті ретінде қарастырылады. Хейзинг ойынды: шиеленіс пен қуаныш сезімімен жүретін ерікті, еркін, эмоционалды қарқынды әрекет ретінде анықтайды. Зигмунд Фрейд ойын туралы былай деді: баланың ең сүйікті іс-әрекеті – ойын. Ойында әр бала өз әлемін жасайды немесе бұл әлемді өзіне ұнайтындай етіп өзгерте алады. Сондай-ақ ойында ол ережелерді белгілей алады, өз ойын жеткізе алады және құрдастарымен қарым-қатынас жасау тәжірибесіне ие болады.

Ойын терапиясы 20 ғасырдың басында жеке психотерапиялық бағыт ретінде пайда болды және педагогтар мен психологтардың түзету жұмыстарының тәжірибесінде бірден үлкен танымалдылыққа ие болды. М.Кляйн бірінші болып ойын терапиясын жүзеге асыруға арналған ойыншықтардың нақты жиынтығын жасады: ағаштан жасалған миниатюралық ойыншықтар, пластилин, қайшы, қағаз, қарындаш және т.б, олар арқылы бала өз идеяларын шындыққа айналдыра алады. Ойын терапиясының екі түрі бар: белсенді, онда психолог қажетті психологиялық көрсеткіштерді анықтау және оларды түзету үшін ойын жағдайын жасанды түрде жасайды және келесі ол пассивті, яғни баланың ойынына араласпай сырттай бақылау. Психолог ойын терапиясын жеке және топтық жұмыс ретінде қолдана алады. Жеке жұмыстың мақсаты - ойын процесінде баланың жеке психотравматикалық күйін пысықтау. Өз кезегінде, топтық жұмыс жаңа әлеуметтік рөлдерді орнатуға және қоғаммен өзара әрекеттесуге көбірек бағытталған. Психологтар балалардың мазасыздануын азайту үшін топтық жұмысты қолдануды ұсынады. Л.М.Костина

мектеп жасына дейінгі балалардағы мазасыздықты түзетуге арналған ойын терапиясы белгілі бір көрсеткіштерді алу кезінде тиімді деп санауға болатынын атап өтеді:

- фобия мөлшерін азайту
- өзін-өзі бағалауды арттыру
- эмоционалды фонды жақсарту.

Осылайша, ойын терапиясын мектеп жасына дейінгі балалардағы мазасыздықты психологиялық түзетудің тиімді әдісі деп айта аламыз, себебі ол ең алдымен осы кезеңде бала үшін ойынның маңыздылығымен байланысты.

#### **Әдебиеттер:**

1. Абакарова Э.Г. игровая терапия как модифицированный психокоррекционный метод, направленный на восстановление механизмов конституционной компенсации и адаптации. – М., 2009. – 318 с.
2. Астапов В.М. Тревожность у детей. М., 2012. – 160 с.
3. Костина Л.М. Игровая коррекция тревожности у дошкольников. - М., 2004.
4. Прихожин А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М., 2000. – 304 с.

**УДК 378.14**

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Сактаганова К.Г.**

*(НАО СКУ им. М.Козыбаева)*

Внедрение инклюзивного образования в сферу современной образовательной системы является актуальным запросом времени. Инклюзивное образование означает, что все дети, независимо от того, какие они, могут учиться вместе и имеют равные возможности для достижения прогресса в области образования. Все они ценны вне зависимости от своих способностей, нуждаются в поддержке и нужны друг другу, каждый должен быть услышан.

Широкое внедрение идей интеграции и инклюзии в общеобразовательные школы в значительной мере зависит от квалификации кадров, что требует внесения изменений в процесс подготовки будущих педагогов. И в этом ракурсе особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов как составляющей их профессиональной компетентности.

Новые условия развития казахстанского общества ставят перед системой высшего профессионального образования новые приоритеты и задачи. В качестве первоочередной выдвигается задача формирования качественного нового уровня подготовки специалистов, обладающих собственным стилем мышления и оригинальным подходом к решению поставленных задач.

В законе РК «Об образовании», государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2020-2025 годы сформулирована основная цель профессионального образования: подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющей своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к постоянному

профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, в удовлетворении личности в получении образования [1].

В Казахстане инклюзивное образование стало внедряться только с 2011 года, поэтому фундаментальные исследования по данной проблеме отсутствуют. Имеются отдельные работы, рассматривающие некоторые аспекты инклюзивного образования: Мовкебаева З.А., Сулейменова Р.А., Ерсарина А.М., Оралканова И.А., Жубакова С.С. и др. В этих работах раскрываются условия реализации, организация, возможности, методологические подходы развития инклюзивного образования.

Демократизацией современного общества и процессами инклюзии в системе образования, актуализируется необходимость аналитического осмысления навыков педагогов, работающих с обучающимися с ООП и его отражения в практике деятельности общеобразовательных организаций.

Главной задачей в развитии инклюзивного образования становится подготовка кадров. Ведущим аспектом подготовки педагогов к работе в системе непрерывного инклюзивного образования становится формирование у них навыков дифференциации учебных планов, рабочих программ, методических подходов в организации инклюзивного обучения. Кроме этого, преподаватель должен обладать основами знаний в работе с определенными категориями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (слабослышащими, слабовидящими, с тяжелыми нарушениями речи, гиперактивными, с недостатками психического развития и т.п.). В этой связи актуальными становятся знание педагогом возрастных, сенсорных, интеллектуальных особенностей, его умения собирать первичную информацию об истории каждого обучающегося.

К личностным характеристикам педагога, позволяющим благополучно решать педагогические задачи в условиях инклюзивного образования, относятся хорошая саморегуляция и самодисциплина, настойчивость, способность разрешать трудные ситуации. Педагогу как представителю профессии, связанной с работой с людьми должны быть присущи такие качества, как гуманистичность, этичность, ответственность, моральность, настроенность на других и понимание других, тактичность, оптимистичность, эмоциональная теплота, жизнерадостность, дружелюбность.

Сформированность данных качеств может стать основой для решения педагогических задач, когда среда образовательной организации станет доступной и безбарьерной для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Современные ученые С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова, В.В. Хитрюк в своих работах доказывают значимость проблемы готовности педагогов к инклюзивной практике обучению детей с ограниченными возможностями здоровья [2].

Подготовку будущих педагогов к работе в инклюзивном образовании можно рассматривать как формирование такой готовности. Готовность в этом случае выступает как ожидаемый результат подготовки.

При рассмотрении проблемы готовности к педагогической деятельности основной акцент ученые делают на определение необходимого и достаточного количества профессиональных знаний, педагогических умений и качеств личности как для осуществления вообще педагогической деятельности, так и конкретной педагогической профессии.

Говоря о психологической готовности, исследователи используют различную терминологию: профессиональная готовность психики специалиста (В.А. Слостенин, Ю.В. Прошунина), готовность к восприятию и решению педагогических задач (Н.В. Кузьмина), психологическая готовность к педагогической деятельности (О.В.

Борденюк, Т.В. Иванова), социально-психологическая готовность к решению различного вида педагогических задач (А.А. Деркач).

В исследовательских работах С.В. Алёхиной, М.Н. Алексеевой, Е.Л. Агафоновой было выявлено, что преподаватель психологически не готов принять обучающегося, если не уверен в его успешности, и не знает, по каким критериям оценивать его индивидуальные достижения.

Следует отличать психологическую готовность педагога к работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями от инклюзивной компетентности. Инклюзивная компетентность – это свойство личности, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая индивидуальные образовательные потребности обучающихся и обеспечивая включение обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду, формируя условия для его развития и социализации.

В структуру инклюзивной компетентности преподавателей входят следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, рефлексивный.

Под психологической же готовностью к работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями понимается целостная развивающаяся система, комплексное психологическое образование, включающее в себя следующие взаимосвязанные компоненты: мотивационный, гностический, функционально-деятельностный, оценочно-рефлексивный.

Ф. Генов понимал психологическую готовность как изменения в психике человека, происходящие в связи со спецификой деятельности и необходимы для приспособления к ней [3].

Несмотря на различие подходов к определению психологической готовности к деятельности, большинство авторов исходят из общей позиции в том, что психологическая готовность является «сложным синтетическим образованием» (Ф.И. Иванищенко), состоящим из комплекса разнообразных, связанных между собой элементов.

Одновременно психологическая готовность – это условие эффективности профессиональной деятельности. Анализ структуры понятия «психологическая готовность к деятельности» показал, что исследователи включают в ее состав разнообразные компоненты, способствующие успешному осуществлению деятельности, часто наполняя их схожим содержанием: мотивация, обуславливающая положительное отношение к педагогической деятельности и ее успешность, необходимый объем специальных и психолого-педагогических знаний, определенный уровень педагогических умений и навыков и комплекс профессионально-значимых свойств личности.

Мы видим, что во всех перечисленных толкованиях психологической готовности к деятельности общим является то, что авторы считают ее особым психическим состоянием, т.е. психологическая готовность понимается как проявление готовности к деятельности в конкретной ситуации и рассматривается на функциональном уровне.

Психологическая готовность к деятельности как стабильная характеристика - это устойчивая система профессионально важных качеств личности (профессиональная направленность, организованность, внимательность), его опыт, знания, навыки, умения, необходимые для успешной деятельности во многих ситуациях [4].

Все формы проявления психологической готовности взаимосвязаны. Каждая форма обуславливает эффективное выполнение профессиональной деятельности, предусматривает выполнение как основных задач каждой профессии, так и рабочих

моментов, функциональных обязанностей. Н. Левитов в составляющих структуры готовности к деятельности относит следующие компоненты: мотивационный, ориентационный (знания и представления об особенностях, свою позицию деятельности), операционный (владение способами и средствами, знаниями, навыками, умениями, необходимыми для осуществления деятельности), волевой (самоконтроль, самомобилизация, умение управлять своими действиями, состояниями) и оценочный (самооценка своей подготовленности и соответствия полученных результатов профессиональной деятельности с запланированными).

Психологическую готовность к педагогической деятельности В.А. Сластенин рассматривает как совокупность качеств личности: способность к идентификации себя с другими людьми, свобода и инициативность, богатство внутренней энергии человека, перцептивные способности [5].

А.А. Деркач, Л.Е. Орбан выделили как структурные компоненты психологической готовности педагога следующие:

а) проект - положительное отношение к данному виду деятельности, желание им заниматься;

б) когнитивный - наличие необходимых знаний, умений, представлений;

в) гностический - овладение средствами и приемами реализации различных аспектов деятельности;

г) эмоционально-волевой - самоконтроль и эмоциональная устойчивость;

д) оценочный - самооценка профессиональной подготовленности [6].

Обобщая данные исследований по проблеме психологической готовности, можно констатировать факт, что они расширяют, углубляют и дополняют представления о многогранности и сложности понятия психологической готовности, а не взаимоисключают друг друга. Различные авторы в структуру психологической готовности к педагогической деятельности включают следующие общие компоненты: психолого-педагогические знания и профессиональные умения, направленность, способности. Данные компоненты большинство авторов выделяют как основные интегративные характеристики.

При этом авторы отмечают, что психологическая готовность предполагает организационно-практическую подготовленность и теоретико-методологическую, и включают в нее: саморегуляцию поведения, овладение общетеоретическими знаниями, умение поставить себя на место ученика, анализ и оценку собственной деятельности.

В.В. Хитрюк определяют понятие «психологическая готовность» к работе в условиях инклюзивного образования как сложное интегральное субъектное качество личности педагога, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и определяющее эффективность профессионально-педагогической деятельности. Необходимые педагогу академические компетенции, на ее взгляд, это овладение терминологией и методологией определенной знаниевой области, понимание межпредметных взаимосвязей, умение использовать их при решении практических задач. Профессиональными компетенциями являются готовность и способность целесообразно действовать в условиях реальной педагогической ситуации. Социально-личностные компетенции расшифровываются как совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности, взаимодействию личности с окружающими [7].

С точки зрения С.В. Алёхиной структуру психологической готовности к работе в условиях инклюзивного образования составляют следующие компоненты:

- эмоциональное принятие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (принятие-отторжение);

- готовность включать обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в деятельность на уроке (включение-изоляция);
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [8].

Анализируя эти точки зрения, можно сказать, что одним из важнейших психологических процессов, влияющих на эффективность педагогической деятельности преподавателя, работающего с обучающимся с особыми образовательными потребностями, становится эмоциональное принятие его.

Критериями психологической готовности педагога к инклюзивной педагогической практике могут служить:

- понимание необходимости внедрения инклюзивной практики;
- согласованность мотивационных установок с идеями инклюзивного образования;
- способность к профессиональной рефлексии;
- знание психологических и педагогических основ обучения и воспитания;
- знание индивидуальных анатомо-физиологических и психологических особенностей обучающихся в норме и аномальности;
- творческий подход к выбору способов педагогического воздействия в процессе обучения и воспитания.

Таким образом, устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обуславливается именно особенностями психологической готовности преподавателя к работе в условиях инклюзивного образования.

Психологическая готовность – это совокупность как внутренних, так и внешних условий, в первую очередь, это личностные качества педагога: интеллектуальные, мотивационные, эмоционально-волевые, профессионально-ценностные, обеспечивающие готовность к профессиональной деятельности. Это некая внутренняя уверенность и решимость, состояние мобилизации, формирующаяся в процессе профессионального обучения и обеспечивающая успешность деятельности. Одновременно психологическая готовность – это есть условие эффективности профессиональной деятельности.

Психологическая готовность преподавателя к инклюзивному образованию представлена системой академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих способность и готовность к успешной реализации функций профессионально-педагогической деятельности и достижения высоких образовательных результатов с учетом потребностей всех субъектов инклюзивного образовательного пространства.

#### Литература:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» // <http://online.zakon.kz>
2. Алехина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проективной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М.: Академия, 2010.
3. Генев Ф. Психология управления: Осн. проблемы. Пер. с болг. / Филипп Генев; Общ. ред. и вступит. статья Б.Ф. Ломова, В.Ф. Венды. - М.: Прогресс, 1982. - 422 с.
4. Моляко В.А. Исследование психологической готовности учащихся к труду // Психология: Республ. научно-метод. сб. УССР психологии \. - М.: Сов. шк., 1985. – Вып. 24. - С. 26-33.
5. Сластенин В.А. и др. 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», 2013. - 576 с.
6. Деркач А.А., Орбан Л.Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. – М.: РАУ, 1999. – 208 с.

7. Хитрюк, В. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования через призму комплекса компетенций // Известия Смоленского государственного университета. 2013. – №4(24). – С. 446–455.

8. Алехина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. – №1(44). – С. 26-32.

## ӘОЖ 15

### ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН ЖАСӨСПІМДЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТИСІ

**Сәбит И.А., Алпысбаева М.Б.**  
(*М. Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ*)

Эмоционалды интеллект-психологиядағы салыстырмалы түрде жас түсінік. Берілген парадокс Р.Торндиктің әлеуметтік ақыл-ой тұжырымдамасынан және Г. Гарндердың ақыл-ойының көптігі тұжырымдамасынан тамыр алады. Дәл сол анықтаманы алғаш рет Дж. Майер және П. Саловей 1990 жылы енгізген болатын.

Эмоционалды интеллект арқылы олар бірқатар қабілеттерді түсінді [1]:

1. эмоцияларды дұрыс қабылдау, бағалау және білдіру қабілеті;
2. егер олар ойларға жағымды әсер етсе, эмоцияларды құру және пайдалану мүмкіндігі;
3. өз эмоцияларын және басқалардың эмоцияларын түсіну қабілеті;
4. эмоционалды және интеллектуалды дамуға ықпал ету үшін эмоцияларды реттеу мүмкіндігі.

Д. Карузомен бірлесіп, жоғарыда аталған барлық қабілеттер эмоционалды интеллект компоненттеріне бөлінді. Демек, эмоционалды интеллекттің иерархиялық моделі Дж. Майера, П. Саловей және Д. Карузо 4 компонентті қамтиды:

1. эмоцияны анықтау;
2. эмоцияны психикалық белсенділікте қолдану ;
3. эмоцияларды түсіну;
4. эмоцияларды басқару.

Авторлардың пікірінше, модификацияның әр элементі онтогенезде негізделген түрде сiңiрiледi.

Орыс психологиясында ең танымал - Д. В. Люсиннің эмоционалды интеллект теориясы. Эмоционалды интеллект туралы бұрыннан бері шетелдік идеяларға сүйене отырып, Д.В. Люсин эмоционалды интеллекттің өзіндік моделін жасады, оған эмоцияларды түсіну қабілеті (эмоционалды күйлердің себеп-салдарлық байланысын тану, анықтау және орнату) және эмоцияларды басқару қабілеті (эмоциялардың қарқындылығы мен сыртқы көрінісін бақылау, белгілі бір эмоцияны тудыру мүмкіндігі) кірді. Бұл қабілеттер өз эмоцияларына да, басқа адамдардың эмоцияларына да бағытталуы мүмкін болғандықтан, Д.В. Люсин эмоционалды интеллекттің негізгі компоненттері болып табылатын ішкі және тұлғааралық эмоционалды интеллекттің болуы туралы қорытынды жасады [4].

Дамудың кешігуі бар балаларды тәрбиелеп отырған отбасылар сонымен қатар үйлесімділік деңгейімен, тәрбиелік белгісіздікпен, отбасылық тәрбие стилінің тұрақсыздығымен сипатталады . Сонымен бірге, басқа зерттеулер ата-аналардың эмоционалды интеллектісі мен ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынас арасындағы байланысты орнатады. Сонымен, ананың өз эмоцияларын жеткіліксіз білуі



гиперопексияға немесе гиперконтрольға әкеледі, білім берудің бақылау стилі балалық шақта мазасыздықтың қалыптасуына әкеледі. Дамыған эмоционалды интеллектке ие ата-аналар сөйлеу қабілеті бұзылған бала отбасында пайда болған кезде өмір қиындықтарымен тиімді күресуге қабілетті сияқты. Керісінше, ата-аналардың эмоционалды интеллектінің төмен деңгейі баланың мазасыздығын қалыптастыра отырып, сөйлеу қабілетінің жетіспеушілігін күшейтеді. Х. Джайноттың айтуынша, баланың ойлары мен сезімдеріне қызығушылық танытпайтын, яғни эмоционалды жағдайды түсіну және реттеу қабілеттерін пайдаланбайтын ата-аналар балаларда пайдасыздық, иеліктен айырылу сезімін қалыптастырады; балалар өз тәжірибелерін күнсыздануға мәжбүр. Дж. Готтман және Дж. Деклер ұзақ мерзімді перспективада балалардың әл – ауқатына ата-аналардың "эмоционалды тәрбиені" - эмоционалды байланыстарды құруға көмектесетін дәйекті әрекеттерді жүзеге асыруы әсер ететіндігін көрсетеді. Авторлардың пікірінше, эмоционалды тәрбиенің қолайлы стилі дамыған эмоционалды интеллектісі бар ата-аналар үшін қол жетімді. Сөйлеу патологиясы бар мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды саласын дамытуда келесі ерекшеліктерді атап өтеміз. Олар әдеттегі дамып келе жатқан құрдастарынан қарым-қатынас, қызығушылық және зерттеу жағдайындағы өнімділіктің аффективті компоненті, эмоцияны схемалық, фотографиялық, сюжеттік суреттермен сәйкестендіру, оқиғаның (жағдайдың) және оның кейіпкері бастан кешірген эмоциялар, сондай-ақ эмоционалды хабардарлық сияқты көрсеткіштер бойынша ерекшеленеді.

Сөйлеу патологиясы бар мектеп жасына дейінгі балалар психологпен байланыс орнатуда қиындықтарға тап болады, қиындықтарға тап болған кезде жоғалып кететін тапсырмаларға таңдамалы қызығушылық танытады. Сәттілік пен сәтсіздік жағдайындағы барабар эмоционалды реакциялар аясында олар сезімтал және теріс реакцияларды бастан кешіреді, олар іс-әрекеттерді өрескел бұзады. Олар үшін тән скудность және дұрыс еместігі эмоциялық сөздік қорын, қате тануға эмоциялар бойынша фотографиялық суреттерге кезінде сохранным тану эмоциялар "химерам" (схематичным бейнелеріне тұлғалар).

Мұндай балалар ақпаратты бір мезгілде қабылдау қажет болған кезде қиындықтарға кезігеді, жеке белгілерге көп көңіл бөледі. "Химерлерге" қарағанда көбірек белгілері бар фотосуреттердегі эмоцияларды анықтай отырып, олар бүкіл бейнені түсіне алмайды, бұл құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынас кезінде эмоцияларды анықтауда қателіктерге әкеледі. Мысалы, сөйлеу патологиясы бар балалар бет әлпетінің қайғылы көрінісін ашуланудың көрінісі ретінде қабылдай алады және осы қате идеяның негізінде құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынас жасаудың өзекті жағдайы жеткіліксіз.

Эксперименттік топтың мектеп жасына дейінгі балалары эмоционалды эхопраксияның көрінісімен сипатталады. Сонымен, картада бейнеленген эмоцияны атауға немесе байланыстыруға тырыспас бұрын, балалар оның бет-әлпетін "бейнелейді". Бұл компенсаторлық стратегия деп болжауға болады. Эмоционалды жағдайлар үшін ауызша номинативтер болмаса, балалар дұрыс жауап іздеп эмоцияны "сынап көргендей", эмоцияны өздері арқылы өткізіп, мотор компонентін қолданады.

Біз сондай-ақ, егер қажет болса, есту режиміндегі жағдайды және кейіпкерлердің бастан кешкен эмоцияларын салыстыру қажет болса, мұндай балалар эмоцияны қарама-қарсы модаль деп атай отырып, жиі қателіктер жібереді. Балалар экспериментатор белгілеген эмоцияны ашып, оған сәйкес жағдайды таңдау қажет болатын тапсырмаларда қиындықтарға тап болады. Бұл олардың әсерлі және экспрессивті сөйлеу ерекшеліктеріне, синтез бен жалпылаудың психикалық операцияларының қалыптаспауына байланысты болуы мүмкін. Жауап беру кезінде балалар жоғары сөйлеу белсенділігін көрсетпейді, эмоцияны, осы тәжірибелерді

тудырған себеп-салдарлық байланыстарды және болашақта жағдайдың ықтимал дамуын толық және егжей-тегжейлі сипаттауға тырыспайды.

Эмоционалды хабардарлықта эксперименттік үлгідегі мектеп жасына дейінгі балалар бақылау тобының құрдастарынан сенімді түрде ерекшеленеді. Бұл көрсеткішті ата-аналар "менің эмоционалды балам" авторлық сауалнамасын толтыру кезінде бағалады. Хабардарлық дегеніміз-эмоциялар туралы идеяларды қалыптастыруға және оларды реттеу тәсілдеріне ата-ананың қосқан үлесі. Сауалнамада ата-аналар: "біз баламен сезім мен эмоциялар туралы сөйлесеміз, мен баланың эмоционалды жағдайларын айтамын ("қазір сіз ашуланасыз, өйткені..."), "біз баламен жағымсыз эмоцияларды жеңу жолдары туралы сөйлесеміз, мен эмоцияларды қолайлы білдіру тәжірибесімен бөлісемін", "мен баланың назарын ертегілер мен мультфильм кейіпкерлерінің эмоционалды тәжірибелеріне аударуға тырысамын", "біздің отбасымызда өз сезімдерімізді, әсіресе жағымсыз сезімдерді жасыру әдетке айналады". Балалары сөйлеу қабілеті бұзылған ата-аналар балалармен эмоциялар туралы аз сөйлеседі, балалардың эмоционалды жағдайларын айтады және тәжірибені реттеу жолдарын ұсынады.

Бұл балаларда сөйлеу бұзылыстарының болуымен, ата-аналардың танымдық дамуына назар аударуымен және баланың аударылған сөйлеуді түсіну қабілетіне күмәнмен байланысты деп болжауға болады. Сауалнаманың қалған шкалаларында сенімді айырмашылықтар анықталған жоқ, бұл оны нақтылау және ішкі және сыртқы сенімділікті тексеру қажеттілігін көрсетеді.

Эмоционалды интеллекттің өзі қоғамда сәтті қарым-қатынас орнатудың болжаушысы ретінде әрекет етеді. Қарым-қатынас баланың дамуының негізгі шарттарының бірі және оның жеке басын қалыптастырудың маңызды факторы болып табылады. Қарым-қатынас дамудың әр жас кезеңінде маңызды, бірақ ол жасөспірімде үлкен мәнге ие болады, өйткені ол осы кезеңдегі жетекші қызмет түрі болып табылады. Мұны жетекші қызметке сәйкес әр жас кезеңін қарастырған Б. Элькониннің зерттеуі дәлелдейді. Сонымен, ол өзінің кезеңділігінде 2 жасөспірім кезеңін анықтады: 12-15 жастан кіші және 15-17 жастағы жасөспірім. Алғашқы кезеңде қарым – қатынас әлеуметтік пайдалы қызмет жүйесінде-оқу, әлеуметтік-ұйымдастырушылық және т.б. [5]. Бұл процесте жасөспірім қоршаған ортаның өзгеретін келісімдеріне тез бейімделуге көмектесетін әртүрлі өмірлік жағдайларда қарым-қатынас дағдыларын игереді.

Ю. В. Давыдова, Л. Д. Камышникова, И. Н. Андреева жасөспірім кезіндегі кеңейтілген ақыл-ойды зерттей отырып, берілген құбылыстың белгілерін, құрылымын және ерекше болмысын зерттей отырып, эмоционалды ақыл-ойдың тұрақты гетерогенді категория болып көрінетінін, оның функциялары қызмет сәттілігін қамтамасыз ету, жеке тұлға мен тұлғааралық өзара әрекеттесу процестерін өзін-өзі оңтайландыру және үйлестіру болып табылатындығын анықтады [2].

Жасөспірім кезіндегі эмоционалды интеллект көрсеткіштеріндегі айырмашылықтар неғұрлым айқын деген болжамға сүйене отырып, бірқатар зерттеушілер эмоционалды интеллекттің көрінісінде гендерлік айырмашылықтар бар деген қорытындыға келді. Осылайша, жасөспірім қыздар ең дамыған эмпатияға және жоғары эмоционалды білімге ие, ал ұлдар эмоциялар мен өзін-өзі ынталандыруды басқару қабілетіне ие. Олар сондай-ақ қиын жағдайларға эмоционалды реакцияларды ажыратады. Қыздарда эмоционалды салада бұзылулар жиі кездеседі, бұл өткір көңіл-күйде көрінеді. Ұл өзгерісі мінез – құлық, тез ашуланады, дөрекілік. Олар эмоцияларды "жасыруға" тырысады, бірақ олардың мінез-құлқында қажетсіз хаотикалық қозғалыстар жүреді. Мұндай турбулентті реакциялар өздерінің сәтсіздіктері үшін жауапкершілікті қоршаған ортаға ауыстыруға әрекет ретінде қарастырылады немесе жай ғана айқайлар мен қажетсіз қозғалыстарда ішкі кернеуді "қалпына келтіреді" [6].

Эмоционалды интеллект әлеуметтік бейімделу функциясын орындайды. Оның жеткіліксіз дамуымен қарым – қатынас дағдыларының толық еместігі, әңгімелесушінің эмоционалды көңіл-күйін бірден ажырата алмау, өз эмоцияларын дұрыс білдірудегі қиындық-мұның бәрі қоғамға бейімделуді қиындатады. Әлеуметтік бейімделу проблемасымен, ең алдымен, ақыл-есі кем балалар кездеседі, себебі қарым-қатынаста олар сұхбаттасушыдан гөрі ауызша емес ақпаратты танудағы маңыздылығын тексереді. Ақыл-есі кем балаларды дамытудың ерекшеліктері олардың эмоционалды интеллектін дамытудың қиындықтарын анықтай алады.

Ақыл-есі кем балаларда кеңейтілген ақыл – ойдың даму деңгейі ақыл – ой саласының дамымауы, жетіспеушілік құрылымы және әлеуметтік жағдайлар арқылы тікелей байланысты. Н. Шевченко танымдық іс-әрекеттегі бұзылулардың өзіндік ерекшеліктеріне байланысты, ми қабығының негізгі зақымдануының нәтижесінде және нәтижесінде интеллектуалды дамымаған балаларда ұзақ қалыптан тыс функциялардың бұзылуының салдарынан басқа адамдардың психологиялық жағдайларын қабылдауда маңызды қиындықтар туындайтындығы туралы пікір дайындады. Бұл адамдар арасындағы қарым-қатынас процесінде адам туралы ақпаратты жеткіліксіз қабылдауға әкелуі мүмкін. Мұндай балаларда жеккөрушіліктің, ашуланудың, интонацияның таң қалуының эмоционалды жағдайларын танудың қиындығы байқалады. [7].

Эмоционалды интеллект-бұл эмоционалды өзін-өзі тану және басқаларды білу. Сондықтан бұл құбылыстың онтогенезін баланың эмоционалды-сауық саласы мен танымдық процестерінің дамуы аясында қарастырған жөн. Ақыл-есі кем жасөспірімдердің эмоционалды-еріктік саласы тән: эмоционалды реакциялардың қарабайырлығы, олардың үстірт болуы, өйткені мұндай балаларда тек екі полюс бар – ләззат немесе наразылық; сезімдердің жетілмегендігі; көңіл-күйдің тұрақсыздығы; сынның болмауы. Олар тек өздеріне ұнайтындарды жоғары бағалайды немесе ләззат алатын адамдарды ғана бағалайды [3].

Қазіргі уақытта ақыл-есі кем жасөспірімдердің эмоционалды саласы Отандық және шетелдік психологияда аз зерттелген. Олардың эмоционалды өмірінің ерекшеліктерін толық ашатын теориялар жоқ, мұндай балаларды зерттеудегі барлық жұмыстар негізінен танымдық процестерге бағытталған.

Қорытындылай келе, адам туғаннан бастап эмоционалды интеллектке ие, бірақ жасына, физикалық және әлеуметтік факторларға байланысты әр түрлі жолдармен дамытынын атап өткен жөн. Сонымен, ақыл-есі кем жасөспірімдерде эмоционалды интеллект бұрмаланған дамуға ие, өйткені мұндай балалардың эмоционалды-сауық саласының толық дамуы мидың органикалық зақымдануына байланысты бұзылған, бұл психикалық процестердің дұрыс қалыптасуына әкелді. Мұндай жасөспірімдерге эмоционалды интеллекттің бұзылуын жеңілдету үшін түзету және дамыту жұмыстары қажет. Өйткені, дамыған эмоционалды интеллект зияткерлік саладағы мүгедек жасөспірімдерге әлеуметтік ортаға оңай бейімделуге мүмкіндік береді.

#### **Әдебиеттер:**

1. Давыдова Ю. В. эмоционалды интеллект: жасөспірім кезіндегі көріністің маңызды белгілері, құрылымы мен ерекшеліктері: реферат. канд. пс.н. - М., 2011. – 204 б.
2. Васильева Н. Г. эмоционалды интеллект және Балинт супервизиясының әсері [Электрондық ресурс]. – ФГБУ " НМИЦ ДС им. В. М. Бехтерева" Ресей Денсаулық Сақтау Министрлігі. – 2019. - Кіру режимі. - URL: <https://balint.ru/?p=922> (жүгінген күні 2.11.2021)
3. Калмыкова Е.А. ақыл-есі кем адамдардың психологиясы: оқу әдісі. жәрдемақы. - Курск: Курск. мем. ун-т, 2007. – 121 б.
4. Люсин, Д. В. эмоционалды интеллект туралы қазіргі заманғы идеялар // әлеуметтік интеллект. Теориясы, өлшеу, зерттеу / ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. - М.: РГА психология институты, 2004. - Б.29-36.

5. Матюхина М. В., Михальчик Т.С., Прокина Н. Ф. жас және педагогикалық психология: оқу пед студенттеріне арналған оқу құралы. ин - тов. по спец. № 2121 "Педагогика және оқыту әдістемесі. – М.: Ағарту, 1984. – 256 б.

6. Хрущев. В. А., Смышляева Н.Г. Жасөспірімдердің эмоционалды дамуының ерекшеліктері // Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университетінің хабаршысы. М. Қозыбаева. – 2015. - № 3 (28). [Электрондық ресурс]. - Кіру режимі. - URL: <http://repository.nkzu.kz/6691> (өтініш берген күні 3.11.2021).

**ӘОЖ 373.292**

## **ТАНЫМДЫҚ ОЙЫНДАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚЫЗМЕТІ РЕТІНДЕ**

**Серізбаева А.Ә., Жумадуллаева А.А.**  
(ХҚТУ, Түркістан қ., Қазақстан)

Баланың өмірі мен дамуының әр кезеңінде белгілі бір қызмет түрі жетекші рөлді атқарады. Психология жетекші қызмет түрі деп баланың психикасында сапалы өзгерістер болатын, негізгі психикалық процестер дамитын, тұлға қасиеттері тән кезеңді атап көрсетеді (3-5жас).

Танымдық белсенділік адам туа бітті жаңа әсерлерге құштарлықтан дамиды. Мектепке дейінгі жаста, осы қажеттілік, болжамды-зерттеу белсенділігі даму барысында, жаңа дүниелерді білуге және ашуға деген ұмтылысты дамытады. Біз танымдық белсенділікті қоршаған әлемнің объектілері мен құбылыстарды толық білуге деген қызығушылық ретінде қарастырамыз. Танымдық белсенділіктің дамуы энергетикалық және мазмұндық көрсеткіштерде көрінетін сапалық өзгерістермен анықталады. Энергетикалық көрсеткіш баланың табандылық танытуымен сипатталады. Мазмұндық көрсеткіш білім алу процесінде қызметтің нәтижелілігін, әртүрлі жағдайда мәдени мазмұнды ажырата алуынан байқалады.

Баланың танымдық белсенділігінің қалыптасуына әсер ететін факторлар ретінде құрдастары арасындағы қарым-қатынасты, жаңа әсерлер қажеттілігін, белсенділіктің жалпы деңгейін қарастыра аламыз.

Н.Е.Веракса белсенділік кеңістігі ретінде баланың танымдық белсенділік әлеуметтік шындықпен бірқатар жүретінін атап көрсеткен. Туған сәттен бастап, барлық одан әрі даму нормативтік жағдайлар контекстінде өтеді және ондағы болатын іс-әрекет қимыл әдістерін меңгерумен байланысты болады.

Мектеп жасына дейінгі кезеңде танымдық белсенділік көрсеткіштері жалпы өсетіні анықталған. Сонымен қатар, оның сапалық деңгейі де өзгереді: ерте жастағы топтарда қарапайым ойыншықтарға деген қызығушылық басым, ал кітаптарға төмен, ересек топтарда керісінше, ойыншықтарға деген қызығушылық күрт төмендейді, ал құпиялары бар эксперименттік ойыншықтарға артады. Әсіресе, балалардың кітапқа деген белсенділігі, ересектердің кітап оқып беруімен байланысты болады. Ойын балалардың ең маңызды қажеттілігі болып табылады. Ойын процесінсіз ми мен дененің дұрыс дамуы мүмкін емес. Ойын – көп қырлы ұғым. Ол ересектердің балаларға деген білім беру талаптарын, іс-әрекетті, демалысты, ойын-сауықты, бәсекелестікті, жаттығуды, тәрбие мен өзін-өзі тәрбиелеудің белсенді құралы.

Ойын барысында қарым-қатынас, үйлесімділік, достық мәселелері шешіледі. Ойын да бір әлеуметтік құрал. Сондықтан, ойынның мәні іс-әрекеттің жетекші түрі ретінде балалардың өмірінің әртүрлі аспектілерін, ересектер арасындағы қарым-қатынас ерекшеліктерін бейнелейді, қоршаған орта туралы білімін

қалыптастырады. Балалардың ойыны әмбебап құбылыс болғандықтан, ал бала қоршаған өмірді қайталап ойнайтындықтан, оның функциялары да әртүрлі.

Мектепке дейінгі білім беру ұйымдарындағы ойындардың көптеген түрлерінің ішінен дидактикалық ойындар көп қолданылады, өйткені танымдық белсенділікті арттырудың тиімді тәсілі.

Дидактикалық ойындар – бұл балаларды оқыту және тәрбиелеу үшін педагогика саласы арнайы жасаған ережелері бар ойындардың бір түрі. Дидактикалық ойындар балаларды оқытудың нақты мәселелерін шешуге бағытталған, бірақ сонымен бірге ойын іс-әрекетінің тәрбиелік және дамытушылық әсері көрсетіледі.

Ойынға деген құштарлық кездейсоқ назар аудару қабілетін арттырады, байқауды күшейтеді, жылдам есте сақтауға дағдыландырады. Әр дидактикалық ойынның дидактикалық тапсырмасы, ойын әрекеті, ойындық ережелері бар. Педагогикалық процестегі дидактикалық ойындар екі рөл атқарады: біріншіден, олар оқыту әдісі болып табылады, екіншіден, тәуелсіз ойын әрекеті болып табылады. Бірінші рөлі ретінде, ойын кеңінен қолданылады, қоршаған ортамен, тірі табиғатпен салыстыру.

Мектепке дейінгі педагогика математикалық түсініктерді, сөйлеу, музыка көмегімен балаларды оқыту, білімді жүйелеу, нақтылау және бекіту мақсатында ойынды қолдануды ұсынады. Сонымен қатар, ойынның мазмұны мен оның ережелері сабақтың белгілі бір түрінің нақты бағдарламалық тақырыптарына сәйкес келетін білім беру және оның міндеттеріне бағынады.

Ойынды таңдау және өткізу бастамасы бұл жағдайда педагогқа бағынады. Дербес әрекет ретінде ойындар оқу қызметінен тыс уақытта өткізіледі. Екі жағдайда да педагог дидактикалық ойынды басқарушы, бірақ қызметі әрқалай өзгеріп отырады. Егер топта ол тәрбиеленушілерге қалай ойнауды үйретсе, ережелермен таныстырса, содан кейін балалар өз бетімен ойнау барысында ол серіктес немесе төреші ретінде болады. Ойындарды басқаруда мұғалім үш кезеңді ажыратады: ойынды дайындау, өткізу, нәтижелерді талдау. Дидактикалық ойындарда қолданылатын материалдарды табиғаты бойынша шартты түрде заттық ойындар, ойыншықтар, үстел-баспа ойындары және ауызша ойындарға бөледі. Ойындардың тапсырмалары сан алуан.

Баланың ақыл-ойын дамыту үшін ең маңызды деп мына міндеттерді атап өтуге болады: объектілерді салыстыру, жұмбақтарды шешу және болжау, объектілерді жалпылай алу, жылдам еске түсіру, нақты анықтама беру. Тапсырма сипаты өзгергеніне қарамастан, барлық дидактикалық ойынның мүддесі-баланың алдына қойған мақсатына зейінін аудару білуі. Салыстыру, ұқсастық пен айырмашылықты анықтау процесі баланы мұқият болуға үйретеді, өз бетінше қорытынды жасауға ынталанады. Баланың зейін шоғырландыруы дамиды. Салыстыру- әлемді танудың маңызды әдістерінің бірі.

Психологиялық зерттеулер көрсеткендей, салыстыра алмау қабілеті баланың мектепте артта қалуына себеп болуы мүмкін. Осылай, «Не өзгерді?» ойынында заттардың орны мен сыртқы бейнесін алдыңғы қалпымен салыстыру қажет. Салыстыру ойындарын негізгі мақсаты жалпылау болатын ойын түрлерінде қолдану ұсынылады. Мысалы, «Керемет дорба» ойыны: бір бала – тек ойыншық жануарды, екіншісі-тек ыдыс-аяқты таңдауы қажет. Егер ойыншы қателессе, қап ашылмайды; бөлмеде заттарды табу керек: ағаш, металл, жұмсақ, қатты т.с.с

Ойын ережелері мен іс-әрекеттерді орындау кезінде ақыл-ой мен ерік-жігер жұмсалатындай болуы қажет.

Жеке тұлғаның қалыптасуында маңызды компонент ол тұлғаны құрайтын білім, дағды, көзқарас, икем. Ал балаларды жеке тұлға ретінде қалыптастыру олардың ақыл-ой жүйесін жүйелеу, ойлау қабілеттерін жетілдіру, дәлдікке үйрету, сауаттылығын дамыту болып табылады. Ойынның маңызды функцияларын қарастыратын болсақ: оқыту функциясы белгілі бір бағдарламалық материалды және ойыншылар ұстануға тиісті

ережелерді игеруге бағытталған; ойын-сауық функциясы эмоционалды-позитивті тонды арттыруға ықпал етеді; коммуникативті функция бала өз құрдастарымен білім, ойын процесінде дағдыларымен алмасу; тәрбиелік функциясы балалардың мінезіндегі жағымсыз көріністерді жоюға мүмкіндік береді; даму функциясы баланың дамуымен сипатталса; релаксация функциясы – баланың физикалық және рухани күштерін қалпына келтіру; психологиялық функция балалардың шығармашылық қабілеттерін дамыту. Осындай әртүрлі функцияларға ие бола отырып, ойын оқу және оқудан тыс процестерге еруге лайық, өйткені ол адам бойындағы рухани, эмоционалды құндылықтарының үлкен гаммасын сақтайды және мұра ете Қорыта келгенде, ойын-балалар үшін оқу да, еңбек те. Ойын айналадағы дүниені танудың тәсілі. Ол балалар бойында ұйымдастырушылық қасиеттің де дамуына септігін тигізеді. Осылайша, баланың ой белсенділігі ақыл-ойының дамуына айтарлықтай әсер етеді. Мектеп жасына дейінгі жасына дейінгі балалардың зейінін, шығармашылық қиялын жетілдіре отырып ойлау, балалардың таным белсенділігін дамыту басты назарда.

Танымдық белсенділік, ақыл-ой белсенділігін, қозғалыс, қоршаған ортамен танысу құзыреттіліктерін қамтиды. Сондықтан, әр оқу қызметінде ойын элементтерін қосу арқылы, зейіні, қиялы, визуалды есте сақтауы дамыған ұрпақты тәрбиелеп шығара аламыз.

#### **Әдебиеттер:**

1. Беделбаева Х.Т. Мектеп жасына дейінгі балалардың дүние қабылдауы. - 1976. - 50б.
2. А.Г.Мұханбетчина «Балалардың танымдық белсенділігін қалыптастыру». // - А., 2010. - №4. – 15б.
3. Бала мен балабақша // Педагогикалық журнал. – 2014. - № 10. – 25б.
4. Магруппбекова Б.Ш. Мектепке дейінгі балаларды дамытуда ойын маңызы. - 2013. - №5. -7-8 б.

## **ӘОЖ 37.01**

### **ЖАСӨСПІРІМДІК КЕЗЕҢ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК ОРТА МӘСЕЛЕЛЕРІ**

**Сейтбекова Ж.Е., Иманов А.К.**  
(*М.Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ*)

Жасөспірімдік шақтың ең үлкен қиындығы - баланың денесі мен психикасының бір реттік, өте күшті қайта құрылымдауы. Жасөспірімдік шақ 10-11 жастан 15-16 жасқа дейінгі кезеңді білдіреді. Ол өтпелі деп аталады, сондықтан бұл уақытта бала баланың мінез-құлық үлгісінен ересек өмірге ауысады. Сонымен қатар, бұл кезеңде жасөспірім ең күрделі физиологиялық өзгерістерге ұшырайды. Әрбір баланың өзі болу себебі бар, оларды бірінен соң бірі біріктіреді: жасөспірімдік шақ бала өмірінің барлық аспектілеріне сөзсіз әсер ететін эмоционалдық және физиологиялық тәжірибелерге толы.

Ерте жасөспірімде бала орта мектепке ауысады, онда оқу іс-әрекетін ұйымдастыру бастапқы мектептен айтарлықтай ерекшеленеді. Бір мұғалімнің орнына көп нәрсе пайда болады, олардың әрқайсысы өз талаптары мен көзқарастарына ие. Материалды ұсыну әдістері академиялық сипатқа ие болады. Орта мектепте материалдың күрделілігіне ата-аналардың бағалаудың сапасы мен білім деңгейіне қойылатын талаптары қосылады, өйткені кәсіби оқу орындарына түсу туралы мәселе туындайды. Мұның бәрі академиялық үлгерімнің сапасына әсер етуі мүмкін елеулі психологиялық стресске әкеледі. Балаңызға жұмыс аптасында жүктемені біркелкі

таратуға, демалыс пен жұмыс режимін дұрыс ауыстыруға көмектесіңіз. Жағдайды ушықтырмауға тырысыңыз, баланы жігерлендіріңіз, оған өзіне және өзіне деген сенімділік сезімін табуға көмектесіңіз күш. Жеке мәселелер. Жасөспірім үшін құрдастарымен қарым-қатынас оқу үлгерімінен әлдеқайда маңызды. Қазіргі уақытта бұл оның ең ауыр нүктесі. Егер жасөспірім ұжымда бейімделмесе, қарым-қатынаста қиындықтар туындаса, бұл жалпы апатияның, соның ішінде оқуға қатысты себеп болуы мүмкін. Есіңізде болсын, тәуелсіздік жасөспірім үшін маңызды, сондықтан өз проблемаларын күшпен шешуге тырыспаңыз. Жасөспірімге жағдайдан лайықты жол табуға немесе ұжымды өзгертуге көмектесу үшін баланың ата-анасынан кем емес эмоционалды түрде қақтығыстардан зардап шегетінін түсіну керек. Бірақ ересектердің қарым-қатынасында жеткілікті тәжірибесі болмаса, жасөспірім өзара наразылықтың себебін түсіне алмайды, не істеу керектігін білмейді жанжалды шешу үшін жасөспірім денесінің гормоналды төңкерісі баланың физикалық тұрғыдан басқара алмайтын эмоцияларының бақыланбайтын толқуларын тудыратынын түсіну керек.

Выготский Л.С. жасөспірімдік кезеңді реакциялар бағытының құрылымын анықтайтын қызығушылықтар тұрғысынан қарастыруды ұсынады. Мысалы, жасөспірімдердің мінез-құлық ерекшеліктерін (мектеп үлгерімінің төмендеуі, ата-аналармен қарым-қатынастың нашарлауы және т.б.) осы жаста барлық қызығушылықтар жүйесін түбегейлі қайта құрумен түсіндіруге болады.

Эльконин Д.Б. белсенділіктің жетекші формаларын өзгерту критерийлеріне сүйене отырып, жасөспірімді 11-17 жас аралығы деп атайды. Бірақ ол оны екі кезеңге бөледі: қарым-қатынас жетекші іс-әрекет болатын орта мектеп жасы (11-15 жас) және оқу және кәсіптік іс-әрекет жетекшіге айналатын жоғары мектеп жасы (15-17 жас).

Айта кетейік, Л.С. Выготский және Д.Б. Эльконин шын мәнінде ол өте қатал түрде өтуі мүмкін болғанына қарамастан, жасөспірімді қалыпты тұрақтылық деп санады. Жасөспірімдік кезеңді бастауыш мектеп пен жастық шақтан бөлетін уақыт, Л.С. Выготский дағдарыстарды сәйкесінше 13 және 17 жас деп есептеді. Д.Б. Эльконин және Т.В. Драгунов 11-12 жасты бастауыш мектептен жасөспірімдік кезеңге дейінгі өтпелі кезең ретінде қарастырады. Жасөспірімдік кезеңді жасөспірімдік кезеңнен бөлетін дағдарыс, Д.Б. Эльконин дағдарысты 15 жас деп есептейді, ал 17 жастағы дағдарыс жастарды ересектіктен ажыратады.

Жасөспірімдік кезеңнің шекаралары нақты белгіленбеген, олар әрбір жасөспірім үшін жеке. «Жасөспірім» ұғымымен қатар «өтпелі кезең» ұғымы қолданылады. Бұл кезеңде жасөспірім өзінің дамуында үлкен жолдан өтеді: өзімен және басқалармен ішкі қақтығыстар арқылы, сыртқы бұзылулар мен өрлеулер арқылы ол тұлғалық сезімге ие болады. Бұл жас кезеңінде балада саналы мінез-құлық негіздері қалыптасады, адамгершілік идеялары мен әлеуметтік көзқарастарының қалыптасуында жалпы бағдар пайда болады.

Жасөспірімнің танымдық қабілетінің даму ерекшеліктері көбінесе мектептегі оқудағы қиындықтардың себебі болып табылады: оқудағы сәтсіздік, орынсыз мінез-құлық. Жаттығудың табыстылығы көбінесе оқытудың мотивациясына, жасөспірімге арналған оқытудың жеке мағынасына байланысты. Кез келген оқытудың негізгі шарты – білім алуға, өзін және оқушыны өлшеуге деген ұмтылыстың болуы. Бірақ нақты мектеп өмірінде жасөспірім оқуды қажет етпейтін және тіпті оқуға белсенді түрде қарсы тұратын жағдаймен күресуге тура келеді.

Жасөспірімнің психикалық дамуының мазмұны оның өзіндік санасының дамуы болып табылады. Жасөспірімнің жеке басын сипаттайтын маңызды белгілердің бірі - өзін-өзі бағалаудың тұрақтылығының және «Мен» бейнесінің пайда болуы. Жасөспірімнің өзіндік санасының маңызды мазмұны оның физикалық «менінің» бейнесі - оның сыртқы келбеті, өзін «еркектік» және «әйелдік» стандарттары

тұрғысынан салыстыру және бағалау идеясы. Физикалық даму ерекшеліктері жасөспірімдерде өзін-өзі бағалау мен өзін-өзі бағалаудың төмендеуіне себеп болуы мүмкін, басқалардың нашар бағалауынан қорқуды тудырады. Сыртқы көріністегі ақаулар (шынайы немесе ойдан шығарылған) өзін-өзі толығымен қабылдамауға, тұрақты кемшілік сезіміне дейін өте ауыр болуы мүмкін.

Жасөспірімнің құрдастарымен қарым-қатынасқа деген қажеттілігі жоғары. Жасөспірім мінез-құлқының жетекші мотиві – құрбыларының арасында өз орнын табуға ұмтылу. Мұндай мүмкіндіктің болмауы көбінесе әлеуметтік бейімделушілік пен құқық бұзушылыққа әкеледі. Өзара бағалау мұғалімдер мен ересектерге қарағанда маңыздырақ бола бастады. Жасөспірім топтың әсерімен, оның құндылықтарымен максималды түрде расталады; Құрдастары арасында оның танымалдылығына қауіп төніп тұрса, ол қатты алаңдайды.

Жасөспірімдер өз құрбыларының пікіріне көбірек сенеді. Егер кіші мектеп оқушыларында бейтаныс ересектермен қарым-қатынас кезінде мазасыздық жоғарыласа, жасөспірімдерде ата-аналармен және құрдастарымен қарым-қатынаста шиеленіс пен алаңдаушылық жоғары болады. Өз идеалдары бойынша өмір сүруге ұмтылу, осы мінез-құлық үлгілерінің дамуы жасөспірімдер мен олардың ата-аналарының өміріне көзқарастардың қақтығыстарына әкелуі мүмкін, конфликттік жағдайларды тудырады. Қарқынды биологиялық дамуға және тәуелсіздікке ұмтылуға байланысты жасөспірімдер құрдастарымен қарым-қатынаста да қиындықтарға тап болады.

Жасөспірімдердің басты әлеуметтік мәселесі – отбасылық қиындықтар. Көбінесе отбасында әкесі жоқ, жиі анасы жоқ немесе ата-анасы ішімдік ішеді, ұрысады немесе бір-бірін алдайды. Мұндай отбасындағы балалар психикалық жағынан жалғыз, жүйкесі тозып, алдамшы, дөрекі мінез-құлық танытып, басқаларды ренжітеді. Әдетте мұндай отбасынан шыққан жасөспірімдер оқуда онша табысты болмайды, үйден қолдау таппайды, тек сөгістерді тыңдайды, нәтижесінде өздерін ересектер сияқты сезінетін достар ортасын табады. Нәтижесінде жасөспірімдер темекі шегеді, шаштары мен киімдерін ауыстырады.

Кейбір жасөспірімдер жыныстық қатынасты ерте бастайды. Қажетті білімсіз, алғашқы жыныстық қатынастан алған әсерлер кейде психиканы күшке сынайды. Жаман тәжірибе невроздарға, кейде венерологиялық ауруларға әкеледі. Контрацепция әдістерін білмеу ерте жүктіліктің, некеге тұрудың, кейде түсік жасатудың көбеюіне әкеледі. Мұның бәрі кейінгі өмірде қарама-қарсы жыныспен қарым-қатынаста із қалдырады. Жасөспірімдер адамның әлсіздіктері мен кемшіліктеріне немқұрайлы қарайды, сондықтан олар ішімдік пен есірткіні қолдана бастайды, қызығушылықты тәуелділікке айналдырады.

Көбінесе олар құрдастарының келекелерінен аулақ болуға тырысады және алкогольге сүйене бастайды. Олар мас күйінен көбірек ләззат алады - іс-әрекеттері бақыланбайтын қызықты шытырман оқиғалы және көңілді күй. Бұл ұрыс-керіс, зорлау, ұрлық және басқа да қылмыстық әрекеттерге әкеледі. Сонымен қатар, нәзік ағзада тәуелділік әлдеқайда жылдам қалыптасады.

Жасөспірімдерде өзін-өзі тануды дамытуда айтарлықтай проблемалар бар, олар әлеуметтік талаптар, құндылықтар мен тыйымдар жүйесін елемейді, Заңға және қоғамдық моральға немқұрайды қарайды және отбасының әлеуметтік мәртебесін төмендетеді. Өзін – өзі тануды қалыптастыру-жасөспірім өзінің ерекшелігін, ерекшелігін білетін өтпелі кезеңнің негізгі нәтижесі, оның сана-сезімі сыртқы (көбінесе ата-ана) бағалаудан ішкі бағалауға қайта бағытталады. Бірте-бірте жас жігіттің одан әрі мінез-құлқына әсер ететін «мен-тұжырымдама» қалыптасады. Бұл жеке тұлғаның құрамдас бөліктерінің бірі, өзіне деген көзқарас.



Жоғарыда айтылғандардан шығатыны, жасөспірімдік шақ – тұлғаның белсенді қалыптасу кезеңі, оның жеке тұлғасын өзгерту үшін жеке белсенді әрекеті арқылы әлеуметтік тәжірибенің сынуы, оның «Менінің» қалыптасуы. Жасөспірімнің жеке басының орталық ісіктері, осы кезеңде, ересек сезімнің қалыптасуы, өзін-өзі танудың дамуы болып табылады.

Осылайша, жасөспірімдік кезең өте жауапты кезең болып табылады, өйткені ол көбінесе адам өмірінің болашағын анықтайды. Тәуелсіздікті бекіту, тұлғаны қалыптастыру, болашаққа жоспар құру – осының бәрі дәл осы жаста қалыптасады.

#### Әдебиеттер:

1. Выготский Л. С. Педология подростка. - 1984.
2. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов. - 1996.
3. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология», Москва, 2000г.
4. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте 1971.
5. <http://tvoj-yut.ru>

**ӘОЖ 159.922.7**

### **ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ҚАРЫМ - ҚАТЫНАС МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ - ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ШАРТТАРЫ**

**Сейтмахан Г.И., Айтымова А.Н.**  
(*М.Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ*)

Адам өмірінде қарым – қатынастың алар орны ерекше. Біз қарым - қатынас құру арқылы өмір сүреміз. Қай халықтың болмасын өзіндік болмысына қарай қарым – қатынас құру ерекшелігі бар. Қазақ халқының да қарым – қатынас құрудағы мәдениеті терең тарихпен тығыз байланысты. Осы мақалада қарым – қатынас мәдениеті жайлы жасөспірімдердің қарым – қатынас құрудағы педагогикалық , психологиялық шарттары қозғалады. Алдымен қарым – қатынас мәдениеті жайлы тереңірек тоқтала кетсек.

Қарым-қатынас мәдениеті дегеніміз — адамдардың өз мінез-құлқын басқару арқылы басқалармен тіл табысу. Қарым – қатынас мәдениеті-бұл қарым-қатынас нормаларының, принциптері мен ережелерінің жүйесі, сондай-ақ коммуникативті әсерді оңтайландыру және тиімділігі мақсатында адамзат қоғамдастығы жасаған оларды жүзеге асыру технологиясы.

Тұлғааралық қарым-қатынас нормалары:

- Жеке адамның мүдделеріне, құқықтары мен бостандықтарына гуманистік көзқарастың сәйкестігі;

- Жеке тұлғаның көзқарастары мен сенімдеріне қайшы келмейді;

- Оның осы нормаларды сақтауға дайындығы мен қабілетін болжайды.

Байланыс мәдениеті көптеген факторлардың жиынтық әсерімен қамтамасыз етіледі: моральдық, психологиялық, әлеуметтік-мәдени, "технологиялық". Қарым-қатынас мәдениетінің деңгейі моральдық көзқарастармен, құндылықтармен, коммуникативті идеалдармен және стереотиптермен тығыз байланысты. Тұтастай алғанда немесе жеке тұлғалардың белгілі бір қоғамның моральдық мәдениеті олардың моральдық санасының белгілі бір деңгейінде; басқалармен моральдық қатынастардың ерекшелігі; мінез-құлық пен қарым-қатынас ерекшеліктері.

Біздің заманымызға тән жеке қатынастарды демократияландыру және ізгілендіру тұлғааралық қарым-қатынас жүйесіне баса назар аударуға әкелді. Адамдардың қарым-қатынасының мазмұны мен формасы өзгерді, әсіресе жастар арасында. Ол еркін болды: бүгін талқылауға тыйым салынған тақырыптар жоқ. Жастар бір-бірімен қарым-қатынас жасауда және қарым-қатынас аясын кеңейтуде өзін-өзі білдіру еркіндігінің дәмін сезінді. Сонымен бірге, мұның бәрі біздің қарым-қатынасымыздың жетілмегендігін, оның кемшіліктері мен белгілі бір қиындықтарды анықтады: адамдардың бір-бірін тыңдауға және түсінуге қабілетсіздігі мен келмеуі, олардың төзімсіздігі, көбінесе агрессивтілік, өзімшілдік және қатыгездік. Бұл көбінесе қарым - қатынас мәдениетінің төмендігінің салдары болып табылады, оның қалыптасуы өмірге жаңа ұрпақтарда ұйымдастырушы мұғалімнің маңызды кәсіби функцияларының бірі болып табылады.

Қарым –қатынас мәселесінің ішінде қазіргі таңдағы ең өзектісі жасөспірімдердің қарым –қатынасы . Жасөспірімдік кезең – ересектер мен балалар арасындағы қарым-қатынас қайшылықтары шиеленісетін шақ. «Жасөспірім-жасөспірім» және «жасөспірім-ересек» сияқты өзара қатынас алаңындағы дамудың әлеуметтік жағдайын ескерсек, бұл кезең — ересектер мен балалар арасындағы қарым-қатынас дағдарысы ретінде сипатталады. Ересектер бейнесінде көбінесе жасөспірімдермен жиі қайшылықтарға тап болатын мұғалімдер мен ата-аналар көрініс табады.

Жас ұрпақты қоғамдық өмірге және еңбекке араласуға дайындау міндетін іске асыруда, баланың жеке басын қалыптастыруға әсер ететін тәрбие, қоғамдық, әлеуметтік орта және тұқым қуалаушылық, перзент сүю — ата-ананың бақыты, олардың қоғам алдындағы табиғи борышы. Ұрпақ жалғастыру — бүкіл тіршілік дүниесінің эволюциялық жемісі. Адам табиғат-тан тыс өмір сүрмейді, олай болса, оның табиғи зақына орай дүниеге ұрпақ әкеледі. Адам өзініңбағажетпесұрпағыүшінбар жағдайдыжасайды.

Жасөспірімдер мәдениетті ұнатпайды, бірақ олардың өз мәдениеті бар. Жасөспірімдер мәдениетін қалай мәдени етуге болады? Жасөспірім балаларына не үйрету керек, бір-бірімен қалай қарым-қатынас жасау керек? Бұл істе әр адам жеке шешім қабылдау дұрыс емес деп ойлаймын . Осы істі зерттеген ғалымдардың еңбектерін , тәжірибиесін пайдалану керек .

Жас жасөспірімдерде әлеуметтік тәжірибені жинақтау және шоғырландыру, жоғарыда атап өткеніміздей, халықтық педагогика дәстүрлері арқылы жүзеге асырылады. Бұл олардың тиісті рухани қасиеттерін қалыптастыруды білдіреді. Егер әдет-ғұрып іс-әрекетті, оның әлеуметтік қажеттілігін немесе тыйымын тіркесе, онда дәстүр отбасындағы, мектептегі, қоғамдағы түрлі іс-әрекеттерге қажетті адамның рухани қасиеттерін қалыптастырады және бекітеді. Халықтық педагогиканың дәстүрлері, жас жасөспірімдерде тұлғааралық қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру және тәрбиелеу құралы ретінде, олардың қайталанғыштығына байланысты балалар психологиясында бекітілген, абсолютті, сонымен қатар белгілі бір нәрсе ретінде қабылданған кезде, олар әдетке айналады. Біздің білуімізше, әдет-ғұрыптар белгілі бір жағдайларда белгілі бір әрекеттерді егжей-тегжейлі белгілеу арқылы адамдардың мінез-құлық нормаларын белгілейді және бекітеді. Өз кезегінде, жеке тұлғаның қатаң реттелген әрекетін жүзеге асыруға ықпал ететін әдет-ғұрып әлеуметтік қатынастардың әртүрлі нақты жағдайларында бірнеше рет стереотиптік түрде қайталанған кезде, ол енді әдет-ғұрып ретінде емес, дәстүр ретінде ұсынылады. Осылайша, қалыптастыру мәдениет тұлғааралық қарым-қатынас кіші жасөспірімдер ұйым жасайтын әрекет сызбасы бойынша салт - дәстүр- қарай салт-дәстүр, от әдет-ғұрып іс - дәстүр. Демек, бұл процесте балалардағы қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру және тәрбиелеу жүреді. Өзінің дүниетанымын қалыптастыра отырып, бала өзін тәрбиелейді. Өзін

тәрбиелеу арқылы бала өзінің дүниетанымын кеңейтеді және тереңдетеді. Халықтық педагогика дәстүрлері негізінде ынталандырылған адамдармен қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру және тәрбиелеу процесінде жас жасөспірімнің жеке-маңызды дамуының терең құндылығы әлеуметтік және жеке-құнды іс-әрекеттер мен мінез-құлықтарға қарсылық білдіреді.

Халықтық педагогика дәстүрлерінде балалардың қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру барлық ұлттардың экономикалық, саяси және мәдени прогресінің бірыңғай процесінде ұлттық және халықаралық үйлесімді үйлесуге қатысты. Руханилықтан-тәрбиеге, тәрбиеден - мәдениетке, мәдениеттен - дәстүрге - халықтық педагогика дәстүрлерінде мектеп оқушыларының тұлғааралық қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру формуласы.

Жас жасөспірімдерде тұлғааралық қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыруда шын мәнінде іргелі ұстаным-бұл үш жалпы білім беру функциясын орындайтын халықтық дәстүрлер:

1. Ұжым мүшелері арасындағы қарым-қатынасты бекіту және тұрақтандыру құралы ретінде;
2. Күнделікті өмірде және қызметте ұжымның әрбір мүшесінің қалыптасқан қарым-қатынасын жаңғырту құралы ретінде;
3. Мектеп оқушыларын қоғам мен жеке адамның мүдделеріне сәйкес келетін тұлғааралық қатынастарға негізделген халықтық гуманистік дәстүрлер туралы біліммен жүйелі түрде қамтамасыз ету;
4. Әр түрлі мектеп дәстүрлері жүйесі арқылы балаларды әлеуметтік және жеке маңызды іс-шараларға тарту;
5. Балалардың мінез-құлқын ынталандырудың халықтық дәстүрлері негізінде оқушылардың сабақ, сыныптан тыс және мектептен тыс іс-әрекеттерінің бірлігі мен өзара байланысын қамтамасыз ету.

Халықтық педагогика идеялары балаларды адамгершілік пен шығармашылық достастық рухында тәрбиелеудің мақсаты ретінде. Оқу процесінің осы бағыты:

1. Халықтық қарым-қатынас дәстүрлерін оқушылардың практикалық қызметімен үйлестіру;
2. Оқушылар қызметінің әртүрлі аспектілерін халықтық дәстүрлермен қамту;
3. Халықтық гуманистік дәстүрлерге негізделген қоғамдық пайдалы қызметке оқушылардың белсенді қатысуын қамтамасыз ету;
4. Ұжымдағы баланың шығармашылық және ұйымдастырушылық қабілеттерін анықтау, тану және одан әрі дамыту;
5. Оқушылардың гуманистік қасиеттерінің дамуындағы өзгерістерді жүйелі түрде бақылау және олардың даму дәрежесін мерзімді салыстыру;
6. Оқушылардың тұлғааралық қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру мен тәрбиелеуде халықтық педагогика дәстүрлерін қолдану мүмкіндіктері мен жолдарын жүйелі талдау.

Бұл жұмыс қазіргі педагогика, психология, философия, әлеуметтану саласындағы терең ғылыми идеялары бар балалардағы қарым-қатынас мәдениетін тәрбиелеудің халықтық тәжірибесінің, халықтық идеяларының синтезімен сипатталады. Көптеген прогрессивті дәстүрлер мен әдет-ғұрыптарды, идеялар мен тәрбие құралдарын сақтаған халықтың педагогикалық жады 21 ғасыр азаматын қалыптастыру мен тәрбиелеуде қолайлы орын алады. Бір халықтың тәрбиелік тәжірибесі бүкіл әлемнің халықтық педагогикасын өскелең ұрпақты тәрбиелеу саласындағы идеялармен және нақты шындықпен байытады.

#### **Әдебиеттер:**

1. А.С.Макаренко. Тәрбие туралы лекциялары. — Алматы, 1968.

2. В.А. Сухомлинский. Балаға жүрек жылуы. — Алматы, 1976.
3. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. — СПб., 2000.
4. Мартынович М.А. Дифференцированное обучение младших подростков в процессе самостоятельной работы. Автореф. дис. канд. пед. наук. - Л., 1970.-270 с.

### ӘОЖ 37.015.3

## ТИІМДІ ӘДІС-ТӘСІЛДЕРДІ ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ СЫНИ ОЙЛАУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

**Серік Д.М., Омарова М.Т.**  
(*М.Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ*)

Бүгінгі таңда қоғамының әртүрлі салаларында болып жатқан әлеуметтік-экономикалық қайта құрулар университет түлектерінің кәсіби қызметтің заманауи жағдайларына бейімделу мәселелерін шешуге байланысты, әлеуметтік және кәсіби мәселелердің кең ауқымын қозғайтын еңбек нарығын реформалауды анықтайды. Бұл реформалар студенттерді даярлау сапасына жаңа талаптар қоя отырып, жоғары кәсіптік оқу орындарының оқу процесіне айтарлықтай әсер етуде. Бүгінгі таңда жоғары оқу орындарының түлектерінен жаңа кәсіби ойлау, жоғары ұтқырлық, құзыреттілік, толеранттылық, топ ішілік әрекетке бағдарлану және т.б. талап қойылып отыр. Бұл талаптар бірінші кезекте университет студенттерінің сыни тұрғыдан ойлауын қалыптастыру және дамыту қажеттілігіне байланысты, және де оның құрамдас бөлігі болып табылады. Бұл олардың кәсіби құзыреттілігі болып саналады. Студенттердің сыни ойлауын қалыптастырудың жеткілікті жоғары деңгейінде ғана университет түлегін іскерлік өзара әрекеттесу және ынтымақтастық дағдыларын меңгерген дербес, шығармашылық және сыни тұрғыдан ойлайтын қызмет субъектісіне айналдыруды талап ететін одан әрі кәсіби қызметтің перспективалары ашылады. Жоғары кәсіптік мектептің студенттері үздіксіз өзін-өзі дамытуға, жаңашылдыққа, мақсатқа жетудің сан алуан тәсілдеріне, өз бетінше шешім қабылдауға, алқалылыққа, бастамашылдыққа және икемділікке жақсы дайындалуы керек. Алайда, университет түлектерінің оқу іс-әрекетінде практикалық іс-әрекетін талдау, олардың кәсіби қызметінің басында олардың көпшілігінің бұл қасиеттерді іс жүзінде қалай жүзеге асыру керектігін білмейтінін және мұндай құзыреттілікті жүзеге асыруы тіпті тәжірибесі де жоқ екенін көрсетеді. ЖОО түлектері көбінесе нақты кәсіптік қызметке жеткілікті түрде дайын емес, ұжымда тиімді өзара әрекеттесу үшін мотивациясы әлсіз, қателер мен кемшіліктер туралы рефлексия және т.б. болуы мүмкін. Сонымен қатар, жоғары мектеп мұғалімдерінің арасында студенттердің сыни ойлауы қалыптасып жатыр деген пікір бар. Ол оқу процесінде автоматты түрде қалыптасады және ол көп жылдық тәжірибе нәтижесінде ғана кәсіби қызметте жоғары деңгейге жетеді. Бірақ тәжірибе мен зерттеулер маманның еңбек өтілі мен сыни ойлаудың қалыптасу деңгейі арасындағы тікелей байланысты растамайды. Сондықтан кәсіптік білім берудің маңызды міндеті – кәсіптік оқыту кезеңінде-ақ студенттердің сыни ойлауын мақсатты және жүйелі түрде қалыптастыру технологияларын іздеу болып табылады. Жоғары оқу орындарында жұмыс істейтін және сыни тұрғыдан ойлауды қалыптастырудағы дәстүрлі тәсілдерге сүйенетін оқытушылар бүгінгі күні кәсіби және әлеуметтік қарым-қатынастың әртүрлі түрлерінде студенттердің ойлауын дамытуда қиындықтарға кезігуде. Осыған байланысты университет студенттерінің сыни тұрғыдан ойлауын қалыптастыру үдерісі білім беру жүйесін реформалау үдерістеріне сәйкес емес деген қорытынды жасауға

болады. Сын тұрғысынан ойлауды қалыптастырудың мазмұны да, формалары мен әдістері де жаңаруды қажет етеді.

Сын тұрғысынан ойлауды дамыту бағдарламасы әлемнің түкпір-түкпірінен жиылған білім берушілердің бірлескен еңбегі. Тәжірибені жүйеге келтірген Джинни Л. Ситл, Куртис С. Мередит, Чарльз Темпл. Жобаны негізгі Ж.Пиаже, Л.С. Выготский теорияларын басшылыққа алады. Сын тұрғысынан ойлау жобасының әдіс-тәсілдері студенттерді тынымсыз ізденімпаздыққа баулиды. Студенттің еркін де терең ойлауына, үздіксіз жұмыс жасауына жол ашады. Студенттің ізденісі жеміссіз болмақ емес. Дәстүрлі білім беру кезіндегі студентті сын тұрғысынан ойлайтын студентпен салыстырғанда нәтижесі жақсы оңтайлы.

Сын тұрғысынан ойлау – оқу мен жазуды дамыту бағдарламасы. Студентті оқытушымен, топтастарымен еркін сөйлеуге, пікір таластыруға, бір-бірінің ойын тыңдауға, құрметтеуге, өзекті мәселені шешу жолдарын іздей отырып, қиындықты жеңуге баулитын ерекше ойлаудың бір түрі.

Адамдардың сыни, өзін-өзі сынауға деген ұмтылысы зор, бірақ бұл білімді іс жүзінде қолдана білудің білімінің, дағдысының жоқтығы сынға, яғни дұрыс емес сынға алып келеді. Сын «кімдікі дұрыс» деп білу үшін кәдімгі тартыс түрінде де, ғылыми пікірталас түрінде де болуы мүмкін, нәтижесінде ортақ пікір қалыптасады немесе қарсыластар бір-бірімен келіспейді. Сынаудың сыннан айырмашылығы ойдың логикалық көрінісі. Сыни тұрғыдан ойлау, әрине, өмір логикасы арқылы қалыптасады, табиғи қабілеттер мен бейімділіктерге, әлеуметтік орта мен қоғамдық тәрбиеге байланысты. Бірақ соған қарамастан сыни тұрғыдан ойлауды қалыптастырудағы басты рөл мұғалімдерге тиесілі. ЖОО оқытушыларының педагогика мен оқыту технологиясына дәстүрлі немқұрайлылығы, көп жағдайда жоғары мектеп мұғалімінің курстың мақсаты, тақырып бөлімі, сабақтар, оқыту технологиялары мен әдістері туралы сұрақтарға жауап беруге қиыншылдықтардың туындауына әкеледі.

Сыни тұрғыдан ойлауды қалыптастыру – бұл оқыту мен тәрбиелеу процесі, соның нәтижесінде білуге құмарлық, сезімталдық, өзіне деген сенімділік, дербестік, көпшілдік, ой еркіндігі (босандық), ойын жеткізудегі батылдық сияқты тұлғаның табиғи қасиеттері. Шығармашылық және сыни ойлауды қалыптастыра білу және осы ойлау түрлерін оқушыларға үйрету мұғалімнің кәсіби құзыреттілік деңгейін анықтайды, ол да оқушыларды сыни тұрғыдан ойлау арнасына бағыттайды. Студенттер іс-әрекетінің өнімділігі, демек, оқу процесінің өзінің тиімділігі оқытушының студенттерді сыни тұрғыдан ойлауға, қабылдауды, есте сақтауды, түсінуді және басқа да ойлау процестерін қамтамасыз ете алуына байланысты. Бұл ойлау әлеуметтік сипатқа ие болғандықтан және көпшілік алдында сөйлеу кезінде, пікірталас, дау-дамай кезінде барынша толық көрінетіндіктен, мұғалімнің студенттермен өзара әрекеттесуі кезінде топтық мәселелерді шешу жеке сабақтарға қарағанда жақсырақ. Студенттер болып жатқан оқиғаның тең қатысушысы бола отырып, оқытуды оқытушы мен олардың арасындағы тәжірибе алмасу ретінде қабылдайды.

Сын тұрғысынан ойлауды үйрету үшін төменгі шаралар орындалуы шарт:

- 1) Сын тұрғысынан ойлауды тудыру үшін уақыт керек.
- 2) Студентке ойланып-толғануға, ойын ашық айтуға рұқсат беру.
- 3) Әртүрлі идеялар мен пікірлерді қабылдау.
- 4) Үйрену барысындағы студенттердің белсенді іс-әрекетін қолдану.
- 5) Кейбір студенттер түсіп қалған қолайсыз жағдайларды әжуаға айналдырмау.
- 6) Студенттердің бір-бірінің жауабына жасаған сынының дәлелді, дәйекті болуына талап ету.
- 7) Сын тұрғысынан ойлауды бағалау.

Ал студенттер осыған байланысты:

- сенімділікпен жұмыс жасау;
- бар ынтасымен оқуға берілу;
- пікірлерді тыңдау, құрметтеу;
- өз пікірін ашық білдіруді талап ету қажет;

Тек осы жағдайда ғана студенттер:

- мен осы мәселе туралы не ойлаймын?
- Осы мазмұннан алған ақпарат менің бұрынғы осы мәселе туралы білетініме сәйкес пе?
- Осы ақпаратты үйрене отырып мен бірдеңе жасай аламын ба?
- Маған бұл жаңа ойлар, идеялар қаншалықты әсер етті? – деген сауалдар төңірегінде ойлауға үйренеді.

Студенттердің сыни тұрғыдан ойлауын қалыптастырудың кезеңдеріне келетін болсақ:

- 1) *Белсенді оқыту кезеңі*. Бұл кезеңде студенттер белгілі бір мәселені талқылап, шешім контекстіндегі керекті ақпаратты жинақтайды. Оқу процесінде оқытушы бар білімді өзекті етіп, тақырыпқа деген қызығушылықты оятып, материалды оқу мақсатын анықтайды.
- 2) *Түсіну кезеңі*. Бұл кезеңде студенттер мәселені талқылайды, әрекетті таңдайды; жоспарлайды, жолдарды таңдау шешімдерін ойластырып; балама шешімдерді шығарады.
- 3) *Рефлексия кезеңі*: Оқытушы студенттерге оқытылатын материалға жеке көзқарасын қалыптастырады.
- 4) *Жалпылау және бағалау*: Оқытушы студенттермен дәлелдерді, дәлелдемелерді жалпылайды, өзін-өзі бағалауды қалыптастырады және қоғамдық бағалайды.

Студенттердің сыни ойлауын қалыптастыру үшін тиімді әдіс-тәсілдерге келетін болса:

1) *Инсерт* – студентке оқу, тақырыппен танысу барысында V – «білемін», - «мен үшін түсініксіз», + - «мен үшін жаңа ақпарат», ? – «мені таң қалдырады» белгілерін қойып отырып оқу тапсырылады. INSERT – оқығанын түсінуге, өз ойына басшылық етуге, ойын білдіруге үйрететін ұтымды құрал. Бір әңгіменің соңына тез жету, оқығанды есте сақтау, мәнін жете түсіну – күрделі жұмыс. Сондықтан да, студенттер арасында оқуға жеңіл-желпі қарау салдарынан түсіну алмау, өмірмен ұштастыру алмау жиі кездеседі. Мағынаны түсінуді жоғарыдағыдай ұйымдастыру – аталған кемшіліктерді болдырмаудың бірден-бір кепілі.

Үйретушілер білетіндерін анықтап, білмейтіндерін белгілеп сұрауға әзірленеді. Бұл әрекет арқылы жананы түсіну үшін бұрынғы білім арасында көпірлер құрастыруға, яғни байланыстар құруға дағдыландырады.

2) *Екі жақты күнделік* - студенттерден дәптердің бетін (не таратылып берген парақты) ортасынан вертикаль сызықпен бөлу сұралады. Мәтінді оқу барысында олар: бөліктің *оң жағына* – мәтіндегі қатты әсер еткен тұстар, үзінділерді жазады. *Сол жағына* әсер еткен үзінділер жайлы пікір жазады (нені еске түсіреді, себеп салдары қандай, қандай сұрақ тағы басқа).

Әр студент мәтінмен танысып, күнделікті толтырып біткен соң, жұпта, топта талқылау ұйымдастырылады. Жұмыс аяқталған кезде оқытушы қорытуға арналған әзірлеп келген сұрақтарын қойып, жауаптар алады. Ол сұрақтар оқығанға баға беру, пікірін, көзқарасын білдіруге лайықталынып қойылғаны дұрыс.

Мысалы:

- *сіздің ойыңызда не сақталып қалды?*

- автор оқырманды қалай қы-зықтырады?

- кейіпкерлердің іс-әрекетін сіз қалай бағалайсыз? тағы басқа түрінде.

«Блум таксаномиясы» әдісі – бұл әдісті ойлап тапқан Бенджамин Блум. Блум танымдық салада алты деңгейді бөлді, атап айтқанда, ол ең төменгі деңгей ретінде фактілерді қарапайым қабылдау мен танудан бастап, анағұрлым күрделі және абстрактілі психикалық деңгейлерге қарай жылжып отырып, ең күрделісі бағалау деп шешті.

<b>Білу</b>	Педагогика дегеніміз не?
<b>Түсіну</b>	Педагогиканы алғаш кім зертеді?
<b>Қолдану</b>	Педагогиканың даму кезеңдерін сызба арқылы көрсетіңіз?
<b>Талдау</b>	Тәрбие, әлеуметтендірудің мәні, даму деген ұғымдарды талдаңыз.
<b>Жинақтау</b>	Тәрбие принциптеріне ой-толғау жазыңыз.
<b>Бағалау</b>	Тәрбие теориясына ұқсас қандай теорияларды білесіз?

Бұндай студент түрлі оқу әдістерімен таныс болады. Олар сыни тұрғыдан ойлауға үйреніп, өз жұмыстарына баға бере алады.

Блум таксаномиясы, сұрақтар стратегиясы - Блум сұрақтарды екіге бөледі. Олар жалпақ және жіңішке сұрақтар. Сұрақтар тізімі алдын ала жасалуы тиіс. Алдымен жіңішке сұрақтар, сосын жалпақ сұрақтар кетеді. Жіңішке сұрақтар - еске түсіруге арналған сұрақтар, жауабы нақты цифрмен немесе ия, жоқ деген жауап алынатын сұрақтар. Мысалы: - желтоқсан оқиғасы қай жылы болды? - 1986 жылы - Сенің таныстарыңның ішінде оқиғаға қатысқан адамдар бар ма? – бар. Жалпақ сұрақтар – сұрақтың жауабына толық әрі түсіндіре отырып жауап беріледі. Жауапты мәтіннен алуға болады. Бұл сұрақ түріне жауапты фразамен немесе нақыл сөзбен, мақал – мәтелмен беруге болады. Жалпақ сұрақтарды екінші деңгейдегі сұрақтар дейді. Сұрақтың бұл түріне сөзбен ғана емес басқа формаларда жауап беруге болады. Мысалы: сурет немесе схема, тіпті көрініс түрінде де. Жалпақ сұрақ: – қарастырылып отырған кейіпкер неге осындай қылық жасады? (шағын көрініспен жауап беру)

«Ассоциациямен жұмыс» әдісі - студенттердің сыни тұрғыдан ойлауын қалыптастыруға бағытталған оқыту – ол өз бетінше шығармашылық тұрғыдан олай алатын жеке тұлғаны қалыптастыруға бағытталған оқыту. Бұл тіл үйренушінің шығармашылық қабілетін дамытып, алған білімін шынайы өмірде қолдана алуға мүмкіндік туғызады.

INSERT- әдісі «Түртіп алу жүйесі» - мәтінмен жұмыс кезінде орындаған жөн. Бұл әдісті пайдалану үшін мәтіннің талдануға ыңғайлы, студенттің түсінігіне лайық, жете меңгере алатындай бірнеше мәліметтері болуы керек. Студент мәтінді оқу кезінде бірнеше белгілер қойып отырады. Бұл әдіс оқығанын саналы түсінуге, өз ойын басшылыққа алуға, ойын білдіруге үйрететін ұтымды әдіс. Студенттер білгендерін анықтап, білмейтіндерін сұрауға әзірленеді. Бұл әрекет арқылы жаңаны түсіну үшін бұрынғы білетіндерімен жаңа материалды байланыстыруға дағдыланады. Кесте толтырылады.

«!» - білемін

«-» - келіспеймін

«+» - мен үшін жаңа

«?» - таң қалдым, сұрақ туды

Оқып, белгілеп болғаннан кейін оқушы жеке отырып кестені мәліметтермен жоғарыдағы үлгі бойынша толтырады. Артынан жұшпен, топпен талқылау өткізеді.

Бұл әдістермен сын тұрғысынан ойлау бағдарламасының стратегияларын ұтымды пайдалану студенттердің шығармашылық қасиетін анықтауда, күшейтуде,

оқытудың тиімділігін, сапасын арттыруда ерекше маңызды. Жаңа білімді қабылдау, бекіту, іскерлік пен дағдыны тәрбиелеу барысында жұмыс жүйесін, студенттердің дербес белсенді әрекетін дамытуда, өздік жұмысының тиімділігін арттыруда «Сын тұрғысынан ойлау» барысындағы стратегияларды білімді меңгерудің әр түрлі кезеңінде қолдануға болатынын тәжірибе көрсетті.

Қорытындылай келе, сыни тұрғысынан ойлауға бағытталған әдіс-тәсілдерді пайдаланудың студенттердің ой өрісіне, сабақ сапасына әсері өте мол. Ол студенттің ақыл-ойы, білім алуға, түсінуге, шындықты орнатуға немесе нәтиже алуға үлкен әсер көрсетеді. Оқу процессінде сын тұрғысынан ойлау элементтерін тиімді пайдалану студенттердің танымдық әрекеттерін, белсенділігін дамытып, оларды шығармашылыққа жетелейді. Студенттің логикалық ойлау қабілеті дамып, сабақтың сапасын артады. Ізденушілігін арттырып, өз ісіне сенімін нығайтады. Сабаққа қызығушылығын арттырып, белсенділігі күшейеді. Студенттер сабаққа зор ынтамен қатысады, сабақ та сапалы өтеді. Егер де жаңа технология элементтерін сабақта өз дәрежесінде ұйымдастыра білсек, өз нәтижесін береді. Ең бастысы оқу үрдісін жаңаша ұйымдастыру, ойлау дағдыларын жетілдіру, өз бетінше білім алу, әрекет ету, мақсатқа жету студенттің өзі арқылы іске асатыны естен шығармау шарт.

#### **Әдебиеттер:**

1. Андреев В.И. Педагогика: шығармашылық өзін-өзі дамытуға арналған оқыту курсы / В.И. Андреев.- Қазан: Инновациялық технологиялар орталығы, 2004.- 608 б.
2. Векслер М. Сыни тұрғыдан ойлау: дис. Ғылымдар / М.Векслер. - Киев, 1973.
3. Вендров Е.Е. Менеджменттің психологиялық мәселелері / Е.Е. Вендра. - М.: Экономика, 1969. - 159 б.
4. Тұрғынбаева Б.А. Дамыта оқыту технологиялары. – Алматы, 2000.
5. Қабдықайырұлы Қ. Оқытудың педагогикалық жаңа технологиясы: Оқу құралы. – Алматы: РБК, 1999.

## **УДК 15**

### **ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА КАК ФАКТОР РЕЗУЛЬТАТИВНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

**Сыздыкова Д.С., Абилова Б.Т.**  
(*НАО СКУ им. М.Козыбаева*)

Подростковый возраст - ведущий возраст в который происходит профессиональное самоопределение личности. При этом данный возрастной период обладает рядом изменений, которые необходимо учитывать при проведении психологического сопровождения профессионального самоопределения.

Подростком мы считаем индивида, в возрастной границе от 11 до 18 лет, обладающего рядом специфических черт поведения, которые в большой мере связаны с проявлением гормональной и эндокринной перестройки организма в целом. Подростковый возраст характеризуется проявлением негативизма, смены интересов и круга общения. Учебный интерес, на основании которого формируется профессиональный интерес являясь актуальным для школьника все таки отстывает по сравнению с возрастающей потребностью в общении со сверстниками. Перестройка организма во многом воздействует и на интеллектуальную сферу личности.

Выделяя положительные изменения подросткового возраста выделим, что в данный период возрастает самостоятельность, независимость ребенка, проявляется



стремление к признанию своих прав со стороны окружающих, формируется осознанное отношение к себе как члену общества, значительно расширяя сферу его деятельности. Это во многом проявляется в сформированной в учебной деятельности в младшем школьном возрасте способности к рефлексии, которая «перенаправляется» школьником, прежде всего на свою личность. Подросток, сопоставляя себя со значимыми взрослыми и с детьми более младшего возраста, приходит к заключению, что он уже не является ребенком, а более является взрослым.

При проведении психологического сопровождения профессионального самоопределения подростков необходимо учесть и негативные проявления, характерные для этого возраста.

Чувство взрослости является психологическим симптом начала подросткового возраста. Подросток начинает ощущать себя взрослым и стремится к тому, чтобы и окружающие признавали его самостоятельность и значимость. Это может проявляться как в конструктивных, так и в деструктивных поступках и склонностях. В этот период наблюдается повышенный интерес к внешним проявлениям "взрослости": курению, распитию спиртных напитков, самоутверждению себя в коллективе сверстников, и т.д.

К особенностям подросткового возраста также относят ряд поведенческих реакций, представленных на Рисунке 1.



Рисунок 1. Психологические реакции, характерные для подросткового возраста

При всей своей направленности личности, подросток продолжает оставаться школьником, ввиду чего учебная деятельность сохраняет свою актуальность, однако в психологическом отношении существенно отступая на задний план. Первостепенным значением в данном возрасте является общение со сверстниками, ввиду чего ведущей деятельностью становится интимно–личностное общение. Главной потребностью подросткового периода является поиск своего места в обществе, а также актуализация потребности быть значимым в сообществе сверстников. В негативных случаях, когда подросток не может занять удовлетворяющего его места в системе общения в классе, он «уходит из школы и психологически, и даже буквально» [2, с. 38].

По сравнению с младшими школьниками, подростки имеют более широкий спектр сценариев и схем, которые они могут использовать для решения проблем, что делает их мышление более подвижным при профессиональном самоопределении. Они создают сложные сценарии для особых ситуаций (игра в футбол), процедур (выбор классного руководителя). Пытаясь решить проблему или понять социальное событие, они демонстрируют способность использовать информацию из всех социальных сценариев.

Следовательно, подростковый возраст - время стремительного развития индивидуальных особенностей мышления, таких как творческие способности, самостоятельность, гибкость.

Общие черты творческого мышления, которые необходимо использовать для профессионального самоопределения включают:

- 1) специфика мысли, способность реагировать существенно отклоняется от нормы;
- 2) множество мнений, идей, возникающих у человека в единицу времени;
- 3) склонность к проблемам, чувствительность к важному;
- 4) осуществление мысленных действий целесообразно, а не случайно;
- 5) умение находить новые, особые функции объекта или его части;
- 6) гибкость мышления, при которой человек может легко преодолеть «барьер прошлого опыта» и отклониться от привычного способа решения проблемы;
- 7) способность самостоятельно открывать новые знания и др. [3, с. 33].

Самостоятельное мышление подростков реализуется в умении видеть себя, задавать новый вопрос, новый вопрос, решать его самостоятельно, независимо от выбора поведения.

Самостоятельность, как одно из важнейших качеств подростка, требует от ученика особой организации уроков. Подростки пытаются сделать первый шаг к личной независимости и автономии. Задача преподавателя - помочь ученику не поддаваться влиянию общественного мнения, иметь собственную позицию, уметь справляться с проблемными ситуациями, анализировать ход событий. Проанализировав особенности мышления подростков, можно прийти к выводу, что формированию самостоятельности мышления подростков способствуют сформулированные учителем задачи, поставленные вопросы, которые требуют осмысленного ответа. Имея это в виду, равнодушный педагог будет постепенно усложнять задачи, внося все новые проблемные ситуации, принятие решения по которым потребует все более глубоких, сложных, системных самостоятельных размышлений.

В. В. Горшкова считает, что важно учить школьников в подростковом возрасте отрабатывать способы самостоятельного целеобразования: выдвигать инициативные предложения, принимать на себя индивидуальную ответственность за разрешение возникающих сложностей, осознавать переход от одних учебных действий к другим, не принимать стереотипных установок в деятельности и т.д.

В одном исследовании, в процессе решения и модификации задач по физике у

Г.А. Вайзер определено, что развилось практическое и логическое мышление, которое активно развивается в подростковом возрасте. Выявлены проявления субъективных позиций подростков:

- личностно-смысловые («первичный» и «повторяющийся» критические подходы к методам обучения, самооценка своих обучающих и развивающих функций),
- регуляторные (подготовка к самосовершенствованию на основе рассмотрения и устранения трудностей),
- познавательный (соотношение рациональной и интуитивной составляющих действия) [4, с. 42].

Автором показана важность включения подростка в планирование учебной деятельности для психологического осознания собственной значимости. Овладевая способами создания разнообразных задач, включаясь в процессы планирования и созидания, учащиеся развивают творческое мышление.

У старших подростков наблюдается формирование к своеобразному избирательному отношению в изучении учебных предметов. Но если у учащихся средней школы избирательность определена, как правило, личностными особенностями учителя, уровнем и стилем преподавания, то у старшеклассников наблюдается иная причина избирательного отношения к учебным предметам: сложившиеся интересы, профессиональная направленность личности. Этот возраст для юношей и девушек является определяющим в специфическом устойчивом интересе к той или иной науке, отрасли знания, области деятельности. Подобный интерес в старшем школьном возрасте воздействует на формирование познавательной профессиональной направленности личности, определяя в дальнейшем выбор профессии, жизненный путь подростка после окончания школы.

Для овладения новой деятельностью, школьнику важно занять сразу же в ней максимально деятельную и активную позицию. Поэтому главное, что внушается ученикам с первых уроков, – это то, что они пришли в школу, чтобы учить себя и других. Учить самих себя потому, что только сам ученик знает, как для него это делать лучше и интересней, а учить других – это, прежде всего, помогать учителю, который в этом нуждается.

Психолог-исследователь К.А. Абульханова считает, личности может выражаться в большей или меньшей степени. Это зависит от доли и характера внешних факторов, которые воздействуют на эту деятельность. При этом необходимо учитывать уровни самостоятельности личности. Чем выше уровень самостоятельной деятельности субъекта, тем меньше степень воздействия внешних факторов, и наоборот. Уменьшение степени воздействия внешних факторов может происходить за счет увеличения доли участия в деятельности внутренних ресурсов субъекта, происходит уменьшение степени воздействия внешних факторов, т. е. внешние факторы «не уходят в никуда», а преобразуются так, что содержание их деятельности становится достоянием деятельности субъекта [5, с. 60].

Согласно результатам исследования, уровень практического и словесно-логического мышления закономерно повышается при переходе из класса в класс. Уровень развития практического мышления в любом возрасте намного выше уровня словесно-логического развития. Есть различия в скорости развития обеих сторон мышления. Темпы развития практического мышления замедляются, а словесно-логическое мышление увеличивается.

Результаты исследования показывают, что продуктивность умственной деятельности увеличивается с возрастом, что связано с началом формирования у школьников умственной деятельности, такой как самостоятельность, глубина, осознанность, устойчивость, гибкость мышления.

По мнению М.К. Акимова и В.П. Козлова подросткам более всего необходим индивидуальный подход, учитывающий процессуальные параметры деятельности школьников, направленной на обучение и последующее профессиональное развитие [6, с. 29].

Существует несколько специфических методических приемов, которые направлены на увеличение стимулирования содержания обучения к целям его развития познавательной активности подростков для активации интеллектуальных способностей для целей профессионального самоопределения, указанные на Рисунке 2.

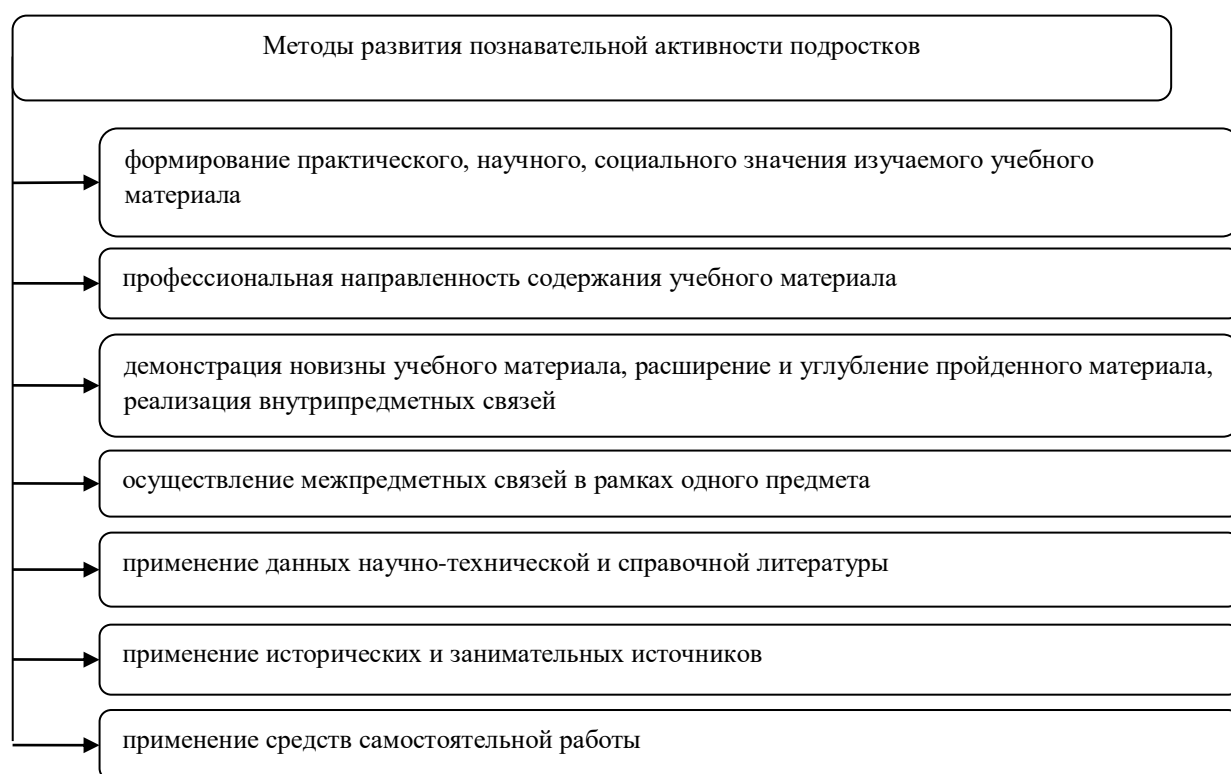


Рисунок 2. Классификация методов развития познавательного интереса как элемента активации интеллектуальных способностей в подростковом возрасте

На основании анализа результатов психолого-педагогического исследования формирования и развития логического мышления, как необходимого элемента обоснования профессионального самоопределения личности у подростков можно сделать следующие выводы:

1. Развитие логического мышления напрямую связано с процессом обучения; процесс формирования общелогических навыков как составной части интеллектуальной культуры должен быть целенаправленным, непрерывным, целенаправленным и связанным с процессом преподавания школьных предметов на всех уровнях.

2. Чтобы эффективно развивать мышление школьников, необходимо, прежде всего, учитывать возрастные особенности психических процессов. Одна из причин трудностей обучения школьников - слабая зависимость от общих закономерностей развития ребенка в современных государственных школах. Многие авторы отмечают снижение интереса к учебе, нежелание посещать занятия со школьниками среднего возраста в результате недостаточного уровня учебной, познавательной и интеллектуальной деятельности. Эти трудности невозможно преодолеть без учета

индивидуально-психологических особенностей школьников в зависимости от их возраста.

3. Особенно важным в обучении является опора на знание особенностей межполушарной асимметрии головного мозга у младших подростков. Обучение обуславливает сдвиги в межполушарной мозговой активности. Для развития логического мышления на уроках математики следует использовать наиболее адекватные приемы и методы, с учетом особенностей школьников данной возрастной группы.

#### Литература:

1. Гуревич П.С. Психология. Учебник для бакалавров. – М., 2015. - 310 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 2016. - 220 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для ВУЗов. - М., 2014. - 540 с.
4. Немов Р.С. Психология в 3-х томах. Общие основы психологии. - М., 2013. - 214 с.
5. Абульханова К.А. Социальная психология. Учебник для бакалавров. - СПб, 2016. - 380 с.
6. Акимова М.К., Козлова В.П. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов всех специальностей педагогических вузов // М.В. Гамезо. М., 2018. – 234с.
7. Ермольников О.Ю. Внимание подростков. Методические разработки. - М.: Издательство «Просвещение», 2017. – 149с.

## ӘӨЖ 37.012

### МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН ДАМЫТУДАҒЫ ЕРТЕГІНІҢ РӨЛІ

**Сырым Ә.Қ., Мейрбекова Г.П.**

*(Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті,  
Туркестан қ., Қазақстан)*

Ертегі - балаларға қол жетімді көркем әдебиет жанрларының бірі. Ертегілерді тыңдау, ойлап табу және талқылау барысында бала тиімді өмір сүру үшін қажетті қиял мен шығармашылықты дамытады. Ол іздеу мен шешім қабылдаудың негізгі тетіктерін игереді. Ертегілерді тыңдап, қабылдай отырып, балалар халық даналығын, жақсылық пен жамандықты, дұрыс пен бұрысты, жанашырлықты, қарым-қатынасты үйренеді. Балалар ертегілерді соншалықты жақсы көреді, сондықтан оларға бір ертегіні бірнеше рет айтуды сұрайды. Оларды есте сақтай отырып, олар сөйлеудің, диалогтың, фонемалық қабылдаудың және сөздіктің дыбыстық экспрессивтілігін қалыптастыруға ықпал етеді.

Мектеп жасына дейінгі балаларды зерттей келе, балалар белсенді сөйлеу жұмысына қатысса, тілді меңгеруде үлкен тиімділікке қол жеткізілетіні анықталды. Кішкентай кезінен бастап арнайы дайындықсыз балалар тілдік шындыққа үлкен қызығушылық танытады, тілдің семантикалық және грамматикалық жағына назар аударып отырып, жаңа сөздер жасайды. Өздігінен сөйлеу дамуымен олардың аз ғана бөлігі жоғары деңгейге жетеді, сондықтан сөйлеу мен сөйлеу байланысын мақсатты түрде балаларды оқыту қажет. Мұндай оқытудың басты міндеті-тілдік жалпылауды қалыптастыру және тіл мен сөйлеу құбылыстары туралы балаларға қарапайым хабар беру. Бұл баланың ана тіліне деген қызығушылығын тудырады және сөйлеудің шығармашылық сипатын қамтамасыз етеді.

Қазақ ертегілері балаларға тілдің дәлдігі мен экспрессивтілігін ашады, ана тілінің әзілге, жанды және бейнелі өрнектерге қаншалықты бай екенін көрсетеді.

Ерекше қарапайымдылық, бейнелілік, сөйлеу формалары мен бейнелерін қайта шығару ерекшелігі ертегілерді балалардың үйлесімді сөйлеуін дамыту факторы ретінде ұсынуға мүмкіндік береді. Халық ертегілері сөйлеудің дамуына ықпал етеді, әдеби тілдің үлгілерін береді. Балалардың сөйлеуін дамыту мәселесін Р.Е. Левина, В. А. Ковшиков, Ю. г. Демьянов, Е. В. Мальцева, Е. А. Логинова, Р. и. Лалаева және басқалар зерттеді. Бұл тақырып өте өзекті, өйткені сөйлеуді дамыту әдістемесінде көркем әдебиет арқылы сөйлеуді дамытуға баса назар аударылады. Дәстүрлі әдістер мен жалпы әдістерді жетілдірудің, сондай-ақ көркем әдебиет арқылы мектеп жасына дейінгі балаларды сөйлеуді дамытудың жаңа, тиімді ғылыми негізделген жолдарын іздеудің қажеттілігі айқын.

Балабақшада ана тілі саласындағы міндеттері әртүрлі. Педагогикалық практика процесінде олар бір-бірімен тығыз байланысты. Осы міндеттердің әрқайсысын жүзеге асырудың өзіндік жолдары мен құралдары бар, бірақ оларды бір-бірінен оқшаулап шешу мүмкін емес. Мұғалім кіші мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлеуді дамыту міндеттерін кешенді түрде жүзеге асырады, бірақ бұл балаға дұрыс атау беретін, оны өз ойларын дамытып, оны неғұрлым анық және дәйекті түрде білдіруге, дыбыстың дұрыс айтылуын түзетуге және т. б. жолдарын анықтауға мүмкіндік береді.

Зерттеудің мақсаты: мектеп жасына дейінгі балалардың тілін дамытудың маңыздылығын теориялық және әдістемелік тұрғыда негіздеу.

Осы мақсаттан туындайтын міндеттер:

1. Балалармен педагогикалық процесті ұйымдастырудағы ертегінің орнын анықтау;
2. Ертегі арқылы сөйлеуді дамыту жұмысының мазмұны мен формаларын зерттеу;
3. Ертегіні оқу және қайта оқу кезінде мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуін дамытуға әсер ететін факторларды анықтау;
4. Жас топта ертегіні қолданудың әдістемелік және практикалық аспектілерін зерттеу.

Мектепке дейінгі білім беру бағдарламасы бойынша " Көркем әдебиет " бөлімін зерттеу нәтижесінде [1] біз осы жастағы балаларды ертегілер арқылы әр түрлі елдердің халық және әдеби жазушылары таныстыратынын білдік. Ата-аналарға сауалнама жүргізілді: "бала үйде қандай кітаптарды оқығанды ұнатады?». Сауалнама нәтижесінде ата-аналар балаларға кітап сатып алатыны белгілі болды, бірақ қайсысын сатып алу керектігін білмейді. Бұл отбасыларда балаларға көркем шығармаларды оқуға уақыт пен көңіл бөлінбейді дегенді білдіреді.

Ертегілермен сөйлеуді дамыту бірқатар дәйекті әрекеттер мен әдістерді қамтиды, олардың қатарына режиссерлік, ауызша ойын және түсініктеме, пантомима, Музыкалық және ырғақты жұмбақтар кіреді. Көбінесе бірлескен импровизация, музыка мен сөйлеу ойындары арқылы қиялдау тиімді. Осылайша, ертегіде жұмыс келесі кезеңдерді қамтуы мүмкін:

- \* Ертегіні тыңдау.
- \* Балалардың ертегілерді бөліктері, рөлдері, тізбегі бойынша, хормен айтуы (көрнекі материалды қолдана отырып).
- \* Ертегі кейіпкерлерін салу және мүсіндеу және оларды дыбыстау.
- \* Саусақ, үстел немесе қуыршақ театрларының көмегімен қайталау.
- Разгадывание жұмбақтар.
- \* Өлеңдер мен әндерді жаттау.
- \* Ертегілерді театрландыру.

Сондай-ақ, бірнеше параметрлерді қолдана отырып диагностикалық кесте жасалды:

- сөйлеудің дыбыстық мәдениеті;
- сөздік;
- сөйлеудің грамматикалық құрылымы;
- үйлесімді сөйлеу.

Сөйлеуді дамыту деңгейлері анықталды:

Төмен. Бала сөйлеуді түсінеді. Сөйлемдерді жобалау қиын, ым-ишарамен, сөздермен-алмастырғыштармен көмектеседі. Қайта айтудан бас тартады. Қарым-қатынас өз бастамасы бойынша кірмейді.

Орташа. Бала сөйлеуде негізінен қарапайым сөйлемдерді қолданады. Сұрақтар бойынша әңгімелер мен ертегілерді үзінді. Тәрбиешілермен және құрдастарымен қарым-қатынас басталады, бірақ қарым-қатынас сөйлеу формаларының жеткіліксіз дамуымен қиындайды. Жоғары. Бала сөйлеуде қарапайым және күрделі сөйлемдерді қолданады. Ересек адамның көмегімен таныс ертегілер мен әңгімелерді ықыласпен қайталайды. Айналадағы адамдармен белсенді қарым-қатынаста.

Мен өз жұмысымызды келесі негізгі принциптерге негіздедім:

Біріншіден, балалардың жас ерекшеліктеріне байланысты көркем материалды таңдау; Екіншіден, жұмысты тәрбие жұмысының әртүрлі бағыттарымен және балалардың іс-әрекет түрлерімен біріктіру (сөйлеуді дамыту, түрлі ойындар);

Үшіншіден, балаларды іс-әрекетке белсенді қосу;

Төртіншіден, сөйлеу ортасын максималды құруда терлеуді дамытатын технологияны қолдану.

Балаларды ертегімен таныстыру үшін біз театрдың әр түрлі түрлерін: үстел, саусақ, көрсету арқылы әңгімелеу әдісін қолдандық. Ертегілерді айту кезінде балаларға мәтінді түсінуге демек, жақсы меңгеруге, сөйлеуді жаңа сөздермен және грамматикалық формалармен байытуға, яғни қоршаған әлем туралы жаңа білім беруге көмектесетін әдістер қолданылды. Бұл әдістер келесідей:

- Мәтінде кездесетін балаларға түсініксіз сөздерді түсіндіру;
- Сөздерді енгізу;
- Балалардың назарын мәтіннің грамматикалық құрылымына аудару, оларды синонимдік конструкциялармен ауыстыру;
- Мәтін фрагменттеріне динамикалық екпін;
- Көрнекілік;
- Ойын түрінде мәтінді бірнеше рет қайталау. Аталған әдістерден кейін балалар ертегінің басталуын, кейіпкердің әрекетін және жұмыстың аяқталуын жақсы түсінеді.

Ертегі барысында балалар қарапайым байланыстарды, ең алдымен оқиғалардың тізбегін орнатады. Сюжеттегі оқиғалардың тікелей тізбегін үзу, ондағы жасырын жоспардың пайда болуы көбінесе мектепке дейінгі жаста сөздерді қабылдауды қиындатады. Көркем шығармаларды оқу кезінде балаларға арналған жаңа лексиканың мазмұны осы жұмыстың тақырыбымен анықталды, ал жаңа сөздер көркемдік кезеңдерде түсірілген өмір шындығын көрсетеді. Тақырыптың шоғырлануына ертегілер, жазушының шығармалары туралы әңгіме, таныс тақырыптар бойынша оқылған кітаптар мен әңгімелерге иллюстрацияларды қарастыру ықпал етті.

Н.В. Веракстың, а. Н. Веракстың технологиясы бойынша бір ертегімен жұмыс кемінде жеті сабақ бойы жүргізіледі:

1. Ертегіні оқу және сұрақтарға жауап беру.
2. Суреттерді бүктеу.
3. Ертегі кейіпкерлерін ауыстыру.
4. Ертегілерді модельдеу.
5. Ертегі ойнау.
6. Ертегінің үзінділерін айту.

## 7. Бүкіл ертегіні айту.

Ертегімен көркемдік бейнесі мен әлем туралы білім жүйесі бар Сөздік жұмыс мектеп жасына дейінгі балаларда белсенді лексиканы, ауызша және вербальды емес қиялды қалыптастырады, оның шығармашылық қабілеттерінің негізін қалайды. Ертегілерді тану және қайталау, кейіпкерлерді атау және оларды айту дағдыларын игеру барысында балалардың сөйлеу белсенділігі артады. Ертегілерді тыңдау және түсіну әр балаға оқиғалар арасында ауызша байланыс орнатуға және сөйлеу тұжырымдарын жасауға көмектеседі.

Ертегілерде кездесетін халықтық сөздер де керемет сөйлеу материалы болып табылады. Олардың көмегімен фонемалық естуді дамытуға болады, өйткені олар әртүрлі қарқынмен бірнеше рет қайталанатын, жеке интонацияны, сонымен бірге олар өздерінің әуендеріне негізделген дыбыстық комбинацияларды қолданады.

Сондай-ақ, ертегіні тыңдау бала бойына жақсы дикцияны, айқын және анық айтылымды дамыту үшін де қолданылды. Мұғалім мәтінді оқиды, балалар жеке дыбыстарды, сөздерді немесе дыбыстық тіркестерді қосады және айтады. Қазіргі педагогиканың өзекті мәселелері осы әдістердің барлығы әдебиетке жағымды эмоционалды қатынасты қалыптастыруға, көркемдік талғам мен кітапқа деген ұқыпты көзқарасты қалыптастыруға бағытталған. Осылайша, тәрбиешінің кітаптың балалар өмірінде құрметті орынға ие болуына көптеген мүмкіндіктері бар. Ата-аналардың қайта сауалнамасына сәйкес, біз ата-аналардың балаларға ертегілерді көбірек оқи бастағанын анықтадық. Балабақшада балалар үйде оқыған ертегілерді талқылап, қайта оқыды, бұл олардың сөйлеуінің дамуына тікелей әсер етті. Біз балалардың кітаптарға көбірек қызығушылық танытып, көркем мәтіндерді мұқият тыңдай бастағанын анықтадық. Балалар тыңдап, тәрбиешінің сұрақтары бойынша көптеген ертегілерді айтып берді. Дәйекті және мазмұнды қайта айтудан бастап, олар біртіндеп көркем шығармалардың мағынасын түсінудің қиын формасына көшті.

Балаларға бұрын оқыған кітаптар туралы әңгімелерде оларға сұрақтар қойылды: "Бұл ертегіде кім ұнады?", "Ол қандай?", "Ол қалай айқайлайды?, Жейді ме?, Ұйықтайды ма?" және т.б. балалар еркін қарым-қатынаста ертегілердің сөздерін еске түсіре бастады, басты кейіпкерлерді тани отырып, таныс суреттерді қуана қарады. Барлық балалар белсенді болды. Ата-аналардың қайта сауалнамасынан кейін біз балалардың қай кітапты жақсы көретінін анықтадық. Олар өздерінің ертегілерін көбірек ұнататыны белгілі болды. Ата-аналар балаларға қандай кітаптар оқуға болатындығы туралы ойлана бастады.

Бұл мақалада қойылған міндеттерді іске асырғаннан кейін, мен сөйлеу диагностикасын қайта қарадам. Диагностика нәтижелері балалардың сөйлеу жағдайы едәуір жақсарғанын көрсетті. Сөйлеудің анықтығы біршама өсті, аударылған сөйлеуді түсіну байқалды, сөздік қоры артты, сөйлеудің дыбыстық мәдениеті жақсарды. Белгілі болғандай, балалар лексикалық және грамматикалық формаларды жақсы меңгерді және олардың жас ерекшеліктеріне байланысты үйлесімді сөйлеу және дыбысты айту бойынша тапсырмаларды орындау біраз жеңілдеді. Мен балаларды ертегімен таныстыру үшін ата-аналарға арналған ұсыныстар жасадым. Сипатталған педагогикалық іс-әрекет балалармен сөйлеу жұмысының нәтижелерін жақсартуға мүмкіндік берді.

### Әдебиеттер:

- 1 От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования./Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. — М.: Мозаика-Синтез, 2013. — 304 с.



**ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ СССР  
В 1960-1990 ГГ.**

**Таряник К.Т.**

*(студент 2 курса гр.20ПО(б)БЖд, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)*

**Чикова И.В.**

*(к. пс. н., доцент, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)*

Проблема взаимоотношения государства, общества и окружающей среды, содержит глубокие исторические корни, её истоки связаны с политической, финансовой и культурной эволюцией населения земли. Экологическая политика до сих пор является актуальной проблемой современного мира [1; 3]. Современные экологические проблемы являются итогом длительного, небрежного отношения человека к природе [2; 4]. В этой связи хотелось бы рассмотреть специфику экологической политики СССР в ретроспективном аспекте.

В СССР вопросами охраны окружающей среды и правильного природопользования занимались, биологи, экологи, врачи, географы. В 60-70 года в мире и в Советском Союзе наметился прорыв в исследованиях, посвященных экологической тематике. Командно-административная система управления хозяйством требовала высоких показателей по добычи природных ресурсов. Цель плановой экономики была направлена на достижение поставленных результатов не за счет производительности, а за счет объема добычи. С одной стороны такая экономическая политика приносила пользу, а с другой ухудшала и изматывала окружающую среду.

Ухудшение состояния окружающей среды на территории СССР в конце 1950-х - начале 1960-х годов поставило задачу выработки государственной политики в области охраны и природопользования. С этого времени в стране начала формироваться новая система охраны природы, разрабатывались основные законы. В 1957-1963 годы - принятие во всех республиках СССР законов об охране природы - новой формы природоохранительного законодательства, принятие Закона РСФСР об охране природы в РСФСР от 26 октября 1960 года. Эти законы, должны были улучшить состояние окружающей среды и привести её в норму.

Природоохранная политика проводилась под руководством государства и партии. В 1969 году Совет Министров РСФСР принял постановление о включении природоохранных мероприятий в пятилетние планы, которое затем выполнялось всеми республиками.

В области охраны окружающей среды возросли роль и функции законодательной власти. В Верховном Совете СССР, союзных и автономных республиках, советах областей, краев, городов и областей РСФСР были созданы замещающие комиссии по охране окружающей среды и рациональному использованию природных ресурсов.

Значительную государственную поддержку и развитие получили научные исследования экологической направленности. Для их осуществления в системе хозяйственных министерств и ведомств были образованы специальные управления и отделы охраны природы, появилась масса научных учреждений, которые занимались научно-техническими разработками в сфере охраны окружающей среды и

рационализации использования природных ресурсов, в массовом порядке стали проводиться научно-практические конференции и совещания по вопросам охраны природы. Именно такая политика и поддержка от государства, очень помогла в то время достичь неплохих результатов в кратчайшие сроки.

Также в Советском Союзе были разработаны и приняты основные нормативно-правовые акты по охране окружающей среды, важнейшими из которых являлись:

- Основы земельного законодательства Союза Советских Социалистических Республик и союзных республик (1968).
- Основы законодательства Союза Советских Социалистических Республик и союзных республик о здравоохранении (1969).
- Основы водного законодательства Союза Советских Социалистических Республик и союзных республик (1970).

Однако, помимо перечисленных выше достижений экологической политики Советского государства, необходимо обратить внимание на ряд их существенных недостатков, которые в конечном итоге привели к возникновению и обострению комплекса экологических проблем.

Противоречие между содержанием правительственных решений и практикой их выполнения стало одной из основных причин обострения экологического кризиса и замедления темпов защиты окружающей среды в Советском Союзе. Исправить ситуацию можно было только в случае перестройки всего комплекса общественных отношений в СССР. Присутствовала непоследовательность и нерешительность со стороны государства в решении проблемы оптимизации дела охраны природы в стране.

Начиная с 1970-х гг., в постановлениях центральных и местных органов власти постоянно звучал призыв к разработке новых, научных технологий, поиску способов рационализации использования природных ресурсов, научно-обоснованных принципов и методов регулирования отношений человека и природы и т. п., однако прогрессивные предложения ученых и некоторых представителей партийно-хозяйственного актива, рекомендации научно-практических конференций и совещаний по вопросам охраны природы часто игнорировались и не находили практического воплощения в жизнь, так как они подразумевали качественные изменения всего экономического базиса советского общества и его политической надстройки.

Важно отметить, что ещё одним событием, оказавшим значительное влияние на активизацию экодвижения и характер его взаимоотношений с властью, стала техногенная катастрофа на Чернобыльской АЭС, произошедшая в апреле 1986 г.. Она нанесла сильнейший удар как по экологической обстановке в СССР и странах Восточной Европы, так и по советской политической и экономической системе. Стоит обратить внимание на то, что власть вплоть до конца 1980-х гг. вообще не придавало существенного значения чернобыльской проблеме. В этой ситуации особенно ярко проявилась тенденция, характерная для деятельности всей советской системы управления охраной природы - скрывание информации и замалчивание серьезных проблем в экологической сфере. Разработка программы ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС началась в 1989 г., опять же из-за влияния общественности. В данной ситуации, людей уже не удовлетворяло бездействие властей, и они начали протестовать против их халатности и равнодушия к жизни и здоровью населения.

Чернобыльская катастрофа стала важным переломным моментом в жизни экологического движения. Именно после этого события за короткий срок оно вступает в новую фазу своего развития, приобретает протестный характер и политизируется [4-5]. Каждый человек считал важным знать об экологических проблемах и найти пути их решения.

Подводя итоги, можно сказать, что определенные попытки перестроить систему управления страной, а затем распад СССР в 1991 г. и, как следствие, изменение экономической и политической системы государства, сделали экологическую ситуацию в стране на рубеже 1980–1990-х гг. практически не решаемой. Решать эту проблему предстояло уже в абсолютно новых условиях и, фактически, в новом государстве - Российской Федерации.

#### **Литература:**

1. Аксенова О.В. Централизация власти - локализация экологической политики / О.В. Аксенова // Социс, 2007. - N 8. - С.18-26.
2. Блам И.Ю. Практика нецелевого использования института охраны окружающей среды в России / И.Ю. Блам, С.Ю. Ковалев // Вопросы статистики, 2011. - N 8. - С. 22-25.
3. Болотова А.А. Экологическая политика повседневности в западных странах и в России / А.А. Болотова // ОНС, 2002. - N1. - С.80-89.
4. Киселев А.И. Что препятствует осознанию экологической угрозы/экологическая политика // А.И. Киселев // Социально-гуманитарные знания, 2004. - N4. - С.291-300.
5. Любич В.А. Особенности взаимодействия органов местного самоуправления с населением по обеспечению экологической безопасности человека / В.А. Любич // Социально-гуманитарные знания, 2009. - N 4. - С. 278-284.

**УДК 37.013.21**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Тимошина О. С.**

*(НАО СКУ им. М.Козыбаева)*

**Алпысбаева М. Б.**

*(Доктор PhD, доцент СКУ им. М.Козыбаева)*

В современных условиях развития казахстанского общества и становления рыночной экономики успех каждого человека зависит от умения работать в условиях конкуренции: быстро реагировать на происходящие изменения, анализировать информацию и прогнозировать дальнейший ход событий, принимать соответствующие решения и действовать, согласно им. Развитие социальной активности, лидерской целеустремленности необходимо начинать уже в младшем школьном возрасте.

Именно в этот период закладывается фундамент будущей личности, развиваются многообразные отношения к людям, различным видам деятельности, самому себе. В связи с этим, современная педагогическая практика должна опираться на личностно-ориентированное образование, с позиций которого ребенок рассматривается как субъект педагогического процесса, где наибольшее внимание уделяется созданию оптимальных условий для интеллектуального, социального и эмоционального развития растущей личности.

Изучение механизмов проявления активности ребенка и процесса развития лидерского потенциала детей имеет исключительно важное значение для поиска эффективных путей и средств, способствующих становлению активности личности.

Лидер берет на себя ответственность не только за действия своих последователей, но и ведет их с целью достигнуть определенного результата. Но последователи не идут просто так за лидером: им также необходимы определенные мотивации и гарантии того, что именно с этим человеком их ждет успех.

В связи с этим целесообразно рассмотреть возможности и методы формирования лидерских качеств у детей младшего школьного возраста. Эффективной моделью формирования лидерства и лидерского поведения у детей, обучающихся в начальной школе, будет построение модели психолого-педагогического сопровождения, что обусловлено комплексностью и системностью подобной деятельности.

Основателями теории и практики психолого-педагогического сопровождения развития ребенка стали известные исследователи, психологи и педагоги, такие как О. С. Газман, А. В. Мудрик, Е. И. Казакова, Л. М. Шипицына и др. Теоретико-методологической основой исследования лидерства и развития лидерских качеств послужили ведущие идеи возрастной психологии (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев) и основные положения психологии общения и взаимодействия школьников (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Л.Я. Гозман, Т.В. Драгунова, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн и др.).

Л.М. Шипицына и Е.А. Казакова интерпретируют психолого-педагогическое сопровождение как многоаспектный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого становится формирование определенного решения и поведения, позволяющего достичь высокого уровня формирования тех или иных качеств [1].

Общим в определениях психолого-педагогического сопровождения, которые формулируются различными авторами, является то, что они интерпретируют данный процесс, как взаимодействие, причем субъект-субъектное, равноправное взаимодействие всех участников данного процесса (обучающихся, родителей, педагогов, психолога и др.).

Подобное определение формулирует Е.А. Рыбакова, которая говорит о том, что в условиях субъект-субъектного образовательного процесса психолого-педагогическое сопровождение надо рассматривать, как педагогический процесс целенаправленного взаимообмена и взаимообогащения смыслом творческой деятельности, опытом между значимым взрослым и ребенком, к которому необходимо отнести защиту, поддержку, содействие педагога воспитаннику и взаимодействие с ним в творческой деятельности, главным итогом которого выступает формирование у воспитанника обновленного образа Я и собственного потенциала.

Согласно представлениям Е.Н. Шиянова, сопровождение следует рассматривать как метод, который представляет собой базу для принятия субъектом развития, которым может выступать и конкретный субъект, и целая система, оптимальных решений в многообразных условиях жизненного выбора. Э.М. Александровская в своих исследованиях интерпретирует сопровождение как психолого-педагогические технологии, целью, которых является оказание помощи обучающемуся и их профилактики [2].

Если рассмотреть модели психолого-педагогического сопровождения, которые предлагаются различными исследователями, то можно отметить существенную разницу в интерпретации и понимании статуса каждого участника данного процесса. Например, М.Р. Битянова придерживается мнения, что психолого-педагогическое сопровождение – это прерогатива педагогов-психологов, которые и должны выполнять основную роль в организации данной деятельности. Другие исследователи выделяют необходимость формирования и развития службы сопровождения в направлении координации деятельности всех служб образовательных организаций и специальных центров. Выявляются закономерности объединения феноменов «сопровождение» и «поддержка» [3].

Так, М. В. Бывшева психолого-педагогическое сопровождение интерпретирует как деятельность педагога, которая заключается в оказании заботы, поддержки,

защиты, поддержании позиции ребёнка, содействует пониманию отношений ребенка к явлениям социального мира, жизненным событиям, значимым для него. Другим, собственному Я, создавая потенциал для эффективной его социальной интеграции в общество [3]. Становится понятным, что в качестве психолого-педагогического сопровождения ученый понимает одну из форм профессионально выраженной со стороны педагога эмпатии, являющейся главным фактором продуктивной социализации обучающегося.

В случае, когда мы говорим о создании модели психолого-педагогического сопровождения по развитию лидерских качеств младших школьников, психолого-педагогическое сопровождение следует понимать, как создание внутри объективно существующей вокруг ребенка социально-педагогической среды условий для его максимального личностного развития.

Далее остановимся более подробно на понятии «лидерство» и особенностях развития лидерских качеств в младшем школьном возрасте. Лидерство – это способность влиять на людей и группы людей, направлять усилия в определенную область для достижения целей и выполнения задач.

Лидер - это авторитетный член организации, за которым коллективом признается право принимать ответственные и значимые решения в определенных ситуациях. Повседневный авторитет и влияние лидера несет неформальный характер, формируются стихийно и поддерживаются не официально закрепленными средствами контроля [2].

В настоящее время разработаны разнообразные теории лидерства, которые представляют разнообразные определения лидерства, источники лидерских качеств. Например, теория черт лидерства в качестве источников формирования лидерских качеств, что дает человеку статус лидера, выступает наличие у него специфических лидерских качеств и способностей. Исследования в рамках данной концепции ориентированы в основном на выделение и изучение специфических лидерских качеств. Вариант этого подхода - харизматическая концепция лидерства, по которой лидерство ниспослано некоторым выдающимся лицам как некая благодать - харизма.

Еще одной теорией лидерства является интерактивная теория. Согласно данной теории, статус лидера может получить любой человек, который в системе межличностных отношений оказался на соответствующей позиции. Персонально вопрос о лидере рассматривается с учетом индивидуальных особенностей человека, личностных характеристик остальных членов коллектива организации, а также сложившейся ситуации и выполняемых задач.

Лидерство в общем смысле представляет собой некий механизм интеграции групповой деятельности, при которой индивид либо часть группы (коллектива) объединяет и направляет действия всей группы. При этом лидером считается тот член группы (коллектива), который занимает в ней ведущее положение [2].

Исследование лидерства в детском коллективе возможно на основе метода, предложенного Дж. Морено – социометрией. Согласно его теории лидер определяется уровнем доверия к нему со стороны социальной группы или коллектива [4].

Социометрические измерения как раз и дают возможность выявить следующие факторы, по которым люди могут признаваться лидерами, а могут совершенно не совпадать в интересах с группой:

1. Социометрическое измерение внутренней структуры, а также отношений, которые складываются между участниками коллектива;
2. Уровень развития группы (низкий, средний, высокий);
3. Степень сплоченности участников социальной группы;
4. Степень разобщенности участников социальной группы;

5. Статус – внутригрупповая авторитетность тех или иных членов социальной группы и коллектива;

6. Определение неформальных лидеров, которые заслуживают выдвижения на позиции официального руководства.

Лидер в социометрии – это человек, который по результатам измерения набирает максимально высокий социометрический статус. Это значит, что к нему расположено максимальное количество членов группы, и он не получил ни одной оценки отвержения.

Обычно уже в шестилетнем возрасте выявляются те дети, которые могут придумать и организовать игры, руководить распределением ролей, подсказывать другим детям действия, нужные в игре. Это и есть лидеры. Они, как правило, выполняют главную роль, хотя и могут уступить другому ребенку ту роль, которую сами хотели взять. В школьном возрасте качества лидера только развиваются.

Лидером в игре может стать ребенок, который пользуется небольшой популярностью, умеет договориться со сверстниками. Лидерство в этом возрасте не гарантирует этой способности в дальнейшей жизни, однако в лидерстве, обнаруженном в шестилетнем ребенке, есть предпосылки к тому, чтобы эта способность развивалась и в средней школе. Важную педагогическую роль целей и перспектив в методике воспитания лидеров детского коллектива можно понять с точки зрения теории опережающего отражения действительности. Согласно этой теории, каждый подросток строит планы на будущее, стремится к росту и достижению все новых и новых успехов. Это стимулирует его деятельность, наполняет жизнь радостью достигаемых успехов [5].

В качестве перспектив в системе учебной работы могут выступать подготовка и проведение предметных вечеров, олимпиад, встреч с деятелями науки, техники, искусства. Еще большие возможности для организации перспективных устремлений учащихся имеются в системе внеклассной работы. Также эффективным методом формирования лидерских качеств является проектная деятельность, на основании которой и целесообразно построить модель психолого-педагогического сопровождения по формированию лидерских качеств младших школьников.

Понятие «проектная деятельность» подразумевает под собой такую деятельность, в ходе которой создается и вводится в использование что-то, чего ранее не существовало (знание, изделие, услуга, зрелище, метод, и т. п.) или усовершенствуется что-то уже существующее.

Как отмечает Н. В. Матяш, на рубеже XX - XXI вв. проектирование стало всеобъемлющим и всепроникающим феноменом современной цивилизации: усилился процесс проектизации знания, культуры и производства (проектные разработки научно-исследовательских программ, творческих планов, целевых программ и систем управления хозяйственно-экономическими, производственными, социально-культурными, образовательными и другими процессами). Проектность становится определяющей стилевой чертой современного мышления, одним из важнейших признаков современной культуры [6].

Проектная деятельность является интегративным видом деятельности, обеспечивающим координацию различных сторон процесса обучения – содержательной, процессуальной, коммуникативной и др., синтезирующим в себе элементы игровой, познавательной, преобразовательной, профессионально-трудовой, коммуникативной, учебной, теоретической и практической деятельности. Данное определение сформулировано Н.В. Матяш [6].

Модель формирования лидерских качеств младших школьников включает в себя несколько составляющих: целевой, теоретико-методологический, содержательно-

процессуальный, оценочно-результативный. Рассмотрим выделенные компоненты более подробно. Нормативно-целевой компонент определяет цели, обоснование актуальности развития лидерских способностей младших школьников, заключающееся в социальном заказе общества, потребностях самой личности и требований ГОСО.

В теоретико-методологическую составляющую входит теоретическая база и основные методологические подходы к реализации деятельности по формированию лидерских качеств младших школьников. Теоретическая база рассматриваемой модели представлена следующими концепциями: теория психического развития Л.В. Выготского и теория лидерства Р.Л. Кричевского, личностно-деятельностный подход к развитию личности А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна; концепция педагогического стимулирования лидерства А.Л. Уманский. Методологической основой проектирования структурно-функциональной модели развития лидерских способностей у младших школьников выступили системный, деятельностный, аксиологический, личностно-ориентированный и синергетический подходы.

Содержательно-процессуальная составляющая формирования лидерских качеств младших школьников представлена основными видами и формами деятельности школьников, психолого-педагогическими средствами, формами и методами, а также содержанием развития лидерских способностей у младших школьников. В данном случае основным видом деятельности, позволяющей развивать лидерские качества у младших школьников, выступает проектная деятельность, которая реализуется в других формах деятельности: в учебной деятельности (на уроках), коммуникации и игровой деятельности (внеурочные формы деятельности, самостоятельное создание проектов, например, с помощью родителей).

Среди психолого-педагогических средств, способствующих развитию лидерских способностей, следует отметить использование интернет-технологий, которые позволяют учащимся проявить самостоятельность, любознательность и творчество, что позволяет вывести проектную деятельность на высокий уровень и достичь высокой эффективности формирования лидерских качеств младших школьников [7].

Оценочно-результативная составляющая позволяет выделить критерии сформированности лидерских качеств у младших школьников.

Во время проектной деятельности у младшего школьника формируются различные ключевые компетенции, под которыми принято понимать комплексные свойства личности. В групповых проектах ребенок учится совместно с коллективом планировать свою деятельность, взаимодействует с различными партнёрами, что несомненно повышает уровень сформированности его позитивных лидерских качеств. Во время работы над проектом в группе может и не появиться явный лидер, но чаще всего кто-то занимает главенствующую позицию, чему способствуют личные качества младшего школьника. Это не плохо, если педагог ставит перед собой цель сформировать лидерские качества у определенного ученика. Появляясь в группе, лидер видит цель проекта в самоутверждении в качестве главного.

Участниками психолого-педагогического сопровождения модели формирования лидерских качеств становятся непосредственно школьники как субъекты сопровождения, педагоги, которые сопровождают проектную деятельность младших школьников от начала (выбора темы проекта) и до завершения (презентации готового проекта), педагог-психолог, который оказывает педагогу поддержку на всех этапах деятельности (диагностическом, этапе реализации, заключительном этапе), родители, которые помогают своим детям вне школы и участвуют в школьных мероприятиях. Такой комплексный подход, систематичность и непрерывность психолого-педагогического сопровождения в процессе реализации предложенной модели

позволяют достичь высокой эффективности формирования лидерских качеств у младших школьников.

#### Литература:

1. Казакова, Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. -2009. -№ 1. – С.11-14.
2. Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников. - М.: Академия, 2002. – 112 с.
3. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. - М.: Совершенство, 1997. – 232 с.
4. Психологическая характеристика лидерства // Петровский А.В., Ярошевский, М.Г. – Теоретическая психология. – 2016. – 503 с.
5. Зубанова, Л.Б. Сущность лидерства и возможность формирования его потенциала // Педагогическая наука и образование. – 2017. - №2. – С.53-57.
6. Матяш, Н.В. Проектная деятельность младших школьников: книга для учителя начальных классов / Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко. - Москва: Вентана-Граф, 2013. - 106 с.
7. Вульф, Б. Ребячий лидер – кто он? Подумаем вместе // Воспитание школьников. –2015. - №1. - С.32-34.

## ӘОЖ15

### ЗИЯТКЕРЛІК ҚАБІЛЕТТЕР ДЕНГЕЙІНІҢ ДАРЫНДЫ ОҚУШЫЛАР БОЙЫНДАҒЫ ТАНЫМДЫҚ ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҚТАРЫНА ӘСЕР ЕТУІ

Уалиханова А.Д., Долобаева А.Е.  
(М.Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ)

Дарындылық-бұл адамның басқа адамдармен салыстырғанда бір немесе бірнеше іс-әрекетте жоғары, ерекше нәтижелерге қол жеткізу мүмкіндігін анықтайтын өмір бойы дамып келе жатқан психиканың жүйелі сапасы.

Дарынды бала-бұл белгілі бір қызмет түріндегі жарқын, айқын, кейде керемет жетістіктерімен ерекшеленетін (немесе мұндай жетістіктерге ішкі алғышарттары бар) бала. Қазіргі уақытта дарындылық мәселесі өзекті бола түсуде. Бұл ең алдымен қоғамның ерекше шығармашылық тұлғаға деген қажеттілігімен байланысты. Қазіргі қоршаған ортаның белгісіздігі адамның жоғары белсенділігін ғана емес, сонымен қатар оның дағдыларын, стандартты емес мінез-құлық қабілеттерін де қажет етеді.

Психологияда дарындылықтың табиғаты туралы жалпы түсінік әлі қалыптасқан жоқ, дарындылықтың табиғатын түсіндірудің екі негізгі нұсқасы бар:

◆ Бірінші нұсқа әр адамның өз дарыны бар деп болжайды. Бұл тәсіл ғылымдағы гуманистік тенденцияларды көрсетеді және жалпы білім берудің идеологиялық негізі және әр баланың өз қабілеттерін дамыту құқығы болып табылады. Дарындылықтың себебін түсіндірудің бұл нұсқасы "дарындылық"ұғымының ерекшелігін бұлдыратады. Баланың қабілеттері мен оларды дамыту әдістеріне "кілт" іздеуге баса назар аударылады. Осы тұрғыдан алғанда, дарынды балаларды анықтау мәселесі қисынсыз болады. Өліктің бұл дарынды балалар, взрослея, әрдайым өз қабілетін сақтайды. Бұл, ең алдымен, құрдастарымен "қарым-қатынас тақырыптарының" контрастына байланысты. Тіпті мамандар мұндай балаларды жиі дұрыс түсіне алмайды.

◆ Екінші нұсқа балалардың дарындылығын "жоғарыдан" сыйлық ретінде ұсынады, оған тек таңдаулылар ғана ие болады. Бұл опция дарынды балаларды анықтаудың өзекті мәселесін қамтиды, бірақ дарындылықты одан әрі дамыту



мүмкіндігіне күмән келтіреді. Бұл жағдайда дарынды балаларға болашақ зияткерлік және шығармашылық элита ретінде қарау керек, оған бүкіл адамзаттың дамуы байланысты. Дарынды балаларды анықтау мен дамытуға байланысты мәселелерді сауатты болжамдар мен осы балалармен өзара әрекеттесудің тиімді әдістерін құру мүмкіндігімен кеңінен талқылау қажет.

Дарынды және талантты балаларды ерте анықтау, оқыту және тәрбиелеу білім беру жүйесін жетілдірудің басты міндеттерінің бірі болып табылады. Алайда, мінез-құлық пен ойлауда стандартты емес балалармен жұмыс жасау үшін мұғалімдердің дайындығының психологиялық деңгейінің жеткіліксіздігі олардың жеке қасиеттерін және олардың барлық іс-әрекеттерін дұрыс бағаламауға әкеледі. Көбінесе дарынды баланың шығармашылық ойлауы нормадан ауытқу немесе негативизм ретінде қарастырылады. Әлемнің көптеген елдерінде жүргізілген тәжірибелер білім беру жүйесін қайта құру, мұғалімнің Дарынды балаға деген көзқарасын өзгерту, оның таланттарын бұғаттайтын кедергілерді алып тастау қаншалықты қиын екенін көрсетті.

Барлық балалар үшін оқыту мен тәрбиелеудің басты мақсаты-оларды кейіннен кәсіби қызметте жүзеге асыру үшін барлық қабілеттер мен таланттарды ашуға және дамытуға жағдай жасау. Бірақ дарынды балаларға қатысты бұл мақсат ерекше маңызды. Қоғам дәл осы балаларға ең алдымен қазіргі өркениеттің өзекті мәселелерін шешуге үміт артатынын атап өткен жөн. Осылайша, баланың даралығын қолдау және дамыту, жоғалтпау, оның қабілеттерінің өсуіне кедергі жасамау — дарынды балаларды оқытудың ерекше маңызды міндеті. Дарындылықты жүйелік сапа ретінде түсіну дарынды балаларды оқыту мен тәрбиелеудің негізгі мақсаты ретінде жеке дамуды қарастыруды қамтиды. Дарындылықтың жүйелік құраушы компоненті ерекше, ішкі мотивация, оны қолдау және дамыту үшін жағдай жасау жеке дамудың орталық міндеті ретінде қарастырылуы керек екенін есте ұстаған жөн.

Мұғалімдерге зияткерлік және академиялық дарындылықты көру және бағалау оңай. Мұндай балалар мектепте сәтті оқиды, оқу материалын жақсы меңгереді, танымдық іс-әрекетке жақсы уәжге ие. Интеллектуалды дарынды балалар жоғары интеллектке ие. Бірақ дарындылықтың осы түрлерін толық біріктіру мүмкін емес, өйткені мотивациялық, Әлеуметтік және биологиялық сипаттағы әртүрлі себептерге байланысты мұндай балалар әрдайым оқу іс-әрекетінде толығымен сәтті бола бермейді. Академиялық дарындылық пен интеллектуалдық дарындылықтың басты айырмашылығы-академиялық дарынды балалардың барлық оқу пәндеріне терең ену және барлық мектеп пәндерін бірдей сәтті және терең оқу қабілеті. Жоғарыда айтылғандай, академиялық дарынды балаларға барлық академиялық пәндер бойынша жақсы бағалары бар балалар кіреді, бұл әрдайым зияткерлік дарынды балаларға тән емес. Дарынды балалармен нақты тәжірибеде көбінесе дарындылықтың белгілі бір деңгейіне немесе басқа деңгейіне назар аударылады. Мүмкін, бұл балалардың дарындылық құбылыстарына тар прагматикалық көзқарастың көрінісі.

Дарындылық ең алдымен білім беру әдістеріне байланысты. Балалардың ақыл-ой қабілеті мұғалімнің қандай әдістер мен технологияларды қолданатындығына байланысты болады.

Дарындылық деңгейлері

Интеллект коэффициентінің тестілері дарындылықтың әртүрлі деңгейлерін анықтау үшін келесі жіктеуді қолданады:

- ♣ «Жарқын»: 115 немесе одан көп, немесе 6-дан 1 (17 %)
- ♣ «Орташа дарынды»: 130 немесе одан көп, немесе 50-ден 1 (2 %)
- ♣ «Жоғары дарынды»: 145 немесе одан көп, немесе 1000-нан 1 (0,1 %)
- ♣ «Ерекше дарынды»: 160 немесе одан да көп, немесе 30 мыңнан 1 (0,003%)

♣ «Ерекше дарынды»: 175 немесе одан да көп, немесе 3 миллионның 1-і (0,00003%).

С. Л. Рубинштейн сонымен бірге дарындылықтың ерекше қабілеттермен тығыз байланысын атап өтті, ол дарындылық функциялардың бірінің сапасымен, ең болмағанда, ойлаумен де байланысты емес деп сендірді. Дарындылықты анықтай отырып, С.Л. Рубинштейн дарындылық жеке тұлғаның функциясы деп тұжырымдайды, оның дамуының нәтижесі болып табылатын тұлғаның ішкі мүмкіндіктерін білдіреді, ал ол дарындылық ерекше қабілеттердің қарапайым қосындысына дейін төмендемейтінін, бірақ сонымен бірге дарындылық ерекше қабілеттерге сыртқы нәрсе емес екенін атап өтті. "Арнайы қабілеттер ғана емес, сонымен бірге жалпы дарындылық та бар, бірақ ерекше қабілеттерден тыс емес, бірақ ішінде; жалпы жеке қабілетке дейін азайтылмайды, бірақ ол жеке қабілеттерден бөлек емес". Алайда, сынақтардың көптігіне қарамастан, көбінесе өте тапқыр, әрқашан мұқият әзірленген нұсқаулармен жабдықталған, эксперименттік диагностика алға жылжуды жасамады.

1905 ж. — Бинеттің Симонмен бірге «дарындылықтың метрикалық шкаласы» жарияланған жылы бетбұрыс болды. Ол оқушылардың ақыл-ой дамуын жылдар, тіпті айлар бойынша өлшеуге және тануға мүмкіндік берді. Бұл тамаша жұмыс жаңа көкжиектерді ашып, текстологияның негізін қалады.

Альфред Биче (1857-1911) жасаған ақыл-ойды өлшеу шкаласы 1887 жылы С.Е. Шейн ұсынған "ақыл-ой жасы" ұғымына негізделген. Бинет шкаласын құру үшін баланың ұсынылған сынақтарды орындай алатын орташа жасын анықтау қажет болды. Орташа ақыл-ой жасының көрсеткіштерін және нақты баланың нақты хронологиялық жасында тапсырманы орындаудың нақты көрсеткіштерін біле отырып, баланың ақыл-ойының даму деңгейін (өлшемін) анықтауға болады: мұндағы IQ-интеллект коэффициенті (баланың ақыл — ой дамуының көрсеткіші); ИВ — шынайы хронологиялық жастағы ақыл — ой әрекетінің табыстылық көрсеткіші; в-ақыл-ой жасының есептік көрсеткіші; 100-Ондық бөлшектерді болдырмау үшін енгізіледі. Орташа ақыл-ойы бар балалар 100-ден жоғары. Орташа қабілеті бар баланың 100 көрсеткіші бар IQ бар. Айта кету керек, ол бірінші кезекте жіберілген мұғалімдер арасында Бинет шкаласы қуанышқа бөленбеді. Францияның педагогикалық топтарында Бинеттің жұмысы байқалмады. Бірақ мамандардың арасында, әсіресе шетелде, бинет шкаласы мақұлдау мен ынта-жігермен қарсы алынды.

Дарындылық материалдық әл-ауқатқа байланысты емес. Бұл белгілі және бұл фактілер радикалды психогенетиктерді үнемі тітіркендіреді. Егер мәселе гендерде аз болса, онда балалар клондар, ата-аналарының физикалық және интеллектуалдық жағынан дәл немесе аралас көшірмелері болып өсетіні анық. Бірақ, әртүрлі себептермен, бұл байқалмайды немесе кездейсоқ бөлу формасына жақын заңдарға бағынады. Бизнеске және шығармашылықта жетістікке жеткен отбасыларда да Балаларды тәрбиелеу мен тәрбиелеуде қиындықтар туындауы мүмкін екенін бәрі біледі. Керісінше, аз қамтылған отбасыларда белгілі бір жағдайларда данышпандар пайда болды.

Дарындылық гендерге тәуелді емес. Гений, дәстүрлі қате түсінікке қайшы, гендерге тәуелді емес деген қорытынды, сонымен қатар қарапайым балалар арнайы немесе арнайы білім беру әдістерін білмейтін данышпандардың отбасыларында өсетіні туралы көптеген фактілерді дәлелдейді. Жасанды ұрықтандырудың басталған дәуірінде Нобель сыйлығының лауреаттары мен эстрада және кино жұлдыздарының шәуегінен шыққан балалардың заманауи бақылаулары дәл осындай тұжырымдарға әкеледі. Бүгінде әлемде мұндай балалар он мыңдаған және көптеген ересектер болды. Керісінше, қарапайым отбасыларда олар адам әлеуетін ашудың арнайы әдістерін тауып, қолдана алған жерде таланттар, көрнекті адамдар мен данышпандар өсті. Көптеген

ғасырлар бойы жүргізілген бақылауларда жануарлардың жүздеген жағдайлары гендерге қарамастан кез-келген ата-ананың Күштерінде адамның ақыл-ойы мен қабілетінің абсолютті жоғалуын көрсетті. Бұл сонымен қатар фенотиптің, яғни қоршаған орта мен тәрбие жағдайларының генотиптен, адамдағы гендердің айырмашылығынан басым болатындығын айқын көрсетеді.

#### Әдебиеттер:

1. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. - М.: Учпедгиз, 1935. – 481 с.
2. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсии и А. Ауэрбаха. - СПб. : Питер, 2003. – 497 с.
3. Советский энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1987. – 1304 с.
4. Теплов Б. М. Избранные труды. - Т. 1. – 400 с.
5. Клапаред Э. Как определить умственные способности школьника. - Л. : Сеятель, 1957. - С. 12-16.
6. <https://ru.wikipedia.org/wiki/ВУНДЕРКИНД>

УДК 378.14

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Уразалина А.М.

(*ЕНУ им. Л.Гумилева*)

Новые условия развития казахстанского общества ставят перед системой высшего профессионального образования новые приоритеты и задачи. В качестве первоочередной выдвигается задача формирования качественного нового уровня подготовки специалистов, обладающих собственным стилем мышления и оригинальным подходом к решению поставленных задач.

В законе РК «Об образовании», государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2020 - 2025 годы сформулирована основная цель профессионального образования: подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющей своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, в удовлетворении личности в получении образования.

В Казахстане инклюзивное образование стало внедряться только с 2011 года, поэтому фундаментальные исследований по данной проблеме отсутствуют. Имеются отдельные работы, рассматривающие некоторые аспекты инклюзивного образования: Мовкебаева З.А., Сулейменова Р.А., Ерсарина А.М., Оралканова И.А., Жубакова С.С. и др. В этих работах раскрываются условия реализации, организация, возможности, методологические подходы развития инклюзивного образования.

Вопросы готовности будущего педагога разрабатывали ученые Левитов Н.Д., Платонов К.К., Ковалев А.Г., Кандыбович Л.А., Чамата П.Р., Дьяченко М.И. [1].

В настоящее время отмечается тенденция введения компетентностного подхода не только в нормативную, но и в практическую составляющую образования, обосновывается и уточняется номенклатурный перечень, разрабатывается описание содержательных характеристик результирующих единиц содержания образования (компетентности, компетенции, ключевые квалификации).

Для определения сущности инклюзивной компетентности педагога, проанализируем понятие «компетентность».

В «Педагогическом словаре» Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова понятие компетентность определяется, как личные возможности должностного лица и его квалификация (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или решать вопросы самому, благодаря наличию у него определенных знаний, навыков; как уровень образованности личности, который определяется степенью овладения теоретическими средствами познавательной или практической деятельности. В этом же словаре Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров предлагают определение понятия «компетентность учителя профессиональная», которая определяется, как владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания [2].

По определению Б.Ю. Элькониной, компетентность – это квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность [3]. Согласившись с Б.Ю. Элькониным, считаем, что компетентность – это категория, принадлежащая сфере отношений между знанием и практической деятельностью человека.

Подготовке социальных педагогов к взаимодействию с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования должно уделяться особое внимание.

Специфика организации образовательной и коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения развития, обуславливает необходимость специальной подготовки педагогического коллектива общеобразовательного учреждения, обеспечивающего интегрированное образование. Педагогические работники образовательного учреждения должны знать основы коррекционной педагогики и специальной психологии, иметь четкое представление об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, о методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса таких детей.

Учитывая, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья получает возможность свободного выбора образовательного учреждения, каждому учителю необходимо обладать определенным уровнем сформированности инклюзивной компетентности как составляющей его профессиональной компетентности.

*Инклюзивная компетентность* предполагает не столько наличие положительного отношения к объекту (в данном случае – к ребенку с особыми образовательными потребностями), сколько готовность к принятию активной позиции в поиске решений новых профессиональных задач. Например, Н.М. Назарова, говоря о «незначительности успехов отечественной массовой школы в овладении искусством инклюзивного образования», подчеркивает, как ключевую причину – не владение педагогами «конструктивистской дидактикой», обеспечивающей возможность модификации содержания, методов, технологий, средств обучения с учетом индивидуальных образовательных потребностей и возможностей ребенка. В отношении инклюзивной компетенции это означает наличие у педагога осознания необходимости саморазвития и готовности к овладению новыми знаниями, образовательными технологиями [4].

По мнению И.Н. Хафизуллиной, инклюзивная компетентность педагогов относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность педагогов

осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития [5].

Можно выделить два вида мотивационно-личностных проявлений социального педагога:

- заинтересованность социального педагога к процессу работы с детьми с особыми образовательными потребностями и к ее конечному результату. Социальный педагог находит индивидуальное и профессиональное удовлетворение от своей работы с детьми с особыми образовательными потребностями и признает допустимые возможности своей деятельности в условиях инклюзивного образования; педагог стремится получить адекватную оценку своей работы, а через нее – оценку своей личности;

- социальные причины работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Педагог признает социальное значение своей профессии, понимает свою личную ответственность за детей с особыми образовательными потребностями.

Профессиональная деятельность социального педагога включает в себя следующие умения, а именно это способность:

- реализовывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья;

- создавать инклюзивную образовательную среду;

- владеть собственной профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, позволяющем решать любые профессиональные задачи, возникающие в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями;

- проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие при реализации инклюзивной практики;

- самостоятельно приобретать новые знания и умения по вопросам инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями [6].

В структуру готовности социальных педагогов к инклюзивному образованию И.А. Оралканова включает следующие образования:

- ценностная ориентация личности – отношение личности к совокупности материальных и духовных благ и идеалов, рассматриваемые как предметы, цели или средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности.

- мотивация личности – психофизиологический процесс, который управляет поведением человека, задающий его организацию, активность и устойчивость; способность личности деятельно удовлетворять свои потребности;

- толерантность – терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям;

- эмпатия – осознанный ответ на чувства собеседника;

- педагогический оптимизм – профессионально-личностное качество педагога, характеризующееся личностным стремлением к профессиональному самосовершенствованию [7].

Так как инклюзивная компетентность является одной из составляющих профессиональной компетентности социального педагога, то ее структуру также можно рассматривать через аналогичные педагогические умения, но с позиции не общего, а инклюзивного образования.

Опираясь на разработанные А.К. Марковой девять групп педагогических умений можно представить структуру инклюзивной компетентности следующим образом:

*Первая группа* – умения ориентироваться на ученика с особыми образовательными потребностями; гибко перестраивать педагогические цели и задачи в

соответствии с нуждами обучающихся с особыми образовательными потребностями (далее ООП).

*Вторая группа* – умения работать с содержанием учебного материала, адаптировать и интерпретировать учебный материал в соответствии с потребностями учеников; умения изучать личностные качества, индивидуальные особенности школьников с ООП, строить для них индивидуальные образовательные маршруты, предвидеть возможные трудности; умения отбирать и применять сочетания приемов и форм обучения и воспитания здоровых детей и детей с ООП; применять дифференцированный и индивидуальный подходы.

*Третья группа* – умения использовать инклюзивный педагогический опыт коллег; соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе; анализировать и обобщать свой опыт педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

*Четвертая группа* – умение создавать условия психологической безопасности, благоприятного микроклимата в инклюзивном классе.

*Пятая группа* – умение взаимодействовать с учащимися, имеющими ООП, а также их родителями; умение понять, интерпретировать внутреннее состояние ребенка с ООП; создать обстановку доверительности, терпимости к непохожести другого человека в инклюзивном классе; умение гуманно относиться ко всем учащимся, проявлять толерантность и эмпатию, поддерживать равное отношение ко всем детям.

*Шестая группа* – умения понимать значимость своей профессии; необходимость обучения людей с ООП; развивать свои педагогические способности; управлять своими эмоциональными состояниями.

*Седьмая группа* – умения осознавать перспективу своего профессионального развития, укреплять свои сильные стороны, устранять слабые, переходить от уровня мастерства к собственно творческому уровню.

*Восьмая группа* – умения проводить диагностику; анализировать результаты, определять состояние деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки в учебной деятельности; определять причины отставания.

*Девятая группа* – умение формировать инклюзивную культуру у всех участников образовательного процесса; видеть личность ученика в целом; создавать условия для стимуляции слабо развитых черт личности отдельных учеников [8].

Компетенция может интерпретироваться как потенциал ситуативно-адекватный возможности деятельности в весьма широко рассматриваемых аспектах, отражающих образовательный успех конкретного выпускника, его способность и пригодность к деятельности в широком контексте профессиональных, культурных, экономических и социальных отношений.

Следовательно, профессиональная компетентность социальных педагогов выступает как интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Проанализировав работы, посвященные компетентностному подходу, мы приходим к выводу, что данный подход имеет в своей основе три принципа.

Первый из них заключается в следующем: в основе образования должны лежать базовые знания и соответствующие умения, способы обучения, навыки. Для достижения этого обучаемые должны владеть основополагающими инструментами учения, то есть чтением, письмом и математической грамотностью.

Второй принцип: содержание образования должны составлять действительно важные и необходимые, а не второстепенные знания. Система образования должна иметь академический характер и ориентироваться на базовые отрасли науки. Внимание школы должно быть направлено на то, что выдержало проверку временем и является основой образования.

Наконец, третий принцип – это принцип гуманного отношения к личности.

Таким образом, под профессиональной компетентностью педагога мы понимаем способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач.

Инклюзивная компетентность педагога – составляющая профессиональной компетентности педагога, относящаяся к уровню специальных профессиональных компетентностей.

При определении сущности *инклюзивной компетентности педагога*, мы придерживаемся определения И.Н. Хафизуллина, которая определяет ее как – интегративное личностное образование, обуславливающее способность педагогов осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития.

Развитие инклюзивной компетентности социальных педагогов позволит эффективно реализовывать их социально-педагогическую деятельность.

Большое значение при реализации социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования имеет направленность личности социального педагога, т.к. не каждый социальный педагог, который работает в общеобразовательном учреждении в среде здоровых и нормально развивающихся учеников, способен к работе с ребенком с особыми образовательными потребностями.

#### Литература:

1. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Астрахань, 2008. – 28 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. - М.: Академия, 2003. – 176 с.
3. Асеев В. Г. Возрастная психология. – Иркутск: Издательство ИГПИ, 1989. – 194 с.
4. Самсонова Е.В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, реализующего инклюзивную 52 практику // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции 20-22.06.2011 / ред. О.Н. Ертанова, М.М. Гордон. – Москва: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – С. 239.
5. Хафизуллина И.Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – Т. 13. № 1. – С. 83-88.
6. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: диссертация ...доктора философии (PhD). – Алматы, 2014. – 180 с.
7. Черномырдина, Т.Н. Формирование психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: дис... канд. психол. наук / Т.Н. Черномырдина, 2018. – 40 с.
8. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. - 1995. - № 6. - С. 55–63.

## ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧИСЛЕ И СЧЕТЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Цыбаева А.**

*(студентка 4 курса гр.18ПО(б)ДО, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)*

**Чикова И.В.**

*(к. п. н., доцент, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)*

Традиционно, начиная с работ Я.А. Коменского, детей младше шести лет знакомят лишь с натуральными числами, то есть числами, используемыми при счете или нумерации предметов, поэтому данное направление работы оказывается тесно связанным с освоением воспитанниками количественного и порядкового счета [1].

По мнению некоторых ученых (А.В. Белошистой, Н.А. Менчинской, Н.И. Чуприковой, И.А. Френкеля и др.), дети начинают овладевать счетной деятельностью в возрасте от трех до пяти лет. Вместе с тем формирование представлений о натуральных числах, их составе, последовательности, взаимнообратных отношениях смежных чисел представляет собой длительный и сложный процесс, который выходит далеко за пределы дошкольного возраста. Так, Ж. Пиаже утверждал, что представления о числе, понимание его абстрактного значения, инвариантности формируются только у детей старше шести лет на основе постепенного осознания ими принципа сохранения количества, формирования логических операций классификации и сериации. В то же время Т.И. Ерофеева, А.М. Леушина, Л.Н. Павлова, Л.Г. Петерсон и многие другие отечественные исследователи полагают, что целенаправленное формирование представлений о натуральных числах более целесообразно осуществлять на шестом году жизни [1; 4].

В наше время разработано множество различных методических систем формирования математических представлений у детей старшего дошкольного возраста, включающих задачи формирования у детей 5–6 лет представлений о числе. Их авторы в основном ориентируются на проведение с детьми фронтальных занятий учебного характера, однако, недостаточно материала в аспекте создания психолого-педагогических условий формирования математических представлений во время режимных моментов, на прогулке [2].

Сейчас не подвергается сомнению потребность исполнения систематического, целенаправленного, математического образования дошкольников, через организацию совместной деятельности, и современный период можно назвать временем поиска наиболее результативных путей введения инноваций в практику работы детских садов.

Используемые в настоящее время методы обучения дошкольников, реализуют далеко не все возможности, положенные в математике. Разрешить это расхождение возможно путем введения новых, более действенных методов и разнообразных форм обучения детей математике.

Итак, обучение счету в детском саду представляется важным компонентом в подготовке к школе, впрочем, счет не может быть исключительно верным содержанием обучения в детском саду и полностью гарантировать математическое развитие ребенка.

В настоящее время увеличивается удельный вес знаний, организовывающих крепкую базу для сознательного изучения счета, установлены более тесные связи между разнообразными представлениями, формируемыми у детей. В процессе



выполнения упражнений, которые мало-помалу усложняют в дошкольном возрасте, негласно используются ключевые теоретико-множественные понятия: «множество и его элемент», «подмножество», «взаимно однозначное соответствие», «эквивалентность множеств», «операции над множествами» и др. только после выполнения всевозможных практических действий с множествами, ребенок может быть подготовлен к пониманию значения чисел и счета. Все это случается в практической деятельности, руководимой взрослыми и имеющей самобытный учебно-игровой характер [3-4].

Важным условием, обеспечивающим успех в работе, является творческое отношение педагога к математическим играм: видоизменение игровых действий и вопросов, индивидуализация требований к детям, воспроизведение игр в том же виде или с усложнением.

Потребность современных требований обусловлена высоким уровнем современной школы к математической подготовке детей в детском саду, в связи с переходом к обучению в школе с шести лет. Воспитатель должен знать, не только как обучать дошкольников, но и то, чему он их обучает, то есть ему должна быть ясна математическая основа тех представлений, которые он формирует у детей.

Широкое применение специальных обучающих игр так же важно для пробуждения у дошкольников энтузиазма к математическим знаниям, улучшения познавательной деятельности, общего умственного развития.

Активность ребёнка, направленная на познание, реализуется в содержательной, самостоятельной, игровой и практической деятельности, в организуемых воспитателем познавательных развивающих играх. Взрослый создаёт обстоятельства и обстановку, подходящие для вовлечения ребёнка в деятельность сравнения, сосчитывания, воссоздания, группировки, перегруппировки и т. При этом инициатива в развёртывании игры, действия принадлежит ребёнку. Воспитатель вычленяет, оценивает ситуацию, направляет процесс её развития, содействует получению результата.

Играя и занимаясь с детьми, воспитатель содействует формированию у них умений и способностей:

- оперировать свойствами, отношениями объектов, числами; обнаруживать простые изменения и зависимости объектов по форме, величине;
- сравнивать, обобщать группы предметов, соотносить, вычленять закономерности чередования и следования, оперировать в плане представлений, тянуться к творчеству;
- показывать инициативу в деятельности, независимость в уточнении или выдвижении цели, в ходе рассуждений, в выполнении и достижении результата; - рассказывать о выполняемом или выполненном действии, беседовать со взрослыми, сверстниками по поводу содержания игрового (практического) действия.

Обучая счету, не следует довольствоваться проведением формальных упражнений на занятиях. Воспитатель должен стремиться к тому, чтобы счет применялся детьми повсеместно, и число наряду с количественными и пространственными признаками предметов помогало бы детям вернее ориентироваться в окружающей действительности.

Воспитатель непрерывно использует и организывает всевозможные жизненные и игровые ситуации, призывающие детей использовать навыки счета. В играх с куклами, например, дети выясняют, хватит ли посуды для приема гостей, одежды для того, чтобы нарядить кукол на прогулку и пр. В игре в "магазин" пользуются чеками-карточками, на которых нарисовано некоторое количество предметов или кружков. Воспитатель вовремя вносит подходящие атрибуты и подсказывает игровые действия, включающие счет и отсчет предметов.

В жизни зачастую возникают ситуации, требующие выполнения счета: по заданию педагога дети выясняют, хватит ли тех или иных пособий или вещей детям, сидящим за одним столом (коробок с карандашами, подставок, тарелок и пр. Дети считают игрушки, которые взяли на прогулку. Собираясь домой, проверяют, все ли игрушки собраны. Любят ребята и просто пересчитывать предметы, которые встречаются по пути.

Обучение счету сопровождается беседами с детьми о назначении, применении счета в разных видах деятельности. Устремляясь углубить представления детей о значении счета, педагог объясняет им, для чего люди считают, что они хотят узнать, когда считают предметы; советует детям посмотреть, что считают их мамы, папы, бабушки.

Математическая подготовка детей к школе предполагает не только усвоение детьми определённых знаний, формирование у них количественных пространственных и временных представлений. Наиболее важным является развитие у дошкольников мыслительных способностей, умение решать различные задачи.

В настоящее время благодаря усилиям ученых и практиков создана, успешно функционирует и совершенствуется научно-обоснованная методическая система по развитию математических представлений у детей. Её основные элементы - цель, содержание, методы, средства и формы организации работы - теснейшим образом связаны между собой.

Ведущим и определяющим среди них является цель, так как она ведёт к выполнению социального заказа общества детским садом, подготавливая детей к изучению основ наук (в том числе и математики) в школе. Обучение ведёт за собой развитие. В условиях рационально построенного обучения, учитывая возрастные возможности дошкольников, можно сформировать у них полноценные представления об отдельных математических понятиях. Обучение при этом рассматривается как непереносимое условие развития, которое в свою очередь становится управляемым процессом, связанным с активным формированием математических представлений и логических операций. При таком подходе не игнорируется стихийный опыт и его влияние на развитие ребёнка, но ведущая роль отводится целенаправленному обучению.

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте дети начинают овладевать: элементами вычислительной деятельности, усвоение которой в основном происходит в школе. Счет является базой для овладения простейшими приемами вычисления, в процессе которых ребенок оперирует числами и другими математическими категориями.

#### Литература:

1. Патракова Л.А. Математика вокруг нас. Использование развивающей среды для формирования элементарных математических представлений у дошкольников / Л.А. Патракова // Дошкольная педагогика, 2011. - N 7. - С. 16-20.
2. Белошистая А. Новый взгляд на традиционную тему «один-много»: математическое образование дошкольников / А. Белошистая // Дошкольное воспитание, 2009. - N9. - С.36-42.
3. Муртазина Н.А. Подготовка учителя начальных классов к развитию математических способностей у детей в условиях дошкольного образования / Н.А. Муртазина // Начальная школа плюс до и после, 2011. - N 8. - С. 30-33.
4. Минибаева Э.Р. Профессиональная подготовка студентов к математическому развитию детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]: монография / Э.Р. Минибаева. - Электрон. текстовые дан. (1 файл: Kb). - Орск, 2013.

## СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: К ПРОБЛЕМАТИКЕ ИХ СВОЕОБРАЗИЯ

**Чикова И. В.**

*(Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета)*

Учитывая потребности общества система образования модернизируется, преобразуется на всех уровнях.

Современная ситуация развития педагогического образования в вузах, дошкольного и начального, в частности, постулирует новый характер взаимоотношений субъектов включенных в этот процесс [1].

Результативными в образовательных стандартах обозначаются отношения субъект-субъектного характера [2].

Следовательно, важно проследить линию теоретического анализа дефиниции и выявить её качественное своеобразие применительно к образовательному процессу высшей школы, подготовки специалистов дошкольного и начального образования.

С приходом человека в мир он включается в многообразные отношения, которые обозначаются социальными и создают базу процесса социализации. Последний, является предметом рассмотрения целого ряда наук – философии, социологии, психологии развития, социальной психологии.

Среди отечественных и зарубежных исследователей особую значимость имеют теории А. А. Бодалева, В. К. Котырлю, Я. Л. Коломинского, Т. А. Репиной, С. Л. Франка, W. Damon, K. Rubin и др..

Сама дефиниция «межличностные отношения» сопряжена с субъективно осознаваемыми и переживаемыми взаимоотношениями между людьми в рамках совместной деятельности, а также общения [2; 3].

В отношении объективного плана, конкретизация межличностных отношений позволяет выделить:

- особенности характера,
- способы взаимных действий субъектов деятельности и общения.

Итак, межличностные отношения способствуют восприятию других людей, их оценке, познанию и вместе с тем характеризуются как ожидания субъектов, ориентации личностей, их аттиподы.

В ходе совместной деятельности межличностные отношения специфицируются:

- содержательной наполненностью,
- целевыми ориентирами,
- ценностными установками, от которых напрямую зависит сценарий и тактика взаимодействия субъектов [1; 4].

Несмотря на длительную историю изучения феномена отношений и взаимоотношений, какого-либо устойчивого, однозначного подхода к его анализу не сложилось, напротив, обозначается многоаспектность, разнообразие параметров и критериев его оценивания.

Безусловно, ближе всего социально-психологический подход, основанием которого выступает человек и его оценка, специфика познания и особенности воздействия на него [2].

Этот контекст исследований представлен в отечественной психологической науке позицией В. Н. Мясищева [4]. Автором указывается, что человек в процессе взаимодействия, межличностных отношений выступает как в ролевой позиции субъекта, так и деятеля. Сам процесс взаимодействия –

это связь, взаимная по направленности, отношения особого рода. Человек – носитель этих отношений. «Содержание и уровень этих отношений человека с миром различны, и человек оказывается субъектом многочисленных и разнообразных общественных и психологических отношений личности» (В. Н. Мясищев) [4].

Продолжая теоретический анализ, важно упомянуть о концепции Г. Салливана, который усматривал в отношениях детерминанту эволюции человека, совершенствования его психической жизни, поскольку личность включается в разнообразные отношения в социуме [2].

Согласно автору, в межличностных отношениях выделяется «система самости», являющаяся особой инстанцией санкционирования и запрета личностью различных образцов поведения в зависимости от ситуаций межличностного взаимодействия, то есть это механизм самосохранения и защиты личности. Данная система предусматривает усвоение и последующее воспроизводство форм адекватного приспособления к социуму, активизацию и развитие защитных механизмов личности.

Во второй половине XX века в проблеме межличностных отношений возникает представление о другом человеке, включенном в процесс, актуализируются его качественные, индивидуально-типологические, социальные особенности [5].

Этот закономерный процесс приводит к пониманию другого как объекта восприятия и познания, результата межличностного взаимодействия и взаимоотношений.

В этой связи специфицируются объектные и субъектные отношения.

Субъект-объектная парадигма анализа феномена межличностных отношений, специфика которой определена противостоянием партнеров по общению, подвергается сомнению и является недостаточной для полноты их описания (Е. О. Смирнова) [3].

Современные реалии отношений людей друг с другом обозначили на поверхности представление о межличностных отношениях и диалогичности сознания, а так же субъект-субъектной парадигме их актуализации, как более прогрессивных и результативных в аспекте совместной деятельности и общения [2; 4].

Согласно субъект-субъектному подходу в сознании человека вырабатываются модели, формы, образ другого человека, а в социуме эти «внутренние» представления актуализируются, кристаллизуются, получают реализацию и последующую корректировку.

Таким образом, в ходе реальных ситуаций взаимодействия происходит трансформация, перенос внутренних моделей на внешнее, то есть на другого человека.

Следовательно, мы говорим о межличностных отношениях людей детерминированных отношением к собственной личности (образ «Я»).

Также межличностные отношения могут быть представлены и в других аспектах.

В частности, если касаться взаимосвязи рассматриваемого феномена и общественных отношений, то здесь наблюдается ситуация, когда межличностные отношения находятся на верхушке иерархической ступени, с одной стороны, а с другой – как результат влияния общественных отношений (К. К. Платонов) [6].

Межличностные отношения могут быть представлены с позиции анализа эмоционального состояния партнеров по общению и совместной деятельности.

Согласно этой позиции основанием отношений личностей выступают их разнообразные эмоциональные состояния (А. Л. Журавлев) [1].

Итак, обобщая предшествующее повествование, мы приходим к пониманию структуры межличностных отношений, где выделяются следующие составляющие:

- когнитивный компонент (гностический, информационный),
- аффективный компонент (эмоциональный),
- поведенческий компонент.

Конкретизировав структурно рассматриваемый феномен, перейдем к практике его реализации.

В этой связи, важно определить в каких формах он реализуется на практике.

Леонтьев А. А., Петровский А. В. считают, что активными формами межличностного взаимодействия выступают, прежде всего, общение и деятельность. Специфичность этих взаимосвязей может быть представлена и как две стороны социального бытия человека, и как элемент любой деятельности.

Деятельность, в частности, рассматривается как условие общения и как ее особый вид (А. А. Леонтьев).

Резюмируя, отметим, что именно в совместной деятельности и общении межличностные отношения реализуются, развиваются и получают новое наполнение, совершенствуются.

Итак, отношения можно специфично обозначить как внутренний психологический базис общения и межличностного взаимодействия людей в любой сфере, а особо, в образовательной.

#### Литература:

1. Журавлев, А. Л. Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристики, виды / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // Вестник практической психологии образования. - 2007. - № 2. - С. 7–13.
2. Саливан, Г. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности / Г. Саливан, Дж. Роттер, У. Мишел. - Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 128 с. - Режим доступа: [https://lawbooks.news/prakticheskaya-psihologiya\\_940/teoriya-mejlichnostnyih-otnosheniy-sallivana-48904.html](https://lawbooks.news/prakticheskaya-psihologiya_940/teoriya-mejlichnostnyih-otnosheniy-sallivana-48904.html) (дата обращения 21.09.2021).
3. Смирнова, Е. О. Проблемные формы межличностных отношений / Е. О. Смирнова // Вестник практической психологии образования. - 2019. - № 3. - С. 22–31.
4. Мясищев, В. Н. Психология отношений : Избранные психологические труды (под ред. Бодалева А. А.) - М.: Модэк МПСИ, 2004. - Режим доступа : [http://alextoman.ru/wp-content/uploads/2012/12/psihologiy\\_otnosheniy-Myasiychev.pdf](http://alextoman.ru/wp-content/uploads/2012/12/psihologiy_otnosheniy-Myasiychev.pdf) (дата обращения 20.09.2021).
5. Андреева, Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 287 с.
6. Платонов, К. К. Концепция динамической структуры личности / К. К. Платонов. – М., 1986. Режим доступа : [http://becmology.ru/blog/psychology/person\\_rus01.htm#m7](http://becmology.ru/blog/psychology/person_rus01.htm#m7) (дата обращения 21.09.2021).
7. Фрейдджер, Р. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейдджер, Д. Фейдимен. – СПб: Прайм Еврознак, 2008. – 606 с.

УДК 17. 022. 1

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У УЧАЩИХСЯ

**Чуканова Ю.С., Сбитнева А.Н.**  
(*НАО СКУ им. М. Козыбаева*)

Значительные изменения в сфере технологий, коммуникаций и науки влияют на социально экономическое развитие мирового сообщества, и, следовательно, предъявляют определенные требования к уровню знаний и навыков, необходимых гражданам для успешной жизни в XXI веке. Педагогическая наука всё дальше уходит от парадигмы формирования «нового человека», «всесторонне развитой личности», оставляя за каждым человеком, как воспитателем, так и воспитуемым право свободного выбора. Поэтому основой для воспитания становятся реальные жизненные ценности.

Вопросы образования и воспитания подрастающего поколения, в том числе касающиеся формирования ценностных ориентаций, закреплены в основных нормативных документах нашей страны. В законе «Об Образовании» Республики Казахстан отмечено, что «основной задачей образования на современном этапе

является создание необходимых условий для получения качественного образования, направленного на формирование и развитие учащихся» [1, с.10].

В условиях социальных изменений, происходящих в нашей стране, когда у людей формируются новые стандарты жизни, обретаются новые смыслы и ценности, изучение ценностных ориентаций и их трансформаций является актуальной проблемой. В данном контексте особую остроту приобретает исследование изменений, происходящих в сознании современных школьников, которые чутко реагируют на все изменения, причем ценностные ориентации школьников отличаются неустойчивостью и весьма подвержены воздействию случайных факторов.

Ценность является в жизни людей основой, определяющая особенность поведения и объясняет поступки людей. Ценности личности – это очень сложный, многогранный феномен, определяемый авторами по-разному, но, несмотря на многообразие подходов к трактовке ценностей, мнения большинства авторов сходятся в том, что индивидуальные ценности являются важнейшими, ядерными компонентами структуры личности, обуславливающими направленность личности, ее активность, устойчивость, целостность «Я», мировоззрение и т.д. [2, с. 110].

Понятие ценностей, процесс их формирования, механизмы и содержательные характеристики исследовались различными авторами. Так, В.А. Слостенин определяет ценности как «специфические образования в структуре индивидуального сознания, являющиеся идеальными образами и ориентирами деятельности личности и общества» [3, с. 110].

Как отмечает В.П. Тугаринов, «отдельный человек может пользоваться лишь теми ценностями, которые имеются в обществе. Поэтому ценности жизни отдельного человека в основе своей суть ценности окружающей его общественной жизни». Автор условно делит ценности на три категории:

1. Материальные ценности – техника и материальные блага, которые могут выполнять функцию стимулятора индивидуально-психического развития лишь в совокупности с общественно-политическими и духовными ценностями.

2. Общественно-политические ценности – свобода, братство, равенство, справедливость.

3. Духовные ценности - образование, наука, искусство.

Ценности, согласно В.П. Тугаринову, – это не только предметы, явления и их свойства, которые нужны людям определенного общества и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их желаний, но также идеи и побуждения, принятые как нормы и идеалы, а направленность личности на те или иные ценности составляет ее ценностные ориентации [3, с. 68].

Ценность есть убеждение в том, что предмет явление или способ действия – объективен, по отношению к желаниям человека. Ценности являются фундаментом для формирования ценностных ориентаций учащихся. Рассмотрим содержание ценностных ориентаций.

Е.Ф. Яценко определила следующую реальную субординацию ценностей, которые она делит на две большие группы: цели – смысл жизни и качества личности, к ним относят: семью, любовь, интересную работу, профессиональное совершенствование, материальную обеспеченность, деятельность познания, творческую деятельность, духовное общение, красоту, здоровье, статус личности и патриотизм. При этом, автор дает трактовку понятия «ценностные ориентации», она говорит, что: «ценностные ориентации – это принятые личностью определенные ценности, которые формируют иерархию; направление личности на разные социальные ценности, т.е. предпочтительное отношение к определенной группе; отражение в

сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров» [4, с. 119].

Ценностные ориентации представляют собой специальным образом структурированную и иерархическую систему ценностных представлений, выражающих субъективное отношение личности к объективным условиям жизни, реально детерминируют поступки и действия человека, показывают и замечают себя в фактическом поведении. Ценностные ориентации считаются стержневой, базисной характеристикой личности, социальным свойством личности.

По мнению Т.А. Серебряковой, «ценностные ориентации – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого несущественного» [5, с. 50].

Б.С. Волков определял ценностные ориентации как «сознательный регулятор социального поведения личности. Он говорил, что ценностные ориентации играют мотивационную роль и определяют выбор деятельности» [6, с. 50].

В разных определениях ценностных ориентаций выделяется значимый компонент структуры личности, в этих компонентах структурируется большой опыт жизни, накапливаемый самим человеком, воздействия на ценностные ориентации приходятся со стороны природы и общества. Восприятие компонентов происходит в пути формирования личности, его ценностные ориентации помогают индивиду своеобразным идеалом, при помощи которого сравнивает свои собственные актуальное поведение, интересы, испытываемые потребности.

Формирование ценностных ориентаций – тяжёлый и кропотливый процесс, который лежит в основании самих ценностных ориентации, и обстоятельствах их развития, который рассматривают с двух сторон: со стороны окружения, уровня развития культуры, внешних условий, природных факторов и т.д. и со стороны человека, его ценностей, предпочтений, желаний и, мотивов и интересов, смыслов [7, с. 118].

Ценностные ориентации оказывают влияние на формирование потребностей индивида, потребности возникают как продукт противоречия между субъектом с его целостной системой восприятия мира возрастные, физиологические особенности личности, ее жизненный и социальный опыт, этические и эстетические воззрения и объективными условиями его существования. Внешние условия могут, в зависимости от ценностных ориентаций, вызывать неодинаковые потребности у различных субъектов.

В формировании ценностных ориентации учащихся важную роль играет образование, которое является фундаментальной основой и одним из источников создания у учащихся реальных представлений о подлинных и мнимых ценностных ориентациях учащегося в различных жизненных сферах.

Одной из главных задач образования является воспитание ценностных ориентаций учащихся общеобразовательных учреждений. Большое внимание приходится на духовное и нравственное воспитание. Духовное воспитание – формирует ценностные отношения к жизни, обеспечивает гармоническое и устойчивое. В духовное развитие входит воспитание чувства ответственности, справедливости, искренности и долга. Нравственное воспитание – это формирование у человека понятия, чувства ответственности, гуманности, высшей культуры поведения, и стремления к сохранению общечеловеческих ценностей, выработка нравственных убеждений и привычек, патриотизм.

Школа оказывает большое влияние в формировании ценностных ориентаций личности. Происходит в процессе обучения знакомство человека с историей

мировой, культурой, общечеловеческих ценностях, формируются представления об обществе. Значимым факторами системы ценностных ориентаций является личность значимого взрослого, например, личность учителя, наставника. Инструментом этого развития будет учитель.

Формирование ценностных ориентаций осуществляется вместе с актуализацией внешнего отношения взаимодействий человека с миром. И в этом процессе формируются развитие человека в мире, культуре. Актуализирует ситуации разных видов значимых отношений в очень многообразных комбинациях, есть и общие моменты – культура, обряды, миф, ритуал, прежде всего, актуализируют ценностные отношения.

По мнению Н.А. Асташовой, процесс формирования ценностных ориентаций учащихся может включать следующие этапы:

- предъявление ценностей воспитаннику;
- осознание ценностных ориентаций личностью;
- принятие ценностной ориентации;
- реализация ценностных ориентаций в деятельности и поведении;
- закрепление ценностной ориентации в направленности личности и перевод ее в статус качества личности, то есть в своего рода потенциальное состояние;
- актуализация потенциальной ценностной ориентации, заключающейся в качествах личности педагога или родителя [8, с. 139].

Процесс формирования ценностных ориентаций заключается в создании условий для ситуации социального выбора, творческого самоопределения и успеха, т.е. возможности овладения обучающими опытом самостоятельной, разносторонней, социально значимой деятельности. Для того, чтобы понять от чего зависит успех формирования ценностных ориентаций учащихся необходимо рассмотреть факторы, влияющие на систему ценностных ориентаций учащегося:

1. Культурный опыт. Культура – систематизированные ценностные представления, регулирующие индивидуальное и социальное поведение человека, используемые для осуществления практических, познавательных и личностных задач. Культура имеет свойство переводить человека в другой образ бытия. В мир культуры изначально помещен человек, с момента рождения. Обществом накоплен большой опыт, он обеспечивает человека готовыми образцами и средствами решения личностных задач. Внутри культурного целого развивает сознание человека.

2. Моральные принципы – основываются на нормах поведения и критериях для выбора определённых правил в самых разных условиях.

3. Личный опыт – ценностные ориентации учащегося школы отличаются гораздо большей неустойчивостью по сравнению с системой ценностей взрослого человека, т.е. можно сказать, что личный опыт привязывает отдельные ценности на конкретную значимость. Процесс оценивания утверждений происходит именно через приобретение личного опыта, все учатся на своих ошибках.

4. Внутрисемейная атмосфера – рассматривается родительское воздействие на детей, атмосфера имеет длительный характер, т.к. оказывается одной из важных по степени влияний на школьника [9, с. 78].

Формирование ценностных ориентаций зависит от комплекса связанных между собой внутренних и внешних факторов, которые определяют общую стратегию взаимодействия учащегося с социальной средой. Ценностные ориентации формируются в семье, молодежных неформальных сообществах, трудовых и армейских коллективах, а также в сфере массовой информации, искусства и отдыха. Но наиболее последовательно и глубоко они воспитываются именно в период школьной жизни.



В образовательном учреждении учащимся предлагаются различные вариации норм поведения – общепринятые социальные нормы, внутренние семейные правила поведения, заимствованные из искусства, моральные принципы и т.д. и затем перед ним встает вопрос о выборе своего «третьего» индивидуального пути. Система ценностных ориентаций относится к наиболее высоким уровням индивидуальности. Важнейшая задача школы в работе с учащимися состоит в последовательном расширении и углублении представления о ценностях и ценностных ориентациях в различных сферах жизни общества.

#### Литература:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» [Электронный ресурс] <http://online.zakon.kz>
2. Слатенин В.А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Академия, 2012. – 608 с.
3. Тугаринов В.П. Избранные философские труды. – М.: Просвещение, 1998. – 270 с.
4. Яценко Е.Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 160 с.
5. Серебрякова Т.А. Ретроспективный взгляд на проблему ценностей и их роль в развитии современной личности // Наука и школа. – 2016. – №3. – С.50-54.
6. Волков Б.С. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников. – М.: Наука, 2001. – 179 с.
7. Зауторова Э.В. Искусство и формирование нравственно-ценностных ориентаций личности // Искусство и образование. – 2018. – № 2. – С. 68.
8. Асташова Н.А. Аксиологические основы современного образования. – Брянск: Группа компаний «Десяточка», 2009. – 281 с.
9. Шаров А.С. Система ценностных ориентаций, как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека: дис. доктора психологических наук. – Новосибирск, 2017. – 383 с.

ӘОЖ 159.922.7

### ЖАСӨСПІМДЕР АРАСЫНДА РУХАНИ-АДАМГЕРШІЛІК ҚҰНДЫЛЫҚТАРДЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Шахзанда Д.Т., Айтымова А.Н.  
(М.Қозыбаев атындағы СҚУ КАҚ)

Жас ұрпақты рухани-адамгершілікке тәрбиелеу мәселесі қазіргі қоғамның басым мәселелерінің бірі болып табылады. Үдемелі жаһандану және заманауи қоғамның жаңғыруы жағдайында өскелең ұрпақтың өз елінің нақты мүмкіндіктеріне деген сенімін сақтау маңызды. Адамгершілік-рухани тәрбиеге көңіл бөлу қажеттілігі жалпыхалықтық қажеттіліктен туындап отыр. Білім – жаһандану жағдайында оң өзара әрекеттесуді қамтамасыз ететін ұзақ мерзімді стратегиялардың бірі. Табысты оқу үшін оқушыларға білім де, дағды да, рухани-адамгершілік құндылықтар да қажет деген түсінік бар.

Тәрбие процесі ұзаққа созылады, үздіксіз және болашаққа бағытталған: оқушыда құндылықтар мен көзқарастардың белгілі бір жүйесі қалыптаса ма, ол оның сенімі мен мінез-құлқына негіз бола ма, жоқ па, мұғалім өз өмірінде сенімді түрде қалыптастыра алмайды. оқушымен өзара әрекеттесу процесі.

Тәрбие саласындағы педагогика ешқашан рецепттер кітабы сияқты болмайды: әрбір нақты педагогикалық жағдай, әрбір нақты бала ол үшін жеке, қолайлы жағдайды және тәрбие біліміне негізделген шешімді талап етеді.

Қоғамда лайықты орын алуға қабілетті үйлесімді, тұтас, бәсекеге қабілетті тұлғаны қалыптастыру бүгінгі таңда мұғалімнің оқушылардың рухани-адамгершілік және әлеуметтік маңызды тұлғалық қасиеттерін дамытуға бағыт-бағдарсыз мүмкін емес. Бұл мақсаттарды кез келген объективті қызмет арқылы жүзеге асыруға болады.

Тәрбиенің мазмұны қоғамдық дамудың мазмұны мен бағытына табиғи түрде тәуелді және гуманистік құндылықтар жүйесін сіңіру негізінде тұлғаның тұлғасын қалыптастыруды, оның барлық мүмкіндіктерін дамытуды қамтамасыз етуге арналған оның мақсаттары мен міндеттерімен анықталады. маңызды салалар. Бүгінгі таңда тәрбиенің сипатты құрамдас бөліктерін оқушыларды әр түрлі шығармашылық іс-әрекетке баулу, оның барысында тәрбие мен тұлғаның дамуы жүзеге асырылатын: танымдық, құндылық-бағдарлы, көркемдік, қоғамдық, еңбек, спорттық, еркін қарым-қатынасты анықтау орынды.

Мектептер түлектерді әртүрлі мәдени топтардағы адамдармен ынтымақтасу, әртүрлі құндылықтарды қабылдау, ынтымақтастық туралы шешім қабылдау қажет әлемде өмір сүруге дайындауы керек, өйткені көптеген мәселелер ұлттық шекарадан асып түседі. Қазақстанда әлемнің жаһандық сын-қатерлеріне сәйкес орта білім беру жүйесін дамыту бойынша жұмыс жүргізілуде. Орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында қалыптастырылған негізгі құндылықтар ұлттық бірегейлікті арттыруға бағытталған. Сондықтан тәрбиенің әдеттегі схемалары тиімсіз және жалпыадамзаттық және ұлттық құндылықтар негізінде жас ұрпақты қалыптастырудың жаңа жағдайларына сәйкес келетін тәрбие негіздерін ұсыну қажеттілігі туындады. Экономикадағы инновациялар рухани құндылықтармен бірге студенттерге жағдайларды, идеяларды, білімді, тәжірибені талдауға және бағалауға және ұлттық құндылықтарды ескере отырып, қызығушылық, қарым-қатынас сияқты жеке қасиеттерді дамытуға мүмкіндік беретін дағдыларды қажет етеді. Жеке қасиеттерді дағдылармен бірлікте дамыту құндылықтарды сіңіру үшін негіз болып табылады: құрмет, ашықтық, жауапкершілік, өмір бойы білім алу. Бұл құндылықтар жасөспірімнің мінез-құлқы мен күнделікті іс-әрекетін ынталандыратын тұрақты жеке нұсқаулық болуға арналған. Құндылық рухани бағдарлары-адамның өз қызметінде белгілі бір құндылықтарды таңдау қабілеті немесе құндылықтарды шарлау қабілеті, сондай-ақ оларды өздері ретінде тану және қабылдау қабілеті. Рухани құндылықтардың маңызы әдеттерді, өмір салтын, мінез-құлық стилін қалыптастыру саласында көрінеді. Құндылықтар-белгілі бір объектілердің көпшілік мақұлдаған, бөлісетін маңыздылығы. Олар жалпы өмір салтын қалыптастырады. Құндылықтар мінез-құлық пен әрекетті ынталандырады.

Адамгершілікке тәрбиелеу өмір бойы қоршаған ортаны - отбасын, достарын, мектепті, ұйымды ескере отырып жүзеге асырылады. Адамгершілік тәрбиесінің өзіндік ерекшеліктері бар. Ол ең алдымен ұғымдар, пайымдаулар, бағалаулар идеяларының қалыптасуына әсер етеді және осының негізінде адамгершілік сенімдерінің қалыптасуына ықпал етеді, жеке тұлғаның өзіндік тәжірибесін байытуға, өзін-өзі тәрбиелеуге ықпал етеді. Жасөспірімдік кезеңде адамгершілікті тұлғаны қалыптастырудың маңызы зор. Тұлғаның дамуы қажеттіліктерді қалыптастыруды қамтиды: еңбекте, қарым-қатынаста, мәдени құндылықтарды дамыту, әртүрлі бағыттағы қабілеттерді дамыту. Бұл қажеттіліктер іс-әрекет барысында дамиды. Белсенділік процесінде балада қоғамдық пайдалы мінез-құлық әдеттері мен қарым-қатынастары қалыптасады. Қоғамдағы кез келген рөл адамгершілік тәрбиесін қажет етеді: саналылық, жауапкершілік, мақтаныш сезімі, достық. Осылайша, жақын қоршаған ортаның дамуында белгілі бір тәжірибе қалыптасады, құрдастарымен байланыс орнатылады, өзін-өзі тану және тұлғаны бекіту қажеттілігі көрінеді. Белсенді дамып келе жатқан дүниетаным моральдық нормаларды бағалауға және олардың

қажеттілігін түсінуге мүмкіндік береді.Өзін-өзі растауға ұмтылу тәуелсіздіктің дамуымен бірге жүреді және айналадағы адамдармен қарым-қатынаста адамгершілік қасиеттер мен моральдық мінез-құлық тәжірибесін дамытудан асып түседі. Бұл қажеттілік жеке тұлғаның әлеуметтену процесінің ерекшеліктеріне, бұрынғы өмір тәжірибесіне байланысты өте қарама-қайшы көрінеді. Өзін-өзі растауға ұмтылу жастық максимализмде көрінетін белсенділіктің, тәуелсіздіктің дамуымен бірге жүреді.

Адамгершілік – адамның мәдениеттілігінің көрсеткіші. Адамгершілік тәрбиесі – баланың тұтас тұлғасын қалыптастыруға және дамытуға бағытталған және оның Отанға, қоғамға, ұжымға, адамдарға, еңбекке, өз міндеттеріне және өзіне деген көзқарасын қалыптастыруды көздейтін процесс. Адамгершілік тәрбиесінің міндеті – ұстаздар қоғамның әлеуметтік қажетті талаптарын парыз, ар-намыс, ар-ождан, ар-намыс сияқты әр баланың жеке басының ішкі стимулдарына айналдыру. Адамның өзінің сыртқы келбетін, қоғамдағы орнын білуі оның мінез-құлқына адамгершілік қатынасын сипаттайды. Адам өзінің идеалы мен ойын айналасындағы адамдардың өмірімен салыстырады, өзіне сыни тұрғыдан баға береді.Тұлғаның маңызды қасиеті – гуманизм. Гуманизм нәсіліне, жынысына және ұлтына қарамастан адамның қадір-қасиетін құрметтеу дәстүрін мұра етеді. Жасөспірім бойындағы адамгершіліктің көрінісі – ең алдымен адамның қайғысына жанашырлық, көмекке ұмтылу, қорлық пен зорлық-зомбылықтан қорғану.Бұл адамгершіліктің маңызды сәті. Адам өзіне деген адамгершілік-рухани қатынастың қалыптасуы, егер адам өзіне жоғары талаптар қоятын болса, ойдағыдай жүзеге асады. Өскелең ұрпақ тәрбиесіндегі ең бастысы – адамгершілік мінез-құлық қағидаларының әр оқушының өзіне деген ішкі талабы түрінде біртіндеп қалыптасуын қамтамасыз ету.

Ал руханилық – адам санасына тән құндылық. «Руханият» ұғымы материалдық емес, адамгершілік құндылықтардың басымдылығына негізделген адамдардың ерекше ойлауы мен өмір сүру тәсілін білдіреді. Бұл жеке адамның таңдаған мақсаттарына ұмтылуы, санаға тән құндылық; дүниені және ең алдымен өзін-өзі тануға ұмтылуында - өзін-өзі бағалауда, өзін-өзі жетілдіруде ізденіс пен ашуда көрінетін адамның өмір салтын анықтау; дүниенің құрылымы, ақиқат, жақсылық пен зұлымдық туралы «болмыстың мәңгілік сұрақтарына» жауап табуға ұмтылу.Осы екі ұғымның арасында терең байланыс бар. Рухани-адамгершілік тұлғаны дамыту міндеті оқытудың мотивациясымен байланысты болуы керек. Рухани-адамгершілік тәрбие және жалпы білім беру кеңістігін құру мәдениет және спорт мекемелерімен, бұқаралық ақпарат құралдарымен және т.б. әріптестік негізінде жүзеге асырылуы тиіс. Жас ұрпақты адамгершілік-рухани тәрбиелеу моральдық нормалар мен қағидаларды игеруді қамтиды. Адамның адамгершілік тәрбиесінің ең жоғары деңгейі оның сыртқы талаптарға емес, мінез-құлықтың ішкі нормаларына назар аудару қабілеті болып табылады. Кейде сана мен мінез-құлық арасында алшақтық бар. Қиын өзінді дұрыс, егер білмесең қалай түсуге белгілі бір жағдайда. Тек моральдық білімді саналы түрде игеру іс-әрекеттің жақсы немесе жаман екенін түсінуге көмектеседі.

Рухани-адамгершілік тәрбие өзіндік сана-сезімін дамытуға жағдай жасауды, жеке тұлғаның этикалық принциптерін, оның қоғамдағы нормалар мен дәстүрлерге сәйкес келетін адамгершілік қасиеттері мен көзқарастарын қалыптастыруды көздейді. рухани-адамгершілік білім мен құндылықтар жүйесін қалыптастыру және дамыту; оқу-тәрбие, өндірістік және қоғамдық қызметте адамгершілік пен кәсіби этика нормаларына байланысты білімдерді жүзеге асыру; дәстүрлі ұлттық-адамгершілік құндылықтарды жаңғыртудың негізі ретінде оқушылардың репродуктивті санасы мен отбасын құруға деген көзқарасын қалыптастыру.

Рухани-адамгершілік тәрбиені қалыптастыру саласындағы практикалық шешім "Өзін-өзі тану"пәні арқылы адамгершілік-рухани білім беру жобасын іске асыру болды.

"Өзін – өзі тану" - бұл еліміздің барлық жалпы білім беретін мектептеріне енгізілген пән. Пәннің баға жетпес рухани қазыналары бар, олармен танысу әр адамды рухани және адамгершілік, бақытты және қуанышты, мейірімді және дана етеді. Бағдарлама балалардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, адамгершілік және рухани қасиеттерін дамытуға негізделген. Пәннің басты мақсаты-қазіргі қоғамдағы адами құндылықтарды жаңғырту. Бұл бағдарлама оң, тәрбиелік әлеуетке ие, өйткені ол тәрбие жұмысының барлық салаларын қамтиды және құндылықтарды бірлікте жаңғырту механизміне ие. Бағдарлама адамгершілік қасиеттері бар азаматтарды тәрбиелеуге ықпал етеді және білім берудің барлық деңгейлерінің үздіксіздігі мен сабақтастығын қамтамасыз етеді. Өйткені, қазіргі жасөспірімнің өміріндегі рухани-адамгершілік даму мәселесі бүгінде ерекше маңызды болып көрінеді. Әлемдік тәжірибеде мұндай жоба жоқ. Бұл пән құндылықтарды оқытуға бағытталған: қарым-қатынас жеке тұлғаның өзін-өзі ашуы, көп қырлы әлемдегі оң қарым-қатынас. Әрине, бастапқы қалыптасу отбасында, содан кейін мектепке дейінгі ұйымда болады. Сондықтан ерте жастан қарым-қатынас моделін игеру, кішкентай Отанға деген сүйіспеншілікті ояту маңызды. Кішкентай Отанға деген сүйіспеншілік айналадағы адамдарға рухани сүйіспеншілікті қалыптастырады, оларға қамқорлық жасау, мүдделерді қоғам мүдделерімен біріктіру қажеттілігін дамытады. Аталған бағдарлама мектепке дейінгі ұйымнан енгізілді. Мектеп жасына дейінгі бала еңбекқорлықты, мейірімділікті, табиғатқа деген сүйіспеншілікті үйренеді. Ол көмектесуге, кешіруге, тыңдауға үйренеді, өзін және басқаларды құрметтеуге үйренеді. Іс-шаралардың тақырыптары "Туған жердің табиғаты", "туған ауыл" туған жерге деген сүйіспеншілікті оятады, "отбасылық дәстүрлер", "Әке, ана, мен" отбасылық дәстүрлеріне қамқор қарым-қатынасты тәрбиелейді, ҰОС ардагерлерін құрметтеуге тәрбиелейді "Жеңіс күні". Мұның бәрі ауызша халық шығармашылығы, ойын қызметі арқылы қалыптасады. "Өзін-өзі тану" жобасының авторлық идеясының негізі-сүю және сүйікті болу, өзің болу, өз мүмкіндіктеріңді, дарындыларыңды дамыту.

Рухани-адамгершілік тәрбиенің нәтижесі-адамгершілік тәрбие. Ол адамның әлеуметтік құнды қасиеттері мен қасиеттерінде жүзеге асырылады. Моральдық тәрбие моральдық біліммен сипатталады. Бұл оң әдеттер мен мінез-құлық нормаларының тұрақтылығы, қарым-қатынас мәдениеті. Бұл жасөспірімде күшті ерік-жігердің болуы, бақылау және өзін-өзі бақылау мүмкіндігі. Мораль қайшылықтарды жеңуде қалыптасады. Әрбір жасөспірім қиындықтарды жеңіп, өз жолын сақтап, қайшылықтарды шешуге, адамгершілік өмір тәжірибесін алуға, жақсы іс-әрекеттерден ләззат алуға, өзін жеңуге және ақыл-ой күшін нығайтуға мәжбүр болады. Адамгершілік-рухани тәрбие оның салдары өзін-өзі тәрбиелеу және өзін-өзі жетілдіру болған кезде күшті болады. Өскелең ұрпақты тәрбиелеудің барлық міндеттері тәрбие жұмысына кешенді көзқарас аясында тығыз бірлікте шешіледі.

#### Әдебиеттер:

1. <https://www.kstu.kz/>
2. Дильдибекова Г.А., Климбей Л.В., Бекмаганбетова Г.К., Ядрова Н.В., Садыкова А.К. Духовно-нравственное воспитание подростков: сущность, структура и функции // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 3-2. – С. 272-276.
3. <https://www.inform.kz/>
4. <http://gazeta.ipksko.kz/ru>

## ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Швацкий А.Ю.

*(Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)*

Для того, чтобы быть успешным в современном информационно-технологическом обществе, выпускник школы должен обладать разнообразными компетенциями, которые могут быть востребованы в изменяющейся социальной и коммуникативной среде. Среди таких значимых компетенций можно выделить: системное мышление, умение адаптировать свои ресурсы к новым условиям ситуации, навыки командной работы и взаимодействия в поликультурной группе, умение критически оценивать обстоятельства и находить рациональное решение в неопределенной обстановке, умение моделировать образовательный и карьерный вектор и др. Данные компетенции в настоящее время являются важными составляющими познавательной активности ученика любого возраста и относятся к группе образовательных результатов, сформулированных в ФГОС нового поколения.

Какую бы форму деятельности обучающегося мы не рассматривали (учебная, игровая, трудовая, предметно-продуктивная), важной составляющей любой активности ребенка является познание. Это обусловлено тем, что в процессе деятельности, с одной стороны, ребенок усваивает знания о строении и базовых характеристиках предметов и явлений окружающей действительности, а с другой стороны, он учится обращаться с ними, преобразовывать их, создавать на их основе новые варианты. Но только учебная деятельность позволяет формировать сами познавательные умения. Поэтому именно от эффективной организации учебного процесса напрямую зависит способность ребенка учиться и познавать.

Большую роль в развитии познавательной активности подрастающего поколения играет младший школьный возраст. В этом возрастном периоде ведущей становится собственно учебная деятельность. В ходе ее осуществления ребенок усваивает общественно-исторический опыт всего человечества. Конечно, определенные знания и умения формируются также и в процессе взаимодействия со взрослыми, игры со сверстниками, выполнения творческих заданий и трудовых поручений. Но только учебная деятельность дает возможность приобретаемые знания структурировать и обобщать. В процессе осуществления учебной деятельности «ребенок под руководством учителя овладевает содержанием развитых форм общественного сознания и умениями действовать в соответствии с их требованиями. Содержание этих форм общественного сознания имеют теоретический характер» [5, с.11].

В научной литературе изучению проблемы активности личности посвящены работы многих авторов (Л.П. Аристова, К.А. Абульханова-Славская, В.В. Давыдов, В.А. Онищук, И.Ф. Харламов и др.). В основном, активность определяется как «способность человека производить общественно значимые преобразования на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющейся в творчестве, волевых актах, общении» [3, с.75]. При этом, активность рассматривается в соотношении с деятельностью и общением (В.К. Дьяченко, А.Н. Лутошкин, Л.И. Уманский), как личностная потребность в деятельности при удовлетворении познавательных интересов (А.Н. Прядехо, Д.Н. Узнадзе, А.Г. Ковалев), как проявление эмоционально-волевой саморегуляции (А.Г. Ковалев, В.А. Крутецкий).

Познавательную активность можно рассматривать под разным углом зрения: и как цель деятельности, и как средство ее достижения. Если считать, что познавательная активность представляет собой элемент мотивационно-познавательной сферы личности, который проявляется в потребности узнавать новое и приобретать новые навыки действия, в подчинении всех мотивов личности учебно-познавательным интересам, в мобилизации волевых усилий на познание, тогда она является целью обучения и воспитания подрастающего поколения. Но формирование качеств полноценной личности происходит только через осознанную и целенаправленную активность обучающегося, следовательно, познавательная активность также выступает в качестве средства достижения образовательных целей.

Как отмечают педагоги-практики, традиционная классно-урочная система развития познавательной активности младшего школьника во многом не соответствует современным образовательным запросам, поэтому актуальным становится поиск обновленных педагогических средств и технологий. Одной из таких инновационных технологий является применение сетевого образовательного модуля.

Сетевые образовательные технологии являются разновидностью модульной организации образовательного процесса, так как решение педагогических задач и развитие познавательной активности происходит за счет разделения дидактического материала на отдельные блоки или модули. Такой подход к организации обучения создает оптимальные условия для сочетания разных образовательных методов и форм, в том числе позволяет объединить достоинства основного и дополнительного образования [4].

Модуль – это целостная и логически завершённая единица учебного материала, которая рационально вписывается в общую структуру образовательного содержания. Каждый модуль имеет собственную цель, четко структурирован, включает в себя предметно-деятельностный и дидактический комплексы. Пошаговое выполнение всех элементов модуля и дает возможность формировать у обучающегося необходимые компетенции предметного, метапредметного и личностного типа.

Применение сетевых образовательных технологий дает возможность образовательным учреждениям создать все необходимые условия для развития познавательной активности обучающихся нового поколения через погружение каждого воспитанника в среду, где в активной и игровой форме ученик находится в системе непрерывного образования и развития собственных потребностей к самореализации, через увеличение роли практического навыка использования полученных знаний, развитие исследовательского компонента в образовании [2].

С целью изучения возможностей сетевых образовательных технологий в развитии познавательной активности детей младшего школьного возраста нами было проведено экспериментальное исследование, базой которого стала средняя общеобразовательная школа № 51 г. Орска Оренбургской области. В исследовании принимали участие обучающиеся 2 класса.

Сетевой образовательный модуль использовался при изучении тем курса «Окружающий мир». Основными задачами применения инновационных педагогических технологий стали: научить грамотно оценивать необходимые средства для решения задач, возникающих при осуществлении натуралистической деятельности; научить применять знания биологических и экологических законов для решения практических задач; дать опыт практического сетевого обмена, участия в работе виртуальных сообществ.

Данная технология предполагала разработку учебного содержания (монопредметного или межпредметного), которое осваивалось обучающимися в

процессе геймифицированных активностей, погружения в тему или проблему коллективных способов деятельности – проектной, исследовательской, поисковой. Отбор предметного содержания для модуля ориентировался на возможности и перспективы в области практической реализации результатов в различных форматах, которые определяются их потенциалом для развития познавательной активности учеников.

Реализация сетевого образовательного модуля осуществлялась с использованием различных педагогических технологий, которые обеспечивали возможность самостоятельной познавательной практике в информационной образовательной среде, развития логического мышления и познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном подпространстве, развитие творческого стиля деятельности. Среди них можно отметить: проектно-исследовательская технология, интерактивные технологии, игровые технологии.

Проектно-исследовательская технология (метод проектов) – совокупность приемов, действий обучающихся, осуществляющихся в определённой последовательности с целью решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде конечного материального продукта. Интерактивные технологии предполагают такой тип познавательной деятельности, при которой все ученики взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. Игровые технологии представляют собой такую форму учебной деятельности в условных ситуациях, которая направлена на воссоздание и усвоение общественного опыта. Различие игровых форм – имитационных, деловых, ролевых и пр. – позволяет решать разнообразные образовательные задачи организационного, коммуникативного и познавательного характера.

Структурно используемый сетевой образовательный модуль включал в себя три блока: предметный, практический (продуктивный) и презентационный.

Первый, предметный, блок содержательно соотносился с учебным курсом «Окружающий мир». Решение конкретной учебной задачи в данном блоке осуществлялось посредством самостоятельной познавательной работы младших школьников (индивидуально или в группах). В предметном блоке применялись следующие форматы учебной деятельности: прохождение квеста, деловая игра, поиск и систематизация информации, проведение мини-исследования, экскурсия, подготовка проекта. Основным элементом данного блока модуля – маршрутный лист, который представляет из себя набор заданий, которые обучающемуся необходимо выполнить, или перечень вопросов, ответы на которые нужно найти. Также в маршрутном листе были представлены рекомендации, подсказки, в какой форме ребенок может реализовать свою деятельность.

Второй, практический, блок решал задачи, связанные с практической апробацией или воплощением образовательных результатов в конечных творческих продуктах. Данный блок реализовывался через следующие форматы: индивидуальное или групповое проектирование продуктов, создание продуктов в соответствии с выбранными форматами их представления.

Презентационный блок был связан с представлением образовательных результатов обучающихся: презентация результатов, проведение оценочных мероприятий в соответствии с особенностями планируемых результатов, рефлексия. В рамках презентационного блока одним из форматов представления конечного продукта являлись открытые мероприятия (конференции, концерты, выставки). На итоговых

мероприятиях модуля в качестве экспертов принимали участие учителя, родители, педагоги дополнительного образования, тематические партнеры, специалисты в области информационного сопровождения и др. Наряду с внешним оцениванием активно использовалось само- и взаимооценивание учащихся.

Анализ результатов исследования показал, что использование сетевого образовательного модуля в работе с младшими школьниками обеспечивает активизацию их познавательной деятельности.

Например, в группе испытуемых отмечены положительные изменения в балльных показателях развития внимания, памяти и мышления. Произошли изменения и в уровне развития изучаемых познавательных процессов. Так, высокий уровень развития внимания имеют 47% учеников (до экспериментальной работы – 20%), количество учеников с низким уровнем развития свойств внимания снизилось с 34% до 20%. Если до начала экспериментальной работы низкий уровень развития памяти имели 73% учеников, то после формирующего этапа эксперимента таких детей стало 47%. Почти в два раза увеличилось количество детей со средним уровнем развития памяти (с 27% до 50%). 1 ученик имеет высокий уровень (до экспериментальной работы таких не было вообще). Количество учеников с низким уровнем развития мышления снизилось с 60% до 37%, 50% детей имеют средний уровень развития мышления (до экспериментальной работы – 33%). С 7% до 13% возросло число детей с высоким уровнем развития мыслительных процессов.

Произошли существенные положительные изменения в уровне учебной мотивации учеников. Значительно возросло количество учащихся с очень высоким уровнем мотивации, для которых характерны высокая познавательная активность, добросовестность и ответственность при выполнении учебных заданий. В два раза (с 20% до 40%) увеличилось число детей с высоким уровнем, такие ребята успешно справляются с учебной деятельностью, проявляют интерес к содержанию учебных предметов. При этом произошло сокращение количества учеников со средним и сниженным уровнями мотивации (на 6% и 14% соответственно). При повторном тестировании не выявлено ни одного ученика с низким уровнем учебной мотивации, что подтверждает эффективность использования предложенных технологий в начальной школе. И даже если не у всех учеников преобладает внутренняя учебная мотивация, сетевой образовательный модуль способствует возрождению интереса школьников к внешней, организационной форме обучения и снижению уровня напряженности и проблем в учебной деятельности.

Наиболее эффективными с педагогической точки зрения, по результатам опытно-экспериментальной работы, стали такие форматы занятий, как: обучение вне стен классной комнаты, перевернутое обучение, работа с личными мобильными устройствами, виртуальная лаборатория.

Обучение вне стен классной комнаты представляет собой формат обучения через практическую деятельность, организованную вне рамок классно-урочной системы. Процесс обучения организуется в любой среде – природной, культурно-исторической, инфраструктурной и пр. В основе занятия – игра, квест, геокешинг, экскурсия. Окружающая среда становится образовательным ресурсом: ученики фиксируют результаты наблюдений и опытов, составляют фото и видео-коллекции, ведут дневники наблюдений, зарисовывают карту, составляют план действий, ищут скрытые объекты и др. Деятельность обучающегося носит как командный, так и индивидуальный характер, но всегда предполагает соревновательность (скорость прохождения маршрута, точность определения объектов).

Формат перевёрнутого обучения предполагает, что обучающиеся самостоятельно осваивают предметное содержание во внеучебное время, ориентируясь



на эталоны и источники, предложенные педагогом, и на самостоятельно найденные, что позволяет расширить познавательные возможности каждого ученика. На занятии педагог организует совместную с учениками практическую деятельность на основе самостоятельно изученного материала, углубляя и проблематизируя его содержание.

Сетевые образовательные технологии представляют собой одну из разновидностей мобильного обучения. Они базируются на идее активного использования личных устройств детей и педагогов и предполагают освоение коммуникативных и познавательных возможностей мобильных приложений непосредственно во время занятий.

Использование в учебном процессе виртуальной лаборатории позволяет младшему школьнику почувствовать себя настоящим ученым и провести научный эксперимент. Тематика таких опытов очень обширна: от изучения процесса образования пара до анализа состава почвы, от наблюдения за «судьбой» гусиного перышка до раскрытия тайны электромагнитных полей. При этом, все задания выстроены таким образом, чтобы обучающийся имел возможность повторить виртуальный эксперимент в домашних условиях при активном участии его родителей [1].

Таким образом, использование сетевых образовательных технологий способствует повышению познавательной активности младших школьников, что выражается в стимулировании развития таких познавательных процессов, как внимание, память и мышление, а также обеспечивает повышение уровня учебной мотивации обучающихся и снижение уровня напряженности и проблем в учебной деятельности.

#### **Литература:**

1. Ковалевская Е.А. Глобальная школьная лаборатория // Директор школы, 2019. № 4. - С. 74-80.
2. Мироненко Н.В. Новые возможности и формы сетевого взаимодействия в образовании // Образование и общество, 2017. № 5 (70). – С. 34-37.
3. Норманн Д.Я. Познавательные процессы и способности в обучении. - М.: Флинта, 2018. – 342с.
4. Осадчий И.Г. Сетевые модели в образовании: основы теории «Систем без границ»// Школьные технологии, 2012. № 5. - С.27-29.
5. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1990. – 286с.

**УДК 37.043.**

## **ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ И КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**Шерязданова С. А., Алпысбаева М. Б.**  
(*НАО СКУ им. М. Козыбаева*)

Одна из важнейших задач образовательной среды - формирование гармоничной, всесторонне развитой и психологически здоровой личности [1]. Как считает Баева И.А., особое внимание следует уделять изучению психологической безопасности личности в образовательной среде, в которой обучающийся проводит большую часть времени. В психологически безопасной образовательной среде обучающийся чувствует себя уверенно и свободно выражает свое мнение, проявляет свои творческие способности и свою индивидуальность [2].

В структуру психологической безопасности входит множество аспектов. Следует особо учитывать социально-психологический аспект безопасности, который затрагивает вопросы нормального функционирования личности во взаимодействии с социальной средой. Рабочее определение психологической безопасности подразумевает психическое состояние, обусловленное характером проявленной образовательной среды, через чувство безопасности, уверенности в себе, самодовольства как субъекта деятельности и социальных отношений [3].

Создание безопасной образовательной среды может осуществляться по нескольким направлениям:

– Безопасность для обеспечения физического здоровья студентов: санитарное и гигиеническое обеспечение учебного процесса (оптимизация учебной нагрузки студентов, организация студенческой физической активности, медицинское обеспечение).

– Социально-психологическая безопасность: доброжелательные отношения (включая доверие друг к другу, внимание и уважение, психологическая поддержка, забота о безопасности каждого студента в группе и т. д.), компетенции социального взаимодействия, приобретение коммуникативных навыков и формирование культуры общения, как способность адекватного установления взаимопонимания, создание атмосферы доверия.

Безопасность - необходимое условие нормального развития личности, социальной организации и общества. Безопасность в наиболее общем виде подразделяется на физические и психологические аспекты. Безопасность образовательной среды считается как фактор защиты студентов от физических и психологических опасностей.

По мнению А.А. Баранова, угрозы безопасности обучающихся, содержащиеся в образовательной среде скрыта и мало изучена. Угрозы включают: угрозы физическому здоровью, угрозы, связанные с подавлением инициативы и самостоятельности студентов, отсутствие оздоровительных мероприятий, неблагоприятный психологический климат в группе, недостаточный психологический контакт между всеми субъектами образования.

Некоторые авторы указывают на то, что психологическая безопасность обучающихся должна стать концептуальной основой реформирования образования [4]. Гилман Р. и Хьюбнер Э. связывают психологическую безопасность студентов с их удовлетворенностью жизнью и способностью контролировать стресс.

Субъективное ощущение психологической безопасности важны не только для студентов, но и для преподавателей. Только в этом случае преподаватель сможет практиковать индивидуальный подход к каждому ученику и создать пространство для субъект-субъектного взаимодействия [5].

Проведенное нами исследование направлено на выявление особенностей и компонентов психологической безопасности личности студентов в образовательной среде. Использованные методики: Методика «Самооценка эмоциональных состояний» – опросник, разработанный американскими психологами А. Уэссманом и Д. Риксом и предназначенный для самооценки самочувствия и эмоционального состояния человека на момент обследования.

Исследование проводилось в привычной для студентов обстановке в групповой форме, после получения респондентами стандартных инструкций. Достоверность результатов опроса подразумеваемая экспертная оценка выполнена по результатам наших наблюдений. В исследовании приняли участие 61 человек, из них 18 юношей, 43 девушек.

Эмпирическое исследование показало, что у 29% студентов высокий уровень тревожности у 64% респондентов наблюдается средний уровень, у 6,5% - низкий уровень тревожности. Исследование показало, что высокий уровень тревожности (70%) более характерен для девушек, чем для мальчиков (30%).

Таблица 1.

Результаты диагностики общего уровня эмоционального состояния у студентов

Уровни эмоционального состояния	Количество человек в %
Высокий	29% (18 человек)
Средний	64% (39 человек)
Низкий	6,5% (4 человек)

В целом показатели, определяющие состояние образовательной среды вуза имеют положительную динамику. Это говорит о том, что вуз имеет безопасную среду, построенную на принципах уважения, взаимопомощи, межличностного общения, и обеспечивает чувство психосоциального благополучия студентов.

Качественный анализ проявлений показателей эмоционального состояния показал, что высокий уровень тревожности среди студентов были вызваны: социальным стрессом 42% (26 человек), боязнь ситуаций оценки знаний 39% (24 человек) и необходимостью добиться успеха 18% (11 человек)

Кроме того, данная методика позволяет выявить уровень выраженности компонентов психологической безопасности: социальный стресс, оценка знаний и необходимость добиться успеха. Результаты уровня выраженности компонентов представлены на Рисунке 1.

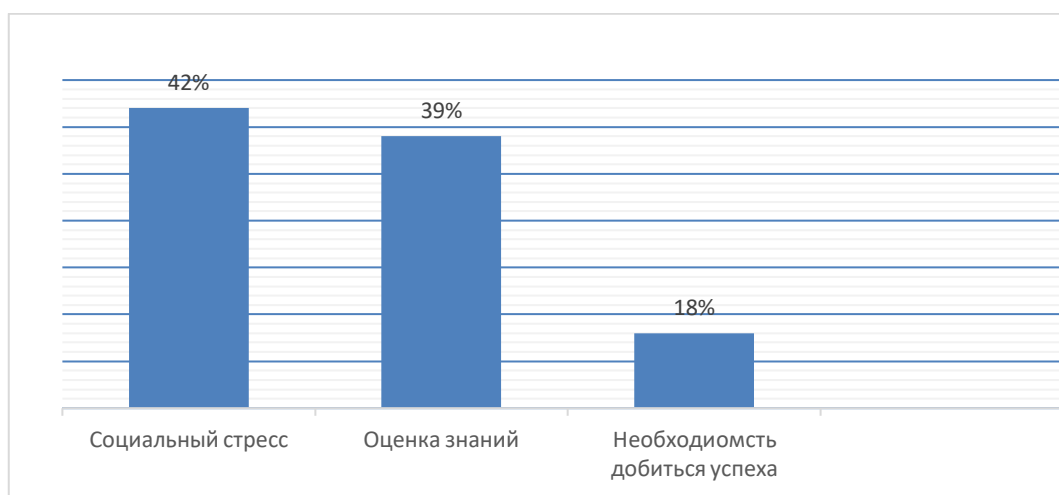


Рисунок 1. Результаты уровня выраженности компонентов эмоционального состояния

Переживание негативной модальности эмоций влияет на формирование личности обучающихся, поскольку целостное отношение к себе является следствием интеграции представлений о себе и на основе целостной деятельности личности.

Одна из актуальных задач психологической безопасности - обеспечение безопасности на уровне личности обучающихся и их внутреннего состояния. Результаты проведенной методики, указывает на необходимость проектирования такой системы межличностных отношений субъектов образования, которая могла бы удовлетворить потребности в личностно-доверительном общении, в рамках которого

субъекты образования могут взаимодействовать на межличностном уровне, что создает условия для принятия студентами моральных и культурных ценностей, обретение «личного смысла».

В связи с этим вуз должен работать над проектированием позитивного пространства, направленного на повышение способности к личностно-ориентированному, доверительному взаимодействию в процессе обучения, навыки демократического общения, в том числе доброта, вежливость, умение слушать, понимать, объяснять и т. д.; умение сохранять эмоциональное равновесие, предотвращать и разрешать конфликты, в том числе умение сотрудничать, достигать компромиссов; навык разработки стратегии, тактики и техника активного взаимодействия с людьми, организовать их совместное сотрудничество для достижения определенных социально важных целей.

Очень важно, чтобы студент не только знал психолого-педагогическую сущность психологической безопасности, но и умел использовать методы ее обеспечения на практике, умел применять их в любых ситуациях и в условия учебного заведения.

Такая окружающая среда влияет на активность познания и преобразования окружающего мира, открытость, свободу мысли и действия, личностную ориентацию, на саморазвитие и самореализацию. В этой связи образовательная среда, определяющая характер взаимодействия субъектов образования, является необходимым элементом психологической безопасности среды вуза.

Проведенный мониторинг образовательной среды высшего учебного заведения в соответствии с критерием психологической безопасности студентов способствует глубокому полноценному изучению объекта исследуется и позволяет зафиксировать переход студентов из одного психологического состояния в другое для учета формирования и развития у студентов таких личностно и профессионально важных качеств, как социальная толерантность, коммуникативные навыки и творчество.

#### **Литература:**

1. 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.
2. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающегося потенциала // в кн.: Практикум по психологии общения. - Владивосток. – 2018. – С. 35-43.
3. Рубцов В.В. 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. Suldo Sh.M. Источники стресса для учащихся подготовительных и общеобразовательных программ старшей школы [Электронный ресурс]: Групповые различия и ассоциации с приспособлением / Sh.M. Suldo, E. Shaunessy, A. Thalji, J. Michalowski, E. Shaffer // Подростковый возраст. - 2009. - Vol. 44, № 176. - С. 925–48. URL: <http://search.proquest.com/docview/195950977?Accountid=35419>.
5. Штро В.А. Методы активного социально-психологического обучения. - М.: Юрайт. - 2015.

## К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

**Шлейхер М.Д., Сбитнева А.Н.**  
(*НАО СКУ им. М. Козыбаева*)

Приоритетом семейной политики на современном этапе развития общества является утверждение семейных ценностей и семейного образа жизни, возрождение и сохранение нравственно-духовных традиций в семейных отношениях и воспитании, создание условий для обеспечения семейного благополучия, ответственного родительства, повышение авторитета родителей в семье и обществе. Семейное благополучие является основой социального благополучия учащихся. Проблема социального благополучия учащихся актуальна и является особенно важной, потому что и в семье, и в школе уделяется особое внимание интеллектуальному развитию учащегося в ущерб развитию социальной компетентности. В воспитании подрастающего поколения важнейшим должно быть признано создание условий для освоения детьми социальных навыков и ролей, развития культуры их социального поведения с учетом динамики социально-экономических изменений в обществе.

Роль обучения и воспитания в науке и практике все чаще связывают с конечным результатом – компетентностью школьника. Школа должна создать оптимальные предпосылки для формирования социального потенциала школьника, путём развития социального благополучия, сформировать социально компетентную личность. Становление социального благополучия учащегося происходит в школьном возрасте, когда формируются воля, потребности, мотивы, а также закрепляются основные способы реагирования на воздействие окружающей среды [1, с.128].

Государство и общество уделяют все больше внимания социальному благополучию подрастающего поколения. В Постановлении Правительства Республики Казахстан «Об утверждении национального проекта «Качественное образование «Образованная нация» важной задачей является мониторинг безопасности, комфортных условий и социального благополучия учащихся, своевременного выявления проблем и оперативного принятия решений. С учетом международного и казахстанского опыта разрабатывается система показателей и Индекс благополучия учащихся, который охватывает все жизненно важные сферы: материальное благополучие, здоровье, образование, безопасность и риски, социализацию. Внедрение Индекса позволяет Казахстану определить, насколько учащиеся благополучны, дает возможность отслеживать эффективность национальной политики по улучшению положения детей в разных сферах [2].

Благополучие учащихся стало измеряться различными международными и национальными системами оценивания. Международные опросы World Health Survey, WHO-5, Gallup World Poll запрашивают информацию не только о знаниях и навыках, но и информацию о благополучии граждан для прогнозирования и планирования социальных преобразований. Впервые крупномасштабное исследование благополучия учащихся было проведено в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений, учащихся PISA в 2015 году, когда были определены потенциальные объективные и субъективные индикаторы благополучия учащихся. Рамка благополучия, на которой основывается PISA, охватывает различные аспекты благополучия и представляет собой комплексную модель с широким спектром индикаторов. Это такие аспекты, как уровень образования и навыков, размышления

учащихся о самих себе и своей жизни, благополучие школьной среды, физическое здоровье, а также благополучие учащегося за пределами школы. Такая матрица позволяет увидеть взаимосвязь между разными категориями и сделать определенные выводы для планирования государственной образовательной политики [3].

Согласно результатам PISA-2018, благополучие является предопределяющим фактором академической успеваемости учащихся, то есть учащиеся, которые «в какой-то степени удовлетворены» и «умеренно удовлетворены» своей жизнью, показывают более высокие результаты по читательской грамотности. Как выяснилось, на академическую успеваемость учащихся влияют также отношения со сверстниками и педагогами, школьный климат, тревожность, пропуски занятий, установка на развитие. Приоритеты в сфере детского благополучия формулируются в направлениях, которые соотносятся с основными показателями детского благополучия: соблюдение прав детей, в том числе находящихся в трудной жизненной ситуации, защита детей от любых форм насилия, развитие социальных сервисов, доброжелательных к детям, обеспечение участия детей в жизни общества. Согласно концепции ЮНИСЕФ, понятие «детское благополучие» отражает целый ряд показателей: материальное благополучие; состояние здоровья и защищенность; образование; отношения в семье и со сверстниками; поведенческие риски; субъективное восприятие благополучия самими детьми и подростками.

Поэтому проблема социального благополучия в современном мире интересует множество ученых. Так, проблему социального благополучия рассматривают в своих исследованиях такие российские авторы, как: Э.И. Поднебесная, П.С. Филатова, И.В. Мерзлякова, Ю.А. Зубков, А.В. Кострикин.

По мнению Э.И. Поднебесной социальное благополучие – интегративное личностное образование, характеризующееся его гармоничными взаимоотношениями со сверстниками, другими людьми, социумом, обществом, культурой, способствующее его эффективному развитию, а также позитивному влиянию, оказываемому подростком на сверстников, других людей, общество и культуру в целом [4, с.12].

П.С. Филатова считает, что социальное благополучие характеризует оценку жизнедеятельности и общую степень удовлетворенности индивида своей жизнью. В данное понятие может включаться также и психологическое, физическое, экономическое благополучие человека. Социальное благополучие отдельного человека должно стоять, как приоритетная задача государства, потому как именно удовлетворенный уровнем и качеством жизни человек способен на продуктивную деятельность, обеспечивающая нормальное функционирование государства, как системы [5, с.95].

И.В. Мерзлякова отмечает, социальное благополучие – это высшая социальная ценность, социальный идеал, область социальной оптимальности, с которой связаны жизненно важные интересы человечества. Социальное благополучие всегда надо рассматривать как одну из важнейших характеристик экономического и социального развития общества, ведь отсутствие такого благополучия почти всегда говорит о неудовлетворенном уровне жизни и недостатке или недоступности ряда благ [6, с.12].

Среди казахстанских авторов, занимающихся изучением проблемы социального благополучия, можно выделить: Д. Кусаин, Б.А. Жекибаеву, К.И. Нурова, Е.Р. Иргалиева. Так, Д. Кусаин уделяет большое внимание тому, что социальное благополучие и безопасность учащихся тесно связаны между собой, и направлены на получение нравственного и духовного полноценного поколения подростков. Безопасность учащихся – широкий концепт, включающий в себя различные аспекты физической, эмоциональной и ментальной безопасности подрастающего поколения. В первую очередь, безопасность учащегося – сфера ответственности взрослых. Огромную

роль играет и социальное благополучие учащихся. Забота о безопасности учащихся и их социального благополучия должна вестись на всех уровнях: от семьи до государства [7].

Социальное благополучие может быть определено как:

- высшая социальная ценность, идеальное состояние, к которому стремится общество и социальное государство;

- личная ценность – желание человека удовлетворить свои социальные потребности и быть благополучным в обществе объективно и в субъективных ощущениях благополучия;

- цель социальной политики и социальной работы по достижению желаемого оптимального состояния общества;

- комплексный критерий, характеризующий уровень социального, экономического, политического и культурного развития общества [8, с. 20].

Благополучие детей становится стратегическим ориентиром развития государств и национальных систем образования. Воспитание здорового, счастливого, благополучного человека – сверхзадача для каждого участника образовательного процесса, предусматривающая поддержку детей и молодежи в поисках своего жизненного пути, в развитии способностей и реализации природного потенциала.

В основу казахстанского законодательства по вопросам защиты материнства и детства положены важнейшие международные правовые документы Организации Объединенных Наций. Раньше в фокусе системы образования были в основном академические достижения учащихся, сейчас утверждается более широкое и многогранное видение результативности образовательного процесса. Концепция благополучия учащихся учитывает не только образовательные, но и социально-экономические и социально-культурные параметры. В этом смысле качество образования соотносится с такими глобальными категориями, как уровень жизни, экономический потенциал страны, динамизм общества, его способность адаптироваться к постоянным изменениям [9, с.55].

Понятию «благополучие» содержательно близки по смыслу понятия «счастье», «процветание», «качество жизни», «удовлетворенность жизнью». Е.А. Мишутина описывает «счастье» с социологической точки зрения рассматривается как состояние человека, которое отвечает наибольшей внутренней удовлетворенности условиями своего существования, полноте и сознания жизни, осуществление своего человеческого предназначения. Понятие счастье выражает представление о том, какой должна быть жизнь человека, идеал, некая утопия [10, с. 45].

И.С. Кон определял счастье как моральное сознание и такое состояние человека, которое соответствует наибольшей внутренней удовлетворенности условиями своего бытия, полноте и осмысленности жизни, осуществлению своего человеческого назначения [11, с. 303].

В исследовании человеческого счастья применяются три подхода:

- психология счастья рассматривает счастье как переживание, характеристику личности как счастливого человека;

- аксиология счастья – это ценность, мера добра в жизни человека, идеал совершенства личности и бытия вообще;

- социологический подход – счастье как общественное благополучие [12, с. 26].

Понятие «качество жизни» в понимании Л.А. Беляевой является комплексной характеристикой условий жизнедеятельности населения, которая выражается в объективных показателях и субъективных оценках удовлетворения материальных, социальных и культурных потребностей и связана с восприятием людьми своего

положения в зависимости от культурных особенностей, системы ценностей и социальных стандартов, существующих в обществе [13, с. 34].

Нравственный характер переживания своего благополучия формируется постепенно: зарождается и укрепляется в социальных институтах, каковыми являются семья, школа, «досуговое пространство»; имеет свои особенности на каждом этапе развития. Влияние всех «социальных институтов» на жизнь и культурное развитие ребенка взаимообусловлено: в школу ребенок приходит из семьи или интерната, в досуговом пространстве реализуются те привычки, интересы, представления о благе, которые сформированы в семье или детском доме и в школе. Культурная среда, создающая социальную ситуацию развития личности растущего человека, определяется, прежде всего, позицией взрослого. По утверждению В.В. Давыдова, в каждом надо «видеть личность», имеющую равное и неотъемлемое право на полноценное духовное развитие. Ребенок – это уже личность, но «личность в самом начале», и разгадку «ставшей личности» нужно искать на ранних этапах ее развития [14, с. 111].

Благополучие детей становится объектом живого интереса как в науке, так и в социальных процессах. Такие научные области, как педагогика, экономика, общественное здравоохранение, психология, социология, изучают различные аспекты благополучия. Так, нобелевские лауреаты в сфере экономики Дж. Стиглиц и А. Сен предложили заменить стандартный экономический показатель качества жизни показателем благополучия людей. А Всемирная организация здравоохранения уже с середины XX века характеризует здоровье как состояние физического, психологического и социального благополучия человек [15, с. 43].

Социальное благополучие школьников начинает определяться общением со сверстниками и становится ведущей деятельностью в развитии личности. Формируется основа человеческих взаимоотношений – способность видеть и понимать, кому ты должен сочувствовать, помогать, от кого и когда сам вправе ожидать поддержки и помощи. Неудовлетворенность в общении со сверстниками нарушает позитивную социальную ситуацию развития школьников, толкает их к поиску общения в интернете. Постепенно они теряют не только навык живого общения, но и саму потребность в таком общении, именно в процессе живого общения возникает и развивается потребность человека в реальных людях и социальных взаимосвязях.

Индивидуальное определение благополучия человека достаточно сложное, ведь в структуре личности человека присутствуют три элемента: физическое, социальное и духовное. Их невозможно отрывать друг от друга в изучении субъективного благополучия. Само единство их становится фактором субъективного благополучия.

Формирование социального благополучия способствует:

- умению жить с окружающими людьми, находить с ними компромиссы в спорных вопросах, спокойно решать возникающие ситуации;
- формированию умений предвидеть возникновение опасной ситуации в процессе жизнедеятельности;
- анализованию складывающейся обстановки и нахождению наиболее безопасных выходов из опасных ситуаций;
- стремлению постоянно изучать правовые акты в области безопасности жизнедеятельности и соблюдать их в постоянной жизни;
- воспитанию в себе наиболее значимых человеческих качеств: ответственность, исполнительность и сила воли;
- постоянному воспитанию в себе потребности в сохранении окружающей природной среды и личного здоровья, как индивидуальной и общественной ценности;
- формированию чувства ответственности за обеспечение личной безопасности.



Феномен социального благополучия является сложным, многосоставным, что позволяет его рассматривать системно: как открытую самоорганизующуюся систему, подверженную влиянию множества факторов внешних систем. В связи с комплексным, системным характером социального благополучия крайне сложно однозначно выделить те или иные факторы, приводящие к его достижению для человека и общества. В самой общей классификации все факторы достижения можно разделить на внешние и внутренние. Важным фактором ощущения собственного благополучия является ощущение социальной значимости и положительная оценка своего социального статуса. Среди внутренних факторов социального благополучия следует отметить: социальное здоровье человека и общества, социальная сплоченность, успех, счастье человека и др. Это имеет существенное значение для обеспечения социального благополучия в социальной сфере. При этом досуг можно рассмотреть в контексте социальных взаимоотношений, которые поддаются индивидуальному контролю и могут принести чувство удовлетворения жизнью от исполнения сокровенных желаний [16, с.14].

Таким образом, благополучие зависит от социальной зрелости и состоятельности, прежде всего, семьи. Именно семья наиболее эффективно удовлетворяет все потребности и является ключевым институтом системы профилактики девиантного поведения среди молодежи. Следовательно, для того чтобы все были счастливы и чувствовали себя комфортно, социальным службам необходимо работать с семьями, поддерживать и восстанавливать институт семьи в стране.

#### Литература:

1. Прямикова Е.В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики. // Социологические исследования. – 2009. – № 7. – С. 126-132.
2. Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 октября 2021 года № 726 Об утверждении национального проекта «Качественное образование «Образованная нация» [Электронный ресурс] <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000726>
3. Асыллова Б. Благополучие детей как стратегический ориентир развития государства и национальной системы образования. [Электронный ресурс] <https://www.caravan.kz/news/blagopoluchie-detejj-kak-strategicheskiij-orientir-razvitiya-gosudarstva-i-nacionalnoj-sistemy-obrazovaniya-770146/>
4. Поднебесная Э.И. Педагогические аспекты формирования социального здоровья подростков: дис... канд. пед. наук. – Рязань, 2010. – С. 12.
5. Филатова П.С. Социальное благополучие человека. Возможности применения примирительных процедур (медиации) // Социальное благополучие человека в современном мире. – 2015. – №7. – С. 95.
6. Мерзлякова И.В. Теоретико-методологические основы социологического анализа социального благополучия населения региона: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Барнаул, 2007. – С. 12.
7. Кусаин Д. Казахстанские эксперты о детском благополучии 2021г. [Электронный ресурс] [https://economy.kz/ru/Novosti\\_instituta/id=2810](https://economy.kz/ru/Novosti_instituta/id=2810)
8. Мерзлякова И.В. Социальное благополучие населения региона: методология и методика исследования. – Чита, 2009. – 202 с.
9. Калжанова Г.М. Модернизация системы образования в Казахстане. // Проблемы и перспективы развития образования. – 2016. – №8. – С. 52-55.
10. Мишутина Е.А. Счастье как предмет социально-философского исследования: Автореф. дис...канд. пед. наук. – Новочеркасск, 2009. – 45 с.
11. Кон И.С. Словарь по этике // Под ред. И.С. Кона. – М., 1975. – С. 303.
12. Аргайл М. Психология счастья. – М., 2003. – 268 с.
13. Беляева Л.А. Уровень и качество жизни. Проблемы измерения и интерпретации // Социологические исследования. – 2009. – №7. – С. 33-42.
14. Давыдов В.В. Личности надо «выделяться» / С чего начинается личность. – М., 1979. 238 с.
15. Бессчетнова О.В. Благополучие детей как социальная проблема современности //Социология и социальные технологии. – 2019. – №4. – С. 42-52.
16. Власова А.А. Современные теории социального благополучия. – Ярославль, 2017. – 48 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Абдижадил Б.У., Иманов А.Қ.</b> Жасөспірімдік шақтағы мінез акцентуация типтерінің көрінісінің жастық-жыныстық ерекшеліктері және динамикасы.....	3
<b>Абзалилова К.Р., Чикова И.В.</b> К проблеме развития общения у детей среднего дошкольного возраста.....	6
<b>Ахметбекова З.Д., Местер К.Ю.</b> Арт-терапия как средство развития толерантности.....	10
<b>Аязбай А.</b> Пандемия кезеңінде бастауыш мектеп жасындағы балаларды оқу-тәрбие процесіне бейімдеу.....	12
<b>Әбдіғани Ұ.Д., Айтымова А.Н.</b> Бастауыш сынып оқушысының ұжымда оқшаулануының психологиялық негіздері.....	16
<b>Баймуратова С., Долобаева А.Е.</b> Өзін-өзі бағалаудың төменгі мектеп оқушыларының қалыптасуы мен оқудағы жетістік мотивациясына ықпалы.....	19
<b>Баянова А.С., Кенжебаева Д.К.</b> Дәрігер имиджінің науқаспен қарым-қатынас орнатуына әсері.....	23
<b>Бейбітқызы А., Долобаева А.Е.</b> Жасөспірімдік кезеңдегі бейімделуге жеке психологиялық ерекшеліктердің ықпалы.....	25
<b>Борисенко К.В., Айтымова А.М.</b> Развитие графических умений детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности.....	28
<b>Буркова М.М., Сбитнева А.Н.</b> К вопросу об педагогических условиях развития жизненного самоопределения учащихся.....	33
<b>Быстрова Д.В., Сбитнева А.Н.</b> К вопросу о причинах социального сиротства...	38
<b>Гельмендинова В.Э., Чикова И.В.</b> К вопросу феноменологии изобразительных способностей и их специфики у дошкольников.....	43
<b>Грудинская Е.А., Айтымова А.М.</b> Педагогические условия профилактики детских капризов в дошкольном образовании.....	46
<b>Дюсенова А.Б., Айтымова А.М.</b> Особенности развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста.....	49
<b>Жанияз Д.А., Белгибекова А.Б.</b> Жеткіншектердің мазасыздығының оқу жетістіктеріне әсері.....	53
<b>Жумабаева А.Н.</b> Особенности организации исследовательской деятельности младших школьников.....	55
<b>Жумасатова Д.Б., Айтымова А.М.</b> Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста.....	59
<b>Жусупова Н.А., Белгибекова А.Б.</b> Дәрігер мен науқас арасындағы түсіністік орнатудың психологиялық алғы шарттары.....	64
<b>Жусупова С.Т., Сбитнева А.Н.</b> К вопросу формирования ценностных ориентаций школьников.....	66
<b>Ибаділдақызы Л., Долобаева А.Е.</b> Орта буын оқушыларының жасөспірімдік кезеңіне бейімделуге индивидуалды психологиялық ерекшеліктердің ықпалы.....	73
<b>Ивлева Н.Д., Сбитнева А.Н.</b> Нравственно-духовные аспекты воспитания милосердия у учащихся.....	76
<b>Игентаева Ж.Ә.</b> Жоо-дағы білім алушылардың көшбасшылық қасиеттерін қалыптастырудың эмоциялық интеллектімен байланысы.....	81
<b>Искакова А.Т., Алпысбаева М.Б.</b> Ключевые компетенции учащихся в условиях обновления содержания образования.....	85
<b>Ислом С.П., Айтымова А.Н.</b> Компьютерлік ойындардың жасөспірім психикасына әсері.....	89

<b>Кабдрахманова А.С., Долобаева А.Е.</b> Есте сақтау және оқу процесі: мәселенің тарихи даму контекстіндегі өзектілігі.....	<b>92</b>
<b>Кабдрахманова А.С., Белгибекова А.Б.</b> Жоғары сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісі дамуына топтық психологиялық тренинг әсері.....	<b>96</b>
<b>Қалқабай Ә.Б., Долобаева А.Е.</b> Жасөспірімнің еріктік мінез-құлқына стрестік төзімділіктің әсер етуі.....	<b>98</b>
<b>Калуцкая А.Н., Чикова И.В.</b> К проблеме своеобразия отношения взрослых к детству.....	<b>101</b>
<b>Карманов И.В., Чикова И.В.</b> Современные экологические проблемы Урала.....	<b>103</b>
<b>Каршалова А.С., Сеңкібаев С.Т.</b> Дарынды балаланы анықтаудың тұжырымдамасы.....	<b>106</b>
<b>Қожабаева А.Д., Айтымова А.Н.</b> Бастауыш сынып оқушыларының дарындылығын дамытудың психологиялық ерекшеліктері.....	<b>109</b>
<b>Қожабай Қ.Н., Айтымова А.Н.</b> Жоғары сынып оқушысының жетістікке жету мотивациясының мамандық таңдауға ықпалы.....	<b>113</b>
<b>Комкина Т.М., Абильмажинова А.М.</b> Влияние семейных взаимоотношений на психоэмоциональную сферу личности подростка.....	<b>115</b>
<b>Котова Е.А.</b> Социализации воспитанников школы-интерната.....	<b>119</b>
<b>Лесняк Е.В., Сбитнева А.Н.</b> К вопросу организации социально-педагогической профилактики асоциального поведения школьников.....	<b>123</b>
<b>Малиновская Д.В., Сбитнева А.Н.</b> Особенности развития коммуникативной толерантности школьников в условиях общеобразовательной школы.....	<b>128</b>
<b>Мұқамеджан А.М., Алпысбаева М.Б.</b> Особенности формирования педагогической фасилитации у студентов по направлению «Педагогические науки».....	<b>133</b>
<b>Назарова Г.М., Белгибекова А.Б.</b> Арт-терапия мектепке дейінгі жастағы балалардың шығармашылық ойлауын дамыту құралы ретінде.....	<b>136</b>
<b>Нуруллаева Д.Б., Абдрасулова Ж.Т.</b> Дене тәрбиесіндегі физиологиялық және педагогикалық ерекшеліктерді ескере отырып, орта мектеп жасындағы оқушыларға жеке жұмыс жүргізу.....	<b>138</b>
<b>Нышан А.Е., Иманов А.К.</b> Болашақ педагогтардың тұлғалық және кәсіби жетілу мәселелері.....	<b>141</b>
<b>Орналы М.Б., Белгибекова А.Б.</b> Бастауыш сынып оқушыларының агрессивті мінез -құлқын ойын арқылы түзету.....	<b>144</b>
<b>Оршлет Е.В., Сбитнева А.Н.</b> Особенности формирования лидерских качеств современных школьников.....	<b>147</b>
<b>Остроглядова Ю.Н., Айтымова А.М.</b> Развитие речи старших дошкольников посредством игровой деятельности.....	<b>152</b>
<b>Пашкова Н.А.</b> Управление качеством самостоятельной работы обучающихся в вузе.....	<b>157</b>
<b>Попрядухина Н.Г.</b> Коррекция личностного развития дошкольников.....	<b>160</b>
<b>Просандеева И. А., Стукаленко Н.М.</b> Формирование креативности у обучающихся.....	<b>163</b>
<b>Рысев И.А., Иманов А.К.</b> Влияние физической культуры на формирование личности подростка.....	<b>167</b>
<b>Садирова А.Ж., Белгибекова А.Б.</b> Мектепке дейінгі жастағы баланың мазасыздығын түзетугегі ойын терапиясының әдістерін қолдану.....	<b>169</b>
<b>Сактаганова К.Г.</b> Формирование психологической готовности будущих педагогов к работе в инклюзивном образовании.....	<b>171</b>
<b>Сәбит И.А., Алпысбаева М.Б.</b> Психикалық дамуы тежелген жасөспірімдердің	

эмоционалды интеллектісі.....	176
<b>Сегізбаева А.Ә., Жумадуллаева А.А.</b> Танымдық ойындар мектеп жасына дейінгі балалардың шығармашылық қызметі ретінде.....	180
<b>Сейтбекова Ж.Е., Иманов А.К.</b> Жасөспірімдік кезеңжәне әлеуметтік орта мәселелері.....	182
<b>Сейтмахан Г.И., Айтымова А.Н.</b> Жасөспірімдердің қарым - қатынас мәдениетін қалыптастырудың педагогикалық - психологиялық шарттары.....	185
<b>Серік Д.М., Омарова М.Т.</b> Тиімді әдіс-тәсілдерді қолдану арқылы студенттердің сыни ойлауын қалыптастыру.....	188
<b>Сыздыкова Д.С., Абилева Б.Т.</b> Возрастные особенности подросткового возраста как фактор результативного самоопределения.....	192
<b>Сырым Ә.Қ., Мейрбекова Г.П.</b> Мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік қорын дамытудағы ертегінің рөлі.....	197
<b>Таряник К.Т., Чикова И.В.</b> Об особенностях экологической политики СССР в 1960-1990 гг.....	201
<b>Тимошина О. С., Алпысбаева М. Б.</b> Психолого-педагогическое сопровождение формирования лидерских качеств у младших школьников.....	203
<b>Уалиханова А.Д., Долобаева А.Е.</b> Зияткерлік қабілеттер деңгейінің дарынды оқушылар бойындағы танымдық қызығушылықтарына әсер етуі.....	208
<b>Уразалина А.М.</b> Формирование инклюзивной компетентности у будущих социальных педагогов.....	211
<b>Цыбаева А., Чикова И.В.</b> Об особенностях развития представлений о числе и счете у детей дошкольного возраста.....	216
<b>Чикова И. В.</b> Субъект-субъектные отношения в условиях высшей школы: к проблематике их своеобразия.....	219
<b>Чуканова Ю.С., Сбитнева А.Н.</b> Особенности формирования ценностных ориентаций у учащихся.....	221
<b>Шахзанда Д.Т., Айтымова А.Н.</b> Жасөспірімдер арасында ухани-адамгершілік құндылықтарды қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық аспектілері...	225
<b>Швацкий А.Ю.</b> Возможности современных образовательных технологий в развитии познавательной активности обучающихся.....	229
<b>Шерьязданова С. А., Алпысбаева М. Б.</b> Выявление особенностей и компонентов психологической безопасности личности студентов в образовательной среде.....	233
<b>Шлейхер М.Д., Сбитнева А.Н.</b> К вопросу о становлении социального благополучия.....	237