

АБАЙ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АБАЯ



ПЕДАГОГИКА

ЖӘНЕ

И

ПСИХОЛОГИЯ

ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ЖУРНАЛ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2009 ЖЫЛДЫҢ ҚЫРКҮЙЕК АЙЫНАН БАСТАП ШЫҒА БАСТАДЫ
ИЗДАЕТСЯ С СЕНТЯБРЯ 2009 ГОДА
3(16) 2013

3

БАС РЕДАКТОР

С. Ж. ПРЭЛИЕВ – Абай ат. ҚазҰПУ ректоры, п.ғ.д., профессор, КРҰҒА корреспондент-мүшесі

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ:

Қайдарова А.Д. – бас редактордың орынбасары, п.ғ.д., профессор, **Мухитова Р.Б.** – Алматы аймағының жоғары оқу орындары ректорлар кеңесінің ғалым хатшысы, **Намазбаева Ж.И.** – Абай ат. ҚазҰПУ психология ҒЗИ-нің директоры, **Сарыбеков М.Н.** – Х.Дулати атындағы Тараз мемлекеттік педагогикалық университетінің ректоры, **Беркімбаева Ш.К.** – п.ғ.к. профессор, **Бекбоев И.Б.** – Қырғыз Республикасының Ұлттық ғылым академиясының корреспондент-мүшесі, **Уманов Г.А.** – «Престиж» оқу кешенінің президенті, **Құсайынов А.К.** – Еуразия гуманитарлық институтының ректоры, **Әбілқасымова А.Е.** – Абай ат. Қаз ҰПУ-нің пәндерді оқыту әдістемесі, физика-математика және информатика кафедрасының меңгерушісі, **Жарықбаев Қ.Қ.** – Т.Тәжібаев атындағы этнопсихология және этнопедagogика орталығының директоры, **Қазмағанбетов А.Г.** – Ақмола облысының білім беру саласын бақылау бойынша департаментінің директоры, **Шадрин Н.С.** – Павлодар мемлекеттік университетінің профессоры, **Суннатова Р.И.** – М.Ломоносов атындағы ММУ-дің Ташкент қаласындағы филиалының профессоры, **Джуринский А.Н.** – Мәскеу мемлекеттік педагогикалық университеті педагогика кафедрасының меңгерушісі, **Абдуллин Э.В.** – Мәскеу мемлекеттік педагогикалық университеті кәсіби білім беру кафедрасының меңгерушісі, **Асипова А.Н.** – Манас атындағы Қырғыз-Түрік университеті педагогика кафедрасының меңгерушісі, **Добаев К.Д.** – Қырғыз Республикасы білім беру проблемалары орталығының директоры, **Шаханова Р.Ә.** – Абай ат. Қаз ҰПУ магистратура және PhD докторантура институты филологиялық мамандықтар кафедрасының меңгерушісі, **Әлмұхамбетов Б.А.** – Абай ат. Қаз ҰПУ-нің өнер, мәдениет және спорт институтының директорының м.а., **Сманов Б.Ө.** – Абай ат. ҚазҰПУ Аппаратының жетекшісі, **Иманбаева С.Т.** – Абай ат.ҚазҰПУ ұлттық тәрбие және өзін-өзі тану кафедрасының меңгерушісі, **Баймолдаев Т.** – Абай ат. ҚазҰПУ педагогика институтының психологиялық-педагогикалық пәндер кафедрасының профессоры, **Қалиева С.И.** – Абай ат. ҚазҰПУ магистратура және PhD докторантура институты филологиялық мамандықтар кафедрасының профессоры, **Қалиева С.И.** – Абай ат. ҚазҰПУ ұлттық тәрбие және өзін-өзі тану кафедрасының профессоры, **Хан Н.Н.** – Абай ат. ҚазҰПУ ұлттық тәрбие және өзін-өзі тану кафедрасының профессоры, **Бейсенбаева А.А.** – Абай ат. ҚазҰПУ магистратура және PhD докторантура институтының психологиялық-педагогикалық пәндер кафедрасының профессоры, **Бидайбеков Е.Ы.** – Абай ат. ҚазҰПУ магистратура және PhD докторантура институтының информатика және білім беруді ақпараттандыру кафедрасының меңгерушісі, **Шалғынбаева К.К.** – Л.Н.Гумилев ат. Еуразия Ұлттық университетінің әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының меңгерушісі, **Ибраимова Ж.К.** – Абай ат. ҚазҰПУ психология ҒЗИ-ның жетекші ғылыми қызметкері, **Жампеисова К.К.** – п.ғ.д., Абай ат. ҚазҰПУ-нің профессоры, **Оспанова Б.А.** – Қ.А. Яссауи атындағы Халықаралық Қазақ-Түрік университеті психология кафедрасының меңгерушісі, **Құлынбаева А.У.** – әдіскер (жауапты хатшы).

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

С.Ж. ПРАЛИЕВ – ректор КазНПУ им. Абая, д.п.н. профессор, член-корреспондент НАН РК

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Қайдарова А.Д. – заместитель главного редактора, д.п.н., профессор, **Мухитова Р.Б.** – ученый секретарь Совета ректоров вузов Алматинского региона, **Намазбаева Ж.И.** – директор НИИ психологии КазНПУ им.Абая, **Сарыбеков М.Н.** – ректор Таразского государственного педагогического университета имени Х.Дулати, **Беркімбаева Ш.К.** – к.п.н., профессор, **Бекбоев И.Б.** – член-корреспондент НАН Кыргызской Республики, **Уманов Г.А.** – президент учебного комплекса «Престиж», **Кусаннов А.К.** – ректор Евразийского гуманитарного института, **Абылқасымова А.Е.** – заведующая кафедрой методики преподавания физики, математики и информатики КазНПУ им.Абая, **Жарықбаев К.Б.** – директор центра этнопсихологии и этнопедagogики им.Т.Тәжібаева, **Қазмағанбетов А.Г.** – директор Департамента по контролю в сфере образования Акмолинской области, **Шадрин Н.С.** – профессор Павлодарского государственного университета, **Суннатова Р.И.** – профессор филиала МГУ имени Ломоносова в г.Ташкент, **Джуринский А.Н.** – заведующий кафедрой педагогики Московского педагогического государственного университета, **Абдуллин Э.В.** – заведующий кафедрой профессионального образования Московского педагогического государственного университета, **Асипова А.Н.** – заведующая кафедрой педагогики Кыргызско-Турецкого университета имени Манаса, **Добаев К.Д.** – директор центра проблем образования Кыргызской Республики, **Шаханова Р.А.** – заведующая кафедрой филологических специальностей института магистратуры и докторантуры PhD КазНПУ им.Абая, **Альмұхамбетов Б.А.** – и.о. директора института искусства, культуры и спорта КазНПУ им.Абая, **Сманов Б.Ө.** – руководитель Аппарата КазНПУ им.Абая, **Иманбаева С.Т.** – заведующая кафедрой национального воспитания и самопознания КазНПУ им.Абая, **Баймолдаев Т.** – заведующий кафедрой педагогики КазНПУ им.Абая, **Кандубаева М.Р.** – профессор кафедры филологических специальностей института магистратуры и докторантуры PhD КазНПУ им.Абая, **Калиева С.И.** – профессор кафедры национального воспитания и самопознания КазНПУ им.Абая, **Хан Н.Н.** – профессор кафедры национального воспитания и самопознания КазНПУ им.Абая, **Бейсенбаева А.А.** – профессор кафедры психолого-педагогических дисциплин института магистратуры и докторантуры PhD КазНПУ им.Абая, **Бидайбеков Е.Ы.** – заведующий кафедрой информатики и информатизации образования института магистратуры и докторантуры PhD КазНПУ им.Абая, **Шалғынбаева К.К.** – заведующая кафедрой социальной педагогики и самопознания Евразийского национального университета им.Л.Н.Гумилева, **Ибраимова Ж.К.** – выс. НИИ психологии КазНПУ им.Абая, **Жампеисова К.К.** – д.п.н., профессор КазНПУ им.Абая, **Оспанова Б.А.** – заведующая кафедрой психологии Международного Казахско-Турецкого университета им.Х.А.Яссауи, **Құлынбаева А.У.** – методист (ответственный секретарь).

EDITOR-IN-CHIEF

S. ZH. PRALIEV – the rector of Abai KazNPU, professor, corresponding member of the NAS RK

EDITORIAL STAFF:

Kaidarova A.D. – Editor - in - chief's assistant, professor, **Mukhitova R.B.** – scientific secretary of Almaty region University Rectors Council, **Namazbayeva Zh.I.** – director of Scientific and Research Institute of Psychology, **Sarybekov M.N.** – rector of the state Pedagogical University named Dulati, **Berkimbaeva Sh.K.** – professor, **Bekboev A.A.** – corresponding member of the NAS, **Umanov G.A.** – president of academic complex «Prestige», **Kussainov A.K.** – rector of the Eurasian Humanitarian Institute, **Abylkasimova A.E.** – head of the Department of teaching methods of physics, mathematics and computer science, **Zharykbayev K.B.** – director of ethno psychology and ethno pedagogic centre after Tazhibayev T., **Kazmaganbetov A.G.** – director of the department of control in educational sphere of Akmola region, **Shadrin N.S.** – professor of Pavlodar State University, **Sunnatova R.I.** – professor of Moscow State University branch in Tashkent, **Dzurinsky A.N.** – head of the chair of pedagogies of Moscow Pedagogical State University, **Abdullin E.B.** – head of the chair of professional education of Moscow Pedagogical National University, **Assipova N.A.** – head of the chair of pedagogies of Kyrgyz - Turkish University after Manas, **Dobayev K.D.** – director of centre of problem education of Kyrgyz Republic. **Shakhanova R.A.** – head of the chair of the philological disciplines chair at the Institute for Master's and PhD degrees of Abai KazNPU. **Almukhanbetov B.A.** – Acting Director of the Institute of Art, Culture and Sports, **Smanov B.O.** – chief of the Abai Kazakh National Pedagogical University staff, **Imanbaeva S.T.** - Head of the national education and self-knowledge of the Abai Kazakh National Pedagogical University. **Baymoldaev T.** - Acting Head of the Pedagogy Department of the Abai Kazakh National Pedagogical University. **Kondubaeva M.R.** – professor of the philological specialties department of institute master and doctoral PhD of the Abai Kazakh National Pedagogical University, **Kaliyeva S.I.** – professor of the national educative chair, **Khan N.N.** – professor of the national educative chair, **Beisenbaeva A.A.** – professor of the psychology and pedagogic disciplines chair at the Institute for Master's and PhD degrees of Abai KazNPU, **Bidaybekov E.I.** – the head of the Information technology chair at the Institute for Master's and PhD degrees of Abai KazNPU, **Shalginbayeva K.K.** – the head of social pedagogy and department self-discovery L.N.Gumilev Eurasian National University, **Ibraimova Zh.K.** – scientific research Institute of Psychology, **Zhampeisova K.K.** – professor of Abai KazNPU, **Ospanova B.A.** – the head of pedagogics and psychology department of Hodja Ahmed Yasswi Kazakh-Turkish International University, **Kulynbayeva A.U.** – methodologist (executive secretary).

Учредитель: Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

Зарегистрировано в Министерстве культуры и информации РК

24 июня 2009 г. № 10219-Ж

Периодичность 4 раза в год

Адрес редакции:

050010, Алматы, пр. Достык, 13, телефон 291-91-82



ҚҰРМЕТТІ ОҚЫРМАНДАР!

Педагог кәсібінің беделін арттыру және еңбек нарығының талаптарына жауап беретін жоғары білім сапасының жаңа деңгейіне, елдің индустриалдық-инновациялық дамуына қол жеткізу міндеттері Қазақстан Республикасында білім беру реформаларының негізгі бағыты болып табылады. Аталған міндеттер педагогикалық жоғары оқу орны жағдайында магистранттар мен докторанттарды даярлауға қатысты өзекті болып келеді. Жоғары оқу орнында магистратура және PhD докторантура жағдайында педагогикалық кадрларды даярлау білім алушыларда психологиялық және педагогикалық білімдердің белгілі жинағын қалыптастыруға бағытталған оқу пәндердің жиынтығы ретінде емес, білім алушылар бойындағы өмірлік түсініктер мен құндылықтар, мақсат-мұраттары мен күтілетін нәтижелер жүйесіне енетін олардың тұтас саналы қызметі ретінде құрылуы тиіс. Осыған орай Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университет педагогикалық жоғары оқу орны жағдайында магистранттар мен докторанттарды даярлаудың өз теориялық-инновациялық үлгісін ұсынады. Бұл үлгі жайында жазылған мақаладан журналдың осы саны басталады.

Мамандарды сапалы даярлаудың кепілі ретіндегі білім берудегі құзыретті әдіс үлкен

мәнге ие болуда, өйткені елімізге қазіргі заманның талаптарына сай келетін кәсіпқойлар қажет. Сондықтан журналда болашақ мамандардың кәсіби құзыреттіліктерін: педагогикалық мамандардың студенттерінде кәсіби құзыреттіліктерді; отбасы тәрбие беру бойынша педагогикалық құзыреттіліктерді; басшылардың басқару қызметінің тиімділігін көтерудің тәсілі ретінде конфликтологиялық құзыреттілікті; кәсіптік мектеп басшысының кәсіби әлеуметтік-коммуникативтік құзыреттілігін және т.б. қалыптастыруға арналған мақалалардың саны көп.

«Педагогика, психология және білім тарихы» айдарында педагогикалық ғылымдағы кейбір белгілі тұлғалардың өмірі мен қызметінің түрлі аспектілері қарастырылған; Тәуелсіз Қазақстанның белгілі тарихшыларының еңбектеріне шолу жасалған, олардың ғылыми мүдделері XX ғасырдың басындағы ұлттық зиялылардың рухани-мәдени көзқарастарды анықтаумен байланысты болады, олардың Ресейдің Мемлекеттік Думасындағы қызметі қарастырылған; XVII – XVIII ғғ. Германиядағы әлеуметтік-экономикалық даму мәселелері айқындалған; сонымен қатар Қазақстанның жаңаша тарихы бойынша материалдар бар.

Қолданбалы психология және психотерапия бойынша зерттеулердің нәтижелері жур-

налдың көптеген мақалаларында және түрлі аспектілерде, атап айтқанда: қазіргі заманғы студенттің әлеуметтік-психологиялық портреті; жоғары сынып оқушыларының құндылықты-мағыналық бағыттарды қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық негіздемелері; құқық қорғау органдарының болашақ психологтар мен дефектологтардың өзара әрекеттесуі (жұмыс тәжірибесінен); балалардың сөйлеу дамуының физиологиялық

және психологиялық алғы шарттары (ғылыми талдау) және т.б. қарастырылған.

Журналдың саны университет пен республиканың қазіргі білім беру өрісінде орын тбатын қандай да бір маңызды оқиғалар қарастырылатын «Ақпарат» атты жаңа айдарымен аяқталады.

Құрметті оқырмандар! Сіздерден ұсыныстар мен мақалаларыңызды күтеміз.

Құрметпен,
бас редактор



С.Ж. Пірәлиев

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Задача повышения престижа профессии педагога и достижения высокого уровня качества высшего образования, удовлетворяющего потребностям рынка труда, индустриально-инновационного развития страны выступают, как известно, основным вектором образовательных реформ в Республике Казахстан. Указанная задача становится еще более актуальной относительно подготовки магистрантов и докторантов в условиях педагогического вуза. Очевидно, что подготовка педагогических кадров в условиях магистратуры и докторантуры PhD в вузе должна строиться не как совокупность учебных предметов и дисциплин, направленных на формирование у обучающихся определенной суммы психологических и педагогических знаний, а как целостная осмысленная деятельность обучающихся, органически вписывающаяся в систему имеющихся у них жизненных представлений и ценностей, стремлений и ожиданий. В связи с этим Казахский национальный педагогический университет им.Абая предлагает свою теоретико-инновационную модель подготовки магистрантов и докторантов в условиях педагогического вуза, с публикации которой начинается данный номер журнала.

Все большее значение приобретает компетентностный подход в образовании как залог качественной подготовки специалистов, так как стране нужны профессионалы, отвечающие современным требованиям. Поэтому в данном номере журнала ряд статей посвящен формированию профессиональных компетенций будущих специалистов: профессиональных компетенций у студентов педагогических специальностей; педагогической компетенции по семейному воспитанию; конфликтологической компетентности как средства повышения эффективности управленческой деятельности руководителей;

профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителя профильной школы.

В рубрике «История педагогики, психологии и образования» рассмотрены вопросы социально-экономического развития Германии в XVII – XVIII вв., а также деятельность в этот период известных государственных и общественных деятелей. В статье показано влияние выдающихся деятелей на процессы распространения идей Просвещения, реформации системы образования, что способствовало становлению и развитию идей природосообразного воспитания детей.

Интересен материал по новейшей истории Казахстана, посвященный обзору трудов известных историков независимого Казахстана, научные исследования которых связаны с раскрытием духовно-нравственных и культурных поисков национальной интеллигенции начала XX века, их деятельности в Государственной Думе Российской империи.

Результаты исследований по прикладной психологии и психотерапии отражены во многих статьях журнала и в различных аспектах: социально-психологический портрет современного студента; психолого-педагогические основания формирования ценностно-смысловых ориентаций старшеклассников; физиологические и психологические предпосылки речевого развития детей (научный анализ); взаимодействие будущих психологов правоохранительных органов и дефектологов (из опыта работы) и др.

Завершается номер журнала новой рубрикой «Информация», в которой освещаются те или иные значимые события, происходящие на современном образовательном поле университета и страны.

Уважаемые читатели! Ждем Ваши статьи и предложения.

С уважением,
главный редактор



С.Ж.Пралиев

С.Ж. ПРАЛИЕВ, Б.А. ТУРГУНБАЕВА, З.А. МОВКЕБАЕВА, М.А. АБСАТОВА

*Казахский национальный педагогический университет имени Абая
г. Алматы, Казахстан*

ТЕОРЕТИКО-ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ И ДОКТОРАНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация

В статье рассматривается проблема подготовки магистрантов и докторантов в условиях педагогического вуза. В результате педагогического исследования по проблеме была разработана теоретико-инновационная модель подготовки магистрантов и докторантов в условиях педагогического вуза, позволяющая совершенствовать систему подготовки научных и педагогических кадров в условиях магистратуры и докторантуры PhD.

Ключевые слова: теоретико-инновационная модель, подготовка магистрантов и докторантов, компоненты, принципы, подходы.

Мақалада педагогикалық ЖОО жағдайында магистранттар мен докторанттарды дайындау мәселесі қарастырылады. Мәселе бойынша қазіргі педагогикалық зерттеулер негізінде PhD докторантура және магистратура жағдайында ғылыми және педагогикалық кадрларды дайындау жүйесін жетілдіруге мүмкіндік беретін педагогикалық ЖОО жағдайында магистранттар мен докторанттарды дайындаудың теориялық-инновациялық үлгісі әзірленді.

Түйін сөздер: теориялық-инновациялық үлгі, магистранттар мен докторанттарды дайындау, компоненттер, қағидалар, тұғырлар.

Annotation

The problem of training postgraduates' studying at pedagogical institutions for getting Master's and PhD degrees is taken into consideration in the given article. At the result of pedagogical research on the given problem there has been developed a theoretical model of innovative training of postgraduates to get the given degrees, which allows to improve the system of training of scientific and pedagogical staff under the conditions at postgraduate institutions.

Keywords: theoretical model of innovative training, training postgraduates deserving to get Master's and PhD degrees, components, principles and approaches.

Задача повышения престижа профессии педагога и «достижения высокого уровня качества высшего образования, удовлетворяющего потребности рынка труда, задач индустриально-инновационного развития страны, личности и соответствующего лучшим мировым практикам в области образования» [1] выступают основным вектором образовательных реформ в Республике

Казахстан. Эти задачи соответствуют целям Болонского процесса, направленными на постоянное улучшение качества, повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда и др. [2]. В связи с этим возрастают требования, предъявляемые к высшему образованию, которое призвано «обеспечить профессиональную подготовку компетентных и конкурентоспособных специалистов для всех

отраслей экономики республики в интеграции с наукой и производством» [1]. В этих условиях становится необходимым создание в высших учебных заведениях «необходимых условий для получения качественного образования, направленного на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики» [2]. Указанная задача становится еще более актуальной относительно подготовки магистрантов и докторантов в условиях педагогического вуза. Становится очевидным, что подготовка педагогических кадров в условиях магистратуры и докторантуры PhD в ВУЗе должна строиться не как совокупность учебных предметов и дисциплин, направленных на формирование у обучающихся определенной суммы психологических и педагогических знаний, а как целостная осмысленная деятельность обучающихся, органически вписывающаяся в систему имеющих у них жизненных представлений и ценностей, стремлений и ожиданий.

Содержательное, технологическое и организационное обновление образовательной системы подготовки педагогов в условиях магистратуры и докторантуры PhD в ВУЗе, предполагающее достижение необходимого уровня качества и удовлетворяющее требованиям всех заинтересованных сторон, должно осуществляться на основе научно-обоснованной теоретической модели модернизации подготовки педагогов, основанной на компетентном подходе и учитывающей требования кредитной технологии обучения. Однако, до сего дня в республиканской теории отсутствует такого типа теоретическая модель.

Современная модель профессиональной подготовки кадров в условиях магистратуры и докторантуры PhD должна носить интегративный характер, быть мобильной, удовлетворять потребностям перспективного развития каждого обучающегося, обеспечивать его личностное и профессиональное становление, представляя собой системное образование, складывающееся из совместной деятельности педагогов и обучающихся, т.е.

субъектов педагогического процесса. Модель должна включать этапы подготовки научно-педагогических специалистов как некие шаги продвижения к цели и описание их содержания и способов достижения результатов на каждом этапе. Включение в модель подготовки кадров в условиях магистратуры и докторантуры PhD последовательно связанных друг с другом звеньев (структурных компонентов), обеспечивающих целостность формирования предметных компетенций с опорой на ведущие педагогические принципы организации, цели, задачи, содержание, формы, методы педагогической работы в вузе, дает основание рассматривать ее как компонентно-структурную модель. Наиболее значимым и предпочтительными в педагогическом моделировании, в целом, следует признать компоненты, обеспечивающие, в первую очередь, высокий уровень целевой направленности модели на профессиональную подготовку.

Соответственно, возникает необходимость определения цели подготовки научных и педагогических кадров в условиях магистратуры и докторантуры PhD, исходя из реалий современного образования. Здесь следует учитывать актуальные задачи расширения пространства самостоятельности обучающихся взрослых, перемещения акцента с процесса преподавания на процесс учения самих специалистов, освоения ими знаний и опыта на основе увеличения внеаудиторной самостоятельной работы за счет сокращения аудиторной и сведения ее к разумному минимуму [3]. Поэтому, если сформулировать цель подготовки магистрантов и докторантов в обобщенном плане, то она будет сводиться к тому, чтобы оказать позитивное влияние на обучающегося, обеспечив с помощью различных информационно-активных средств принятия им аналитико-исследовательской позиции.

При разработке модели профессиональной подготовки кадров в условиях магистратуры и докторантуры PhD следует принять в качестве показателей профессионального становления будущего педагога ряд исходных принципов, а именно: умение решать профессиональные задачи, процесс профессиональ-

ного становления специалиста на различных этапах и ступенях непрерывного образования, который, в свою очередь, целесообразно оценивать по основным функциям, характерным для профессиональной педагогической деятельности. Такими функциями являются: диагностическая, информационная, конструктивно-проектировочная, организаторская, коммуникативная, прогностическая, исследовательская и оценочная.

Основу теоретической модели подготовки магистрантов и докторантов может составить *андрагогический подход*, который характеризуется высокой мотивацией обучающегося на усвоение нового знания; наличием у него жизненного опыта (бытового, социального, профессионального), осознанной и активной самостоятельной образовательной деятельностью, практическим применением полученных теоретических знаний и др.

Содержание подготовки магистрантов и докторантов в условиях педагогического вуза целесообразно выстраивать по модулям, так как каждый модуль дает возможность последовательно продвигаться к цели послевузовского образования.

Модель подготовки магистрантов и докторантов в условиях педагогического вуза предполагает реализацию *научно-обоснованных принципов*, которые служат четким ориентиром в выборе наиболее эффективных приемов, средств и методов становления личности и профессиональной зрелости будущего специалиста. Такими принципами могут явиться системность и целостность педагогического процесса, связь теории и практики в формировании профессиональных качеств. Действие *принципа системности и целостности* представляется как база в овладении теоретическими основами будущей специальности параллельно с освоением педагогической практики, что является залогом обеспечения целостной профессиональной подготовки.

Принцип связи теории с практикой наиболее полно раскрывается в процессе профессиональной подготовки студентов, обучающихся на магистратуре и докторантуре, когда, с одной стороны, теория служит средством по-

знания педагогических явлений, аналитических оценок, общих закономерностей профессионального становления личности будущего специалиста, прогнозирования и конструирования этого процесса. С другой стороны, реализация теоретических положений находит свое воплощение в практической деятельности, выступающей основой для постепенного накопления опыта педагогической работы с одновременным развитием исследовательских навыков и творческого поиска. В практической сфере деятельности педагога создаются благоприятные условия для более полного выявления накопленного им теоретического багажа, готовности к научному методологическому типу мышления, что лишним раз подтверждает правомерность и действенность принципа о единстве теории и практики.

Особо следует остановиться на *принципе творческого саморазвития*, реализация которого способствует раскрытию творческого потенциала личности, достижение ею вершин самореализации, что сегодня является наиболее востребованным качеством будущих специалистов. Без активного самопознания, осознания профессиональной направленности своей педагогической деятельности, саморегуляции, направленной на личностное профессиональное самосовершенствование, невозможно эффективно организовать процесс подготовки будущего специалиста. Формирование рефлексивных способностей магистранта и докторанта является мощным фактором для развития профессионально-личностной позиции, более того, для качественных изменений самой творческой деятельности. В этом мы видим путь профессионального самосовершенствования индивида, достижения достаточного уровня его самовоспитания и самообразования.

На основе современных педагогических исследований по проблеме была разработана теоретико-инновационная модель подготовки магистрантов и докторантов в условиях педагогического вуза, позволяющей совершенствовать систему подготовки научных и педагогических кадров в условиях магистратуры и докторантуры PhD (рис. 1).

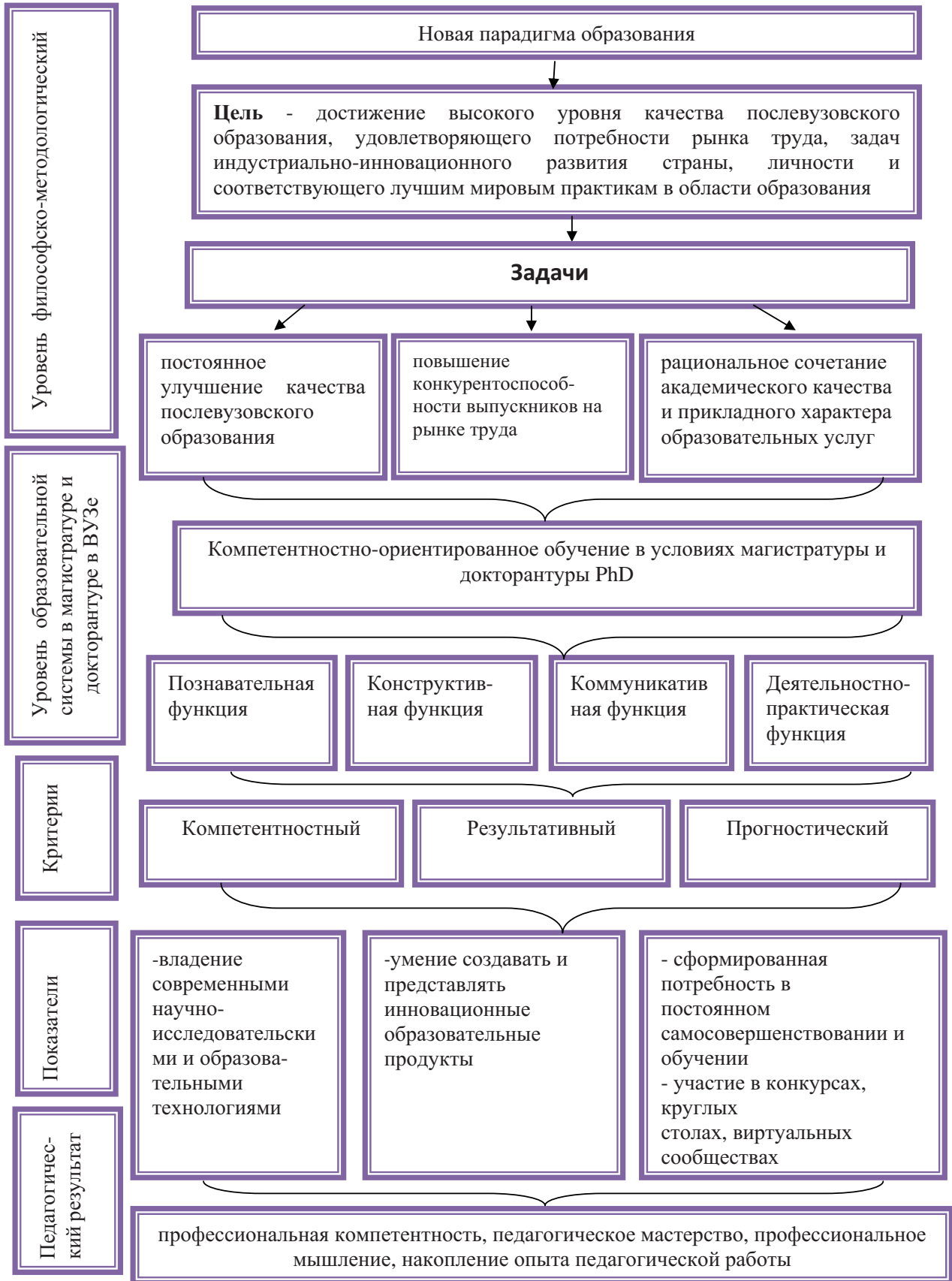


Рисунок 1 – Модель подготовки научных и педагогических кадров в условиях магистратуры и докторантуры PhD

В модели подготовки магистрантов и докторантов в условиях педагогического вуза важно понимание функций профессионального становления личности будущего специалиста. *Познавательная функция* находит свое выражение в том, что устойчивость профессиональных интересов и потребностей, которые формируются в процессе познавательной деятельности обучающихся, непосредственно влияет на творческое мышление магистрантов и докторантов, развивая стремление к самостоятельному поиску и конструированию знаний. *Конструктивная функция* выражается в умении проектирования собственной образовательно-воспитательной деятельности. Данный процесс включает в себя отбор учебной информации, планирование практических действий, проектирование и программирование структуры педагогической и коррекционной деятельности.

Во взаимоотношениях преподавателя с отдельными студентами и группами обучающихся, а также с другими членами педагогического коллектива, основанных на партнерских отношениях, деловом подходе, творческом сотрудничестве и взаимопонимании, уважении мнения членов команды находит отражение *коммуникативная функция*, приобретающая особую значимость в профессиональной деятельности педагога. *Деятельностно-практическая функция* характеризуется профессиональными способностями и склонностями будущего учителя, его умениями реализовать теоретический и научный потенциал в любых изменяющихся условиях деятельности, творческом подходе к решению неординарных педагогических ситуаций, в самостоятельной и критической оценке достигнутых результатов, в самосовершенствовании.

Педагогический результат подготовки педагогов представлен в разработанной нами модели следующими параметрами: профессиональная компетентность, педагогическое мастерство, профессиональное мышление, накопление опыта педагогической работы, что в конечном итоге обеспечит творческое становление личности педагога-исследователя.

Модель подготовки магистрантов и докторантов в условиях педагогического вуза должна обеспечивать четкое функционирование механизмов формирования знаний специфики профессии, продуктивно-творческих умений, ценностного отношения к выбранной специальности, профессионально-педагогической рефлексии, на основе чего возможно творческое становление личности специалиста. Структурно модель может быть представлена тремя модулями: целевым, содержательно-процессуальным и диагностическим. В первом модуле определяются цель, задачи, теоретико-методологические основы подготовки магистрантов и докторантов в условиях педагогического вуза, принципы постдипломного образования. Второй модуль представляет направления работы всех субъектов образовательного пространства вуза. В третьем модуле определяются уровни и критерии оценки процесса подготовки магистрантов и докторантов в условиях педагогического вуза.

Реализация данной модели будет успешной при определенных условиях:

- формирование образовательного пространства послевузовского образования и разработка механизма взаимодействия со всеми партнерами;

- разработка программы подготовки научных и педагогических кадров в условиях магистратуры и докторантуры PhD с ориентацией на формирование единого сообщества преподавателей и магистрантов, докторантов, объединенных общими целями и задачами.

- формирование содержания образования на основе учета трех пространств [4]: 1) смыслового, отражающего место изучаемого вопроса в системе человеческих смыслов (конкретного слушателя); 2) нормативного, описывающего обсуждаемый предмет как сложившуюся систему знаний; 3) диалектического или дискуссионного, в котором осуществляется преобразование и развитие обсуждаемого вопроса или темы (Вершловский С.Г.).

- ориентация на расширение самостоятельности обучающихся.

Таким образом, модернизация подготовки магистрантов и докторантов в условиях

педагогического вуза, основываясь на личностно-ориентированных, информационных и коммуникационных технологиях и интерактивных методах, открывает пути к изменению качества образования будущих специалистов и приведению его в соответствие с мировыми стандартами.

Предложенная модель подготовки научных и педагогических кадров в условиях магистратуры и докторантуры PhD направлена на качественные преобразования в системе послевузовского образования, на повышение качества образовательных услуг, на развитие личности обучающегося как индивидуальности посредством выбора соответствующих ее реальным возможностям, потребностям и интересам содержания, форм и методов обучения. Конечный результат реализации модели подготовки магистрантов и докторантов в условиях педагогического вуза ориентирован на выполнение социального заказа общества на профессионально-компетентного учителя, обладающего набором сформированных педагогических компетенций.

Внедрение теоретической модели подготовки научных и педагогических кадров в условиях магистратуры и докторантуры PhD в практику вузовской подготовки кадров бу-

дет способствовать реализации личностно-ориентированной парадигмы образования, формированию таких предпочтительных способностей выпускников, как аналитическое и критическое мышление, креативность, собственное мнение, активность, умение работать в команде, индивидуальность и др.

ЛИТЕРАТУРА

1 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы № 1118 от 07.12.2010.

2 Европейские конвенции: образовательные стандарты/Сост. Г.В. Игнатенко, Л.А. Лазутин. – Екатеринбург, 2002. – С. 64-66.

3 Ермолаева М.Г. Современные технологии постдипломного образования. //Андрогоика постдипломного педагогического образования: научно-методическое пособие. / Под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. – СПб: СПбАППО, 2007. – С. 64-86.

4 Вершловский С.Г. От повышения квалификации к постдипломному педагогическому образованию. // Андрогоика постдипломного педагогического образования: научно-методическое пособие. – СПб: АППО, 2007. – С.6-33.

A. AKIMNIYAZOVA

Master's degree «Two Foreign Languages» univ. Suleyman Demirel

THE EFFECTIVENESS OF THE CASE STUDY APPROACH ON A COMMUNICATIVE SKILLS OF ENGLISH LANGUAGE LEARNERS

Annotation

Researchers in education have demonstrated that students' active participation in the education process increases their learning and retention. Methods of small group activities, case studies and cooperative students' projects give the opportunity to actively participate in the learning process. The goal of this paper is to describe the case study approach, helped to maximize student talking time in the language classroom. To obtain the data the writer conducted a non-participant observation. The result of this research from the observation is that students are more interested in learning process when they are involved into.

Key words: case study approach, structural language approach, communicative language teaching (CLT).

Аннотация

Білім саласындағы зерттеулер студенттердің оқу процесіне белсенді түрде атсалысуы олардың ұғынуы мен алған білімін тәжірибеде қолдана білуіне зор әсерін тигізетінін көрсетті. Шағын топтық жұмыстар, кейс-стади және ұйымдық әдістер студенттерге сабақ барысында белсенді болуға мүмкіндік береді. Мақаланың мақсаты – ағылшын тілі сабағында студенттің сөйлесімін дамытуға септігін тигізетін кейс-стади әдісін жан-жақты сипаттау. Мақалаға келтірілген мәліметтер осыған дейінгі зерттеушілердің пікірін талдап, саралау арқылы жинақталды.

Қорытындылай келе, студенттердің мақсатқа жету жолы өздеріне байланысты болса, олардың оқу процесіне деген қызығушылығын артады.

Түйін сөздер: кейс-стади әдісі, құрылымдық әдіс, тілді оқытудың коммуникативтік әдісі.

Цель статьи описать метод кейс-стади как метод, дающий возможность увеличить время разговорной речи студентов на уроке английского языка. Материалы предыдущих исследователей, приведенные в статье, собраны и проанализированы автором. Исследованием доказывається, что активное участие студентов в процессе обучения развивает у них способности запоминания материала и применения его на практике. Методы обучения в группах, кейс-стади и сотрудничество в обучении дают студентам возможность активно участвовать в учебном процессе.

Авторы статьи делают вывод о том, что студенты заинтересованы в процессе обучения тогда, когда ключ к решению задач принадлежит им.

Ключевые слова: метод кейс-стади, структурный подход, коммуникативный подход к обучению языка.

In the context of modern society, and especially in Kazakhstan, a newly developing country, standing on the threshold of globalization, the need for formation of its language skills for the population is as strong as ever.

The Republic of Kazakhstan is the one of Central-Asian country where the three lingual policy is assumed by President. Therefore, the formation and development of the new system of education in Kazakhstan, oriented to entry in the world educational space is urgent nowadays. If, previously the universities' major aim was that of providing students with certain types of knowledge that they were expected to apply later, universities today focuses primarily on "life skills". Our goal is to teach students to obtain knowledge by themselves and to work in ways that enable them to come up with new ideas. Generating idea is a key tenet of modern society. We need professionals who are competent talented, innovative and creative problem-solvers, skilled and critical thinkers. In this connection the formation of students' communicative competence in ELT through case-study approach

is essential. This is the fact that the State Program of Education Development in Kazakhstan for the period 2011-2020 recommends to improve communicative and professional competence and to achieve the Higher Education will have been entered to the Europe educational area. This makes our students study English language and not just study, but to provide them with the communication skills necessary for the different roles and situations in which they are likely to find themselves after leaving university to make the learning of the English language more functional and purposeful.

Associated with American psychologists such as Bloomfield and Skinner, the structural approach is rooted in behaviorism, a theory which views language learning as learning a set of habits. In this approach, elements in a language are viewed as being linearly produced in a rule-governed way. Language samples can be exhaustively described at all levels, such as phonetic, phonemic and morphological. Linguistic levels are regarded as being pyramidically structured from phonemes to morphemes to phrases, clauses and sentences. The focus of language teaching in the Structural

Approach is on speech. Another important tenet of the approach is that focus is on knowledge of language, with the ‘doing’ being subservient to knowing. The belief is that “Language learning comes about by teaching learners to know the forms of the language as a medium and the meaning they incorporate”. Focus, therefore, is on what Widdowson refers to as language usage, which is dependent on “knowledge of the grammatical rules of the language being learned.” Structural methods of language teaching include the grammar- translation method, the direct method, the oral approach or situational language teaching, and the audio lingual method [1].

CLT is based on a theory of language as a system of expression of meaning, the primary function of language being interaction and communication. Mhundwa also stresses the importance of meaning in CLT, which is what motivates learners to master the target language. There is a subservience and subordination of form to function. The focus is on communicative competence rather than on linguistic or grammatical competence.

Another characteristic of CLT is that classroom communication is planned and presented in ways that stimulate real life situations. Richards and Rodgers give examples of functional communicative activities as: giving and following directions, solving problems, using clues, conversations, dialogues, role plays and debates, all of which should not be memorized since, speech by its very nature is spontaneous. Such communicative activities facilitate co-operation and group work is one of the techniques that stimulate natural language activity in discussion and conversation. There is need for students to interact more with each other than with the teacher because CLT is both learner-centered and experience-based. So following these principles case study is the most perfect method in context of CLT [1].

The case method is a teaching approach that consists in presenting the students with a case, putting them in the role of a decision maker facing a problem.

As a part of CLT case study describes a real-life situation, usually a problem or problems

that need to be solved. Case studies give basic information about a problem, about the main decision makers and other relevant background information. Then, they present a problem which needs to be solved, together with some additional information (often in the form of charts, graphs and tables) which may be helpful when looking for the best solution to the problem. It needs to be stressed that the qualitative and quantitative data presented in the case should not allow for easy answers. Rather, students should be encouraged to deduct, analyze, interpret and suggest various hypothetical solutions. Students prefer cases presenting problems that have appeared recently because then they know reality better. Some course-book authors and teachers write fictitious cases specifically for language teaching purposes. But the problem in Kazakhstan, that we do not have such kind of books. Therefore, to use this method ESL teachers need to solve this problem. Mini-case studies have great pedagogical value since they teach students how to use their theoretical knowledge of language combined with analytical thinking to solve realistic problems and use them in real life - all that in the medium of English.

The structure of a case may vary but the protagonist is always the same: a problem in life. That is probably why the case study method is sometimes called critical incidents or the problem method. Teaching English to adult students requires increasingly effective teaching materials. Case studies used in a language class give opportunities to extensively practice speaking and writing skills based on materials that are challenging and relevant for students. One of the possible methodologies of doing cases in language teaching includes the following steps:

- reading the case;
- discussing the situation in the company;
- analyzing and discussing the quantitative data;
- filling up information gaps and putting forward hypotheses;
- discussing weaknesses and threats;
- presenting company goals;
- presenting alternative solutions of the problem;

- discussing the solutions, comparing them and choosing the best one;
- presenting plan B;
- preparing an action plan, assigning tasks and setting the deadlines [2].

The first step includes reading, the other ones develop speaking skills – students present their opinions, criticize, present their point and negotiate. Usually they work in teams and each team competes with other teams trying to offer the best solution to the problem. Students like doing case studies because then they are the decision-makers. They are not told what to say. They are the managers and the teacher is just an observer, mediator and facilitator. The case study method also provides an opportunity to develop writing competence. For instance one group of students may be asked to take the minutes of the meeting called to solve the problem or to write an agenda of the meeting. When the discussion at the meeting finishes and the final decision is taken, all students are requested to use the information in a written form. It may be a letter, a memorandum, a list of points, a mind map, an action plan, a report, an e-mail or a note – any kind of writing tasks which best suits the situation. To do that they need instruction from their teacher on the layout, style and appropriate tone. The case study method gives teachers a lot of flexibility in assigning tasks, roles and functions. The teacher should not blindly follow the instructions in the teacher's book. Helpful as they are, they are not the only directions in using a particular case. Teachers should be encouraged to experiment and use cases as input materials that are alive in class – modified, changed and exploited in various ways.

Thanks to their basic didactic qualities, case studies offer the following opportunities:

- to practice all language macro-skills: reading, speaking, listening and writing [3];
- to develop the productive language skills in a very intensive way;
- to analyze, present and discuss graphs, tables, charts and other quantitative data,
- to practice analytical and managerial skills;
- to incorporate develop communicative competence;

- to practice skills of presenting, negotiating, chairing and participating in;
- to enrich vocabulary;
- to practice intercultural skills [4], [5].

What needs to be mentioned here is the fact that case studies are a very good example of task-based activities which represent the student-centered approach. They can be used in Practical English Language or Public Speaking at a university level when teaching English to third and fourth year students. Teachers use case studies to present language learners with different kind of problems that need to be solved. Because students couldn't be personally involved in such kind of situations, but they can discuss the issues objectively.

According to demands of modern society the result of the education at the educational foundation in the 21st century will be not only knowledge of concrete subject, but also applying this knowledge on practice in the future life. Among these qualities are the following: desire for improvement of language skills; formation of communicative competence in cross-cultural and interethnic communication; development such skills as will, single-mindedness, creativity, logic, initiative, empathy, diligence, and discipline.

The most successful way is case study approach. It helps teacher to make the learning process more reproducible, modern not only by form, but also by content: to build the learning process on the personal interests and experience of the student; to help in solving problems working with information, form communicative skills.

Taking everything into account, by case study approach, firstly, students learn to bring themselves to real life situation and communicate in any situation, think critically and express their own opinion; secondly, students get the knowledge independently, let them through their experience; thirdly, critical thinking's methods teach democratic relations, encourage the active participation in the learning process, permit to believe in themselves and treat with respect to other's opinions. Case study arouses interest in students, the motivation of education changes, and as a result, students pay more attention to get extra information, interested for them.

REFERENCES

- 1 Rugare Mareva & Shumirai Nyota. Structural or communicative approach: A case study of English Language teaching in Masvingo urban and per urban secondary schools. <http://www.academicjournals.org/ijel/abstracts/abstracts/abstract2012/May/Mareva%20and%20Nyota.htm> (accessed 15 September,2011).
- 2 Elzbieta Jendrych. Case Studies in Business English Teaching. <http://www.doksi.hu/get.php?lid=17753&order=DisplayPreview> (accessed 04.03.2011).
- 3 Richards C. J. & Schmidt, R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Harlow: Longman. <http://harvardbusiness.org/search/100011>, (accessed 02.02.2011).
- 4 Byram M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching, <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>, (accessed 07.01. 2011).
- 5 Byram M. The roots of culture-in-language teaching. <http://elt.britcoun.org.pl/forum/roots.htm>, (accessed 02.02.2011).
- 6 State Program of Education Development for 2011-2020. www.edu.gov.kz/.../user.../Gosprogramma_na_2011-2020_gody.pdf (accessed 07.12.2010).

ӘОЖ 378.14.016.02:51:004:45(574)

М.А. АСҚАРОВА, Е. ҚАЗЕЗ

*Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан
ertai_kazez@mail.ru*

БОЛАШАҚ МАТЕМАТИКА ПӘНІ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ КӘСІБИ ІСКЕРЛІГІН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПРАКТИКА АРҚЫЛЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аннотация

Мақалада педагогикалық жоғары оқу орнындағы математик-студенттердің педагогикалық практикасын ұйымдастыру мәселелері жайлы айтылады. Болашақ математик-мұғалімнің кәсіби қалыптастыруында педагогикалық практиканың маңыздылығы мен оны сапалы жүргізу механизмдері қарастырылады. Сонымен қатар, практика мазмұны, практика алдындағы және практикадан кейінгі жұмыстарға талдау, практика кезіндегі сабақ беру және оны талдау мәселесі де айтылады.

Түйін сөздер: жаңа формация мұғалімі, пәндік-бағыттылық, құзіреттілік, құндылық, адамгершілік, тәсілдер.

В статье рассматривается организация педагогической практики в высшем учебном заведении в целях повышения профессиональной компетентности будущего учителя математики. Также рассматриваются важность, значимость и механизмы качественного проведения педагогической практики в формировании профессионализма будущего учителя математики. Основной целью является отражение вопросов по содержанию практики и непосредственная работа студентов-математиков до и после прохождения педагогической практики, в том числе обсуждение проблем анализа проведенных уроков.

Ключевые слова: учитель новой формации, предметная-направленность, компетентность, ценность, нравственность, методы.

Annotation

The article speaks about value of right organization of pedagogical practice for higher school students in mathematics with the aim of improving their professional competence as a future teacher. The significance and mechanism of qualitative pedagogical practice in forming the future teacher professionalism in mathematics is touched upon. The main purpose of the article is to reflect the problems of the content of practice and a direct pre and post pedagogical practice work of students. And there was also discussed the analyses of given by students' lessons.

Keywords: a teacher of the new formation, object - oriented, competency, value, moral, psychological preparedness, methods.

Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында: «Білім берудің негізгі мақсаты білім алып, білік пен дағдыға қол жеткізу ғана емес, солардың негізінде дербес әлеуметтік және кәсіби біліктілікке – ақпаратты өзі іздеп табу, талдау және ұтымды пайдалану, жылдам өзгеріп жатқан бүгінгі дүниеге лайықты өмір сүру және жұмыс істеу болып табылады» - делінген [1]. Ендеше, қоғам талабына сай кәсіби мұғалім болу заман талабы болып тұрғаны анық. Қазақстан Республикасының жоғары педагогикалық білім беру тұжырымдамасында: «Жаңа формация мұғалімі кәсіби дағды мен педагогикалық дарыны қалыптасқан жаңалыққа құмар, рухани дүниесі бай, шығармашылықпен жұмыс істейтін жеке тұлға» - деп көрсетілген, яғни ол ізгілігі мол, әр іске жаңашылдықпен, үлкен ізденіспен зерттеуші ретінде қарайтын, ақпараттық технологияны толық меңгерген, коммуникативті, бір сөзбен айтқанда, толыққанды құзырлы адам. Мұғалімнің өзі құзыреті болмай, мақсатқа жетуі екіталай. Демек, дәстүрлі білім беру жүйесінде мамандар даярлайтын кәсіби білім беретін оқу орындарының басты мақсаты – мамандық пәндерін игерту ғана болса, ал қазір әлемдік білім кеңістігіне ене отырып бәсекеге қабілетті тұлға дайындау үшін адамның құзырлылық қабілетіне сүйену арқылы нәтижеге бағдарланған білім беру жүйесін ұсынылып отырғаны баршаға аян.

Жаңа тұрпатты мұғалім үш түрлі құзыреттілікке ие болуы тиіс. Ол: *әдіснамалық, жалпы мәдени, пәндік-бағыттылық*. Біріншіден, педагогикалық қызметтің шығармашылыққа бағытталуы, екіншіден, зияткерлік мәдениетін, мінез-құлық, қарым-қатынас,

соның ішінде педагогикалық қарым-қатынасты меңгеруі, үшіншіден, кіріктіру үрдістерін, әлемдік білім берудің даму тенденцияларын бағдарлай алуы міндетті [2].

Болашақ математика-мұғалімдерді бұл бағыттағы жұмыстарға даярлау олардың шеберліктерін шыңдаудан басталады. Ол үшін мынадай нұсқаулықтарды басшылыққа алуымыз керек:

1. Жаңа қоғам мұғалімі – ол рухани адамгершілігі жоғары, адамзаттық жауапкершілігі мол, белсенді, әрі жасампаз, рефлексияға қабілеті басым, коммуникативтік, ақпараттық және біліктіліктің басқа түрін меңгерген құзырлығы жоғары маман.

2. Мұғалім білімнің өзіндік құндылығын анық, саналы түсінуі үшін ғылыми-тәжірибелік әдістермен өзіндік іс-әрекетінің нәтижелерін диагностикалайтын құралдармен қамтамасыз етілуі керек.

3. Мұғалім мектеп пен білім беру саласының алдында тұрған басты мақсаттарды ой елегінен өткізіп, өзін соған бағыттап жұмыс ұйымдастыру тиіс.

4. Мұғалімге пәндік өзіндік озық іс-тәжірибесін үнемі жүйелеп және қорытындылап отыруды, сонымен бірге, іс-тәжірибені қажет ететіндерге түсінікті түрде жеткізе білу технологиясын үйретуді үнемі есте ұстағанымыз абзал.

5. Мұғалім әрбір оқушының психологиясына терең үңіліп және соған қарай әрекет жасауына қол жеткізу қажет.

Жаңа формациядағы ұстаздық кәсіби мәдениеті келесі түрде сипатталады [3]:

I. Кәсіби қасиеті: ұйымдастыру қабілеті; білімінің тереңдігі; ғылыми білімі; дарындылығы; шығармашылығы; интеллектуальдық қасиеттері.

II. Моральдық-этикалық қасиеті: адамгершілігі; ақиқатқа құштарлығы; мейірімділігі; қарапайымдылығы.

III. Психологиялық даярлығы: сыртқы келбеті; киім киісі; сөйлеу мәдениеті; әдептілігі.

Педагогикалық жоғары оқу орындарындағы оқыту ісінде теориялық даярлық, қоғамдық, педагогикалық және арнайы ғылымдарды үйрету білім алушылардың практикалық педагогикалық қызметімен үйлестіріле жүргізіледі, ал оны ұйымдастырудың негізгі формасы – педагогикалық практика.

Мұғалімдердің кәсіптік даярлығын арттыруға деген талаптың жылма-жыл күшейтіп отыруына байланысты жоғары педагогикалық оқу орындарының студенттерінің педагогикалық практикасы ұдайы жетілдіріле түсуде, мұғалімдерді даярлау жүйесінің маңызды компонентіне айналууда.

Педагогикалық сөздікте: «Іс-тәжірибе-адамдардың материалдық, мақсат қоюшы іс-әрекеті; объективті болмысты игеруі және түрлендірілуі; адам қоғамы мен дамытудың жалпыға бірдей негізгі» - деп анықталған.

Мысалы, О.Абдуллина, Ю.Бабанский, Н.Болдырев, И.Кузьмина және т.б. ғалымдардың еңбектерінде болашақ маманның алатын теориялық білімі мен іс-тәжірибе үрдісінің үйлесімділігінің бірлікте болуы жайлы сөз болады.

Жоғары білім беру жүйесіндегі өзгерістер болашақ мамандардың өсіп-жетілуін жақсартуға ықпал жасайды, бұл тек рухани дамыған жан-жақты мамандарды әзірлеумен қатар, ғылымның және техникалық жаңалықтарын шеберлікпен пайдалана алатын мамандар даярлау. Олай болса, мектепте өткізілетін педагогикалық тәжірибе барысында бүгінгі студент – ертеңгі ұстаздың – белсенділігін көтеру, интеллектуальдылығын қалыптастыру, оқу-тәрбие үрдісін ұйымдастыру, оқытудың тиімділігін арттыру, тәрбие мәселелерін шешетін әдістерді талдап, керекті жолдарын табу көңіл бөлетін маңызды мәселенің бірі.

Болашақ математик-маманның шығармашылық жеке тұлғасын қалыптастыруда педагогикалық тәжірибенің рөлі ерекше. Педагогикалық тәжірибе мазмұны мынадай жағдайларға негізделеді:

- психологиялық, педагогикалық және математика пәндері бойынша болашақ мұғалімдердің теориялық және тәжірибелік дайындығының өзара байланыстылығы;

- педагогикалық тәжірибені (практиканы) ұйымдастырудың кезеңдері мен жүйелері математик-студенттердің іс-әрекеттерін бір-ізділікпен күрделендіруді қарастырады. Кәсіби дайындықтың әр кезеңінде оқыту мақсатының күрделендірілу теориялық білімдермен қамтамасыз ету деңгейіне, іс-әрекет үрдістеріндегі өз бетінше жұмыс жасауына және студенттердің жеке ерекшелігін есепке алуға негізделеді;

- педагогикалық практика (тәжірибе) инновациялық педагогикалық, әдістемелік-математикалық ғылым мен тәжірибенің жетістігіне өтуі қажет. Осылай ұйымдастырылған тәжірибеде ғана студенттер білім берудің педагогикалық технологиялар мен дағдыларды меңгереді;

- педагогикалық практика барысында болашақ математик-мұғалімдер ғылыми іздену жұмыстарымен тереңірек айналысуға мүмкіндік алады.

Педагогикалық практика – жоғары оқу орнындағы кәсіби оқытудың формасы. Ол кәсіби қызметтің заңдылықтары мен қағидаларын, оны ұйымдастырудың тәсілдерін меңгеруді қамтамасыз ете отырып, кәсіби-теориялық білімге негізделеді [4].

О.А. Абдуллинаның «Жоғары педагогикалық білім беру жүйесінде мұғалімді жалпы педагогикалық дайындау» [5]: атты еңбегінде педагогикалық практиканы ұйымдастыруда келесі жағдайлардың ескерілуі қажеттігін айтады:

- педагогикалық практиканың негізгі міндеті – болашақ мұғалімнің жеке шығармашылық қабілеттерін дамыту. Ол үшін педагогикалық практиканы ұйымдастыруды саралау және жекелік тұрғыдан қарастыру (тапсырмалардың студенттердің жеке ерекшеліктеріне қарай вариативтілігі, жұмыс нысанын және қызмет түрін таңдаудың еркінділігі, жұмыстардың жеке, топтық, ұжымдық формаларының сәйкестігі т.б.).

- студенттің топтық мектепке бекітумен қатар жекелеген студенттерді тәжірибелі мұғалім-тәрбиешіге бекіту.

- Практиканың психологиялық-педагогикалық пәндер циклімен тығыз байланыстылығы.

- Педагогикалық практиканы ұйымдастыруда студенттердің өзбеттілігі мен белсенділігінің ескерілуі.

Тәжірибеде теориялық білімді қолдану – күрделі аналитикалық – синтетикалық үрдіс. Педпрактика (педагогикалық практика) кезінде студенттердің теориялық білімдерін жүзеге асыру, *біріншіден*, практикант алдына қойылған практикалық міндетті шешу үшін бұрынғы меңгерген білімдерін *актуализациялаудан*, *екіншіден*, оларды *синтездеуден* тұрады. *Актуализация* – адамның алған білімін жаңаны танып, оны өзі үшін ашуға пайдалануы. Теориялық білімді қайта жасау жолымен жүзеге асырылатын *актуализация* теориялық сұрақтарды практикант-студенттердің тәжірибесіне сүйене талдағанда ғана мүмкін болады. Актуализация – математика-студенттердің білімді меңгеру сапасын тексеруге, бекітуге, нақтылауға, терендетуге мүмкіндік береді. Студенттердің білімді меңгеру сапасының деңгейін (актуализация) педагогикалық практика алдында математика пәндері әдіскерлері диагностика арқылы зерттеуге болады.

Математика мамандығының 3-4-курстағы педагогикалық практикасына тоқталып өтейік.

3-курста үш апталық педпрактикаға, ал 4-курста тоғыз апталық педпрактикада болады.

Бірінші аптада-байқау сабақтары мен сабақтан тыс тәрбие жұмыстарына арналған алтыншы семестрде жүргізілетін жұмыс. Болашақ маман оқу-тәрбие үрдісіне бақылау жасап, сабақты, тәрбие жұмыстарын өткізудің әдіс-тәсілдерін игеріп, педагогика, психология және математика тәсілдерін игеріп, педагогикалық, психология және математика пәндері әдістемелерінен алған теориялық білімдерін жетілдіріп бекітеді, оқушылардың жас және дара ерекшеліктерін ескере отырып, оларды танып-білу қызметіне басшылық жасайды.

Екінші аптадан бастап, сабақ береді, оның мақсаты мен міндеттері: оқытушылық қызметінің негізімен таныстыру, оқу құжаттарымен жұмыстың білігі мен дағдысын қалып-

тастыру, пән бойынша өз бетімен сабақ өткізу және оқу жоспарларын құру.

Іс-әрекет мазмұны: орта арнаулы білім берудің мемлекеттік стандартымен, психологиялық-педагогикалық білім беру, оқу жоспары, оқу үрдісінің кестесі, типтік оқу жоспарымен, мекептегі сабақтарға қатысу және талдау, математика пәні бойынша сабақтарды құру және өткізу, оны өзін-өзі талдау. Мектепте математика пәндері бойынша сабақ беруге дағдылану, тұлғалық-бағдарланған оқытуды жүзеге асыра білу, студенттердің шығармашылығын дамыту және олардың шығармашылық мүмкіндіктерін дамытуға жол сілтеу.

Студенттердің есеп құжаттары: күнделік, математика пәндерінен ашық сабақ жоспарлары, тәрбие жұмыс жоспары, диагностикалық зерттеу қорытындылары, таным процестері, жеке тұлғалық, психотренинг, психотүзету, психологиялық-педагогикалық ағарту жұмыстары, оқушыға, сыныпқа педагогикалық-психологиялық мінездеме беру, қатысқан, өткізген математика сабақтарына, тәрбие сағаттарына талдау жасау, педагогикалық практика бойынша есеп.

Практика мазмұны:

- математика мұғалімдері мен сынып жетекшілерінің оқу-әдістемелік құжаттарын;

- диагностикалық әдістемелер көмегімен бекітілген сыныптағы біртұтас педагогикалық үрдістің қалыпты жағдайын (үлгерім, оқушы ұжымының даму деңгейі, әлеуметтік белсенділік, тәрбие деңгейі, тұлғаның психикалық үрдістерінің дамуы т.б.);

- отбасының психологиялық ахуалы, педагогикалық үдерісі;

- ата-аналар мен сынып жетекшісінің, мектептің өзара байланысы;

- мектептің дарынды балалармен жұмысы;

- мектептің әдістемелік қызметін ұйымдастыруы;

- мектептің әдістемелік кабинеті мен математика пәні бойынша оқу кабинеттері;

инновациялық әдістер мен технологияны ендіру мен қорыту бойынша мектеп жұмысы.

Құрастыру:

- математика пәнінің мұғалімі мен сынып жетекшісі ретінде студенттің педпрактика кезеңіне арналған жеке жұмыс жоспары;

- тақырыптық және сабақ жоспары;
- математика пәні бойынша сыныптан тыс жұмыс жоспары;

- математика кабинетінің әдістемелік қорын толықтыру жоспары (кесте, схема, дидактикалық материалдар т.б.);

- сынып оқушыларының ата-аналарын педагогикалық ағарту жұмыстары үшін қажетті психологиялық-педагогикалық әдебиеттер тізімі;

- педпрактика кезеңіне арналған ғылыми-зерттеу жұмысының жоспары.

Жүзеге асыру:

- математика пәнінің мұғалімі ретінде (сабақ беру, сыныптан тыс математика пәні бойынша, үлгермеушімен жұмыс т.б.);

- түрлі сабақтарға талдау (психологиялық, жалпы дидактикалық, жеке әдістемелік, кешенді) және өзіндік талдау жасау;

- жоспар бойынша сынып жетекшісінің қызметін атқару;

- тәрбиелік шараларға психологиялық, педагогикалық талдау жасау;

- мұғалімдермен байланыс;

- сыныптың біртұтас педагогикалық үрдісіне жаңа білім беруде технология элементтерін енгізу;

- сынып белсенділерімен жұмыс;

- оқушыларға жеке көмек көрсету;

- курстық, дипломдық жұмыстар бойынша ғылыми-зерттеу жүргізу;

- өзін-өзі тәрбиелеу мен кәсіби-тұлғалық өзін дамыту бағдарламасына түзету енгізу.

Практикаға дейінгі және кейінгі жұмыстар

Практика алдында:

1. Математика пәндерінің оқытушылары өз сабақтарында осы практика мазмұнына сай теориялық-практикалық біліммен қаруландырады.

2. Педконсилиум: студенттің әр пәннен (педагогикалық, психологиялық, математикадан) дайындық диагностикасын талдау.

3. Педконсилиум қорытындысы бойынша қосымша дайындық жұмыстары.

4. Портфолио дайындау.

5. Студенттердің кәсіби практикасының мақсаттары мен міндеттері, бағыттары талданып конференция өткізеді.

Практикадан кейін:

1. Портфолионы тексеру.

2. Студент-практиканттың жеке есебін тыңдау.

3. Педконсилиум: қорытынды жасап, шешім қабылдау.

4. Студенттердің кәсіби-тұлғалық диагностикалары талданып, конференция өткізеді.

Педагогикалық іс-тәжірибе келесі міндеттерді шешеді:

- педагогика, психология және математика пәндерінің әдістермелері бойынша алған білімдерін тиянақтау, тереңдету, әрі байыту, оларды оқу-тәрбие жұмыстарын ұйымдастыруда қолдану;

- болашақ математик-мұғалім қызметіне деген ынтасы мен сүйіспеншілігін, өзіне кәсіби педагогикалық мәдениеті мен кәсіби білімге қажеттілігін, педагогикалық қызметпен қарауға тәрбиелеп қалыптастыру.

Қорыта айтқанда, педагогикалық жоғары оқу орындарында оқитын математик-студенттердің педагогикалық іс-тәжірибесі болашақ математика пәні мұғалімдерінің педагогикалық іскерлігі мен өзіне тән кәсіптік сапаларын, оның ішінде, кәсіби педагогикалық мәдениетін қалыптастыруда өзіндік маңызды рөлге ие екендігі сөзсіз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Қазақстан Республикасының «Білім беру туралы» заңы.

2 Кенжағұлова А. Жаңа тұрпатты мұғалім: педагогикалық диагностика. – Ақтөбе, 2011.

3 Ғалымжанов Б. Жаңа формация «мұғалімінің кәсіби мәдениеті. «Қазақстан мектебі», №1, 2012. – 31 б.

4 Иманқұлова Л. Педагогикалық практика және кәсіби іскерлікті қалыптастыру// «Қазақстан мектебі», №17, 2012-36 б.

5 Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учебный заведений –2-е изд., перераб и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 210 с.

УДК 376.42

Р.К. ЕСИМХАНОВА, Г.Н. ЖОЛТАЕВА

*Жетысуский государственный университет имени И. Жансугурова
г. Талдыкорган, Казахстан
raigull@mail.ru;
gzholtaeva@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

В статье рассматриваются особенности формирования профессиональных компетенций у студентов педагогических специальностей в процессе изучения спецкурса «Коррекционно-педагогическая работа с детьми с ограниченными возможностями», анализируются условия подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности в соответствии со спецификой специальных образовательных учреждений.

Ключевые слова: компетенции, коррекция, модуль, модульно-тематическое распределение содержания спецкурса.

Мақалада «Мүмкіндігі шектеулі балалармен жүргізілетін педагогикалық-түзету жұмысы» арнайы курсы педагогикалық мамандықтарындағы студенттердің кәсіби құзіреттілігін қалыптастыру ерекшеліктері жайында және студенттерді арнайы мекемелерде болашақ кәсіби әрекетке даярлау қарастырылады.

Түйін сөздер: құзірет, түзету, модуль, арнайы курс мазмұнының модульді-тақырыптық бөлінуі.

Annotation

The peculiarities of formation of professional competencies of pedagogical specialty students in studying the special course “The Correctional pedagogical work with the disabled children” is considered in the work. There was discussed the conditions of training students for their future professional activity in accordance with the peculiarities of special educational institutions.

Keywords: competence, correction, module, module-themed content distribution elective course.

Современный период развития нашего общества характеризуется повышенным вниманием к проблемам, связанным с вопросами образования и социальной адаптации людей с ограниченными возможностями. Причинами этого являются как процессы демократизации, реализуемые в стране, так и изменения, происходящие в законодательной базе Республики Казахстан по отношению к детям с ограниченными возможностями. В соответствии с Законом РК «О социальной, медико-педагогической и коррекционной под-

держке лиц с ограниченными возможностями» в течение последнего десятилетия была существенно расширена сеть специализированных учреждений, введены учреждения нового типа, способствующие решению задач коррекционно-развивающего обучения и воспитания и социализации в обществе данной категории детей. В качестве приоритетных направлений подготовки кадров для системы специального образования нами рассматриваются две: подготовка дефектологов в соответствии с требованиями Государственного

общеобразовательного стандарта Республики Казахстан и подготовка специалистов (психологов, специалистов в области дошкольного воспитания и обучения, учителей начального звена общеобразовательной школы) для работы в различных типах учреждений для детей с ограниченными возможностями.

Необходимость усиления внимания к реализации второго направления объясняется тем, что в структуру системы специального образования были введены кабинеты психолого-педагогической коррекции (КППК), расширена система реабилитационных центров, психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК), введены должности психологов в школы-интернаты и другие типы специальных учреждений для детей с отклонениями в психофизическом развитии. Важно отметить также существенное увеличение в стране количества дошкольных учреждений, в числе которых детские сады для детей с нарушениями речи, специальные группы для детей с нарушениями зрения, интеллекта в учреждениях общеобразовательного типа. Во всех перечисленных заведениях штатным расписанием предусмотрена деятельность специалистов недефектологических направлений, которые должны иметь широкие представления о специфике предстоящей деятельности, обладать знаниями о современных коррекционно-развивающих технологиях, методиках специального педагогического воздействия.

В этом контексте реализация компетентного подхода к подготовке будущих педагогов к работе с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии, означает не только формирование у студентов способности использовать в практической деятельности полученные знания, но и развитие у них определенных личностных качеств, ценностных ориентаций. Результатом образовательной деятельности должно быть формирование ключевых компетенций как способности действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных проблем.

В научной литературе вопрос о современной модели подготовки специалистов является предметом достаточно широкого обсуждения

философов, педагогов, психологов, социологов, историков. В работах В.И. Байденко, В.А. Болотова, И.А. Зимней, О.Е. Лебедева, Дж. Равена, Д.А. Махотина, В.В. Серикова, Ю.Г. Татура, Ю.В. Фролова, В.Д. Шадрикова и др. рассматриваются такие аспекты, как сущность профессионально-педагогической компетентности будущего специалиста, средства формирования отдельных компонентов профессионально-педагогической деятельности.

Компетентностный подход, по определению О.Е. Лебедева, является «совокупностью общих принципов определения целей образования, отбора содержания, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [1, с.3]. Применительно к вопросам подготовки кадров для системы специального образования проблема формирования компетентности исследована в работах Г.Г. Зак, Т.Л. Корженевич, Г.М. Коржовой, Н.Н. Малофеева, З.А. Мовкебаевой, У.Е. Нурманбетовой, К.К. Омирбековой, К.С. Тебеновой, и др.

Очевидно, что содержание подготовки студентов таких специальностей, как «Педагогика и психология», «Педагогика и методика начального обучения», «Дошкольное обучение и воспитание» к профессиональной деятельности в специальных учреждениях должно согласовываться со спецификой профессиональной деятельности в целом и профессиональными задачами, решаемыми в рамках конкретного вида деятельности [2,3]. На этой основе нами было определено содержание спецкурса «Коррекционно-педагогическая работа с детьми с ограниченными возможностями», направленного на решение задач подготовки кадров для коррекционно-педагогической работы в специальных учреждениях. Изучение соответствующего содержания спецкурса призвано обеспечить качественный уровень подготовленности будущих педагогов к решению профессиональных задач образовательного учреждения, в том числе диагностического характера.

Целевой компонент спецкурса - подготовка будущих педагогов (психологов, учителей начальных классов, воспитателей дошколь-

ных учреждений) к участию в коррекционно-педагогической деятельности - достигался решением следующих задач:

1) формирование знаний о видах отклоняющегося развития (дизонтогенезах), общих закономерностях отклоняющегося развития, особенностях психофизического развития при разных типах нарушений, особенностях деятельности детей с ограниченными возможностями;

2) формирование знаний о возможностях первичного выявления отклонений в развитии детей, методах профилактики и коррекции вторичных отклонений в психическом развитии детей с особыми образовательными потребностями;

3) формирование установки на решение профессиональных задач с использованием полученных знаний; установки на развитие мотивов и потребностей в непрерывном самообразовании;

4) формирование системных теоретических и практико-ориентированных знаний, необходимых для решения профессиональных задач;

5) формирование опыта решения задач коррекционно-педагогического вида деятельности с использованием полученных знаний.

Учебно-тематический план спецкурса включает модули, объединяющие несколько учебных тем:

1. Модуль «Основные понятия курса»:

«Предмет, цель, задачи курса «Коррекционно-педагогическая работа с детьми с ограниченными возможностями»; «Основные категории нарушенного развития»; «Причины нарушений развития детей».

2. Модуль «Особенности развития детей с различными нарушениями психофизического развития». В него включены следующие темы: «Умственно отсталые дети», «Дети с задержкой психического развития», «Дети с нарушениями слуха», «Дети с нарушениями зрения», «Дети с церебральным параличом», «Дети с нарушениями речи». В каждой из перечисленных тем предметом отдельного изучения являются особенности развития познавательной сферы, развития личности

и эмоционально-волевой сферы, особенности деятельности детей. При этом для каждой категории слушателей в зависимости от специфики будущей профессиональной деятельности объем и содержание изучаемых вопросов различны. В современной общей и специальной педагогике утвердилось положение о необходимости раннего выявления и преодоления нарушений развития детей (Л.С. Выготский, Т.А. Власова, Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский и др.). Ориентация педагогов и родителей, общества в целом, на своевременное выявление и преодоление отставаний (и отклонений) в развитии ребенка имеет исключительное значение для формирования его личности, для подготовки к успешному школьному обучению. Очевидно, что особая ответственность в этом плане лежит на специалистах в области дошкольного воспитания и начального звена общеобразовательной школы. Со студентами специальности «Дошкольное обучение и воспитание» подробно изучаются особенности психического развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями: моторики, двигательной сферы, сенсорно-перцептивных функций, внимания, памяти, мышления.

3. Модуль «Коррекционно-развивающие направления обучения и воспитания детей с различными нарушениями развития». В системе целенаправленной коррекционно-педагогической деятельности ведущим является принцип единства коррекционных, профилактических и развивающих задач, поэтому своевременно принятые меры позволят избежать осложнений в развитии и поведении ребенка. При планировании содержания данного раздела мы исходили из того, что в современных условиях функциональные обязанности специалистов, деятельность которых связана с различными направлениями работы коррекционного учреждения, существенно расширяются.

Вместе с тем следует иметь в виду, что непосредственно коррекционная деятельность по отношению к детям с ограниченными возможностями осуществляется лишь психологом специального учреждения. В данном

контексте формирование компетентности как сложного структурного образования у специалиста-психолога означает научить его проявлять на практике способность самостоятельно решать возникающие проблемы в различных видах деятельности. К числу компетенций будущих воспитателей и учителей начальных классов относится овладение в ходе обучения специальными умениями анализировать и оценивать уровень развития детей, относящихся к категории «особые дети» и соотносить их с основными закономерностями развития нормально развивающихся детей, анализировать уровень сформированности различных видов деятельности детей, подбирать упражнения и задания, учитывающие особенности определенной типологической группы детей, устанавливать контакт с ребенком.

4. Модуль «Психологическая диагностика нарушений развития у детей». Диагностика детей с ограниченными возможностями является сложной психолого-педагогической проблемой, от своевременного решения которой зависит определение оптимального педагогического воздействия, обеспечение ребенка индивидуальным профессиональным сопровождением, разработка планов индивидуального обучения и программ индивидуальной коррекции для проблемных детей в массовой школе. Особое значение имеет диагностическая деятельность по отношению к детям с задержкой психического развития, которые, по оценкам специалистов (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.В. Демьянов, Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупров и др), составляют значительную часть неуспевающих учащихся в младших классах общеобразовательной системы обучения. Поскольку не у всех детей этой категории выражена неврологическая симптоматика, диагностика проводится преимущественно в психолого-педагогическом плане. В содержании модуля подробно рассматриваются диагностические методы, особенности их использования, способы и приемы интерпретации тестовых заданий. Акцент делается на усилении внимания к определенной возрастной группе (подбор методик для дошкольного

возраста и младшего школьного возраста) в зависимости от категории слушателей.

Модульно-тематическое распределение содержания спецкурса в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельности направлено на формирование не только интегральных умений коррекционно-педагогической работы, но и профессионально-значимых личностных компетентностей специалиста для системы специального образования.

С целью повышения эффективности обучения нами были внесены также соответствующие изменения в программу педагогической практики студентов. В качестве базовых организаций были определены кабинет психолого-педагогической коррекции, областная психолого-медико-педагогическая консультация, группы для детей с нарушениями речи детского сада, начальные классы общеобразовательных школ. При распределении обучающихся на практику учитывалась профессиональная направленность специальности.

Объем спецкурса - 4 кредита, это позволило обеспечить подробное изложение учебного материала в процессе лекционных занятий и включить такие темы, как «Закономерности психического развития в норме и патологии», «Психологические основы специальной педагогики», «Клинические основы специальной педагогики» для изучения как СРСП и СРС. Особое значение при тематическом распределении имело влияние междисциплинарного взаимодействия с учебными курсами, изученными студентами ранее («Анатомия, физиология и эволюция ЦНС», «Общая психология», «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Общая педагогика», «Дошкольная педагогика», «Основы дефектологии и логопедии» и др.).

ЛИТЕРАТУРА

1 Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.

2 Коржова Г.М. О подготовке кадров для системы специального образования // «Спе-

циальное образование: пути развития за 20 лет независимости»: материалы международной научно-практической конференции. – Алматы, 2012. – С. 365-359.

3 Омирбекова К.К. О подготовке дефектологических кадров в соответствии с задачами

социальной, коррекционно-педагогической поддержки детей с особыми потребностями в Казахстане //Проблемы включения детей со специальными образовательными потребностями в общеобразовательный процесс. – Алматы, 2002. – С. 28-31.

Р.Х. ИСХАКОВ

*Российский государственный профессионально-педагогический университет
г. Екатеринбург, Россия
iskhak@list.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БАКАЛАВРОВ – СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКИ

Аннотация

В статье раскрывается практико-ориентированное обучение студентов по специальности «социальная педагогика» (бакалавриат) в условиях практики. Содержание практики раскрывается на основе компетентностного подхода при реализации теоретической, деятельностной и учебно-исследовательской составляющих.

Ключевые слова: бакалавриат, практика, практико-ориентированное обучение, социально-педагогическая деятельность, учебно-исследовательская деятельность.

Мақалада студенттерді «әлеуметтік педагогика» (бакалавриат) мамандығы бойынша практикалық-бағдарлық оқытудың әдістемесі ашылған. Теоритикалық, қызметтік және оқу-зерттеушілік тұрғыдағы әдістемелерді жүзеге асыру кезінде құзіреттілік негізінде көзқарастың практикасының мазмұны жан-жақты ашылған.

Түйін сөздер: бакалавриат, практика, практикалық-бағдарлық оқыту, әлеуметтік-педагогикалық қызмет, оқу-зерттеушілік қызмет.

Annotation

The article reveals the students' training in their majoring "social pedagogy" (BA) paying attention to their practical orientation. The content of the practice is conveyed on the basis of competence approach in implementing the theoretical activity related to educational research components.

Keywords: bachelor, practice, practice-based learning, social and educational activities, educational and research activities .

Современная система высшего профессионального образования в России динамично встраивается в контекст Болонского процесса, который предполагает переход от подготовки выпускников по специалитету на подготовку выпускников первого и второго циклов (уровней) обучения – бакалавриата и

магистратуры. Это требует выработки общеевропейского консенсуса в определении уровня компетентностной подготовки выпускников по завершению обучения.

На сегодняшний день активно осуществляется научно-методическое обеспечение и наполнение образовательного профессиональ-

ного процесса по подготовке специалистов первого и второго циклов (уровней) высшего профессионального обучения.

В настоящее время реализуемая квалификационная подготовка этих специалистов, в частности подготовки бакалавров приводит к следующим противоречиям:

1. Противоречие между государственной традиционной иерархией управленческо-организационной системы социальной защиты и определением места специалиста-бакалавра в этой иерархии;

2. В настоящее время система профессиональной подготовки в вузе находится в переходном состоянии: переход от специалитета к бакалавриату и магистратуре. Однако в тарифно-квалификационных справочниках должность бакалавра и магистра отсутствует, до конца не уточнены или даже не разработаны их квалификационные характеристики, что приводит к противоречию: между узаконенной ступенью высшего профессионального образования и отсутствием понимания функциональной сферы бакалавров и магистров профессиональной социально-педагогической деятельности.

3. Противоречие между выстроенным организационно-содержательным согласованием и преемственностью в подготовке и профессиональном становлении выпускников по специалитету и отсутствием данной согласованности и преемственности в подготовке бакалавров и магистров.

4. Противоречия между оптимальной разработанностью научно-методического обеспечения и наполнения учебно-профессионального содержания подготовки специалистов-бакалавров и отсутствием данного обеспечения и наполнения подготовки специалистов-магистров;

5. Противоречие между необходимостью взаимодействия теории и практики в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы и недостаточной разработанностью методических подходов к организации практико-ориентированного обучения в высших и средних профессиональных учебных заведениях по подготовке специалистов-бакалавров [1].

Решение этих противоречий возможно при опоре на следующую нормативно-правовую базу ООП ВПО бакалавриата и магистратуры:

– Федеральные законы Российской Федерации: «Об образовании» (от 10 июля 1992 года №3266-1) и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (от 22 августа 1996 года № 125-ФЗ);

– Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 15 июня 2004 г. N 280 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2004, N 25, ст. 2562; 2005, N 15, ст. 1350; 2006, N 18, ст. 2007; 2008, N 25, ст.2990; N 34, ст. 3938; N 42, ст. 4825; N 46, ст. 5337; N 48, ст. 5619; 2009, N 3, ст. 378; N 6,ст. 738; N 14, ст. 1662), пункт 7 Правил разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов, утвержденных Постановлением Правительства Российской Федерации от 24 февраля 2009 г. N 142 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2009, N 9, ст. 1110).

– Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении), утвержденное постановлением Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2008 года № 71 (далее Типовое положение о вузе);

– Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) по направлению подготовки высшего профессионального образования (ВПО) (магистратура), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 апреля 2010 года, №376.

– Инструктивное письмо Минобрнауки России от 28.12.09 № 03-2672 «О разработке примерных основных образовательных программ профессионального образования».

– Инструктивное письмо Минобрнауки России «О разработке вузами основных образовательных программ» от 13.05.2010 № 03-956.

– Примерная основная образовательная программа (ПрООП ВПО) подготовки магистров по направлению подготовки.

Исходя из реальной социально-педагогической картины в обществе и государстве можно выделить три уровня деятельности социального педагога: макро-, мезо- и микроуровни, отличающиеся основными элементами деятельности: целями, объектом, субъектом, содержанием, функциями, методами и средствами.

На *макроуровне* профессиональная деятельность специалиста социального педагога направлена на создание определенных мер по улучшению среды обитания человека. Эта деятельность связана с социальным администрированием, т. е. в нее входят вопросы о законодательных мерах, об организации инфраструктуры помощи, общественные и государственные вопросы регулирования социальных проблем незащищенных категорий населения в обществе.

На *мезоуровне* деятельность социального педагога направлена на оказание социально-медицинской, социально-правовой, психолого-педагогической, социально-бытовой и других видов помощи группам лиц, ставших клиентами социальных служб и учреждений (государственных, общественных, частных). Причем группы нуждающихся лиц могут быть определены как государственными структурами, так и отдельными благотворительными организациями или территориальными органами местного самоуправления.

На *микроуровне* практическая деятельность социального педагога и специалиста по социальной работе исходит из конкретных проблем клиента. На этом уровне деятельность специалистов направлена на восстановление, сохранение и усиление социетальных или психоментальных связей человека с социумом, группой или отдельным индивидом.

Т.о., специалист по социальной работе и социальный педагог осуществляют свою профессиональную деятельность на разных уровнях: внутри общества как целого (макроуровень); внутри сообществ и социальных институтов (мезоуровень); в рамках семьи и

индивидуумов (микроуровень). Это лишнее раз подчеркивает интегративную функцию профессиональной подготовки специалистов социальной сферы.

Исходя из этого можно определить, что микро- и мезо- уровни являются содержательной основой контекстной реализации программы учебно-профессиональной практики по подготовке студентов к степени бакалавра, макроуровень будет являться содержательной основой контекстной реализации программы учебно-профессиональной подготовки студентов к степени магистра.

Реализация данного концептуального подхода не будет осуществлена в полной мере, если не будут гармонизированы и соотнесены три важные составляющие в формировании и становлении студента как профессионала в рамках практики: теоретическая, деятельностная, учебно-исследовательская [1]. Эти составляющие в той или иной мере учитывались при написании рабочих программ практик, а также в организации и проведении самих практик для студентов.

Данный концептуальный подход предполагает несколько иное понимание целей и задач этих составляющих по успешной организации и проведению практик для студентов. При этом нельзя не учитывать ценность и значимость результатов многолетних наработок по проблемам практик, наоборот, необходимо их идеи динамично развивать с учетом перехода на двухуровневую профессиональную подготовку.

Теоретическая составляющая

Теоретическая составляющая содержания практики отражает знаниевый процесс по формированию компетенций у студента-практиканта. В рамках практики должна происходить систематизация знаний по теоретическим основам профессии. Должно произойти определенное приращение к тем знаниям, которые были получены «внутри» вуза, и, что очень важно, профессиональная актуализация в режиме реальных практических производственных ситуаций в учреждениях, где студенты проходят практику.

В рамках нового концептуального подхода переносится акцент на предметно-логическое

соотнесение содержания изучаемых курсов с целями и задачами определенного вида практики (таблица №1).

Впоследствии эти знания становятся субъективированными для студента. Происходит

понимание и осознание студентами смысловой ценности и необходимости этих знаний для успешной будущей профессиональной карьеры.

Таблица 1 – Предметно-логическое соотнесение содержания изучаемых курсов

Вид практики	Содержание практики	Цель практики	Учебная дисциплина	Научно-методические знания
Инструктивно-методический лагерь	Вводно-ознакомительная	Знакомство с различными учреждениями социальной защиты. Знакомство со спецификой и функциями работы социальных педагогов	Введение в профессию	Система социальной защиты государства, типы, виды социальных учреждений. Сфера профессиональной деятельности социального педагога
Педагогическая летняя практика	Коммуникативно-деятельностная	Формирование коммуникативных компетенций. Формирование культуры педагогически целесообразных взаимодействий и взаимоотношений с людьми разной возрастной и социальной категории	Теория обучения и воспитания	Технологии и методики организации воспитательных мероприятий
Педагогическая летняя практика	Коммуникативно-организационная	Формирование элементарных организационно-управленческих компетенций	Психология развития. Организация воспитательного мероприятия	Организация детского временного коллектива в условиях загородного детского лагеря
Социально-педагогическая практика	Учебно-процессуальная	Формирование процессуально-деятельностных компетенций	Социальная педагогика. Социально-педагогическая деятельность в учреждениях разных ведомств	Знание социально-педагогических технологий по решению определенных проблем у людей разной возрастной и социальной категории.
Практика в школе	Учебно-административная	Формирование административно-управленческих компетенций в условиях образовательных учреждений	Социально-педагогический менеджмент. Образовательные программы для детей. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса. Образовательный процесс в интернатных учреждениях	Менеджмент в системе образования.

Комплексная практика	Учебно-профессиональная	Формирование системной профессиональной компетентностной культуры	Основы социальной защиты детей. Социальная политика. Управление социальными системами	Знание государственной системы социальной защиты Умение составления программы по социально-педагогической помощи людям разной возрастной и социальной категории.
----------------------	-------------------------	---	---	---

Учебно-исследовательская составляющая. Решение любой социально-педагогической проблемы осуществляется в процессе поиска. Поиск относится к научно-исследовательской категории, следовательно, у студентов необходимо формировать научно-исследовательские компетенции. Учитывая (в зависимости от курса обучения в вузе) уровень подготовки студентов к научным исследованиям, процесс формирования научно-исследовательских компетенций возможен только на уровне организации и проведения учебно-исследовательской деятельности. Организация этого вида деятельности должна реализовываться динамично в зависимости от уровня сложности учебного исследования и учебно-познавательной потребности самих студентов. Успешность и результативность реализации этой составляющей зависит от понимания того, что учреждение, где проходит студент практику, является экспериментальной «площадкой» по изучению, наблюдению и частичному решению определенной социально-педагогической проблемы у людей разной возрастной и социальной категории населения. Тематика учебных исследований может быть очень многообразной, так как имеет место быть многообразие учреждений различной ведомственной подчинённости и многообразие самих социальных проблем.

Основным критерием подбора учреждений, где должны проходить практику студенты, является соотнесение содержания письменной научно-исследовательской отчетной работы с содержанием деятельности данного

учреждения. Научно-методическое руководство практикой осуществляют преподаватели, которые являются научными руководителями научных проектов (реферата, курсовых работ, выпускной квалификационной работы (ВКР) [2].

На I курсе студенты выполняют отдельное задание по практике: дают отзыв на статью и книгу по индивидуальной учебно-научной проблематике. На II курсе предусмотрено написание курсовой работы по учебно-научной проблематике в рамках учебной дисциплины «Возрастная психология». Основное содержание данной научной письменной работы – это описание психологических, педагогических и возрастных особенностей категории людей, на которых направлена учебно-исследовательская деятельность. Содержание данной курсовой работы впоследствии должно стать частью первой главы второй курсовой работы в рамках учебной дисциплины «Социальная педагогика», основным содержанием которой (III курс) является описание социально-педагогической деятельности как системообразующего понятия в научно-методическом решении проблемы категории населения. Содержание данной курсовой работы впоследствии должно стать частью первой главы выпускной квалификационной работы (ВКР). На основе анализа многообразия методик и технологий студент должен определиться и описать социально-педагогическую методику, технологию по решению данной проблемы, которую он апробирует в рамках ВКР (IV курс). Учреждение, где студент проходит

комплексную практику, будет действительно являться экспериментальной «площадкой» по изучению, наблюдению и частичному решению конкретной социально-педагогической проблемы у людей разной возрастной и социальной категории населения. Полученные результаты будут также являться итогом системной, систематичной учебно-исследовательской деятельности студента, которая была организована выпускающей кафедрой, начиная с первого курса, на основе соотношения целей, задач данного вида деятельности с целями задачами всех видов практики.

Деятельностная составляющая. Деятельностная составляющая в подготовке специалистов является важной составляющей, которая организационно и содержательно гармонизирует две составляющие – теоретическую и учебно-исследовательскую.

Деятельностная составляющая направлена на формирование определенных компетенций у студентов через их учебно-профессиональную деятельность в условиях учреждения, где они проходят практику. Учебно-профессиональная деятельность – это специально организуемая деятельность студента руководителем практики и методистом данного учреждения при решении производственных задач, выдвигаемых социально-педагогическими ситуациями. При этом происходит не только профессионально-когнитивное, но и личностно-профессиональное приращение.

Управленческая система любого учреждения по социальной защите это есть производство, где присутствует взаимодействие, взаимоотношение, посредничество между участниками (специалист, клиент), где есть система номенклатур служебных документов, организационно-исполнительная система, нормативно-правовая система законодательных документов, – и все это является содержанием профессиональной деятельности специалистов учреждения

К основным конструктам профессиональных компетенций относятся организационно-управленческие, правовые, документные, консультационно-информационные, коммуникативные. Структура заданий должна быть

системной, выстроена с учетом принципа динамичного формирования этих компетенций.

Компетенция является категорией динамично развивающейся, поэтому понятия и перечень компетенций будут постоянно уточняться.

Организационно-управленческая компетенция

Клиенту можно помочь, если студент знает, как организовать административно-исполнительскую реализацию спроектированной помощи.

Правовая компетенция

Клиенту (ребенку) помочь можно на основе знаний государственной законодательной системы социальной защиты. Без знаний законов, решение проблемы останется только на уровне эмоциональных переживаний.

Документная компетенция

Помощь будет реальна, если студент знает, как документально оформить нормативно-правое оказание помощи.

Консультационно-информационная компетенция

Способность проконсультировать клиента по его проблеме на основе теоретико-практических знаний, дать адекватно целесообразные рекомендации, приводящие к положительному исходу решения его проблемы.

Коммуникативная культура

В профессиональном плане правильно воспринять, преобразовать и сформулировать проблему, выраженную клиентом в его эмоционально-личностных переживаниях, очень важно для эффективного ее решения. Для того, чтобы помочь клиенту необходимо услышать его.

Исходя из понимания необходимости реализации этих трех составляющих в рамках практики необходимо изначально уже при составлении программ (рабочих заданий) по практике включить их как компоненты в форме заданий [1].

Рабочие программы должны быть равновесными. Нежелательно доминирование одной составляющей над другими, что приведет к формированию трех типов специалистов. При доминировании теоретической состав-

ляющей у студента будет мотивация на преподавательскую деятельность; при доминировании учебно-исследовательской составляющей у студента будет мотивация на научную деятельность; при доминировании деятельностной составляющей у студента будет мотивация на практико-профессиональную деятельность. Данный концептуальный подход при различной комбинации соотношений составляющих позволяет формировать специалистов с различными мотивациями и компетенциями, что при данной современной ситуации развития государства и общества это приемлемо и, может быть, более необходимо и востребовано. Это тонкий, на грани крайностей и перегибов, процесс профессионального становления студентов как профессионалов.

Графически это можно изобразить в системе трех координат: OX – теоретическая составляющая, OY – деятельностная составляющая, OZ – учебно-исследовательская составляющая. Образная модель специалиста-выпускника в этих трех системах координат будет отображаться некой точкой пересечения трех составляющих. В этой точке будут пересекаться все формируемые компетенции уже с заданными степенями сформированности. Можно визуально увидеть в какой плоскости профессионального сознания находится выпускник-студент.

Можно ли на данной стадии скорректировать тот или иной перегиб, перекос в профессиональном становлении студента как специали-

ста? Скорей всего нет, но будет более позитивно и продуктивно, если при определении будущей профессиональной траектории студента-выпускника учитывать этот результат.

ЛИТЕРАТУРА

1 Галагузова М.А. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект : моногр. / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 224 с.

2 Галагузова Ю.Н. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект : монография / Ю.Н. Галагузова, И.А. Ларионова. – Екатеринбург.: УрГПУ, 2007. – 172 с.

3 Мижериков В.А. Введение в педагогическую профессию: учеб. пособие для студентов пед. заведений / В. А. Межериков, М.Н. Ермоленко. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.

4 Носко И.В. Компетентностная модель выпускника вуза – бакалавра педагогики: учеб.-метод. пособие. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2009. – 112 с.

5 Штинова Г.Н. Социальная педагогика: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» / Г.Н. Штинова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова ; под общ. ред. М.А. Галагузовой, – М.: ВЛАДОС, 2008.

Г.Т. КАРАБАЛАЕВА

Кыргызский национальный университет имени Ж. Баласагына
г. Бишкек, Кыргызстан

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО СЕМЕЙНОМУ ВОСПИТАНИЮ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

В статье рассматриваются дидактические условия развития педагогической компетенции по семейному воспитанию в процессе обучения будущих педагогов. Автор статьи рассматривает взаимодействие как высшую форму объединения воспитательных усилий классного руководителя и родителей учащихся, а также принцип комплексного подхода, который является инструментом эффективного построения воспитательного процесса.

Ключевые слова: семья, школа, семейное воспитание, общественное воспитание, педагогическая компетенция, педагог, обучение.

Мақалада болашақ педагогтарды оқыту процесінде отбасылық тәрбиелеу бойынша педагогикалық күзіреттілігін дамытудың дидактикалық жағдайы қарастырылады. Мақала авторы сынып жетекшісі мен оқушылар ата-аналарының тәрбиелік күш-жігерін біріктірудің жоғары үлгісі ретінде өзара әрекеттерін, сондай-ақ тәрбие процесін жолға қоюдың тиімді құралы болып табылатын кешенді әрекеттердің принциптері қарастырылады.

Түйін сөздер: отбасы, мектеп, отбасылық тәрбие, қоғамдық тәрбие, педагогикалық компетенция, педагог, оқыту.

Annotation

The article studies didactic conditions of development of pedagogical competence on family education in the course training of future teachers. The author considers the interaction as the highest form of consolidated educational efforts of a classroom teacher and parents, as well as the principle of an integrated approach, which is a tool for effectively constructing the educational process.

Keywords: family, school, family education, social education, pedagogical competence, teacher, training.

XXI век – век глобальной переоценки ценностей – требует полноценной реализации возможностей воспитания детей в семье. Семья как основной социальный институт выступает посредником между ребенком и обществом, служит передаче ему социального опыта. Именно через общение в семье ребенок усваивает принятые в данном обществе нормы и формы поведения, нравственные ценности. В то же время многие современные семьи испытывают затруднения в реализации воспитательной функции в силу различных экономических, социальных и педагогических факторов.

В настоящее время единство целей и задач семейного и общественного воспитания вытекает из самой природы кыргызского общества. Конкретная их реализация обусловлена тем, в какой мере требования преломляются в сознании людей, насколько социальные ценности, становясь личностно значимыми, утверждаются в семейном укладе. Общественное воспитание рассматривалось как дополнение к семейному, восполнявшее недостающие возможности ослабленной семьи. Однако оно не могло стать равноценной заменой семейному, так как воспитание здесь преимущественно интеллектуально- рассу-

дочное, ему недостает сердечной теплоты, подавляющей детскую свободу и индивидуальность. Отсюда вытекает необходимость согласования содержания и направленности воспитательных воздействий как со стороны общественных образовательных учреждений, так и родителей, важность объединения их усилий.

Взаимоотношения школы и семьи – одна из острых проблем практической педагогики. Это – «вечная» проблема, поэтому в разные времена она обостряется по разным поводам и в разных формах.

Семейное воспитание в школе направлено на формирование у обучающегося ценностного отношения к семье и формирование компетентностного подхода родителей и педагогов к воспитанию детей.

Необходимость и важность сотрудничества семьи и школы никогда не ставились под сомнение. Именно семья по праву считается главным фактором и условием развития и воспитания ребёнка. Здесь протекает большая часть его жизнедеятельности, закладываются основы его отношений с миром. Семья вместе со школой создаёт тот важнейший комплекс факторов воспитывающей среды, который определяет успешность либо неуспешность всего учебно-воспитательного процесса.

Целью воспитания в настоящее время является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося. В Конституции Кыргызской Республики ст.26 записано: «1. Семья – первичная ячейка общества; семья, отцовство, материнство и детство – предмет заботы всего общества и преимущественной охраны закона; забота о детях, их воспитание – естественное право и гражданская обязанность родителей. Трудоспособные совершеннолетние дети обязаны заботиться о родителях. 3. Уважение к старшим, забота о родных и близких являются священной традицией народа Кыргызстана» [7, 70-71]. Успешному претворению в жизнь этого закона способствует включение семьи в педагогический процесс, целенаправленно организованный в системе общественного воспитания. Об уникальности

семьи как одного из социальных институтов говорят многие исследователи и прошлого и современности: семья – самый первый и наиболее долго действующий фактор, формирующий личность ребенка.

В педагогической науке семейному воспитанию всегда уделялось особое внимание. Воспитательная функция семьи, научное обоснование семейного воспитания освещались в работах В.Г.Белинского, А.И.Герцена, Н.А.Добролюбова, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, Н.И. Новикова, Н.И. Пирогова, А.Н. Радищева, Л.Н. Толстого, К.Д.Ушинского, Н.Г. Чернышевского и др. В работах Ш.А. Амонашвили, И.А. Арямова, П.П. Блонского, А.Б. Залкида, Н.К. Крупской, А.М. Коллонтай, А.С. Макаренко, М.М. Рубинштейна, В.А. Сухомлинского освещались различные аспекты домашней педагогики советского периода. Современное семейное воспитание изучено и освещено в работах Е.П. Арнаутовой, А.Я. Варга, О.П. Колыпа, Т.А. Марковой, В.Я. Титаренко и др.

В Кыргызстане проблемами семьи и семейного воспитания занимались следующие ученые: философский аспект – Агтокуров Т.А., Ачылова Р.А., Жоробеков Ж.Ж., Каракеева С.И., Ким Л.С., Козубаев О.К., Омурбеков Т.Б., Шайдуллаева Т.Ж. и др.; психолого-педагогический аспект – Аманалиев Д.Ж., Абдыраимова Р.А., Асипова Н.А., Байчорова Р.И., Быковченко Н.С., Ермакова Ч.М., Кусеинова З.К., Панкова Т.В., Рахимова М.Р., Тимофеева Л.Ф., Токсонбаев Р.Н. и др.

Анализ трудов вышеперечисленных ученых позволили разработать концептуальный подход к решению проблем, раскрывающих сущность развития педагогической компетенции по семейному воспитанию у будущих педагогов. Концепция исследования основывается на понимании семейного воспитания как важного аспекта развития личности современного человека. Развитие педагогической компетенции по семейному воспитанию необходимо реализовывать, внося соответствующие целевым установкам дидактические условия и осуществляя непрерывный мониторинг.

Опыт показывает, что без систематической и целенаправленной работы невозможно

сформировать в учебном процессе знания, умения и личностные качества педагогов, соответствующие социально-педагогическим ожиданиям родителей, поэтому проблема развития педагогической компетенции по семейному воспитанию в учебном процессе приобретает особую актуальность. Определение дидактических условий развития педагогической компетенции по семейному воспитанию представляет собой, несомненно, научный и практический интерес.

Как показывает практика, проблема семьи и семейного воспитания находится постоянно в поле зрения, современные родители всё больше испытывают трудности в воспитании и нуждаются в помощи специалистов. Поэтому задача школы – помочь каждому из родителей понять детей, войти в их образ мышления, научиться разбираться в мотивах их поступков, развивать свои методы воспитания и развития личности, быть активными во всех мероприятиях, показывая личный пример для своего ребёнка. Такая совместная работа поможет родителям приобрести уверенность и решительность, увидеть свои возможности и почувствовать ответственность за своих детей.

При подготовке нашей исследовательской работы был сделан сравнительный анализ посещения родителями родительских собраний, классных и школьных мероприятий, проводимых в нескольких школах г. Бишкека. Процент посещения составил – 18%. Основной проблемой стало то, что родители являются пассивными участниками учебно-воспитательного процесса, их мало интересует жизнь ребёнка в школе, его успеваемость.

При проведении анкетирования с родителями учащихся было выявлено, что 83% испытывают трудности в вопросах воспитания. Родители применяют только такие методы как требовательность, строгая дисциплина. Им не хватает педагогических знаний, времени, образования на воспитание детей. Они очень редко бывают всей семьёй в театре, музее, на природе.

Осознание и понимание трудностей в семейном воспитании позволили сформулиро-

вать проблему и ведущую идею нашего исследования.

Проблемой стала необходимость поиска и применения такой модели педагогической поддержки семьи, реализация которой обеспечила бы повышение и укрепление связи семьи со школой, формирование чувства гордости за семью, стремление поддерживать и развивать лучшие семейные традиции. В связи с чем, мы пришли к выводу, что необходимость формирования компетентного подхода в плане взаимосвязи семейного и общественного воспитания является важной и составной частью подготовки студентов-педагогов.

Исследование проводилось на базе Кыргызского Национального Университета им. Ж.Баласагына. В эксперименте было задействовано 67 студентов, получивших дополнительную подготовку на основе введенного нами спецкурса «Семейное и общественное воспитание» на специальности «Педагогика и методика начального образования» и «Педагогика». В процедуре исследования функций специалистов по семейному воспитанию было опрошено 230 родителей и 83 практикующих специалиста в области семейного воспитания; общая выборка составила 380 человек.

Проведенное исследование было направлено на поиск причин, препятствующих взаимодействию воспитательных сил семьи и школы и роль педагога в этой проблеме. Взаимодействие социальных институтов воспитания нами рассматривается как специальная деятельность учителя, направленная на совершенствование руководства совместной деятельностью родителей, учащихся и общест-венности с целью развития мотивов сотрудничества субъектов воспитания.

Профессиональная готовность к обеспечению взаимосвязи общественного и семейного воспитания – интегративное качество личности учителя, соединяющее в себе мотивационно-ценностный (отношения), когнитивный (знания), операционально-деятельный (умения) компоненты.

На основе методологического принципа о ведущей роли мотивов в активизации де-

тельности личности, системообразующим выступает мотивационный компонент как составляющий основу личности учителя, тесно взаимосвязанный с когнитивным и операционально-деятельным компонентами.

Операционально-деятельный компонент включает в себя комплекс тех знаний и умений, которые отражают структуру деятельности по осуществлению взаимосвязи общественного и семейного воспитания, и определяется наличием у учителя научно-теоретической и практической готовности.

Научно-теоретическая готовность к работе по осуществлению взаимосвязи общественного и семейного воспитания определяется необходимым объемом знаний, а именно следующими знаниями: психолого-педагогических основ взаимосвязи общественного и семейного воспитания; структуры взаимосвязи школы, семьи и общественности в воспитании; содержания, путей взаимосвязи общественного и семейного воспитания; специфики воспитания детей в семье, способов воздействия родителей на детей; методики работы с родителями и неблагополучными семьями; методика работы с разными типами семьи.

Практическая готовность учителя к осуществлению взаимосвязи общественного и семейного воспитания обусловлена наличием сформированного на требуемом уровне комплекса умений, которым должен овладеть каждый студент. Нами выделены четыре ведущих умения, связанные с различными видами деятельности: установление и поддержание контактов с родителями; проведение совместных воспитательных дел с родительским активом; формирование мотивов сотрудничества у родителей; осуществление педагогического всеобуча населения. Каждое из данных умений конкретизируется и раскрывается в соответствующей группе умений, которая в свою очередь базируется на знаниях.

В опытно-экспериментальной работе основное внимание уделялось и на то, какие из названных умений могут быть сформированы в процессе учебы, в процессе самостоятельной работы, какие умения трудно фор-

мируемые. Установлено, что в принципе все умения могут быть сформированы в вузе, но умения связанные с коммуникативной деятельностью учителя (устанавливать правильные взаимоотношения между родителями и детьми, между родителями и учителями) отнесены к трудно формируемым.

Для постановки научно обоснованной цели формирования у студентов готовности к работе по осуществлению взаимосвязи общественного и семейного воспитания, необходимо знать уровень ее сформированности.

Критерием определения уровня сформированности готовности в нашем исследовании послужила целостность и степень взаимосвязи и развития ее структурных компонентов.

Показателями, раскрывающими сформированность готовности, были взяты: осознание социальной необходимости осуществления взаимосвязи общественного и семейного воспитания; постоянное стремление к решению задач совместной деятельности школы и семьи; глубина, полнота и подвижность теоретических знаний; самостоятельность студентов в выполнении действий по осуществлению руководства семейным воспитанием учащихся.

Исходя из критериев и показателей готовности были выделены четыре уровня готовности студентов к осуществлению взаимосвязи семейного и общественного воспитания: высокий, достаточный, средний, низкий.

Особую значимость в последнее время приобретает многоуровневая технология обучения студентов (подходы Абдуллиной О.А., Татура Ю.Г., В.П. Беспалько, Б.Блум, Дж. Кэрролл, В.П. Симонова). Опора на подобные исследования и анализ методологических и теоретических обоснований позволяет нам выделить собственную четырехуровневую модель формирования готовности будущих специалистов по педагогическим специальностям и профилю к работе с семьями, ответственностью. Обобщенная характеристика каждого из уровней может быть представлена следующим образом:

I уровень – низкий (интуитивно-ситуативный). Характеризуется неустойчивым ин-

тересом будущих педагогов к работе с семьей, несформированностью мотивации.

II уровень – средний (проектировочно-определяющий). Характеризуется поиском правильной траектории работы с семьями и социальными институтами.

III уровень – достаточный (поисково-формирующий). Характеризуется творческим поиском и выбором адекватных средств и способов организации профессиональной деятельности.

IV уровень – высокий (деятельностно-творческий). Знания выступают как осознанные, глубокие, профессиональные. На основании знаний у будущих педагогов формируется устойчивая потребность в их реализации в практической деятельности.

Таким образом, в условиях изменений современного образования, с усложнением процесса подготовки будущих педагогов, возникает необходимость в разработке и внедрении подобной уровневой системы формирования компонентов готовности. Будущий педагог должен уметь хорошо ориентироваться в обилии педагогических технологий, вырабатывать собственную профессиональную стратегию, реально оценивать свои возможности в педагогической деятельности. Дальнейший исследовательский поиск и ставит своей целью создать и апробировать модель форми-

рования готовности будущих специалистов-педагогов, ориентированных на работу с семьями и общественностью.

Содержательная характеристика структурных компонентов готовности, а также выделенные критерии и показатели их сформированности составляют в своей совокупности описательную модель готовности учителя к работе по осуществлению взаимосвязи естественного и семенного воспитания.

Разработку описательной модели готовности учителя мы рассмотрели как важнейшую исходную предпосылку для решения вопроса о диагностике уровней сформированности готовности у студентов и разработки опытно-экспериментальной работы по формированию готовности к работе по осуществлению взаимосвязи общественного и семейного воспитания.

Анализ результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы показал, что уровень готовности выпускников педагогических специальностей к осуществлению взаимосвязи общественного и семейного воспитания продолжает оставаться низким. Студенты не могут организовывать и проводить совместную деятельность родителей и учащихся, не могут корректировать поступки родителей в руководстве их деятельностью (См. Рис. 1).

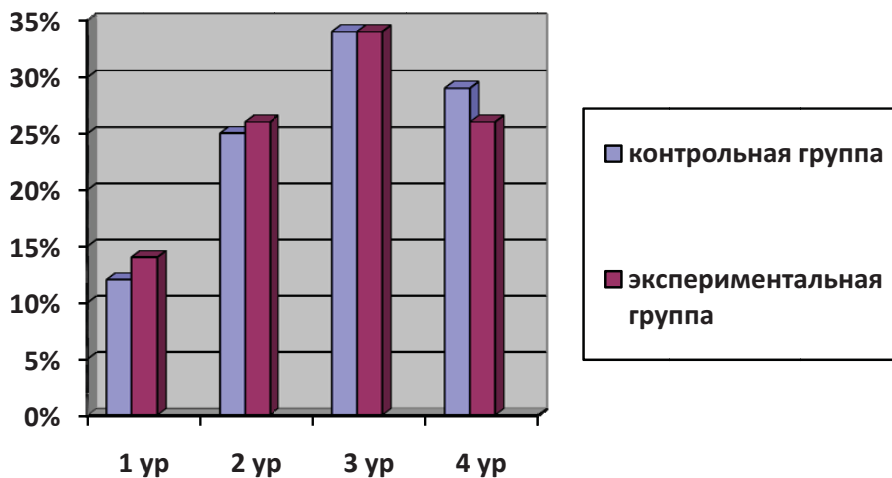


Рисунок 1 – Гистограмма уровня сформированности профессиональной готовности студентов до проведения формирующего эксперимента

Результаты констатирующего эксперимента показывают, что сложившаяся в практике работы педагогических специальностей система подготовки студентов к работе по осуществлению взаимосвязи семейного и общественного воспитания нуждается в совершенствовании и специально разработанной программе, адекватной структуре готовности учителя.

Формирующий эксперимент проводился с учетом целей и задач условно выделенных этапов планомерного ее формирования, условий и программ организации учебно-практической деятельности студентов. Вариативность опытно-экспериментальной работы достигалась через выбор экспериментальной и контрольной групп, в которых осуществлялась последовательная работа по формированию данной готовности у студентов.

Исходя из того, что формирование готовности будущих учителей к работе по осуществлению взаимосвязи общественного и семейного воспитания возможна через включение их в активную и разнообразную деятельность в процессе обучения в вузе, мы сконструировали систему занятий, которая была включена в общую программу подготовки. Так, на протяжении 5 лет по всем преподаваемым дисциплинам психолого-педагогического цикла (например, «Введение в профессиональную деятельность», «Педагогические теории, системы, технологии», «История образования педагогической мысли», «Теория обучения», «Педагогическое мастерство», «Технология и методика обучения», «Философия и история образования», «Психология семьи и семейное воспитание», а также в ходе проведения педагогической практики) нами в ходе проведения лекций и семинарских занятий включался специальный материал по проблеме формирования готовности к осуществлению общественного и семейного воспитания. При разработке занятий учитывалась необходимость таких видов работы:

а) постоянного усложнения содержания и характера занятий с целью овладения студентами системой теоретических и методических; знаний, отражающих сущность, задачи

и содержание взаимосвязи общественного и семейного воспитания;

б) формирование у студентов устойчивого мотивационно-ценностного отношения к работе с родителями учащихся в процессе учебной и внеучебной их деятельности;

в) постоянной занятости студентов общественной работой на протяжении всего обучения в вузе (работа в дворовых клубах, участие в лекторской группе и т.д.).

Важнейшим звеном формирования готовности студентов первых и вторых курсов явилось теоретическое вооружение их психолого-педагогическими основами взаимодействия всех социальных институтов, участвующих в воспитании подрастающих поколений.

Теоретическое и методическое вооружение студентов осуществлялось нами по следующей методике: 1) конструирование учебного материала по предметам психолого-педагогических дисциплин, 2) решение коллективных педагогических задач и «проигрывание ситуаций» с обсуждением и подведением итогов их выполнения. Качество усвоения материала оценивалось по ответам студентов на семинарских и практических занятиях, по полноте, глубине и подвижности содержания опорных понятий, которые вносят они в понятийный словарь. Эта работа продолжается на третьем курсе при изучении «Методики воспитательной работы» и выполнении ими исследовательских задач, на четвертом курсе в процессе педагогической практики.

Всю систему подготовки студентов на начальном этапе мы подчинили главной цели, которую решает учебно-воспитательная работа в вузе - углублению и развитию интереса студентов к педагогической деятельности, быстрой - их адаптации, переходу к новым формам обучения в вузе, к самостоятельной организации работы.

Системообразующим звеном формирования готовности студентов экспериментальных групп является разработанный нами спецкурс «Взаимосвязь семейного и общественного воспитания», целевым назначением которого было устранение пробелов, существующих в учебных планах и программах педагоги-

ческих специальностей. Основу спецкурса составили три группы заданий, которые различаются по длительности, сложности и степени самостоятельности. *Первая* – репродуктивные задания, в основу которых положено установление возможностей студентов применять теоретические знания в практических действиях, путем выполнения ими несложных самостоятельных работ. *Вторая* – эвристические задания, связанные с элементами анализа, творческого подхода. *Третья* – творческие задания, требующие дополнительных усилий, знакомства с педагогической литературой, проведения сравнительного анализа и т.д. Все группы заданий являются необходимыми составляющими процесса формирования готовности к работе по осуществлению взаимосвязи общественного и семейного воспитания. Часть заданий второй и третьей группы студенты выполняют в ходе учебной педагогической практики.

В ходе исследования выявлено, что к концу учебного года в экспериментальных группах число студентов со средним и достаточным уровнями сформированности готовности к осуществлению взаимосвязи общественного и семейного воспитания увеличилось до 47%, а в контрольных группах этот уровень практически не изменился и достиг 26%, что подтверждает необходимость применения специальных заданий, конкретизирующих учебную задачу, которая нацеливает студентов на анализ собственных профессионально значимых качеств и способствует формированию готовности.

Полученные опытно-экспериментальным путем результаты исследования дают возможность проследить динамику развития основных структурных компонентов готовности студентов к работе по осуществлению взаимосвязи общественного и семейного воспитания. Установлены существенные изменения, которые наблюдаются в структуре готовности при переходе от одного уровня к другому: 1) происходит развитие всех компонентов; 2) усиление взаимосвязи между мотивационным и операционально-деятель-

ностными компонентами на высоком уровне готовности обеспечивает изменение позиции личности по отношению к профессиональной деятельности до позиции профессионального долга, что способствует определению педагогически целесообразных средств взаимосвязи общественного и семейного воспитания.

В результате исследования мы пришли к выводу, что динамика развития профессиональной готовности студентов зависит от специально организованной учебно-практической деятельности студентов.

Вариантами совершенствования формирования готовности студентов могут стать целенаправленно организованная и проводимая педагогическая практика студентов, начиная с 3 курса; совершенствование содержания и форм внеучебной деятельности студентов (распределение поручений с учетом склонностей, индивидуально-типологических особенностей студентов, активное вовлечение студентов на старших курсах в работу с родителями, привлечение к чтению лекции перед родителями) и т.д.

Выполненная опытно-экспериментальная работа позволила проверить разработанную нами программу по совершенствованию подготовки студентов к работе по осуществлению взаимосвязи семейного и общественного воспитания. На основе анализа трех «срезов» осуществлялся поэтапный контроль за развитием уровня готовности студентов по выявленным критериям и показателям. На первом этапе высокий уровень готовности студентов к работе по осуществлению взаимосвязи общественного и семейного воспитания составил 12%, в завершении - у 44% студентов обнаружен высокий уровень готовности.

Сравнение результатов, полученных на завершающем этапе исследования с данными констатирующего эксперимента и показателями контрольных групп, позволило установить, что в экспериментальных группах высокого уровня (1) достигли 44% студентов, достаточного уровня (2) - 47% студентов, среднего (3) - 7%, низкий - 2%. В контрольных группах к завершению эксперимента отсутствуют

студенты с высоким уровнем (1) – 12%, достаточного уровня (2) достигли только 26%, среднего уровня (3) готовности достигли 30% студентов. Низкий уровень (4) сформирован-

ности профессиональной готовности к работе по осуществлению взаимосвязи общественного и семейного воспитания обнаружен у 32% студентов (См. Таблица 1).

Таблица 1 – Динамика уровня сформированности профессиональной готовности студентов к работе по осуществлению взаимосвязи общественного и семейного воспитания

Группы	Уровни							
	Начало эксперимента				Конец эксперимента			
	Высокий	Достаточный	Средний	Низкий	Высокий	Достаточный	Средний	Низкий
Э	14	26	34	26	44	47	7	2
К	12	25	34	29	12	26	30	32

Или данные результаты можно изобразить в форме рисунка (См. Рис.1; 2).

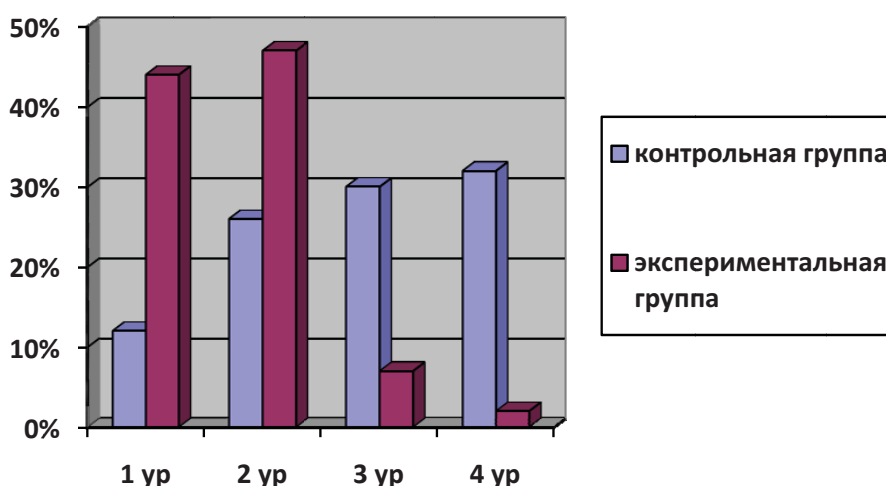


Рисунок 2 – Гистограмма уровня сформированности профессиональной готовности студентов после проведения формирующего эксперимента

В ходе опытно-экспериментальной работы были определены ее основные задачи и получены экспериментальные данные, подтверждающие правомерность первоначально выдвинутой гипотезы. Считать доказанным, что процесс формирования готовности студентов к работе по осуществлению взаимосвязи общественного и семейного воспитания детерминирован рядом педагогических условий. Среди условий наиболее значимыми в формировании данного аспекта готовности являются следующие:

1) вооружение студентов научно обоснованной и методически обеспеченной теорией

взаимосвязи общественного и семейного воспитания;

2) осуществление межпредметных связей в процессе изучения общественных, психолого-педагогических и специальных дисциплин; обеспечение комплексного подхода к осуществлению всей учебно-воспитательной работы со студентами педвузов, заключавшегося прежде всего в достижении единства содержания, форм и методов работы по формированию готовности студентов к данному аспекту их деятельности, целенаправленное включение студентов в общественную жизнь института, способствующее приобретению

навыков общения со взрослым населением, в том числе с родителями учащихся.

В процессе исследования нами были разработаны и теоретически обоснованы дидактические условия развития педагогической компетенции по семейному воспитанию у будущих педагогов, такие, как:

- целенаправленное обучение студентов с использованием факультативных и элективных курсов «Семейное и общественное воспитание» и «Психология и педагогика семейного воспитания»;

- подготовка преподавателей к развитию педагогической компетенции по семейному воспитанию на основе организации постоянно действующего методического семинара «Развитие педагогической компетенции по семейному воспитанию»;

- организация продуктивной деятельности студентов в учебном процессе на основе подбора оптимальных форм занятий (педагогическая игра, мастер-класс, тренинги и тематические консультации), имитационных методов обучения (проблемные лекции, эвристические беседы, учебные дискуссии, исследовательские проекты, мозговой штурм, учебное моделирование), информационных средств обучения;

- поддержка мотивации студентов через формирование прикладных умений в процессе практической подготовки на основе индивидуализации заданий для технологической и преддипломной практик;

- последовательная оценка и самооценка развития педагогической компетенции по семейному воспитанию на основе разработанной диагностической методики.

Таким образом, на основе проведенного нами исследования можно сделать вывод, что дидактическими условиями развития педагогической компетенции по семейному воспитанию будущих педагогов является целый комплекс мероприятий, который необходимо проводить преподавателю в учебном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1 Абдыраимова Р.А. Кыргызская этнопедагогика и воспитание детей. – Киев, 1997.

2 Арнаутова Е. Методы обогащения воспитательного опыта родителей // Дошкольное воспитание. 2002. N 9. С. 52 – 58.

3 Асипова Н.А. Сокол, добрый конь и наука воспитание. // Слово Кыргызстана. – 2004, №30 (19 марта).

4 Асанова К. Семейное право Кыргызстана. – Б., 1998.

5 Ачылова Р. Семья и общество. – Ф., 1986.

6 Ганичева А.Н. Взаимодействие общественного и семейного воспитания. – М., 2000.

7 Конституция Кыргызской Республики. – Бишкек, 2003. – С. 107.

8 Кон И.С. Ребенок и общество. – М., 1988.

Р.Н. НАУРЫЗБАЕВА

АО «НЦПК «ӨРЛЕУ», Институт повышения квалификации педагогических работников по Кызылординской области
г. Кызылорда, Казахстан

КРИТЕРИИ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ИСКУССТВА

Аннотация

В данной статье рассматриваются критерии отбора содержания эвристического обучения учащихся, способствующие художественно-творческой деятельности на материале произведений народного искусства.

Ключевые слова: эвристическое обучение, народная педагогика, принцип народности.

Мақалада оқушыларды халық өнерінің шығармалары негізінде көркемдік-шығармашылық іс-әрекетке баулу мақсатында эвристикалық оқыту мазмұнын іріктеу критерийлері (шарттары) баяндалған.

Түйін сөздер: эвристикалық оқыту, халық педагогикасы, халықтық қағидат.

Annotation

This article examines the criteria for selecting the content of heuristic teaching students to promote their artistic and creative activities based on the materials of folk art.

Keywords: heuristic training, folk pedagogy, the principles of nationality.

Исходной предпосылкой для отбора содержания эвристического обучения учащихся художественно-творческой деятельности средствами народного искусства являлся эвристический потенциал, высокая нравственная составляющая, интересное и привлекательное содержание, большая художественная ценность и учет преемственности между дошкольным и школьным образованием.

Критериями отбора содержания средств народного искусства являлись:

- идеи народной педагогики, основанные на традиционной культуре казахского народа;
- нравственный аспект.
- особенности возраста детей и учащихся;
- эвристичность средств народного искусства.

Эвристические методы, применяемые учеными в научном творчестве, безусловно, отличаются от творчества детей дошкольного и

школьного возраста. Поэтому, в данном исследовании был автором сделан акцент в отыскании эвристического содержания в средствах народного искусства. Язык народного искусства отличается от логического тем, что в нем не видны «опорные площадки» (логики) рассуждения. Основной признак языка народного творчества – «свернутое» восприятие всей проблемы сразу. При этом, за порогом сознания находятся все подсказки, все ассоциации, или по крайней мере, большинство из них.

Одним из критериев отбора эвристического содержания обучения являются идеи народной педагогики, основанные на традиционном народном творчестве и культуре казахского народа, его истории, уровню потребностей и быта.

Народное искусство каждого народа несет в себе общечеловеческие ценности – те ценности, которые определяют нашу причастность к истории и культуре человечества в целом.

Вместе с тем исторический опыт каждого народа своеобразен, его специфика, определяемая природными условиями существования этноса, взаимоотношениями с соседними народами, особенностями социальной и культурной истории предопределяет, главным образом, самобытность и индивидуальность национального искусства происходило в течение длительного исторического времени. Народное творчество мы рассматриваем как широкое и глубокое явление. Широкое, потому что, народное творчество включает в себя разнообразные виды и жанры искусства: күй (музыкальные произведения), сказки, эпосы (богатырские сказания), терме (песни-назидания), айтысы (песенно-поэтическое состязание) и др. А также, представляет образ жизни, трудовую деятельность, ремесла, традиции, обычаи, обряды, праздники и т.п. Глубокое, потому что, находясь в постоянном развитии и обновлении, оно сохраняет многие изначальные черты и, выдавая своеобразие каждого этапа пройденного исторического пути, является отражением своей эпохи.

Следовательно, народное искусство прямо или опосредованно, наиболее способствует развитию художественно-творческой деятельности, являясь и содержанием для этой деятельности, также вдохновляет учащиеся молодежь к созданию собственных произведений, продуктов творчества. Художественно-творческая деятельность определяет суть творчества, является истоком и вершиной творческого процесса. Художественно-творческая работа играет определенную работу в исследовании законов бытия, отражает уровень духовности человека, раскрывает душу личности. Она выполняет функцию исследования жизнетворчества, отражает жизнь во всем ее проявлении. Природные задатки превращаются в способности только в деятельности, но и создаются деятельностью. Развитие способности происходит только в том случае, если деятельность связана с положительными эмоциями.

Обращение к своим истокам, заучивание и эмоционально-проникновенное исполнение национальных песен, игры на национальных

инструментах, возрождение национальных одежд в современной интерпретации и мн. др. подпитывает молодежь позитивным мышлением, побуждает к переоценке ценностей, защищает от насаждений негативных внушений. Художественно-творческое сознание гармонизирует, воспитывает в ребенке самосозидание, учит детей быть в ладу с собой и с окружающим миром через познания законов Вселенной.

А.А. Калыбекова определяет народную педагогику как «совокупность и взаимозависимость представлений, взглядов, суждений, идей, навыков и приемов в области воспитания и обучения, отраженных в народном творчестве» [1, с. 22].

О народной педагогике К.Д. Ушинский писал, что «первый воспитатель – это народ, а народные сказки – первые и блестящие попытки создания народной педагогики. По идейному содержанию, силе наблюдательности, точности мысли и выражения народная мудрость о воспитании настолько оригинальна, что воистину «никто не в состоянии состязаться с педагогическим гением народа» [2, с. 300].

Великий русский педагог К. Д. Ушинский понимал под народностью стремление народа сохранить свое национальное «Я» и способствовать его поступательному развитию во всех областях общественно-экономической жизни. Духовное богатство личности, как полагает Сухомлинский, – это, прежде всего часть духовного богатства народа, к которому непременно принадлежит человек. В последних книгах Сухомлинского, во всех его последних статьях красной нитью проходит мысль о необходимости возрождения прогрессивных педагогических традиций народа, о широком внедрении их в школу, о мудром насаждении их в семьях [3, с.33].

Принцип народности в педагогике, по мнению В.А. Сухомлинского: служение воспитанию, делу духовного обогащения народа.

Соединение идей эвристики с народным творчеством является фактором интенсификации процесса эвристического обучения художественно-творческой деятельности. Автор

исследования считает, что народное творчество, кроме огромного воспитательного потенциала эвристично само по себе. Усиление эвристичности происходит через привлечение основанных на косвенном управлении развитием творческой деятельности (не жестких алгоритмических предписаниях) решения эвристических задач и приемов в следующие виды совместной с учащимися творческой деятельности:

- рассказывание сказок;
- ученики сами придумывают сказки;
- совместное пение народных песен;
- решение народных задач-загадок;
- возрождение в своей школе многих народных праздников;
- написание сочинений по пословицам;
- культивация народных трудовых традиций;
- использование намеков в целях воспитательного воздействия;
- пропаганда народного искусства;
- внесение народной обрядности;
- разъяснение ценности народных правил приличия и хорошего тона, учить любить себя, свой род, свой народ, свою нацию и представителей других национальностей.

Созерцание, слушание, сочинение и восприятие произведения искусства вообще, связано с таким напряжением разнообразных сил, при котором становится возможным и одновременное восприятие множества сторон, множества деталей произведения и, сверх того, целостное интуитивное постижение главной, ведущей его идеи, явно не раскрываемой, но формируемой в результате синтеза, обобщения множества возникающих ассоциаций. Другими словами, создание состояния, которое и можно называть вдохновением, являющегося опорной точкой творческой мотивации.

Сказки, мифы, поговорки, афоризмы написаны сжатым емким языком, с богатым подтекстом, отличным от логического мышления. Результатом овладения языком народного искусства является сокращение перебора вариантов как бы «сворачивание информации» через символическое мышление.

Народное искусство как первичное проявление духа вдохновлялась из мифов, и является более действенным средством, способствует приобретению духовного раскрепощения личности. Оно создавалось веками, и как истоки человеческого духа будет завораживать умы и чувства людей во все времена. «Миф – это религиозное представление, выступающее в форме искусства; потому-то в дальнейшем, утратив свое религиозное содержание, миф окажется для общества чистой художественной ценностью» [4, с.179].

Средства народного искусства являются эвристическими, потому что музыка, танец, песня, сказка, басня миф, использует метафоры, символы, аллегории и поэтические образы, где логика и здравый смысл не накладывают значительных ограничений на язык мифологии. Одной из важнейших особенностей мифа является его способность организовывать мышление. Это происходит через готовые формы поведения персонажей, готовые, свернутые в пословицу правила поведения, назидательные изречения, меткие сравнения и т.д.

Народное искусство – величайшее достижение национальной культуры каждого народа. Воспитательные возможности казахского народного фольклора дают основание утверждать, что казахская народная песня, включающая в себя эстетические идеалы человека, богатый опыт его отношения к действительности, имеющая яркие средства художественной выразительности, является одним из эффективных средств музыкально-эстетического воспитания школьников.

Отобранные нами песни предполагают знакомство с праздниками, государственными символами, героями сказок:

1. Принцип аутентичности, связанный с критерием культурологической ценности и обеспечивающей расширение лингвострановедческого кругозора учащихся.

2. Принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу личности с учетом возрастных особенностей и интересов школьников.

3. Принцип методической ценности для формирования базовых речевых навыков и

умений учащегося, который обеспечивается соответствием по тематике устной речи и чтения и другим программным требованиям обучения на данном этапе.

Методика использования каждой песни предусматривает предварительное введение, активизацию и закрепление лексико-грамматического материала через пение. Рифма помогает детям запомнить фразу, которая в будущем послужит речевой моделью. Кроме этого рифма и музыка способствуют правильному усвоению интонации, и песни являются тренировочным упражнением в работе над произношением. Слова песни следует вводить вместе с движениями, так как заучивание слов в процессе игры и в музыкальном сопровождении способствует более быстрому запоминанию, пониманию многих слов песен без перевода.

Народная песня оказывает огромное эмоциональное воздействие на детей не только на уроках музыки, но и в процессе внеклассной работы, когда создаются условия для прослушивания казахских народных песен с последующим анализом. Нами проводились встречи с деятелями искусств, творческими коллективами. На музыкальные занятия приглашались мастера искусств: певцы, профессиональные исполнители народных фольклорных произведений, артисты кукольного театра. Было организовано систематическое посещение театра, участие в городских конкурсах, выставках, в традиционных народных праздниках «Наурыз», «Дары природы» с последующим их обсуждением, составлением рассказов, написанием стихов, созданием эскизов и т.п.

Осуществлялось музыкально-ритмическое развитие через участие в музыкальных произведениях на интегрированном уроке «Творчество».

Занятия осуществлялись в двух направлениях:

1. Осуществлялся эмоционально-смысловой анализ музыкальных произведений во взаимосвязи и изобразительным искусством, литературой и пластикой с целью расширения диапазона художественных впечатлений,

мыслей, чувств, при обращении к той или иной теме в музыке, литературе, живописи. Каждый урок строился на основе комплексного использования произведений различных видов искусств, с целью объединения их в мышлении ребенка в единую область творчества и художественно-эмоционального переживания.

Воспитанникам давались необходимые исторические, нравственные и эстетические сведения:

- характеризовалось творчество автора (писателя, поэта, художника, композитора и т.п.);
- создавался словесный, художественный образ с использованием с разными органами чувств;
- использовались сопутствующие ассоциации со смежными видами искусств, жизненными ситуациями и образами;
- анализировались средства художественной выразительности.

Главная задача – добиться проявления индивидуальной словесной характеристики, выявляющей понимание воспитанником произведения искусства и творческой ситуации.

2. Развитие у детей целостного музыкального образа.

- овладеть чувством ритма, знать элементарную нотную грамоту, буквенное обозначение, длительность нот, размер, паузы, динамические оттенки, мелодию и сопровождение, выразительные возможности различных инструментов;
- научиться играть на простейших инструментах;
- постоянно развивать творческие навыки.

Всячески поощрялась самостоятельность. Педагоги были предельно внимательны, малейшее достижение в развитии воспитанника принималось во внимание. Создавалась атмосфера сотворчества.

Приглашенные на занятия мастера искусств не только профессионально исполняли музыкальные произведения, но живо и интересно рассказывали об истории создания кюев – особого жанра народных музыкальных произведений. Обращение к произведениям создателей народного искусства заворажива-

ло ребят, вдохновляло, создавало чувство единения, причастности к своим корням.

Верная, проверенная народом дорога к сердцу ребенка, это – сказки, игра, фантазия, детское творчество. «Сказка, – пишет В.А. Сухомлинский, – это, образно говоря, свежий ветер, раздувающий огонек детской мысли и речи» Духовная жизнь ребенка, по его мнению, может быть полноценной лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, народной музыки, фантазии, творчества. Сказку, В.А. Сухомлинский именует животворным источником детского мышления, благородных чувств и устремлений. Он считает ее благодатным и ничем не заменимым источником воспитания любви к Родине: «... Созданные народом сказочные образы, живущие тысячелетия, доносят к сердцу и уму ребенка могучий творческий дух трудового народа, его взгляды на жизнь, идеалы, стремления. Сказка воспитывает любовь к родной земле уже потому, что она – творение народа» [3, 35]. Сказки, – подчеркивает педагог, – это духовное богатство народной культуры, познавая которые, ребенок познает сердцем родной народ.

Велика воспитательная, нравственная и эвристическая роль сказок. Для них характерно разграничение положительного и отрицательного. Представления об уме и глупости, о хитрости и прямоте, о добре и зле, героизме и трусости определяют нормы поведения. Они знакомят с народными обычаями, проникнуты верой в справедливость и победы добра над злом.

Сказочный контекст, сочиненный самим ребенком, создает такой язык, такую систему понимания мира, в которой он нуждается, в которой ему удобно творить и эмоционально принимать музыкальное произведение, улавливать его смысловые компоненты. Сказка выступает в роли культурного средства для создания исполнительского образа как способа представления музыкального произведения.

Сочинение волшебной сказки с одновременным включением в ее контекст изучаемых музыкальных произведений приводит к улучшению исполнения и развитию мастер-

ства, следовательно, сказка является одним из адекватных внешних средств обучения на начальных этапах.

Игра развивает креативность ребенка. Являясь сложным, но одновременно увлекательным занятием, она требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь. Игровые упражнения увлекают даже самых пассивных и слабо подготовленных учеников, что положительно сказывается на их успеваемости.

Игра пронизывает весь урок – материал заучивается и повторяется легче, когда это происходит в виде игры. Учителя не должно смущать то, что в песнях встречаются слова, которых дети еще не знают. Эти слова встретятся позднее, дети легко их вспомнят.

Развитие представлений о детской игре составляет замечательную страницу в истории отечественной психологии. Так как наиболее эффективной формой обучения в раннем возрасте является игра, все занятия проходят только в игровой форме. Играя, ребенок незаметно для себя усваивает те знания, умения и навыки, которые взрослый считает необходимым ему прививать.

Детская игра – это способ объяснить, научить, организовать занятия таким образом, чтобы учесть желания, интересы ребенка и раскрыть его потенциальные возможности и способности. Правильно подобранные игры помогают преодолевать отклонения в поведении ребенка, предупреждать появление неблагоприятных форм поведения. С их помощью дети вырастают в думающих, трудолюбивых, не боящихся трудностей людей.

Размышляя о природе детского творчества, Л.С. Выготский (1960, 1967) указывал на его синкретизм, в котором кроется сам принцип разработки инструментальных средств активизации творческого воображения, основанный на возможности взаимовлияния различных видов творческой деятельности. Решение этой проблемы позволит оснастить существующие методики в области эвристической педагогики психологическими средствами, сделать обучение детей более эффективным, способствовать их творческому и духовному развитию.

Одна из главных психологических особенностей музыкально-исполнительского мастерства состоит в том, что оно является высшей психической функцией (по Л.С. Выготскому), и его развитие можно рассматривать как формирование этой функции, осуществляемое с помощью дополнительно введенных средств народного искусства описанных выше. Автор утверждает, что эффективность достигается синтезом средств народного искусства.

Следующим критерием отбора содержания является нравственный аспект. Средства народного искусства являются важнейшим средством развития нравственной личности, отражением познания объективного мира. В фольклоре опосредованно зафиксированы конечные «идеальные» цели народного воспитания. Произведения народного искусства отвечают нравственным и эстетическим запросам и служат важной частью духовной культуры народа. Они тесно связаны с бытовыми обрядами и народным бытом, отражают в себе особенности различных периодов истории.

Средства народного искусства использовались нами в качестве ценностных ориентиров, развития речи, средств развития памяти и эвристического мышления.

Идеи народной педагогики всегда являлись частью совокупных знаний о природе и обществе, входили в состав общего комплекса сведений трудящихся о жизни и окружающей действительности, выступали в незаметных и неощутимых выражениях. Воспитывают не только люди, но и посредством людей вся окружающая действительность, включая вещи, предметы. Это положение ... подтверждается народной педагогией, в которой все окружающее, начиная от солнца и сердца человеческого и кончая песчинкой и каплей росы, подчинено задачам воспитания детей. Исходя из этого, содержание идей народной педагогики можно определить адекватно народным знаниям. То есть, идеи народной педагогики находятся в тесной связи с житейской философией и моралью, с агрономическими, метеорологическими, астрономическими и другими знаниями народа, прослеживаются

во всех сферах народной жизни: в трудовой деятельности, бытовой практике, отношениях в обществе, семье, в сфере обрядности, фольклоре, в поведении, морали.

Таким образом, идеи народной педагогики отражают, по существу, народные знания, составляют их основу и могут быть использованы в практике воспитания. Идеи народной педагогики можно выделить из общего объема народных знаний и рассматривать их с точки зрения этнопедагогической значимости, т.е. имеющих воспитательное и познавательное значение. Калыбекова А. считает, что реализация идей народной педагогики требует их этнопедагогической «инструментовки», безупречного в педагогическом плане осмысления, проектирования и реализации, что, конечно, должно осуществляться педагогами [1, с. 25].

Народ хотел видеть в каждом своем ребенке комплекс значимых социально-этнических качеств. Еще в ранних произведениях народного творчества были четко сформулированы представления народа о личности совершенного человека, развитие которой должно осуществляться мудрой триадой: «ум», «доброта», «трудолюбие».

Народное воспитание имело и имеет свою основу в опыте и сложившихся традициях. Любой народный воспитатель никогда специально не занимался этическим или каким-либо другим просвещением. Это осуществлялось в процессе практической деятельности, поучая или показывая (делай как я). Даже рассказывая сказки, загадывая загадки детям, народные воспитатели вряд ли задумывались о частных воспитательных целях и возможностях того или иного произведения устного народного творчества, хотя, естественно, у них было и есть стремление рассказывать детям то, что для них более интересно и полезно.

Народные знания обладают, на наш взгляд, педагогическим, воспитательным значением. Наш вывод подтверждается положениями, высказанными Г.Н. Волковым (1974), что педагогические знания до возникновения письменности редко выступали обособленно от других знаний народа.

Усвоение эвристического содержания средств народного искусства зависит от преподавателя. Насколько он сможет выделить эвристический аспект в произведениях народного искусства. Народное искусство еще на заре человеческой истории выросло из трудовой деятельности народа. В ту пору, оно представляло из себя специфическую область культуры, которая вплеталась в трудовую деятельность человека. Философ М.С. Каган писал, что «первоначальная форма бытия искусства есть именно форма перехода от не искусства к искусству, обладая двойной качественной определенностью и двойной функциональностью, иначе говоря, – пишет он, – искусство рождается как художественное осмысление, преобразование, «оформление» разнообразных способов практической деятельности первобытного человека – именно тех, социальная ценность которых была особенно значительной и требовала специального утверждения, закрепления и выявления» [4, с. 180].

Именно проявление такого чуда – преодоление логики материала, – такого необъяснимого, иррационального преобразования материала, каждый элемент которого прозаичен и рационален, в многозначительное произведение искусства есть то, что нас, прежде всего, поражает и оказывает воздействие (пусть даже неосознанное).

Как сказал Рудольф Арнхейм: «произведение искусства это очищенная, увеличенная и выразительная копия объекта, порожденная восприятием художника» [5, с. 733].

Сочетание логического осмысления с интуитивным само по себе образует важнейший элемент эвристического содержания.

Особенности возраста детей и учащихся являются, несомненно, важным критерием отбора эвристического содержания.

С психологической точки зрения дошкольное детство является благоприятным периодом для развития творческих способностей потому, что в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. А накопление опыта и знаний – это необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности.

Кроме того, мышление дошкольников более свободно, чем мышление более взрослых детей. В нем не сформированы догмы и стереотипы, оно более независимо. Дошкольное детство также является сензитивным периодом для развития творческого воображения.

Все занятия должны проводиться в игровой форме с учетом психофизиологических особенностей детей дошкольного возраста. Для предупреждения интеллектуальной и физической утомляемости в ходе занятий происходит частая смена видов деятельности. В ней активно используются музыкально-двигательные упражнения. Разработка занятий была направлена на:

- Сенсорное развитие (развитие восприятия: цвета, формы, величины).
- Развитие речи (формирование речевого высказывания, подготовка органов речи и слуха ребенка к восприятию правильного звука и правильной артикуляции).
- Развитие мышления, внимания, памяти, воображения.
- Развитие мелкой моторики.
- Социальное развитие (навыки общения);
- Развитие эмоциональной сферы.
- Развитие творческих способностей.
- Физическое развитие (двигательной активности).
- Эстетическое воспитание (лепка, аппликация, рисование и т.д.).

Занятия проводятся в группах до 15 человек. Дети в группы подбираются с учетом возраста и уровня развития.

Мышление детей младшего школьного возраста значительно отличается от мышления дошкольников. В младшем школьном возрасте начинает интенсивно развиваться и третий вид мышления: словесно – логический. Поэтому, можно активно развивать у младших школьников умение планировать свои действия в процессе решения различных творческих задач, если побуждать детей вначале прослеживать план решения творческой задачи, а только потом приступать к ее практическому решению.

Для умственного развития младшего школьника нужно использовать творческие

задачи с эвристическим содержанием для развития трех видов мышления. При этом, с помощью каждого из них у ребенка лучше развиваются те или иные качества эвристического мышления. Так решение задач с помощью наглядно-действенного мышления позволяет развивать у учеников навыки управления своими действиями, осуществление целенаправленных, а не случайных и хаотичных попыток в решении задач.

У младшего школьника осуществляется развитие трех компонентов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического. Уровни мышления у детей одного и того же возраста достаточно разные. Поэтому задача педагогов, психологов состоит в дифференцированном подходе к развитию мышления у младших школьников. Поэтому, для учащихся школьного возраста мы ставили следующие задачи:

- развивать у детей способность естественно, радостно существовать в процессе творческой художественной деятельности;
- развивать творческое выражение в рисунках, танцах, музыкальных импровизациях, игре на простейших музыкальных инструментах, в языковой фантазии;
- развивать взаимосвязь и взаимодействие ребенка с близким ему природным окружением, национальными и народными художественными традициями и обычаями;
- развивать деятельное участие самого ребенка в творческом процессе;
- пробуждать и обогащать чувства, сенсорные способности через освоение природных и художественных явлений;
- реализовать основные направления полихудожественного развития;
- развивать у ребенка чувство выразительности и интонационного звучания в конкретно определенном художественном пространстве (лес, поле, берег озера).

Нами была разработана программа творческих заданий, состоящая из трех частей для младших и средних, старших школьников, которая внедрялась в экспериментальных группах.

В работе со школьниками младшего, среднего и старшего возраста мы помимо разви-

тия эвристических способностей, ставили следующие задачи:

- развивать эстетический вкус, эстетическое восприятие и чувства, воссоздающее и творческое воображение, эмоционально-образного мышления и творческих способностей;
- развивать художественный кругозор, эмоционально-эстетическую атмосферу;
- развивать творческую направленность на основе учета многоуровневого характера процесса развития стержневых культурно-эстетических и нравственных качеств личности: отзывчивости, ответственности, гуманности, культуры речи, культуры общения, умения давать эстетическую оценку художественно-творческой активности.

Средний школьный возраст (от 11-12-ти до 15-ти лет) – переходный от детства к юности. Он совпадает с обучением в школе (5-9 классы) и характеризуется глубокой перестройкой всего организма.

Подростковый возраст учащихся обычно называют переходным, так как в этот период происходит переход от детства к юности. У учащихся этого возрастного периода переплетаются черты детства и черты во многом присущие юности, но еще находящиеся в стадии становления и развития. Этим объясняется сложность и противоречивость характера, поведения и развития подростков, что дает основание считать этот возраст в определенной мере трудным для воспитания и эвристического развития.

Для младших школьников характерны стремление к воспроизведению вызвавших интерес объектов, подражание, ожидание личных успехов, поощрение друзей и взрослых.

Учащихся средних классов хотя и тяготеют к выбору знакомых и доступных объектов, также нацелены на успешный результат, но уже проявляют попытки неординарности.

Для старшеклассников характерны нацеленность на постижение процесса, желание испытать свои возможности, предвкушение творчества, хотя и им присуще стремление к личному успеху, оригинальности. Всё это позволяет активизировать мыслительный процесс, сделать его более эффективным, так

как мыслительные процессы содержат осознаваемые и неосознаваемые компоненты.

Конечный результат – художественно-творческий продукт детей и учащихся: стихи, сказки, сочинения, рассказы, сценарии, песни, эссе и др.

ЛИТЕРАТУРА

1 Калыбекова А. Теоретические и прикладные основы народной педагогики казахов. – Алматы: БАУР, 2005. – 200 с.

2 Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1990. –Т.6. – 528.

3 Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям // Избранные педагогические сочинения: в 3 т. – М.: Педагогика, 1979. –Т.1. – С. 25-267.

Каган М.С. Морфология искусств. – М.: Искусство, 1972. – 440 с.

4 Арнхейм Р. Искусство как терапия. Психология художественного творчества: хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Минск: Харвест, 1999. – С. 731-749.

УДК 378.1 (574)

Д.Д. ТЕКТИБАЕВА

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

г. Алматы, Казахстан

tektibayevadiana@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИЯЗЫЧНОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация

Рассматривая процессы глобализации и интеграции как первопричины формирования условий полиязычности, в данной работе были раскрыты основные понятия формирования полиязычной личности; поликультурность как современная реальность; описаны основные предпосылки к данной ситуации. Представлены работы ученых по данной проблематике. Описаны закономерности усвоения языков, содержательный и процессуальный аспекты полиязычного образования.

Ключевые слова: полиязычная (полиязыковая) личность, полиязычное образование, поликультурная личность, язык культуры, концептосфера.

Жаһандану және кіріктіру үрдістері көптілдіктің басты себебі ретінде қарастыра отырып, мақалада көптілді тұлғаны қалыптастырудың негізгі ұғымдары қарастырылған және де көпмәдениеттілік қазіргі таңдағы болымы ретінде берілген. Ғалымдардың осы мәселеге байланысты еңбектеріне қысқа талдауы жасалған. Тілдерді меңгеру заңдылықтары ашылған. Көптілдік білім берудің мазмұндық және процессуалдық астарлары қарастырылған.

Түйін сөздер: көптілді тұлға, көптілдік білім беру, көпмәдени тұлға, мәдениет тілі, концептосфера.

Annotation

Considering the processes of globalization and integration as the main causes of the formation of multilingual environment, the basic concepts have been disclosed in this paper. Those are the formation of multilingual individuality, multiculturalism as a modern reality, the description of the main prerequisites for a given situation and the works of scholars on the subject. There have been

described rules of learning languages, the contextual and procedural aspects of multilingual education.

Keywords: multilingual personality, multilingual education, multicultural personality, the culture language, concept sphere.

Общеизвестно, что в Казахстане принят проект «Триединство языков», согласно которому необходимо развитие трех языков: казахского как государственного языка, русского как языка межнационального общения и английского как языка успешной интеграции в глобальную экономику, и исходя из современных условий глобализации и мировой интеграции, становится очевидным тот факт, что необходимо теоретико-методологическое обеспечение и повсеместное внедрение полиязычного образования.

В своих ежегодных Посланиях народу Казахстана Глава Государства Нурсултан Абишевич Назарбаев отмечает, что одной из ценностей и главным преимуществом нашей страны является многонациональность и многоязычие и основной задачей учреждений образования является именно развитие полиязычного образования.

В свете внедрения в образовательную систему Республики Казахстан требований к владению тремя и более языками, а также интегративных образовательных процессов и развития международных обменных программ, согласно требованиям Болонского процесса, остро встает вопрос о подготовке высококвалифицированных кадров, владеющих языками и способных к межкультурному диалогу на уровне международного взаимодействия, осознающих специфику полиязычной и поликультурной среды в нашей стране. В ближайшем будущем в стране будет создана система оказания образовательных услуг на международном уровне, что также является предпосылкой к подготовке полиязычных специалистов. Так, пресс-службой Министерства образования и науки Казахстана в июле 2012 года сообщалось, что по поручению Главы государства, начиная со следующего года, в школах республики с первого класса будет вводиться изучение английского языка, а через пять лет учащиеся начнут изучать

школьные дисциплины на английском языке; к тому времени необходимо подготовить квалифицированные кадры для осуществления такой работы, поэтому уже в 2012-2013 учебном году в вузах республики вводятся меры по подготовке полиязычных учительских кадров.

Основной целью нашего исследования: на основе изучения психолого-педагогической литературы раскрытие содержания понятий «полиязычная личность», «полиязычное и поликультурное образование».

Ученые, которые занимались исследованием данной проблемы:

за рубежом – Вивиан Джеймс Кук (Vivian James Cook), Ричард Таккер (G. Richard Tucker), Р.Л.Гарсиа и др. – двуязычие (bilingualism); доктор Ёзеф Элбес (Yousef Elbes Ph.D), Экхард Волф (Ekkehard Wolff) и др. – полиязычие (multilingualism); Бэнкс Дж. (мультиэтническое образование); Пэй Я., Люсиер Р. и другие (мультикультурное образование); Библер В.С. (школа диалога культур) и др.;

в России – Ермалович И. А., Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. (поликультурное образование); Коджаспирова Г.М. (поликультурализм в образовании); Дмитриев Г.Д. (многокультурное образование);

в Казахстане – Кондубаева М.Р., Исаев М.К., Карлинский А.Е., Копыленко М.М., Залевская А.А., Кабдолова К.Л., Мадиева Г.Б., Смагулова Ж.С., Сулейменова Э.Д., Хасанов Б.Х., Шаймерденова Н.Ж. и др. (проблемы двуязычия, взаимодействия и взаимовлияния языков, языковых ситуаций и языковой политики); Кунанбаевой С.С., Темиргалиева С.З., Аскарлова Г.К., Чакликова А.Т. (проблемы межкультурной коммуникации); Дюсупова Р.А. (культура межнационального общения), Жетписбаева Б.А. (полилингвокультурное образование); Жарыкбаева К.Б., Калиев С.К., Наурызбай Ж., Кожакметова К.Ж., Абсатова М.А. и др. (этнокультурное и поликультурное образование).

Анализ научных трудов по данной проблеме показал, что историко-педагогическими предпосылками зарождения и становления теории и практики полиязычного образования в Казахстане признаются:

- исторически сложившийся, естественный для казахстанской языковой ситуации русско-казахский билингвизм, обусловивший высокий уровень разработанности научно-методической базы обучения русскому языку как родному и как неродному языку;

- периферийное положение казахского языка в советском языковом строительстве, явившееся сдерживающим фактором развития его функциональной активности и обусловившего острейший дефицит педагогического опыта в вопросах обучения казахскому языку;

- объявление государственного статуса казахского языка и реальный уровень его функционального употребления, обусловившие его приоритетность в системе образования, в том числе в содержании языкового образования;

- вхождение английского языка в лингвокоммуникативное пространство казахстанского сообщества, требующее его институционального изучения в объеме, необходимом для интеграции в мировую экономику;

- социально-политические и экономические преобразования в современных полилингвокультурных сообществах, обуславливающие новую языковую ситуацию как объект познания инновационных отраслей педагогики, лингвистики и лингводидактики: этнопедагогики, этнолингвистики и этнолингводидактики [1].

Учеными раскрываются следующие понятия «полиязычная личность» и «полиязычное образование» как:

Полиязычная личность – это активный носитель нескольких языков, представляющий собой: личность речевую – комплекс психофизиологических свойств, позволяющих индивиду осуществлять речевую деятельность одновременно на нескольких языках; личность коммуникативную – совокупность способностей к вербальному поведению и использованию нескольких языков как средства

общения с представителями разных лингвосоциумов; личность словарную, или этносемантическую, – симбиоз мировоззренческих установок, ценностных направленностей, поведенческого опыта, интегрированно отраженных в лексической системе нескольких языков [1].

Педагогами иностранных языков *полиязычное образование* понимается не только как знакомство с культурой англоговорящих стран, но и как ознакомление с особенностями жизни и быта казахстанцев, духовным наследием Казахстана и ее вкладом в мировую культуру [1].

Общеизвестно, что изучение языка невозможно в отрыве от культуры, так же как и изучение культуры без изучения языка становится неполноценным, иными словами требуется совместное изучение языка и культуры в тесной взаимосвязи. В этой связи становится целесообразным дать определение поликультурной личности как:

Поликультурная личность – сложное личностное образование, которое включает в себя нравственно-этническую направленность сознания, способность к культурной идентификации и самооценке собственного уровня деятельности в полилингвокультурной среде; наличие гуманистической доминанты по отношению к представителям разных национальностей.

Кроме того, в новых социально-исторических и экономических условиях современного поликультурного общества необходимость гуманитарной самоорганизации специалиста-гуманитария связана с поиском решения проблемы формирования не просто личности, а *культурной языковой личности*, обладающей всей палитрой мировоззренческого и профессионального взгляда, владеющей логично ориентированными научно-методологическими основами социально-экономической деятельности, способной к восприятию и пониманию новых смыслов всего многообразия полиязыкового и поликультурного мира [2].

Ведущей характеристикой поликультурной языковой личности является ее способность с помощью языков культуры проявлять себя

посредством сформированного индивидуального миропонимания, через *концептосферу личностного языка смыслов* (Д.С. Лихачев), через совокупность концептов, из которых, как из мозаичного полотна, складывается языковая картина мира носителя языка [3, 4, 5].

Понятие «*концептосфера*» рассматривается как сфера мысли, информационная база когнитивного сознания народа и отдельной личности. Основным источником формирования концептов – личная познавательная деятельность личности, в том числе – через ее коммуникативную деятельность (общение, чтение, учебу). Изучение концептосферы возможно психологическими, культурологическими и лингвокогнитивными методами и приемами [6].

В условиях поликультурности перед отдельным индивидом возникает проблема эффективного выбора из многообразной палитры языков культуры тех средств, знаков, символов, текстов, которые позволяют людям вступать в коммуникативные связи друг с другом, ориентироваться в пространстве культуры.

Так, *язык культуры* – это универсальная форма осмысления реальности, в которую «организуются все вновь возникающие или уже существующие представления, восприятия, понятия, образы и другие подобного рода смысловые конструкции» [3, 5]. К языкам культуры относятся все вербальные языки мира, в том числе: локальные (диалекты, жаргоны); невербальные языки жестов и мимики, танца, язык глухонемых; язык художественного творчества, язык предметов и образов; язык исторической памяти («мертвые» языки, сохранившиеся в письменных языковых памятниках); языки представителей разных социальных групп (мужчин, женщин; детей, подростков, молодежи и взрослых); языки как гуманитарных, так и точных и естественных наук; машинные, искусственные языки (идо, воляпюк, эсперанто и т.д.), языки математической символики; сигнальные языки (азбука Морзе и т.д.).

Необходимо отметить, что в основе поликультурного пространства лежит встреча этих

языков, форм поведения, картин мира, средств выражения собственной позиции и представлений. Именно языки культуры обладают неограниченными потенциальными возможностями влиять на целостное системное понимание человеком окружающей действительности, становление индивидуальной личностной картины мира, расширение или сужение концептосферы языка специалиста, иными словами, его *гуманитарную самоорганизацию*.

В контексте поликультурности полиязычная личность одновременно способна вступать в эффективное взаимодействие с несколькими культурами, используя богатую палитру языков культуры, которая не ограничивается вербальными языками вербального общения. *Такая личность в идеале готова к активной и продуктивной жизнедеятельности в глобальном поликультурном обществе, обладает развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми как представителями разных культурных групп.*

В работе С.С. Кунабаевой приводятся закономерности формирования полиязычной личности выстроенных в *схему закономерностей усвоения языков (родного, второго, иностранного)* [7].

Эти закономерности распределяются как **первичные для родного языка**, как **вторичные для вторых языков**, а их **отсутствие** характерно для **иностранного языка**, что и определяет правомерность и основ образования (приобретение или изучение). В предлагаемой системе закономерностей, параметрами дифференциации является **состав условий**, базируемых на следующих основах: **социокультурных, компетентностно-образовательных, психолингвистических, лингвокультурологических, качественно-результативных** [7].

Так, например, приобретение (**усвоение**) **родного языка** происходит при - наличии следующих условий:

- наличие (**первичность**) **социокультурной среды;**
- наличие (**первичность**) **лингвокультурной основы;**

- **первичность** языкового сознания;
- объект формирования – **лингво-профессионально-коммуникативная компетенция**;
- естественная сформированность **первичной языковой личности** как конечный качественный результат.

При усвоении **второго языка** в условиях постоянной жизнедеятельности в стране проживания, который не является ему родным, тот же перечень условий дает другую, характерную для вторичных условий, перечень закономерностей:

- **вторичная** социокультурная среда;
- **вторичная** лингвокультурная основа;
- **вторичное языковое сознание** (либо вторичные когнитивно-лингвокультурологические комплексы);
- объект формирования – **лингво-коммуникативная компетенция**;
- **вторичная языковая личность** как конечный качественный результат; важно отметить, что вполне достижимый при наличии всех выше отмеченных условий.

Условия же при **изучении иностранного языка** проводятся при отсутствии всех вышеперечисленных условий, а именно:

- **отсутствие языковой среды**;
- **отсутствие лингвокультурной среды**;
- **необходимость** формирования новых когнитивно-лингвокультурологических ментальных конструкций (или межкультурно-языкового сознания, перестройка первичного языкового сознания);
- объект формирования – **межкультурно-коммуникативная компетенция**;
- качественно-образовательный результат формирования личности до уровня «субъекта межкультурной личности» (С.С. Кунанбаева), так как формирование «вторичной языковой личности» (И.И. Халеева, Н.Д. Гальскова и др.) по вышеописанным закономерностям является **не достижимым при описанном перечне условий**, в которых усваивается иностранный язык [7].

Как уже отмечалось ранее, формирование и воспитание полиязычной личности возможно в условиях полиязычного образования, которое определяется как:

Полиязычное образование – это целенаправленный, организуемый, нормируемый триединый процесс обучения, воспитания и развития индивида как полиязычной личности на основе одновременного овладения несколькими языками как «фрагментом» социально значимого опыта человечества, воплощенного в языковых знаниях и умениях, языковой и речевой деятельности, а также в эмоционально-ценностном отношении к языкам и культурам [1].

Для раскрытия сущности и специфики полиязычного образования, в его структуре выделяют два аспекта: *содержательный* и *процессуальный*. Средством их размежевания выступает язык, который в качестве объекта изучения определяет содержательную сторону полиязычного образования, а в качестве средства обучения – его процессуальную составляющую [1].

В *содержательном* аспекте единицами полиязычного образования являются строго языковые учебные дисциплины: родной язык, казахский язык как государственный язык, русский язык как язык межнационального общения и иностранный язык (в основном английский) как язык интеграции в мировую экономику.

В *процессуальном* аспекте единицами полиязычного образования выступают все учебные курсы, предусмотренные государственными общеобязательными стандартами образования. Однако, нарушается привычное для слуха понятие «язык обучения», оно приобретает иное наполнение и относится теперь уже не к учреждению образования, а к предмету изучения.

В сфере высшей профессиональной школы организационные основы полиязычного образования сохраняются, но приобретают свою специфику. К примеру, в этой сфере не функционируют языки, соотносимые со статусом родного языка. При полновесной организации кредитной системы обучения студенту как полиязычной личности не важно, на каком языке читается необходимый для него курс, ему важен сам курс, кроме того, для него в большей степени значимым пред-

ставляется профессиональный уровень преподавателя, нежели язык предъявления курса [1]. Так организуется и осуществляется процесс передачи образовательного контента носителям языка, и на том же соответствующем уровне должна осуществляться данная задача и в условиях иноязычного (полиязычного) образования.

Таким образом, современные реалии диктуют веское требование к формированию полиязычной личности (полиглота), владеющей несколькими языками, компетентной и способной к применению в жизни полученных и усвоенных знаний. Подобное воспитание возможно лишь в рамках полиязычного образования и, при всем этом, полиязычная личность кроме всего прочего должна развиваться в поликультурную личность, поскольку ограничение овладением лишь только языком, в отрыве от культуры представляется невозможным, неполноценным и нежизнеспособным.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Жетписбаева Б.А. Теоретико-методологические основы полиязычного образования: дис. ... д-ра пед. наук / Караганд. Гос. Ун-т им. Е.А. Букетова; науч. конс. Кожахметова К.Ж. – Караганда, 2009. – 370с. – Библиогр.: – С. 282-302.
- 2 Соколов Е.А. Психология познания: методология и методика преподавания: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2007.
- 3 Лихачев Д.С. Очерки по философии художественного творчества. – СПб., 1999.
- 4 Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология. – М., 1997. – С. 280-287.
- 5 Полюто П.А. О традиции «гуманистического натурализма» в русской философской мысли // История философии: методы исследования, концепции, альтернативы, опыт преподавания. – М., 1996. – С.93-98.
- 6 Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2010 – 314, [6] с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация. Золотая серия).
- 7 Кунанбаева С.С. Современная теория и практика иноязычного образования, – Алматы, 2010 – 350 с.

Н.Р. КУРМАНАЛИЕВ

*Казахский национальный педагогический университет имени Абая
г. Алматы, Казахстан
nurbolat_capt@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация

Таким образом в данной статье профессиональная компетентность выпускника военного вуза понимается как базовая, интегральная характеристика личности современного офицера-специалиста, проявляющаяся в высоком уровне профессионализма, способности к эффективному выполнению боевых задач и обязанностей по функциональному предназначению в войсках.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, подготовка будущих офицеров, способности.

Сонымен осы мақалада жоғары әскери оқу орны түлегінің кәсіби біліктілігі сияқты қазіргі офицердің-маманның тұлғасы негіздік, қазіргі офицердің-маманның тұлғасының интегралды мінездемесі, профессионализмның биік деңгейінде көрсетілуі, әскерге арналған қызмет бойынша міндеттердің, жаугерлік тапсырмалардың тиімді орындалуына қабілеттілігі қарастырылады.

Түйін сөздер: кәсіби біліктілік, келешек офицердің дайындығы, зейіндер.

Annotation

In this article, the professional competence of military higher school graduate is understood as the base, the integrated characteristics of a personality of modern officers, a specialist manifesting his ability to fulfill effectively any military tasks and duties.

Keywords: professional competence, training future officers, the levels and types of competencies.

Кардинальные экономические преобразования, произошедшие в нашей стране, модернизация Вооруженных сил, развитие теории и практики вооруженной борьбы, появление принципиально новых систем вооружения, группировок войск и способов их боевого применения оказывают существенное влияние на переосмысление приоритетных задач, стоящих перед системой военного образования. В то же время главной целью или, если угодно, сверхзадачей подготовки кадров в военных вузах является обеспечение полного соответствия профессиональной квалификации будущего офицера новому обли-

ку Вооруженных сил Республики Казахстан и реалиям современного общества. Решение этой сверхзадачи обычно требует разработки принципиально новой модели профессиональной компетентности выпускника высшего военного учебного заведения, определения состава и структуры профессиональной компетентности, необходимых для освоения им новых образцов вооружения и боевой техники. В современных психолого-педагогических исследованиях проблеме профессиональной компетентности отводится одно из ведущих мест, о чем свидетельствуют материалы научных конференций, серии статей и

монографий, исследующие сущность и структуру данного феномена, его значение для практической деятельности по подготовке современного специалиста. Подобное внимание к данной теме связано с необходимостью формирования новых подходов к определению содержания профессионального образования, в том числе к разработке требований к выпускникам военной школы. В психолого-педагогической теории и практике представлены различные подходы к пониманию терминов «компетенция» и «компетентность». Общим для всех определений компетенции является понимание ее как способности (или готовности) индивида справляться с самыми различными задачами, которая проявляется в совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения конкретной работы. Соответственно, статус знаний, умений и навыков (явно или неявно) трансформируется из итоговых в разряд промежуточных целей образования или из целей образования переходит в средство их достижения. Овладение базовыми профессиональными компетентностями является показателем социальной и психологической зрелости личности.

В контексте деятельностного образования, цель которого – подготовка специалистов, способных успешно конкурировать на рынке труда – в 60-х годах 20-го века в США вошло в оборот понятие «компетентность» (performance-based education). Концепция компетенций получила поддержку профессионально-образовательных структур и была положена в основу национальных систем квалификационных стандартов многих экономически развитых стран.

В зарубежной литературе описаны различные подходы в трактовке понятия «компетентность»:

- способность выполнять специфическую деятельность по предписанному стандарту – автор T. Huland [1];

- способность применять имеющиеся знания и умения в новых ситуациях профессиональной жизни, проявляющаяся в организации и планировании работы в необычных ситуациях и нововведениях – автор R. Boyatzic [2].

Любые индивидуальные характеристики, которые поддаются надежному измерению и которые могут продемонстрировать разницу между эффективным и неэффективным исполнением – авторы L. Spencer, D. McClelland, S. Spencer [3].

Способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узко предметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия – автор J. Raven [4] и т.д.

По мнению T. Hoffman [5] понятием «компетентность» можно оперировать в трех аспектах:

- как видимые и регистрируемые результаты деятельности;
- как некоторые стандарты выполнения деятельности;
- как личностные свойства, определяющие эффективность той или иной деятельности.

На разных уровнях профессиональной деятельности востребуются разные результаты, что подразумевает несколько уровней развития компетентности. Зарубежные исследователи неоднозначны при рассмотрении структуры компетентности. Исследователи M. Berns, C. Kramsh, S. Savignon [6] в структуре компетентности выделяют три уровня:

Интерактивная компетентность – способность к интеграции знаний и навыков и их использование в практической жизнедеятельности;

Психологическая компетентность – развитая система эмоций, способная обеспечить адекватное восприятие окружающего мира и практическое поведение людей;

Компетентность в конкретных сферах деятельности – умение работать с людьми, преодолевать неопределенность, реализовывать намеченные планы.

Ряд исследователей (M. Мескона, M. Альберт, Ф. Хедоури) представляют компетентность как интегральное понятие и выделяют следующие уровни:

- компетентность – способность к интеграции знаний и навыков и их использование в условиях быстро меняющихся требований внешней среды;

- концептуальная компетентность;
- компетентность в эмоциональной сфере, в области восприятия;
- компетентность в отдельных сферах деятельности.

Дж. Равен впервые обратил внимание на психологическую природу компетентности, ее многокомпонентность, и утверждал, что для разных сфер деятельности необходим разный набор компетенций. Исследователь разработал концепцию компетентности на основе определяющей роли ценностно-мотивационной сферы личности, выделив 37 видов компетентностей, которые подразделил на следующие группы:

- когнитивные (определение препятствий на пути достижения целей);
- аффективные (получение удовольствия от работы);
- волевые (настойчивость, решимость, воля).

В казахстанской, как и в российской науке, трактовка понятия «компетентность» имеет широкий диапазон. Она рассматривается как:

- сочетание психических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно (А.К. Маркова) [7];

- совокупность профессиональных знаний, умений и опыта, а также способы выполнения профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк; В.М. Щепель);

- совокупность ряда личностных характеристик, свойств, способностей, навыков и особенностей мотивации, которыми должен обладать человек для успешной работы в рамках заданных компетенций (типов задач) конкретной должности или организации в целом (Т.Ю. Базаров);

- общая качественная характеристика уровня профессионализма (Е.П. Ермолаева) и т.д.

К существенным признакам компетентности следует отнести:

- уровень усвоения знаний и умений;
- диапазон и широта знаний и умений;
- способность выполнять специальные задания;
- способность рационально организовать и планировать свою профессиональную деятельность;

- способность использовать знания в нестандартных ситуациях (быстро адаптироваться при изменении техники, технологии, организации и условий труда).

Исследователь И.А. Зимняя определяет компетентность как одну из составляющих общей культуры человека, совокупность его мировоззрения и системы знаний, умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность. Выделяет три группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Существует множество классификаций видов компетентности. Их комбинации определяют «лицо» профессии. Термин «компетентность» указывает на соответствие реального и необходимого в личности специалиста (профессионала). Компетентность представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. Ее компонентом является профессиональная компетентность – в соответствии с общим определением, круг процессов и предметов в этом случае относится к профессиональной области.

В психологической науке сложился широкий диапазон определений, раскрывающих суть понятия «компетентности». Общим для всех определений является то, что компетентность рассматривается в плане формирования профессиональных требований к специалисту и относится к характеристикам, которые влияют на успешность выполнения профессиональных ролей. Компетентность личности специалиста проявляется в профессиональной деятельности и профессиональном общении, следовательно, включает способности, знания, умения и навыки, необходимые

для осуществления деятельности и общения в процессе этой деятельности. Конкретный выбор указанных показателей определяется сущностью профессиональной деятельности, ее содержанием.

Параллельно с понятием «компетентность» используется понятие «компетенция». Большинство исследователей считают, что должны иметь место оба термина. Эти термины употребляются не как синонимы, а как неразрывно связанные понятия. Формирование компетентности подразумевает формирование необходимого круга знаний, умений. А компетентность рассматривается как результат сформированных конкретных знаний и умений. Эти понятия дополняют друг друга и взаимообусловлены.

Исследователи разделяют компетенции на «личностные» и «профессиональные». В первом случае речь о чертах, способствующих успешным действиям. Приобретя (или подтвердив) такие компетенции человек будет успешен в разных сферах и видах деятельности, где они востребованы. Во втором случае речь идет о компетенциях, описанных внутри определенной деятельности, например, профессии, или должности. Определение этого вида компетенций может звучать так: ключевые элементы деятельности, которые необходимо выполнить, чтобы достигнуть результата, удовлетворяющего заданным требованиям.

Профессиональные компетенции

В современной практике термин «профессиональная компетенция» определяет способность сотрудника выполнять задачи в соответствии с заданными стандартами, с требованиями должности. Под требованиями должности понимаются задачи и стандарты их выполнения, принятые в организации или отрасли.

Выделяют два основных направления толкования понятия компетенции:

- способность человека действовать в соответствии со стандартами;
- характеристики личности, позволяющие ей добиваться результатов в работе.

Требования к профессиональной компетентности выпускников военных вузов.

Отталкиваясь от общетеоретических положений можно определить базовые требования к компетентности выпускников военных вузов. Однако специфика личностно-профессиональной компетентности будущего офицера обусловлена действием общих, особенных, единичных требований к военной службе. Сущность и структура компетентности будущих офицеров будет определяться степенью сформированного комплекса качеств, отвечающих требованиям, целям, задачам и характеру современного воинского труда. Под последним понимают командно-организаторскую, обучающую, воспитательную и эксплуатационную деятельности.

Обобщённо под *компетентностью будущих офицеров* понимается:

- преданность профессии офицера;
- высокая степень мотивации к осуществлению военной службы;
- освоение норм и эталонов профессии;
- стремление к профессиональному и личностному росту;
- развитие своей индивидуальности средствами профессии;
- использование приемлемых в цивилизованном обществе способов профессионального и межличностного общения;
- успешное решение задач обучения и воспитания вверенного контингента;
- достижение требуемых качеств в развитии личности подчиненных.

Из данного определения следует, что в структуре компетентности выпускников военных вузов выделяют две основные составляющие:

Когнитивно-операциональная – отражает стратегию воинского труда; включает в себя военно-профессиональные знания, умения и навыки как предпосылки успешной деятельности; новообразования, т.е. обогащение новыми знаниями в ходе учебы и службы будущего специалиста.

Профессионально-личностная – интегральные характеристики формирующейся личности, включающие профессиональное самосознание, индивидуальный стиль деятельности и общения, творческий потенциал будущего военного специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1 Hyland T. Book review of Competency Based Education and Training: A World Perspective by A. Arguelles and A. Gonczi (eds.) // Journal of Vocational Education and Training. 2001. Vol. 53. 3. pp. 487-490.

2 Boyatzis R. (Бояцис, Р) Компетентный менеджер. Модель эффективной работы / Р. Бояцис. – М.: НИРО, 2008. – 352 с.

3 Spencer D. McClelland, S. Spencer. (1993) Competence at Work: A Model for Superior Performance. New York.: Wiley. 1993. – 301 p.

4 Raven J. (1994). *School Improvement Kit: Pilot Version*. Edinburgh: Competency Motivation Project.

5 Hoffman T.. The meanings of competency // Journal of European Industrial 1999. Vol.23. 6. P.275-285.

6 Berns M. Context of competence: social and cultural consideration in communicative language teaching. N.Y. 1990. C. Kramsh From language proficiency to interactional competence // Modern Language Journal. 1986. № 70., Savignon S. Evaluation of communicative competence: the ACTEL provisional proficiency guidelines // Modern Language Journal. 1985. № 69.

7 Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

Қ.Ж. КЕЛІМБЕТОВ

*Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Қазақ әдебиеті және журналистика кафедрасы
Алматы қ., Қазақстан*

НҰРЛАН ОРАЗАЛИН ПОЭЗИЯСЫНЫҢ КӨРКЕМДІК ҚЫРЛАРЫ

Аннотация

Бұл мақалада ақын Нұрлан Оразалин поэзиясындағы тақырыптық, көркемдік ерекшеліктері қарастырылады. Ақынның туған жер, адамгершілік, махаббат, азаматтық көзқарастарға негізделген өлеңдері талданады. Поэзиядағы өмірлік құбылыстар тақырыпқа негіз болған.

Түйін сөздер: поэзия, ақындық әлем, адамгершілік құндылық, рухани байлық, азаматтық көзқарас.

В этой статье рассматриваются тематические и художественные особенности поэзии поэта Нурлана Оразалина. Проводится анализ песен, посвященных родине, гуманизму, любви, свободе и жизненным событиям.

Ключевые слова: поэзия, поэтический мир, ценность гуманизма, духовное богатство, гражданская позиция.

Annotation

This article is devoted to thematic and artistic peculiarities of Nurlan Orazalyn's poetry. Much attention is paid to the analysis of certain themes as homeland, humanism, love, freedom and life events touched upon in his poems.

Keywords: poetry, poetic world, humanism value, spiritual wealth, civic stands of people.

Әр ақын – өз алдына бір әлем. Оны әркім өзіне әркілі жағдайда, әр кезде ашуы мүмкін. Кейбірімен көзінді тырнап

ашқаннан сырлас болсаң, кейбірін оң мен солыңды танып, осы қалай деген ой жетелеген уақытта барып қана қолға аласың. Кейбірі

әдебиет көкжиегінен тосыннан жарқ етіп көрінген жұлдызды жырмен жұртшылық назарын бірден аударса, кейбірі күз таңындай мұнарланып, шуағын сиыр сәскеге дейін сараң шашады да, айналаны талма түс таянғанда шүлен шұғылаға бөлейді. Қалай болғанда да, болмысы бірегей, табиғаты бөлек дарын иесі күндердің бір күнінде қалың қауыммен бірге саған да құлақ түргізбей қоймайды.

Үнемі ізденіс, шығармашылық кемелдену үстіндегі ақынның өлеңдері туралы сөз қозғағанда алдымен ерекше бір оралымдар, бөлекше шумақтар ойға түсері ақиқат. Осындай ерекше шумақ, ерекше өлең жолдарымен танылған, біздің әңгімемізге арқау болып отырған ақиық ақындарымыздың бірі болса да бірегейі – қазақ поэзиясындағы шоқтығы биік философиялық тенденцияның белді өкіліне айналған, ел үмітін, халық сенімін арқалаған санаткер, халқымыздың біртуар азаматтарының бірі – ақын, драматург, қазіргі қазақ әдебиетінің көрнекті өкілдерінің бірі, белгілі қоғам қайраткері – Нұрлан Мырқасымұлы Оразалин.

Ақынның қай өлеңін алсақ та бүтін бітім, өзіндік сом-сом ойға кезігеміз. Алғашқы кездері жарыққа шыққан туындыларын негізінен таза лирика құрайды. Мезгіл, уақыт, адам, шер, мұң, махаббат, сезім... Әрқайсысы жеке-жеке лирикалық инструмент десе жарасады. Өйткені, барлығы жиылып келіп ақын жүрегіндегі пернеден әсерлі бір әуен түзеді. Өйтсе де дарынның кемелденіп, толысуының айғағындай «Құралайдың салқыны», «Ғасырмен қоштасу» секілді жыр жинақтары айрықша жемісті шығармалар екендігі дәлелденген.

Байтақ дала, ақын жаны – біреу ғана. Оның бақыты, оның тілегі де сол өзі туған кең даланың терең тамырының амандығы. Сол себепті ол бүкіл ғаламның шаттығы мен мұң-зарын да адамның жүрегімен емес, байтақ, киелі даланың жүрегімен тыңдайды. Өзінің алтын бесігі, құтты құндағы да тек сол дала ғана.

*Тау мен тастан іздеп сәби балкүнді,
Аунап-қунап кешемін кеп шалғынды.
Түсімде мен көк тауларды бетке алып,
Бара жатам иыққа асып шалғымды... [1,8].*

Тамаша сурет. Ақынның тегі де сонда. Ең қымбатты, балалық балғын шағы да сол тауда, қыз кестелі, қыналы тастар арасында, сонау алыста қалған. «Шегініп-шегініп» (Абай), алыстап ұзап кеткен. Балғын дәурен де алыста. Туған тау да алыста. Сағынтады-ау, шіркін! Сонау көз ұшындағы көгілдір мұнар басқан көк тауға карап телміреді. Сағыныш жасы мөлдіреген қара көзі «шегірейіп» («Жасыл аспан көрініп көзге шегір» — Н. Оразалин) ұзақ қарайды. Қазақ баласы. Қарапайым шаруа ұлы. Қазақы тұрмыс. Таныс сурет. Түсінде де шалғысын иыққа асып, көк тауға қарай беттеп барады.

Нұрлан Оразалин шығармаларынан адамдар тағдыры, адамдардың қоғамдық ортадағы келбеті, мінез-құлқы, өзара қарым-қатынасы, жақсы мен жаман әдетері ешқашан тыс қалып көрген емес. Мысалы:

«Өз қотырынды өзің қасып, өз күніңді өзің көрер «кезеңде» «алтыба-қан алауыз» тірлік кешіп, болмашыға бордай үгіліп, болмас жерде бүгіліп, біріміздің қолымыз біріміздің жағамыздан түспей, әлгі айтқан ортақ мұраттарымызды орға итеріп, ордамызды өз қолымызбен уақыттың күлді-бадам дау-шарына байлаймыз ба? Сонда кім ұтылып, кім айтпақ? Құдай ондай өнбес даудан сақтасын... Бола қалса, дау-шардың, батпағына түсіп, ұйығына тұншығар, ең әуелі, Әдебиет дейтін қасиетінен айналайын киелі Төр екенін естен шығармайық» - деген екен 2002 жылы Жазушылар Одағының XII съезінде жасаған баяндамасында [2,12].

Ақын өзінің осы бір ішкі ойларын «Ғасырмен қоштасу» атты жыр жинағындағы «Ішіңе енсе, тарылтар көшеңді кең» атты өлеңінде жеткізуге ұмтылады.

*Ішіңе енсе, тарылтар көшеңді кең,
Жазылмас дерт қызғаныш – кесел білем.
Бәрі ақылды сырт көзге, бәрі ұстамды,
шешен кілең шетінен, көсем кілең.
Мұңаюда біреулер, шаттануда,
тыңаюда біреулер, баптануда;
тазысына таланып қызғаныштың,
сақтануда біреулер, аттануда [2,34].*

Ақынның осы бір өлеңін оқи отырып, адамдардың мінез-құлқының сан-алуандығына, құбылмалы күрделілігіне көз жеткізіп, адам табиғатының түрлілігі, адами қасиеттерінің сан қырларын айшықты сөздермен шебер жеткізе білгендігін көреміз. Сонымен бірге, осы бір ойын:

«Бақ деген бір соқыр құс... Бақтың соқыр екені еске түскенде қатты шошымын... Қатты!.. Әулекі мен жындының қолына қонса, тағдыры не болмақ? Дүниенің тағдыры не болмақ?!» (2000 жыл, 7-қараша, Күнделік беттерінен) [2,57] деген ойымен ұштастырады.

*Аспан асты, жер үсті өртенуде,
тас үйлердің үстінен шер төнуде;
бәсеке мен бақастық қанат жайып.
қайғыруда біреулер, жиіркенуде – [2,78]*

деп қазіргі заман адамдарына тән болып отырған, күнделікті өмірде кездесетін бақастық, күншілдік, күндестік, қызғаныш сияқты қызыл иттік кеселдер арқылы кейбір адамдардың бет-бейнесін ашып көрсетеді. Соған қарай тіршілік иелерінің жасар қам-қарекеттерін де дәл бейнеленгенін байқаймыз. Осы бейнелер арқылы заман тудырған адамның шынайы келбетін, мұңаю, шаттану, баптану, сақтану арқылы көрсетеді. Осы өлеңді оқи отырып қазіргі қоғамдағы адамдар арасында кеңінен орын алып отырған алауыздық пен қызғаныш сияқты, сырты бүтін, іші түтін жат пиғылды сезінеміз.

Н. Оразалин жырлары терең ойлы. Жай сурет, жадағай образдылық – ақынға жат. Өлеңдегі сурет қуатты қайнардан, өлеңдегі идея – құнарлы ойдан бас құрайды. Өлеңдегі суретке жан бітіріп образды қимыл-қозғалысқа түсіріп, өнер дүниесіне айналдыратын қазық ой! Ақын – ойшыл. Ақын – философ. Қарапайым өлең шумақтары табиғилығымен, сезім тазалығымен сүйсіндіреді.

Әлеуметтік үлкен сезімдерді ақын көптеген өлеңдеріне сығымдай сыйғыза, жарасыммен қолданады.

Күнделікті тіршілікте, қызмет бабында саликалы, салмақты, іскер көрінетін жігіттің жырмен бетпе-бет келгендегі жанының нәзік-

тігі ақындық табиғаттың мөлдір тамшысындай дірілдейді. Ақынның қарапайым өмірдегі болмысы мен шабытты шақтағы жан-дүниесі мүлде екі басқа.

*Бір бойымда екі адам тіреседі,
Біріншісі өртеніп, жыр еседі.
Екіншісі жасырып өз сезімін,
Ел алдында «кісімсіп», сіреседі.*

Осы арада өнер алдында өтірік айтып көлгірси алмайтын, ағынан жарылған ақын жүрегіне риза боласыз. Шынында да, бұл ақиқатты Нұрлан көңіл қатпарында бүгіп қалса, оның жыр жалауы биікте бұлай желбіремес еді. Әрине, өлең бітімінен асыққа құйған қорғасындай құйылып түскен көркемдік айшық онша көзге ұрмаса да, күйкі пендешіліктің парасат құдіреті алдында тізе бүккеніне шүбәсіз сенесіз. Сенесіз де өнер ләззатын терең сезінесіз. Нұрлан туындыларындағы тағы бір тосын мінез өзі туған ортасын емірене, тебірене өзгеше толғауында. Ақын тақырып іздеп, ауа жайылмайды. Төңірегі тұнған сыр мен жыр. Қысылып, қымтырылмайды. Еркін көсіледі.

*Ойға мені қыркүйек батырады,
Қайың-қыздың ұшады жапырағы.
Қарақазан тірлікті ұмыттырып,
Қаз-тырнаның дауысы шақырады.*

Әр жырлаған сайын жарқылдап әр қырынан елес беретін сиқырлы дүние-ай! Нұрлан ақын да соны қатты сезінеді. Сайып келгенде, ақынға ешқандай эпитеттің керегі жоқ. Ақын екен деген сөздің өзі жетіп жатыр. Нұрлан Оразалин – АҚЫН! Бізге қымбаты да – сол!

Жерортасынан асқан көрнекті ақын Нұрлан Оразалин бұл бағытта бақытты. Небір белбелестерде, қия-жарда, беткейде, дауылды-жауынды кездерде, теріскей-күнгейлі, аптапты ыстықтарда өмір кешсе де жүрегіндегі құсын ұшырып алған жоқ. Айтулы мінбелерде, беделді билік баспалдақтарында, өз ізін қалдырып келеді. Алайда, атқа қонған шығармашылық иелері үшін қасиетті қаламды қисайтпай ұстап жүрудің жауапкершілігі қаншалықты салмақты

екенін бажайлай беріңіз. Бұл бағытта ақынның жалауы жоғары. Азаматтық пен қайраткерлігін ауа жайылдырмай ұстап қалған ақындығы екенін қайтара алғым келеді – дейді Жанарбек Әшімжан [3,12].

Ақынның сәби сағынышы туған ауылдың табиғатын, уақыт еншісінің назарынан тыс қалдырмайды.

*Өзгерген жер... Өзгерген... Өзгергендер,
Азайып кеткен қалай көз көргендер?
Таныс әрі бейтаныс – туған ауыл,
Көрінбейді қарттарым - сөз бергендер,
Сағынышпен жүрегін шөлдеткендер,
Көк сағымын қырлардың көлбеткендер.
Әжелерім қайда әлгі ақ күндікті,
Ақ түндігін арманның тербеткендер - [2,135]*

деп, бір сәт мұздана қалған ақын сағынышы аласұрып туған ауылдан өзінің балалық күнін, өзіне қымбат бейнелерді іздейді. Ақынның сағынғаны – кешегі балам деп бата беріп, басынан сипаған ақ сақалды қариялар, сол сияқты «ақ күндікті» әжелер болса, бүгін олардың сағындырып келмеске кеткенін аңғару ешкімге қиындық туғызбайды.

*Менің сәби кезімнің көзінде боп,
Ай мұңайып ұзады аспандағы, - [2,136]*

деген жолдардағы сөзбен салынған суреттің әсерлілігін айтпай кетпеске болмайды. Балалық шағы өткен туған ауылын сағынған ақын көңіліне туған жерден қол үздіріп, балғын балалық шағын алыстатқан уақытты аспандағы айдың білінбей ұзара алыстап батуымен салыстырады. Күрсіне тұрып, өмірдің өткіншілігін еппен сездіреді. Сездіре тұрып, сол ақиқатты өзі сезінеді.

Фәни жалғанның тұрақсыздығын жырламаған ақын жоқ шығар, сірә. Өзіміз сөз етіп отырған туған ауылдың бейтаныс болуы да осы жалғанның бір көрінісі ғой деймін.

*Жүрек шанышып іздейтіндей жаз айды,
Жылдар жылжып, дос қатары азайды.
Мына жарық дүниенің тарлығы
Жүрегімді қажайды кеп, қажайды – [2,147]*

деген жолдардағы ақындық тебіреніс жалпы адам баласының арманы мен мұңы десек, асыра айтқандық болмас. Ақын тілімен өрнектеген бүгінгі күнге тән ақиқат мұң мен сағынышты, жалғанның жалғандығына деген налуы айғақтайды.

Кеше ғана тай құлындай тебісіп өскен достар қатарының жыл өткен сайын азайғаны көңілін жабырқатады, оларды іздейді, өкініш сезімі жүрегін сыздатады. Осы өлеңді оқыған әрбір оқырман да осы бір қиналыс сезімін басынан кешіреті, өткен күннің белгісіндей елестерге бой ұрары сөзсіз деп ойлаймын.

*Өзгерді сөзім, күлкім өзгерді,
Сананы жылдар сілкіп, өзгерді.
Әкем мен тәтем, Қажы аға жоқ.
Өзгерді халық, тұрқым өзгерді,
Өзгерді сезім, жаным өзгерді
Тербейтін көкті әнім өзгерді.
Рыскелді менен Әбдіхалық жоқ,
Ұлашқа кетіп мәнім өзгерді - [2,136]*

деп ақын жүрегі қан жылайды. Өмір өткінші. Ауылға барған ақын ата-анасын, бауырын, туған-туысын, бірге өскен замандасын іздеп шарқ ұрады. Тағдырдың ісіне нала айтады. Өкініш. Өткінші уақыт. Бәрін де қара жер қойнына алған...

Заман да, ауыл да, адамдар да уақыт ағымымен өзгерген. Бәрі жаңа. Бейтаныс.

Ең болмаса қабағынан танитын, сөзі өтер замандастарын – Әбдіхалық пен Рыскелдіні іздейді. Олар Ұлашқа кеткен, Ұлашқа қосылған, ақын сөзін естімейді, естігі де келмейді. Өйткені бәрі-бәрі өзгерген. Заман да, дала да өзгерген. Сайын далада сайран салған киіктер де жоқ. Өзінше ерекшелігімен дала сәнін келтіріп тұрған орман-тоғай, сексиген сексеуіл де сиреген, олардың тұрқы да өзгерген. Ақын жаны осының мәнін сұрағысы келеді, бірақ, ақын айналасындағы қазіргі адамдар Әбдіхалық пен Рыскелді емес, ақын жанын түсінбейді.

Ақын өлеңдерінің ендігі бір шоғыры адамдар арасындағы бауырмал-дыққа, адал жар, ақ махаббатқа құрылған. Ақын таудай болғанмен, жырлары жібектен жұмсақ, нәзік, сезім қылын бірден басады.

Махаббат – адамзат баласын кешеден бүгінге алып келіп, ертеңге алып бара жатқан мәңгі жас сезім, бірақ, уақыт өзгеріп, ұрпақтар алмасқан сайын махаббат – сол мәңгі жас сезім қалпын сақтап, жаңа мазмұнға ие болады. Таңдана, тамсана оқи бергіңіз келеді. Соған орай әр буын ақын, жазушы махаббат жайында жаңа бояу, тың ырғақ, соны ой созып жаңаша жырлауға тиісті. Махаббат дүниесінің мәңгі жұмбақ сырларына терең бойлап, кемел ойлап, қилы-қилы қызық әлемін паш ететін өте нәзік, өте ойлы, мұңлы-күйлі жырлары күрделі поэзияға ұштасады. Махаббат құдіретін ардақ тұтқан ақын арзан сезімді жырлап арзандаған жоқ. Махаббат арқылы өмірді жырлады, махаббат жыры арқылы адамның жан құбылыстарына терең бойлап, сезім иірімдерінде мың бұралады, ғашық жандармен бірге махаббат теңізін кешті, ғашық жандармен бірге мұңға батты – әйтеуір оқырманын ойға батырып, сырға кенелттіріп қойды.

*Маған артық байлықтың жоқ керегі,
Махаббатым болса аман от береді.
Сен маған көкте жүзген аппақ айсың,
Ай қалпыңды..
Өтінем сақтағайсың. [4,16]*

А. Кеңшілікұлы: «Міне, ақынның «Құралайдың салқыны» атты соңғы жыр жинағын оқу үстінде тағы да сондай өзгеше әсер құшағында қалғандаймын. Кітаптың әрбір жаңа бетін ашқан сайын маған әлде бір таныс сезім

қолын созатындай. Дүниелік құбылыстарды өзінің жүрегі мен ойы арқылы өткізетін ақынның жырларын толқымай оқу мүмкін емес», - дейді.

Жұдырықтай жүрегі бар жұмыр басты пенденің қай-қайсысына да тән осынау философиялық тебіреніс пен сезім иірімдерінің өзгеше суретін салған, өлеңмен қиыстырып ой өрген жолдарға еріксіз риза боласың. Ақын шынайы қуанып, шынайы мұңая алады.

Ақынның жырлары әлі де терең талдауға түспеген, тың жатқан дүние. Табиғаты шын асыл поэзияның бүлкілдеп соғып отыратын жүрегін түгел ашып көрсету алдағы күндер еншісінде. Сондықтан да ақын табиғатын да сол уақытта танысу кезеңі жүретіні сөзсіз. Ақынның талант нәрі, білім өресі, ізденіс өрісі шексіз.

ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Сене берме мінезіне ғасырдың: Өлең// Қазақ әдебиеті. – 1999. – 5 қараша (N45). – 8б.
- 2 Оразалин Н. Ғасырмен қоштасу. – Астана, Елорда, 2001. – 272 б.
- 3 Әшімжан Ж. Ақсүйек жырдың айдыны: Н.Оразалиннің «Ғасырмен қоштасу» кітабы хақында // Қазақ әдебиеті. – 2002. – 22 қараша (N47). – 12б
- 4 Кәрібаева Б. «Жүректі өртеп махаббат ұя салар...» [1997 ж. «Атамұра» басп. Жарыққа шыққан ақын Н.Оразалиннің «Құралайдың салқыны» атты кітабы туралы]//Заман-Қазақстан. 1998. – 4 желтоқсан (N50). – 9-16 б.

В.В. ЛУЧИНИН

*Академия пограничной службы КНБ Республики Казахстан
Слушатель докторантуры PhD оперативно-тактического факультета
г. Алматы, Казахстан*

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Аннотация

В данной статье раскрываются некоторые пути совершенствования управления в Пограничной службе КНБ РК, повышения эффективности служебной деятельности через оптимизацию управленческой деятельности военных руководителей. Один из путей оптимизации управленческой деятельности – совершенствование профессиональной компетентности офицеров. Психологическая компетентность является одним из ее составных компонентов. Развитие конфликтологической компетентности способствует совершенствованию психологической компетентности, а значит и профессиональной.

Ключевые слова: эффективность управленческой деятельности, психологическая компетентность, совершенствование профессиональной компетентности, развитие конфликтологической компетентности.

Бұл мақалада ҚР ҰҚК Шекара қызметіндегі басқаруды жетілдірудің кейбір жолдары ашылған. Әскери іс-әрекеттің тиімділігін арттыруға әскери басшылардың басқару іс-әрекеттерін оңтайландыру арқылы қол жеткізуге болады. Басқару іс-әрекетін оңтайландыру жолдарының бірі – офицерлердің кәсіби құзыреттілігін жетілдіру. Психологиялық құзыреттілік оның құрам бөлітерінің бірі болып табылады. Конфликтологиялық құзыреттілікті дамыту психологиялық құзыреттілікті, яғни кәсіби құзыреттілікті де жетілдіруге ықпал етеді.

Түйін сөздер: басқару іс-әрекетінің тиімділігі, психологиялық құзыреттілік, кәсіби құзыреттілікті жетілдіру, конфликтологиялық құзыреттілікті дамыту.

This article describes some of the ways to improve the management of the Frontier Service of KNB. Improve the efficiency of performance is possible through the optimization of the management of the military leaders. One of the ways to optimize the management activity is improving the professional competence of the officers. Psychological competence is one of its constituent components. Conflict managing competence development contributes to the improvement of psychological competence, and thus professionalism.

Keywords: efficiency of management, psychological competence, improving professional competence, development of conflict managing competence.

Пограничная служба КНБ РК занимает особое место в обеспечении безопасности государства, охране и защите его политических и экономических интересов. Являясь политическим представителем Республики Казахстан на границе, она оказывает значительное влияние на развитие межгосударственных отношений.

Выстроенная политическим руководством Казахстана система добрососедства служит главной отправной точкой в выработке внешнеполитического курса страны. Прочные доверительные отношения с приграничными государствами обязывают Пограничную службу следовать определенным правилам, закрепленным в соответствующих междуна-

родных соглашениях и нормативно-правовых актах Республики Казахстан.

Реализовать на практике предъявляемые ведомству требования возможно в том случае, когда организовано эффективное управление воинскими подразделениями.

Эффективность с позиции различных наук звучит по разному, но суть ее заключается в одном – достижение поставленной перед организацией цели с минимальным использованием человеческих, материальных, административных и прочих ресурсов. Весьма затруднительно решать проблему повышения эффективности служебной деятельности военной организации без оптимизации процесса управления.

Содержание термина «управление» обусловлено сущностными характеристиками объекта исследования. Анализ ряда научных направлений (философия, психология, социология и др.) показывает, что оно представляет собой некий процесс, протекающий в системах различной природы, с целью сохранения их структуры, поддержания режима деятельности и реализации программных целей [1;2].

В менеджменте, накопившем достаточный опыт в организации работы персонала, выделяется, что управление заключается в деятельности профессионалов по обеспечению успешного функционирования организации, посредством координирования работы других людей[3;4].

Высоких результатов в управленческой деятельности, как следует из практики, добиваются наиболее подготовленные руководители, мастера своего дела, обладающие необходимыми профессиональными и морально-нравственными качествами.

Профессионалом является человек обладающий способностью использовать полученные знания и умения для прогнозирования своего поведения в различных ситуациях [5].

Профессионализм есть способность человека к адекватному соблюдению требований, исходящих из функций осуществляемой им деятельности [6]. Профессионалом, считает Утяпов Ш.С., следует считать человека из-

бравшего постоянным определенным вид деятельности и являющегося в своем деле специалистом высокого класса. Для осуществления эффективной профессиональной деятельности руководителям необходимы профессиональная и психологическая компетентности, педагогический такт, обеспечивающие авторитет у подчиненных [7,С.4; С.94].

Хелмицкий Б.Н. подчеркивает, что продуктивность управленческой деятельности определяется уровнем профессиональной компетентности управленца и использованием демократического стиля управления [8].

Профессиональная компетентность является объектом исследования многих наук (педагогика, психология, социология и т.д.), но пока еще не выработан однозначный и исчерпывающий подход к ее оценке. Достаточно проанализировать определения термина «компетентность» различных научных направлений, чтобы прийти к выводу о том, что научное сообщество в настоящее время не пришло к единому пониманию его сути и содержания.

Полагаем, что обобщающими критериями оценки содержания компетентности могут выступать:

- направленность на конкретную предметную область и высокий профессионализм в ее рамках;
- интегративность свойств личности (предметные знания, индивидуальные психологические качества, практический опыт) и их соответствие реальному уровню сложности выполняемых задач и разрешаемых проблем.

В содержании профессиональной компетентности для всех специалистов выделяются [9]:

- гностическая (когнитивная) компетентность (отражает наличие, объем и уровень необходимых профессиональных знаний);
- регулятивная компетентность (позволяет использовать имеющиеся профессиональные знания для решения профессиональных задач);
- рефлексивно – статусная компетентность (дает право действовать определенным образом за счет признания авторитетности);

- нормативная компетентность (отражает круг полномочий, сферу профессионального ведения);

- коммуникативная компетентность (определяет возможность установления контактов самого разного вида для осуществления практической деятельности).

Денисов О.И. на основе анализа деятельности профконсультации службы занятости относит к профессиональной компетентности [10]:

- профессионально-правовую компетентность (знание нормативно-правовых актов и пр.);

- психологическую компетентность (система знаний о различных профессиях и пр.);

- социально-перцептивную компетентность (система знаний о типах личности, детерминантах поведения и отношений, восприятию и пониманию человека человеком и пр.);

- коммуникативную компетентность (знания содержания форм межличностного общения, методов психологического воздействия, особенностей их применения).

Розина И.Н. под профессиональной компетентностью понимает совокупность взаимосвязанных компетентностей [11]: ключевые, базовые и специальные.

Под ключевыми компетентностями подразумевается совокупность обобщенных умений и знаний необходимых для любой профессии:

- коммуникативные;
- информационные;
- языковые;
- правовые;
- межкультурные.

Базовые включают профессиональную специфику определенной профессиональной деятельности, а специальные – специфику конкретной предметной сферы.

В работах по исследованию профессиональной компетентности (Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К.) отводится особая роль психологической компетентности, позволяющей эффективно взаимодействовать и управлять «человеческой составляющей» управляемых систем.

Кузьмина Н.В. в структуру психологической компетентности включает:

- социально-перцептивную компетентность (знание людей);

- социально-психологическую компетентность (закономерности поведения, деятельности и отношений человека), в том числе конфликтологическую;

- ауто-психологическую (самопознание, самооценка, самоконтроль, умение управлять своим состоянием и работоспособностью, самозффективность);

- коммуникативную (знания о различных стратегиях и методах эффективного общения);

- психолого-педагогическую (знание методов осуществления влияния).

Обладание достаточными умениями в разрешении конфликтных ситуаций является одним из важнейших показателей управленческой способности руководителей (Кудряшова Л.Д., Зазыкин В.Г., Чернышев А.П.).

Конфликтологическая компетентность в психологии управления исследуется как самостоятельное направление, что демонстрирует значимость ее изучения и развития (Гришина Н.В., Зазыкин В.Г., Анцупов А.Я. и др.).

Учитывая особенности и специфику Пограничной службы, внезапность и непредсказуемость обстановки, можно констатировать, что управленческая деятельность военного руководителя становится сложно совмещенной и попадает в категорию особых и экстремальных условий. Продолжительные эмоциональные стрессы сказываются на морально-психологическом облике подразделений, разворачивающиеся на их фоне конфликты существенно дезорганизуют деятельность всей военной организации. Как показывает практика, в экстремальных ситуациях большинство руководителей не способны эффективно справиться с нервным напряжением, вследствие чего управленческое воздействие осуществляется в порыве эмоций, необдуманно и поверхностно.

Сложившиеся стереотипы действий в конфликтных ситуациях и закрепленные в неформальных правилах поведения, толкают недостаточно опытных руководителей на со-

вершение необдуманных поступков, иногда заканчивающихся негативными последствиями. Нацеливаясь на сиюминутный результат, руководитель своими неграмотными действиями способен в одночасье разрушить то, что строилось годами. Разрушенная межличностная коммуникация сводит к нулю все старания по наведению уставного порядка в подразделении и поддержанию высокой воинской дисциплины. Как результат - страдает весь процесс управленческой деятельности в целом. Не допустить развития событий подобным образом возможно в том случае, когда руководитель обладает достаточным уровнем развития коммуникативных умений и навыков.

На это обращает внимание в своей работе Шепель В.М., подчеркивая, что для обеспечения эффективного управления руководителю необходимы «умения управленческого общения в остроконфликтных ситуациях» [12].

Коммуникативный компонент входит в структуру конфликтологической компетентности как отдельная составляющая (Зызыкин В.Г., Кузьмина Н.В., Денисов О.И.).

Все виды управленческой деятельности основаны на обмене информацией, поэтому коммуникации называют связующими процессами. Эффективность управления персоналом пропорциональна эффективности коммуникационных процессов в организации [13, С.184-186].

Таким образом, проведенный анализ показывает, что уровень управленческой деятельности организации зависит от профессиональной компетентности руководителей. Повысить профессиональную компетентность возможно через развитие коммуникативных умений руководителей, являющихся одними из слагаемых конфликтологической компетентности.

Развитие конфликтологической компетентности, как составной части профессиональной компетентности, может стимулировать совершенствование профессионализма офицеров-руководителей, что положительным образом отразится на эффективности управленческой деятельности Пограничной службы в целом.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Советский энциклопедический словарь. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.
- 2 Руденко А.М. Управленческая психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 345 с.
- 3 Практикум по теории управления. Учебное пособие/Под. Редакцией Ю.В.Васильева, В.Н. Парахиной, Л.И.Ушвицкого. – 2-ое изд., доп.- М.: Финансы и статистика, 2005. – 304 с.
- 4 Басовский Л.Е. Менеджмент: Учебное пособие. – М.:ИНФРА-М, 2000. – 216 с.
- 5 Воробей А.И. К вопросу формирования педагогической компетентности специалистов. Теоретические и методологические проблемы современного образования: Материалы V международной научно-практической конференции 29-30 июня 2011 г.: – М., 2011. – С.49-52.
- 6 Цой В.И. Педагогические технологии раскрытия инновационного потенциала. Учебное пособие. – Караганда: КарГТУ, 2007. – 152 с.
- 7 Утяпов Ш.С. Морально-психологическое обеспечение служебно-боевой деятельности воинских коллективов ПС КНБ РК, укомплектованных военнослужащими по контракту. – Дисс.канд.пед.наук. – Алматы, ВИКНБРК, 2009. – 186 с.
- 8 Хелмицкий Б.Н. Продуктивность профессиональной деятельности управленческого персонала. – Автореф. канд. дисс.– М., РАГС,1998. – 32 с.
- 9 Деркач А.А., Зызыкин В.Г. Акмеология: учеб. пособие. – СПб.: Питер,2003. – 256 с.
- 10 Денисов О.И. Развитие конфликтологической компетентности руководителей. - Дисс. канд. псих. наук. – М.,РАГС, 2001. – 168 с.
- 11 Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика. – М.: Логос, 2005. – 437 с.
- 12 Шепель В.М. Управленческая психология. – М., Экономика, 1984
- 13 Практикум по теории управления: Учебное пособие/Под. Редакцией Ю.В.Васильева, В.Н. Парахиной, Л.И. Ушвицкого.- 2-ое изд., доп. – М.: Финансы и статистика, 2005. – 304 с.

И.Н. ОМЕЛЬЧЕНКО

*Национальная академия педагогических наук Украины
Институт специальной педагогики
г. Киев, Украина*

ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

В статье автором представлена методология изучения коммуникативной деятельности дошкольников с нормативным и задержанным психическим развитием. Установлено, что изучение коммуникативной деятельности с позиций коммуникативного и системного подходов позволит уточнить связь между структурами сознания, познания, личности и общения при нормальном и задержанном психическом развитии. Проанализировано содержание коммуникативного и системного подходов в контексте изучения коммуникативной деятельности в психологической науке; выделены внутренние и внешние предпосылки формирования коммуникативной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, дошкольный возраст, задержка психического развития, внешние и внутренние предпосылки формирования, коммуникативный и системный подход.

Мақала авторының тарапынан нормативтік және психикалық дамуы кешеуілдеген мектепке дейінгі жастағы балалармен коммуникативті қызметті зерттеудің методологиясы ұсынылған. Коммуникативті қызметті коммуникативтік және жүйелік тәсілдер тұрғысынан зерттеу қалыпты және психикалық дамуы кешеуілдеген балалармен араласу кезінде саналық, танымдық, тұлғалық құрылымдардың арасындағы байланыстарды анықтауға мүмкіндік беретіні анықталған. Психологиялық ғылымдағы коммуникативті және жүйелік тәсілдердің мазмұны талданған; психикалық дамуы кешеуілдеген мектепке дейінгі жастағы балалардың бойында коммуникативті қалыптасуының ішкі және сыртқы алғы шарттары айқындалған.

Түйін сөздер: коммуникативті қызмет, мектепке дейінгі жас, психикалық дамудың кешеуілдеуі, қалыптасудың ішкі және сыртқы алғы шарттары, коммуникативті және жүйелік тәсіл.

Annotation

In article the author presents methodology of studying of communicative activity of preschool children with the standard and detained mental development. It is established that studying of communicative activity from positions of communicative and system approaches will allow specifying communication between structures of consciousness, knowledge, the person and dialogue at the normal and detained mental development. The maintenance of communicative and system approaches in a context of studying of communicative activity in a psychological science is analysed; internal and external preconditions of formation insufficient development communicative activity at preschool children with a delay of mental development are allocated.

Keywords: communicative activity, preschool age, a delay of mental development, internal and external preconditions of formation, the communicative and system approach.

В современных социокультурных условиях информатизация, глобализация, полиидентификация как стратегии сегодняшнего дня определяют новые языки коммуникации и, соответственно, актуализируют исследование категорий коммуникативной

деятельности с новых методологических позиций. В этом контексте, на наш взгляд, требуют изучения психологические особенности коммуникативной деятельности, детерминированной сознанием у дошкольников с задержкой психического развития в единстве с познавательными процессами с позиций коммуникативного и системного подходов.

Вопросы коммуникативно-речевого развития ребенка в отечественной психолого-педагогической науке разрабатывали такие ученые: Б.Ф. Баев, Г.А. Балл, И.Д. Бех, А.М. Богущ, М.И. Боришевский, Л.А. Калмыкова, Г.С. Костюк, О.Н. Корняка, К.Л. Крутий, А.В. Киричук, С.Д. Максименко, П.Р. Чамата Т.А. Пироженко, Н.В. Чепелева, Т.К. Чмут и др.

Значительный вклад в научные знания в этой области сделали исследователи, которые опирались на деятельностный подход: изучены мотивы, функции, средства общения (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, П.В. Симонов, Д.И. Фельдштейн). Классические исследования онтогенеза общения в области детской психологии (М.И. Лисина, А.Г. Рузская), доказывают закономерности связи форм и средств общения. Механизмы развития общения есть важнейшими побудительными силами психического развития ребенка, а коммуникативная деятельность обеспечивает функционирование других видов деятельности (предметно-практической, игровой, познавательной).

При сравнении детей с разным уровнем интеллекта О.П. Гаврилушкиной было выявлено, что большинство современных детей даже с нормальным развитием (тем более с ограниченными возможностями здоровья), до конца дошкольного возраста испытывают существенные трудности в овладении способами интерактивного взаимодействия. Отставание в овладении поведением в коммуникативно-деятельностных ситуациях во многом предопределяет возникновение поведенческих расстройств и различных форм социальной дезадаптации. Все это требует внесения существенных изменений в организацию и содержание образовательного процесса во всех типах дошкольных учреждений (общих, специальных, инклюзивных).

В специальной психологии и коррекционной педагогике на модели задержки психического развития исследованы отдельные стороны психического развития дошкольников: недоразвитие зрительно-пространственной функции (И.Ф. Марковская, И.И. Мамайчук, Х. Мендоса, С.В. Самойлова и др.); особенности речевого (Л.Б. Баряева, Т.Н. Волковская, Г.Г. Голубева, Р.И. Лалаева, И.Н. Лебедева, И.С. Марченко, Е.С. Слепович, С.Г. Шевченко и др.); коммуникативного развития (Е.Е. Дмитриева, Т.О. Журавлева, С.Ю. Серебриникова, Л.А. Савчук и др.); познавательной деятельности (К.С. Лебединская, Л.И. Переслени, Т.В. Сак, Н.Я. Семаго, Т.А. Стрекалова, В.Н. Шмаргун и др.); формирования личности (Н.Л. Белопольская, Е.Г. Дзугкоева Н.Э. Семенова, У.В. Ульенкова и др.)

В этой связи целью нашей статьи является определение методологических подходов в изучении коммуникативной деятельности дошкольников с нормативным и задержанным психическим развитием. Соответственно цель нашего исследования отображена в следующих задачах: проанализировать содержание коммуникативного и системного подходов в контексте изучения коммуникативной деятельности в психологической науке; обозначить внутренние и внешние предпосылки формирования коммуникативной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития (далее ЗПР).

Особое внимание современных исследователей (В.Н. Барабанщиков, А.А. Бодалев, В.Н. Носуленко, Т.А. Лабунская, С. Фиск и др.) в контексте проблемы исследования коммуникативной деятельности привлекают закономерности формирования образа человека, роль в этом процессе Я-концепции, коммуникативного опыта, установок, отношений, состояний воспринимающего, социальной ситуации и других детерминант.

Эмпирическую базу коммуникативного подхода составляют исследования структуры и динамики познавательных процессов, которые осуществлялись испытуемыми в условиях индивидуальной и совместной деятельности, опосредованной общением (Б.Ф. Ломов,

1975; 1981; В.Н. Носуленко, 1985). Было доказано, что общение в диадах (лицом к лицу) существенно влияет на динамику и конечный результат переживаемых ощущений, поиск полезной информации, запоминание и воспроизведение материала, протекание воображения и мышления, т.е. – охватывает все уровни и существенные измерения познавательной сферы человека. Это становится возможным благодаря наличию совокупного (наиндивидуального) фонда информации и использованию промежуточных продуктов индивидуальных познавательных процессов (образов, понятий) всеми участниками общения. Современный ученый В.Н. Барабанщиков говорит о том, что взаимозависимость познания и общения, их внутреннее переплетение нашло отражение в понятии *когнитивно-коммуникативный процесс*, которое фиксирует основной феномен данного подхода [1].

Когнитивно-коммуникативные стратегии научного познания, призваны раскрыть целостность мира, включающего в себя и человека во всей его сложности и всем его разнообразии. В новой системе координат субъект, как таковой, лишается центрирующей позиции; появляется множество центров, так или иначе согласующихся друг с другом в процессе коммуникации, в ходе полилога (Л.П. Киященко, 2004; И.К. Лисеев, В.Н. Садовский, 2004).

Идеи о множественности границ личностного пространства в процессе коммуникации принадлежат М.М. Бахтину, М. Буберу, Ю. Хабермасу. По мнению М.М. Бахтина, контакт «Я-Другой» определяет развитие «Я-для себя». Он считал, что не то, что происходит внутри, а то, что происходит на границе своего и чужого сознания, «на пороге», вызывает становление, определяет «Я». Каждое внутреннее переживание оказывается на границе, встречаясь с другим, и в этой напряженной встрече – вся его сущность. Порог чужого сознания, согласно М.М. Бахтину, определяет границу своего сознания. То есть, граница «Я» определяется через границу «порога» чужого «Я» [2].

Сходные мысли мы находим у М. Бубера, который высказывал мысль о том, что в пло-

скости «Я-Ты» образуется тонкое пространство личного «Я», которое требует наполнения другим «Я». Чем теснее пространственный контакт человека с другими людьми, тем он более зависим в своей деятельности от других людей, тем меньше у него свободы выбора способов деятельности. Такое понимание пространственного контакта свидетельствует о наличии связи внешнего контроля и деятельности человека [3].

Как указывает Ю. Хабермас, личность конституируется в непрерывном общении с внешней по отношению к нему средой обитания, существенным элементом которой является другая личность. Человек для раскрытия и развития собственных сил, для формирования себя в качестве личности должен выйти за пределы самого себя, то есть вступить в интерсубъектные отношения диалога-коммуникации. Отношение к «Другому» является фундаментом межличностной коммуникации [5].

Согласно Б.Ф. Ломову, изучение познавательной сферы человека в структуре общения является необходимым условием раскрытия системного строения и развития психики. Исследования этого типа образуют магистральный путь реализации системного подхода в психологии.

По существу личность играет роль промежуточного звена, или посредника между познанием и общением. С одной стороны, она формируется и проявляется в общении, конституируя сам этот процесс, с другой стороны – обуславливает течение различных форм субъективного отражения и пользуется их продуктами. Формула (парадигма) коммуникативного подхода меняется. Она принимает вид *единства сознания, познания, личности и общения*.

Несомненная связь сознания, языка и речи, общения давно уже постулировалась в философии и психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, Н.И. Чуприкова). Именно такова была традиция отечественной психологии, которая рассматривала сознание как высшую форму психического отражения действительности, возникшую в человеческом обществе в связи с

коллективным трудом и речью. К сожалению, соответствующие утверждения часто носили только декларативный характер, закономерная неизбежная внутренняя логическая связь сознания с речевым общением не рассматривалась. Ключевой вопрос, как и почему конкретно употребление языка должно было вести к появлению сознания человека в смысле его знания о своей психике и в смысле таких черт сознания, как разделение «Я – не-Я», понимание причинно-следственных отношений, четкое выделение прошлого, настоящего и будущего, оставался без ответа.

В итоге, общение приобретает статус не только общепсихологической, но и специально психологической категории, разработка которой делает очевидным еще один принципиальный момент: ограниченность возможностей формирования и развития познавательных процессов у дошкольников с ЗПР в индивидуальной деятельности. Большими ресурсами в этом плане обладает *совместная коммуникативная деятельность* детей. Она опирается на те же психологические составляющие, что и индивидуальная, которые, как правило, распределены между членами группы и выступают как их социальные функции. Совместная деятельность характеризуется общностью цели, принятия решения, плана, оценки результата, предполагает совокупный фонд информации, который формирует и которым пользуется каждый из членов группы. Соответственно, и образ действительности, и сам процесс ее познания выступают как социально-психологические феномены.

Существенно, что с усилением статуса категории общения деятельность проблематика не только не уходит в тень, но и расширяется. Открываются новые возможности анализа единиц, структуры, уровней развития деятельности; более глубоким становится понимание ее субъекта, объекта и средств (артефактов), в ином ракурсе выступают механизмы целеобразования и мотивации деятельности (В.Н. Барабанщиков, 2005; 2009) [1].

По мнению Н.И. Чуприковой в целом можно сказать, что природа знаково-речевой сигнализации такова, что она необходимым

образом ведет к становлению в психике человека таких ее свойств, которыми традиционно наделяют ее высшие формы и которые называют сознанием. Это разделение «Я – не-Я», познавательное разделение разных объектов и их свойств, разных составляющих своего собственного тела и их свойств, разделение действий субъекта с объектами и их результатов, разделение причины и следствия, разделение времени на настоящее, прошлое и будущее [6].

Таким образом, изучение коммуникативной деятельности с позиций коммуникативного и системного подходов позволит уточнить связь между структурами сознания, познания, личности и общения при нормальном и задержанном психическом развитии. В свою очередь системный подход требует определения различных обстоятельств (детерминант), которые могут выполнять функции причины, следствия, внешних и внутренних факторов, условий и предпосылок и посредствующих звеньев. Поэтому, в первую очередь требуют детального рассмотрения внешние и внутренние предпосылки формирования коммуникативной деятельности дошкольников с ЗПР.

В психологической науке под *условиями развития* понимается совокупность явлений внешней и внутренней среды, вероятно влияющих на развитие конкретного психического явления; причем это явление опосредовано активностью самой личности, группы людей. Под *факторами развития* подразумевают причину, движущую силу какого-либо психического изменения, явления. Связь между действием фактора и его психического следствия близка к функциональной зависимости (Р.С. Немов, 1994). Вся совокупность условий (предпосылок), определяющих развитие, представленная в психологической литературе, может быть условно разделена на две категории:

1. *Внешние или средовые условия*, то есть направленные на личность извне (социальная, развивающая среда и тому подобное). По мнению В.С. Мухиной, это, так называемый, комплекс объективных условий в их субъективной представленности: социальное

устройство общества, национальная культура и традиции; тип семьи; ее количественные и качественные характеристики; отношение к самому ребенку, определяемое его индивидуальными особенностями и характером взаимоотношений в семье.

2. *Внутренние условия*, исходящие от самой личности: степень активности, мотивации, задатки, способности, внутренняя позиция индивида (избирательность) по отношению к внешнему миру, к воздействиям окружающих.

Внешние и внутренние условия неразрывны в своей значимости, так как сколь бы идентичными ни были условия воздействия на разных детей, они могут породить у них самые многообразные формы поведения и, соответственно, привести к различным личностным проявлениям. Другими словами, каждому онто- и дизонтогенетическому этапу психического развития свойственна своя система значимых психологических условий и факторов, отражающих содержательный, смысловой, функциональный и динамический аспекты. Если учесть, что особенности личностного развития детерминированы и возрастной позицией, а реализация возрастных возможностей во многом обусловлена внешними условиями, то эта зависимость позволяет предположить, что при определенных неблагоприятных условиях возможности каждого возраста в личностном развитии могут реализовываться лишь частично.

К внутренним предпосылкам формирования коммуникативной деятельности у дошкольников с ЗПР мы относим недостатки всех компонентов, которые обеспечивают ее развитие, а именно:

- дефицит и искаженность общения со взрослыми и специфика эмоционального содержания контактов в диаде «ребенок-взрослый» (Е.Е. Дмитриева, И.Н. Омельченко и др.);

- несбалансированность аффективно-когнитивных детерминант общения вследствие доминирования аффективной сферы (по причине недоразвития наочно-образного мышления, представлений и воображения как более творческого процесса);

- несформированность мотивационно-целевой установки на общение (Е.Е. Дмитриева, В.Г.Петрова, Е.С. Слепович, У.В. Ульяновка и др.);

- низкий уровень владения речевыми средствами общения (А.А. Колупаева, Р.И. Лалаева, И.Н. Лебедева, И.С. Марченко, Е.Ф. Собонович, Е.С. Слепович, С.Г. Шевченко и др.);

- трудности сознательной регуляции поведения детей с задержкой психического развития (О.К. Агавелян, Н.Л. Белопольская, Д.И. Бойков, И.Ю. Левченко, Н.Н. Компанец, Л.И. Прохоренко, У.В. Ульяновка, О.Н. Усанова и др.);

- высокий уровень конфликтности и агрессивности, при этом несоциализированное агрессивное поведение сопровождается негативными эмоциональными состояниями (тревожностью, страхом, дисфорией). Негативные эмоции и враждебность могут возникать спонтанно, а могут быть реакцией на психотравмирующую или стрессовую ситуацию. Среди причин, которые провоцируют агрессивность в процессе коммуникативной деятельности, можно обозначить следующие: обратить на себя внимание ровесника; унижение достоинства другого с целью подчеркнуть свое превосходство; желание быть первым, получить желанный предмет;

- запаздывание способности к децентрации, которая служит в качестве механизма преодоления эгоцентризма личности. Децентрация заключается в изменении точки зрения, позиции субъекта в результате столкновения, сопоставления и интеграции ее с позициями, отличными от собственной. Понятие децентрации – одно из ключевых в концепции генетической эпистемологии Ж. Пиаже, используемое для анализа процессов социализации, когнитивного и морального развития личности. Источником децентрации выступает непосредственное или интериоризированное общение с другими людьми (внутренний диалог), в ходе которого происходит столкновение противоречивых точек зрения, побуждающее субъекта к преобразованию смысла образов, понятий и представлений в собственной познавательной позиции. Фор-

мирование навыков децентрации лежит в основе способности субъекта к принятию роли другого человека, оно связано с уровнями развития когнитивной эмпатии, определяет эффективность коммуникативного взаимодействия (Ж. Пиаже, В.В. Рубцов, В.А. Слободчиков).

К внешним предпосылкам, которые провоцируют, нарушения коммуникативной деятельности дошкольников с ЗПР мы относим:

- межличностную разобщенность, которая создает фундамент для искусственной социальной депривации и способствует развитию эгоцентрической личности ребенка, при этом он не в состоянии адекватно воспринимать партнера по общению;

- нарушение баланса между интеллектуальным и социально-личностным развитием детей характеризуется тем, что большинство старших дошкольников с нормативным развитием не готовы к личностному принятию школьной действительности и к систематическому осуществлению сложной интеллектуальной деятельности. У современных детей остается все меньше времени и возможностей для игры, а потому снижается роль игровой деятельности как обеспечивающей их полноценное психическое развитие. Они живут в условиях сильнейшего информационного влияния, которое имеет не только положительные (расширение кругозора, получение новых знаний о природе и обществе), но и отрицательные стороны (агрессивность информационной среды, ее чрезмерность, отсутствие учета возрастных особенностей детей и т.п.).

- утрата детских сообществ как базиса для удовлетворения основных потребностей его членов. Человек при рождении попадает в уже обжитой людьми мир. Ребенок зарождается, рождается и живет в системе реальных, живых, хотя и разнородных связей с другими людьми (первоначально с матерью, затем еще с близкими, впоследствии и с дальними). Можно вообще сказать: нигде и никогда мы не увидим человека до и вне его связей с другими. Он всегда существует и развивается в со-обществе и через со-общество.

Самостоятельности он учится именно в «горизонтальных» отношениях – в детском сообществе. Тут он упражняется, тренируется, пробует свои силы, это его естественное место, здесь он никого не выше, но и не ниже – он наравне со всеми. Самое главное, чему учатся в детских сообществах, – согласовывать свои действия, понимая, что интересное для всех дело по отдельности не сделать. Им надо согласовать усилия, так распределиться, чтобы дело получилось. В этом сообществе, в совместных играх и занятиях с другими ребенок приобретает навыки поведения в коллективе, учится взаимопониманию, сотрудничеству, умению встать на позицию другого, взаимопомощи; складывается новая форма сознания: «Я – источник действий, желаний, стремлений». Чувство общности и способность «увидеть» другого являются тем фундаментом, на котором строится гуманное отношение к людям. Именно это отношение порождает сочувствие, сопереживание, сорадование и содействие [4];

- снижение способности к адаптации в социуме. Исследования свидетельствуют (М.И. Лисина, Р.С. Буре, Т.А. Репина, В.А. Деркунская, Т.А. Владимирова и др.), что результатом успешной социальной адаптации старших дошкольников является их эмоциональное благополучие и активное участие в жизни группы детского сада. Основным способом социальной адаптации является принятие норм и ценностей новой социальной среды, сложившихся форм взаимодействия, а также форм предметной деятельности. Результатом социальной адаптации является достижение позитивного духовного здоровья и соответствия ценностей личности ценностям социума, развитие у адаптирующегося индивида определенных необходимых личностных качеств (А. Бандура, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.).

Таким образом, мы считаем необходимым исследовать коммуникативную деятельность дошкольников с ЗПР с позиций коммуникативного и системного подходов с учетом выделенных нами предпосылок ее формирования.

ЛИТЕРАТУРА

1 Барабанщиков В.А. Коммуникативное измерение познавательных процессов / В.А. Барабанщиков // Психология человека в современном мире. Том 1. Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека. Личность как субъект жизненного пути (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г.) / Ответственные редакторы: А.Л. Журавлев, В.А. Барабанщиков, М.И. Воловикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 20–38.

2 Бахтин М.М. Проблемы творчества, поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – [5-е изд.,

доп.] – Киев: Фирма «Next», 1994. – 509 с.

3 Бубер М. Проблема человека. Перевод с немецкого / М. Бубер. – Киев: «Ника-Центр», «Вист-С», 1998. – 132 с.

4 Слободчиков В.И. Детские сообщества. Как быть, если отношения не складываются? [Электронный ресурс] / В.И. Слободчиков // Виноград. – 2008. – №5 (25). – Режим доступа к журналу : <http://www.vinograd.su/>

5 Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – СПб.: Наука, 2001. – 382 с.

6 Чуприкова Н.И. Функциональная система психики. Филогенетические истоки и сознание человека [Электронный ресурс] / Н.И. Чуприкова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 2(4). – Режим доступа к журналу. : <http://psystudy.ru>

УДК 378.026.064.2(574)

Ш.А. УБНИЯЗОВА

*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан*

БОЛАШАҚ МАМАННЫҢ ТОЛЕРАНТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТЕОРИЯЛАРЫ

Аннотация

Мақалада болашақ маманның толеранттылығын қалыптастыру мәселесіне психологиялық тұрғыдан талдау жасалынады. Ізденуші толеранттылықтың психологиялық және іс әрекеттік деңгейлерін анықтаған. Яғни, психологиялық теориялары жете қарастырылған. Автор ғалым психологтардың пікірлеріне талдау жасаған. Және де болашақ маманның толеранттылығын қалыптастарудың аспектілері айқындалған.

Түйін сөздер: толеранттылық, интеграция, интолеранттылық, болашақ маман, психологиялық теория.

Психологический аспект исследования проблемы формирования толерантности предполагает раскрытие специфики толерантности как особого явления человеческой психики, направленного на саморегулирование личностью своих действий в сфере поведения и деятельности на основе эмоционально-ценностного отношения к себе и другим. В статье рассматриваются психологические теории в формировании толерантности у студентов, а также обсуждаются некоторые психологические аспекты и критерии толерантности.

Ключевые слова: толерантность, интеграция, интолерантность, будущий специалист, психологические теории.

Annotation

The psychological aspect of the tolerance formation problem involves the disclosure of specific tolerance as a special phenomenon of the human psyche, aimed at self-regulation of personality and their actions in the field of behavior and activities on the basis of emotional and value relationship to yourself and others. The article is devoted to the psychological theory of the tolerance formation among students. And also some of the psychological aspects and criteria of tolerance have been discussed.

Keywords: tolerance, intergration, intolerance, future specialists, psychological theories.

Қазіргі қоғам өмірінің бар саласындағы қарқынды динамика мен ғаламды бет-бұрыстар сипаты жастардың іс-әрекетіне, қарым-қатынасына жаңаша талаптар қоя бастады. Оларға осы заман ағымына лайық тұлға және маман болу үшін бейімделу емес, алдымен өзін өзгерту және дамыту, сол арқылы жасампаздық, түрлендірушілік әрекеттерді жүзеге асыру өзекті мәселе болып отыр. Сондықтан жастардың зор мүмкіндіктері мен шектерінің, тағдырын өз ыркымен билеуге және қоғамға ықпал етуге қабілеттерінің психологиялық механизмдерін, алғышарттарын анықтау, дамыту қажеттігі шығады. Бұл контексте жоғары мектепте кәсіби білім берудің маңызды бір құраушысы болып табылатын психологиялық дайындаудың және адам бойындағы әлеуеттерді, қабілеттерді ықпалдастықпен танытуға, дамытуға деген белсенді әрекетті түсіндіретін субъект психологиясының маңызы мен мәнділігі артады. Арнайы ұйымдастырылатын психологиялық дайындау іс-әрекеттің, қарым-қатынастың және өзіндік дамудың нәтижелі болуын, олардың игілікті, ізгілікті сипатын қамтамасыз етеді әрі тұлғаның кез келген психологиялық проблеманы дәлме-дәл шешуіне мүмкіндік береді. Бірақ мұндай әлеуеттің өзекті болуын бәрінен бұрын тұлғаның өзіндік әрекеті – ішкі ахуалдың өзін-өзі өзгертуге, өзін-өзі жетілдіруге бағытталуы анықтайды. Осыған орай, жоғары мектепте студенттерді психологиялық дайындаудың мазмұнын, әдіс-тәсілдерін, құралдары мен формаларын жаңаша құру қажеттігі шығады.

Толеранттылық – бұл адам іс-әрекетін реттейтін, «адам-адам» өзара қарым-қатынасы әрекетіне басшылық жасайтын адамгершілік қағида, бұл пікірлерде, мінез-құлық-

та ұқсамайтын және бірыңғай еместікті өткізуге дайындық, бұл өзіннің әлемінді басқаның әлемімен өсу және бірге күйзелту, бұл әлеуметтік және зияткерлік қалыптасқан тұлғаның қасиеті. Философиялық, саяси және этникалық теориялар толеранттылық түсінігін психология және педагогика сияқты аралас ғылымдарда толеранттылықты қалыптастыру мен тәрбиелеу мәселесіне қызығушылықтың туындауымен түсіндіреді.

Психология мен педагогикада мәселе толерантты тұлғаны қалыптастыру, дамыту және тәрбиелеу сұрақтарымен байланысты. Педагогикалық және аралас ғылымдарда қоршаған әлемді диалогтық қабылдауға мақсатталған тұлғаның әлеуметтік жетілуін маңызды құрайтын және жағымды тұлғалық сипаттама ретінде, жасөспірімдер мен жастардың арасында агрессивтіктің өсуімен байланысты толерантты тұлғаға қызығушылық шектен тыс өсті. Білім берудің заманауи философиясы білім берудің басты мақсатын – әрбір тұлғаның өіндік дамуы мен ашылуы үшін жағдай туғызу деп есептейді. Бұның мүмкіндігі әрбіреудің даралық ерекшеліктерін мойындау және құрметтеу, тұлғаның өзгешілігі мен қайталанбастығын мойындауға негізделеді. Ғылыми педагогикалық және психологиялық әдебиеттерде соңғы уақытқа дейін «толеранттылық» термині сирек кездесті. Тұлғааралық қарым-қатынасты қатынастың бір түрі ретінде қарастыра келе, психология қатынастың эмоциональдық жағының айрықша ерекшелігін ескере отырып адамдар арасындағы қарым-қатынаста толеранттылықтың көріну қажеттілігі жөнінде айтты.

Басынан бастап, психологияда көбірек қарастырылған түсінік, дұрыс талқыланған

мәселе, «эмпатия» түсінігі болып табылады, оны пайымдауды К.Роджерс түсіндіре келе, эмпатия «басқаның феноменальдық аймағын көруге» ұмтылу деп ескертті [2]. Осы қорытындыға сүйене келе, толеранттылық мәселесі бойынша заманауи зерттеулерде ғалым-психологтар толеранттылықты «адамдық өзара әрекет кеңістігі» деген көзқараста қарастырады. Басқаша айтатын болсақ, әңгіме іскерлік және тұлғааралық өзара әрекетке, тұлғаның әлеуметтік-психологиялық құзіреттілігіне сапалы жаңаша тұғыр туралы болып отыр.

Ғалым психологтар толеранттылықты *ерекше психологиялық категорияға* қосады (А.Г. Асмолов, С.К. Бондырева, Г.У. Солдатов, И.Б. Гриншпун, В.В. Глебкин, О.Д. Шарова, В.С. Магун, Г. Оллпорт). Жеке қарастырсақ, психолог А.П. Садохин толеранттылықты адамзат мәдениетінің көп қырлылығын мойындау, өзара құрмет, тілектестік ретінде қарастырады [1, б.4]. Crumell, F. толеранттылық басқаға қызығушылықтың пайда болуымен, оны түсінуге ұмтылумен сипатталады деп есептейді. Автор бірінші кезекте толерантты тұлғадан эмпатияға қабілеттілікті, ал екіншісінен нақтылыққа, құрметке қажеттілікті бөледі [6]. Көріп отырғанымыздай, ғылыми жұмыстардан келтірілген барлық тезистер, толеранттылықты тұлғаның әлеуметтік мінез-құлқы және оның қоршаған әлеммен тепе-теңдікте өзара әрекеті негізі ретінде түсіндіретін философиялық категорияларға ұқсас.

Жоғарыда келтірілгендерді жинақтайтын толеранттылықтың жалпы критерийлері топ ғалымдар А. Асмолов, В. Глебкин, В.В. Бойко, В.М. Магунпен бөлініп көрсетіледі. *Толеранттылықты* олар: басқаны тұлға ретінде өзінің әлемімен бірге қабылдау шеберлігі, бірге сезіну және бірге күйзелудің (бұл толеранттылықты ізгілік пен альтруизмге жақындатады) пайда болуы, тұлғаның ашық диалогқа дайындығы деп түсіндіреді. Бұл кезде, *психологияда* қалыптасқан толеранттылықтың негізгі аспектілерін бөлеміз:

- өзін реттеуге қабілеттіліктен тұратын тұлғаның даралық қасиетін білдіруші ретінде;

- ашықтық негізінде басқаға қарым-қатынас бойынша агрессивті емес мінез-құлыққа дайындықты білдіруші ретінде;

- әртүрлі әлеуметтік жағдайларда өзара әрекетке дайындық ретінде;

- жанжалға тұрақтылық ретінде.

Осыған сай толеранттылық жалпы түрде (А. Асмолов) *«психологиялық категория»* ретінде тұлғаның кейбір сипаттамасы ретінде болуы мүмкін. Психологтар толеранттылық категорияларын – мәселені әрекет ретінде түсіну және қабылдауға, ашық өзара әрекетке тұлғаның дайындығына бөледі. Толеранттылық екі негізгі деңгейде өзінің көрінісін: *психологиялық деңгейде* – тұлға мен ұжымның ішкі құрылым мен қарым-қатынасы ретінде, *іс-әрекеттік деңгейде* – қоғамдық мінез-құлық нормасының заңдары және дәстүрі арқылы жүзеге асатын немесе әрекет ретінде.

Осының ізімен, толеранттылық *құрылым ретінде* өз еркімен даралық таңдау сипатында болуы тиіс: ол таңылмайды, тәрбие, ақпарат және жеке өмірлік тәжірибе арқылы игеріледі. *Әрекет ретінде* – бұл өзін шектеу және әдейі араласпаудың белсенді тұғыры, бұл субъектілердің келіспеушілігінде әртүрлі және қарсы тұратын өз еркімен келісім.

Қарастырылған бағыттар бізді толеранттылық тұлғаны адамгершілікті, игілікті: серіктестік рухы, басқалардың пікірімен келісуге дайын болу, басқалардың құқығын құрметтеу, адамдық абыройды құрметтеу, бірге күйзелудің пайда болуы деп анықтауы мүмкін тұлғалық қасиеттер жиынтығы ретінде көрінетін адамгершілік категориясы ретінде қарастырылуы мүмкін деген қорытындыға келеміз. Толеранттылықты «тұлға бостандығына төзімділіктің пайда болуы, адамның адамды түсінуі және қабылдауы» деп қарастыра келе, ол адамдар мен социумның өзара қарым-қатынасында пайда болады деп айтуға болады. Мұнда толеранттылық адамдардың өзара қарым-қатынасында әлеуметтік және адамгершілік деңгейде бола тұрып, адамдардың қоршаған ортамен қатынасы іс-әрекеті арқылы көрінеді деп әділ айтуға болады. Сонымен, толеранттылық тұлғаның

қасиеті ретінде сана деңгейінде, мінез-құлық деңгейінде көрінеді, Ананьевтің пікірі бойынша «сана мінез-құлықты қалыптастырады». Егер біз толеранттылықты сәйкес келетін сипаттамасымен берік психологиялық және мінез-құлықтық феномен ретінде қарастыратын болсақ, онда А.В. Петровскийдің пікіріне сүйене отырып, аталған құбылыстың психологиялық беріктігі сананы орындауға бағыттаумен, индивид санасында қалыптасқан фрустраторларды қамтамасыз етеді.

Толеранттылық – бұл төзімділік сезімі, келісім және сенім, басқа адамдардың пікіріне құрмет. Аталған қасиеттің болуын анықтайтын негізгі көрсеткіштер басқаның тұлғасына бағытталған тұлғаның жағымды мінез-құлқы болып табылады. Бұл келісім мен компромисс жолымен тұлғаның абыройын таптамай жанжалдық жағдайдан шығудың шынайы құрылғысы. Басқаша сөзбен – бұл тұлғаның өзіне және қоршаған әлемге деген қарым-қатынасын анықтайтын тұлғаның адамгершілігі мен ізгілігі жасалатын *кешенді феномен*. Мұқият әдебиеттерді талдау негізінде біз бұл көп факторлы құбылыстың *мәнді аспектілерін* бөле аламыз.

Толеранттылық – бұл шығу тегі бойынша әлеуметтік категория (адамның адаммен және адамның социуммен өзара әрекеті үрдісінде туындайды және көрінеді).

Ол адамның социуммен өзара қарым-қатынасының ерекше (зорлықсыз, татулық, жанжалсыз) түрін тіркейді.

Феноменнің сипаттық нышаны оның көрінуінің беріктігі болып табылады.

Ол екі деңгейде: тұлғаның қарым-қатынас түрінде сана деңгейінде, саналы әрекет немесе қимыл ретінде мінез-құлық деңгейінде пайда болады.

«Толеранттылық» түсінігінің негізгі мазмұны қоғамдық тұрмыстың көп қырлылығын түсіну, адамдық тұлғаны құрметтеу, басқа адамдардың даралық ерекшеліктеріне, олардың көзқарастарына, сенімдеріне, діни сенімдеріне төзімділікпен қарым-қатынас, агрессияны, өшпенділікті және зорлауды белсенді жоққа шығару болып табылады.

Толеранттылық әмбебап категория болып табылмайды, оның мазмұны мен шегі тек қана тарихи аспектіде ғана емес, сонымен бірге, мәдени дәстүрге, қоғам байлығына және көптеген басқа факторларға байланысты ажыратылады.

Саясаттанушы зерттеушілер тобы толеранттылық мүмкін және тәрбиеленуі тиіс шығар, бірақ та бұл үшін арнайы педагогикалық жағдай мен білім беру кеңістігін жасау қажет деп тұжырымдайды.

«Толеранттылық» түсінігі жеткілікті кең дәрежеде түсіндірілгеніне қарамастан, бұл құбылыстың жалпы қабылданған сипаттамасы жоқ, сонда да болса толеранттылық сияқты жеке тұлғалық жаңа жасалулар – тұлғаның әлеуметтік, адамгершілік жетілуінің көрсеткіші болып табылады. Әдебиеттік қайнар көздерге жасалған талдау, толерантты тұлға – негізіне адамдық қарым-қатынастың маңызды психологиялық-этикалық линиясы: ізгіліктік, рефлексивтік, еркіндік, қорғалғандық, ептілік, өзіне сенімділік, эмпатия және т.б., қасиеттері салынған, өзін дұрыс бағалау, қоршаған әлемді белсенді игеруші және қайта жасаушы, ашық және еркін, өзін негіздеу шеберлігінің жоғары дамуы, нақты рухани және мәдени-тарихи құндылықтары көрінетін әлеуметтік-белсенді тұлға деп дәлелдейді. Қоғам дамуының заманауи кезеңінде мұндай тұлға өте қажет, толеранттылық «адам-адам», «адам және социум» өзара әрекетінің барлық деңгейінде адам мінез-құлқы мен санасын жағымды реттеуші болады [4]. Егер толеранттылықты өзара әрекет түрінің татулығына бағытталған адамның адамгершілік қасиеті деп есептесек, онда бұл біз жоғарыда айтып кеткендей, адамның адаммен қарым-қатынасында және біріккен іс-әрекетінде көрінеді.

Қатынастың маңызды жағы құндылық болып табылады. Олармен алмасу бірлікте күтетін және құрылымдар үрдісінде нақтыланатын диалогта жүреді. Қатынас арқылы толеранттылық болып табылатын нақты құндылықтық және ізгіліктік идеяларды адамдардың игеруі жүреді. Бұрын байқалғандай қатынасқа қажеттілік тек адамдық қана болып табылады. Ол адамдардың бірігуге

және серіктестікке ұмтылуының іргелі негіздемесінде құрылады. Біздің қорытындымыздың сенімділігі адамға нақты идеяларды игерту арқылы жүретін қатынас үрдісі қарым-қатынасты қалыптастырудың негізі деп есептейтін Villegas A.M. бірнеше еңбектерінде бекітілді [8].

Бірақ та бұл бағыттағы алғашқы жұмыстар бар. Біз өзіміздің жұмысымызда біздің зерттеуіміздің тақырыбына сай келетіндеріне ғана тоқталамыз.

80-ші жылдардың ортасында педагог-психолог А.Н. Лутошкин жоғары сыныптық-көшбасшы тұлғасының параметрлері жөнінде тұжырымдаманы жасап шығарды. Оның еңбектерінде жоғары сыныптық-көшбасшы, ұжымда өзара әрекетте қарқын алатын біріккен іс-әрекетте жоғары адамгершілікті, өзінің жолдастарын құрметтейтін, әлсіздік пен кемшіліктерге төзімділік жасайтын тұлға ретінде сипатталады [3]. Кейінірек, бұл көзқарасты дамытқан оның ізінен еруші Л.И. Уманский өзінің «Оқушының ұйымдастырушылық іс-әрекетінің психологиясы» атты еңбегінде «ұйымдастырушының психологиялық тактісі» түсінігін жасады және негіздеді [5], А.Н. Лутошкиннің жоғары сыныптық-көшбасшы сипаттамасына көрсеткіштері бойынша өте жақын.

Жоғары сыныптық-көшбасшыны айрықшалайтын әртүрлі критерийлер арасында Л.И. Уманскийдің негізгі параметрлері ұйымдастырушымен өзара қарым-қатынаста сыйластық сезімін сақтауға, олардың және өзінің психологиялық ерекшеліктеріне дұрыстықты сақтауға қабілеттілік болып табылады.

Аталған қасиет мінез-құлықтық деңгейде көрінеді және ұйымдастырушының даралық қасиеттеріне және сыртқы ықпалдарға байланысты қойылған қарым-қатынастың дұрыстығын, қарым-қатынастың қажетті шегі мен формасын табу қиындық туғызғанда ұйымдастырушы мен ұйымдасқанның аффектілік қалпын, күйзелістік жағдайларда ол өте маңызды болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 768 с.

2 Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 532 с.

3 Лутошкин А.Н. Как вести за собой. – М., 1986.

4 Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация: учеб. пособие / А.П. Садохин. – М.: Альфа-М: ИНФРА, – 2004. – 288 с.

5 Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Л.И. Уманский. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

6 Crumell, F. (1999, Fall). A focus on the black experience. *Teaching Tolerance Magazine*, 16, 63.

7 Heller C., Hawrins J.A. Teaching tolerance: notes from the front line // *Teachers college records*. 1994. – Vol. 95. – № 3. – p. 337-368.

8 Villegas, A.M., & Lucas, T. (2002). *Educating Culturally Responsive Teachers: A Coherent Approach*. – Albany: Suny Press.

О.Ф. ФЕДОРЕНКО

*Лаборатория сурдопедагогике института специальной педагогике
НАПН Украины
г. Киев, Украина*

СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН И ОБЪЕКТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье анализируется понятие «сопровождение» в психолого-педагогической литературе. Особое внимание обращается на то, что замена термина «сопровождение» классическими синонимами как «помощь», «поддержка» или «обеспечение» не в полной мере отражает суть явления. Автором обоснована необходимость создания интегрированной модели сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования, которая должна состоять из специалистов школьной и вне школьной команды, в частности, педагогов специальных школ.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, сопровождение.

Мақалада психологиялық-педагогикалық әдебиеттегі «жетелеу» түсінігіне талдау жасалған. «Жетелеу» терминін «көмек» немесе «қамтамасыз ету» сияқты классикалық синонимдермен алмастыру құбылыстың мәнін толыққанды көрсете алмайтынына айрықша назар алады. Автор мектеп мамандары мен мектептен тыс командалардан, атап айтқанда, арнаулы мектептердің педагогтарынан құралған инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін балаларды жетелеудің шоғырланған моделін құрудың қажеттелеген негіздеген.

Түйін сөздер: ерекше білім беруді қажет ететін балалар, инклюзивті білім беру, жетелеу.

Annotation

Support as psycho-pedagogical concept and an object of inclusive education.

This article analyzes the concept of “support” in the psychological and educational literature. Particular attention is drawn to the fact that the replacement of the term “escort” as synonymous with the classic “help”, “support” or “support” does not fully reflect the essence of the phenomenon. The author justified the necessity in creating an integrated model to support children with special needs in inclusive education, which should be composed of experts of the school and outside the school team, in particular, teachers of special schools.

Keywords: children with special educational needs, inclusive education, support.

Современная педагогическая наука переживает период переосмысления подходов, отказа от устоявшихся стереотипов и традиций, согласно модернизаций современной системы образования. Ключевым моментом является положение о том, что в системе образования должны быть созданы условия

для развития и самореализации каждого ребенка.

Понятие «общее образование», как правило, интерпретируется как работа с детьми, которые имеют типичное развитие.

Анализ исследований позволяет говорить о том, что в общеобразовательном простран-

стве Украины и зарубежья находятся дети с различными интеллектуальными, психофизическими и социальными особенностями (В. Гудонис, В. Бондарь, О. Боровикова, Е. Данилавичуте,

В. Засенко, Ю. Замятина, В. Зарецкий, Л. Кобрина, А. Колупаева, М. Малофеев, О. Таранченко, С. Литовченко, Т. Сак, Л. Шипицын, Н. Шматко, и др.)

Мы должны отметить, что в Украине наблюдается увеличение количества учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных инклюзивных школах.

Как показала предварительная разведка в контексте означаемого вопроса, значительная часть детей с особыми потребностями находится в общеобразовательном пространстве в ситуации «псевдовключения». Следовательно на сегодня организационно-методические основы учебного процесса в общеобразовательных школах, как мы уже отмечали, ориентированы на детей с типичным развитием, и не учитывают особенностей учебно-познавательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями. Несоответствие форм и методов педагогического воздействия на таких детей может создавать предпосылки для формирования у них отрицательного отношения к учебе, девиантного поведения. Мы предполагаем, что надлежащее сопровождение и поддержка призваны обеспечить эффективность учебной деятельности и социализации, что и должно быть результатом инклюзивного образования ..

Таким образом, одной из основных задач, согласно Концепции развития инклюзивного образования (Приказ Министерства науки и образования Украины от 01.10.2010 г. № 912), является внедрение инновационных образовательных технологий в контексте форм инклюзивного подхода и моделей предоставления специальных образовательных услуг для детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с инвалидностью, путем обеспечения психолого-педагогического, медико-социального сопровождения.

Сейчас актуальным является вопрос обеспечения надлежащей образовательной

программы учащихся с нарушениями слуха в условиях общеобразовательной среды.

Понятие «сопровождение» активно входит в повседневную жизнь теории и практики, занимая важное место в системе психолого-педагогических наук.

Педагогическая поддержка, как и педагогическое сопровождение, реализуется в сфере образования и является частью образовательного процесса.

Понятие «педагогическое сопровождение» неразрывно связано с понятием «педагогическая поддержка», которую рассматривают как стратегию и тактику образования XXI века.

В педагогической науке и практике указанные понятия часто рассматриваются как синонимы, и трактуются на эмпирическом уровне.

Основы теории педагогической поддержки были разработаны О. Газманом. Педагогическая поддержка определяется как деятельность преподавателя, направленная на оказание оперативной помощи учащимся в решении их проблем для достижения положительных результатов в обучении.

Исследование этимологии термина «сопровождение» позволяет нам рассматривать его как совместную деятельность (систему, процесс, вид деятельности) лиц по отношению друг к другу в социальном кругу, осуществляемую во времени и пространстве, в соответствии с присущими им ролями.

В психолого-педагогической литературе понятие «сопровождение» рассматривается достаточно широко. Теоретические и практические аспекты сопровождения отражены в работах современных украинских ученых и практиков (О.Василькова, Т.Галицька, Л.Гречко, М.Гринчук, В.Кобильченко, С.Литовченко, И.Родигина, В.Соколов, Н.Степанец, П.Таланчук, Л.Тюптя, и др.), а также ученых ближнего зарубежья (М.Битянова, Л.Газман, И.Дубровина, С.Духновський, Т.Зайцева, Е.Зеер, О.Казакова, А.Лидерс, И.Липский, О.Обухова, Т. Чиркова, Т. Яничева и др.).

Ряд авторов (Г.Бардиер, М.Битянова, Е. Казакова, Н.Михайлова, Ю.Федорова, С.Юсфин и др.) подчеркивает, что сопровождение - разноплановое движение. Изменяя фокус со-

проведения можно получить различные его виды.

В научной литературе определены следующие виды сопровождения: психологическое, педагогическое, психолого-педагогическое, социальное, коррекционное. Ученые определяют вид сопровождения в зависимости от поставленных задач в педагогике, психологии, социальной или реабилитационной работе.

Так, Т. Чиркова раскрывает сопровождение с позиции психолога по отношению к субъектам взаимодействия и основные принципы его работы: включенность, содействие, участие, обеспечение. Автор выделяет две модели сопровождения в дошкольном учреждении: модель психологической поддержки и модель психологической службы сопровождения. По определению Т. Чирковой, поддержка ориентирована на прошлое, на исправление дефектов, а сопровождение - на будущее и настоящее, на использование потенциала личности ребенка, создание условий для полноценного движения вперед, опору на сильные стороны и качества.

Психологическое сопровождение в системе образования исследовалось в работах А. Деркача, М. Битяновой. Ученые понимают психологическое сопровождение как систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание специальных условий для полноценного развития и успешного обучения ребенка в конкретной образовательной среде.

Реализация парадигмы психологического сопровождения позволяет сделать ее самостоятельной, но не чужеродной частью педагогической системы, при этом становится возможным сочетание целей психологической и педагогической практики и их фокусировка на личности ребенка.

Особого внимания в контексте нашего исследования заслуживают труды ученых, раскрывающие сопровождение в системе специального образования.

Следует отметить актуальность мысли Л. Выготского о том, что основной смысл сопровождения коррекционной работы должен заключаться в создании зоны ближайшего

развития личности и деятельности ребенка, формировании психологических новообразований соответственно возрасту и состоянию ребенка, а не только в тренировке уже имеющихся у ребенка психологических способностей и склонностей, усовершенствовании их в чисто количественном направлении [1]. Мы считаем, что следует учитывать положения ученого в учебном процессе. Это должно побуждать педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, учитывать принципы постановки задач в соответствии с потребностями и потенциалом ребенка на каждом онтогенетическом этапе. Поэтому сопровождение должно предусматривать поддержку естественных реакций, процессов и состояний личности.

Украинский ученый В. Кобильченко, в научном исследовании теоретико-методических основ психологического сопровождения подростков с глубокими нарушениями зрения, определяет психологическое сопровождение как систему профессиональной деятельности практического психолога по формированию личности с использованием различных форм индивидуальной и групповой психологической работы, что может иметь элементы психологического обучения и коррекции, включать в себя поддержку субъектов сопровождения и помощь им в преодолении проблем и трудностей социального взаимодействия и личностного развития.

По определению В. Соколова, украинского ученого, который также занимался проблемой психологического сопровождения в коррекционной педагогике, сопровождение означает реализацию прав и возможностей ребенка с особыми образовательными потребностями на усвоение социального и культурно-исторического опыта, достижение инклюзии в социуме в доступных для него формах. Автор ведет речь не об исправлении нарушений развития, а о поиске нераскрытых ресурсов ребенка и его семьи, опору на собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления оптимальных отношений и связей с обществом.

Справедливо мнение ученых о том, что использование потенциала психологической службы в системе коррекционного образования должно включать мониторинг, проектирование и экспертизу ее психологических составляющих. Психологическое сопровождение должно быть комплексным мероприятием, предусматривать реализацию ряда промежуточных задач, которые не являются чисто психологическими, однако в реальной жизни играют в психологической адаптации очень важную роль [6; 7]. Как показывает анализ литературы, психолого-педагогическое сопровождение ребенка реализуется через обеспечение системности, непрерывности, опоры на положительный внутренний потенциал развития ребенка, взаимодействие вместо воздействия.

В контексте социального сопровождения ученые подчеркивают, что именно объединение усилий психологической, медицинской, социальной, правовой служб, является необходимым условием адаптации ребенка с особыми образовательными потребностями к жизни в обществе, обучения и труда, создания семьи. Адаптация должна реализоваться не путем пассивного ожидания, а путем активного сопровождения. Что, в свою очередь, поможет приспособиться к социальному окружению, усвоить и принять ценности, нормы и стили поведения в той или иной культурной среде [8].

Как показывает опыт, учебные заведения не могут существенно преодолеть нарушения здоровья, в частности, ограниченную деятельность физических, интеллектуальных или сенсорных функций, однако они могут значительно снизить уровень дискриминации и повысить уровень участия в жизни учебного заведения всех участников учебно-воспитательного процесса, в том числе и детей с нарушениями слуха. В ходе реализации сопровождения, по нашему мнению, не только ребенок должен приспособиться к среде, но и среда к особенностям ребенка.

Ряд украинских ученых и ученых ближнего зарубежья (Ю. Богинська, К. Гоженко, Т. Гребенюк, Е. Ермакова, С. Литовченко,

Л. Тюття) в собственных исследованиях уделяют внимание сопровождению студентов с психофизическими нарушениями в высших учебных заведениях.

По мнению Л. Тютти, сопровождение - обязательная составляющая обучения студентов с особыми потребностями в высшем учебном заведении, которая должна адаптировать учебные технологии к индивидуальным потребностям этой категории студентов путем предоставления им дополнительного внимания, поддержки, услуг. Ученый определяет сопровождение как фактор интеграции людей с особыми потребностями в систему высшего образования.

В основу научного исследования С. Литовченко было положено семь видов сопровождения, но в контексте исследования автор подробно рассматривает психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями слуха как вспомогательное средство, которое имеет место только там, где возникает определенная проблема. Интенсивность и продолжительность сопровождения дифференцируются в соответствии с потребностями студентов.

Т. Гребенюк под сопровождением понимает ситуацию взаимодействия студента и преподавателя, направленную на преодоление проблем психологического, образовательного и социального планов, которые возникают в процессе адаптации студента к условиям обучения в вузе. Ученый выделяет пять видов сопровождения: психологический, педагогический, социальный, технический, просветительская поддержка преподавательского состава.

В педагогике сопровождение рассматривается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого (Е. Казакова, А. Тряпицина).

В своих трудах российский ученый Е. Казакова представляет сопровождение как новую образовательную технологию. Речь идет о сопровождении как о помощи, в основе которой лежит сохранение максимальной свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной проблемы.

Исходя из определений педагогического сопровождения, субъекту развития предоставляется больше самостоятельности в плане принятия решения о необходимости оказания ему помощи. Кроме того, «создание условий» говорит о свободе выбора субъектом развития того или иного пути решения проблемы [5]. На наш взгляд, очевидны разные акценты в определении понятий педагогической поддержки и педагогического сопровождения. Так, по определению специалистов педагогического сопровождения, его целью является обучение выбору, создание ориентационного поля развития, укрепления целостности человека. Основным положением метода педагогического сопровождения развития является вера во внутренние силы субъекта, опора на его потребность самореализации (Е. Казакова, А. Тряпицына, В. Слюсарев, В. Иванова и др.). Целью педагогической поддержки считают устранения препятствий, мешающих успешному самостоятельному продвижению субъекта развития в образовании (Т. Анохина, Т. Ксензова, Л. Новикова и др.).

Педагогическая поддержка предусматривает оказание помощи всем субъектам развития, независимо от потребности в этой помощи. Самостоятельность проявляется по мере того, как субъекта воспользуется предоставленной помощью.

В трудах ученых, стоящих у истоков теории и практики педагогической поддержки и заботы, указано, что педагогическая поддержка относится к культуре образования, базирующейся на внутренней свободе, творчестве и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребенка, то есть не в ролевых иерархических функциях, в которых быть «влияние», а во взаимодействии. Поддержка помогает преодолевать такие ситуации, когда существует реальная угроза «выпадения» ребенка из образовательного пространства. Угроза возникает, если ребенок «не вписывается» в общую ситуацию, воспринимается отдельными педагогами как препятствие или угроза их деятельности (О. Могила, Т. Анохина, С. Юсфин).

По мнению М. Иваненко, исследовавшей

проблему социального развития старших дошкольников, целью педагогического сопровождения являются: диагностирование, консультирование, коррекция, системный анализ проблемных ситуаций, программирование и планирование деятельности. Действия должны быть направлены на всех субъектов образовательного процесса и координацию указанных функций.

Основными принципами сопровождения ребенка в образовательном учреждении являются рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого («на стороне ребенка»); непрерывность сопровождения; комплексность подхода сопровождения, стремление к автономизации [4]. Итак делаем вывод, что замена термина «сопровождение» классическими синонимами как «помощь», «поддержка» или «обеспечение», не в полной мере отражает суть явления.

Под сопровождением подразумевается не любая форма помощи, а только такая, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности ребенка за выбор по варианту решения проблемы. Речь идет о сложном процессе взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого. Тогда как педагогическая поддержка - процесс создания условий (совместно с ребенком) для сознательного самостоятельного решения ситуации выбора при условии, если ребенок не справляется сам.

Сравнивая функциональную сторону методов педагогической поддержки и педагогического сопровождения отметим, что общим между ними является направленность на решение проблем субъекта развития: помощь в диагностировании проблемы, поиск путей ее решения и выработки оптимального плана решения.

Итак, программа педагогического сопровождения как и педагогической поддержки в педагогике рассматривается через последовательную реализацию следующих шагов (А. Тряпицына, Л. Бережнова, Е. Казакова, М. Битянова и др.):

- диагностика сути проблемы;
- информационный поиск методов для ее решения;
- обсуждение вариантов решения проблемы и выбора наиболее целесообразного пути ее решения;
- предоставление первичной помощи на этапе реализации плана решения.

Таким образом, как показал анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме, переоценка ориентаций и ценностей образования приводит к новому осмыслению идей педагогической сопровождения и поддержки. Так, например, педагогическое сопровождение, по мнению Н. Спириной (2003) может характеризоваться процессами, в результате которых устанавливаются определенные межличностные отношения. Мы считаем, что именно в таких условиях проявляется активная и позитивная форма поведения сопровождаемого, следствием которой должно быть культурное взаимодействие.

Таким образом, с понятием «сопровождение» связана научно-практическая и мировоззренческая ориентация, основанная на том, что сопровождающий должен мобилизовать внутренние резервы сопровождаемого на преодоление трудностей. Сопровождающий всячески пытается укрепить возможности и веру ребенка в себя, развить умение давать оценку причины возникновения проблемы и решать ее, ориентируясь на особенности личности, требующей сопровождения (Т. Егорова, Ю. Замятина Т. Глазкова, В.Кобильченко, В.Соколов, Н. Спирина). Мы согласны, что ведущей целью сопровождения должна быть активизация сильных сторон его субъектов. Поэтому сопровождение призвано помочь превратить ребенка из субъекта сопровождения в субъект собственной судьбы, и, по нашему мнению, стать фактором компетентного роста сопровождающего. Таким образом, надо активизировать сильные стороны сопровождаемого сосредоточиться на его потребностях, а не на слабостях.

В теории сопровождения важным положением для нашего исследования является то, что носителем проблемы ребенка с особыми

потребностями в каждом конкретном случае выступает не только ребенок, но и ближайшее окружение - родители и педагоги [2;3]. Таким образом, определение индивидуальных потребностей ребенка, что в дальнейшем повлияет на учебную деятельность, должно проводиться совместно с педагогами и родителями, которые являются инициаторами обучения ребенка в инклюзивном заведении.

Рассмотренные нами подходы к сопровождению имеют общие инвариантные признаки. Мы считаем, что именно эти признаки должны лежать в основе сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования, а именно:

- ориентация на антропологический и гуманистический подходы (понимание человека и его развития как ключевой ценности в системе образования);
- поддержка собственной творческой активности ребенка, его способности самостоятельно решать актуальные проблемы и задачи развития в соответствии с его потребностями и возможностями;
- осознание необходимости комплексного подхода, обеспеченного командной работой специалистов разных профилей;
- общность использования фундаментального метода сопровождения в единстве диагностики, информационного поиска, планирования, консультирования и первичной помощи в реализации плана;
- понимание необходимости работы в тесной связи с практической деятельностью образовательных учреждений.

В контексте нашего исследования требуется дополнительное изучение зарубежного опыта педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что социально-экономические изменения в обществе привели к увеличению численности детей с психофизическими нарушениями, которые включены в общеобразовательное пространство и нуждаются в профессиональной помощи специалистов. Решить проблемы разнообразного ученического коллектива воз-

можно с помощью создания интегрированной модели сопровождения, которая, по нашему мнению, должна состоять из специалистов школьной и вне школьной команды, в частности, педагогов специальных школ. Это должно способствовать тому, что опыт работы с детьми с особенностями психофизического развития будет интегрироваться - взаимодействовать, объединять в единое целое ранее изолированные части, в результате чего система сопровождения синтезируется как целостная интегративная модель, которая может удовлетворять учебные потребности детей с особенностями психофизического развития.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М., 1956. – 519 с.
- 2 Егорова Т. В. Педагогическая поддержка социальной интеграции детей с ограниченными возможностями : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Егорова. – Саратов, 2000. – 22 с.
- 3 Замятина Ю. В. Педагогическая поддержка личностного развития детей с ограниченными возможностями : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. В. Замятина. – Ростов н/Д, 2002. – 180 с.
- 4 Иваненко, М. А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. А. Иваненко. – Екатеринбург, 2005. – 22 с.
- 5 Казакова Е. И. Сопровождение региональных проектов развития образовательных систем: коротко о методологии / Е.И. Казакова // Методология и методика сопровождения региональных проектов развития образования / ред. Е.И. Казакова, А.М. Моисеев. – М.: Росспэн, 2003. – С. 7-13.
- 6 Кобильченко В.В. Теоретико-методические основы психологического сопровождения подростков с глубокими нарушениями зрения.: дис....д.психолог. наук./ В. В. Кобильченко. – Киев, 2010. – 489 с.
- 7 Соколов В.В. Современные тенденции психологического сопровождения деятельности реабилитационных учреждений образования в странах Западной Европы. : дис. ... канд. психолог. наук / В.В.Соколов. –Киев, 2008. – 235с.
- 8 Социальная работа в Украине: первые шаги / За ред В. Полтавця. – Киев.: Издательский дом КМ «Асасиетиа», 2000. – 236 с.
- 9 Ecological Approach to Perceptual Learning and Development [Экологический подход к восприятию обучения и развития]. Oxford University Press (OUP) Pages: 248 (2000).
- 10 Heini-Marja Järvinen. What has Ecology to do with CLIL? An Ecological Approach in Content and Language Integrated [режим доступа <http://www.icpj.eu/?id=21>]

УДК 633.2/3

С. Д. ІЗТІЛЕУОВА

Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті
«Тұлғану» орталығы
Алматы қ., Қазақстан

ҚАЙЫМ МҰХАМЕТХАНҰЛЫ – АБАЙТАНУШЫ

Аннотация

Мақалада белгілі абайтанушы Қайым Мұхаметхановтың шығармашылық лабораториясы көрсетіледі. Қ.Мұхаметханов Мұхтар Әуезовтың шәкірті болған. Ол өз еңбектерінде Абайдың ақындық мектебінің өкілдерін зерттейді. Абайдың ақын шәкірттері Шәкәрім Құдайбердіұлының, Көкбайдың, Тұрағұлдың, Әріптің, Кәктайдың еңбектерін зерттеп, олардың мол мұраларына зейін қояды. Абайдың ақын шәкірттері қазақ әдебиеті мен поэзиясының дамуына өз үлестерін қосқан ірі тұлғалар болатын.

Түйін сөздер: дискуссия, ақын-шәкірттер, коммунистік идеология, тоталитаризм, ақиқат, шындық.

В статье раскрываются особенности творческой лаборатории известного абаоведа Каюма Мухаметханова, ученика Мухтара Ауезова, внесшего значительный вклад в исследование поэтической школы Абая. Яркими представителями этой школы были также Шакарим Кудайбердиев, Кокбай Жанатаев, Турагул Кунанбаев и другие, которые внесли свою лепту в развитие казахской поэзии.

Ключевые слова: дискуссия, поэты-последователи, коммунистическая идеология, тоталитаризм, истина, правда.

This article reveals the discussions in Kazakh literature among the poets-followers of Abaya at the dawn of creative development of Kayum Mukhametkhanuly – Abai studier.

Keywords: Abai stady, follower, creative development, to reveal.

Қайым Мұхамедханұлы 1916 жылы Семей қаласында дүниеге келген. Әкесі Мұхамедхан ауқатты және көзі ашық сауатты адам болған. Сол кездегі қазақ зиялылары Қайымның әкесімен араласып тұрады. Бұл туралы Қайым Мұхамедханұлы былай дейді:

«Бір кезде кезде Сұлтанмахмұт біздің үйде тұрыпты. Шаһкәрім, Көкбай ақындар Семейге келген кездерінде біздің үйде жатып та жүрген. Жас шағымда Шаһкәрімді де, Көкбайды да көрдім.

Семей семинариясында оқып жүрген кезінен бастап Мұхтар (Әуезов) әкеммен жақсы

таныс болып, туған інісіндей боп кеткен. Пьесаларын сахнаға даярлау кезінде репетицияларын үнемі біздің үйде өткізген.

Мұхтармен бірге: Жүсіпбек Аймауытов, Иса ақын, Әміре, Әлмағамбет әншілер де біздің үйде талай болған.

Бала кезімнен бастап көріп өскен шындықтың шет жағасын ашып айтуға енді еркіндік ала бастадық» – дейді. Міне, осындай қақтың игі жақсыларының өнегесін Қайым Мұхамедханұлы өзіне үлгі етеді.

Мұхтар Әуезов Абайдың айналасында бірге болып оған шәкірт болған ақындардың

шығармаларын зерттеуді қолға алып, Қайымға да зерттеу жөнінде тапсырма береді. Мұхтар Әуезов «Абай шәкірттері туралы» атты мақаласында:

«Абайдың өзі тірісінде, оның айналасына жинаған талапкер, өнерлі жастардың саны көп болған. Бұлардың ішінде әншілер, композиторлар, халық фольклорын жырлаушылар, әнші ақындар, орыс мәдениетін білуге талпынған жай көзі ашық жастар аз емес еді. Бұлар әр быуннан шыққан болатын. Іштерінде жас жағынан Абайға тетелес: Көкбай, Мұқа, Бейсембай ақын сияқтыларынан бастап, Абайдың балалары: Ақылбай, Мағауия және інісі – Кәкітай сияқты көп адамдар болады» – дейді. Мұхтар Әуезовтың Абайдың шәкірттері туралы айтқан пікірлері Қайым Мұхаметханұлының осы тақырыпты ары қарай зерттеуіне ықпал етеді.

Абайтану ғылымында алғашқылардың бірі болып, Абайдың ақын шәкірттерінің қазақ әдебиетіндегі орнын талдап, өз бағасын берген Қайым Мұхаметханұлы. Кеңес жүйесінде әдебиетке таптық принцип тұрғысынан қарау, коммунистік идеологияның басымдылығы ғылымды саясаттандырып жіберді. Бұл талапқа сыймағандар қоғамның жаулары ретінде саналды. Кеңестік қоғамда халық санасын кедей таптың өкілдерін дәріптеу арқылы басқару тиімді деп есептелді. Абайдың ақын шәкірттері коммунистік жүйеге сыймайтын, жалпы халықтық мүдделер деңгейіндегі, жан-жақты жетілген тұлғалар болатын. Осындай тұлғалардың шығармашылығын сол дәуірде зерттеп, олар жайында диссертация қорғау рухани ерлікке тең болатын.

Осы ауыр жүкті көтеріп жүзеге асырған Қайым Мұхаметханұлы.

Абайдың ақындық мектебінің ХІХ ғасырдың екінші жартысындағы ролін, оның қазақтың рухани мәдениетін алға жылжытуға қосқан үлесін анықтап, баға беруде Қайым Мұхаметханұлы аянбай еңбек етті.

Қазақ мәдениетіндегі бұл мектепті Абайдың классикалық әдебиеттен үлгі-өнеге алып, соның негізінде қалыптасқан мектеп деп түсінуге болады,-дейді зерттеуші. Ғалым бұл ойын нақты дәйекті дәлелдермен

түсіндіреді. Осы мектептегі Абайдың ақындық үлгі өнегесі қандай болды. Осы ойды нақтылап, оған баға беру және ғылыми тұжырымдау Қ.Мұхаметханұлының негізгі мақсаты болды. Абай шәкірттерінің өмірін, шығармашылықтарын зерттеп, оларға әдеби талдау жасап, өзінің дербес пікірлерін анық білдіріп отырады. Бұл талдаулар, көзқарастар, сол дәуірдегі тоталитарлық жүйе түсінік таңымына қайшы келетін, кеңестік идеологияға жат ұғым ретінде қабылданды.

Абай мектебі сол дәуірдегі қазақ қоғамының рухани дамуына әсер етті. Озық ойлы ақын шәкірттер қазақтың жазба әдебиетіне идеялық мазмұн көркемдік түр мен жаңалықтар әкелді. Осы мәселеге Қайым Мұхаметханұлы өз зерттеуінде ерекше көңіл бөліп, олардың қазақ әдебиетіндегі орындарын анықтап берді.

Абай мектебінің шәкірттерін зерттеуші екі топқа бөліп қарайды: Ақындар тобы – Ақылбай, Мағауия, Көкбай, Әріп, Әсет т.б. Әнші-композитор, жыршылар-ертегішілер Мұқа, Мұқаметжан, Әлмағамбет, Бейсембай, Баймағамбет т.б.

Олардың әрқайсының шығармашылығына жекелей тоқталып, талдаулар жасалынады. Абайдың шәкірттеріне қойған талаптары мен шарттарын, ұсынған тақырыптарын және ақынның шәкірттеріне рухани жол көрсетуін, зерттеуші жан-жақты анықтайды. Шәкірттеріне зор талаптар қоя отыра, оларға тақырыпты ұстаз өзі ұсынып отырады. Шәкірттерінің шығармашылығын жіті қадағалап, оларға сын айтып, өз бақылауына алып отырады. Олардың шығармашылықтары үнемі талқыға салынып отырған. Осы мәліметтердің барлығын Қайым Мұхаметханұлы деректер арқылы, нақты жазылған естеліктер мен архив құжаттардан да жинақтап отырған.

Абай мектебінің эстетикалық талғамын, принциптерін өзіндік ерекшеліктерін зерттеп еңбегінде ашып көрсетеді. Олардың поэзияға жанр, стиль жағынан енгізген жаңалықтары да ғалым назарынан тыс қалмайды. Абайдың ақын шәкірттерінің шығармашылықтарынан ұстаз ықпалымен жазылғандығы және олардан жаңа сарын, жаңа тақырыптар айқын көрініп тұрады.

Абай туралы ақын шәкірттерінің естеліктері мол деректер береді. Осыларды жинақтап, әрқайсысының ұстаз жайлы айтқан ой пікірлерін де өз еңбегінде тоқталып, зерттеуші ақын мектебінің ролін айқындап отырады. Қайым Мұхаметханұлы диссертация қорғаннан кейін жазушы Мұхтар Әуезовты көре алмайтын ғалымдар мен жазушылар Қайым еңбегіне шабуылын бастайды.

Қайым Мұхаметханұлы 1951 жылы 7 сәуірде «Абайдың әдебиет мектебі» атты кандидаттық диссертация қорғайды. Бұл еңбегінде Абайдың ақын шәкірттерінің, Абай мектебінің тарихын зерттеп, тың деректерге толы мәліметтер ұсынады. М.Әуезовтың жетекшілігімен жазылған еңбектің құндылығы және маңыздылығы жоғары. Алайда, сол кезде бұл жұмысты қатты талқыға салады. Солақай саясаттың санаға салған салмағынан уланған түсінік пен таным еңбектің маңыздылығын жоққа шығаруға тырысты. Диссертация қорғау қызу айтыс, талас жағдайында өтеді. Абайдың ақын шәкірттерінің әрқайсысының ақындығы мен еңбектерін зерттеу жұмысында ғалым терең ізденістерге барады. Олардың Абай әдеби мектебінің өкілі ретіндегі орнын нақтылап, дәйекті дәлелдер мен тұжырымдар келтіреді. Абайдың ықпалымен жаңаша бағыттармен жұмыс жасап, қазақ мәдениетіне, әдебиетіне айрықша із қалдырған шәкірттердің мұраларын жарыққа шығарып, таныту зор еңбектің нәтижесінде жүзеге асады.

Сол кездегі Қайым Мұхаметханұлы қорғаған диссертацияның маңында өрбіген даудамайдың, жаланың шындығы төмендегідей еді: 1951 жылы 15 маусымда Қазақ ССР Ғылым академиясының Тіл және әдебиет институты мен Қазақстан Совет Жазушылар Одағы бірлесіп өткізген «Абайдың әдеби мұрасы мәселесін талқылауға арналған ғылыми айтыс» өткізілді. «Абайдың әдебиет мектебі және оның шәкірттері» - деген тақырыпта С. Мұқанов, «Абай мұраларын танудағы кейбір талас мәселелер» - С. Нұрышев, «Абай творчествосының идеялық арналары туралы» - М.Сильченко, «Абай мұрасын танудағы жетістіктер мен кемшіліктер» - Мұхтар Әуезов баяндама жасады.

Баяндамалар бойынша жарыссөзде филология ғылымдарының кандидаттары: З. Ахметов, М. Ғабдуллин, Қ. Тұрғанбаев, Қ. Мұхаметханов, профессор Қ. Жұмалиев, тарих ғылымының кандидаттары: Ғ. Мүсірепов, Қ. Жармағамбетов, Ә.Әбішев және басқалар, барлығы –18 адам шығып сөйледі. Айтыс стенограммаға жазылған. Осы талқылауға қатысқан, баяндама жасаған адамдардың ішінде С. Мұқановтың баяндамасында Абайдың ақын шәкірттері туралы сынаржақ пікір білдіреді: «Аталған тізімдегі адамдардың ішінен үш кісінің шығармаларын талдауды орынсыз көрдік. Бірінші – Шәкәрім Құдайбердиев. Бұл адам Революцияға дейін діншілдік-ұлтшылдық бағытта жазған адам. 1917 жылы революцияға қарсы ұйымдасқан «Алашорда» партиясының Семейдегі облыстық съезін «Алаш ақсақалы» боп ашқан адам, революцияға қарсы бағыттағы «Абай» журналымен «Сарыарқа» газетіне Октябрь революциясына қарсы мақалалар жазған адам: 1929 жылы бай-кулактарды бастап, Шыңғыстау ауданында Совет өкіметіне қарсы құралды көтеріліс жасап, жазықсыз талай адамды өлтіріп, өзі атыста оққа ұшқа адам. Бұндай бандитті, ол атылып өлгеннен кейін де, Мұхтар Әуезов жолдастың 1934 жылы да, 1940 жылы да «Абай шәкірттерінің» тізіміне қосып мақтауы ойға сыймайды. Әуезов жолдастың, Шәкәрім бандит боп өлгеннен кейін де, оған мейірімді көзбен қарауы, ең жеңіл тілмен айтқанда ұят.»

Осыдан кейін Қазақ ССР Ғылым академиясының Президумы мен Қазақстан Совет Жазушылары Одағының президумы: «Қазақ әдебиетінің классигі Абай Құнанбаевтың өмірі мен творчествосын ғылыми жолмен зерттеу жөніндегі айтыстың қортындысы туралы», - деген қаулы қабылдап, ол қаулыда былай деген: «...Соңғы уақытқа дейін Қазақстанның жеке әдебиетшілері «Абайдың ақындық мектебі» дейтін ғылымға қарсы, буржуазиялық объективтік концепцияны уағыздап, өрескел саяси қате жіберіп келді. Тарихи шындыққа қайшы келетін және ойдан шығарылған бұл жалған концепцияның зияндылығы сол – Абайдың ықпалын халық

қаламаған шалағай ақындардың, соның ішінде тіпті буржуазияшыл ұлтшылдардың да (Шәкерім және Тұрағұл) болмашы тобынан әрі асырмай, шынында, қазақ әдебиетінің тарихынан Абайдың өзінен және дәстүрінің ролін төмендетті.» (Абай. 1992. №4. 57-70-б)

Абайдың «Абайдың ақындық мектебінің» ірі өкілі Шәкерім туралы және де басқа шәкірттерін қаралайтын қате пікірлер олардың мұраларын жарыққа шығуына және халық арасына насихатталуына осындай тосқауылдар қойған еді.

Бірақта түптің түбінде шындық жеңді. Сталинизмнің қатал саясаты бәсеңсігеннен кейін-ақ Қайымның зерттеулерінің қазақтың әдеби процесінің даму бағыттарын дұрыс талдағаны дәлелденеді. Абайдың ақындық мектебінің болғандығы және оның озық өкілдері Абайдан соң қазақ әдебиеті мен поэзиясын жаңа биікке көтергендігі белгілі болды. Осы зор маңызы бар тақырыпты ашып қазақ халқына мұра етіп қалдыруы Қайымның жасаған ғылыми ерлігі болды. Мұхтар Әуезовтен кейін қазақ әдебиетінде абайтану іліміне зор үлесін қосып кеткен, абайтануды биік деңгейге көтерген Қайым болды. Оның

азаматтық ерлігі өз ұстазы Мұхтар Әуезовты сатпауында. «Байшыл-буржуазияшыл көзқарастарға Әуезовтың ықпалымен бардым», - десе Қайым қылышынан қан тамған Кеңестік жүйесінің реприсясынан құтылатын еді, топты бала-шағасымен қауышатын еді. Алайда, Қайымшындықты, ақиқатты таңдады. Ұстазын НКВД-ға ұстап бермей өзі жазған еңбектеріне өзі жауап берді. Қорқыту, зорлық-зомбылық оны жаныштай алмады. Қайым 25 жылға түрмеге айдалып кете барды. Түрме мен зона оны сындыра алмады. Сталин өлгеннен кейін 5 жыл отырған соң Қайым ақталып шықты. Оның ғылыми және азаматтық ерлігі әрбір қазаққа үлгі екендігі ақиқат. Ар алдында, қазақ ұлты алдында Қайым ерлік үлгісін көрсетті. Оның ұзақ жылдардағы қазақ әдебиетіне сіңірген еңбегі ұшан теңіз. Қайымның ерлік үлгісі қазақ халқымен бірге және де ұрпақтар санасында сақталады деп білеміз.

ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Мұхаметқанұлы Қ. Абайдың ақын шәкірттері. Т.1-4, Алматы: Дәуір, 1995.
- 2 Абай. 1992, – №4. 57-70 б.

Ю.А. БОНДАРЕНКО

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ГЕРМАНИИ В XVII – XVIII ВЕКАХ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕЙ ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы социально-экономического развития Германии в XVII – XVIII вв. и выясняется его влияние на процессы распространения идей Просвещения, реформации системы образования и формирования идей природосообразного воспитания детей.

Ключевые слова: социально-экономическое развитие страны, история немецкой педагогики, эпоха Просвещения, реформация системы образования, филантропизм, природосообразное развитие личности.

Мақалада XVII – XVIII ғғ. Германияның әлеуметтік-экономикалық даму мәселелері қарастырылады және оның Ағарту идеяларының таралу процестеріне, білім жүйесін реформациялауға және балаларды табиғи түрде тәрбиелеу идеяларын қалыптастыруға тигізер ықпалы айқындалады.

Түйін сөздер: елдің әлеуметтік-экономикалық дамуы, неміс педагогикасының тарихы, Ағарту дәуірі, білім беру жүйесін реформалау, филантропизм, тұлғаның табиғи түрде дамуы.

Annotation

The author analyzes the social-economic development of Germany in the XVII – XVIII centuries and investigates its effect on the propagation of the ideas of the Enlightenment, the Reformation of the education system and the formation of children education according to nature.

Keywords: Enlightenment, investigate, social-economic development.

Постановка проблемы. Творческое наследие немецких педагогов XVIII-XIX веков изучали немецкие ученые Н. Анастасиу, Г. Вебер, В. Гасс, Д. Греффе, Е. Гундерт, Ф. Диттес, Л. Краусольд, Р. Кюбель, К. Мартенс, А. Мессер, Й. Миллер, Е. Моллер, Х. Морф, Д. Мюллер, Т. Циглер, К. Шмидт, Р. Цильхерт и др. Они исследовали различные аспекты деятельности филантропистов, неогуманистов и представителей других течений, определенное внимание уделяя в частности и идеям природосообразности. Творческое наследие немецких педагогов изучалась отечественными учеными конца XIX – 70-х годов XX вв. Н. Вейкшан, П. Мижуевим, И. Городецким, Н. Даденковим, Е. Джунковской, В. Динзе, В. Зеньковским, А. Зеленком, С. Знаменским, П. Капнистом, П. Каптеревым, В. Клариним, Е. Кузнецовой, А. Музыченко, С. Левитиним, М. Левитиной, А. Мусяным-Пушкиным, Т. Оксак, А. Пискуновым, Н. Сергеевой и др.

Исследования проблем зарубежной педагогики отечественными учеными 90-х годов XX – начала XXI вв. отличаются принципиально новыми методологическими позициями: они проведены на фундаменте плюрализма гносеологических, философских подходов к оценке явлений общественной жизни. В числе исследователей этих проблем М. Богуславский, В. Борисенков, Г. Корнетов, З. Малькова, Н. Никандров, А. Пискунов, З. Равкин и другие. Анализ взглядов крупнейших представителей реформаторской педагогики Западной Европы подан в диссертационных исследованиях М. Певзнера (1997), Н. Клячкиной (1997), Н. Магомедова (1994), Е. Иванова (1997). Однако в этих исследованиях ценностные ориентации гуманистической педагогики Германии, в том числе и идеи природосообразности, освещены недостаточно.

В последние годы идеи теоретиков природосообразного воспитания привлекают внимание многих ученых. Различные аспекты этой проблемы, в том числе педагогические взгляды отдельных зарубежных представителей природосообразного воспитания, изучались С. Беловой, П. Брайловской, И. Дичкинской, О. Ионовой, В. Коваленко, Л. Образцовой, Т. Петровой.

К отдельным идеям природосообразного развития личности обращаются в своих работах З. Борисова, И. Зязюн, М. Евтух, В. Пикельная, Б. Ступарик, О. Сухомлинская, Т. Сухотина, Т. Сущенко, М. Ярмаченко и др.

К историографическим работам, которые дают возможность проанализировать отношение отечественных ученых к идеям теории природосообразного воспитания, относятся диссертационные исследования О. Бабиной, В. Билавич, В. Боброва, С. Вдович, О. Велемец, О. Винничук, Л. Вовк, И. Гавриш, О. Гриви, Л. Дровозюк, Т. Завгородней, Л. Потаповой, Т. Равчиной, П. Ходанич, В. Хомич, О. Цвигун и др.; историко-педагогические работы И. Ликарчука, О. Сухомлинской, М. Ярмаченко, а также учебники и пособия по истории педагогики В.Кравца (1994), О.Любар (2003), О. Мельничука (2001), І. Стельмаховича (1996), Е. Коваленко и Н. Белкиной (2006).

Некоторые вопросы истории немецкой педагогики, связанные с развитием идей природосообразности, а также определенные аспекты теорий немецких педагогов, рассматривали отечественные ученые в своих историко-педагогических и теоретико-методологических исследованиях в последние десятилетия: Л. Пуховская, М. Гриценко, М. Левковский, О. Дубасенюк, А. Глузман, М. Евтух, О. Михайличенко, Л. Чулкова, М. Касьяненко, А. Сбруева, М. Рысина, А. Капська, О. Беспалько, Р. Вайнола, О. Ва-

куленко, Н. Федчишин, Л. Лисенко, А. Степаненко, З. Борисова, Г. Волынка и др.

Итак, несмотря на повышенный интерес ученых к педагогической мысли Германии, образовательной деятельности выдающихся немецких педагогов, вопросы развития идей природосообразного воспитания в истории немецкой педагогики XVIII – начала XX века остаются недостаточно исследованными.

Цель данной статьи состоит в попытке проанализировать социально-экономическое развитие германских государств в XVII – середине XVIII вв., выявить его влияние на процесс формирования идей природосообразного воспитания детей.

Изложение основного материала. В октябре 1648 года в Мюнстере был подписан мирный договор и тридцатилетняя война, самая продолжительная в истории Германии, закончилась. Вестфальский мир – первая попытка установления в Европе нового времени мирных порядков – признавался основным законом на вечные времена для священной римской империи, гарантами которого становились Франция и Швеция. Почти на столетие определилось большинство государственных границ.

Швеция помимо контрибуции (5 млн. талеров) получила полностью западную Померанию и часть восточной Померании с городом Штеттином, архиепископство Бременское (без города Бремена), остров Рючен, то есть Швеция контролировала устья важнейших рек Эльбы, Одера и Везера. Франция получила Эльзас (без Страсбурга) был подтвержден так же ее суверенитет над Мецом, Тулем и Верденом. Голландия и Швеция сохраняли свою независимость. Союзники держав-победительниц – германские княжества Бранденбург, Мекленбург, Брауншвейг–Люнебург увеличили территории за счет секуляризованных епископств и монастырских земель. Помимо утверждения территориальных изменений Вестфальский договор разрешал различные вопросы, в основном в соответствии с Аугсбургскими установлениями 1555 года [11].

Особое значение Вестфальский трактат имел для политического устройства герман-

ских земель. Самым существенным явились те положения трактата, которые предоставили немецким князьям независимость от императора и право проводить самостоятельную внутреннюю и внешнюю политику. Действительно суверенными были лишь крупнейшие из них, которые впоследствии даже воевали друг с другом. Если некоторыми землями Империи владели иностранные государи (короли Франции, Швеции, а позднее Англии, королем которой стал курфюрст Ганновера), то курфюрст Бранденбурга из дома Гогенцоллернов владел Пруссией, которая не входила в империю, владелец земель Австрийского дома Габсбургов, король Богемии, был королем Венгрии, также не входившей в состав империи. Таким образом, Империя представляла собой сообщество отдельных государств, соединенных некоторыми общими институтами и учреждениями, и в первую очередь кайзером (императором). Символ единства князей и государства император избирался коллегией духовных и светских курфюрстов во главе с Маймцским архиепископом. Император, обычно принадлежавший к Габсбургскому дому, не имел нигде, кроме своих наследственных австрийских земель, реальной власти и следовательно находился в Вене. Коллегия курфюрстов составляла первую курию, руководимую Майницким архиепископом. Вторую курию составляли совет князей, обладавших 100 голосами, а третью курию – совет городов, куда входили в конце империи представители от 51 имперского города. С 1663 года рейхстаг из посланников князей постоянно заседал в городе Регенсбурге. Решения рейхстага подлежали обязательному утверждению императора и только после этого становились законом. Центральными учреждениями империи были: имперская придворная, канцелярская во главе с единственным имперским министром – вице канцлером Империи, имперский придворный совет, имперская судебная палата [11].

Территориальная раздробленность сдерживала рост экономики германских государств и была причиной медленного развития новых производительных отношений. Тяжело

сказывалось опустошение времен тридцатилетней войны в сельском хозяйстве в разоренной деревне, где проживало большинство населения.

Для германских государств были характерны большие различия в аграрных отношениях. К востоку от Эльбы пострадавшие от войны князья – помещики, стремившиеся поправить свои дела, стали на путь развития крупных хозяйств, производивших хлеб и другие сельскохозяйственные продукты для продажи преимущественно на внешнем рынке. Испытывая нужду в рабочей силе, они препятствовали уходу разорившихся крестьян с земель, прикрепляя их к своему хозяйству. Феодално-абсолютистское государство узаконивало это вторичное закрепощение крестьян. Крестьяне превращались в крепостных, не имевших ни клочка земли, либо навечно прикреплялись со своим наделом к помещичьему владению. Они обязаны были нести многочисленные повинности, особенно возросло значение барщинного труда. На юго-западе Империи (Баден, Вюртенберг) крестьяне не были прикреплены к земле и не стали личной собственностью помещика. Там основной формой феодальной ренты стала не барщина, а денежный оброк. Крестьяне в большинстве своем остались держателями земель. Положение их в Западной Германии было близко к положению французских чиншевиков. Однако и там крестьяне не имели политических прав и полностью были подчинены произволу помещика [10].

Особенности социально-экономического развития большинства немецких земель вызывало недовольство крестьян, активное чувство протеста и, как следствие, массовые выступления, которых было довольно много в этот полуторавековой период. Сопrotивление крестьян принимало самые различные формы. Например, они требовали фиксации повинностей, что в какой-то мере могло защитить крестьян от помещичьего произвола. Очень часто сельчане отказывались выплачивать барщину, платить налоги, бегство крестьян или их переселение также являлось средством протеста. В 1705–1706 годах круп-

ным крестьянским восстанием была охвачена Бавария. Восставшие даже пытались занять ее столицу Мюнхен. Крупные крестьянские волнения в 1765 году охватили Верхнюю и Нижнюю Силезию. Упорная борьба продолжалась еще и в 1785 году. Упадок промышленности и торговли во время Тридцатилетней войны повлек за собой ослабление политического значения немецких городов [10; 11].

В империи издавна существовали и развивались города. После Тридцатилетней войны число имперских городов сократилось, две трети из них превратились в княжеские устья, важнейших немецких рек, попали после войны в руки Швеции, что сказалось на экономическом положении страны. Поток иностранных товаров, хлынувший в Германию, нанес удар городской промышленности.

Германия превращалась в аграрную страну, из которой вывозилась главным образом сельскохозяйственная продукция. Отставания промышленности замедлило развитие немецкого городского бюргерства в национальную торгово-промышленную буржуазию. Попавшие в зависимость от князей города иногда сохраняли некоторые вольности (Вюртенберг), но чаще оказывались под их мелочным контролем. Появились и города нового типа – княжеские резиденции. К числу таких городов-резиденций относятся Вена, Берлин, Дрезден, Мюнхен, Штутгарт, Ганновер и другие. В городах-резиденция большая часть населения была связана с двором и государственным управлением [11].

Городское движение представляло собой борьбу цехов, выступавших во главе мелкого бюргерства против господства городской патрицианской Олигархии, а так же столкновения между мастерами и подмастерьями, которые постепенно в столетии по своему значению и остроте превзошли даже борьбу с патрициатом. Для борьбы с движением подмастерьев власти решились издать в 1731 году имперский закон о цехах, который запрещал братства. Выступления подмастерьев против мастеров и их стачки подлежали строгому наказанию вплоть до смертной казни. Активно участвовали в борьбе рабочие, занятые в гор-

ном деле, где капиталистические отношения были сравнительно развитыми [10].

Все вместе взятое стало причиной установления абсолютистской формы правления, например Габсбургов в австрийских владениях и Гогенцоллернов в Бранденбург-Прусском государстве. Бранденбургские курфюрсты Гогенцоллерны в начале XVII века получили от польского короля Прусское герцогство. Существенные шаги для укрепления Бранденбурга были сделаны в правлении Бранденбурга Фридриха Вильгельма (1640-1688). В 1657 году Польский король признал герцогство Пруссия суверенным владением бранденбургских Гогенцоллернов. Политику укрепления и расширения владений ввел приемник «великого курфюрста» Фридрих 3 (1688-1713). Он использовал благоприятную обстановку времен войны за испанское наследство (1701 – 1714) и Северной войны (1700-1720), выступив на стороне антифранцузской коалиции, получил соглашение императора на превращение Бранденбурга в королевство Прусское. С 1701 года Курфюрст Фридрих 3 стал прусским королем Фридрихом I. Возвышению Пруссии благоприятствовала не только сложившаяся международная обстановка но и внутренняя слабость немецких государств [11].

Важным результатом развития Империи к концу XVIII века был процесс складывания единой немецкой нации. Это единство немецкой нации проявлялось в первую очередь в области культуры. В конце XVIII века возникает идеология немецкого Просвещения. Выступая преимущественно в сфере идеологии, просветители сыграли большую роль в развитии национального самосознания немецкого народа, распространении передовых идей. Видными представителями немецкого просвещения были универсально образованные ученые Г. Лейбниц и Х. Вольф. Наиболее крупным философом немецкого просвещения был Э. Кант [5].

Чрезвычайно отсталое экономическое и политическое положение Германии середины XVIII века побудило широкие круги немецкой буржуазии, находившейся под влиянием

идей эпохи Просвещения, серьезно заняться вопросами воспитания. Сочинения педагогического содержания в последней трети XVIII столетия намного превышали число литературных исследований в других научных областях [5].

Среди реформаторских течений в системе образования эпохи Просвещения стоит обратить внимание на возникшее педагогическое учение – филантропизм, основной принцип которого «естественное, гармоническое развитие телесно-духовного человека» [2]. Филантропизм (филантропия греч. Philanthropia – человеколюбие, от phileo – люблю и anthropos – человек – помощь неимущим, благотворительность) – наиболее прогрессивное педагогическое течение в Германии последних десятилетий XVIII века, отражавшее в теории обучения и воспитания те сдвиги, которые происходили в области экономической и социальной жизни в связи с усиливавшимся развитием капиталистических отношений.

Среди педагогов-филантропистов XVIII века в Германии можно выделить таких наиболее ярких его представителей: Иоганн Бернхард Базедов – «пионер всего этого движения реформ и основатель первой альтернативной школы филантропина в Дессау» [2], Иоахим-Генрих Кампе – автор и редактор всеобщей образовательной энциклопедии на немецком языке, Эрнст Христиан Трапп – теоретик образования, Христиан Готгильф Зальцманн – основатель образцового учебного заведения в Шнепфентале, и автор педагогических трактатов в которых он отмечает что главную роль в воспитании детей играет семья [3].

Иоганн Базедов (1724–1790) осуществил синтез идей Коменского, Руссо и Локка, ввел новые методы обучения – «сократический метод» [3], занятия на природе, физический ручной труд (занятия в саду, на огороде). Педагоги-филантрописты выдвинули перед школой и воспитанием совершенно новую цель, которая должна состоять в подготовке полезных членов общества, так необходимых в период становления новых социально-экономических отношений. Обществу были необходимы люди, обладающие необходимым

минимумом научных знаний и хорошо развитые физически.

В этот период в Европе начинают меняться взгляды на нравственно-патриотическое воспитание, поэтому филантропизм выдвинул перед воспитанием задачу гармонического развития личности, включая сюда воспитание умственное, физическое и нравственное. Педагоги стремились ликвидировать существовавший отрыв школы от жизни. Школа должна была готовить юношество к жизни в обществе, к практической деятельности. В связи с этим необходимо было пересмотреть содержание и методы воспитания и обучения. Большинство представителей этого течения в своих высказываниях специально останавливались и на вопросах трудового воспитания и обучения. Эти и другие прогрессивные педагогические идеи были воплощены в закрытых учебно-воспитательных заведениях- филантропиях [1; 6].

Первый филантропин был открыт в 1774 г. в Дессау И.Б.Базедовым (1724-1790), он был призван изменить всю ранее существовавшую систему воспитания и образования, основная педагогическая цель: «подготовить детей к общепользительной, патриотической и счастливой жизни». Исходя из этой космополитической цели строился учебный план, в который входили: новые языки (помимо традиционных греческого и латинского), философия, курс морали, математика, естествознание, география, история, музыка, рисование, ручной, ремесленный и сельскохозяйственный труд, важное значение придавалось физическому воспитанию учащихся, ведь здоровое, сильное, закаленное тело является основой земного благополучия, здесь было положено начало гимнастики [2].

В области духовного воспитания на первом плане было нравственное воздействие, опирающееся на чувство чести.

Работа филантропина в Дессау высоко оценена такими учеными, как математик Эйлер и философ Кант, рекомендовавшими как можно шире распространять опыт Базедова и его сотрудников. Были и критические мнения (Гёте, Гердер), основными причинами кото-

рых было не желание большинства учителей отказываться от привычных взглядов и методов работы, а также рационализм Базедова во взглядах на религию [3; 6].

Следующий наиболее яркий представитель педагогики филантропизма – Х.Г. Зальцманн (1844–1811), он был народным писателем и практикующим педагогом, пропагандировал все Разумное и Природное как новый эталон развивающегося буржуазного общества. По своим взглядам Х.Г. Зальцманн считался типичным представителем немецкого Просвещения, поскольку с помощью единственно прогрессивного воспитания хотел разрушить «империю невежества, глупости и злобы». Соглашаясь с передовыми идеями педагогов своего времени, он хотел подготовить человека к «полезной для общества, патриотической и счастливой жизни». Его социально-критическое произведение «Карл из Карлсберга» было понято и оценено представителями прогрессивной буржуазии, и отвергнуто феодалами. Он изобразил картину человечества будущего, которое вырвалось из социальной нужды благодаря образованию и воспитанию, уничтожило аристократию и построило свою жизнь на основе совместного труда всех людей [9].

В 1784 г. Х.Г. Зальцманн открывает в Шнепфентале еще один филантропин. Эта школа была его оригинальным творением: подчеркнуто семейный характер сосуществования со своими учениками, единение с природой и сельской жизнью, физическое оздоровление с помощью гимнастических упражнений и прогулок, организация уроков ручного труда, посещение производств и обязательное воздействие на учеников личным примером воспитателя. Дети воспитывались с учетом их индивидуальности, каждого ребенка обучали, прежде всего, тому к чему он обнаруживал способности, с целью подготовки к продолжению образования или избранной практической деятельности. Взяв за основу главные идеи филантропии, Х.Г. Зальцманн совершенствовал и улучшал их в течение своей многолетней воспитательной практики. В свою школу Х.Г. Зальцманн привлек таких выдаю-

щихся педагогов и соратников как Б.Г. Блаше (1766–1832), И.К. Гутс – Мутс (1759–1839) и И.Г. Готлиб Хойзингер (1766–1837) [7; 9].

Исходя из своего филантропического мышления, Х.Г. Зальцманн тесно объединяет школу с общественной жизнью. Он делает акцент на непосредственно практической стороне воспитания и в том случае, когда выступает в качестве писателя. Он находится в оппозиции к другим филантропистам своего времени, чьи воспитательные устремления ограничиваются «благородными сословиями». Х.Г. Зальцманн пишет не только о «первом детстве», но и об «отрочестве», «юношеском возрасте», создает труды для взрослых; многие из его произведений дифференцированы уже по названиям, например: для образованных («Карл из Карлсберга»), для мастеровых («Константа»), для крестьян («Конрад Кифер», «Себастьян Клуге», Эрнст Хаберфельд»). Даже нападки критиков на его труд «Книга Рака» не могли ему повредить [8; 9].

Укоренявшиеся познания Зальцманна в области филантропизма сдерживались феодально-абсолютистскими отношениями его времени, однако сегодня мы знаем, что они успешно служили прогрессивному общественному направлению, особенно в педагогике XVIII века, что установил также Х. Вессель в своей статье «Шнепфентальский друг детей». Основной заслугой Зальцманна на сегодняшний день, главным образом является то, что он развил и на своем опыте проверил основные педагогические принципы филантропизма и дал возможность Шнепфенталю развиваться как важнейшему экспериментальному центру в области педагогики, это единственная филантропическая школа в Германии, в которой со времени её основания вплоть до современности непрерывно воплощается идея параллельного обучения и воспитания [7].

Педагоги-филантрописты не только заложили в Германии начала научной педагогики, основанные на психологии, но и пробудили чувство ответственности за воспитание не только в школах, но и у родителей, показав на примере филантропина в Шнепфентале, необходимость взаимодействия семьи и школы.

Филантропы, несмотря на некоторую их мечтательность и космополитический идеализм сделали много для воспитания, и едва ли не более всех до Песталоцци и его школы. Влияние их не ограничивалось одной Германией и отозвалось даже в России в царствование Екатерины Великой, когда И.И. Бецкой ревностно трудился на пользу русского, в особенности же бедного и сирого, юношества, устроив множество новых благотворительно-воспитательных заведений [1; 8].

Выводы. Чрезвычайно отсталое экономическое и политическое положение Германии середины XVIII века, побудило широкие круги немецкой буржуазии, находившейся под влиянием идей Просвещения, серьезно заняться вопросами воспитания. Возникшая в тот период педагогика филантропизма является важным реформаторским педагогическим течением, оказавшим значительное влияние на систему образования Германии и других европейских стран, и обширным источником идей для педагогов второй половины XIX – начала XX веков в развитии традиционных и альтернативных моделей обучения и воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1 Васянович Г.П. Принцип природовідповідності у духовному становленні та розвитку особистості / Васянович Г.П., Зданевич Л.В. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/vasyanovych.pdf/.

2 Завальнюк А. Педагогічні ідеї філантропів та їх вплив на розвиток освіти Німеччини (XVIII ст.) / А. Завальнюк // *Науковий вісник України* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://visnyk.com.ua/stattya.html/>.

3 Коваленко Є.І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія : [навчальний посібник] / Є. І. Коваленко, Н.І. Белкіна; за заг. ред. Є.І. Коваленко – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.

4 Ковальчук Л.О. Жіноча освіта у поглядах німецьких філантропів / Л.О. Ковальчук // *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія* : зб. наук. праць. – 2007. – № 8. – С. 27-32.

5 Козеллек Р. Часові пласти. Дослідження з теорії історії / Райнгарт Козеллек [перекл. з нім. В. Швед]. – К. : Дух і літера, 2006. – 436 с.

6 Левківський М.В. Історія педагогіки: підручник для студ. ВНЗ / М.В. Левківський. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 359 с.

7 Образцова Л.В. Филантропизм и реформаторство в немецкой педагогике / Л. В. Образцова. – Марбург : Изд-во Филиппс Университет, 1999. – 188 с.

8 Полікарпов В.С. Лекції з історії світової культури / В.С. Полікарпов. – К. : Знання, 2000. – 359 с.

9 Ревуцька С.А. Значення і функція вчителя у педагогічній концепції Х. Зальцмана / С.А. Ревуцька // Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 9. – С. 217–219.

10 Соціально-економічний розвиток Німеччини в XVIII ст. / редкол. // Історія Німеччини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://istoryk.at.ua/load/istorija_nimechchini/.

11 Шульце Г. Історія Німеччини : моногр. / Гаген Шульце [перекл. з нім. О. Насико]. – К.: Наука, 2010. – 276 с.

ӘӘЖ: 930:94(574) «20»:929

М.М. КАДИРОВА

*Әл-Фараби атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Тарих, археология және этнология факультеті
Алматы қ., Қазақстан*

ТӘУЕЛСІЗ ҚАЗАҚСТАН ТАРИХЫНДА ХХ ҒАСЫР БАСЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ЗИЯЛЫЛАРЫНЫҢ КӨЗҚАРАСТАРЫНЫҢ ЗЕРТТЕЛІНУІ

Аннотация

Мақала жазу барысында автор тәуелсіздік кезеңдегі белгілі қазақстандық тарихшылардың ұлт зиялылары қызметтерін көрсететін еңбектерге шолулар жасайды. ХХ ғасыр басындағы зиялы қауым өкілдерінің рухани-мәдени көзқарастарына, ұлт-азаттық жолындағы, мемлекеттік Думадағы, т.б. қызметтеріне байланысты ғылыми зерттеулерге тоқталады. Кейбір зиялылардың қызметіне арналған зерттеу еңбектеріне талдаулар жасайды. Тәуелсіздік кезең тарихнамасының өзіндік ерекшеліктерін көрсетеді. Тарихшы ғалымдардың ұлт зиялыларын зерттеу саласындағы жетістіктерін айқындайды.

Түйін сөздер: зиялылар, тарихнама, отаршылдық, идеология.

В научной статье автор делает обзор трудов известных казахстанских историков периода независимости Казахстана, которые исследовали взгляды и деятельность казахской интеллигенции начала XX века; останавливается на научных исследованиях, освещающих духовно-культурные взгляды, национально-освободительную деятельность национальной интеллигенции, а также ее работу в ГосДуме. В статье рассмотрены особенности историографии в данный период; определены роль и достижения историков этого периода.

Ключевые слова: интеллигенция, историография, колониализм, идеология.

Annotation

In the given scientific article, the author reviews the works of well-known historians of the period of independence of Kazakhstan, who explored the views and activities of Kazakh intellectuals of

the early twentieth century, stressing the scientific studies highlighting the spiritual and cultural perspectives of the national liberation activities of national intelligentsia, as well as their work in the State Duma . The article examined the features of historiography in this period, the role and achievements historiography of historians of this period, the national intelligentsia.

Keywords: intelligentsia, colonialism, ideology.

Адамзат қоғамында халықтың өзін-өзі тануы, ұлттық сана сезімінің оянуы, алда тұрған міндеттерді анықтау зиялыларының қызметі арқылы жүріп отырады. Біз қарастырып отырған ХХ ғасырдың бастапқы жылдарындағы Қазақстандағы ұлт мәселесінің, ұлтаралық қатынасының, олардың саяси, әлеуметтік, экономикалық, мәдени жағдайын жақсарту жолында қазақ интеллигенциясы рухани отарлау мәселесін шешуде маңызды рөл атқарды.

Еліміздің тәуелсіздігін нығайту барысында, ХХ ғасыр басындағы қазақ зиялыларының көзқарастары мен еңбектері маңызды. Өйткені, қазақ елінің егемендік жолында барынша қызмет еткен және осы жолда өздері құрбан болып кеткен ұлт зиялылары болғаны бәрімізге аян.

Тәуелсіздік жылдарында Қазақстанның ғалымдары тарапынан өткен ғасырдың басындағы қазақ зиялыларының еңбектерін талдап, саяси, тарихи, әдеби және философиялық бағыттарда бірталай еңбектер жазылды. Оларда қазақ зиялыларының саяси ұйымдастырушылық қызметі, олардың жекелеген еңбектеріндегі теориялық, методологиялық тұжырымдары, сондай-ақ қазақ зиялыларының ұсынған концепциялары және көзқарастары белгілі бір деңгейде талданды.

Ұлт зиялыларын ақтау, олардың еңбектерін жариялау шаралары басталған тұста алғаш болып өз пікірін білдірген ғалымдардың бірі – М.Қ. Қозыбаев. М. Қ. Қозыбаев Алашқа либералды ұлттық интеллигенцияның партиясы деген анықтама бере отырып, оның идеологиясы отаршылдыққа қарсы бағытталған ұлтшылдық болды деген қорытынды жасады [1, 233 б.]. Сондай-ақ М. Қозыбаев ұлттық интеллигенцияның қоғамдық-саяси қызметін тарихнамалық тұрғыдан көрсете бастады.

Ғалым Алаш Орда мен алаш өкілдерінің басты идеологиясы, ұлттық отарлауға қарсы

екендігін атай отырып, ұлттық сана-сезімді қалыптастыру еді деп бағалайды. Өзінің осы еңбегінде қазақ халқының рухани дамуында Ахмет Байтұрсыновтың рөлін ерекше атап көрсете отырып, қазақ орфографиясын құрастыруының, қазақ мектептеріне оқулық дайындауын, ұлттық мектеп ашуын, ұлттық әдебиет құрастыруды патша өкіметінің отарлау саясатына қарсы құрал ретінде пайдаланып ұлттың мәдениетін қалыптастырушы ретінде бағалаған.

Сондай-ақ осы Алаш Орда мәселесімен тікелей айналысқан ғалымдарымыздың бірі – К. Нұрпейісовтың еңбегі тарихнамада өзіндік орынға ие. Кеңес өкіметі кезінде 60 жылдан астам зерттеуге тиым салынған Алаш хәм Алашорда тарихының деректік негіздерін, ұлттық-демократиялық Алаш партиясының дүниеге келуі, оның бағдарламалық мақсат-міндеттерін, Алаш автономиясының іс-әрекетін ашып көрсетеді [2].

М. Қойгелдиев пен Т. Омарбековтің бірігуімен жарық көрген «Тарих тағылымы не дейді?» [3] атты еңбектің бірінші бөлімінде ХХ ғасырдың 20-шы жылдарында жаңа қалыптаса бастаған тоталитарлық жүйеге қарсы күреске шыққан қазақ зиялыларының тағдыры жайлы көптеген мәліметтер кездеседі.

Сонымен бірге, ұлт зиялылары жайлы зерттеулер сөз болғанда М. Қойгелдиев «Ұлттық саяси элита. Қызметі мен тағдыры (XVIII-XХ ғғ.)» [4, 41 б.] еңбегін атамай өтуіміз мүмкін емес. Ғалым бұл зерттеуде қазақ саяси басқарушы тобының қалыптасу кезеңдері мен қызметін талдайды және ұлт зиялылары: Ә. Бөкейхан, М. Шоқай, Т. Рысқұлов, С. Садуақасов сынды тұлғалардың қызметі мен тағдыры сөз болады.

Т. Омарбеков пен Ш. Омарбековтың «Қазақстан тарихына және тарихнамасына ұлттық көзқарас» [5] атты еңбектерінде тарихты жүйелі жазудың теориялық-методологиялық

және концептуальдық мәселелеріне тоқталып, «тарих таптардың емес, адамдардың қызметі» деген принцип негізінде ұлттық тарихты жаңа көзқарас тұрғысынан жазуды ұсынды. Аталмыш еңбекте тоталитарлық жүйе тұсында саяси қуғындалған ұлт зиялыларының төл тарихымызға деген тарихи көзқарастары жан-жақты тарихнамалық тұрғыда зерттеліп жазылған.

М. Құл-Мұхамедтің Жақып Ақпаевқа қатысты еңбегінде: мемлекеттік билік орындары қазақтарға білім беру ісіне араласуын тоқтатқан жағдайда, білім берудің ары қарай дамуына қол жеткізуге болатындығы айтыла келе, «Мамания» медресесінде білім беру төртінші сыныптан бастап орыс тілінде жүргізілінгендігі жөнінде де пікірлер білдірілген [6].

XX ғасырдың соңына қарай отандық тарих ғылымында тұлғатану саласы бойынша көптеген қазақ зиялыларының өмірі мен қызметін зерттеу басталды. Осы бағытта Ө. Бөкейханның, А. Байтұрсыновтың, М. Дулатовтың, Ж.Аймауытовтың, М. Шоқайдың, Т. Рысқұловтың және тағы басқа қайраткерлердің өмірі мен қызметіне арналған кандидаттық диссертациялар қорғалды. Қорғалған кандидаттық диссертацияларда зерттеуші ғалымдар аталмыш зиялылардың қоғамдық-саяси қызметі және шығармашылық өмірімен қатар олардың рухани-мәдени мәселелерге қатысты көзқарастарына ұлттық көзқарас тұрғысынан жаңаша баға беруге ұмтылады. Ал қазақ халқының XX ғасырдың басындағы ұлт-азаттық қозғалысы мәселесіне қатысты диссертация қорғаған М. Қойгелдиев, Ө. Озғанбай, Г. Бисенова, Ө. Пірманов, С. Рүстемов, С. Смағұлова, С. Шілдебай, Л.М. Хасанова сияқты зерттеушілер еңбектерінің де қазақ зиялыларының қызметі мен көзқарастарын зерттеу тарихнамасында алар орны ерекше.

Ресей саяси өмірінің жандануына 1905 жылдың 17 қазанындағы патша манифесінің жариялануы да әсер етті. Онда құқықтар мен бостандықтар (соның ішінде ар-намыс, жиналыс және одақтар бостандығы) жарияланды, болашақта ешбір заң Мемлекеттік Думаның құптауынсыз қабылданбайтындығы айтылды.

Осы мемлекеттік Дума жұмысына белсене араласып өздерінің пікірлерін ашық білдіруге тырысқан қазақ зиялыларының қызметтеріне арналған тарих ғылымдары докторлық диссертациясын жазған Озғанбаев Өмірзақ болатын. Ол өз еңбегінде Думаның қызметіне мәніне тоқталып, қазақ зиялыларының Думада ұстанған бағыттарын көрсетті [7].

Ө. Озғанбай Ресей мемлекеттік Думасы туралы жан-жақты талдау жасаса, С.К. Рустемов «XX ғасыр басындағы Қазақстанның қоғамдық саяси өміріндегі мұсылмандық қозғалыс» атты диссертациясында ұлттың білім беру, діни салалары бойынша мұсылман съезінде отарлау саясатының алдын алу барысына байланысты мәселелердің мәнін ашудың маңызы жөнінде жан-жақтылы деректер негізінде тақырып құжаттарын жүйелеп, жазған [8, 14 б.]. Думаның мұсылмандық фракциясына қатысты тұсына тән мәліметтерді осы диссертациядан көруге болады. Зерттеуші мұсылман фракциясының шынайы қызметін ашып, орыс шовинистерінің бұрмалаушылық саясатын көрсетіп берді.

Қ. Ахметов XX ғасырдың басындағы ұлттық-демократиялық интеллигенция өкілдерінің мәдениет саласындағы қызметіне арнайы тарихи талдау жасаған. А. Байтұрсынов, М. Дулатов, Ж. Аймауытов, Ө. Бөкейхан, Қ. Кемеңгерұлы, Н. Залиев, А. Кенжин, С. Сейфуллин, С. Қожанов, Н. Төреқұлов және т.б. зиялылардың мәдениет саласындағы қызметін талдау барысында олардың кейбір мәдени-рухани мәселелерге қатысты көзқарастарын көрсетіп отырған. Сондай-ақ, мәдениет пен «мәдени революцияның» большевиктік концепциясының мәні және қарама-қайшылығы айқындалып, мәдениеттегі идеялық күрес тарихы талданған және мәдениеттің большевиктік саясатқа, идеологияға бағындырылуы, оның Қазақстандағы іске асырылу механизмдері тың тарихи деректер негізінде жүйелі көрсетілген. Сондықтан да, Қ. Ахметовтың еңбегі XX ғасырдың 20-30 жылдарындағы «мәдени революция» тарихын зерттеуде маңызды орынға ие [9].

С. Иманбаева Алаш қозғалысының көрнекті өкілдерінің бірі – Міржақып Дулатовтың

өмірі мен қызметіне арналған монографиясында оның ағарту саласындағы қызметін талдай отырып, М. Дулатовтың кеңестік білім беру жүйесінің ізгі жақтарын көрсеткен көзқарастарын, әліпби мен әдебиетке қатысты көзқарастарын талдаған. Ғасырымыздың басында қазақ қоғамының жетекшісі, қолбасшысы болған зиялылар шоғырының қатарында М. Дулатов та халқына бостандық әперуге, тұрмыс жағдайын өзгертуге, өркеніет биігіне көтеруге бар ғұмырын арнаған деген сипаттағы тұжырымдары М. Дулатовтың мәдени-рухани мәселелерге қатысты көзқарастарын тәуелсіздік жылдарында жаңаша бағалауға үлкен үлес қосты.

Мұстафа Шоқайдың өмір жолдары, қоғамдық-саяси қызметі мен шығармашылығын зерттеген ғалым К. Есмағамбетовтың «Әлем таныған тұлға» атты еңбегінде М. Шоқайдың тек қазақ халқының ғана емес, күллі түркі халықтарының әдебиетіне, мәдениетіне, шаруашылығына аса назар аудара бағалағандығы, оның бұл еңбектері шетел ғалымдары тарапынан үлкен сұранысқа ие болғандығы да кітапта терең түрде ашылған. М. Шоқайдың ғылыми-публицистік еңбектеріне, естеліктеріне қарап оларды тарих саласы үшін таптырмайтын құнды дерек екендігін білуімізге болады. М. Шоқайдың еңбектерінде тарихи зерттеулер әдіснамасына орай біршама құнды пікірлер барлығы, кейбір еуроцентристік тұжырымдамалардың қателігін көрсетіп береді [10].

Әдебиеттанушы ғалым Д. Қамзабекұлы да өз еңбектерінде ұлт зиялыларына тоқталады. Ол «Алаш зиялылары ел мұрасын не үшін жинады?» [11, 13 б.] деген мақаласында: «біріншіден, елдік пен отаншылдық сарын мәдени мұрада ерекше көрініс тапқан. Соны халыққа сіңірту үшін жинады. Екіншіден, мәдени мұра – имандылықтың, тазалықтың, жауапкершіліктің көзі. Осыны дамыту үшін жинады. Үшіншіден, ел әдебиеті мен талғам негізінде жасалған бұйымдары – әсемдіктің, сыршылдықтың, үйлесімділіктің бастауы. Бұл жаңа мәдениетке де, жас ұрпаққа да таптырмас рухани азық. Осыны меңгеру үшін жинады. Төртіншіден, мәдени мұра – мінез

бен болмыстың таусылмас қазынасы. Адам да, ел де принципшіл, мінезді болуы тиіс. Мемлекеттік дәстүр осыдан құралады. Осыны жоғалтпау үшін жинады», - деп көрсетеді.

Біздің тақырыпқа арнайы тән көптеген мәселелерді ашып көрсететін зерттеулердің бірі Азмұханова Айман Махсотқызының «Ұлт зиялылары еңбектеріндегі мәдени құндылықтардың зерттелуі (XIX ғасырдың соңы – XX ғасырдың басы)» атты кандидаттық диссертациясы болып табылады. Тарихшы ғалым өз диссертациясында қазақ мәдениетінің теориялық ерекшеліктеріне тоқтала отырып, қазақ зиялыларының еңбектерін жан-жақты талдап, тіл, әдебиет және рухани құндылықтарға байланысты қазақ ойшылдарының еңбектерін талдап, ұлт зиялыларының діни және жәдидтік білім беруге көзқарастарына тоқталады. Сонымен қатар ғалым өзінің тарихнамалық еңбегі барысында ұлт зиялыларының тарихи көзқарастары мен ұсыныстарын зерттеуге байланысты бірнеше бағыттарды атап көрсетіп, болашақ тарихшылардың алдындағы міндеттерін айқындап береді [12]. Мәні мен мазмұны жағынан аталмыш еңбек тәуелсіз Қазақстан тарихнамасында алар орны ерекше.

Сонымен қатар ұлт зиялыларының көптеген қызметтерін XX ғасыр басындағы оқу-ағарту, дін, мектеп-медресесіне қатысты еңбектерден де көре аламыз.

Ұлт зиялыларының еңбектері мен қызметтерін көрсететін ресейлік және шетел ғалымдары Д.А. Аманжолова, А. Беннигсен, Лемерсье-Келькеже, М. Олкотт, Фиршет-бей Тамыр, Уяма Томохико тағы басқа зерттеушілердің де еңбектері бар екенін атап кеткеніміз жөн. Бұл еңбектерді талдау өз алдына үлкен зерттеулерді қажет етеді.

Жалпы, қорыта айтар болсақ еліміз тәуелсіздік алғалы тарихымыз шынайы түрде жазыла бастады. Қазақ тарихында маңызды орынға ие XX ғасыр басындағы қазақ ұлт зиялыларының ерен еңбектерін зерттеу, олардың шынайы бағасын беру, ұлтына таныту бүгінгі тарихшылардың міндеті. Қазақ зиялыларының саяси-қоғамдық қызметі, жекелеген зиялыларымыздың өмірі мен

қызметі туралы көптеген тарихи еңбектер жарық көргенімен бұл кезең зиялыларының еңбектеріне талдау жасау барысында әлі де болса қарастырылуы қажет мәселелер бар екендігін атап кеткен жөн. Бұл өз кезегінде тарихи мұрамызды, ұлттық сана сезімізді тағы да байыта түспек.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Қозыбаев М.Қ. Тарих зердесі: Замана асуы. – Алматы: Ғылым, 1998. – 280 б.

2 Нұрпейіс К. Алаш һәм Алашорда. – Алматы: Ататек, 1995. – 256 б.

3 Қойгелдиев М., Омарбеков Т. Тарих тағылымы не дейді? – Алматы: «Ана тілі», 1993. – 205 б.

4 Қойгелдиев М.Қ. Ұлттық саяси элита. Қызметі мен тағдыры (XVIII – XX ғғ.). Зерттеулер. – Алматы: Жалын, 2004. – 400 б.

5 Омарбеков Т., Омарбеков Ш. Қазақстан тарихына және тарихнамасына ұлттық көзқарас. – Алматы: Қазақ университеті, 2004. – 388 б.

6 Құл-Мұхаммед, М. Алаш қайраткерлері саяси-құқықтық көзқарастарының эволюциясы. – Алматы: Атамұра, 1998. – 360 б.

7 Озғанбаев Ө. Ресейдегі Дума саясаты және XX ғасыр басындағы Қазақстан: нақтылы тарихи талдау (1905-1917). – Алматы, 1998. – 388 б.

8 Рүстемов С.К. XX ғ. басындағы Қазақстанның қоғамдық-саяси өміріндегі мұсылмандық қозғалыс: тарих ғыл. канд. дис. – Алматы, 1997. – 179 б.

9 Ахметов Қ.Ә. XX ғасырдың 20-30-жылдарындағы Қазақстан мәдениеті («Мәдени революцияның концепциясы, идеологиясы, жүзеге асырылуы»): тарих ғыл. д-ра дис. – Алматы, 2002. – 313 б.

10 Есмағамбетов К. Әлем таныған тұлға. – Алматы: Дайк-Пресс, 2008, 81 б.

11 Қамзабекұлы Д. Алаштың рухани тұғыры. – Алматы: Ел шежіре, 2008. – 360 б.

12 Азмұханова А.М. Ұлт зиялылары еңбектеріндегі мәдени құндылықтардың зерттелуі (XIX ғасырдың соңы - XX ғасырдың басы). т.ғ. канд дисс. – Алматы, 2009. – 155 б.

ХАЙ ШУИН, Р.Р.МАСЫРОВА

*Центральный университет национальностей Китая
г. Пекин, КНР*

*Алматинский гуманитарно-технический университет
г. Алматы, Казахстан
mr04.04@mail.ru*

ВКЛАД КИТАЙСКОГО ПРОФЕССОРА ХУ ЧЖЭНЬХУА В ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ

*«Учитель – перед именем твоим,
позволь смиренно преклонить колени...»*

Аннотация

В статье авторами исследуется жизнедеятельность известного китайского ученого – педагога Ху Чжэньхуа и раскрывается его роль в исследовании и развитии языков Центральной Азии, в создании Института дунгановедения в Китае, в подготовке и воспитании конкурентноспособных аспирантов и докторантов.

Ключевые слова: этнос, национальные меньшинства, история, ученый-педагог.

Мақалада авторлар белгілі қытайлық Ху Чжэньхуа педагог – ғалымның Орталық Азия халықтарының тілін зерттеп, дамытудағы рөлін ашады. Барлық өмірін тарихи деректерді зерт-

теумен айналысқан, ол б.з.д. II ғасырдағы тарихи құжаттарды зерттеген. Профессорды Қытайда, Германияда, Жапонияда, Түркияда, Азербайжанда, Қазақстанда, Қырғызстанда, Өзбекстанда, Тәжікстанда, Түркіменстанда құрметтейтінін көрсетеді.

Түйін сөздер: ұлыс, халықтық азшылық, тарих, ғалым-педагог.

Annotation

In this paper the authors investigate the creative activity of the famous Chinese scholar-teacher Hu Zhenhua and disclose his role in researching and developing the languages of Central Asia, in founding of the Institute of Dungan study in China and also in training and educating competitive postgraduates for getting Master's and PhD degrees.

Keywords: ethnicity, national minorities, the history, the scholar -teacher.

Известный китайский ученый-педагог Ху Чжэньхуа родился 9-го января 1931 года в городе Циндао провинции Шаньдун Китая. По национальности он – хуэйцзу (дунганин), его мусульманское имя Мухаммед.

С 1949 по 1951 годы он учился в Шаньдунском университете на факультете иностранных языков по специальности «русский язык». С 1951 по 1953 годы обучался в Центральном институте национальностей (ныне ЦУН) по специальности «уйгурский язык». В 1953 году досрочно окончил университет и остался в университете. Ученый-педагог Ху Чжэньхуа в 50-ые годы учился у известных советских специалистов С.П. Сердюченко и Э.Р. Тенишева тюркскому и русскому языкам, глубоко осмыслил лингвистические знания по теории перевода, тюркологии, древней тюркской письменности, учился (халхаскому) монгольскому языку у профессора А. Тудаева. Он хорошо владеет азербайджанским, казахским, русским, турецким, кыргызским, уйгурским, японским и другими языками.

Всю свою жизнь он посвятил изучению исторических документов, в частности, датированных II веком до нашей эры. Ученый-педагог Ху Чжэньхуа является первым человеком, который познакомил народы других национальностей с героическим эпосом «Манас». В 1953 году он впервые знакомится с эпосом. С 1955 по 1957 годы в ходе полевых экспедиций в Синьцзяне им собраны ценные материалы. С июня 1960 по июнь 1961 годы профессор Ху Чжэньхуа с кыргызскими студентами провёл учебную практику в уезде Улуу-Чат

Кызылсуу-кыргызского автономного округа Синьцзяна. В ходе полевой практики студенты занимались переводом и исследованием эпоса «Манас». К сожалению, во время культурной революции научно-исследовательская работа над героическим эпосом прекратилась. В 1978 году, после того как в Китае началась политика реформ и открытости, профессор Ху Чжэньхуа написал Китайскому правительству доклад о продолжении научно-практического изучения героического эпоса «Манас» для сохранения исторической ценности кыргызского народа, которое было одобрено. В 1979 году профессор Ху Чжэньхуа съездил в Синьцзян и пригласил сказителя Джюсупа Мамай в город Пекин для совместной работы над эпосом «Манас». В течение года ученый и сказатель записывали и переводили эпос. С января по февраль 1980 года сказитель Джюсуп Мамай вернулся в Ах-Чий Синьцзяна, подарил перевод первой главы эпоса «Манас» кыргызам для ознакомления и учёта их мнений. Эти материалы до сих пор хранятся в архиве Центрального университета национальностей Китая. Выводы научных исследований опубликованы профессором Ху Чжэньхуа в статьях: «Героический эпос «Манас», «О временах происхождения героического эпоса «Манас», «Анализ ритма эпоса «Манас», «Эпос «Манас» и его исследование» и др. После опубликования этих статей профессор Ху Чжэньхуа по приглашению руководства и учёных прочитал лекции в ведущих университетах Франции, Японии, Турции и стран Центральной Азии. В мае 1989 года по

приглашению профессор Ху Чжэньхуа посетил бывший СССР и выступил с часовым докладом «Эпос «Манас» и манасчи Джусуп Мамай», транслировавшее по Государственному телевидению Кыргызстана. Имя профессора Ху Чжэньхуа включено в «Энциклопедию Манаса».

Профессор Ху Чжэньхуа преисполнен глубокой любовью к своей национальности и долгое время исследует историю хуэйцзу Китая и исламской культуры. С научной точки зрения профессора, предки китайских хуэйцзу – персы и арабы, переселившиеся на юг Китая при династиях Тан (VII век). В XIII веке Чингиз-хан стал продвигаться на Запад, тюркоязычные и ираноязычные народы, прибывали из Средней Азии в Китай. Затем прибывшие народы постепенно смешивались с уйгурским, монгольским и ханским народами. В начале династии Юань и в конце династии Мин сформировалась новая национальная общность – национальность хуэйцзу. Как главный редактор, профессор Ху Чжэньхуа вместе с другими учёными подготовили к печати «Словарь представителей современной литературы и искусства национальности хуэйцзу» и другие. В 1993 году им опубликована книга «Китайские хуэйцзу», в которой впервые раскрывается история и современное состояние всех провинций, автономных районов, городов хуэйцзу в Китае и Гонконге, Манко и на Таньване Китая. Поэтому эта книга имеет большое значение в исследовании местной истории хуэйцзу Китая и удостоена второй премии Государственного Национального комитета и Министерства культуры КНР.

В 80-е годы XX века по совету известного китайского социолога Фэй Сяотун профессор Ху Чжэньхуа написал статью «Китайский хуэйцзу и китайский язык», в которой разъяснил, почему китайский хуэйцзу не имеет своего национального языка. В статье он отмечает, что происхождение китайских Хуэйцзу делится на две ветви: одна ветвь происходит из края Китая и Центральной Азии, а другая из арабских стран и Персии, поэтому они не смогли поселиться на большой территории. Их распределение отличается

большой разрозненностью и маленькой населённостью. Кроме того, эти смешанные переселенцы говорили на арабском, персидском, тюркских языках, которые относятся к трём языковым группам, поэтому китайские хуэйцзу говорят на китайском языке с многочисленными заимствованными словами из арабского и персидских языков. Но для того, чтобы заработать на жизнь, им было необходимо заниматься торговлей, общаться друг с другом и они выбрали китайский язык, который стал их общим языком. Таким образом, китайские хуэйцзу до сих пор не имеют своего национального языка. Следующая причина состоит в том, что при династии Мин император Чжу Юанчжан проводил политику национализма ханцев и китайские хуэйцзу были вынуждены использовать китайский язык. Дунгановедение является частью востоковедения. В 30-е годы большой интерес к среднеазиатским дунганам проявили востоковедческие центры Москвы и Ленинграда. Первое знакомство с дунгановедением профессора Ху Чжэньхуа началось в 50-х годах с посещения лекций известного советского специалиста С.П. Сердюченко, принимавшего активное участие в работе над созданием дунганского языка в бывшем СССР. Читая лекции в ЦУНе, С.П. Сердюченко подробно рассказал о процессе создания дунганского языка в Советском Союзе. Профессор Ху Чжэньхуа встречается с самыми известными учёными дунгановедами Кыргызстана М.Сушало, Ю. Яншансин, Ясыр Шываза и др. В 1957 году он опубликовал первую статью на тему «Дунгане в Советском Союзе». В 1989 году по приглашению профессор Ху Чжэньхуа посетил Советский Союз, в ходе которой была проведена языковая экспедиция.

В 90-е годы им опубликованы ценные статьи: «Хуэйцзу в Центральной Азии», в которых отмечает, что хуэйцзу в Центральной Азии являются потомками говорящих на китайском языке мусульман – хуэй (хуэйцзу), переселившихся на территорию Кыргызии, Казахстана и Узбекистана после дунганского восстания в северо-западном Китае во второй половине века. В СССР в процессе

национально-государственного размежевания в Средней Азии, инициированного в 1924 году, в качестве официального наименования для китаеязычных дунганских переселенцев, используемого в русском языке, был выбран этноним «дунгане» (центрально-азиатские хуэйцы). Что касается языка, используемого дунганцами в настоящее время, то профессор Ху Чжэньхуа в трудах: «Исследование центрально-азиатского дунгановедения», «Исследование центрально-азиатских языков и культуры» и др. считает, что дунганский язык является вариантом шэньсийского и ганьсуйского диалектов.

В 1999 году под руководством профессора Ху Чжэньхуа был создан Институт дунгановедения при Центральном университете национальностей Китая и он назначен директором. Начиная с 2003 года по инициативе ученого-педагога в Пекине ежегодно проводится Международная конференция по изучению языков нацменьшинств.

Профессор Ху Чжэньхуа по приглашению коллег выступает с лекциями в ведущих университетах Японии, Франции, Турции и в странах Центральной Азии. Его статьи переведены на японский, английский, русский, турецкий и кыргызский языки.

9 января 2011 году известному китайскому ученому-педагогу Ху Чжэньхуа в области изучения языков национальных меньшинств, проживающих в Китае, а также основателю теории дунгановедения в Китае исполнилось 80 лет. Посол Кыргызстана в КНР Кулубаев Жээнбек Молдоканович и заместитель генерального директора департамента внешних связей и сотрудничества Холдинга газеты «Жэньминь жибао» Инь Шугуан от имени правительства Кыргызстана и Холдинга газеты «Жэньминь жибао» поздравили его с юбилеем. В интервью сайту газеты «Жэньминь жибао» (Жэньминьвану) Ху Чжэньхуа признался, что совершенно не чувствует возраста и планирует сделать еще больше для укрепления дружбы между Китаем и странами Центральной Азии. В 1999 году он был избран Почётным академиком Академии Кыргызской Республики. В 2002 году за особые успехи в

изучении кыргызского языка и литературы и важный вклад в укрепление дружбы между народами обеих стран Президент Кыргызии вручил Ху Чжэньхуа орден Манаса (третьей степени). В 2003 году он был удостоен звания почётного профессора Бишкекского гуманитарного университета. Его называют «сыном кыргызского народа». Ученым – педагогом издано более 50 учебников и учебных пособий, 300 статей в Китае и за рубежом. В 2006 году профессором Ху Чжэньхуа в соавторстве с другими учёными опубликован учебник «Очерки о пяти странах Центральной Азии», который был удостоен премии Государственного Национального Комитета (второй степени). Его труды, переводы и другие печатные пособия под его редакцией: «Очерк пяти стран Центральной Азии», «Китайская национальность хуэйцзу», «Словарь персонажей современной литературы и искусства национальности хуэйцзу», «Исследование кыргызской языковой культуры», «Собрание сочинений о языковой культуре национальностей», «Краткие сведения о кыргызском языке», «Учебный курс кыргызского языка» (издано в Индианском университете США), «Учебник кыргызского языка», «Краткий китайско-кыргызский словарь», «Пословицы кыргызского языка», «Перевод фрагментов первой главы эпоса «Манас» на китайский язык» (издано в Японии), «Китайско-кыргызский словарь» (издано в Киргизии), «Народные песни илийских уйгуров», «Старо-уйгурские документы династии Мин», «Старо-уйгурский словарь династии Мин», «Собрание сочинений по изучению тюркских языков» и т.д., которые являются актуальными и значимыми в теории и практике.

Ученый-педагог с большой буквы всю свою жизнь посвятил образованию и воспитанию высококвалифицированных кадров. За 60 лет им подготовлено столько учеников, что и не перечислишь! Во всех уголках Китая и за рубежом успешно трудятся его ученики. С 1993 по 2013 годы профессор Ху Чжэньхуа подготовил 11 китайских конкурентоспособных докторов наук по трем направлениям: язык и культура китайских национальных

меньшинств; язык и культура дунгановедения Центральной Азии; национальные языки и особенности культуры народов Центральной Азии. При его поддержке все докторанты и аспиранты прошли научную стажировку в странах Центральной Азии. Многие его ученики занимают руководящие должности, другие успешно работают в сфере образования, дипломатии, журналистики и печати.

В 2003 году по инициативе профессора Ху Чжэньхуа в Институте иностранных языков открыты специальности по двум языкам: «русский и казахский», «русский и кыргызский», «русский и узбекский», «русский и туркменский».

За заслуги в международном гуманитарном сотрудничестве 6 июня 2012 года в Доме народных собраний в Пекине профессор Ху Чжэньхуа был награжден премией «Шелковый путь – гуманитарное сотрудничество». Как сообщил почетный директор Пекинского центра культуры «Путешествие во имя мира» Чжан Дэгуан, церемония вручения премии «Шелковый путь – гуманитарное сотрудничество» – это доброе начало культурного обмена в рамках нынешнего Саммита ШОС. Данная премия, учрежденная одноименным комитетом, вручается знаменитым личностям за особый вклад в гуманитарное сотрудничество между государствами-членами ШОС. Премии были удостоены 6 лауреатов: профессор Центрального университета национальностей Китая Ху Чжэньхуа, деятель искусства России Мира Кольцова, посол Таджикистана

в Китае Рашид Алимов, общественный деятель Узбекистана Гульнара Каримова, ученый Казахстана Дукен Мазимхан, экс-министр культуры Кыргызстана Султан Раев.

В свои 82 года ученый-педагог Ху Чжэньхуа творчески и энергично передает свой богатый научно-педагогический опыт молодому поколению. И сегодня он в боевом строю: научный руководитель докторантуры Института языков и литературы национальностей Центрального университета национальностей Китая (г.Пекин); высокопрофессиональный специалист, пользующийся особой правительственной субсидией Китайской Народной Республики (КНР), Специальный научный сотрудник Института евразийского социального развития при Госсовете. Профессор Ху Чжэньхуа пользуется большим авторитетом не только в Китае, но и в Болгарии, Германии, Индонезии, Малайзии, Сингапуре, Франции, Японии, Турции, Азербайджане, Казахстане, Кыргызстане, России, Узбекистане, Таджикистане, Туркменистане. Профессор пользуется большой любовью и огромным уважением среди педагогов и студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ху Чжэньхуа «Исследование дунгановедения в Центральной Азии» Пекин, 2012.
2. Ху Чжэньхуа «Сборник статей национальных культур». – Пекин, 2009. [4.www.kirghiz.ru/enc/.../dunganovedenie_531/](http://www.kirghiz.ru/enc/.../dunganovedenie_531/)

З.Н. БЕКБАЕВА

*Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан*

ТҰЛҒА ПСИХОЛОГИЯСЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК НЕГІЗІ

Аннотация

Мақалада тұлға психологиясының әлеуметтік негізі мен адам мінезінің әлеуметтік типтері қарастырылған. Тұлға алдымен қоғамдық мәнге ие. Қоғамсыз, әлеуметтік және кәсіби топтарсыз адам тұлға бола алмайды, яғни адамды табиғат жаратқанымен, оны қоғам қалыптастырады. Тұлғаның әлеуметтік-психологиялық жағы қоғамда, белгілі адамдар арасында өз рөлін ойнауға мүмкіндік жасайтын негізгі мінез сапаларынан көрініс табады.

Түйін сөздер: тұлға, тұлғаның әлеуметтік-психологиялық негізі, тұлғаның психологиялық құрылымы, қалыптасу факторлары: табиғи орта, іс-әрекет, әлеуметтік орта, әлеуметтік норма, әлеуметтік топтардың нормалары.

В данной статье рассматриваются вопросы социальной психологии, основы психологии личности и социальные типы характерные для человека. В личности выделяется прежде всего ее общественная сущность. Вне общества, вне социальной и профессиональной группы человек не может стать личностью, т.е. создает человека природа, а формирует его общество. Социально-психологическая сторона личности отражает основные ее качества и характеристики, позволяющие ей играть определенные роли в обществе, занимать определенное положение среди других людей.

Ключевые слова: личность, социально-психологические основы личности, психологическая структура личности, факторы формирования: природная среда, деятельность, социальная среда, социальная норма, нормы социальных групп.

Annotation

This article touches upon the issues of social psychology, personality psychology basics and specific types of social characteristic features of a person. A person is distinguished by his social nature. Out society, regardless of social and professional groups a person cannot become a personality. He is created by nature but formed by the society. Social and psychological sides of a personality reflect his main qualities and that allows him to play a certain role in the society and to hold a certain position among others.

Keywords: personality, social and psychological foundations of personality, psychological structure of the personality factors of: the natural environment, activism, social media, social norms, norms of social groups.

Тұлға – индивидтің әлеуметтік мәнді қасиеттерінің жүйесі. Адам дайын қабілеттермен, қызығушылықтармен, мінезбен және т.б. туылмайды. Бұл қасиеттер нақты әлеуметтік жағдайлардағы адамның өмір сүру кезінде қалыптасады.

Адам организмнің тұқымқуалаушылық негізі (*генотип*) оның анатомиялық-физио-

логиялық ерекшеліктерін, жүйке жүйесінің негізгі сапаларын, жүйке процестерінің динамикасын анықтайды.

Адам табиғатының биологиялық негізінде оның болашақтағы психикалық дамуының мүмкіншіліктері жинақталған. Бірақ, адамзат тек қана әлеуметтік тұқымқуалаушылықтың арқасында, яғни білім, дәстүрлер, матери-

алды және рухани мәдени заттар, қоғамдық қатынастар жүйесінде орныққан әлеуметтік тәжірибені меңгеру барысында адам болады.

Адамның тұлға ретінде қалыптасуы нақты бір қоғамдық жағдайларда туады. Қоғамның талаптары адамдардың мінез-құлқының моделін, ал бағалау белгілері оның мінез-құлқын анықтайды.

Адамның табиғи қасиеттері (мысалы, оның мінезінің қырлары) болып көрінетіндер шындығында, тұлғаның қоғамдық талаптары оның мінез-құлқында бекітілуі болып табылады.

Тұлғаның өзегі (ядросы) оның маңызды психикалық қасиеті – руханилықпен байланысты. Руханилық – адам өмірінің жоғары көрсеткіші, оның адамзаттық, адамгершілік парыздарының ішкі құндылығы, адамның болмыстан да жоғары мәнге бағынуы болып табылады. Тұлғаның руханилығы – оның санадан да жоғарылығы, барлық опасыздықтарды тұрақты шеттетуге деген қажеттілігі, өзінің адамзаттық парызына, маңызды идеалына шексіз берілу. Өзінің парызынды орындап көрші, - деді Гегель, - өзіңнің бағаңды білесің!

Тұлға құрылымының негізгі өзегі – құндылықтық-нормалық жүйенің, тұлға бағыттылығының, оның әлеуметтік мәні бар объектілер мен құбылыстарға қатынасының қалыптасуы болып табылады. Құндылық – шындықтағы құбылыс, заттардың тұлғалық мәні. Құбылыстың тұлғалық мәнділігі оның әлеуметтік мәнділігімен үйлесуі аса маңызды [1].

Жалпы негізгі әлеуметтік құндылықтар – адамгершілік, кез келген әлеуметтік игілік, қауіпсіздік және топтық құндылықтар – идеялық, саяси постулаттар, діни сенімдер, кәсіби білімдер және т.б. деп бөлінеді.

Интернализациялы (меншік) тұлға құндылықтары оның мінез-құлықтық бағдары, негізгі өзін-өзі бақылау болып табылады. Құндылықтар негізгі және құралдық болуы мүмкін, яғни өмірлік мәселелерді сәтті шешу құралы, тұлғаның өзін-өзі реттеу және өзін-өзі бекіту құралы.

Тұлғаның құндылықтар жүйесі негізінде оның нұсқау жүйесі қалыптасады – сәйкес типтік жағдайда белгілі бір бейнеде әрекет ету-

ге психикалық дайындық. Әсіресе тұлғаның әлеуметтік нұсқаулары тұрақты. Олар әлеуметтік объектілермен өзара әрекетінің тұрақты тәсілдерінің қорын көрсетеді, яғни әлеуметтік перцепция - әлеуметтік объектілердің стереотипті бейнесі ретінде көрінеді. Этносаралық топтардың қатынасы сәйкес нұсқаулармен дәлме-дәл келеді.

Тұлғаға әлеуметтің, әлеуметтік орта әсерінің маңыздылығы соншалық, оның нәтижесі тұлғаның әлеуметтік мінезінің қалыптасуында көрінеді [2].

Мінездің жеке қырларымен және қасиеттерімен қатар *әлеуметтік ортаға тұлғаның бейімделуінің жалпы тәсілі* – адам мінезінің *әлеуметтік типтері* қалыптасады. Әлеуметтік мінездің мынадай типтерін бөліп көрсетуге болады:

1. *Гармониялық (үйлесімділік) біртұтас тип* – қарым-қатынасқа тұрақтылығымен және сонымен бірге қоршаған ортаға тұлғаның жоғары түрде бейімделгіштігімен ерекшеленеді. Мұндай мінез типі бар адамда ішкі конфликт болмайды, оның ниеті жасап жатқан ісімен сәйкес келеді.

Ол көпшіл, ерікті, принципшіл адам. Гармониялық біртұтас типтегі адамдар өмірдің барлық қиын жағдайларында өзінің құндылықтық жүйесін сақтайды. Ол өзінің мұраттары мен принциптері үшін ерікті күреседі. Бейімделушілік емес, ақиқаттың өзгеруі өзінің мұратымен сәйкес – мұндай адамдардың бейімделу тәсілі осындай болады.

2. *Ішкі конфликтілі, бірақ сыртқы ортамен гармониялық үйлесімді тип* – ішкі қозу мен сыртқы мінез-құлық арасындағы қарама-қайшылықпен ерекшеленеді, ортаның талаптарымен келісу үлкен қысыммен жүзеге асырылады.

Мұндай мінез типтегі адам импульсивті (албырт, қызба) әрекетке икем келеді, дегенмен олар өздерін ерік күштермен үнемі қамтып отырады. Оның қарым-қатынас жүйесі тұрақты, бірақ коммуникативтік қасиеттері жеткілікті дамымаған.

Мұндай типтегі адамдардың құндылықтық бағдарларының ақиқат шындық шарттарымен үйлесуі күрделі жүйеде болады.

Бұл адамдар сыртқы әлеммен келіспеушілікті ішкі тактикалық қайта құруды, өз құндылықтар жүйесіне сәйкес келмейтін ағымдағы оқиғаларда құнсыздандыру, сыртқы ортаны, жағдайды белсенді өзгертуге ұмтылмай-ақ, негізгі құндылықтарды сақтай отыра жөнеді. Бұл күнделікті күрестен аулақ қана бақылаушы типі.

3. *Бейімділігі төмен конфликтілі тип.* Оған эмоциялы талаптану мен әлеуметтік талаптар арасындағы конфликтілік, ырықсыздық, жағымсыз эмоциялардың басымдылығы, коммуникативтік қасиеттердің жетілмегендігі, өзіндік сана-сезімнің құрылымдық жетіспеушілігі тән.

Бұл типтегі адамдардың дүниемен жеке байланысы жалпы мінез-құлық жүйесіне енбеген. Мұндай адамдардың өмірі жеңіл сұлбада өтеді: олардың пікірі бойынша, құбылмалы ұмтылысы, ешқандай күш салмай-ақ тез қанағаттандырылуы керек.

Мұндай индивидтердің психикасы өткен өмірлік тәжірибеден қиындық көрмеген, оларды болашағы да ойландырмайды. Олар өмір сүру үшін күреске шынықпаған, балалық шағында сыртқы қоршаған адамдардың шектен тыс қамқорлығында (гиперопека) болған. Олар инфантильділігімен, өмір қиындықтарын жеңуге икемсізділігімен ерекшеленеді. Индивидтердің өмір сүру әрекетінің негізгі мотиві – қанағаттану (гедонизм) болып табылады.

Мұндай типтегі адамдар барлық жаңа жағдайларды конфликтілі түрде қабылдайды және бейсаналы түрде психологиялық жалған қорғанысқа жүгінеді – шындықты бұрмалап бейнелеу, қырсығу, бір беткейлік, қиял әлеміне және нәтижесіз арманның құшағында кету.

4. *Мінездің вариативті типі* – тұрақсыздық позиция нәтижесіндегі ортаға сыртқы икемделу, принципшіл еместік, тұлға дамуының төмен деңгейін, мінез-құлықтың тұрақты жалпы тәсілінің болмауын көрсетеді. Мінезсіздік, әрқашанда бейімделгіштік – мінез-құлық әсемділігінің сапасы төмен (суррогат) болып табылады.

Мұндай типтегі адамдар ішкі дүниенің немқұрайлығымен ерекшеленеді; олардың

өмір сүрудегі күресі тіке сызықты. Олар пайдакүнемдік мақсатқа жетуде күдік және тұрақсыздықты туғызбайды, ерекше ішкі кедергілер болмайды. Оларға тек бір ғана кедергінің түрі белгілі – ол сыртқы кедергі.

Шындық оларға ңтехникалық мінездегі бір сәттік игілікке қалай жетуге болады деген сұрақ қояды. Бұл нреалистер типі: өзінің қажеттіліктерін мұндай адамдар шындықтағы мүмкіндіктермен толық қанағаттандыруға тырысады. Бейімделу, үйлестіру, сыртқы жағдайға ішкі дүниені қиыстырып келтіру – мұндай адамдардың бейімделу тәсілі болып табылады [3].

Әрбір қоғамдық-тарихи дәуір өзінің тұлға типтерін ұсынады. Әрбір индивид өз дәуірінің ұлттық және әлеуметтік ерекшеліктер кешенін көрсетеді. Бірақ та, әлеуметтік жағдайлар айналымы болып келеді. Бір адамның бойында өмір бойы олар өзгеруі мүмкін. Осыған байланысты тұлғаның негізгі қасиеті, әлеуметтік біліктілік (компетенттілік) – ол негізгі тұлғалық құндылықтарды сақтауда өзгермелі әлеуметтік жағдайларға тәуелді жеке мінез-құлықтың икемділік стратегиясы, жеке және күнделікті әлеуметтік тәжірибенің оптималды сценарийін қалыптастыру қабілеті болып табылады. Тұлғаның мінез-құлқы барлық жағдайларда әлеуметтік нормаланған мінез-құлық болады.

Индивидтің қоғам қызығушылықтарын сақтау және сақтамауға байланысты оның мінез-құлқы әлеуметтік-жағымды, асоциалды немесе антиәлеуметтік ретінде бағаланады.

Адамдардың мінез-құлқын, әлеуметтік топтарды реттеу әлеуметтік нормалар негізінде және әлеуметтік бақылау арқылы жүзеге асады.

Әлеуметтік норма – жалпы мақұлдаған формадағы жарлық, әлеуметтік мәнді жағдайлардағы мінез-құлық тәсілі.

Әлеуметтік нормалар микро- және макротоптарда және қоғамда толық қалыптасады. Қоғамдық және макротоптық нормалар қоғамдық-тарихи жағдайлармен қамтамасыз етілген, олар адамды қоғамның әлеуметтік құрылымына енгізу болып табылады. Әлеуметтік нормалардың негізінде сол әлеуметтік

қауымдастықтағы адамдардың өзара әрекет типін қалыптастырады, қолдайды және суреттейді.

Әлеуметтік топтардың нормалары – топ мүшелерінің мінез-құлқына жалпыланған талаптар.

Кодекстерге бекітілген кәдімгі сана мен норманың мөлшерлері ерекшелінеді. Вербалды нормалармен бірге бейнелі нормалар да болады (мысалы, этикет нормалары, модалар және т.б.).

Қоғамдық қатынастардың әртүрлі сфераларында әлеуметтік нормаларының өзіне тән ерекшелігі болады. Нормалар моралды, саяси, құқықтық, мәдени, этикалық және т.б. деп бөлінеді.

Әлеуметтік-экономикалық қатынастар құқықтық нормалармен, ал адамдар арасындағы өзара қатынас, олардың мінез-құлық стилі мәдени, мораль, этика нормаларымен реттеледі.

Әлеуметтік нормалар негізінде мінез-құлықтар бөлінеді: нормалы (әлеуметтік бейімделген), ауытқыған (девиантты) және нормаға қарама-қарсы (құқыққа қарсы) мінез-құлық.

Әлеуметтік нормаларды меңгеру, оларды тұлғаның ішкі дүниесіне енгізу – бұл сыртқы үлгілермен ұқсастыру процесі емес, тұлға санасының құрылу процесі деп аталады. Әлеуметтік нормалар жеке сананы қалыптастыра отырып, оның құрылымын ұйымдастырады. Интернализмді әлеуметтік нормалар тұлға мінез-құлқын реттеушісі болады. Бірақ олар мінез-құлықты тікелей емес, сананың сәйкес ұйымдасуы, тұлғалық мәндер мен бағалар жүйесінің қалыптасуы арқылы реттейді.

Тұлға қабылдаған нормалық жүйелер мінез-құлық сферасының барлық мотивациялығын, мағыналылығын анықтайды. Әлеуметтік норма тұлғаның құндылықтық жүйесін ескермеген кезде, адамның мінез-құлқы асоциалды мінезге айналады.

Ауытқыған, девиантты, сонымен бірге қоғамның антиәлеуметтік мінез-құлқы әсерленудің сәйкес жүйесіне әсер етеді. Әлеуметтік талаптарды орындау үшін әлеуметтік әсер ету шараларын әлеуметтік бақылау деп атайды.

Әлеуметтік бақылау – бұл тұлғаға қоғамдық әсер етуші тұрақты әлеуметтік қатынастарды қамтамасыз етуші, тұлғаның әлеуметтік нормаларына бағыну жүйесі.

Әлеуметтік бақылау санкция жүйесімен жүзеге асады. Санкция – сол әлеуметтік топ үшін қажетті мінез-құлыққа жағдай жасау кезіндегі тұлғаның әлеуметтік мәнді ісіне топтардың реакциясы.

Санкциялар формальды және формальды емес болуы мүмкін. Формальды санкцияға құқықтық, формальды емеске – моральды-этикалық санкциялар жатады. Бірақ әлеуметтенген адам әдетте өзі жалпы әлеуметтік нормалар мен топ нормаларын басқарады – әлеуметтік бақылау интериоризациясы болады. Егер әлеуметтік нормаларды адам өз еркімен қабылдаса, онда олар оның бостандығынан айырмайды. Ерікті адам – өзінің әлеуметтік талаптарын ешқандай сыртқы күшсіз-ақ орындайды.

Адамның психологиясына жүйелі ықпал ету тұлға туралы түсінікті психологияның процестер, жағдайлар және қасиеттердің сыйымдылығы ретінде көрсетеді. Тұлға – бұл біртұтас, әлеуметтік қамтамасыз етілген білім [4].

Тұлғаның психикалық қасиеттері жүйелі, олар әлеуметтік шындықтың түрлі сфераларында әртүрлі көрінеді. Тұлға қасиетін таным, еңбек іс-әрекеті, әлеуметтік қарым-қатынас, эстетикалық және адамгершілік іс-әрекетінің субъектісі ретінде бөліп көрсетуге болады.

Әртүрлі әлеуметтік сфералар (орталар) әлеуметтену процесінде мақсатқа бағытталып қалыптасатын тұлғаның психикалық қасиеттерінің дамығандығын талап етеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Андреева Г.М. Учебник для высших учебных заведений /Г.М.Андреева. –5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 364 с.

2 Социальная психология. Учеб. пособие для студентов высш. учебн.заведений /А.Н.Сухов, А.Н.Казанцев и др.: Под ред. А.Н.Сухова, А.А.Деркача. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – 600 с.

3 Еникеев М.И. Социальная психология: Учебник для вузов. – М.: «Издательство ПРИОР», 2000. – 160 с.

4 Социальная психология в схемах и комментариях: Учебное пособие / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2003. – 286 с.

Р.А. ДЖАНАБАЕВА, С. Ә. КАСЕНОВА

*Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Магистратура және (PhD) докторантура институты
Алматы қ., Қазақстан*

СТУДЕНТТЕРДІ РУХАНИ-АДАМГЕРШІЛІККЕ ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аннотация

Бұл мақалада жоғары оқу орнындағы тәрбие үдерісі қарастырылады. Жоғары оқу орнында студенттердің рухани-адамгершілік тәрбиесі жөнінде көптеген мәселелер талқылануда. Бұл мақаланың негізгі мақсаты – студент жастардың тәрбиесінде кездесіп жатқан кемшіліктерді жойып, рухани-адамгершілік қасиетке бай тұлғаны тәрбиелеудің маңыздылығы жайлы айтылады.

Түйін сөздер: рухани-адамгершілік тәрбие, рухани-адамгершілік қасиеттер, жоғары мектептегі оқу-тәрбие үдерісі, студент тұлғасы.

В статье рассматриваются теоретические основы духовно-нравственного воспитания студентов высшей школы, а также раскрываются другие аспекты воспитания. Целью статьи является раскрытие сущности духовно-нравственной личности и пути преодоления проблемы воспитания студентческой молодежи.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные качества, учебно-воспитательный процесс высшей школы, личность студента.

Annotation

This article discusses the theoretical issues of spiritual and moral education of students as an important aspect of higher education.

Keywords: theoretical issues, spiritual, moral, an important aspect.

Үшінші мыңжылдыққа қадам басқан егеменді еліміздің білім беру жүйесі қоғам талабына сәйкес қайта құрылып, оқыту мен тәрбиелеу мазмұнын жаңартуда көптеген жұмыстар жүргізіліп, жас ұрпаққа жаңа оқу құралдары, әдістемелік құралдары жасалынып, білім беру мекемелеріне енгізілуде. Мұндағы алға қойылған басты мақсат – бүгінгі таңдағы жастардың білімі мен тәрбиесінде кездесіп жатқан кемшіліктерді жойып, тәуелсіз мемлекет құруда еліміздің әрбір азаматын, әсіресе студент жастарды өзінің

қоғамдағы орнын саналы түсінетін және ел экономикасының бүгінгі сұранысына жауап беретін, жан-жақты дамыған, білімді, сауатты, рухани-адамгершілік қасиеттерге бай, өнегелі тұлға ретінде қалыптастыру.

Бұл мәселелер Қазақстан Республикасының Конституциясында: «Жеке тұлғаның рухани және жан-жақты дамуының қайнар көзі білім мен ғылымды қоғам талабына сай дамыта отырып, жастардың бойында имандылық, адамгершілік қасиеттерді қалыптастыру» [1], Қазақстан Республикасының «Білім туралы»

Заңында: «Жеке адамның шығармашылық, рухани дене мүмкіндіктерін дамыту адамгершілік пен салауатты өмір салтының берік негіздерін қалыптастыру, жеке басының дамуы үшін жағдай жасау арқылы интеллектілігін байыту – қазіргі білім беру жүйесіндегі басты міндеттердің бірі» [2], «Қазақстан-2030» бағдарламасында «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтар, ғылым мен практиканың жетісіктері негізінде жеке тұлғаны қалыптастыру және дамыту үшін қажетті жағдайлар жасау» [3] деп нақты көрсетілген.

Елбасы Н.Ә. Назарбаев 2012 жылдың 27 қаңтарындағы «Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты» атты Қазақстан халқына жолдауында «Адами капиталды сапалы өсіру керек» деген міндетті алға қойды. «Оқыту үдерісінің тәрбиелік құрамдасын күшейту қажет. Олар – патриотизм, мораль мен парасаттылық нормалары, ұлтаралық келісім мен толеранттылық, тәннің де, жанның да дамуы, заңға мойынұсынушылық. Бұл құндылықтар, меншіктің қандай түріне жататынына қарамастан, барлық оқу орындарында да сіңірілуі тиіс» – деп айқын көрсетті [4].

Президентіміздің осы жолдауын жүзеге асыру мақсатында «Білім алушы жастарды тәрбиелеудің 2013-2020 жылдарға арналған кешенді бағдарламасы» мен «Білім алушы жастарды тәрбиелеуде 2013-2020 жылдар аралығында өтетін іс-шаралар» құжаттары құрастырылды. Аталған мемлекеттік бағдарламаның негізгі тәрбие бағыты – рухани-адамгершілік тәрбиесі болып табылады. Сонымен қатар, Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасының басты міндеттері ретінде: ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетісіктері негізінде жеке адам әрекетін ұйымдастыруға, тұлғасын дамытуға және кәсіби әрекетін шыңдауға бағытталған сапалы білім беру үшін қажетті жағдайлар жасау; жеке адамның шығармашылық, рухани әлеуетін дамыту мен дербес ерекшеліктерін анықтауға қолайлы жағдай туғызу деп көрсетілген [5].

Әлемдік өркениет үлгісінде қарқынды түрде дамыған Қазақстан Республикасының саяси, экономикалық дағдарыс жағдайының тұрақсыздығы, тұрмыстағы күйзеліс, адамгершілік құндылықтарының құлдырауы, зорлық-зомбылық пен қатыгездіктің белең алуы, ақпарат желісінің ұлғаюы және т.б. келеңсіздіктер студент жастардың адамгершілік тәрбиесіне кері ықпалын тигізуде. Сондықтан да қазіргі заман сұранысына сай студенттерді рухани-адамгершілікке тәрбиелеуде, тәрбиенің парадигмаларына, мақсатына, мазмұнына, формалары мен әдістеріне өзгерістер енгізу керек екендігі анықталды. Бұл мақсатты жүзеге асыру үшін білім берудің мазмұны студенттерге тек белгілі бір білім, іскерлік, дағдылар жиынтығын меңгертіп қана қоймай, студент тұлғасын дамытып, өмірлік мәселелерді өз бетімен және тиімді шешуге, тұлғаның өзін-өзі анықтауына, өзін-өзі тәрбиелеуіне мүмкіндік беріп, тәрбие мен ғылымды біртұтас бүтіндікте тығыз байланыстыра алуы тиіс. Осыған сәйкес, жоғары оқу орнының негізгі көкейкесті мәселелерінің бірі – білім мен қатар тәрбие беру, яғни студент жастарды рухани-адамгершілік қасиеттерін дамыту, жоғары оқу орнында рухани-адамгершілік мәдениеті жоғары деңгейдегі білімгерлер тәрбиелеу болып табылады.

Тәрбие – қоғамдық тәжірибені білім, практикалық іскерлік пен дағды, шығармашылық іс-әрекет тәсілдері, әлеуметтік және рухани қарым-қатынас меңгерудегі тұлғаның түрлі іс-әрекетін ұйымдастыру және ынталандырудың мақсатты, саналы түрде жүргізілетін педагогикалық үрдіс. Сондықтан, тәрбие заңдылықтары оның сипаты мен әдістемелік негіздері тәрбиелік қызметінің өзінде ғана көрінбей, әлеуметтік тұлға сипатына ие адамның даму және қалыптасу заңдылықтарына негізделеді. Тек өз қызметінің күшімен, шығармашылық ұмтылысымен ғана адам қоғамдық тәжірибені және оның құрылымдық бірліктерін игеруі мүмкін.

Адамзат қоғамының тарихи даму тәжірибесіне көз жүгіртсек, «рухани-адамгершілік» тәрбиесінің мәні үнемі жаңа адам тәрбиелеу міндеттерін көздегені белгілі. Жастарды

рухани-адамгершілікке тәрбиелеу әр кезеңде де маңызды мәселе саналып, педагогиканың тарихы мен теориясында әр қырынан зерттелінген. Қай заманда болмасын адамзат баласы рухани-адамгершілік қасиеттерді жоғары бағалаған. Бүгінгі таңда да бұл мәселе біздің қоғамымызда алдыңғы қатарда. Мемлекет басшысы жаһандану үрдісінде жастар саясатына ерекше көңіл бөліп, ХХІ ғасыр жаңару кезеңі, жастар қоғамды, экономиканы дамытушы, қозғаушы күш деп айтқан болатын. Тарихпен дәлелденгендей, жастар – кезкелген мемлекеттің болашағы болғандықтан, жастардың ұлттық тұлғалық құндылығын, рухани-адамгершілік қасиеттерін, құзыреттілігін дамытуға баса назар аудару қажеттілігі туындауда.

Рухани-адамгершілік тәрбие адамға туа біткен қасиет емес. Ол адамның ішкі дүниесінде қалыптасатын ішкі еркінің сезімі. Осы негіздерге сүйене отырып, рухани-адамгершілік тәрбие – тұлғаның бойында мінез-құлықтың белгілі бір сипаттарын қалыптастыру және олардың өздерінің де бір-біріне, отбасына, басқа адамдарға, мемлекетке, Отанға деген қатынасын анықтайтын мінез нормалары мен ережелерін дарыту деуге болады.

Жастарды рухани-адамгершілікке тәрбиелеудің міндеттері: Отанға және оның мұраттарына, еңбек іс-әрекеттеріне және адамдарға қатысты жоғары адамгершілік сезімдерді тәрбиелеу, өзінің өмірдегі орнын, атқаратын міндетін, қазіргі және болашақ ұрпақ алдындағы жауапкершілігін, дүниенің күрделі құрылымын түсіну және өзін-өзі үздіксіз, бірқалыпты жетілдіру. Сонымен қатар бәсекеге қабілетті, елін сүйетін ұлтжанды азамат, ақпараттық мәдениеті жоғары дамыған шығармашыл құзыретті, эстетикалық сезімі кең, жаны нәзік, сұлу, салауатты, өзін-өзі, басқаны да өрге сүйрейтін қайратты, рухы таза, ертеңгі ата-ана, тәрбиеші, өз елінің, басқа да елдердің салт-дәстүрін, өнерін құрметтейтін толерантты тұлға дайындау.

Зерттеуші ғалым Ә.Табылдыев «Ұлттық тәрбие иірімдері» атты еңбегінде жастарға адамгершілік, имандылық тәлімдерін дарытудың төмендегідей жолдарын көрсеткен:

а) адамгершілік қасиеттерді жеке тұлғаға үйретіп, оны орындауын талап ету;

ә) әдептілік негіздерін тәрбиеленушіге үйретіп, оны орындау жолдарын көрсету;

б) имандылық дәстүрін (болашаққа өмір заңдылықтарына сену, адал, әділетті, шыншыл болу, үлкен-кішімен сыйласу, кісілік жасау, т.б.) тәрбиеленушіге жан-жақты ұғындырып, оны өмір қолданысынан талап ету;

в) визуальдық, аудиовизуальдық (картина, кинофильм, радио, театр) тәрбие тәсілдерін ұйымдастыру арқылы тұлғаның адамгершілік қабілетін қалыптастыру, т.б.[6].

Олай болса жастардың бойына рухани-адамгершілік қасиеттерді сіңіру – жоғары мектеп педагогтарының басты міндеті. Студенттерді оқу үдерісінде тәрбиелеудің өзіндік ерекшеліктері бар, күрделі үрдіс. Бұл үрдіс оқу уақытында екі жолмен іске асады:

- өзара қарым-қатынас кезінде рухани-адамгершілік тәжірибе жинау;

- әлеуметтік-ізгіліктік циклдегі пәндер мазмұны (этика, эстетика, мәдениеттану, т.б.) рухани сезіну және меңгеру арқылы.

Білім алушыларды тәрбиелеуге педагог тұлғасының рөлін бағалау қиын. Педагогтің әсер ету қасиеттері: кішіпейілділік, ұқыптылық, сөйлеу мәдениеті, талап етушілігі, жауапкершілігі, бағалауда әділ болуы, парасаттылығы, т.б. жатады. Оқу үрдісіндегі тәрбие міндетін іске асырудағы қиындықтың бірі топтағы студенттердің рухани-адамгершілік түсініктерінің әр түрлі болуында және де тәрбие күрделі үрдіс болғандықтан, бір дәріс не семинар барысында студентті адалдыққа, қайырымдылыққа, батылдыққа, шындыққа тәрбиелеу мүмкін емес. Алайда, студенттің бойына рухани-адамгершілік құнды қасиеттерді сіңіріп, өз-өзіне сенімділікті тәрбиелеуде толық мәнді педагогтар шешуші рөл атқарады. Осыған орай оқытушы-педагог қазіргі жастарды рухани-адамгершілікке тәрбиелеуде өзгеріп жатқан өмір жағдайларына бейімделту, әлеуметтік-саяси жағдайда, өз көзқарасы мен сеніміне, идеясына және ізгіліктік құндылықтарға сүйене отырып мақсат қойғызу, ұлттық санасы, отансүйгіштік қасиеттері болып, елінің экономикалық дамыған,

әлемдік қоғамда өзіндік орны бар зиялы мемлекет болып қалыптасуына қатысуға талпынып, заңды сыйлап, қоғам алдында әлеуметтік жауапкершілігі қалыптасқан, азамматтық ерлігі, ішкі еркіндігі мен өзіндік ар-намысы бар жастарды қалыптастыруы қажет. Сонымен қатар студент жастардың тұлға аралық қатынасын дамыту, яғни өз құрбы-құрдастарымен, отбасы мүшелерімен, ұстаздарымен дұрыс қарым-қатынас жасай білуі, ол үшін өзге адамдарды түсінуі, қабылдауы, әр адамның құндылығын және даралық ерекшелігін жасына, жынысына, ұлтына қарамастан саналы түрде түсіне білуі және өзіне сырт көзбен қарап, өзінің көңіл-күйін, атқарған іс-әрекетінің себебін түсініп, істеген ісінің нәтижесіне өзіндік баға беруі – тәрбиедегі басты мәселе болып саналады.

Осыған байланысты бүгінгі студент жастардың бойынан мынадай қасиеттер табылуы тиіс:

- әділеттілік, ар-ұят, адалдық, өтірік пен арамдықты қабылдамау;

- мейірімділік, кішіпейілділік, батырлық, қайсарлық;

- басқа адамдармен қарым-қатынас, оларды құрметтеу, сыйлау;

- белсенді болу, өз күшіне, жетістікке сену.

Қорыта келе, біздің мемлекетіміздің болашағы, еліміздің ертеңі – қазіргі Қазақстан жастары болып табылады. Осы жастардың бойында рухани-адамгершілік қасиеттерінің қалыптасуы қоғам игілігі үшін маңызды.

Елбасымыз Н.Ә.Назарбаев болашақ ұрпағымызды тәрбиелегенде имандылық пен салауаттылық қасиеттерді сіңіре білсек, сонда ғана ұлттық рухы дамыған Отанының гүлденуіне өз үлесін қоса алатын жастарды өсіре алатындығымызды айтады. Жастардың рухани-адамгершілік тәрбиесіне жауап беретін негізгі тұлға – оқытушылар болғандықтан, жоғары оқу орындарында рухани-адамгершілік тәрбие беру үрдісі кең көлемде жүргізілуі тиіс.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 «Қазақстан Республикасының Конституциясы», Конституция 1995 жылы 30 тамызда республикалық референдумда қабылданды, Қазақстан Республикасы Парламентінің Жаршысы, 1996 ж., № 4, 217-құжат.

2 Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. 8,10-баптары, //«Егемен Қазақстан», 11.06.1999 ж.

3 Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан – 2030». Астана, 1998. – 128 б.

4 «Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты». Ұлт Көшбасшысы Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. – Астана, 2012. – 44 б.

5 Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы, Білім-Образование, – №1, 2004ж.

6 Табылдиев Ә. Ұлттық тәрбие иірімдері. – Алматы.: 2001. – 179 б.

М.И. МАМЫРОВА

Кыргызский государственный технический университет имени И.Раззакова
Кафедра инженерной педагогики
г. Бишкек, Кыргызстан

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Аннотация

В данной статье рассматриваются типология и социально-психологический портрет современного студента, изучаются особенности развития юношеского периода, раскрываются психологические особенности студентов и студенческого возраста.

Ключевые слова: юношество, молодежь, студенческий возраст, современные студенты, духовная потребность, ценности.

Бұл мақалада осы заман студентінің типологиясы мен әлеуметтік-психологиялық портреті қарастырылады, жасөспірімдік кезеңдегі даму ерекшеліктері зерттеледі, студенттер мен студенттік жастың психологиялық ерекшеліктері ашылады.

Түйін сөздер: жасөспірімдік, жастық шақ, студенттік жас, осы заман студенті рухани қажеттілік, құндылықтар.

Annotation

This article discusses the typology and socio - psychological rubs of modern student, special features of youth development period are studied, the psychological characteristics of students and the student's age are revealed.

Keywords: adolescence, youth, student age, current students, spiritual needs and values.

Проблема изучения личности современного студента рассматривается как одна из самых сложных и важных вопросов. Так как именно в студенческие годы происходят важные события, которые оказывают огромное влияние на его будущую жизнь и профессиональную карьеру.

Студенческий возраст – это уникальный период жизни человека. Именно этот возраст характеризуется юношеским периодом развития человека это начало самостоятельной, взрослой жизни. 16-17 лет – 20–21 год, – это, в широком смысле, юношеский этап развития личности. Наряду с этим, в данном возрасте выделяются следующие возрастные периоды: 16-17 лет – ранняя юность, 17-20 лет – собственно (в узком смысле) юность, 20-21 год – поздняя юность[5]. Эти возрастные периоды имеют свою специфику, но, при этом, обладают многими общими характеристиками.

По мнению многих ученых, это период масштабного развития нравственности и эстетического отражения окружающей действительности, становления и укрепления черт характера, определенных привычек и установок. Особенно важно, что данный период характеризуется овладением всей системой социальных ролей взрослого человека: учебных, гражданских, профессиональных, трудовых, политических и др.[2].

В годы юности человека отличают особенно высокая динамичность, насыщенность впечатлениями, способность к усвоению огромного потока информации, стремление к активному проявлению своих способностей. В юношеском возрасте круг духовных потребностей значительно расширяется, духовная жизнь характеризуется все более глубокой потребностью нравственного и эстетического переживания. Юноши и девушки определяют для себя

нравственные принципы и испытывают духовную потребность в согласовании с ними своего практического поведения. Их ведущая потребность заключается в настойчивом стремлении найти, определить свое стремятся к социальному творчеству, проявляют сознательность и обогащают себя социально ценными переживаниями, чувствами, привычками, способами регулирования поведения. Психологически она проявляется как неодолимое желание творческого проявления своей личности и индивидуальности. Духовная потребность юного человека в самосовершенствовании проявляется как состояние души, как настойчивое желание, стремление к идеалу, стимулирующее практическую деятельность[3].

М.И. Калинин, обращаясь к юношеству, писал: «Восемнадцать лет- пора юношества, это тот возраст когда у человека разбегаются глаза, не зная, куда направиться, хочется быть первым в стремлении к общему благу, хочется избрать такой путь дальнейшего жизненного путешествия, которое бы удовлетворило лучшие душевные запросы.

Это пора любопытства, желания заглянуть вперед, желание принести максимальную пользу семье, родному краю, своему народу, всему человечеству» [6].

Проблемами юности занимались такие психологи и педагоги, как И.С. Кон, Д.И. Фельдман, А.В. Толстых, И.В. Дубровина и другие. В их трудах рассматривались теоретические попытки определить возрастные особенности и черты личности юношеского возраста.

По мнению ученых, юность – более короткое время жизни, чем молодость; так как молодость включает в себя юность, но длится значительно дольше.

Итак, юношеский возраст это золотая пора молодости связанная с выбором важных жизненных ориентиров на будущее. Необходимо отметить, что невозможно рассмотреть проблему студенческого возраста без учета юношеского периода и молодости.

Такие исследователи как И.М. Ильинский, В.И. Добрынина, И.В. Бестужев-Лада, И.М. Слепенков изучали молодежь как особую социальную группу.

В своей работе И.М. Слепенков определяет молодежь как социально-демографическую группу общества которая характеризуется, во-первых, осуществлением деятельности, связанной с подготовкой и включением в самостоятельную жизнь при руководстве со стороны старших поколений, и во-вторых, социальной дифференциацией, соответствующей социально-классовому делению в обществе.

Из выше изложенного можно сказать, что молодежь это специфически социально-демографическая группа общества, включающая в себя молодых людей в возрасте от 16-17 до 20-21 года.

Особый интерес к проблеме студенчества как социально-психологической общности людей рассматривались в исследованиях Б.Г. Ананьева, Н.И. Кузьминой, А.В. Петровского, Н.И. Савотиной, И.П. Селезневой.

В психолого-педагогическом аспекте рассматривают студенчество И.С. Кон, В.Т. Лисовский, М.С. Яницкий. Они описывают его как второй период юности или первый период зрелости и отмечают, что этому возрасту свойственны высокий образовательный уровень, активное потребление культуры, социальная активность, относительно экономическая самостоятельность, развитие познавательной мотивации, повышенная потребность в коммуникации.

Путь в студенты начинается с осознания молодых людей стремления получить высшее образование. Для молодежи получение высшего образования является самой главной ценностью в жизни.

Студенчество как особая группа возникла в Европе в 12 веке одновременно с первыми университетами. Студенчество является не только источником пополнения квалифицированных кадров, интеллигенции, но и само составляет довольно многочисленную и важную социальную группу [9].

Согласно общепринятому определению, Студент (от лат. *studens*, родительный падеж *studentis* – усердно работающий, занимающийся), учащийся высшего, в некоторых странах и среднего учебного заведения.

В Древнем Риме и в средние века студентами называли любых лиц, занятых процессом познания. С организацией в 12 веке университетов термин «студент» стал употребляться для обозначения обучающихся (первоначально и преподающих) в них лиц; после введения ученых званий для преподавателей (магистр, профессор и др.) – только учащихся.

Понятие «студенчество» освещалось также в трудах социологов Б.Рубина и Ю.Колесникова. Студенчество по их определению это мобильная социальная группа, целью существования которой является организованная по определенной программе подготовка к выполнению высоких профессиональных и социальных ролей в материальном и духовном производстве [8].

Среди работ посвященных студенчеству особый интерес вызывают определения данные А.С. Власенко и Т.В. Ищенко. По их мнению, «Студенчество это особая социальная группа, формирующаяся из различных социальных образований общества и характеризующаяся особыми условиями жизни, труда и быта, особым общественным поведением и психологией, для которой приобретение знаний и подготовка себя для будущей работы в общественном производстве, науке, культуре является главным и большинстве случаев единственным занятием»[4].

В исследованиях, посвященных студенчеству можно выделить труды исследователей Ж.Атаянц, О. Василенко, Д. Константиновского, Ю. Колесникова, А.Котовой, А. Кушак, В.Лисовского, А. Петрова, В. Подерни, М. Шульги, и др. которые, рассматривали студенчество как специфическую субкультуру.

По мнению Мосиенко Л.В. именно студенческая субкультура способствует совершенствованию профессиональной подготовки, приобретению умений сотрудничества, общению к общечеловеческим ценностям через событие с другими, развитию коммуникативных, креативных умений, самосознания, то есть понимания и осознания себя через других, саморазвитию и самореализации, обогащению жизненного и профессионального опыта [7].

Студенты за последние годы очень сильно изменились и этих студентов можно назвать современными студентами. Современные студенты это молодые люди обучающиеся вузах для повышения своего интеллектуального и духовного развития, но основным их принципом стал принцип выживания.

Современные студенты вынуждены в ущерб учебе тратить много времени на подработки. В данное время одна треть студентов работает, потому что родители не могут обеспечить их всем необходимым. Еще одна треть работает, чтобы попробовать себя в деле и к концу учебы четко понимать, на чем они хотят специализироваться. Оставшаяся часть студентов работает, чтобы обеспечить себе трудоустройство после окончания учебного заведения.

По мнению М.В. Булановой-Топорковой современные студенты разделяются на три группы. Критерием данной типологии является отношение к образованию [1].

Первую группу составляют студенты, ориентированные на образование как на профессию. В этой группе наибольшее число студентов, для которых интерес к будущей работе, желание реализовать себя в ней – самое главное. Лишь у них отмечается склонность продолжать свое образование в аспирантуре. Все остальные факторы для них менее значимы. К этой группе относится около трети студентов.

Вторую группу составляют студенты, ориентированные на бизнес. Отношение к образованию у них совсем иное: для них образование выступает в качестве инструмента (или возможной стартовой ступени) для того, чтобы в дальнейшем попытаться создать собственное дело, заняться торговлей и т.д. Они понимают, что со временем и эта сфера потребует образования, но к своей профессии они относятся менее заинтересованно, чем первая группа.

Третью группу составляют студенты, которых, с одной стороны, можно назвать «неопределившимися», с другой – задавленными разными проблемами личного, бытового плана. На первый план у них выходят бытовые, личные, жилищные, семейные проблемы.

Можно было бы сказать, что это группа тех, кто «плывет по течению» – они не могут выбрать своего пути, для них образование и профессия не представляют того интереса, как у первых групп. Возможно, самоопределение студентов данной группы произойдет позже, но можно предположить, что в эту группу попали люди, для которых процесс самоопределения, выбора пути, целенаправленности не характерен.

Следующая классификация студентов основывается на типах деятельности студентов, в связи с чем, можно выделить три основных типа [1,7].

Первый тип личности отличается комплексным подходом к целям и задачам обучения в вузе. Интересы студентов сосредотачиваются на области знаний более широкой, чем предусмотрено программой, социальная активность студентов проявляется во всем многообразии форм жизни вуза. Этот тип деятельности ориентирован на широкую специализацию, на разностороннюю профессиональную подготовку.

Второй тип личности отличается четкой ориентацией на узкую специализацию. И здесь познавательная деятельность студентов выходит за рамки учебной программы. Однако, если первому типу поведения присуще преодоление рамок программы, так сказать, вширь, то в данном случае этот выход осуществляется вглубь. Система духовных запросов студентов сужена рамками «около-профессиональных интересов».

Третий тип познавательной деятельности студентов предполагает усвоение знаний и приобретение навыков лишь в границах учебной программы. Этот тип деятельности – наименее творческий, наименее активный – характерен для четверти студентов. Таким образом, уже в результате самого общего подхода к анализу учебно-познавательной деятельности студентов выделяются три типологические группы, каждая из которых имеет свои модели поведения [1,6,7,10].

Последняя классификация, которая рассматривается в работах авторов, имеет своим основанием такой критерий, как успеваемость.

Согласно данной типологии, выделяется 4 группы студентов:

1) отличники – «зубрилы» – те, которые постоянно посещают занятия и путем труда достигают хороших результатов, они очень дисциплинированы, из них выбирают «старост»;

2) отличники – «умные» – те, которые обладают высоким интеллектом, сильной школьной базой и своими вопросами могут поставить некоторых преподавателей в неловкое положение. Они считают: «К чему ходить на каждое занятие, ведь мы и так умные», они учатся по принципу «всего понемножку»;

3) «хорошисты–труженики» – студенты, которые постоянно учатся, но в силу своих умственных способностей успехами в учебе не блещут;

4) неуспевающие – «случайные»; контингент данной группы разнообразен: девушки, желающие стать дипломированными женами, юноши, уклоняющиеся от службы в армии, часть молодежи, которых родители определили в вуз, лишь бы они чем-нибудь занимались, и т.д.

Итак, опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что современные студенты это та социальная группа молодежи, которая отличается высокой активностью и энергичностью. Для современных студентов присуща постоянная тяга к новому и стремление к самовыражению. Им свойственна мобильность, организаторские качества. Но, выше перечисленные данные авторов о типах студентов нам говорят, что по отношению к учебе современных студентов проявляются различные ценностные установки.

Таким образом, можно сказать, что происходящие социально-экономические изменения в обществе у современных студентов тоже вызывают изменения в предпочтениях и ценностных ориентациях.

ЛИТЕРАТУРА

1 Буланова–Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.

2 Гаджиева У.Б. Социально-психологические особенности студенческого возраста. // «Актуальные вопросы педагогики и психологии»: материалы международной заочной научно-практической конференции. – Новосибирск. 2013.

3 Ефименко (Бабкова) Е.А. Студенческий возраст как наиболее сензитивный период формирования духовных ценностей будущей профессиональной деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена №88.2008.

4 Ищенко Т.В. Молодежь как общественная группа. – М.1972. – С. 52.

5 Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.

6 Калинин М.И. О Молодежи. – М., «Молодая гвардия», 1969, – С. 21.

7 Моисенко Л.В. Студенческая субкультура в образовательном пространстве вуза. // Высшее образование сегодня, – №1. 2011.

8 Рубин Б., Ю. Колесников. Студент глазами социолога. – Ростов. 1986. – С. 365.

9 <http://www/slogos.ru>.

УДК 811.161.1 (09)

А.Д. МАЙМАКОВА, Г.Р. КАДЫРОВА

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

г. Алматы, Казахстан

amaimakova@mail.ru;

rabikovna@mail.ru

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК» В ВУЗЕ

Аннотация

Данная статья посвящена вопросу патриотического воспитания в условиях образовательного процесса высшей школы. В статье представлены конкретные методы и приемы работы со студентами на занятиях по общеобязательной дисциплине «Русский язык», направленные на формирование их активной социальной, гражданской позиции, на воспитание в духе высокого патриотизма и любви к Родине.

Ключевые слова: русский язык, патриотическое воспитание, патриотизм, казахстанский патриотизм, духовно-нравственное развитие и воспитание, интерактивные методы.

Бұл мақала жоғары мектептің оқу үдерісі жағдайындағы патриоттық тәрбие мәселесіне арналған. Мақалада жалпыға міндетті «Орыс тілі» пәні бойынша сабақ барысында студенттердің белсенді әлеуметтік, азаматтық ұстанымдарын қалыптастыруға, оларды Отанға деген махаббат пен патриоттық рухқа тәрбиелеуге бағытталған жұмыстардың нақты әдістері мен тәсілдері ұсынылған.

Түйін сөздер: орыс тілі, патриоттық тәрбие, патриотизм, қазақстандық патриотизм, рухани-адамгершілік даму және тәрбие, интерактивті әдістер.

Annotation

This work is devoted to the question of patriotic upbringing in conditions of educational process in high school. Concrete methods and ways of working with students during Russian class directed

to formation of active social and citizen position, to education in the spirit of patriotism and love of country are presented.

Keywords: Russian language, patriotic education, patriotism, Kazakhstan patriotism, spiritual and moral development and education, interactive methods.

Нет на нашей планете государства, которое не нуждается в патриотизме своих граждан. Эта личностная характеристика отдельного человека является источником силы, единства народа и целостности государства, мобилизует на решение стоящих перед обществом стратегических задач.

Президент Республики Казахстан Н.А.Назарбаев в Послании народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» подчеркнул важность формирования казахстанского патриотизма как цементирующей идеи государственности. В нем заложена осознанная ответственность каждого гражданина за судьбу, безопасность и будущее нашей Родины. А также осмысленное уважение всех соотечественников, вне зависимости от национальности и конфессии, к обычаям, традициям, истории, культуре и языкам народов многонациональной страны. «Быть патриотом – это носить Казахстан в своем сердце», – так ёмко определил эту ценность Глава нашего государства [1].

Истинный патриотизм предполагает длительное развитие целого комплекса позитивных качеств. Основой этого развития является духовно-нравственный и социокультурный компонент. Патриотизм выступает в единстве с духовностью, гражданственностью и социальной активностью.

Казахстанский патриотизм является новой парадигмой государственной политики и идеологии. Конечно же, его появление и утверждение в Республике Казахстан было связано с укреплением независимости государства. Но именно сегодня, в век стремительно меняющейся картины мира и новых глобальных вызовов человечеству, возрастает необходимость воспитания истинных патриотов нашей страны.

Особую роль в патриотическом и в целом духовно-нравственном воспитании молодежи призваны сыграть высшие учебные заведения. В связи с этим система образования высшего учебного заведения, в частности, педагогических вузов, должна быть построена не только на современных знаниях методик и новейших технологий, но и знаний, ориентированных на воспитательный процесс, где честь, чувство долга, ответственность перед страной – основа патриотизма, в котором учитываются разнообразные конфессии, этносы с их традициями и обычаями, языком и культурой. Всё это возможно проводить в «едином блоке» образовательного и воспитательного пространства именно на занятиях по дисциплине «Русский язык», где должен закладываться фундамент патриотического сознания, патриотических чувств и поведения гражданина как будущего учителя физического воспитания и организатора начальной военной подготовки [2], [3].

В процессе патриотического воспитания формирующаяся личность требует соответствующих способов педагогического воздействия.

В связи с этим к методам патриотического воспитания относят и традиционные методы, и нетрадиционные (активные) методы. К первой группе принадлежат: методы разностороннего воздействия на сознание, чувства и волю обучающихся (беседы, лекции, диспуты, пример, убеждение); ко второй группе можно отнести: ролевые игры, метод проблемной дискуссии, принцип спорного мышления, социальный тренинг и др.

В реальных условиях педагогического процесса методы патриотического воспитания выступают в сложном и противоречивом единстве. Решающее значение здесь имеет не логика отдельных «уединенных» средств, а гармонически организованная их система.

Разумеется, на каком-то определенном этапе воспитательного процесса тот или иной метод может применяться в более или менее изолированном виде. Но только во взаимодействии все методы могут достичь намеченной цели – возрождение духовно-нравственных устоев общества и формирование настоящих граждан национального государства.

Каким же образом на занятиях русского языка можно проводить патриотическое воспитание и развивать гражданскую позицию студентов?

Во-первых, основы построения методики обучения языку и развития различных речевых умений рассматривают аутентичный текст, который по способам воздействия на реальную действительность личности может оказывать образовательную, воспитательную, развивающую, информационную, регулятивную, идеологическую, эстетическую функции. Ведь он выступает и как объект наблюдения за языковыми фактами, и как источник расширения языковых знаний, и как образец для воспроизведения, и как материал для тренировки, и как воспитательное средство. В аутентичном тексте отражаются факты и особенности национальной культуры. Через текст студенты усваивают новые знания, ценности носителей изучаемого языка, т.е. формируется культуроведческая компетенция. Отражение в текстах живой реальной жизни вызывает интерес у студентов, готовность обсуждать материал, вступать в дискуссию. Объяснение такого рода информации, заключенной в тексте, является эффективным средством привлечения внимания студентов к реальной действительности, способствует формированию лингвострановедческой и интеркультурной компетенции, дает возможность сравнивать и находить общее и особенное в реалиях, положительно влияет на личностно-эмоциональное состояние студентов, обеспечивает возможность соизучения языка и культуры.

В соответствии с положениями лингвистики текста, к тексту в процессе преподавания относится речевое произведение любой протяженности, в записанной или звучащей форме, характеризующееся целостностью и

законченностью с точки зрения реализации коммуникативного намерения или коммуникативной задачи его автора. В более широком смысле текст представляет собой сложную коммуникативную единицу высокого порядка, продукт и предмет познавательной деятельности. В этой связи можно говорить о том, что овладение умениями и навыками работы с ним не только способствует решению общеобразовательных, воспитательных и практических задач, но и ведет к приобретению общей коммуникативной компетенции, поскольку текст является важным средством самообразования.

Таким образом, отбор текстового материала для занятий по русскому языку проводится с учетом языковой подготовленности студентов, их социально-психологических и национальных особенностей, интересов и индивидуальных возможностей. Кроме этого, система текстов охватывает темы, связанные с устным народным творчеством и ведущие в экскурс истории о военном искусстве казахского народа.

Такая тематическая подборка, связанная с нравственными категориями и человеческими ценностями, несомненно, оказывает воздействие на формирование патриотических чувств и высокого духа молодежи, развивает кругозор и формирует системно знания о своей Родине, ее истории, национальной культуре, о культуре народов, проживающих на территории Казахстана (Ср.: *«Полководец Кюльтегин»*, *«Непобедимый воин Карасай батыр»*, *«Богенбай батыр – крупный военачальник XVIII века»*, *«Рыцарь и поэт»*, *«Подвиг 28 героев-панфиловцев»*, *«Легендарный сын казахского народа Бауыржан Момышұлы»*, *«Славные дочери казахского народа»*, *«Патриотизм в современном мире»*, *«Концепция военно-патриотического воспитания молодежи»*, *«Защита Отечества – важнейшая функция государства»*, *«Боевые традиции Вооружённых сил РК»*, *«Основы строевого обучения»*, *«Профессиональное мастерство командира»* и мн.др.).

При работе с текстом нами предлагается тренировочная словарная работа, способству-

ющая углублению определенных понятий, направленная на восприятие нового текста. Затем может быть предложена воспроизводящая работа, направленная на понимание текста, например: чтение с пометами («insert»), т.е. осмысленное чтение:

- «незнакомая информация»;
- + «знакомая и об этом хочу знать больше»;
- ! «интересная информация»;
- ? «непонятная, надо спросить».

Активно применяется и аналитическое чтение, направленное на осмысление прочитанного: «Кратко сформулируйте основную тему текста, используя выражения: В тексте ... речь идет о ...; В тексте ... рассматриваются вопросы ...; В тексте ... говорится о ... ».

Следующим этапом работы может быть сворачивание (составление вопросов, плана) и развертывание текста (перестройка содержания текста в виде диалога), что позволяет упорядочить и систематизировать полученные сведения.

Заключительным этапом работы над текстом является размышление, где студенты выражают не только свое отношение к прочитанному тексту, но и высказывают новые мысли, касающиеся личностного восприятия прочитанного текста. Например: *В чём, на ваш взгляд, заключается профессиональное мастерство командира? Каким образом военное мастерство связано с педагогикой?* Или: *Составьте свой портрет современного командира* и др.

Особое место при чтении текстов занимает анализ эпиграфа, так как эпиграфы выражают не только содержание, но и эмоциональную окраску текста. Анализ эпиграфа – достаточно сложная интеллектуальная работа, поскольку он выражает мысль обобщенно. Понимание этой связи, ее словесная формулировка дают возможность более глубоко осмыслить прочитанное, сформировать мыслительный навык логического обоснования той или иной проблемы.

Обдумывание смысла эпиграфа формирует познавательный интерес, обостряет восприятие текста, настраивает на определен-

ный уровень интеллектуальных трудностей, связанных с познанием нового, а также ведет к получению студентами профессионально-значимой информации в области военного искусства казахского народа.

Итогом всей проделанной работы над текстом, как контролирующей подытоживающей и обобщающей, предлагаем образцы следующих заданий:

1. Прочитайте пословицы.

1. *Ер шекіспей бекімейді* «Герой закаляется на войне». 2. *Ер жігіт елі үшін туады, елі үшін өледі* «Герой рождается для народа, умирает за народ». 3. *Отан сатқан – ант атқан* «Предатель Родины проклят присягой». 4. *Опасызда Отан жоқ* «У предателя нет Родины» и др.

● О каких качествах человека говорится в этих пословицах? Согласны ли вы с народной мудростью? Свой ответ аргументируйте, опираясь на знания, читательский и жизненный опыт.

Анализ пословиц поможет студентам воспитывать морально-волевые качества, а также развивать в себе чувство верности, любви к Родине. Ведь подлинно казахские пословицы и поговорки действительно отличаются патриотическими ценностями, которые содержат в себе целый комплекс рекомендаций, наставлений, выражающих золотые правила поведения, подлинного патриотизма.

2. Напишите эссе-рассуждение, продолжайте фразу: *Я могу назвать себя патриотом, потому что ...*

3. Составьте рассказ-размышление на тему: *«Особенности военно-спортивных игр казахского народа»*.

4. Напишите сочинение-рассуждение на тему: *«Наш общий дом в опасности»*.

Такие задания предлагаются студентам не только с целью изучения и анализа различных научных источников в области истории военного искусства казахского народа, но и учат проявлять интерес к злободневным проблемам: загрязнение экологии, рост наркомании и молодежной преступности, падение уровня общей культуры и др., тем самым способствуют выражению осознанного патриотизма и равнодушия к судьбе страны.

Таким образом, предложенные виды работы с текстом имеют не только когнитивную направленность в исторических сведениях военного дела, но и содержат духовно-нравственную природу патриотического воспитания в области традиций военного искусства, что, на наш взгляд, инициирует познавательную самостоятельность студентов, резко повышает эффективность воздействия на процесс обучения в целом, воспитания, самовоспитания и самосовершенствования.

Также такие формы работы с текстом помогают формировать и идеологическую функцию, которая находит свое выражение в главных свойствах личности: целях, мотивах, поведении, потребностях, интересах и мировоззрении будущих учителей начальной военной подготовки.

Во-вторых, на занятиях русского языка как метод патриотического воспитания можно использовать беседу, построенную в виде диалога, участники которого получают возможность свободного обмена мыслями. В межличностном диалоге процесс взаимного понимания является ключевым моментом.

Межличностный диалог – это особый уровень взаимодействия и общения людей, высшее проявление их равноправия, подлинно человеческие отношения. В межличностном диалоге личность одного человека открыта личности другого, что дает возможность участникам такого диалога для взаимного познания и развития. В подобном качестве между партнерами складываются и утверждаются отношения, основанные на подлинно нравственных принципах. И, наконец, в межличностном диалоге активно применяются и развиваются новые способности – понимания, адекватного видения других людей, а также самого себя.

Беседа, как правило, всегда начинается с обоснования темы, которое настраивает обучающихся к предстоящему обсуждению как жизненно важному, а не надуманному делу. Поэтому, проводя беседу, преподаватель так ставит вопросы, чтобы студенты могли свободно высказывать свои суждения, приводить к самостоятельным выводам и обобщениям.

Например, нами предлагаются такие вопросы:

- *Как вы понимаете выражение «Я патриот»?*
- *Что такое патриотизм для Вас?*
- *Стоит ли сегодня говорить о патриотизме? Почему?*
- *Как вы понимаете гражданский и казахстанский патриотизм? В чём разница между ними? Обоснуйте свою точку зрения.*
- *Каким не должно быть патриотическое воспитание, наверное, знает почти каждый. А каким оно должно быть?*
- *Какие принципы должны быть положены в основу патриотического воспитания в условиях современного многонационального и поликонфессионального Казахстана? Любовь к Отчизне вообще, преданность своим национальным корням, трепетное отношение к малой родине? А может быть, безграничное уважение к символам государства и к людям, их олицетворяющим?*
- *Можно ли и нужно ли в вопросах патриотического воспитания использовать иностранный или наш прошлый (советский) опыт? И др.*

В заключение беседы уже сам преподаватель формулирует вывод и подводит студентов к сущности и значимости патриотизма.

В-третьих, наряду с традиционными формами работы на занятиях по русскому языку нами используются и различные активные методы патриотического воспитания (о которых мы говорили выше). К ним можно отнести:

1. Ролевые игры, которые считаем наиболее эффективным методом научить студентов ставить себя на место других. По Ф. и Д. Шэфтел, ролевые игры являются «неоценимым средством дать в контролируемых условиях возможность практиковаться в поведении и познавать ценности при решении социальных проблем, не страдая от последствий антисоциальных или опасных действий».

Приведем примеры.

Сюжетно-ролевая игра на тему: «Строевая подготовка».

Занятие проводится в игровой форме. Каждой группе отводится около 20 мин. Студен-

там предлагается разделить на две группы, каждая из которых выбирает командира, остальные исполняют роль рядовых. Ведущему, т.е. командиру, предлагается отдать строевые приказы: «Становись», «Стой», «Смирно», «Налево», «Направо» и др.

Такая игра совершенствует навыки активизации внимательности, способствует соблюдению воинского порядка и укреплению дисциплины, а также учит вырабатывать четкость дикции и владение голосом, что в целом является важнейшим показателем профессиональной компетентности будущего учителя-предметника.

2. Метод проблемной дискуссии. Этот метод дискуссии предполагает групповую работу, которая также является существенным фактором активизации деятельности студентов. Такая групповая форма обучения позволяет, на наш взгляд, решать три основные задачи:

- конкретно-познавательную задачу, которая связана с непосредственной учебной ситуацией;
- коммуникативно-развивающую, когда вырабатываются основные навыки общения внутри и за пределами данной группы;
- социально-ориентационную, связанную с воспитанием гражданских качеств, необходимых для адекватной социализации индивида в сообществе.

В качестве проблемной дискуссии студентам можно предложить тему: «*Патриотами рождаются или становятся?*» и др.

В ходе таких дискуссий студенты учатся самостоятельно находить определенные выводы и принимать решения. Принцип проведения дискуссий – «никакого давления извне». Кроме тренировки участия в демократических процедурах в дискуссиях реализуется психологическое свойство трансформации вербальных реакций в поведенческие. «Проговаривание» и отстаивание идей в ходе дискуссий ускоряет их перевод в убеждения и регулятор поведения студентов.

3. Принцип спорного мышления, который предполагает отбор ситуации, в которой сталкиваются различные взгляды и интересы при

обсуждении какого-либо общественного события при различных решениях одной проблемы. В качестве такого примера спорного мышления можно предложить тему: «*Спорт для меня дань моде или жизненная необходимость?*», где учебные цели ставят задачу применить «контroversное мышление со ссылками на различные альтернативы в качестве дидактического и методического средства» для организации интересного и близкого к реальности обучения.

Такая форма работы развивает умение работать в команде, выполнять трудные, нестандартные задания, вступать в полемику, не боясь отстаивать свою точку зрения, планировать свое время, анализировать свои достоинства и промахи.

4. И последнее – это социальный тренинг, который К. Беир определяет как «процесс, который готовит каждого индивида к полноценному участию в жизни общества, то есть группы людей, относящихся друг к другу как равный к равному». Например, при работе с научным текстом «Устав» студенты знакомятся с основными положениями и понятиями военного устава, что составляет основу норм и правил социального поведения для усвоения ограничений, принятых в обществе. Ср. также: при изучении военного этикета на занятиях русского языка у студентов формируется модель поведения в различных ситуациях профессиональной деятельности.

В нашей работе мы показали лишь отдельные фрагменты занятий по русскому языку, которые направлены на гражданско-патриотическое воспитание студентов в условиях современного педагогического вуза.

Реализация психолого-педагогических технологий патриотического воспитания в образовательный процесс, таким образом, позволяет сформировать личностные качества молодого человека, адекватные организации среды жизнедеятельности и тенденций его развития.

Патриотическое воспитание и вкупе с ним духовно-нравственное развитие и воспитание молодежи является ключевым фактором развития страны, обеспечения духовного единства народов и объединяющих его моральных

ценностей, политической и экономической стабильности. Невозможно создать современную инновационную экономику, минуя человека, состояние и качество его внутренней жизни. Темпы и характер развития общества непосредственным образом зависят от гражданской позиции человека, его жизненных приоритетов, нравственных убеждений, моральных норм и духовных ценностей.

Воспитание человека, формирование свойств духовно развитой личности, любви к своей стране, потребности творить и совершенствоваться есть важнейшее условие успешного развития Казахстана.

ЛИТЕРАТУРА

1 Послание Президента Республики Казахстан - Лидера нации Нурсултана Назар-

баева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» 14.12.2012//

http://www.akorda.kz/ru/page/page_poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-lidera-natsii-nursultana-nazarbaeva-narodu-kazakhstana

2 Кадырова Г.Р., Маймакова А.Д. Русский язык. Учебное пособие для студентов специальности «Начальная военная подготовка». – Алматы: TST-Company, 2013. – 183 с.

3 Кадырова Г.Р., Маймакова А.Д. Русский язык. Учебное пособие для студентов специальности «Физическая культура и спорт». – Алматы: TST-Company, 2013. – 195 с.

4 Абдрашитова Т.А., Оспанова Я.Н. Передовой опыт по патриотическому воспитанию граждан: Методическое пособие. – Астана: Агроиздат, 2009. – 236 с.

Р.Н. НАУРЫЗБАЕВА

*Қызылорда облысы бойынша «Өрлеу» біліктілікті арттыру
ұлттық орталығы акционерлік қоғамы
Қызылорда қ., Қазақстан*

ӨЗІНЕ-ӨЗІ ҚОЛ ЖҰМСАУДЫҢ АЛДЫН АЛУДА ПЕДАГОГТИҢ РӨЛІ

Аннотация

Аталған мақалада суицидтің туындау себептері мен алдын алу жолдарына талдама жасалған. Қоғамның көлеңкелі жақтарынан теріс әсер алып түңілген балаларды тығырықтан шығару жолдары қарастырылған. Педагогке жүктелетін міндеттің маңыздылығына ерекше сипаттама берілген. Бала психологиясының қалыптасуына сана мен сезімнің рөлі баяндалған.

Түйін сөздер: алдын ала жағдай, пайда болу, сәйкестік.

Проведенный анализ культурно-исторических и духовно-психологических предпосылок суицидального поведения несовершеннолетних позволил сделать ряд выводов. Акцентирована задача педагога в предотвращении появления суицидального поведения детей и подростков. Описана роль эмоции и чувств в формировании личности ребенка.

Ключевые слова: предпосылки, появление, идентичность.

Annotation

The carried-out cultural-historical and spiritual-psychological analyses helped to make a certain conclusions: prerequisite careful spiritual study and control over teenagers will help to avoid the emergence of abnormal behavior of children to make a suicide. The role of emotion and feelings in the formation of the identity of the child is described.

Keywords: prerequisite, emergence, identity.

Адам дүниеге өмір сүру үшін, тұлға аретінде із қалдыру үшін, өмір сүруге деген құштарлығымен қоса келеді. Себебі ғасырлар бойы адамның санасына сіңген өзін-өзі қорғау, өзін-өзі сақтау, өзін-өзі дамытуға деген ынта мен сезімі түйсікте, өмірде белгілі бір дәрежеге жету ұғымы санада берік қалыптасқан. Бұл – адамның үлкен қуатты күші. Сонда тегінен берік қалыптасқан қағиданың бұзылуына не себеп болады? Яғни адамның өмір сүруге деген құштарлығының басылып, түңілуіне соншалықты не әсер етеді? Түп себебін анықтауға бола ма? Жастарды қыршынынан қидыратын қатерлі мәселенің туындау, қалыптасу себептерін қалай анықтаймыз, қалай алдын аламыз? Біздің білетініміз не нәрсенің де туындауына түрткі болатын жәйттардың себептерін айқындағанда, мәселені шешу жолдарын да бағамдауға болады.

Суицид мәселесі – әсіресе балалар суицидi өте қауіпті, күрделі және аяғына дейін шешілмеген мәселе. Ал, балалық шақ, жасөспірімдік шақ - жаңа кездесулерге, әрбір күні жаңалықтарға, армандарға толы, өмірге деген құштарлықтың артып тұрған шағы. Сондықтан да баланы не қажытады, тығырыққа тірелген сәтте, күйзелістен шығару жолдары қандай, осы жайттарды зерттеп айқындау – өте маңызды. Осы мәселенің рухани, психологиялық және мәдени-тарихи жағына көз жүгіртіп, ең маңызды екі ұстанымдық сұраққа жауап іздеп көрелік:

1. Қазіргі таңда елімізде балалар суицидi неге белең алып тұр?

2. Ал біршама себептерін айқындаған жағдайда бәріміз бірігіп, немесе әрқайсымыз осы құбылыстың алдын алу үшін не істей аламыз?

Зерттеулерге сүйенсек, өзіне-өзі қол салуға біршама бейімділігі басым адамдардың болатыны анықталған. Осы мәселені шешу үшін ең алдымен, бейімділікті анықтап, дер кезінде көмек көрсетуіміз керек екені сөзсіз. Күнделікті қоғамның келеңсіз көріністері баланың құлағына жетіп, көз алдында орын алып жатыр. Атап айтсақ, ата-ананың ажырасуы, жетім, тастанды балалар санының өсуі, нашақорлық, араққорлық, ересектердің

әлімжеттілігі, жабайы бәсекелестік, дамып келе жатқан қоғамға икемделе алмау, өзін ешкімге керексіз сезіну т.б. Өзіне-өзі қол жұмсаудың себептерін алғаш зерттеген ғалымдардың бірі Э. Дюркгейм өлімге итермелейтін себептерді төмендегідей пайымдайды: *эгоистік себеп* (қоғам мен индивидтің арасындағы қарым-қатынастың әлсіреуі); *альтруизм* (шындық үшін немесе басқа адамдардың мүддесі үшін құрбандыққа бару); *аномикалық* (қоғамдағы дағдарысты жағдайлардың әсері) [1].

Елордадағы Психикалық денсаулық орталығының суицидологі Екатерина Миронова адамдарда неліктен өз еркімен о дүниеге кету идеясы туындайтыны жайында төмендегідей пікір айтады: «Суицидке байланысты оқиғалардың 30% – ол психикалық ауытқулар: депрессия - торығу, психоздар, шизофрения, 70% жағдайға бейімделу қабілетінен айрылу реакциясы. Яғни адам объективті түрде ауыр, немесе субъективті түрде төзгісіз жағдайға душар болады. Өзінің жеке басының ерекшелігіне қарай қандай да жағдай ол үшін адам төзгісіз ауыр болуы мүмкін».

Суицид тақырыбын зерттеулердің қорытындысы бойынша, келеңсіз жайттың белең алуының объективті себебі: *антропологиялық дағдарыс* болып табылады. Антропологиялық дағдарыстың көрінісі: қоғамда ұрпақтар сабақтастығының, рухани-адамгершілік құндылықтардың рөлінің әлсіреуі, адамдардың бір-біріне деген сенімінің азаюы, адам өмірінің құнсыздануы болып табылады. Ғылымның жетістіктерінің басым бөлігі дамыған елдердің әскери мүмкіндіктерін нығайтуға жұмсалады. Жаппай қарулану – адам шығындарын көбейтуге жұмсалуда.

Қазақстан Республикасының Президенті - Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан - 2050» стратегиясы: қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауында ХХІ ғасырдың он жаһандық сын-қатерін атап өтті. Аталған сын-қатерлердің жаңғырығы қоғамға, оның ішінде ең нәзік те сезімтал балаларға да ұшқыны тиіп жатыр. Қазіргі уақытта адамзат жаңа жаһандық сын-тегеуріндермен бетпе-бет келуде. Жол-

дауда көрсеткендей, осы уақытқа дейін жалпы жаңғырту үдерісіне кірікпеген әлеуметтік топтар бар. Оның объективті себептері де бар. Қоғамда адамдардың моральдық жайкүйі мен қоғамдық топтардың қажет үмітіне әсер ететін бірқатар теңгерімсіздікті жойып, қоғамның барлық жіктеріне қоғамдық жаңғырту процесіне кірігу мүмкіндігін беру керектігі баса айтылған. Қоғамның үлкендікшілі әрбір мүшесі өз-өзімен, ортасымен үйлесімді, толыққанды өмір сүруге мүмкіндік алғанда ғана тығырыққа тірелу қаупі жойылады. Табиғатқа басымдық жасау әрекеті де тепе-теңдіктің бұзылуына әкеп соғуда. Рухани-адамгершілік, әлеуметтік және мәдени аймақтарда екі күштің: *дәстүрлі дүниетанымға негізделген көзқарас және постмодернизмнің* бір-біріне қайшы болуы айқындалды.

Дәстүрлі дүниетаным ағымының негізін мұсылмандық, христиандық және иудаизмге негізделген әлемдік діни көзқарастар құрайды. Дәстүрлі дүниетанымдық ағым адамның рөліне, оның рухани құндылықтарына ерекше мән береді, рухани мұраның ұрпақтан ұрпаққа жетуіне, ұрпақтар сабақтастығына ерекше мән береді. Әрбір адамның өз өмірін бағалауын, айналасына жанашырлық көрсетуін, шүкіршілік етуін уағыздайды, сабыр, төзім, мейірім мен адамгершілікке шақырады, өмірге деген құлшынысын оятады [2, б. 9].

Постмодернизм ағымы мәдени құндылықтарды қайта қарауға әкеліп тіреді. Постмодернизм термині жаңаның жаңасы деген ұғымды білдіреді. Постмодернистік ағымның идеясында адамның жетекші құндылығы өз мүддесін ғана ойлау болып есептеледі. Жаңа әлемнің мүмкіндігі шексіз деп уағыздалады. Рухани құндылықтан алшақтау адамды аздыруға әкеп соғады, адамдарда біреудің есебінен байығысы, тез арада үлкен дәрежеге жеткісі келетін пиғыл қалыптасады. Постмодернизмнің алғашқы белгісін бейнелеген философ Ф. Ницше болып саналады. 1881-1882 жылдары «Көңілді ғылым» атты кітабы жарық көреді. Кітаптың бір кейіпкері – Ханбазарда ақыл-есі ауысқан кісі күндіз

қолына майшам алып Құдайды іздейді, таба алмағасын «Құдай өлді» деп мәлімдейді. Бұл сөз тіркесі сол кезеңнің көңіл-күйін білдірген және афоризмге айналған. Бұл адамзаттың адамгершілігінің азғындауының, келешекке деген сенімінің жоғалуының көрінісі еді. Адамдар құдайдан теріс айналды яғни олардың жүрегінде құдай «өлді». Ал құдай жоқ болса, ұят, қорқу сезімі жоғалды деген сөз.

Егер дәстүрлі ағымда мәдениетке деген көзқарас рухани мәдениетті, жоғары және халық мәдениетін негізге алса, постмодернизм ағымы пайдалану және қандай жолмен болса да көңіл көтеру, жалпылай мәдениетті қолдайды. Дәстүрлі ағымда айналасына деген қарым-қатынасында мейірім, ауызбіршілік, төзімділікті негізге алса, постмодернизм бәсекелестік, менсінбеушілікті негізге алады. Адам тек қана өзінің талап-тілегінің орындалуына ерекше мән берсе, өзіншілдікке бой алдырады. Бұл қоғамда жат қылықтардың белең алуына бірден-бір себеп болып табылады. Нәтижесінде қоғамда девианттық және аномиялық ағымдар күш ала бастайды: адамдар басқалардың есебінен өмір сүруге дағдыланады. Міне осы жағдай білім беру жүйесіне де әсерін тигізбей қоймайды. Постмодернизмнің зиянды әсері тек жеке адамға немесе отбасы мүшелеріне ғана емес, бүкіл әлеуметтік жүйелерді де шарпуда. Білім берудің дәстүрлі жүйесі ұрпақтар сабақтастығының кездесу алаңы яғни үлкендер жастарға өзінің өмірден жинақтаған тәжірибесімен таныстырады, рухани-мәдени байлықтарымен бөліседі.

Ал қазіргі білім беру жүйесіндегі «модернизация» мен «оңтайландыру» деген ұранның көлеңкесінде көптеген ақаулар кетіп жатқаны белгілі. Мысалы: көңіл көтеру іс-шараларының басымдығы, репетиторлыққа сүйеніп кету, тестілермен шектен тыс әуестену т.б. Алуан түрлі рейтингтермен, конкурстармен, өзін-өзі презентациялаумен айналысу – баланың зейілін негізгі мақсаттардан қосымша әрекеттерге аударуда. Әрине, қазіргі білім жүйесінің жетістіктерін, мұғалімдердің кәсіби шеберліктерін шындап, жас ұрпаққа саналы да сапалы білім берудегі еңбектерін

ешкім жоққа шығара алмайды. Дегенмен қоғамның талабына ілесе алмаған, аномальді эгоцентризмнің көріністеріне де жиі куә болып жүргенімізді де жасыра алмаймыз. Ата-ана мен бала арасындағы түсініспеушілік балалықтың бал қызығымен ерте қоштасып, есепке құрылған қарым-қатынас, дүниеқұмарлық, материалдық жағдайдың алға шығып кетуі азғындыққа әкеп соғуда.

Келесі бір назар аударатын жәйт, компьютерлік ойындар мен интернетке тәуелділік. Бұл жерде де ең алдымен ата-ананың мән бермеуінен, тіпті оқуға деген ынтасын арттыру мақсатында артық әуестенуге жол берудің аяғы үлкен мәселеге айналуға мектепке дейінгі балаларды мектепке дайындау қажет деген желеумен шектен тыс оқу іс-әрекетіне тартудың әсерінен балғындардың психо-эмоциональдық жай-күйінің бұзылуы. Даналардың «Сұлулық деген – шек» - деп тұжырымдап кеткеніндей қандай әрекетпен де шектен тыс әуестену – кері әсерін берері хақ. Яғни балғындардың денсаулығы мен дамуына кері әсерін тигізеді деген сөз.

Адамның жан дүниесінің әлемі қоршаған ортаға әсерленіп қана қоймай, оның құпия сырларын танып білуге ұмтылады. Сезімді сезіне білу – ең күрделі әрекет, эмоцияны меңгеру табысқа жетудің бірден-бір кепілі болып табылады. Адам сезімінің жоғарғы деңгейдегі саналы әрекетін, эстетикалық талғамы мен адамгершілік қасиеттерін қалыптастыра отырып, ұштастыра білу үлкен шеберлікті қажет етеді. Эстетикалық талғамы мен ой-санасы қалыптасқан ата-ана мен педагогтар, орта үлкен рөл атқарады. Таңдана, сүйсіне, қуана, қадірлей, қанағаттана білу – өмірге деген құштарлықты арттыратын ерекше сезімдер. Міне сондықтан да баламен жұмыс барысында жағымды эмоциональдық орта қалыптастыруға бірден бір негіз болатын сезімдерді сезіну жолдарын іздену қажет. Мысалы: таңдану сезіміне тоқталсақ, адамның шындықты тануға деген ақыл-ой сезімі ең алдымен таңданудан басталады. Таңдану кісіні әрбір нәрсенің, құбылыстың, оқиғаның мән-жайын жан-жақты танып, оларды тереңірек түсінуге жетелейді, оның

ізденімпаздық қасиетін оятады. Іздену барысында адам, бала, жасөспірім түрлі жорамалдардан бастап, ой түйіндейді, тұжырым жасайды. Күмәнді жәйттарды тәжірибе арқылы дәлелдейді. Тұлға болжамының расқа айналған сәтінде ақиқатқа қалай да қол жеткізе алатынына, өзінің де ерік-жігерінің, ойлау қабілетінің ешкімнен кем еместігіне көзі жетіп, өзіне деген нық сенімі қалыптасады. Ал педагогтің міндеті – баланың, жасөспірімнің қуанышты сәттерін есіне түсіріп, тығырыққа тіреліп тұрғанында демеп жіберу. Әрбір жасөспірімнің өзіне деген сенімі қандай жағадайдан да болмасын алып шығатын тұғыр деуге болады. Халықта «Жаңылмайтын жақ болмайды, сүрінбейтін тұяқ болмайды» деген қанатты сөз бар. Яғни баланың өмір тәжірибесі аз болғандықтан, қателіктер жібереді, сондай сәттерде қорқыныш, ұят сезімдері де баланы тығырыққа тірейді. Сондықтан мүмкіндігінше қателіктердің орын алмауын, болып қалған жағдайда, оған жаны ашып, жақсы көретін, көмек беретін, демейтін адамдарының болғаны өте маңызды. Сезім деп аталатын ұғым күнделікті тіршілікте жиі қолданылып, түрлі мағынада айтылады. Ал балалардың өте сезімтал болатынын ескерсек, сезімді тәрбиелеуге өте үлкен білім, білік, жауапкершілік, аса сақтық керек.

Қ. Жарықбаев пен О. Сансызбаевтың сөздігінде сезім ұғымына төмендегідей сипаттама береді: «Сезім – адамдардың бір-бірімен қарым-қатынас жасау қажеттілігінен туындайтын және біртіндеп дамып қалыптасып отыратын жан қуаты. Мәселен, достық, адалдық сезімдері адамда бірден қалыптаса қоймайтын белгілер. Ал, эмоция болса, адамның түрлі органикалық қажеттіліктеріне байланысты оқтын-оқтын туып отыратын, кейде шағын, кейде күрделі, ситуациялы көріністері» [3, б.275].

Адамның жоғары сезімдері имандылық, зиялылық, эстетикалық. Жоғары сезімдердің қалыптасуына, адамның өскен ортасы, отбасы, ұжымының әсері ерекше. Адам сезімінің қайнар бұлағы – бізді қоршаған болмыс, объективті шындық. Ақ пен қараның, күн мен түннің өзіндік әсері болатыны сияқты

өмірдің көлеңкелі жақтары, өмір тәжірибесі аз, сезімдері реттелмеген жасөспірімдерге жайсыз әсер ететіні анық. Келеңсіз қайшылықтар: үлкендердің сөзі мен ісінің алшақтығы бізді «жіті бақылаушы» балалар мен жасөспірімдердің өмірден түңілуіне әкеп соқтырудың қаупі де аз емес.

Балалар мен жасөспірімдер суицидіннің негізгі себептеріне тоқталсақ:

- отбасылық дау-дамайлар, келеңсіз көріністер, жазалаудан қорқу;
- жауапсыз махаббат, бұл кезеңде жасөспірімдердің алғашқы сезімді мәңгілік деп түсінуі;
- құрдастарымен тіл табыса алмау;
- үлгірмеушілік;
- аддиктивті тәртібі: арақ ішу, нашакорлық т.б.;
- есірткімен әуестену;
- мезгілсіз жүктілік;
- психикалық ауытқулар;
- әлжуаздық;
- ата-анасының міндетті құқығынан айрылуы;
- денсаулығының ақаулығы, кемтарлығы;
- ата-анасының қоғамға жат қылықтармен айналысуы;
- кедейшілік;
- педагогтардың беделінің төмендеуі;
- педагогтік тактінің бұзылуы, басымдық көрсету;
- алуан түрлі секталарға тарту;
- психикалық ауытқулар;
- еріккендік, биәдептік қызығушылық, өмір сүруден жалығу;
- қылмыстық істеріне жазаланудан қорқу.

Зерттеулердің қорытындысы бойынша, негізгі себеп: кедейшілік пен психикалық науқастығы деген тұжырым жоққа шығарылды. Интернеттегі өзіне қол жұмсауды жарнамалау баланы сол жағдайға итермелейді. Тығырыққа тірелген баланың дәл сол сәттегі проблемасының шешілмейтін болып көрінуі – субъективті сезімі. Дәл осындай жағдайда үлкендердің өзіне қоятын сұрағы: біз баланың жайсыз халін қалай аңғармадық? Сонда нені аңғару керек еді? Жіті бақылағанда аңғаруға болатын ауытқулар:

- баланың мінез-құлқының күрт өзгеруі;
- эмоционалды қобалжуының күшеюі;
- өзін-өзі оқшаулау;
- көңіл-күйінің күрт түсуі;
- себепсіз ашулану;
- тәбетінің төмендеуі,
- жанама немесе тікелей қол жұмсауға ниетін білдіру;
- қоштасу, айналасына сыйлықтар тарату;
- жоғары деңгейдегі сезімталдық;
- жылауықтығы (әсіресе қыз балаларда);
- өзін өте жоғары немесе өте төмен бағалауы;
- ой қиялы мен іс-әрекеттеріндегі қарама-қайшылықтары.

Сонымен қатар, жеткіншек шақта тұқым қуалаған немесе жүре пайда болған психикалық аурулары да (қояншық, шизофрения, мінездің психопаттық сипаты және т.б.) қозып кетуі немесе пайда болуы да мүмкін.

Ата-ана, педагогтар баланың бойындағы күмәнді өзгерістерге дер кезінде мән беріп, баламен жайлы сөйлесу, мамандарға жүгіну қажет. Кәсіби маман педагог әрбір баланың өміріндегі болып жатқан сезім толқындарын тану, сезе біліп, *жанама басқару* жолымен жайлы әсер ету жолдарын меңгеруі өте маңызды. Әрбір педагог өзінің болмысымен шынайы, әдепті, мейірімді, шығармашыл болуы арқылы балалардың беделді, сыр бөлісетін сенімді адамына айналуы шарт. Бала бойындағы бұғып жатқан қабілеттерін ашып, демеп, сүйікті ісімен айналысуына мүмкіндік тудырғанда педагогтың беделі артады. Баланы өзіне тартудың ең тиімді әдісі қызығушылығын байқау, тану және сол баланың қызығушылық әрекетіне қолдау көрсету. Құрғақ ақылдың, толып жатқан кітапшалардың орнына нақты қалай көмек беруді бірінші орынға қойған жөн. Мысалы: жедел жәрдемге зәру науқасқа нұсқаулық оқып барып көмектесем десеңіз, кешігіп қалуыңыз мүмкін. Әрине, өзіне қол жұмсау үлкен дертке айналып отырғандықтан әрбір ата-ана, педагог, тәрбиеші, психолог сапалы біліммен қарулануы керек. Айтайын дегеніміз, жедел жәрдем көрсетуге дайын болу керек. Үлкендердің мейірімі, жағымды

ортасы, шынайы сыйластығы, жайлы эмоционалды ахуал, өнегесі бала жанына жақсы әсер етері сөзсіз. Тіпті дауыс интонациясының өзі үлкен рөл атқарады. Психологиялық кеңестер жекелік сипат алуы керек. Нақты мәселе бойынша берілетін кеңестер аса биязы, баланың жүрегіне жағымды әсер ететіндей, үміт отын жағу арқылы кәсіби білікті түрде жүзеге асырылуы тиіс. Психологиялық кеңестің сенімді райда өтуі оң нәтиже берері сөзсіз. Айта кететін жәйт, екеуара болған әңгімені құпияда ұстаған жөн. Өйткені бала сенімінен айрылып қалуыңызбен қоса, қолайсыз жағдайға өзіңіз себепші болуыңыз мүмкін. Педагогтің білім қорында психогимнастикалық жаттығулар, психотренинг материалдары болуымен қоса, қай балаға қайсысын қолдануға балатынын таңдау мәдениеті қалыптасуы керек.

Оқушылардың өзіне қол жұмсауының алдын алу үшін арнаулы жүйелі жұмыстардың бағытын айқындау. Мысалы:

- мектептің оқу-тәрбие процесін ғылыми-әдістемелік жағынан ұйымдастыруды психологиялық-педагогикалық қамтамасыз ету;
- психологиялық немесе әлеуметтік жағынан әртүрлі қиындықтарға кездесіп жүрген оқушыларға көмек беру;
- жүйелі түрде мектеп ортасында жеке тұлғаның дамуын бақылауға алу, бағыт-бағдар беру;
- суицидтік қаупі бар, қатерлі топтағы балаларды анықтау;
- суицидтік қаупі бар балалар тобы мен қоршаған ортасын психологиялық-
- педагогикалық сауатпен сүйемелдеу, бұл жерде «жайлы басқару» әдісін қолдану керек, яғни өте сақтықпен, қауыпті балаларға ерекше назар аудармай, «жанама әсер» ету тәсілін шебер пайдалануды меңгеруге тура келеді;
- білім беру мекемесіндегі тәрбие жұмыстарын шынайы, әсерлі, табиғи сезімдерге негіздеп жандандыру;
- ата-аналармен ынтымақтаса жұмыс жүргізуді қалыптастыру;
- арнаулы мамандардың кеңесіне жүгіну.

Міне, осындай ғылыми тұрғыда негізделген, жүйелі түрде ұйымдастырылған педагогикалық-психологиялық іс-әрекеттің мектепті

басқару жүйесіне, жаңашылдық іс-әрекетіне, оқушының жан-жақты дамуына және қабілетіне сәйкес білім алуына, «мұғалім – оқушы – ата-ана» арасындағы тығыз байланысты дамытуға мүмкіндік береді.

Тереңдетілген диагностикалық зерттеудің нәтижесі бойынша алынған мәліметтермен жете танысып, жүйелеп, әлеуметтік-психологиялық түзетудің ең оңтайлы әдістері топтық және жекелік түзету жұмыстарына кірісу барысында кеңес әңгімелерін өткізу қажет. Кеңес берудің де өзіндік ережелерін сақтаған жөн:

Тыңдау. Жасөспірімдер қиналғанда өзін түсінетін, тыңдайтын адам іздейді. Сондай сәтті қалт жібермей, баланың сөзін бөлмей, дауласпай, дәлел айтпай айтқысы келген сөзін зейіл қойып тыңдағанның өзі үлкен көмек. Кідіріс болған сәтте демеп жіберген дұрыс, яғни жанама сұрақ қоя отыра, еркін сөйлеуіне мүмкіндік беру қажет.

Қол еңбегіне деген төмен көзқарасты, яғни интеллектуальді еңбекті жоғары, қол еңбегімен айналысуды төменгі сатыдағы еңбек деп қалыптасқан стереотипті – қатып қалған қағиданың жаңсақ екенін мысалмен түсіндіру.

Эстетикалық тәсілді шебер пайдалану. Қандай бала болмасын, өздерінің түр сипатына ерекше мән береді. Өздерін көріксізбін деген ой қатты мазалайды. Тіпті күрт қадамға барғаннан кейінгі мүрдедегі тұрпатын елестету әдісінің әсері баланы райынан қайтарады. Осы сәттегі ең бір тиімді тәсіл жайсыз көріністі сипаттап беру де суицидтің алдын алуға себін тигізеді.

Жақын адамдарының алдындағы міндеттерін еске салу. Суициденттің ең жақсы көретін адамдарының жан күйзелісіне ұшырайтынын есіне салу да әсерлі әдістердің бірі.

Ойды оңға бұру. Бала өміріндегі қиын сәттерді сейілтіп, қуанышты, көңілді кезеңдері туралы «естеліктерін жандандыру».

Өзінен де қиын жағдайдағы жандардың ерік-жігеріне назар аудару. Қаріп-қасер жандардың өмірге құштарлығын көрсету, жүз-дестіру.

Бала бойындағы күш-жігерді ояту, мүмкіндігін дәлелдеу. Табиғатқа, әлсіз және қор-

ғансыз жандарға қамқор болуға бейімдеу. Баланың ойын басқаға бұру арқылы қиын түйіннің күрмеуі шешіледі, қиындығы сейіледі.

Жалпы, педагог өзінің болмысымен, бойындағы күш-қуатының реттелгенімен, зиялылығымен, кеменгерлігімен, қарапайымдылығымен, ізгілігімен үлкен жауапкершілікті саналы түрде мойнына жүктеген үздіксіз өзін-өзі дамытушы шығармашыл адам, маман деуімізге болады.

Оқушылармен жұмыс барысында эмпатияны, рефлексияны жүргізуді қалыптастыру үлкен нәтиже беруі сөзсіз. Ең алдымен педагогтің өзі үздіксіз жаттығып қалыптасуы және балаға да қалыптастырып отырғаны жөн.

Эмпатия (лат. *empathia* – әсерлену) – сезімнің адам бойында жиі кездесетін, өзіндік мән-мағынасы бар ерекшелігі, Э. адамның өзгелер қайғы-қасіретті жағдайлар мен қиындықтарға ұшырағанда, оларға жанашырлық білдіру қабілеті, олардың күйін түсініп, қолынан келетін көмегін беруге даярлығы [3, 354].

Рефлексия – лат. «бейнелеу» деген сөз өз ойларын, бастан кешіргендерін талдау. Адам санасының өзін-өзі білуге, ішкі жан дүниесін, психикалық жай-күйін тануға бағытталуы. Р. ішкі психикалық актілер мен күйлерді субъектінің өзіндік тану үлгісі.

Ендігі бір үлкен тұжырым – баланы шығармашылыққа бейімдеу. Баланың бойындағы табиғи қабілеттерді оятып, яғни табиғи шығармашылық қабілеттердің оянуына ықпал етіп, бұлақтың көзін ашып дегендей, әрі қарау өзін қызықтыратын бағытта жағдай жасауға ізденсек, өте жоғары жетістіктерге жететініміз анық. Бұл тарихта дәлелденген. Қиын-қыстау кезеңде де шығармашылық қасиет, ішкі қуаттың белсенділігі үлкен ерліктерді дүниеге келтіргенін білеміз. Себебі шығармашылық қасиет ұлттық намысты, ізденгіштікті қалыптастырады, биік мақсат қоя білуді және оны жүзеге асыру жолдарын табуға итермелейді, ойын, сезімін ұшқырлайды. Бір сөзбен айтқанда адамның ойын оңға бұрудың бірден бір тиімді жолы деп айтуға болады. Шығармашылықтың қуаты баланың өмірге құштарлығын арттырады, өзінің ойынан, сезіміне шыққан дүние шек-

сіз қуанышқа бөлейді. Эстетикалық талғамы қалыптасқан, әдемілікті сүйетін бала оңайлықпен өз өмірін қиюға бармайды. Сұлулыққа ұмтылыс баланың көңіл-күйін көтереді, тебіренеді, өмірінің мазмұнды болуына әсер етеді, өзіндік рухани бай әлемін қалыптастырады, шабыттандырады.

Әрбір бала өзін айналасына керек сезініп, қандай сәттерде де ата-анасының, туысқандарының, педагогтардың жақсы көретінін, демейтінін сезінгенде келеңсіз көріністердің белең алмайтыны анық. Баланың көңілінің шат болуының жолдарын үздіксіз ізденіп отыруға – ата-ана, педагог, үлкендер міндетті. Баланы қауіпті жағдайдан аулақтатудың жолдары – айналасындағы адамдармен табиғи, сапалы қарым-қатынас құра білу, риясыз қамқорлық, мәдени, рухани құндылықтарға басым назар аудару, тірелген тығырықтың өткінші екендігіне, өзінің ішкі күшіне сенімін арттыру оң нәтиже береді.

Сөзіміз жанды болу үшін бірнеше жаттығу үлгілерін келтірейік:

«Сауықтыру уілі»

Қатысушылар жұптасып отырады. Жүргізуші: әрқайсыңыздың бір-біріңізге айтқыңыз келетін сырыңыз бар. Сырласу әдісі өзгеше болады. Сіз жұбыңызға сырыңызды сөзбен емес, дыбыстап, уілмен жеткізуіңіз керек. Сәлден кейін уіліңіз әуенге айналады. Тыңдаушы жұбыңыз мұқият тыңдай отырып сіздің әуеніңізге қосылады. Тыңдаушы және әуенге қосылушының міндеті – бірте-бірте әуенді өз ыңғайыңызға бұру, уілдеушінің әуенін көңілді, сергек әуенге айналдыру. Тәжірибеде көрсеткендей үйлесімді көңілді әуен ішкі жан-дүниедегі жайсыздықты сейілтеді. Өнердің қуаты – шексіз.

«Хормен уілдеу әдісі»

Топ мүшелері шеңбер құрады. Қатысушылардың бірі өз проблемасын уілмен бастайды. Сәлден кейін жанындағы адам уіліне қосылады. Бірте-бірте бәрі де қосылады. Уіл барысында әуеннің тоны әсемдене бастайды. Себебі көңілді әуен көңіл-күйді көтереді. Қатысушылардың жүзіне күлкі үйіріледі. Ой, сезім оңға бұрылады, проблема шешіледі.

Үздіксіз ізденудің арқасында қай балаға қандай әдіс, жаттығу қолданатыңызды өзіңіз шешесіз. Сіз мықты педагогсіз!

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Дюркгейм Э. Самоубийство. – М.: Мысль, 1994.

2 Шувалов А. Детский суицид: попытка осмысления проблемы. Школьный психолог. 2013. №1.

3 Жарықбаев Қ. Б., Сансызбаев О.С. Жантану атауларының түсіндірме сөздігі. – Алматы: «Сөздік-Словарь», 2006. – 384 б.

4 Елшібаева К.Ғ. Жасөспірімдер арасында суицидтің алдын алу. Жалпы білім беретін мектептің психологтарына арналған әдістемелік құрал. «Астана»: «Арман - ПВ» баспасы, 2012. – 92 бет.

Д. САПАБЕКОВ

С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті

*Павлодар қ., Қазақстан
dosmuhammed_86@mail.ru*

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНДА СТУДЕНТТЕРДІҢ ПАРАСАТТЫ ОЙЛАУ ӨНЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аннотация

Мақалада автор шетел зерттеушілерінің еңбектерін талдап, тұлғаның ойлау және іс-әрекеттік қадамдарын айқындайтын тұжырымдарын саралаған. Студенттердің ойлау өнерін қалыптастырудың педагогикалық негізіне аталған зерттеушілердің еңбектеріндегі басымдықтарға мән берілген. Ойлау мүмкіндігіне қатысты перцептивтік және апперцептивтік өзара байланыстың ерекшелігі ашылып, студенттердің өнімді ойлау алгоритмі және ішкі интеллектуалды әлеуеттің жинақтау мен трансформациялауға тигізер ықпалы қарастырылған. Автор Әбу Насыр әл-Фараби еңбегіндегі интеллектінің 4 түрін студенттердің ойлау өнерін қалыптастырудың негізі деп есептейді.

Түйін сөздер: ғалымдар, ойлау өнері, ерекшелік, парасатты.

Аннотация

В данной статье анализируются труды зарубежных исследователей, которые отражали в своих концепциях проблемы личности. Автор рассматривает педагогические основы формирования искусства мышления у студентов высшего учебного заведения. Раскрываются особенности взаимосвязи перцептивного, апперцептивного развития искусства, алгоритм продуктивного мышления, которое позволяет осуществить и синтезировать, трансформировать внутренний интеллектуальный потенциал студентов. Автор останавливается на четырех видах интеллекта, отмеченных в трудах Абу Насыр Аль-Фараби, которые формируют развитие искусства мышления студента.

Ключевые слова: ученые, искусство мышления, особенность, интеллектуал.

Annotation

This article examines the works of foreign scholars who reflect in their conceptions the thought and activity of an individual. The author examines the pedagogical foundations of forming the art of thinking in higher school student. The peculiarities of the relationship developing of art, the algorithm

of productive thinking that allows synthesizing and transforming the internal intellectual potential of students. The author outlines the four types of intelligence of Abu Nasir al- Farabi, which form the development of students' skillfulness to thinking.

Keywords: scholars, the art of thinking, peculiarities, intellectual.

XVII ғасырда Англия экономикалық жағынан даму үстіндегі ел ретінде танылды.

Джон Локк (1632-1704) 1658 жылдан бастап, Оксфорд университетінде дәріс оқыды. Оған Бэкон мен Декарт шығармаларының үлкен әсері болды.

Ол таным қисынын зерттеп, «Адам ақылы жөніндегі тәжірибе» (1690) атты негізгі философиялық еңбегінде елестетулер мен идеялардың адамның тумысынан емес, санамызға түйсік сезімі арқылы пайда болатынын дәлелдеп, дуалистік мұратты көздеді. Екі дүниенің сырын ашуға бағдар жасады. Себебі оның бейнесі жарық түсуімен басқаша көрінеді жасардың ойлау өнері түйін жасуға бағдар береді. Адамның көру шегі микроқұрылымдарды қамти алмайды деген ой пікір айтады. Объективтік дүние біздің санамызда елестеуі ақиқат – шындық бола алмайды деп түйін жасады. Локк мектепте білім алуға қарсы болып, отбасында аристократиялық білім меңгерудің жақтаушысы болды. Тұжырымдай келсек, Локк ойлау өнерін жинақтау, топшылау, деректермен дәлелдеу, қорыту, бейнелеу, нысананың тұтастығын сақтайтын кіші бөліктерін байланыстыру, біріктіру сияқты парасаттық қимылдарға мән берген.

Қарап отырсақ, бүгінгі даму бағдарына қозғаушы күш боларлық педагогикалық технологиялардың негізі қаланды деп қабылдаған жөн. Олай болса, ойлану деңгейі, өнері және парасат жайлы пікірлердің тууына сонау XVII ғасырда негізі қаланған.

Француз елінде қоғамда білім беру мәселесі 3 сословияға бөлінді: 1) рухани; 2) дворяндық; 3) шаруалар. Бұндай сословияға жіктелу себебі әлеуметтік жағдай адам санасына, парасатты ойлау деңгейіне әсер етеді дегенді меңзейді. Буржуазиялық идеология өз шығармаларында корольдік үкіметті де, феодалдық көзқарасты да, діншіл әдет-ғұрып-

тарды да батыл әшкереледі. XVIII ғ. 1751 жылынан Дени Дидро редакциясымен «Француз энциклопедиясы» шыға бастады. Ақыл-ой әрекетін дамыту басымдық ролде болды. Кеңестік дәуірде біздер аталған педагогикалық тұжырымдарды тап қайшылығы сынайында қабылдадық.

Клод Адриан Гельвеций (1715-1771) «Адам, оның ақыл-ой қабілеттері мен тәрбиесі туралы» еңбегінде адамдар дүниеге келгенде бірден тең рухани қабілеттілікпен туады деді. Оқыту мен парасатты ойлаудан гөрі тәрбиенің басымдығын мойындады. Француз жазушысы Жан-Жак Руссо (1712-1778) «Эмиль немесе тәрбие туралы» деген еңбегінде ойлау өнеріне ерекше көңіл бөлді. Ол табиғаттану ғылымына арнап, алғаш рет әдістемелік оқу құралын құрастырды. Руссо парасатты ойлаудың негізін баланың дербес іс-әрекетін, зеректігін, зейінділігін, байқағыштығын өркендету бағдарына байланысты деп дәлелдеді. Эмильдің сабақтарын табиғат аясында өтуді орынды деп тапты. Әйелдер жайлы «Табиғи жағдайға» тәуелді болғандықтан, оларға білім беру қажетсіз деген тұжырымға келген. Табиғатта өтілген сабақ балалардың парасатты ойлау мүмкіндігін жоғары көтереді деп есептейді.

Иоганн Генрих Песталоццидің (1746-1877) еңбектерінде оқу мен еңбекті ұштастыру негізгі ролде болды. «Гертруда балаларын қалай оқытады», «Аналар кітабы», «Бақылау азбукасы» және т.б. еңбектерінде И.Г.Песталоцций бастауыш білім берудің жаңа әдістерін ұсынды. Әдістер балалардың парасатты ойлау деңгейіне түрткі болар өнімдісін саралауға бағыт береді.

Әдістерден бөліп алып қараған, олар: жалпылау, бақылау, ойлау. Әдістерді жіктегенде «түйсік», «қабылдау», «сезім» сияқты психологиялық қасиеттерді қосақтап айтуға, біріктіріп қарастыруға ұмтылды. Әдістердің ба-

лалар түсінігіне сәйкесіп келуін басымдықта алған.

Білім ретпен беріліп, бұрынғы дағдылар жүйесін дамытуға бағдар жасау керек деп ой түйеді. Ол үшін балаларды жаттықтыру қажет деп есептеген. Аталған ойшылдардың еңбектерінен әдістеменің тамырларын іздесек, прасатты ойлау әрекеті мен перцептивтік қабылдау тұтас жүйе ретінде аңғарамыз. Жекелеген әдістер жайлы түсінік, ғылыми тұжырым – ертеден пайда болғанының дәйегі мен дәлелі. Парасатты ойлау өнері жеке тұлғаның жеке мүмкіндіктеріне қатысты өркендейтіні жайлы тұғырлы пікір айтылғанын байқаймыз.

Иоганн Гербарт (1776-1841) – Германия перзенті. «Тәрбие мақсаттарының негізіндегі жалпы педагогика» (1806), «Психологияны педагогикаға пайдалану жөніндегі хаттар» (1831) еңбектерінде тұңғыш рет педагогика ілімінің жүйесі салынды. Мұнда дүниенің шексіздігі, оның мәңгілік сападағы қасиеті, абсолюттік мазмұндардан тұратыны жайлы баяндалды. Адамның дүние танымындағы елестеу мен түсініктер алдамшы деген қорытынды жасады. Бұл пікірдің шындыққа жанасымдылығы қабылдау деңгейліктердің әртүрлілігімен түсіндіріледі. Тәрбиені білімнің негізі деп қарастыра отырып, ізгілік пен жақсылықты тәрбиенің субстанциясы ретінде алған. Оқыту саласын алдымен ізгілік пен жақсылыққа негіздейді де, құралы ретінде оқуды жекелеп көрсеткен.

Иоганн Гербартта да білім жеке алынбай, тәрбиенің бір саласы ретінде берілген. Педагогика тарихында аталған зерттеушілер мен педагогика ғылымына қатысты өздерінің қол таңбалары мен мәдени мұраларын ағарту саласында өшпестей қалдырған әлемдік тұлғалардың әдістемеге қатысты негізгі ой-тұжырымдарына тоқталып өттік. Парасатты ойлау өнерін жайлы сүбелі ғылыми пікірлер мен тұжырымдарды бөліп алу қиын екенін аңғардық. Десек те, «ақыл-ой» ұғымдары барлық ойшылдардың еңбектерінде камтылған.

Педагогика тарихында екі көрнекті тұлға бар. Оның бірі чех педагогы – Ян Амос Коменский (1592-1670). Ол XVI-XVII ғасыр

аралығында жаңа педагогиканың негізін қалады. Ян Амос Коменскийдің өмірі қиынқыстау жағдайда өтті. Мұның өзі оның ғылыми болжамдар мен жаңалықтар ашуына тікелей қатысы бар десек қателеспейміз. Соның ішінде сабақ жүйесі, құрылымы, уақыт межесі Ян Амос Коменскийдің педагогикаға енгізген үлесімен байланысты.

1620 жылы басқыншылармен күресте жеңіске ұшырауына байланысты педагогтың отаны өзінің дербестігін жойды, ел үлкен күйзеліске кезікті. Коменскийдің қымбат бағалы кітапханасы мен қолжазбалары отқа жағылды. Отанынан айрылған қауым мүшелері Польшаға келіп паналады. Ол 1631 жылы «Тілдер мен барлық ғылымдардың ашық есігі» деген оқулық жазды. Бұл орайда, жаһандық суретші Леонардо да Винчидің Италиядан Францияға қашып келіп, Шамбор атты корольды паналағаны сияқты оқиғаны Ян Амос Коменскийдің басынан кешіргенін байқадық.

Я.А.Коменскийдің атын әлемге мәшһүр еткен, «Ұлы Дидактика» (1632) атты еңбегі. Бұл еңбекте ақыл-ой, адамгершілік тәрбиесі, жаңа мектепті ұйымдастыру мәселелері жан-жақты зерттелді. 1641-1654 жылдар аралығында ол арнайы шақырумен Англияда, Швецияда, Венгрияда болып, мектеп реформаларын әзірлеу ісіне, оқулықтар және оқыту әдістемесін жазумен айналысты. «Әлемді суреттеп бейнелеу» оқулығы мен «Жақсы ұйымдастырылған мектептің заңдары» және т.б. еңбектері жарық көрді.

Оқу мен тәрбиелеу танымын ақиқаттың бір саласы – логика, оның көзі діни сапа деген бағытты ұстанды. Табиғат – жер бетіндегі бақыттың, байлықтың көзі. Бұл көзді реттеу, иемдену үшін табиғат тілін білу керек деп түсінеді. Ол үшін білім қажеттігін ерекше атап көрсетті. «Жер-Ана» ұғымының басымдық мәні де аталған еңбекте ерекше орын алған. Ақыл – ойлау іс-әрекетінің педагогикалық үдерісте жетекшілік рөлін алғаш түбегейлі зерттеген, оған арнайы тоқталған – Ян Амос Коменский. Педагогтың «Ұлы дидактика» айдарымен жарық көрген еңбегінің негізгі мұраты білім мен тәрбиені демократиялық

мүддеге бағындыра меңгерту деген ұғымды білдіреді. Адамның шығу тегіне қабілетінің бағыныштылығы жайлы Ж.Аймауытов ерекше мән берген: «Тегіне тарту (атавизм). Әрбір сезімнің сыртқа шығуында атадан қалған мұра көп. Ашу кернеген кісі қайтеді? Аяғымен жер тебінеді, қырылдайды, керіледі, ақырады, бажылдайды, жұдырығын түейді... Адамның осы қылығын ызаланған маймылдың қылығымен салыстырсақ, маймылдың көп мінезі адамда да бар болып шығады». «Тарту» деген сөздің төркіні «Шығу тегі» деген ұғыммен тамырлас келеді. Ж.Аймауытов адамның психологиясында атавизмнің табы нышан беретініне тоқталып өткен. Осы сапаның соқыр сезімге ұласып, саңылау сезімдеріне үлкен кедергі екеніне ерекше мән берген. Соқыр сезімнің өзі - ойлау өнеріне үлкен кедергі. Ал соқыр сезімнің бастауы – айуандық іс-әрекеттер.

Парасатты ойлау өнерінің мақсаты – адамның өз басындағы атавизмнен қалған ізгілікті іс-әрекетке қайшы қылықтарды бойдан қуа білетін, өзінің періштелігін үнемі сақтайтын, оған қисындық үлгі ретінде ойшылдардың данышпандық, пәлсапалық дүниетанымын бағалайтын, өзінің прагматикалық іскерлігіне айналдыратын адамды сомдау. Оны үлгі ретінде ұсыну. Аталған мақсат-мүддеге сәйкес келмейтін субъектінің ақыл-ой жайлы мән айтуға құқысы жоқ.

«Интеллект» деген сөзді түрлі мағынада қолдануға болады. Бірінші, қарапайым сөзде, адам жөнінде, парасатты адам жөнінде айтқан кезде қолданылады. Екінші, әркім оны өзінше түсініп, мутакаллимдердің үнемі айтысқа түскенде айтатын мағынасында. Олар былай дейді: «Бұл өзі парасат теріске шығарған кезде айтылады». «Интеллект» сөзінің үшінші мағынасы Аристотельдің «Дәлелдеме» деген трактатында айтылған. Төртінші мағынасы тағы да сол Аристотельдің «Этика» деген еңбегінің алтыншы кітабында айтылған. Бесінші – «Жан туралы» трактатында. Алтыншысы «Метафизикада» айтылған.

1. Ал енді қарапайым сөзде қолданылатын, ол өзі парасатты адам дейтін кездегі мағынасына келсек, мұны интеллектция әктісі деп түсіндіреді. Сонымен, қосымша мысал

ретінде кейде оны (адамды) парасатты деп атайды, ал кейде оны бұлай атаудан тартынып қалады дегенді білдіреді. Олар былай дейді: «парасаттыға сенім керек», ал олардың пікірінше, сенім дегеніміз қайырымдылық. Олар «парасатты» деп қайырымды адамды, жақсылыққа жақсылыққа асық, жамандықтан қашық адамды айтады. Бұл тұжырымнан ойлау өнерінің өзі парасатқа бағынбаса, білімді адам зұлым болып шығады дегенді аңғартады.

«Потенциалды интеллект» бұл өзі әлдебір жан, жанның бір бөлшегі, жан қабілеттерінің бірі немесе материядан дүниеде бар заттардың паркы мен формасын абстракциялай алатын немесе соған даяр әлде бірдеңе. Заттық емес бұл формалар потенциалды интеллект формаға айналу үшін ғана өздерінің өмір сүруі тәуелді болып отырған субстанциядан абстракцияланады. Солардың субстанцияларынан абстракцияланған формаларына айналған формалар интеллектцияның танып білетін объектілері болып табылады. Бұлардың аты «интеллект» деген сөзден шыққан, өйткені дүниеде бар заттардың формаларын абстракциялағанда, олардың өздері сол заттардың формаларына айналған. Сөйтіп, 1) потенциалды интеллект дегеніміз формаларды жүзеге асыратын субстанция болып табылады. Егерде сіз әлдебір денелі материяны, мысалы, бір кесек балауыз алсаңыз, оған таңба түсірілсе, түсірілгенде ол таңба оның сырт жағы мен тереңдігін алып жатса және форма субстанцияны қамтып жатса, қамтығанда субстанция формаға тарап, түгелдей сол формаға айналатын болса және сонда бұл парықта заттардың формаларының қалай пайда болғанын түсінуге жақындайсыз. Өйткені парық форма үшін бейнебір субстанциясы өз бойына сыйдырушы болып табылады, бірақ денелі материядан айырмасы ол форманы өзінің тереңімен емес, тек бір қырынан қабылдайды. Егер субстанциядан абстракцияланған интеллектцияның пайымдағыш объектілері осы парықта жүзеге асатын болса, онда бұл объектілері интеллектцияның актуальды объектілеріне айналады. Алғашқы тірегінен бұрын бұлар интеллектцияның әлеуетті нысандары болып

еді ғой, ал субстанциясынан айрылып, олар актуальды объектілерге айналды, өйткені ескі түрі мен жаңа түрі қайшылықта болады. Сонымен, бұл парық интеллегенцияның актуальды нысаны арқылы актуальды интеллектіге айналады. Демек, интеллекцияның пайымдалғыш актуальды нысаны мен актуальды интеллект, сайып келгенде, бір нәрсе. Сөйтіп, біздің сөздеріміз тек мынаны ғана: (парық) интеллекцияның пайымдалғыш нысанының өзі соның формаларына айналғандығын, өйткені бұл нысандар формамен бара-бар болғанын білдіреді. Демек, актуальды танушы (парық) мен 2) актуальды интеллект және интеллекцияның актуальды зерде жетерлік нысаны – бұлар бір нәрсе. Олай болса, өзгеріске түскен нысанды тану үшін ойдың оған сәйкестілігі қажет дегенді аңғарамыз. «Жан туралы» трактатының үшінші кітабында Аристотель айтқан әрекетшіл интеллект дегеніміз ешуақытта да материяда болмаған және онымен мүлдем байланысы жоқ абстракцияланған форма. Бұл интеллект қайсыбір жағынан қарағанда актуальды интеллект болып табылады және жүре келе дарыған интеллектіге өте жақын. Потенциалда болатын парықты актуальды интеллектіге айналдыратын және интеллекцияның пайымдалғыш потенциалды объектілерін тиісті актуальды бейнеге айналдыратын да осы. Олай болса, алғашқыдан айрылған бейненің соңғысы ғана актуальді интеллекцияға ауысады.

Актуальды интеллектінің потенциалды интеллектіге қатысы күннің көзге, қараңғы уақытта тек потенциалды жанары болатын көзге қатынасы сияқты. Қараңғылық дегеннің өзі әрі потенциалдағы мөлдірлік те, әрі сонымен бірге актуальды мөлдір еместік қой. Ал мөлдірлік дегеніміз қарама-қарсы тұрған жарық көзінен түскен жарық. Жарық көз жанарында, ауада, сол сияқты бір нәрседе жүзеге асқан кезде, сол кезде көз жарықты қабылдаған бойда ол актуальды көрген жанарға айналады, сондай-ақ түстер де актуальды көрінгіш түстерге айналады. Ол ол ма, біз көздің актуальды көреген болуы жарық пен мөлдірлік көз жанарына актуальды жүзеге асқандықтан емес, көз актуальды мөлдірлікті қабылдап,

көздің өзі де көрінетін нәрселердің формаларына ие болды және тек осының нәтижесінде ғана актуальды көргіш болды. Жоғарыда актуальды интеллекцияның әлеуеттіге ауысуы жайлы әл-Фарабидің пікірі бүгінгі таңға дейін ғылыми негіз. Біз белгіліден белгісізге қарай жүрегін болғандықтан, ал өзіндік кемелді болмыс біз үшін белгісіздеу болмыс болғандықтан, басқаша ол туралы біліміміз мейлінше мардымсыз болғандықтан, актуальды интеллектіде бар нәрселердің тәртібі осы нәрселер үшін әрекетшіл интеллектіде белгіленген тәртіпке қарамастан қарсы болуы қажет. Әрекетшіл интеллект дүниеде бар нәрселердің ішінен алдымен ең жетілгендерін таниды, ал материялық формалар әрекетшіл интеллектіде материядан абстракцияланған формалар болып табылады. Мұның себебі олардың бұрын субстанцияда болып, кейін абстракцияланғандығынан емес, олардың әрқашан да осы күйде болып келгендігінен деп түсіндіреді данышпан әл-Фараби..

Ойлау өнерінің интеллекциялық әрекет әдісі біреу, ол – жинау. Интеллект – жинау әдісімен келетін сапа. Олай болса, Әбу Насыр Әл-Фараби әлемдегі бірінші ұстаз Аристотельдің ғылыми тұжырымына тоқталса, ойлаудың пәлсапалық анықтамасын, рухани шығу тарихын біздер түркі жұртының ғана мақтанышы емес, әлемдегі екінші ұстаз Әбу Насыр Әл-Фарабидан іздеуіміз орынды құбылыс. Әбу Насыр Әл-Фараби «интеллект» ұғымына пәлсапалық тұжырым жасап, оның ішінара бөліктерге жіктеліп кету себептерін ашқан. Оған қысқаша интерпретация жасасақ, мынандай түйіндер шығады: әлеуетті интеллект формаларды жүзеге асыратын субстанция; актуальды интеллект – тек осы форма жөнінде актуалды; әрекетшіл интеллект – іс-әрекеттегі интеллект; жүре келе дарыған интеллект бірінші материядан бірте-бірте өрлеп, нәрселердің (иерархиясы) аяқталатын шегі бірінші материядан өзгерген материя болып табылады. Уақыт пен кеңістіктегі жиналған интеллект тұлғаның ойлау өнерін алға ілгерлеуіне бағдарлайды.

Қорыта келгенде, жоғары оқу орнында студенттердің парасатты ойлау өнерін қалыптас-

тырудың педагогикалық негіздері жоғарыда талданған ойшылдардың еңбектеріндегі тұжырымдар екені байқалды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Әл-Фараби. О разуме и науке. – Алматы: Наука, 1973. – 425 с.

2 Аймауытов Ж. Психология. – А.: Рауан, 1995. – 308 б.

3 Скаткин М. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1980. – 344 с.

4 Жұматаева Е. Жоғары мектепте оқытудың біртұтас дидактикалық жүйесі. – Алматы: Ғылым, 2001. – 208 б.

Қолданбалы психология және психотерапия
Прикладная психология и психотерапия

К. ӘБІЛҚАСЫМОВА

Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Қазақ әдебиеті және журналистика кафедрасы
Алматы қ., Қазақстан

**ӘДЕБИЕТТІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІНІҢ ДАМУЫНДАҒЫ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРДІҢ ОРНЫ**

Аннотация

Мақалада автор орта мектептерде қазақ әдебиетін оқытудың мәселелерін шешудегі психологиялық зерттеулердің алатын орны жөнінде ой-қорытады. ХХ ғасырдың бас кезінде жана мектептер үшін қазақ әдебиетін оқытудың алғаш бағдарламалары мен оқулықтарын құрастырып ұсынған А. Байтұрсынов, М. Дулатов, Ж. Аймауытов, М. Әуезовтің педагогикалық психологияның элементтеріне арқа сүйеп отырғандығы жөнінде айта келе, әсіресе әдебиетті оқытуды жандандыруға 70-жылдардағы психология саласындағы көркем шығарманы оқып түсінудің аспектілері жөніндегі зерттеулердің тигізген әсері болғандығына тоқталады. Қазіргі кезеңде қазақ тілінде оқытпайтын мектептердегі қазақ әдебиетінің мазмұны мен оқыту жолын іздестіруде де психология саласындағы көркем шығарманы қабылдау сатылары жөніндегі және т.б. зерттеулерге сүйену абзал деп түйіндейді.

Түйін сөздер: әдеби білім, көркем шығарманы қабылдау мен түсіну сатылары, мұғалім мен оқушының бірлестігі, әдеби-теориялық ұғымдардың нақтылығы, әдістеменің психологиялық астары, қиял белсенділігі.

В статье рассматривается вопрос о роли психологических исследований в разработке методических проблем преподавания литературы. Автор на основе анализа педагогических и психологических работ известных казахских просветителей начала ХХ века А. Байтұрсынова, М. Жумабаева, М. Дулатова, Ж. Аймауытова показывает, что в решении вопросов успешного обучения литературе они придавали большое значение психологическому аспекту. Влияние психологической науки на развитие методики обучения литературе особенно стало заметным в 70-ые годы прошлого века. Автор подчеркивает, что разработка современных проблем содержания и обучения казахской литературе, введенной в школах с неказахским языком обучения должно вестись на основе достижений ученых в области психологии восприятия и понимания художественных произведений учащимися.

Ключевые слова: литературные знания, этапы восприятия и понимания художественного произведения, сотворчество учителя и учащегося, конкретность литературно-теоретических понятий, психологический аспект методики, активность воображения.

Annotation

In the given article the role of psychological researches in elaboration methodological problems of teaching literature is considered. On the basis of analysis of pedagogical and psychological works the author shows that in solution of the problems for successful teaching literature the famous Kazakh enlighteners of XX c.c. such as A. Baitursynov, M. Zhumabayev, M. Dulatov and Zh. Aimaurov

paid great attention to psychological aspects. The influence of psychological science on development of teaching literature method became more remarkable in the 70's of the last century. The author emphasizes that elaboration of problems in the content and teaching Kazakh literature at schools with non-Kazakh language teaching should be conducted on the basis of scientists' achievements in the sphere of psychology in comprehension and understanding work of fiction.

Keywords: literary knowledge, the stages of perception and understanding of art, teacher and student co-creation, specificity of literary and theoretical concepts, the psychological aspect of the methodology, the activity of the imagination.

Әдебиетті оқытудың басты мақсаты – оқушыларды көркем сөздің түрлерімен таныстыру, халықтың рухани қазынасынан нәр алдыру, сол арқылы тарихы мен әр кезеңдегі арман-тілегі, қиялы, наным-сенімі туралы түсінік беру, сөз өнеріне, көркем тілге қызықтыру, адамгершілік пен ізгілікке, сұлулыққа тәрбиелеу. Мектепте оқылатын пәндердің ішінде әдебиеттің алатын орны ерекше. Өйткені ол әдеби білім мен қатар өнердің түрлерін қамтитын күрделі пән. Оқытуда алдымен шығарма мәтіні баланың эмоцияларына әсер етіп толғандырып, ұшқыр қиялға, сезімдерге бөлейтіндей болса ғана ойын қозғайды, оның мазмұнын, сюжеттік желісін, композициялық шешімін, автордың ойын танып білуге апарды. Яғни бұл пәнді оқытуда мұғалімнің оқушы психологиясының ерекшеліктерін біле отырып, қолданған әдіс-тәсілдерін солармен ұштастырып отыруының мәні ерекше рөл атқарады.

Кіші жасөспірім жасындағы балалар психологиялық зерттеулерге қарағанда, өлеңдерді, қиял-ғажайып, хайуанаттар жайындағы ертегілерді, оқиғасы қызықты, шағын әңгімелерді оқуға көбірек көңіл бөледі. Бұл жастағы балаларға өзін қоршаған айнала-сындағы өмір көріністерін, табиғат құбылыстарын қызықты суреттейтін, фантастикалық сюжетке жазылған шығармаларды ұсынған жөн.

7-8 сыныптарда оқитын балалар өздерін көрсетуге, танытуға, тезірек ер жетуге тырысады, көбіне шытырман оқиғаларға құрылған, ғылыми- фантастикалық оқиғаларды суреттейтін әңгімелер мен повестерге қызығады. Олар үлкендерге еліктегіш, өздеріне болашақта лайықты деп ойлаған мамандықты армандай-

ды. Осы орайда өздеріне өнеге тұтатын ұлы адамдар жайлы кітаптарды да көбірек оқиды.

9-11 сынып оқушылары үлкендер оқитын шығармаларды оқуға әуес болады. Олар кейіпкер мінезінің, басқалармен қарым-қатынасының жан-жақты суреттелінуіне көңіл аударады. Жастар негізінен өздеріне ұнайтын, өздері қызығатын шығармаларды оқиды, яғни оларға қызықты болатын тақырыптар, жанрлық түрлері де айқындала түседі. Сонымен қатар белгілі бір топтағы оқушылардың көркем шығармаға деген қызығушылықтары бірдей бола бермейді, атап айтқанда, әдеби дамуының деңгейі әртүрлі болуы мүмкін. Балалардың жас шамасынан туындайтын осындай жағдайлардың пән бағдарламаларын құрғанда, оны оқыту үрдісінде ескерілуі шартты.

XX ғасырдың бас кезінде жана мектептер үшін қазақ әдебиетін оқытудың алғаш бағдарламалары мен оқулықтарын құрастырып ұсынған А.Байтұрсынов, М.Дулатов, Ж.Аймауытов, М.Әуезовтің педагогикалық психологияның элементтеріне арқа сүйеп отырғандығы жөнінде қазіргі зерттеулерде айтылып жүр. А.Байтұрсынов өзінің «Әліппе», «Тіл құралы», «Баяншы», «Әдебиет танытқыш» сынды еңбектерінде теориялық ғылыми зерттеулері бойынша жасаған тұжырымдары мен терминдері халық педагогикасымен, этнопсихологиясымен байланыстырылып берілген. Мысалы, әдебиеттің теориялық мәселелерін «Сөз толғау», «Зейіндеме», «Сауық сөз», «Жан жоқтау», «Жан қоштасу», «Лұғат әуезділігі» деп қарастыруы осының дәлелі. Ғалымның оқыту, тәлім-тәрбие беру жүйесіндегі еңбектеріне жоғары баға берген психолог Қ.Жарықбаев: «Қазақ

этнопсихологиясының теориялық мәселелерін зерттеуде біз А.Байтұрсыновқа ерекше қарыздармыз» [1,7] - деп жазады.

Қазақтың көрнекті жазушылары Ж. Аймауытов, М. Дулатов, ақиық ақынымыз М. Жұмабаевтың педагогика, психология мен әдістеме саласында жазған еңбектері мен оқу құралдарында айтылған ойларын, ұсынған тұжырымдарын саралап қарағанда олардың оқу-тәрбие ісін баланың білім мен тәрбиені қабылдау ерекшеліктерімен ұштастықта ғана нәтижелі болатындығына назар аударып отырғандарын байқаймыз. Мысалы, Ж. Аймауытовтың «Психология» атты көлемді еңбегі сол кездегі Одақ көлеміндегі осы бағытта жазылған құнды еңбектердің бірі болды. Психология саласындағы алғашқы оқулықты жазуда автор қазан төңкерісінен кейінгі жылдары психология ғылымын жанаша қалыптастыруға зор еңбек еткен белгілі ғалымдар П.П. Блонский мен Л.С. Выготскийдің зерттеулерінің әсері болғанын айта отырып, өз ой-тұжырымдарына халықтың этнопсихологиялық ұғымдарын молынан арқау еткенін көреміз. Сонымен қатар ол Германия, Франция, Англияның ғылымындағы психологиялық жүйелерді саралап, соларды тұжырымдап, қазақ халқының этнопсихологиясы мен этнопедагогикасындағы ұғымдармен, өмірі мен тіршілігінен алынған байқауларымен дәйектеген. Адам баласының жан (рух), сана-сезім, мінез, жігер тәрбиесіне тоқталып, олардың өзара үйлесімділігіне, адам өмірімен, тұрмысымен, өнерімен, қоршаған табиғатпен байланыстылығына тоқталады. Мысалы, Отанын сүюді, құрметтеуді адамшылықтың, ақылдың биік көрінісі дей келе, бұл қасиеттерді тәрбиелеуде халық даналығын, би-шешендер сөзін кеңінен қолдануды, яғни сөз өнерін талғаммен пайдалануды нұсқаған.

Осыған орай көркем сөзді оқытуға қойылатын талаптары жөнінде: «Бір рет оқып өткеннен, я естігеннен гөрі, оқығанды жаттау, пысықтау пайдалы деп ескі тәрбие әдісі балаларға сөз, өлең жаттататын, әрине, баланың жадында қалуға оның пайдасы артық, - дей келе, Ж.Аймауытов оқу мате-

риалының балаға әсерлі, қызықты болуы мен қатар пайдалы, қажетті болуын ескертеді, – ...ол әсердің ешбір ықпалы оқушының өміріне, не амалына тимесе, ондай әсерді пайдасыз, бос кеткен әсер деп білу керек» [2,131], – деп түйіндейді. Автордың бала оқыту әдістемесінің күрделі мәселелерін психология тұрғысынан түсіндіруі кейінгі кезеңде педагогикалық және әдістемелік ізденістердің өзекті жолдарына айналды. XX ғасырдың басында әдебиетке келген ақын-жазушыларымыздың елдің ертеңгі қамы үшін ағартушылық, педагогикалық, психологиялық бағытта жазып қалдырған еңбектерін әсіресе бүгінгі күні халқымыздың тәлімгерлік мұрасын пайдаланудың жолдарын іздестіруде, қазақ тілі мен әдебиетін өз табиғатына сәйкес жаңа заманның талабына лайықтап оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздерін қалауда алдымен назарға алынуға тиісті мол мұра деп білеміз.

60-70 жылдарда ғана оқыту саласындағы мәселелерді ғылыми-тәжірибелік тұрғыдан қарастыру, әдебиет пәнінің функционалдық мүмкіндіктерін толығымен оқыту ісіне жаратып отырудың жолдарын айқындау қолға алына бастайды. Бұған, біріншіден, сол жылдардағы кеңес үкіметінің саясатындағы өзгерістердің ықпалы болса, екіншіден, философия, эстетика, педагогика, психология ғылымдарында көптеген табысты еңбектердің жарыққа шығуы, жаңа ой-тұжырымдардың орын алуы өзінің септігін тигізді. Ғылыми ізденістердің мектеп тәжірибесіне негізделінуі мектеп пәндерін, солардың ішінде әдебиетті өмірмен байланыстыра оқыту, проблемалық оқыту, дамыта оқыту бағыттарының қалыптасуына ықпалы болды. Әдебиеттің баланың өсіп жетілуіндегі алатын орнын жоғары бағалай отырып, оны оқытудың жаңа мен тиімді жолдарын зерттеуде белгілі психологтар мен әдіскер ғалымдар Л.С. Выготский, Е.А. Корсунский, Г.А. Гуковский, Г.Л.Жабицкая, Қ. Жұбанов, А.Көшімбаев, Т.Тәжібаев, Ш. Кәрібаев, Ә. Қоңыратбаев, Ә. Дайырова, В.Г. Маранцман, О.И. Никифорова, З.Я. Рез, Н.Я. Мещерякова, Қ. Жарықбаев, М.Мұқанов әр түрлі дидактикалық мәселе-

лерге байланысты ізденістерін мектеп аясында жүргізген эксперименттік байқауларымен ұштастырып отырды. Солардың нәтижесінде жасалған әдебиетті оқытуды пәннің өзіндік ерекшеліктерімен байланыстыра жүргізудің тиімділігі жөніндегі ойлары, көркем шығармаға баланың қызығушылығын қалыптастыруға арналған жұмыстардың жас шамасымен, оқыту әдістерін түрлендірумен сабақтас екендігін дәлелдейтін тұжырымдары кейінгі жылдары әдістемелік еңбектерде де дәйекті айтылып жүр.

Мысалы, Л.С. Выготскийдің зертеулерінде баланың ой-сезімін дамытудағы, шығармашылыққа бейімдеуге өнер түрлерінің маңыздылығы туралы айтылып, әсіресе әдебиетті пайдаланудың оңтайлы жолдарына көп мән берілген. Ғалым: «Музыканы өз сөзіңмен айтып бере алмағаның сияқты «Король Лирді» де мазмұндап айтып беруге болмайды, сондықтан мазмұндау әдісі көркем өнерде қолайлы әдіс бола алмайды» [3, 227], – деген пікірінде көркем шығарманың танымдық, тәрбиелік қызметінің мәтінді оқып жан-жақты терең талдау жасағанда ғана нәтиже беретіндігін меңзейді.

Психолог Н.Д. Молдавская әдебиеттің оқу курсы адамның көркем, бейнелі ойлау қабілетімен іске асырылатын, жазушы мен оқырманның біріккен шығармашылығы ретінде қарастырады. Өз жұмыстарында оқырман қабылдауының жалпы белгілері – балаға берілетін әдеби-теориялық ұғым нақтылығының деңгейі мен оқырманның көркем суреттеуді ұғыну деңгейінің сәйкестігі деп анықтайды. Оқушылардың пән мазмұны жөніндегі жалпы түсінігі кеңейген сайын, бұл деңгейлер де көтеріліп отырылатындығын тәжірибелік байқаулардың негізінде дәлелдейді.

Психолог Г.Л. Жабицкаяның еңбектерінде 5-6 сынып оқушыларының көркем шығарманы оқып түсіну қабілеттерін қалыптастыру мәселесі зерттеуге алынып, әдебиет пәнінің мазмұнын, оқыту жолдарын айқындауда оларды ескерудің маңыздылығы айтылды. Мысалы, ғалым шығарма сюжетін талдау процесінде автордың ойын қабылдауға

жетелейтін басты элемент оқушының қиял белсенділігі деп, 5-6 сынып оқушыларына көркем шығарманы эмоциялық сезімдер арқылы қабылдау тән екендігіне баса назар аударады, осы жастағы оқырманның психологиясының ерекшеліктеріне байланысты шығармаларды алғаш оқығанда олар оқиғаларына, кейіпкерлердің іс-әрекеттеріне қызығып, жақсы жақтарына еліктеп, ал сол компоненттердің себеп-салдарына аса мән бермейтіндігін дәлелдейді. Көркем шығарманы оқытуда кіріспе жұмыстарының қажеттілігі мен маңыздылығы балалардың осы сынды психологиялық жағдайларына байланысты болатындығын түсіндіреді.

Оқыту үрдісі мен оқушының қабылдау ерекшеліктерін зерттеген қазақ ғалымдары да қиял факторының адамның барлық психикалық құбылыстарымен байланыстылығына тоқталады. Психолог Жарықбаев: «Мәселен, алға қойған мақсатты жоспарлап, жүзеге асырудың жолдарын іздестіру қиялсыз мүмкін емес» [4,178], – деп түйіндейді. Оқушылардың психикалық ерекшеліктерін біліп, ескеріп отырған мұғалім әдебиетті оқыту барысында көркем мәтінді неғұрлым терең ұғындырудың тиімді жолдарын алдын ала анықтай алады. Оқыту тәжірибесінде көркем шығармамен алғаш таныстыруда оқушылардың эмоциясына әсер етуді ойластыру қажет, ол үшін қосымша деректерді сұрыптап алып, сабақты күйтабақтан ән, күй тыңдату, мәнерлеп жатқа оқу, естеліктермен таныстыру, суреттер көрсету, хаттардан үзінділер оқыту оқушыларға ерекше әсер береді, ішкі сезімдерін қозғайды, М. Жұмабаевтың сөзімен айтқанда: «Бала сөзін ұқпаса да, күйінен әсерленеді» [Осы зерттеулердің нәтижесінде білімді меңгерудегі ассоциациялық ойлаудың орны, оқу материалын ұғыну және пайдаланудағы мұғалімнің жетекшілік рөлі, яғни алдыңғы қалыптасқан ұғым-түсініктерді жаңа деректерді қабылдауда қолданудың психологиялық негіздері айқындалды. Психолог ғалымдар білімнің өзара байланыстарын екі бағытқа бөліп қарастырады: сөздік-логикалық ұғымдар және бейнелер мен көрнекі түріндегі есте сақталған суреттер.

Оқу процессін зерттеуде психология ғылымы тұлғалық немесе мотивациялық компоненттерді зер сала қарастырады. Мұндағы ой-түйіндер оқушылардың оқуға деген саналы көзқарастардың қалыптастыру оқуға тарту мотивацияларымен, танымдық қызығушылықтарымен байланысты екендігін айқындайды. Мотивацияны оқуға талпыныс тудыратын күш, себеп деп түсінеміз. Оның сыртқы, ішкі түрлеріне тоқтала келе психолог М. Мұқанов: «Ал оқуға іштей талпыну түрткісі дегеніміз баланың өзіндік ықыласы, сан алуан құбылыстардың өзіне тән сырларын білуге ұмтылуынан болады» [5,143], - дейді. Танымдық мүдделер оқушы жаңа пәнді оқи бастағанда пайда болады. Ол жаңаны ұғыну мақсатында, өзінің алдыңғы білімдерін пайдалана білсе, оларды салыстыра отырып, жаңаны тереңірек қабылдайды. Танымдық мүдделерді қалыптастыруға көрнекіліктер көп септігін тигізеді. Әсіресе орыс тілді мектептердің 5-8 сынып оқушылары қазақ әдебиетінің нұсқаларын оқығанда ең алдымен суреттелген құбылыстардың сыртқы қырларына, кейіпкердің іс-әрекеттерінің нақтылығына көңіл аударады. Бұл жағдай осы жастағы оқушыларға жаңаны түсінуде бейнелі-көрнекі ойлау түрі тән екендігін дәлелдейді. Бұл жастағы оқушыларға көркем шығармалардың барлық түрін оқыту барысында көрнекілікті кеңінен қолдану тиімді. 70-80 жылдары шәкірттердің көркем шығарманы қабылдауларын психологиялық шарттармен ұштастықта қарастыру орын алады. Бұл бағытта көркем шығарманы қабылдаудың психологиялық астарын зерттеген ғалым О.И. Никифорованың еңбектерінің мәні педагогтар мен әдіскерлер үшін жоғары болғандығын атап айту қажет. Автор зерттеулерінде көркем әдебиетті оқытуды бірқатар сатылардан тұратын оқырманның шығармашылық қызметі ретінде қарастырады: мәтінді тікелей қабылдау мен мәтіннің бейнелі саралануы, автор идеясының логикалық саралануы, оқылғанның эстетикалық тұрғыдан бағалануы, оқушыға тигізген әсердің негізінде туындаған ілгері қозғалыстары. Оқу материалдарын қабылдау мен ұғыну және оны оқушыда қалыптасқан ассоциациялардың жүйесіне қосу,

яғни жаңа материалдарды таныс материалдармен байланыстыру, оқу тақырыбын меңгерудің келесі сатысы болып табылады. Ұғыну үрдісіне ойлаудың нақты және абстрактылық түрлері қатысады. Нақты (көрнекі) ойлау – тақырыптың көрнекі түрде қабылдануы немесе оқушыға көрсетілуі. Абстрактылық ойлау – ұғым түріндегі жалпы ойлау. Мектеп жасындағы балаларда оқыту үрдісінің негізінде ойлаудың бұл түрі үнемі ілгерлеп отыратындығы дәлелденді.

Оқыту үдерісінің оқырманның (оқушының) танымдық қызметі ретінде қарастырылуы әдебиетті оқыту әдістемесінде мектепте көркем әдебиетті оқытудың сатылары жөніндегі жаңа зерттеулерге жалғасты. Ендігі кезекте көркем мәтінді оқуды тек әсерлі, тартымды етіп қана қоймай, оны бірнеше кезеңде атқарылатын үздіксіз үрдіс деп қарап, оқушының әрбір кезеңде мәтінмен терең, неғұрлым толық жұмыс істеуінің психологиялық негіздерін, жолдарын, солармен байланыста сабақ бойындағы мұғалімнің жетекшілік рөлін, іс-әрекеттерін, амал-тәсілдерінің айқындауға ерекше мән берілді.

Бұл әсіресе қазіргі кезеңде қазақ тілінде оқытпайтын мектептерде қазақ әдебиетін түпнұсқада оқыту қолға алынып жатқан жағдайда оқу мазмұнын әдебиеттің табиғаты мен оқушылардың оқырмандық мүмкіндіктеріне сәйкестендіре отырып жасау, оны оқушыларға меңгертуде психологиялық, педагогикалық салалардағы жетістіктерді пайдаланудың жолын іздестіру әдіскер-ғалымдар үшін қандай маңызды болса, тәжірибеде мұғалім үшін басты талаптардың бірі болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Байтұрсынов А. Тіл тағлымы. – Алматы: Ана тілі, 1992.
- 2 Аймауытұлы Ж. Психология. – Алматы, 1995.
- 3 Выготский А.С. Психология искусства. – Москва : Искусство, 1968.
- 4 Жарықбаев Қ. психология. – Алматы: Білім, 1993
- 5 Мұқанов М.М. Жас және педагогикалық психология. – Алматы, 1981.

УДК 37.015.31:159.922.7

Ю.А. БАРУЛИНА

*Криворожский педагогический институт
ГВУЗ «Криворожский национальный университет»
Кафедра педагогики
г. Кривой Рог, Украина
julja-barulina@rambler.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты ценностно-смысловых ориентаций старшеклассников. Обосновывается актуальность не только активного, но и осмысленного отношения к изучению учебных предметов учеников старших классов. Акцентируется внимание на том, что ведущее место в жизни старшеклассников занимают ценности, связанные с самоопределением, самообразованием и подготовкой к самостоятельной жизни.

Ключевые слова: ценность, ценностно-смысловые ориентации, старшеклассник, самосознание, самооценка.

Мақалада жоғарысыныптағылардың құндылық-мағыналы бағдарларының психологиялық-педагогикалық аспектілері қарастырылады. Жоғары сынып оқушыларының оқу пәндерін оқуға деген белсенділігін ғана емес, сонымен бірге саналы түрде көңіл бөлуінің де өзектілігі дәлелденеді. Жоғарысыныптықтар өмірінде өзін-өзі билеу, өздігінен білім алу және өз бетінше өмір сүруге дайындалумен байланысты құндылықтар басты орын алатынына ерекше көңіл бөлінеді.

Түйін сөздер: құндылық, құндылық-мақсатты бағдарлар, жоғарысыныптық, сана-сезім, өзін-өзі бағалау.

Annotation

The article examines the psychological and pedagogical aspects of axiological and conceptual orientations of senior pupils. The urgency of not only the active and meaningful relationship to the study of academic subjects pupils of the senior classes. The focus is on the fact that a leading place in the lives of high school students occupy the values associated with the self-definition, self-education and preparation for independent life.

Keywords: value, value-semantic orientation, school student, consciousness, self-esteem.

Перед украинским обществом встает давний вопрос, который берет истоки из «дискуссии» Платона и Аристотеля, – вопрос согласования интересов индивидуального и общественного. Необходимо отметить: в ответе на этот вопрос большинство отечественных ученых в области педагогических

и психологических наук (И.Бех, В.Кремень, О.Сухомлинская, К.Черная, В.Киричок, А.Савченко и другие) придерживаются приоритетного подхода к центрированию личности, перед подходом к центрации на обществе.

В то же время такой подход не является простым и с педагогической точки зрения. Перед

человеком, который находится «в центре вселенной», возникают проблемы нравственного выбора и этического поведения. Поэтому такие факторы, как система ценностей личности, ее индивидуальный моральный контроль приобретают большое значение.

Ценности, ценностные ориентации в научных трудах рассмотрены в связи с воспитанием, культурным развитием, социальным становлением личности. Именно формирование ценностных ориентаций часто рассматривается как основная цель и сущность воспитания.

Осмысленное отношение к учебному предмету, сознательное желание получить качественные знания и являются ценностно-смысловыми ориентациями учащихся.

К.Абульханова по этому поводу, отмечает, что «личность решает задачи, исходя из ценностно-смысловых условий. Между вечными ценностями и конкретикой поведения личности, находится слой ценностных ориентаций, что представляет собой основу ценностного самоопределения личности» [1, с.86].

В свою очередь, В.Зинченко считает, что «смысл содержится в любом знании, однако его понимание, получение требуют специальной и нелегкой работы» [8, с.13].

В исследованиях А.Леонтьева нашло отражение мнение, чтобы «не формально усвоить материал, нужно его прожить, нужно, чтобы обучение имело жизненный смысл для ученика» [12, с.298].

При этом А.Леонтьев раскрывает содержание термина «личностный смысл», считая что «личностный смысл» выражает предвзятость индивидуального сознания, его особую субъективность. Он считает, что «приобретение личностного смысла и есть процесс становления личности».

Как бы подтверждая и акцентируя свои мысли по поводу ценностно-смысловых ориентаций в обучении, А.Леонтьев пишет, что «наш учебный процесс насыщен значениями, но не насыщен смыслами» [3, с.32].

Е.Бондаревская отмечает, что «основные предпосылки развития в подростковом возрасте – это привлечение подростков к ситу-

ациям выбора ценностей, к их осмыслению, самооценке своих действий» [4, с. 25].

Характеризуя возраст старшеклассников, И.Кон утверждает, что «для старшеклассников характерна тяга к обобщениям, поиск общих принципов и законов, стоящих за частными факторами» [10]. По поводу усвоения понятий в старшем школьном возрасте, Ж.Пиаже пишет, что «происходит рождение гипотезо-дедуктивного мышления, способности абстрагировать понятие от действительности» [10, с.48].

Грейс Крайг утверждает, что «подростки разрабатывают более сложные схемы для особых обстоятельств или процедур. Когда они пытаются решить проблему или разобраться в социальности события, они могут рассуждать о смысле подобных вещей, заимствуя информацию из более сложных ассоциативных схем» [7, с.243].

Как бы доказывая наше мнение, И.Ю.Кулагина отмечает, что «для учащихся старших классов характерно осознанное использование приемов представления. В отличие от младших школьников, они могут рассказать о них, оценить их эффективность, проанализировать трудности в решении задач» [11, с. 68].

Л. Байкова в своих исследованиях утверждает, что «старшеклассники в личностном определении имеют потребность в формировании смысловой системы переживаний, основанных на мышлении, то есть то, что было осмысленно раньше» [2, с.20].

Проиллюстрируем взгляды ученых-психологов на ценностно-смысловые ориентации учащихся старшей школы, акцентируя внимание на основных отличиях психологии старшеклассников и учащихся младшей и средней школы, что крайне важно для нашего исследования. Убедимся в том, что специфика психологии старшеклассника обуславливает знания - как ценность, что выступает на первый план в учебном процессе именно учеников старшей школы.

С точки зрения психологии старшеклассники соответствуют возрастному периоду – старший подростковый возраст, или ранняя юность, то есть 15-17 лет.

В подростковом возрасте начинает ярко проявляться самостоятельность. В этот период ученики многое могут делать самостоятельно и стремятся к расширению сферы такой деятельности. В этом они находят возможность удовлетворения потребности быть и считаться взрослым. Потребность быть и считаться взрослым превращается в этот период в доминирующую потребность [5, с.180].

Анализ современных психолого-педагогических исследований, направленных на понимание сущности развития сферы ценностно-смысловых ориентаций дает возможность предположить, что самооценка, самовоспитание, психическое развитие подростка тесно связаны и с таким важным новообразованием личности, как самосознание. Именно в этот период наблюдается бурное развитие самосознания, ориентирование личности на собственную оценку.

Обучение для подростка является главным видом деятельности.

В исследованиях Г.Щукиной показано, что познавательные интересы подростков одного и того же класса имеют большие различия. У одной группы учащихся интересы носят аморфный характер, характеризуются изменчивостью и ситуативностью. У другой – интересы охватывают широкий круг учебных предметов и учебную деятельность в целом. У третьей группы подростков ярко проявляются основные, доминирующие интересы.

Интересы подростков различаются и по направленности их познавательной деятельности. Одни ученики предпочитают описательный материал, их привлекают отдельные факты, другие стремятся разобраться в сущности изучаемых явлений, объяснить их с точки зрения теории, третьи проявляют большую активность при использовании знаний в практической деятельности. Одни ученики склонны к репродуктивной деятельности, другие – к творческой, исследовательской деятельности [5, с.205].

Для подростка актуальна значимость знаний, для него очень важно осознать, осмыслить жизненное значение знаний и прежде

всего их значение для развития личности. Это связано с усилением роста самосознания современного подростка. Многие учебные предметы нравятся подросткам тем, что они отвечают их потребностям. Необходимо поддерживать убеждение подростков в том, что только образованный человек может быть по-настоящему полезен обществу. Убеждения и интересы, сливаясь воедино, создают у подростков повышенный эмоциональный тонус и определяют их активное отношение к учебе.

Мы утверждаем, что для учащихся старших классов становится актуальным не только активное, но и осмысленное отношение к нужным для них учебным предметам.

Учеными-исследователями при изучении особенностей развития самосознания учащихся в период между 14-17 годами, было выявлено: если четырнадцатилетних подростков больше всего интересует самооценка и принятия его другими, то у пятнадцатилетних-семнадцатилетних учеников основное место (86% обследованных) занимают вопросы развития способностей, выработки умений, интеллектуального развития [14, с.223].

В отношении учеников старших классов, Е.Туревская пишет: «Ведущее место у старшеклассников занимают ценности, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни, с дальнейшим образованием и самообразованием. Эти ценности приобретают личностный смысл и становятся значимыми» [13, с.134].

Е.Шумилин в своих работах отмечает, что «около 97% учащихся проявляют в той или иной степени обеспокоенность в связи с окончанием школы, выбором жизненного пути, они чувствуют ответственность за свои поступки и дела. Это чувство начинает охватывать их еще в X классе, но особенно проявляется при переходе в XI класс. Старшие школьники отмечают, что они стали более собранными, научились ценить время, которого им теперь не хватает, и жалеют, что раньше они часть времени тратили впустую. Некоторые из них находят пробелы в знаниях из-за пропусков занятий (по болезни или без уважительной причины), а также пото-

му, что плохо слушали объяснения на уроках («переписывали», «читали постороннюю литературу», и т.д.), недостаточно ответственно относились к домашним заданиям. Теперь им трудно восстановить пробелы в знаниях, так как для этого требуется дополнительное время, которого и так не хватает» [15, с.73].

Д.Фельдштейн, проведя исследования особенностей развития личности учащихся подросткового возраста, писал: «В мечтах подростков 90-х годов по сравнению с 50-60-х гг. значительно уменьшилась доля романтического и существенно увеличился прагматический аспект. Увеличилось количество подростков, беззаботно живущих сегодняшним днем и не думающих о будущем» [14, с.223].

Центральный психологический процесс юношеского возраста – развитие самосознания, которое побуждает личность сравнивать все свои стремления и поступки с определенными принципами и образами собственного «Я». Чем взрослее подросток, тем больше его воспитание превращается в самовоспитание. Это требует от учителя большой гибкости, такта, понимания, готовности воспринимать всерьез личность воспитанника. К сожалению, школа не всегда учитывает это. Большая часть претензий старшеклассников к школе сводится именно к тому, что в ней не хватает творчества и самостоятельности. Это касается и организации учебного процесса, где ученики жалуются на недостаточно активные методы обучения» [9, с.87].

Процесс усвоения ценностей жизни и их преобразования в содержательные элементы ценностных представлений выступает психологической основой формирования ценностных ориентаций личности учащихся старшей школы. Особенности протекания данного процесса условно можно представить в виде трех взаимосвязанных этапов:

- на первом этапе происходит переоценка ценностей и идеалов, которыми руководствовалась личность к этому, потому собственный опыт жизнедеятельности выступает важным источником ценностных ориентаций;

- на втором этапе усвоение ценностей происходит не только путем создания целостных

функциональных единиц эмпирических представлений, но и коммуникативных - через средства массовой информации и пропаганды; - необходимым условием, основой третьего этапа является деятельность, выраженная в личных внутренних отношениях к объективным условиям своего бытия.

Проблемы ценностных ориентаций юношеского возраста рассматривает Н.Бондарь при исследовании формирования личностной репрезентации жизненного пути. Она считает, что «юношеский возраст является временем жизненного, социально-ролевого, профессионального, личностного, нравственного самоопределения и индивидуализации (осознание собственной неповторимости)» [6, с.62].

Таким образом, сформированные ценностно-смысловые ориентации старшеклассников являются одним из важнейших элементов успешной учебной деятельности, поскольку стимулируют личностное развитие учащихся, активизируя внутренние механизмы личности (потребности, интересы, мотивы, установки, отношения), играют стратегическую роль в поведении и деятельности, определяют направления учебной деятельности, обеспечивают взаимосвязь личностного и предметного в учебном процессе на основе личностной ориентации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности / К. А. Абульханова. – М.: Воронеж, 1999. – 132 с.
2. Байкова Л.А. Опыт преобразования педагогической системы образовательного учреждения на гуманистических принципах // Завуч. – 2002. – №8. – С. 20–24.
3. Бермус Г.А. Личностно ориентированное образование// Инновационная школа. – 1997. – № 1. – С. 32–37.
4. Бондаревская Е.В. Личностно ориентированный подход как основной путь модернизации образования. – Ростов-на-Дону, 2002. – 202 с.
5. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов

по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»/М. В. Матюхина, Под ред. М.В. Гамезо и др. – Г.: Просвещение, 1984. – 256 с.

6. Возрастная и педагогическая психология: курс лекций. – К. : Каравелла, 2005. – 399 с.

7. Грейс Крайг. Психология развития. – М.,: «Питер», 2001. – 590 с.

8. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования// Педагогика. – 1997. –№5. – С. 13–15.

9. Кон И.С. Психология старшеклассника – М.: «Просвещение», 1980. – 192 с.

10. Кон И.С. Психология юношеского возраста – М.: «Просвещение», 1979. –198 с.

11. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. – М.: «УРАО»,1998. – 170 с.

12. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. –М., 1975. – 301с.

13. Туревская Е.И. Возрастная психология. – Тула: Тульский государственный педагогический университет им Л.Н. Толстого, 2002. – 187 с.

14. Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. Л. М. Семенюк. Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Издание 2-е, дополненное. Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

15. Шумилин Е. А. Педагогическая и возрастная психология: психологическая характеристика личности старшеклассника//Вопросы психологии. – 2001. – №3. – С.72-79.

Н.А. СУПРУН, Д.Н. СУПРУН

*Институт специальной педагогики НАПН Украины
Лаборатория олигофренопедагогики*

*Национальная академия внутренних дел
Кафедры иностранных языков
г. Киев, Украина.
suprun62@ukr.net;
Darya7@ukr.net*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ И ДЕФЕКТОЛОГОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Рассмотрены аспекты совершенствования учебного процесса курсантов-психологов вузов МВД Украины в контексте его влияния на становление личности ребенка с особыми потребностями. Анализируются различные методики развития интеллектуального воспитания, как базового условия формирования личности.

Ключевые слова: педагогика, методология, методы научного психологически-педагогического исследования. психологическая диагностика, внеаудиторная работа.

Мақалада Украинаның ПМ ЖОО-дың психолог-курсанттарының оқу процесі жетілдірудің аспектілері және мәнмәтінде оның ерекше қажеттілікке ие баланың тұлға болып қалыптастырудың базалық шарты ретінде интеллектуалды тәрбиені дамытудың түрлі әдістері талданады.

Түйін сөздер: педагогика, методология, ғылыми психологиялық-педагогикалық зерттеулердің әдістері, психологиялық диагностика, аудиториядан тыс жұмыс.

The aspects of improving the educational process of students in psychology at the universities of MIA of Ukraine in the context of its impact on the development of a child as a personality with special needs and various methods of development of intellectual education as a basic condition for the formation of personality are analyzed in the given article.

Keywords: pedagogy, methodology, methods of scientific psychological and pedagogical research, psychological diagnosis, field work.

Рассматривая гуманизацию правоохранительной системы Украины (А.В. Беца, Г.О. Радов, В.Н. Синев, А.П. Северов и др.) как одну из важнейших составляющих гуманизации всего общества, мы в своей работе ставили цель осветить один из ее аспектов – гуманизацию процесса подготовки кадров во внеаудиторное время. Руководствуясь этим подходом, творческая группа преподавателей кафедр психологии и педагогики учебно-научного института Подготовки кадров общественной безопасности и психологии Национальной академии внутренних дел поставила перед коллективом психологического факультета задачи развернуть широкое сотрудничество с целым рядом специальных детских учреждений и Институтом коррекционной педагогики и психологии НПУ им. М.П. Драгоманова во главе с академиком В.Н. Синевым.

На наш взгляд, вся внеаудиторная работа психологического факультета НАВД является одним из существенных факторов влияния на формирование образовательного уровня будущего офицера-психолога. Мы выделили две основные ее задачи. Первая – дополнить аудиторные занятия такими формами, которые бы помогли курсантам как можно лучше усвоить программу; вторая состоит в наиболее полном расширении знаний, усвоении новейших достижений в сфере науки. Исходя из этого, была сделана попытка проследить пути усиления взаимосвязи учебной и внеаудиторной работы. Нами выделены такие наиболее существенные ее виды: а) те, что имеют дополнительное, но связанное с основной программой и содержанием занятий значение; б) программные экскурсии; в) система внеучебных форм проверки знаний и текущая консультативная работа; г) система

дополнительных занятий с неуспевающими курсантами; д) самоподготовка в институте. Также кафедра педагогики начала работу по разработке путей систематизации внепрограммной образовательной работы. С этой целью была разработана ее классификация и организационно-структурная схема, проведены сравнения отдельных ее видов и форм. Это звено внеучебной работы у нас представлено, в первую очередь, курсантскими кружками: образовательными, спортивными и др. В последнее время стали характерными определенные сдвиги в создании народоведческих объединений наших воспитанников. «Народность, единство общечеловеческого и национального» – так определен один основной принцип национального воспитания. И действительно, с течением времени становится довольно четко понятной то, что многочисленные реформаторские попытки далекого и совсем близкого нашего прошлого терпели полную неудачу потому, что в большинстве из них не было главного – души народной.

Как уже отмечалось, систематизация познавательной внепрограммной образовательной работы осуществлялась нами в первую очередь через организацию работы разнообразных кружков курсантов факультета. Приведем отдельные примеры этих видов работ. Поскольку на кафедрах психологии и педагогики сформировалась целая группа ученых-дефектологов (В.Н. Синев, А.П. Северов, Д.А. Николенко), мы с их помощью начали проводить внеаудиторную работу в учреждениях для детей с особыми потребностями. Так, у нас сложились давние творческие связи с педагогическим коллективом Дарницкого детского дома-интерната (для детей-инвалидов). Курсанты имели возможность на протяжении нескольких лет встречаться с педа-

гогами и воспитанниками этого учреждения, провести серию субботников по благоустройству территории учреждения, организовывать совместно с детьми концерт к различным религиозным и светским праздникам.

Узнав о том, что в Дарницком районе г. Киева вот уже несколько лет функционирует школа «Жизнь» для аутичных детей – единственное учреждение данного типа в Киеве, организованное мамой больного ребенка, педагогом М.В. Шибрик, мы сразу установили с этим коллективом шефские связи.

С большим интересом курсанты факультета встречали у себя в гостях директора этой школы, ведущих научных сотрудников Института специальной педагогики НАПН Украины доктора психологических наук В.В. Кобыльченко и кандидата педагогических наук Е.А. Ютрину, которые рассказали о работе этого учебного заведения, прокомментировали ряд видеofilьмов, посвященных проблемам аутизма в Англии (с опытом дефектологов этой страны они знакомились непосредственно во время научной командировки), осветили теоретические проблемы этого психологического явления, которое практически еще не исследовано [1; 3].

С целью предоставления практического звучания таким смежным с дефектологической наукой дисциплинам, как «Возрастная и педагогическая психология», «Общая психология», «Патопсихология» и др., мы разработали и провели совместно со студентами-дефектологами целый ряд практических занятий в указанных учреждениях, на которых преподаватели кафедр и наши коллеги-дефектологи показали методику обследования детей с особыми потребностями и поделились своим опытом коррекционно-воспитательной работы в различных типах специальных учебных заведений.

Реалии будущей профессии курсантов, к сожалению, такие, что им придется работать с многими категориями людей, именно поэтому, мы спланировали целую серию курсантских научных работ на подготовку научных исследований, курсовых и дипломных работ дефектологического характера. Руководство

ими осуществляют как преподаватели-дефектологи, так и практики из специальных детских учреждений.

Особенно сильное впечатление произвела на курсантов встреча с научным сотрудником лаборатории тифлопедагогики Института специальной педагогики НАПН Украины А.Ю. Максименко, который, потеряв в раннем возрасте зрение, получил вузовскую специальность психолога и вот уже более 30 лет работает в сфере тифлопедагогике.

Опыт факультета по организации творческих связей со специальными детскими учреждениями нашел широкое отображение в целом ряде публикаций наших курсантов в периодической печати, в частности в таких изданиях, как «Дефектология», «Педагогическая газета», «Именем закона», «Закон и обязанность», «Благотворительная газета».

С целью активизации учебной и внеаудиторной деятельности курсантов была разработана система методов организации их самостоятельной работы.

Каждый из предложенных нами методов рассчитан на стимулирование умственной деятельности воспитанников и предусматривает формирование у них умений и навыков анализа, синтеза, обобщения и систематизации учебного материала. К этим методам мы относим дидактические игры, педагогические казусы, тесты контроля и самоконтроля, решение психолого-педагогических задач, проведение «круглых столов», ведение «летописи интересных мыслей», складывание алгоритма самоподготовки, использование нетрадиционных методов воспитания и др.

Как показала наша практическая работа, особый учебный воспитательный эффект дают такие дидактические игры, как ролевые, деловые, педагогические ситуации. Существенный интерес, например, у курсантов вызвало проведение следующих деловых игр: «Семинар», «Родительские сборы», «Этическая беседа» и другие. При проведении дидактических игр мы широко использовали разработанные или описанные нами вместе с бывшим воспитателем Киевской вспомогательной школы-интерната № 12 Ф.Г. Кочергой

нетрадиционные методы воспитания. Это в первую очередь, логические блоки-структуры (ЛБС); аналитический метод В.А. Сухомлинского; ведение дневника поступков; работа с произведениями изобразительного искусства и прочие методы, которые уже апробированы и нашли определенное использование в педагогической практике [2; 3].

Педагогический казус, на наш взгляд, это конкретный случай из педагогической практики института или первая консультация психолога для умственно отсталого осужденного. По характеру они бывают сложными или элементарными. Мы использовали их на разных этапах проведения семинарских и практических занятий, с целью направления воспитанников на решение проблемных или конкретных вопросов.

Основная цель применения тестов контроля и самоконтроля состоит в выявлении уровня подготовки курсантов, их знаний, умений и привычек из дисциплины, которые изучаются путем включения разнообразных вопросов по изученной теме.

Решение психолого-педагогических задач предусматривает выполнение целой системы соответствующих упражнений, которые ставят целью формирования соответствующих профессиональных черт будущего офицера-психолога. Рассмотрение проблемных психолого-педагогических ситуаций, активный поиск путей их решения оказывает содействие в формировании профессиональной культуры, расширяет диапазон их представления о личности в целом и личность осужденного в частности.

Ведение «Летописи интересных мыслей» дает возможность сформировать у курсантов готовность к ориентации в психолого-педагогической практической литературе, в современных научных работах, в передовом педагогическом опыте. Такой подход дает возможность лучше сориентироваться в про-

шлом и выработать новые подходы в проведении научных исследований. Здесь примером может служить тщательное изучение курсантами научного наследия Л.С. Выготского и других дефектологов.

Поскольку учебные заведения МВД Украины являются закрытыми, мы ставили перед собой задачи выработать у курсантов научный подход к организации их самоподготовки. Педагогами были составлены алгоритмы из конкретных тем или по всему курсу, выполнение которых связано с изучением дополнительной литературы, с критическим анализом периодики, с работой по конспекту лекций. Выделенные блоки концентрируют ведущие педагогические идеи, понятия, положения, процесс развития психолого-педагогической науки, методiku научного исследования, содержание которых должно быть самостоятельно усвоено будущими коллегами в разнообразных формах активного обучения. С этой целью была разработана тема «Психологические особенности лиц с отклонениями в психическом развитии» в учебном курсе «Возрастная психология».

В качестве выводов, мы можем определенным образом утверждать, что опыт сотрудничества в различных сферах будущих психологов правоохранительных органов и дефектологов способствует их взаимному профессиональному и общечеловеческому обогащению.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Психологический обзор (Великобритания). – 1989. – № 4. – С 89-93.
- 2 Кочерга Ф.Г. Логічні блок-структури // Рад. школа, 1990. – № 11. – С. 15-18.
- 3 Супрун Н.А. Щоб не була гіркою сирітська доля // Рад. школа, 1990. – № 11. – С. 10-15.

УДК: 159.9:376.36:612.66

М.К. ШЕРЕМЕТ

*Институт коррекционной педагогики и психологии
Национальный педагогический университет им. М.П.Драгоманова
г. Киев, Украина*

**ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
(научный анализ)**

Аннотация

В статье описаны физиологические и психологические предпосылки речевого развития детей. Рассматривается проблема воспроизведения детьми органами артикуляции различных единиц устной речи, а также формирование фонетических фраз.

Ключевые слова: речь, речевая деятельность, предпосылки.

Мақалада балалардың сөйлеу тілін дамытудың физиологиялық және психологиялық алғышарттары баяндалған. Ауызекі сөздердің әртүрлі бірліктерін балалардың артикуляциялық ағзаларымен еске түсіру, сондай-ақ фонетикалық сөз орамдарын қалыптастыру мәселелері қарастырылады.

Түйін сөздер: сөйлеу, сөйлеу мәдениет, алғышарттар.

Annotation

The physiological and psychological preconditions of children's speech development (normal and abnormal) are described in article. The problem of various oral speech units reproduction by children's organs of articulation and the phonetic phrases formation is considered in the article.

Keywords: speech, speech activity, the preconditions.

Известно, что общение, а, значит, и речь человека возникают при наличии определенных биологических и социальных предпосылок (В.И. Бельтюков, А.М. Богуш, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Е.Ф. Соболев, В.В. Тарасун, А.М. Шахнарович, М.К. Шеремет и другие). Одной из таких биологических предпосылок является сформированность органов речи, производящих звуки (А.И. Гвоздев, Е.С. Трифонова, О.С. Ушакова и др.). Ребенок должен научиться производить при помощи органов артикуляции различные единицы устной речи: фонемы, слоги, фонетические слова (группировка слогов под одним ударением), речевой такт (объединение слов при помощи ограничительных пауз) и фонетические фразы (объединенные единством интонации такты).

Естественнонаучную основу методики развития речи составляет разработанное еще в начале двадцатого века И.П. Павловым учение о двух сигнальных системах высшей нервной деятельности человека, объясняющее механизмы формирования речи. По мнению И.П. Павлова, физиологической основой речи служат временные связи, образующиеся в коре головного мозга в результате воздействия на человека предметов и явлений действительности и слов, которыми эти предметы и явления обозначаются. Речь рассматривалась им прежде всего как кинестетические импульсы, идущие в кору от органов речи. Эти кинестетические ощущения он называл основным базальным компонентом второй сигнальной системы. «Все внешние и внутренние раздражения, все вновь образующиеся рефлек-

сы, как положительные, так и тормозные, немедленно озвучиваются, опосредствуются словом, т. е. связываются с речедвигательным анализатором и входят в словарный состав детской речи».

Исследования А.Г. Иванова-Смоленского, М.М. Кольцовой, Н.И. Красногорского и других раскрывают процесс развития второй сигнальной системы у детей в ее единстве с первой сигнальной системой. На ранних этапах преобладающее значение имеют непосредственные сигналы действительности.

С возрастом роль словесных сигналов в регуляции поведения возрастает. М.М.Кольцова отмечает, что слово приобретает для ребенка роль условного раздражителя на восьмом-девятом месяце его жизни. Исследуя двигательную активность и развитие функций мозга ребенка, М.М.Кольцова пришла к выводу, что формирование моторной речи зависит не только от общения, но и в какой-то мере от двигательной сферы. Особая роль принадлежит мелкой мускулатуре рук и, следовательно, выработке тонких движений пальцев.

Теоретический подход к исследуемой проблеме основывается на представлениях о закономерностях речевого развития детей, которые были сформулированы в работах В.В. Бельтюкова, А.М. Богуш, Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой, М.К. Шеремет, Д.Б. Эльконина и др. По их мнению, природа формирования речи заключается в том, что во-первых, речь ребенка развивается вследствие восприятия речи взрослых и собственной речевой активности; во-вторых, ориентирование ребенка в языковых явлениях создает условия для самостоятельного развития речи и, наконец, ведущей задачей во время развития речи детей является формирование у них языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи.

Речевая деятельность представляет собой активный, целеустремленный процесс, опосредованный языковой системой и обуславливаемый ситуацией, процесс принятия и передачи сообщений. Психологическая природа речи раскрыта А.Н. Леонтьевым на основе обобщения этой проблемы Л.С. Выготским:

- речь занимает центральное место в процессе психического развития, развитие речи внутренне связано с развитием мышления и с развитием сознания в целом;

- речь имеет полифункциональный характер: ей присущи коммуникативная функция (слово – средство общения), индикативная (слово – средство указания на предмет) и интеллектуальная, сигнификативная функция (слово – носитель обобщения, понятия); все эти функции внутренне связаны друг с другом;

- речь является полиморфной деятельностью, выступая то как громкая коммуникативная, то как громкая, но не несущая прямой коммуникативной функции, то как речь внутренняя. Эти формы могут переходить одна в другую;

- в речи следует различать ее физическую внешнюю сторону, форму и ее семическую (семантическую, смысловую) сторону;

- слово имеет предметную отнесенность и значение, т. е. является носителем обобщения;

- процесс развития речи не есть процесс количественных изменений, выражающийся в увеличении словаря и ассоциативных связей слова, но процесс качественных изменений, скачков, т. е. это процесс действительного развития, который, будучи внутренне связан с развитием мышления и сознания, охватывает все перечисленные функции, стороны и связи слова (А.Н.Леонтьев).

Эти характеристики речи указывают на необходимость большего внимания педагогов к содержательной, понятийной стороне языковых явлений, к языку как средству выражения, формирования и существования мысли, к целостному развитию всех функций и форм речи.

Все большее влияние на методику логопедической работы оказывает психолингвистика как отрасль науки, которая развивается на стыке психологии и языкознания. Психолингвистика определяет речь как деятельность, включенную в общую систему человеческой деятельности. Как всякая деятельность, речь характеризуется определенным мотивом, целью и состоит из последовательных действий.

В первую очередь, это означает, что детей следует обучать речевой деятельности, т. е. учить правильно выполнять отдельные акты, речевые действия и операции. В результате правильного выполнения речевых операций образуются автоматизированные речевые навыки (произносительные, лексические, грамматические), формируется «чувство языка» как способность контролировать на основе обратных связей правильность произнесения слов, ударений, интонаций (О.В. Правдина). Но для речевой деятельности этого недостаточно. У детей следует формировать не только речевые навыки, но и коммуникативно-речевые умения (Н.И. Жинкин). Необходимо создавать условия для возникновения мотива речи, а также для планирования и реализации речевых актов в процессе обучения речи и языку.

Развитие звукопроизношения в значительной степени связано с совершенствованием работы периферического речевого аппарата. Развитие же органов артикуляции в филогенезе неразрывно связано с формированием их дифференцированной моторики (А.М. Шахнарович, В.В. Лебединский). При нормальном речевом развитии ребенок овладевает звуковой системой языка одновременно с развитием общей моторики и дифференцированных движений рук (Л.О. Бадалян). Особенно важна для речевой деятельности координация работы периферического речевого аппарата с работой речевых механизмов мозга, в частности, с этой артикуляционной работой тесно связана работа мышц рук (М.М. Кольцова). Поэтому в процессе развития речи важно формировать и развивать координацию движений рук с артикуляцией. В то же время необходимо, чтобы артикуляция, фонация и дыхание были достаточно скоординированы между собой, а также, чтобы движения артикуляционного аппарата соотносились с соответствующими слуховыми ощущениями (В.И. Бельтюков, Л.С. Волкова, Е.И. Тихеева, Д.Б. Эльконин и др.).

Л.С. Выготским впервые было выдвинуто положение о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребенка. В настоящее время это положение нашло

свое дальнейшее развитие и подтверждение в нейрофизиологических исследованиях. Установлено, что, чем более интенсивный и разнообразный поток информации поступает в мозг ребенка, тем быстрее происходит функциональное и анатомическое созревание центральной нервной системы (П.К. Анохин, Л.О. Бадалян, Г.Р. Новикова, и другие).

Говоря об усвоении ребенком знаковой стороны языка, Л.С. Выготский подчеркивал, что сначала ребенок овладевает внешней структурой языка, т.е. звуковой. Ученые характеризуют звуковые единицы языка с точки зрения образования звука (это артикуляционные свойства языка), звучания (акустические свойства) и восприятия (перцептивные качества). Все эти единицы взаимосвязаны.

Ребенок проделяет большую работу, овладевая фонологическими средствами языка. Для усвоения отдельных звуков речи ему требуется разное время. Фонетические наблюдения детей над артикуляцией создают основу не только для формирования речевого слуха, но и для развития культуры устной речи в ее произносительном аспекте. О.П. Аматыева, Н.В. Гавриш подчеркивают, что изучение живого, произносимого языка приучает ребенка к наблюдению над собственным языком: понимая значение слова, он связывает его со звуками, составляющими это слово. Отсюда начинаются наблюдения над произношением слова, его выразительностью, чередованием и звучанием гласных и согласных; дети начинают задумываться над ролью ударения в русском языке, значением интонации, что и является объектом наших последующих научных исследований.

Исходя из вышеизложенного, следует отметить что речевое развитие детей будет успешным, если учесть его физиологические и психологические предпосылки.

ЛИТЕРАТУРА

1 Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) / В.И. Бельтюков. – М.: Педагогика, 1977. – 176 с.

2 Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: [монографія] / А.М. Богуш – К.: видавничий дім «Слово», 2004. – 376 с.

3 Выготский Л.С. Развитие устной речи: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.3. – С. 117-119.

4 Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1975. – 214 с.

5 Павлов И.П. Полное собрание трудов / И.П.Павлов. – М., Л., 1951. – т.3, кн.2. – С.215.

6 Шеремет М.К. Особливості формування вищої форми передачі інформації// Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – № 18. – С.291-293.

УДК 373.5.016.026:811.161.1(574)

Ф.Г. БРУЛЕВА

Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Кафедра русской филологии для иностранцев
г. Алматы, Казахстан

ПУБЛИЧНАЯ РЕЧЬ КАК ВИД ОБЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРЕ УСТНОЙ РЕЧИ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Аннотация

В статье представлена разработка занятия с иностранными студентами (на продвинутом этапе) на тему «Публичная речь как вид общения», на котором изучаются основы публичной речи, совершенствуются практически устно-речевые навыки. В статье публичная речь представлена как процесс, как совокупность ряда элементов, как некая модель.

Ключевые слова: публичная речь, иностранные студенты, общение, культура речи, коммуникация.

Мақалада шетелдік студенттерге «Публичная речь как вид общения» тақырыпта дайындалған сабақтың жоспары талқыланады. Орыс тілі сабақтарында көпшілік алдында сөйлеуді үйретеді және студенттер өздерінің біліктіліктерін көтереді. Мақалада көпшілік алдында сөйлеу әдістері жинақталған үлгі ретінде беріледі. Көпшілік алдында сөйлеу оратордың аудиториямен қарым-қатынас жасауына және біртұтас үрдіске айналып отыр.

Түйін сөздер: көпшілік алдында сөйлеу, шетелдік студенттер, тіл мәдениеті, қарым-қатынас.

Annotation

The article presents the work out of a lesson with foreign students advanced level) on the theme "public speech as a form of communication," which examines the basis of public speech, the development of oral speech skills in practice. In this paper the public speech is presented as the process, as the set of elements, as a certain model.

Keywords: public speech, foreign students, communication, culture of speech, communication.

Показателем образованности и культуры речи человека является устная речь. На занятиях по русскому языку иностранные студенты изучают основы публичной речи, совершенствуют практически свои устно-речевые навыки.

Публичная речь – особый вид общения, процесс взаимодействия многих элементов, сложный комплекс философских, социологических, психологических, педагогических,

лингвистических и культурных проблем, связанных с этим видом речевого общения.

Радио и телевидение – виды непрямо́й массовой коммуникации. По сравнению с ними публичная речь имеет ряд преимуществ:

а) это разновидность прямой коммуникации, когда нет преград между говорящим и слушателем;

б) наличие обратной связи;

в) комплексность в использовании различных знаковых систем: лингвистической (язык); окололингвистической (интонации) и кинетической (мимика, жест);

г) свойственен точный адрес, знание состава и особенностей аудитории;

д) отчетливое проявление личных качеств оратора и их эмоциональное воздействие на аудиторию. Особенно это проявляется в политической деятельности.

Публичная речь может быть представлена как процесс, как совокупность ряда элементов, как некая модель. Метод моделирования широко применяется в современной науке от математики до психологии и социологии. Моделирование процесса ораторской речи - это мысленное, информационное моделирование, позволяет описать структуру процесса и предсказывать его приблизительно. Публичная речь вовлекает в единый процесс оратора, его сообщение и аудиторию.

торской речи создает для выступающего дополнительные трудности. Если в диалоге реакция слушателя определена, в публичном выступлении о ней можно догадываться по поведению, жестам, репликам, вниманию. И приходится это делать одновременно с произнесением речи.

2. И здесь вступает и другое затруднение – лингвистическое: нужно охватить более обширное тематическое содержание, это усложняет синтаксис монолога по сравнению с диалогом: соединение предложений в связный текст многоступенчатого, текст строится в структурно-стилистическом единстве, где нужно держать в поле зрения и начало, и конец высказывания.

3. Публичная речь, в отличие от обычной бытовой, предполагает известную официальность обстановки.

4. Диапазон и жанровое многообразие устной публичной речи широки: от официаль-

В графическом виде модель ораторской речи выглядит так:

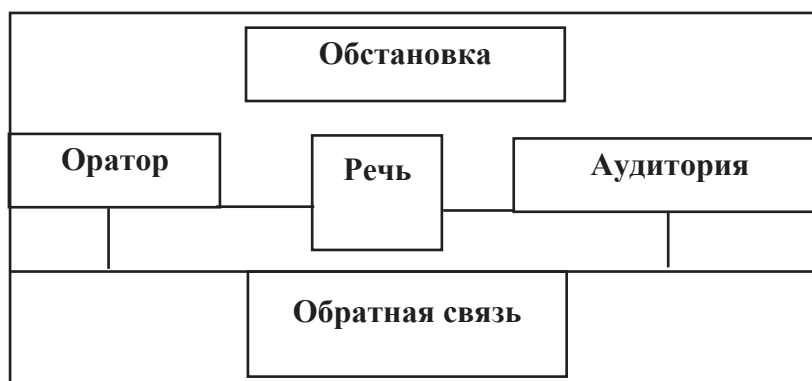


Рисунок 1 – Модель ораторской речи

В данной статье представлена разработка занятия с иностранными студентами (на продвинутом этапе) на тему «Публичная речь как вид общения», состоящего из следующих этапов обучения.

Этапы обучения: работа по тексту, составление конспекта, работа в парах и выполнение заданий.

Этап 1. Работа по тексту Что представляет собой публичная речь? (Составьте вопросы к тексту).

1. Это монолог по форме, а по существу – диалог. Такая двойственная природа ора-

ного доклада до небольшого выступления на собрании, диспуте или встрече. Основы публичной речи - строятся на данных стилистики, в частности публицистического стиля. Это не только изложение языковых фактов, но и анализ публичной речи как особого вида общения, как взаимодействие ряда элементов, как сложный комплекс языковых и не языковых факторов.

С языковой точки зрения устное выступление творится в момент речи (если текст не написан и не читается), возможна и меньшая обработанность речи (отсюда повторы, встав-

ки, упрощенность, слитность структуры, пропуски слов и т.д.).

5. Публичная речь вызывает у некоторых выступающих своего рода «речебоязнь» - боязнь ошибиться, не найти нужного слова - что приковывает их к написанному тексту, чем очень часто объясняется ослабление или даже утрата слушательского интереса к выступлению. Это происходит, когда элементарно озвучивается написанный текст, когда теряются краски живой речи, теряются интонационная непринужденность и мимика. В результате чего речь как бы начинает «прокручиваться» на холостых оборотах, теряя возможность воздействия на слушателя.

Этап 2. Справочные материалы. Прочитайте следующий текст и задайте к нему 3-4 вопроса. Запишите их.

Индивидуальный речевой стиль и типы ораторов

«Один оратор могущественно властвует над толпой силою своего бурного вдохновения, другой вкрадчивою грацией изложения; третий -преимущественно ирониею, насмешкой, остроумием, четвертый последовательностью и ясностью изложения. Каждый из них говорит, сообразуясь с предметом своей речи, с характером слушающей его толпы, с обстоятельствами настоящей минуты» (В. Белинский).

Профессор Апресян Г.Е. выделяет 3 типа ораторов, - 3 стиля красноречия:

- 1) строго рациональный;
- 2) эмоционально-насыщенный, темпераментный;
- 3) средний, синтетический.

Пояснения: 1) внешне спокойный, который характеризуется предельной аргументированностью и доказательностью основных положений, минимумом иллюстраций материала; личностное отношение как бы скрыто от постороннего взгляда;

2) ярко выявленная ораторская субъективность и опора на эмоциональность слушателей. Речи таких ораторов яркие и даже занимательны;

3) соединяет черты названных 2-х стилей. Конечно, грани между 3 стилями относитель-

ны и временами трудно различимы в своем речевом воплощении. Очевидно, первый характерен для академического красноречия, второй - для большинства видов социально-политического ораторского искусства.

Чаще встречается стиль научно-популярного изложения, где важна проблемность изложения, умение представить тему как важную теоретическую и практическую задачу, требующую немедленного решения.

Этап 3. Составление конспекта на основе материала лекции преподавателя.

Законы публичной речи

Мы познакомились с особенностями аудитории и с требованиями к поведению оратора. На этом взаимодействии строятся законы современной риторики.

Первый закон. Успешное речевое общение возможно только при условии диалогического взаимодействия участников речевого события. Диалогизировать речевое общение – вот главная задача выступающего публично, чтобы получить живой и активный отклик слушателей.

Второй закон. Если риторика считает основным «фактор адресата», то важно, чтобы слушатель ориентировался в «маршруте» речи, чувствовал, что он продвигается в речи вместе с говорящим.

Третий закон. Эффективность речи зависит от того, насколько эмоциональна речь говорящего, насколько он может чувствовать и переживать то, о чем говорит, чтобы слушатель не остался равнодушным.

Четвертый закон. Действенность речи усиливается, когда говорящий ставит целью сделать общение приятным, а не только полезным, может доставить удовольствие слушателю (вспомните речевой этикет).

Комфортность, радость общения не строятся на какой-то развлекательности, шутовстве. Если говорящий хочет доставить удовольствие своим слушателям, воздействовать положительно на их восприятие, то он должен позаботиться не только о своем голосе, жестах, мимике, но и о доступности и ясности понимания, регламенте речи, о ярких, запоминающихся примерах, иногда прибегнуть

к шутке или поэтической цитате, опираться на известные пословицы и поговорки, нравственные ценности, жизненный опыт слушателей и т. д.

Этап 4. Работа в парах. Нужно прочитать отрывок из художественного произведения, обсудить его, ответить на поставленные вопросы, обмениваясь мнениями.

Текст для интерактивной работы в парах, затем в группах.

Диалог в художественном тексте. В чем принципы такого «гармонизирующего диалога» в эпизоде встречи партизана Метелицы и мальчика-пастушонка в романе А. А. Фадеева «Разгром»?

– А чего ж ты налетел, как бузуй? – сказал он (мальчик), стараясь говорить резонно и независимо, как взрослый, но все еще робея. – Напужаиси – тут у меня кони...

– Ко-они? – насмешливо протянул Метелица. – Скажите на милость! – Он уперся в бока, откинулся назад, рассматривая парнишку, прищурившись и чуть пошевеливая атласными подвижными бровями, и вдруг засмеялся так откровенно громко, на таких высоких добрых и веселых нотах, что даже сам удивился, как это выходят из него такие звуки.

Парнишка смущенно, недоверчиво шмыгнул носом, и тоже – совсем по-детски – залился озорно и тоненько. От неожиданности

Метелица прыснул еще громче, и оба они, невольно подзадоривая друг друга, хохотали так несколько минут.

Подберите синонимы из текста к слову смеяться.

Что говорит о характерах персонажей эта сценка?

В чем заключается равенство партнеров?

Изложите отрывок, заменяя прямую речь косвенной, сравните с исходным текстом. Что изменилось?

Вывод: **публичная речь** в её современном понимании представляет собой совокупность знаний и навыков, необходимых для подготовки и произнесения публичной речи, чтобы произвести на аудиторию желаемое впечатление.

Этап 5. Задание для самостоятельной работы.

1. Подготовьте. выступление в аудитории о необходимости речевой подготовки для будущих специалистов, используя материал предыдущих параграфов.

2. Проанализируйте речевое поведение 2-3 студентов во время их ответов у доски (особенности голоса, дикции, интонации, мимики, жестов, телодвижений и т. д.).

3. Что вы узнали об особенностях публичной речи из данной таблицы?

4. Перечислите виды публичной речи по предлагаемой таблице

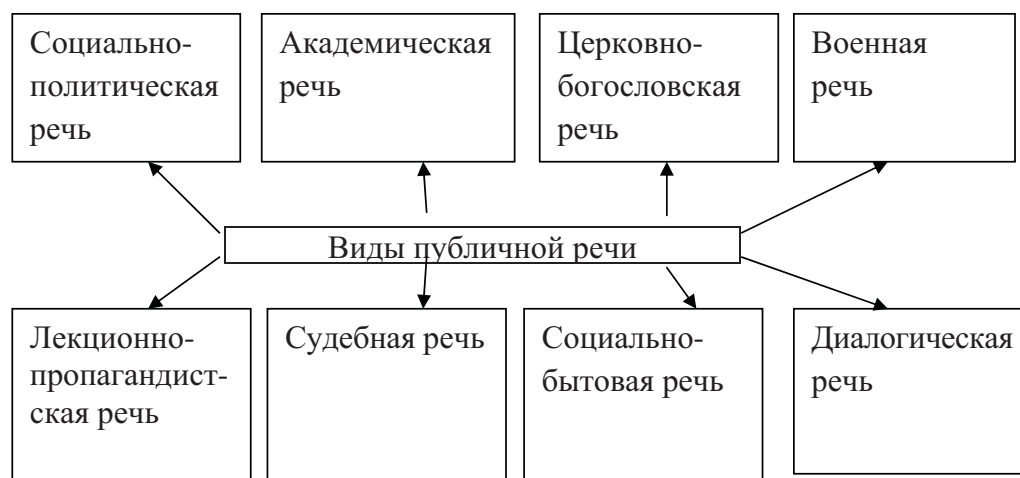


Рисунок 2 – Виды публичной речи

Таким образом, на этих занятиях иностранные студенты получают совокупность необходимых знаний, навыков для подготовки и произнесения публичной речи, формируют речевые умения, востребованные в настоящее время в системе высшего образования. Студенты, обучающиеся в университете им. Абая по педагогическим специальностям, в процессе изучения культуры русской речи должны пройти практикум по основам публичной речи.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. – М., 1995.
- 2 Современная риторика. – Ростов-на-Дону, 1996.
- 3 Карнеги Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. – М., 1989.
- 4 Павлова К. Г. Спор, дискуссия, полемика. – М., 1991.
- 5 Кохтев Н.Н., Розенталь Д.Э. Искусство публичного выступления. – М., 1988.

УДК 378.046.4:371.113

Н.В. ВАСИЛЕНКО

*Винницкий областной институт последипломного образования
педагогических работников
Кафедра методологии и управления образованием
г. Винница, Украина
nadezhdavasilenko@yandex.ua*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИОКОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация

В статье рассматриваются технология развития профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителя профильной школы и методика оценки результата изменения ее качества в рамках педагогического эксперимента.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, профессиональная социокоммуникативная компетентность, руководитель, профильная школа.

Мақалада бағыттық мектеп жетекшісінің кәсіби әлеуметтік коммуникативті күзіреттілігін дамытудың технологиясы мен педагогикалық эксперимент шеңберінде оның сапасының өзгеру нәтижесін бағалау әдістемесі қарастырылады.

Түйін сөздер: педагогикалық эксперимент, кәсіби-әлеуметтік коммуникативті күзіреттілік, жетекші, бағыттық мектеп.

Annotation

The article deals with the technology of development of socio-communicative professional competence of the head of the profile school and the method of estimation of the results its changed quality within the frame the pedagogical experiment.

Keywords: pedagogical experiment, socio-communicative professional competence, profile school.

Анализ социально-экономической жизни в Украине свидетельствует о том, что в государстве происходят кардинальные изменения во всех сферах жизнедеятельности общества, в том числе и в развитии образования. Актуальными становятся учебные профильные заведения, которые создают условия сохранению и развитию интеллектуального потенциала государства, формируют высококультурную и духовнотворческую личность, способную к самостоятельному принятию решений, в выборе смысла жизни. Именно инновации в их творческой неповторимости определяют оригинальность и результативность таких учебных заведений.

Руководитель в таких условиях должен обладать способностью устанавливать и поддерживать эффективное деловое общение и взаимодействие с общественностью, родителями, участниками учебно-воспитательного процесса для достижения цели профильного обучения [2]. Поэтому важной проблемой современности является поиск путей, которые способствуют развитию именно социокоммуникативной компетентности, как составляющей профессиональной их компетентности, руководителей профильной школы (ПШ) в системе последиplomного образования. Задачей последиplomного педагогического образования (ППО) становится развитие профессиональной социокоммуникативной компетентности (ПСКК) руководителей ПШ. Если рассматривать развитие ПСКК руководителей ПШ в системе ППО по уровням компетентностей их перманентного обучения от технологического, креативного, творческого до акмеологического, то результатом такого непрерывного обучения будет достижение руководителем акмеологической компетентности, которое повлияет на повышение качества образования ПШ и эффективность ее управления [1].

Проблема развития профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителя ПШ еще не нашла должного отражения в науке, хотя она изучалась такими учеными, как О.Абдуллиной, В.Болотовым, Н.Борытко, С.Вершловским, Р.Гуревичем,

Л.Даниленко, О.Кузибецким, Н.Кузьминой, В.Сериковым, С.Сысоевой, Л.Хоружею, А.Хуторским и др. Они выделили виды коммуникативно-управленческого опыта руководителей ПШ адекватных уровням развития их ПСКК, формирующихся в непрерывной системе обучения в системе ППО. Эти ученые отмечают, что в условиях компетентностного и системного подходов к управлению профильной школы руководитель должен получить подготовку, которая связана с навыками управленческой коммуникации, которая является основой развития их профессиональной социокоммуникативной компетентности. Социокоммуникативная компетентность руководителя ПШ и ее составляющие, раскрывают меру его включения в активную управленческую деятельность, способность эффективно решать экономические, финансовые, кадровые и другие проблемы, рационально использовать свои знания, ценности, умения и опыт управления [1].

Анализ исследованной проблемы показал, что большинство отечественных и зарубежных учёных рассматривают проблему социокоммуникативной компетентности руководителей ПШ в непрерывной системе ППО как развитие профессиональной их компетентности, но отсутствие единого определения и понимания понятий «компетентность», «компетенция», «профессиональная социокоммуникативная компетентность руководителя ПШ» затрудняет определить их соотношение результата в сфере управления профильным общеобразовательным учебным заведением (ОУЗ).

В связи с этим возникает потребность в обновлении организации, содержания, структуры и технологий диагностики непрерывного обучения руководителей ПШ в системе ППО, их направлении на развитие ПСКК руководителей, которые должны обеспечить оптимальные и эффективные условия для функционирования ПШ в рыночных условиях. Это вызвало необходимость проведения педагогического эксперимента в системе ППО и обоснования методики оценки результата развития ПСКК руководителей ПШ по уровням компетентностей их обучения.

Целью написания статьи является обоснование технологии исследования развития и методики оценки результатов изменения качества уровней профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителей ПШ в условиях проведения педагогического эксперимента.

В основу исследования взят Болонский процесс, как основа изменений мировых тенденций глобализации, который предусматривает внедрения компетентностного подхода к образованию как результат обучения. Тем самым он определяет уровень модернизации содержания образования, методов обучения и средств диагностирования, которые обозначены в Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012-2021годы. Для определения оптимального уровня результатов развития ПСКК руководителей ПШ в системе ППО был проведен педагогический эксперимент на базе Винницкого областного института ППО. Педагогический эксперимент состоял из констатирующего и формирующего этапов исследования, которые имели цель и задания. На констатирующем этапе педагогического эксперимента в концепции исследования уточнен понятийно-категорийный аппарат, проведены мониторинговые исследования управления профильной школой и создана концепция развития ПСКК руководителей профильной школы. В концепции развития ПСКК руководителей ПШ представлена модель развития ПСКК руководителей ПШ и характеристика уровней ПСКК руководителей ПШ, обоснованы критерии и показатели их оценки.

Теоретический анализ научных источников позволил обосновать ведущую идею концепции исследования, которая основывается на положении о том, что развитие профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителей ПШ целесообразно рассматривать как систему методологической, теоретической и технологической уровней исследования. Концепция определяет положение о том, что непрерывная, специальная организованная перманентная подготовка руководителей учебных заведений в системе

ППО по развитию их уровней профессиональной социокоммуникативной компетентности является предпосылкой их успешной инновационной, в частности, технологией практико-ориентированной, управленческой деятельности в ПШ.

Введение компетентностного подхода требовало внесения качественных изменений в формирование содержания, форм и методов обучения руководителя ПШ в системе ППО, развитие соответствующих составляющих личностной профессиональной и управленческой функциональной компетентностей. Это имело существенное влияние на определение понятия «Профессиональная социокоммуникативная компетентность руководителя профильной школы».

Нами учтено, что управление ПШ предполагает овладение руководителем в условиях информационного общества, специальной (социокоммуникативной) составляющей профессиональной компетентности, которая характеризуется способностью личности устанавливать и поддерживать эффективное взаимодействие со всеми участниками учебно-воспитательного процесса. В ее состав отнесены совокупность научных знаний и умений по теории управления социально-педагогическими системами в условиях профилизации обучения учащихся учебного заведения, непрерывного развития профессиональных ценностей, мотивов и личных качеств руководителя по применению современных коммуникативных форм и методов управления ПШ.

Обосновано, что развитие профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителей профильной школы – технология, которая характеризует его способность к интегрированному воспроизведению совокупности ключевых компетентностей: личностной профессиональной (общекультурной, социальной, коммуникативной) и управленческой функциональной (предметной, надпредметной, метапредметной) компетентностей; достижения эмпирической связи между уровнями функционирования ПШ и определения, «степени социальной зрело-

сти»' его руководителя. Социальная зрелость (как совокупность ключевых компетентностей) выступает основной характеристикой развития уровней профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителя ПШ на каждом этапе данного процесса. Такая характеристика формируется в непрерывном процессе обучения руководителей в системе ППО и развивается в соответствующей образовательной среде, содержащей знания, умения, ценности, опыт деятельности и поведенческие модели личности.

Выяснено и обосновано, что профессиональная социокоммуникативная компетентность руководителя ПШ включает следующие составляющие:

- личностную (инвариантную, направленную на развитие личности руководителя);
- общекультурную (определяет, степень социальной зрелости" профессиональным ценностям руководителя ПШ);
- социальную (обеспечивает своевременный обмен профессиональной информацией);
- коммуникативную (личностную) (обеспечивает применение различных способов передачи профессиональной информации);
- предметную, надпредметную, метапредметную (управленческую функциональную) (вариативную, направленную на всех участников учебного процесса, способствует эффективному управлению ПШ).

Она имеет иерархическую структуру: метапредметную (ключевую), способствует определению управления содержанием образования); надпредметную (дополнительную), способствует установлению управления определенным кругом профильных учебных предметов и образовательных областей); предметную (способствует формированию управления в рамках учебных профильных предметов). Развитие профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителей ПШ основывается на принципах последипломного образования (общих и особых) и специальных принципах педагогического взаимодействия (перманентности) участников образовательного процесса.

Проведение мониторинговых исследований, ответы респондентов на предложенные

вопросы помогли нам выявить образовательные запросы руководителей ОУЗ по профильному образованию, их профессиональные трудности, цели управленческой профессиональной деятельности и современное состояние последипломного педагогического образования по развитию их профессиональной компетентности и ее составляющих. Результаты мониторинга позволили нам обосновать технологию результатов развития уровней ПСКК руководителями ПШ.

Под технологией мы понимаем совокупность методов и их приемов, форм, средств, которые целенаправленно влияют на результаты уровней развития ПСКК руководителя ПШ.

Для диагностики уровня развития профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителей ПШ были применены [6; 7]:

- 1) диагностирование компонентов профессиональной социо-коммуникативной компетентности руководителей ПШ с помощью тестов;
- 2) оценка уровней развития профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителей ПШ с помощью критериально-ориентированных тестов (приложение).

В исследовании мы использовали как объективный метод диагностики, так и субъективный (прямой метод), что обеспечивает один из принципов диагностирования – объективность. Субъективный метод, в отличие от объективного, является основой самооценки руководителей ПШ. Методы диагностики выявили имеющиеся уровни развития профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителей ПШ и определили наименее развитые ее показатели.

Успешный руководитель всегда должен быть ориентирован на самоанализ и самодиагностику. Только от желаний руководителей ПШ зависит процесс самопознания, самосовершенствования и самоактуализации [1, с. 5-6]. В результате соотношение собственной деятельности с эталоном стандарта управленческой деятельности директора школы

Украины (проект) руководители ПШ видят собственные преимущества и недостатки, самостоятельно определяют цели и направления самообразования и саморазвития [2, с. 89].

Важной составляющей этого этапа стал отбор адекватных целей и задач исследования диагностических методик. На основании анализа психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований, посвященных проблемам профессионального развития руководителей ОУЗ, были выбраны те методики, которые хорошо известны и давно используются на практике, а именно: анкетирование, тестирование и т.д.. Поэтому и сбор данных в педагогическом эксперименте осуществлялся методом анкетирования и тестирования при обучении руководителей ОУЗ в системе ППО.

Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента позволили нам спрогнозировать в дальнейшем опытно-экспериментальную работу и внедрить в практику модель развития ПСКК руководителей ПШ в системе ППО, которая включает комплекс психолого-педагогических условий и средств и обеспечивает влияние на качество развития уровней их ПСКК: нормативно-концептуальную (нормативно-правовую базу, научные подходы и принципы); содержательно-функциональную (цели, задачи и содержание обучения руководителей ПШ в условиях ППО); процессуально-технологическую (организационные формы и методы развития их ПСКК); рефлексивно-диагностическую (характеристика уровней ПСКК руководителей ПШ и оценивание их результата: критерии и их показатели). Это позволило нам составить характеристику уровней развития ПСКК руководителей ПШ.

Для технологического уровня развития ПСКК руководителей ПШ характерно наличие среднего уровня и положительной мотивации относительно развития показателей ПСКК. Руководитель ПШ обладает знаниями по управлению учебным заведением и умениями в общем виде, примерно, неуверенно, испытывает трудности и требует поддержки в переходе на следующий уровень.

Креативный уровень развития ПСКК руководителей ПШ характеризуется проявлением достаточного уровня их ПСКК: руководители ПШ обладают управленческой коммуникацией на достаточном уровне, умеют оценить идею и ценность ПШ, имеют определенный опыт преподавания и управления профильными дисциплинами и требуют научно-методического сопровождения в перманентном их обучении в системе ППО для перехода на творческий уровень.

Руководители ПШ с творческим уровнем характеризуются высоким уровнем развития ПСКК: руководители ПШ пытаются достичь идеала гармонической личности информационного общества; к преподаванию своего учебного профильного предмета относятся с восторгом; развивают и используют творчество в учебном процессе всех участников образовательного процесса. Имеют все возможности перейти самостоятельно на следующий наивысший уровень.

Руководители ПШ акмеологического уровня развития ПСКК характеризуются показателями наивысшего уровня профессиональной социокоммуникативной компетентности: реализуют управленческую коммуникацию на высоком уровне; внедряют на уроках интеграцию предметов профильного направления; постоянно стремятся к саморазвитию и творчеству, реализуют эти стремления у учителей-новаторов.

Результативность применения представленной модели развития ПСКК руководителей ПШ в системе ППО проверялась на формирующем этапе педагогического эксперимента, который проводился в течение 2008-2012 годов. В начале эксперимента все уровни развития ПСКК руководителей ПШ в контрольной и экспериментальной группах имели незначительные отклонения. Каждый критерий оценивался по уровням, согласно которым определялся общий уровень развития ПСКК руководителей ПШ.

К критериям развития уровней ПСКК руководителей ПШ нами отнесены:

- специфические условия внешней среды (*мотивационно-ориентировочный критерий*).

- социальные действия, направленные на взаимодействие участников учебного процесса для достижения поставленной цели (*социально-деятельностный критерий*).

- достигнутые личностные результаты (*предметно-личностный критерий*).

- процесс реализации личностью своей жизненно важной цели (*конструктивно-поведенческий критерий*).

На основе определенных критериев и их показателей обоснованы уровни развития профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителей ПШ: первый (базовый, технологический); второй (достаточный, креативный); третий (высокий, творческий); четвертый (наивысший, акмеологический).

Каждый уровень ПСКК руководителя ПШ имеет перманентный характер развития и образуется путем перехода от качества сформированного одного состояния к другому. Стержневым признаком эффективности технологии и достаточности выделенных психолого-педагогических условий был переход руководителей ПШ на более высокий уровень развития профессиональной социокоммуникативной компетентности.

Содержательным наполнением метода оценки уровня результату развития профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителей ПШЗ есть перечень показателей. На этой основе, а также с учетом структуры управленческой деятельности руководителей ПШ, была разработана методика оценки результата изменения качества уровней ПСКК руководителей ПШ по следующему алгоритму.

Каждому критерию были назначены показатели и определено их оптимальное количество 10, которые определялись по каждому параметру в наиболее принятой сейчас 4-вариантной системе оценивания: 0 баллов - отсутствие показателя, 1 балл - достаточный уровень показателя, 2 балла - высокий уровень показателя, 3 балла - более высокий уровень показателя. Максимальный балл может равняться 40. Это будет в случае, когда все 10 показателей оценки получают по 4 балла. Уров-

ни развития профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителей ПШ оцениваются таким количеством баллов: акмеологический (наивысший уровень – 36-40 б.); творческий (высокий уровень – 32-36 б.); креативный (достаточный уровень – 28-32 б.), технологический (средний – 20-28 баллов). Результаты ответов заносятся в «Матрицу результатов» (см. приложение).

Для определения количества руководителей-респондентов учебных заведений в процессе проведения педагогического исследования, объема выборки, учитывали ее репрезентативность. Репрезентативность – это свойство выборочной совокупности воспроизводить характеристики генеральной совокупности [7]. Выбор количества участников эксперимента базировался на основе таблицы достаточно большого числа наблюдений при допустимой ошибке (α) и доверительной вероятности P , исчисленная без учета объема генеральной совокупности [5] в условиях бесповторного эксперимента (один и тот же респондент в одном исследовании дважды не тестируется) [6]. Для нашего исследования это количество составляет 820 человек, что обеспечивает при уровне значимости ($\alpha = 0,05$) доверительную вероятность $P = 0,95$. В экспериментальной работе приняли участие 820 респондентов: 417 – экспериментальная группа (далее – ЭГ), 403 – контрольная группа (далее – КГ).

«Результаты формирующего этапа педагогического эксперимента дали возможность обосновать методику оценки уровней развития ПСКК руководителей ПШ. В исследовании рассматривалась динамика повышения уровней развития ПСКК руководителей ПШ по каждому из определенных нами критериями (мотивационно-ориентированном, социально-деятельном, предметно-личностном и конструктивно-поведенческом) в начале и в конце эксперимента. Уровни развития ПСКК по каждому определенному критерию определялись с помощью критериально-ориентированных тестов (см. приложение). Проводя диагностирование участников экспериментальной и контрольной групп по критериально-ориенти-

роvanным тестам мы рассмотрели несколько вариантов обработки данных [2]. Один из вариантов нами был использован. Мы ввели набранные баллы в компьютерной базе данных для обработки в программе Excel. Установили значимость изменений, применив критерии согласия Пирсона χ^2 . Сформулировали нулевую гипотезу H_0 : если в процесс развития ПСКК руководителей ПШ внедрить определенные нами педагогические условия относительно развития перманентного менеджмента, то показатели их квалификации по определенным нами критериями не изменятся. Альтернативная гипотеза H_1 : если в процесс развития ПСКК руководителей ПШ внедрить определенные нами педагогические условия обучения, то показатели их квалификации по данным критериям значительно изменятся. Для сравнения результатов диагностирования в контрольных и экспериментальных группах использовали критерии согласия Пирсона χ^2 [2, с.91-96]. Вычисление значения критерия χ^2 (хи-квадрат) проводилось по формуле Пирсона:

$$\tau = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \left(\frac{(n_{11} \cdot Q_{22} - n_{12} \cdot Q_{21})^2}{Q_{11} + Q_{21}} + \frac{(n_{21} \cdot Q_{12} - n_{22} \cdot Q_{11})^2}{Q_{12} + Q_{22}} + \frac{(n_{11} \cdot Q_{22} - n_{12} \cdot Q_{21})^2}{Q_{11} + Q_{21}} + \frac{(n_{21} \cdot Q_{12} - n_{22} \cdot Q_{11})^2}{Q_{12} + Q_{22}} \right)$$

Согласно условиям применения двухстороннего критерия для одной степени свободы ($k=4-1=3$) и уровня значимости $\alpha=0,05$ найдем $T_{табл}=7,814$. Получено $T_{спост.} = 12,342$ сравнили из $T_{табл}$, $T_{спост.} > T_{табл}$ ($12,342 > 7,814$). Согласно правила принятия решений для критерия χ^2 , полученный результат дает достаточные основания для отклонения нулевой гипотезы и принятия альтернативной.

Во время диагностики были получены суммарные показатели, которые позволили определить уровни развития ПСКК руководителей ПШ после эксперимента.

Обобщение результатов диагностики руководителей ПШ экспериментальной и контрольной групп на завершающем этапе исследования позволило представить динамику повышения уровней развития ПСКК руководителей ПШ по результатам внедрения психолого-педагогических условий на начало и конец эксперимента (см. табл.).

Таблица 1 – Динамика изменения результат уровней развития ПСКК руководителей ПШ в начале и в конце эксперимента

Группы	Уровни							
	технологический		креативный		творческий		акмеологический	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
ЭГ – нач. эксперим.	68	13,04	116	30,91	146	39,25	62	16,80
ЭГ – конец эксперим.	44	6,45	82	22,05	176	47,31	90	24,19
КГ – нач. эксперим.	89	13,39	140	31,20	174	38,90	74	16,51
КГ – конец эксперим.	74	12,00	140	31,20	178	39,50	78	17,30

Как видим из таблицы, в экспериментальной группе количество руководителей ПШ технологического уровня уменьшились на 6,59 %, с креативным – уменьшилась на 8,86 %, творческим – увеличилась на 8,06 %, а с акмеологическим – увеличилась на 7,39 %. Это означает, что под влиянием созданных психолого-педагогических условий обучения в системе ППО, руководители ПШ быстрее

получать результат развития ПСКК, а тем самым они смогут создать высоко качественную профильную школу.

В контрольной группе состоялись такие изменения: количество исследуемых с технологическим уровнем развития ПСК уменьшились на 1,39 %, с креативным – не изменилась, с творческим – увеличилась на 0,6 %, а из акмеологическим – увеличилась на 0,79 %.

Это означает, что за счет состояния развития ПСКК руководителей ПШ на технологичном уровне, они имеют также возможность достигнуть акмеологического уровня развития ПСКК, но это будет происходить в периоде времени примерно на 3-5 лет позже.

Следовательно, проведенные диагностические мероприятия показали, что количество руководителей ПШ, которые достигли акмеологического уровня развития ПСКК, то есть повысили результат развития ПСКК, в экспериментальной группе (24,19 %) в 1,39 раз больше, чем в контрольной (17,30 %). Повышение результата развития ПСКК руководителей ПШ означает, что оно повлияет на качество образования учащихся и получение высокого рейтинга оценки управления профильной школой.

Результаты исследования свидетельствуют, что уже в первые годы управленческой деятельности начинается сложная работа по овладению и укреплению направленности профессиональной компетентности руководителей по созданию ПШ (технологический уровень). Под влиянием развития ПСКК руководителей ПШ сохраняется ценностное содержание мотивов и идея создания ПШ (креативный уровень), который превращается в содержание ценностных мотивов овладения управленческими коммуникациями (творческий уровень), однако под влиянием педагогических условий, созданных в учебном процессе институтов ППО, иерархия развития общей и ключевой компетентностей руководителей ПШ динамически изменяет их развития на акмеологический уровень.

Вывод. Таким образом, проведение педагогического эксперимента дало возможность обосновать технологию развития профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителей ПШ методику оценки результатов изменения качества их уровней.

Результаты проведенного экспериментального исследования дают все основания считать, что для эффективного управленческого сопровождения профильной школы руководитель должен развивать и оценивать изменения качества уровней профессиональной социокоммуникативной компетентности,

адекватной уровню функционирования этой социально-педагогической системы, в основу которой положено партнерство всех участников образовательного процесса, скоординированных действий мастеров команды профильной школы с учетом всех внутренних и внешних составляющих системы ППО.

ЛИТЕРАТУРА

1 Василенко Н.В. Розвиток професійної соціокомунікативної компетентності керівників профільних загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти: [монографія] / Надія Володимирівна Василенко. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2012. – 332 с.

2 Василенко Н.В. Інформатизація профільного загальноосвітнього навчального закладу: управлінський аспект: наук.-метод. посіб. /Н.В. Василенко. – Вінниця : ВОІПОПІ, 2012. – 147 с.

3 Діагностика успішності учителя / уряд. Т. В. Морозова – Х.: Веста-Ранок, 2007. – 160 с.

4 Ковальська К.Р. Основи компетентнісного підходу в підготовці вчителя інформатики. – Житомир: ЖОППО, 2011. – 117 с.

5 Оліфіра Л. Проблема формування управлінської компетентності керівників закладів освіти, К., 2011. – 85 с.

6 Самодрин А.П. Принцип профільного навчання. Психолого-педагогічний супровід профілізації: теорія і практики.- К. : ВВП «Компас», 2007. – 192 с.

7 Як стати майстерним педагогом: Навчально – методичний посібник / Кол. автор.: В.І.Ковальчук, Л.М.Сергеева та ін. За заг. ред. Л.І.Даниленко. – К.: ТОВ «Етіс плюс», 2007 – 184 с.

Приложение

Матрица результатов тестирования «Оценивания уровней развития профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителей ПШ»

Уважаемый коллега! С целью оценки развития Вашей профессиональной социокоммуникативной компетентности предлагаем

занести результаты тестирования по её критериями в «Матрицу результатов» и определить уровень развития Вашей профессиональной социокоммуникативной компетентности.

0 баллов – отсутствие показателя, 1 балл – достаточный уровень показателя, 2 балла – высокий уровень показателя, 3 балла – высокий уровень показателя

№	Показатели развития профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителей ПШ	Оценка в баллах			
		0	1	2	3
1	2	3	4	5	6
1. Личностная компетентность	Способность управлять ПШ				
	Способность принимать эффективное решение				
	Готовность к внедрению управленческой коммуникации				
	Владение техникой управленческой коммуникации				
	Использование современных методов и форм управления ПШ				
	Готовность к собственной инновационной деятельности				
	Умение правильно определять мотивационную ценность участников образовательного процесса				
	Готовность и умение руководителей ПШ жить и работать в информационном обществе				
	Развитие рефлексивной культуры				
	Навыки режима труда и культурного отдыха				
	Всего баллов:				
2. Предметная компетентность	Способность продуктивно сотрудничать с различными партнерами в группе и команде				
	Способность совместно определять цели деятельности и реализовать их				
	Способность эффективно реализовать гражданские права и обязанности собственные и других				
	Способность принимать эффективное управленческое решение в проблемных ситуациях				
	Эмпатия				
	Умение слушать и четко выражать свои мысли				
	Умение открыто выражать свои чувства, владения вербальным и невербальным языком				
	Способность определить цель коммуникации				
	Способность к решению конфликтов и достижения консенсуса				
	Умение решать проблемы в различных жизненных ситуациях				
	Всего баллов:				

3. Напредметная компетентность	Знание основ управления и увлеченность учебным предметом, умение оценивать компетентность учителя и ученика				
	Знание и обеспечение реализации содержания и структуры базисного учебного плана ПШ				
	Постоянная работа с периодикой, умение находить информацию и выбирать ее				
	Владение техникой анализа и самоанализа урока, собственной педагогической управленческой деятельности				
	Использование современных методов и форм управления ПШ; типов, видов, форм уроков в зависимости от цели				
	Готовность к инновационной деятельности				
	Подготовка участников учебно-воспитательного процесса к участию в олимпиадах и конкурсах				
	Создание специфического профильного пространства средствами современных технологий				
	Умение выступать перед различными аудиториями в качестве ответственного, исполнителя и лектора				
	Знание метапредметных наук				
	Всего баллов:				
4. Метапредметная компетентность	Готовность и желание познавать, постигать новое, способность к само-реализации и совершенствования				
	Способность применять ИКТ в обучении и воспитании, управлении и повседневной жизни				
	Адекватная оценка и самооценка				
	Положительное отношение к себе, к другим людям и жизненным перспектив, владение средствами саморегуляции				
	Активная жизненная позиция				
	Умение выбирать, устанавливать и поддерживать наиболее адекватный стиль общения				
	Умение организовывать и контролировать свою управленческую деятельность, трудовая дисциплина				
	Нестандартное мышление				
	Умение использовать свое творческое «я»				
	Открытость опыту, чувствительность к новым проблемам, инициативность				
	Всего баллов:				
	Общее количество баллов:				

«Матрица результатов» содержит в себе содержание всех показателей развития профессиональной социокоммуникативной ком-

петентности руководителей ПШ, которая оценивается, и позволяет по общему количеству баллов определить соответствующий

уровень развития профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителей ПШ: средний: от 0 до 59 баллов; достаточный: от 60 до 83 баллов; высокий: от 84 до 107 баллов; наивысший: если набрано от 108 до 120 баллов. Если уровень средний, то уровень Вашей профессиональной социокоммуникативной компетентности – *технологический*. Если уровень Вашей профессиональ-

ной социокоммуникативной компетентности достаточный, то уровень Вашей профессиональной социокоммуникативной компетентности – *креативный*. Если уровень высокий, то уровень Вашей профессиональной социокоммуникативной компетентности – *творческий*. Если наивысший, то уровень Вашей профессиональной социокоммуникативной компетентности – *акмеологический*.

Б. ДЖАНТИМИРОВА, К. ТОҚБОСЫНОВА

*Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан*

БІЛІМ САПАСЫН КӨТЕРУДІҢ КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аннотация

Бұл мақалада қоғамда жаңашылдық пен өзгерістерді қажет етіп отырған саланың бірі – ғылым мен білім десек, білімнің сапасын көтеру, білім жүйесін жаңарту, инновациялық технологияларды қолдану арқылы әлемдік білім жүйесіне көшу. Үздіксіз білім алудың нәтижесі – білімді де, білікті маман даярлау, «Қазақстан – 2050» стратегиясы, жастарға жасалып жатқан жеңілдіктер, модульдік оқыту технологиясы және оны қолданудың артықшылығы, міндеті, мақсаты туралы мәселелер қарастырылады.

Түйін сөздер: ғылым, білім, сапа, модульдік оқыту, инновациялық технологиялар.

В этой статье рассматриваются вопросы повышения качества знаний, модернизации системы образоваия, перехода на мировой уровень системы образования с помощью использования инновационных технологий, стратегия «Кзахстан – 2050», созданные условия для молодежи, а также преимущества, цели и задачи технологии модульного обучения.

Ключевые слова: наука, образование, модульное обучение, инновационные технологии.

This article discusses the issues of improving the quality of knowledge, modernizing the system of education, getting to the international level of the education system using the innovative technologies, fulfilling the strategy «Kazakhstan - 2050», creating the conditions for young people, as well as the benefits, goals and objectives of technologies of module education.

Keywords: the module teaching technology, modernizing, innovative.

Елбасының саясатындағы мақсатты бағыттардың бірі – қоғамның барлық саласында білім беру жүйесін дамыту үшін әлемдік, үздік заманауи технологияларды енгізу арқылы заман талабына сай білімді де, білікті мамандар даярлау жүйесін іске қосу, білім берудің жаңа ғылыми әдістемесін енгізу, жастардың жаңа саясатқа ұмтылуын

қамтамасыз ету сияқты идеялар қазіргі әлемдік мәселенің біріне айналып отыр. Президент адамзаттың даму сатысын жетілдіруде ғылым мен білімді жаңа жетістіктермен толықтыра отырып, оның дүниежүзі халықтарының арасындағы әлемдік ролін насихаттау барысында, ғылымды жүйелі дамытудың 2 бағытын: отандық ғылымды халықаралық

зерттеу деңгейіне жеткізу және ғылымды инновациялық үдерістерді дамыту жолында пайдалану керектігін ұсынды [1]. Өндірістің қай саласында болсын қоғамның қозғаушы күші адам – өзінің даму жолында өз білімін үздіксіз жетілдіру, дамыту, іздену, оны ғылыми тұрғыдан терең талдау, салыстыру, оған ғылыми болжам жасау, озат тәжірибені, өз тәжірибесінде жинақтау, оған практикалық, теориялық жағынан ғылыми дәлелдер келтіру, әрбір қоғам мүшесін ғылымға апарар алғашқы баспалдақ десек артық айтқандық болмас.

Қазіргі білім беру саласында білім беруші білім берумен ғана шектеліп қалмай өздерінің ғылыми – зерттеу қызметін барынша дамыту керектігі талап етілуде, осыған байланысты сапалы білімге қол жеткізу үшін сабақ беруде инновациялық технологияларды пайдалану арқылы тақырыпты теориялық, практикалық жағынан ғылыми негізде байланыстыра отырып өткізу керектігі көзделіп отыр. Инновациялық технологияларды пайдаланудың нәтижесінде кейінгі жылдары білім сапасының біршама артқанын байқауға болады. Атап айтар болсақ, Кембриж университетінің бағдарламасына енгізілген әлемдік, үздік заманауи технологияларды пайдалануға негізделіп ашылған курстардан өткен мұғалімдердің білімдерінің артуы осыған дәлел. Осының арқасында «Болашақ» бағдарламасы бойынша Шетелдік іргелі оқу орындарында оқып жатқан студенттер санының кейінгі жылдарда артуы да осы көрсеткіштерді айғақтай түседі. Кез келген ата-ана баласының болашағына алаңдаушылық білдіріп, олардың кемел білім, келісті келешекке қадам басуына жол көрсету өздерінің парызы деп санайды. Осыған орай ата – аналарға көмек ретінде, жастарға мемлекет тарапынан жасалып жатқан жеңілдіктердің бірі- Президенттің 2011 жылғы халыққа жолдауына сәйкес әзірленген ғылыми жоба. Бұл Мемлекеттік білім бағдарламасына енгізілген 2011-2020 жылдарға арналған «Мемлекеттік білім беру жинақтау жүйесі туралы» заң жобасы [2]. Бұл заң жобасының артықшылығы, ол біріншіден – ата-анаға балаларын оқыту

үшін қаржы жинауға жеңілдік жасайды, екіншіден – осы жүйеге сай жұмсалатын шығындардың бір бөлігін мемлекет өз мойнына алады. Мұндай қажеттіліктердің жүзеге асуы жастардың толықтай білім алуына, оларды жұмыспен қамтылуына қарай жасалып жатқан шаралар жастардың жаңа саясатты алға апарушы қозғаушы күшке айналуына зор мүмкіндіктер береді.

Қазақстан Республикасының Президенті биылғы «Қазақстан - 2050» Стратегиясындағы Жолдауында 20 жыл ішінде егемендігіміз бен саяси бағыттарымызды қалыптастыруға арналған жұмыстарға шолу жасай отырып, қалыптасу кезеңінің табысты аяқталғанын атап өтті. Бұл жетістіктер біздің халқымыздың бірлігі мен ынтымақтастығының арқасында келгені баса айтылды. Қазақстанның ары қарай даму келешегіне сараптама жасалды. Алдағы уақытта орын алатын ауыртпалықтар мен қауіптердің болатынына мән берілді. Әрқайсысы назарда ұстауға тиісті бұл қатерлердің тек бір Қазақстанның ғана емес әлем халықтарының басынан өтетіні ескеріле отырып, бұл қиыншылықты жеңуге жол беретін мүмкіндіктер де аталып өтілді. Қазақстанға тән ашықтық, тұрақтылық, жасампаздық, еңбексүйгіштіктің арқасында Қазақ елі Елбасының бастамасымен өзін-өзі жан-жақты дамыта отырып, әлемдегі үлкен өзгерістерге ілесу, ең жоғарғы деңгейдегі дамыған 30 елдің қатарына қосылу мақсатын көздейді. Қазақстан болашағының жарқын болатынына, Қазақстанда тұратын барша халықтардың ұлы бірлігі мен бірлестігінің арқасында келген тәуелсіздігіміздің тұрақтылығын бекемдей түсетін елімізге, оның ішінде жастарға сенім артып, зор міндеттер жүктеді. Жолдауда жастарға қарата... «Біздің жастарымыз оқуға, жаңа ғылым-білімді игеруге, жаңа машықтар алуға, білім мен технологияны күнделікті өмірде шебер де, тиімді пайдалануға тиіс. Біз бұл үшін барлық мүмкіндіктерді жасап, ең қолайлы жағдайлармен қамтамасыз етуіміз керек» - деді [2]. Өзі атап өткендей жастардың жан-жақты білім алуына толық мүмкіндік жасалып келеді. Әлем жастарының деңгейінде ғылыми дәрежеде білімін толықтыруға, өз

елінің гүлденуі мен дамуы жолында аянбай еңбек ететін, кәсіби шеберлікке ие қазақ жастарын тәрбиелеудегі мақсаттарды жүзеге асыруды Елбасы үнемі назарда ұстап келді.

Жастардың терең білім алып, кәсіби шеберлігін арттыруға баулитын тұлғаның бірі – мұғалім. Білім беруде, мұғалім өз өмірінің өзекті мәніне айналған кәсіби мамандығының қасиетін терең түсіне отырып, оны нағыз өзінің өмірлік, сүйікті, маңызды ісім деп түсінуі керек. Кез келген адам өз кәсібінің шебері. Сол шеберлікті шыңдағанда ғана ол зор мүмкіндіктерге ие болады. Өмірден өз орнын таба отырып, қоғамды дамытады, құндылықтарды қалыптастырады, өзін-өзі таниды, өзін-өзі тәрбиелейді. Сондықтан кәсіп иесі өз мамандығына толық берілгенде ғана оның ішкі жандүниесінде, оны ары қарай дамытуға, жетілдіруге деген талпыныс пайда болады. Қай пәннің маманы болмасын кәсіби тұрғыда білімін жетілдіре отырып, іздену, күнделікті әлем жаңалықтарынан хабардар болу негізгі мақсатқа айналуы керек. Өйткені қазақ елі әлем кеңістігіндегі халықтармен бір достық мақсатта болғандықтан білім мен ғылымға негізделген шаралар өзгермелі жағдайда өтіп жатыр. Сондықтан өзгермелі өмір жағдайына бейімделетін, өз жолын дұрыс таңдай білетін, білімді, әлемдік сұранысқа ие тұлға қалыптастыру.

Қазіргі таңда елдердің бір-бірінен артықшылығы – барлық салада кәсіби мамандар даярлаумен, білім, ғылым мен инновациялық технологияларды, ақпарат ағымдарын ұтымды пайдаланумен өлшенуде. Кәсіби мамандықтың теориялық-практикалық жағын ғылыми негізге сала отырып, оны жүйелі түрде дамыту үшін инновациялық технологияларды пайдалану өмір талабы. Білім сапасын арттыруға арналған бұл заманауи технологиялардың әдіс-тәсілдерін меңгеру барысында балалардың қызығушылығын арттыру арқылы сабақты түрлендіріп өткізудің маңызы зор. Бұлардың түрлері көп. Мысалы: «Сыни ойлауды жазу мен оқу арқылы дамыту» (СТО) технологиясы, «Модульдік оқыту» технологиясы, «Проблемалық оқыту» техн., «Деңгейлеп оқыту» техн., «Кейс» техн., т.б.

Бұл технологиялардың өзіне тән ерекшеліктері болумен қатар артықшылықтары да бар. Бұлардың сабаққа қолданудағы әдіс-тәсілдері әртүрлі. Мұндай сабақ беруге арналған технологияларды қолданудағы бірақ мақсат – сабақты жеңіл түрде ұғындыру, тақырыпқа қатысты туындаған проблемалы сұрақтарды оқушы өзі шешу арқылы ой-өрісін дамыту. Осылардың ішінде модульдік оқыту технологиясына тоқталатын болсақ, Педагогика ғылымында модульдік оқыту технологиясының негізін салушы ғалым АҚШ-тағы Падуа университетінің профессоры С.Н. Постлезвейт болды. Бұл технологияны жоғарғы оқу орындарында пайдаланудағы шетел профессорларының пікірлері әртүрлі болды. Біразы модульдік оқыту – пәндерді практикалық тұрғыда оқыту үшін пайдалы десе, енді біразы: студенттердің білімді меңгеру мүмкіншіліктерін өздері анықтауға көмектеседі деп топшылады, тағы біраз тобы - «оқытудың қалыптасқан біліктеріне оқу мазмұнын икемді етіп құру», деген пікірде болса, П.Юцявичене сияқты ғалымның пікіріне сүйенсек «Модульмен оқыту, арқылы болашақ мамандардың кәсіби білімін жетілдіру арқылы жоғарғы деңгейге жетуге болады деген ойын ұсынса, Ал К.Вазинаның айтуынша, модульмен оқыту – «адамның жалпы өзіндік даму моделі» деп анықтама береді. Модульдік оқыту әдісін білім беру жүйесінде АҚШ, Батыс Еуропа елдерінің колледждері мен ЖОО орындарында, ТМД елдерінің ЖОО кеңінен қолданылып келеді. Қазақстанда ЖОО орындарында модульдік оқыту мәселесін өз тәжірибелерінде әр қырынан зерттеп жүрген ғалымдар – Г.Қ. Нұрғалиева, Р. Масырова, Қ.С. Мусин, К. Сариева, М. Жанпейісова, З. Бейсенбаева, т.б.[3].

Модуль жайында С.И. Ожеговтың «Модуль дегеніміз – қандай да бір жүйенің, ұйымның нықталатын біршама дербес бөлігі» деген анықтамасы орынды айтылған [3]. Тақырыпты жүйелеп өткізудің маңызы зор, өйткені жүйе дегеніміз – реттілік деген мағынаны білдіреді. Қандай іс-әрекет ретімен орындалса, оның ішінде сабақ нақты тәсілмен үйлесімді өткізілсе оның берер мүмкіндігі ма-

ңызды болмақ. Баланың тақырыпты тез меңгеруіне жеңіл болады, әр деңгей өз шама-сына қарай алған тапсырмаларын топпен орындайды, пікірлесе отырып, бірінің пікірін бірі толықтырады, араларында тығыз тәртіп орын алады. Тарауға бөлінген сабақ белгілі кезеңмен өтеді. Әр топ бір-бірінен қалғысы келмейді, жауап беруге тырысады.

Модульдік оқытудың мақсаты: оқушылардың жаңа білімді өзінің танымдық ізденісі арқылы өздігінен меңгеруіне бағыт беру.

Міндеті: оқушының ой-өрісін жетілдіру, өз бетімен және топпен жұмыс істеуге дағдыландыру.

Оқыту технологиясының негізгі сатылары:

1. Жаңа тақырыпты түсіндіру.

2. Төменнен жоғары қарай деңгейлік тапсырмалар беру.

3. Оқушылардың тақырыптан алған білімдерін бекіту.

4. Оқушылардың білімдеріне сай үлестіріме тарату, яғни, «5», «4», «3»-тік біліміне сай.

5. Оқушының білімін қолма-қол бағалау.

Негізінен модульдік оқыту технологиясы 3 бөлімнен тұрады - кіріспе, сөйлесу, қорытынды.

Кіріспе бөлімінде: Мұғалім жаңа тақырыпты түсіндіру барысында әртүрлі кесте, сызба үлгілерін, тірек сөздер, таблицаларды пайдалана отырып баяндауға болады. *Сөйлесу бөлімінде:* балалар кіріспедегі алған білімін толықтыру үшін талқылай отырып, топқа бөлініп, деңгейлік тапсырмаларға жауап береді. 1-ші деңгейдегілер күрделі тапсырмаларды, 2-ші деңгейдегілер орташа

тапсырмаларды, 3-ші деңгейдегілер жеңіл тапсырмаларды орындайды. Мұнда балалардың өз ойларын қағаз бетіне түсіруге, бір-бірінің пікірін тыңдауға, өз сөзімен әңгімелеуге мүмкіндік беріледі. *Қорытынды бөлімде:* Бұл соңғы бөлім Балалардың тақырып бойынша алған білімін бақылауға арналады. Өткен тақырыпты қаншалықты дәрежеде меңгергенін тексеру барысында тест, мазмұндама, шығарма, нәтиже сабақтары (сайыс, әртүрлі әдіс-тәсілдер) арқылы тексеруге болады. Бұл технологияны пайдалану барысында біраз мүмкіндіктерге қол жеткізуге болады екен. Балалардың ой-өрісі дамиды, өзін-өзі жетілдіреді, сөйлеу мәдениеті қалыптасады. Мұғалімнің жан-жақты дамуына көмектеседі.

Қорыта келгенде, айтылым, жазылым, оқылым, тыңдалым сияқты әрекеттерді балалар өз бетімен атқара отырып, оны ары қарай дамытуға, ізденуге, тиянақты білім алуына маңызы зор.

ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 // «Егемен қазақстан» газеті, 06. 2012.
- 2 Н.Ә.Назарбаевтің «Қазақстан-2050» жолдауы // «Алматы ақшамы», желтоқсан, 2013.
- 3 Жанпейісова М.М. «Модульдік оқыту технологиясы оқушыны дамыту құралы ретінде». – Алматы, 2006.
- 4 // Қазақстан мектебіндегі басқарушы. – 2006. – №4.
- 5 // Қазақстан мектебіндегі басқарушы. – 2006. – №3.
- 6 // Оқыту-тәрбиелеу технологиясы. – 2007. – №4.

Р.К. ОМАРОВА

Казахский национальный педагогический университет имени Абая
г. Алматы, Казахстан

ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы применения информационных технологий, использования возможностей компьютера, составления обучающих программ в процессе обучения русскому языку как иностранному и коммуникативной направленности данных технологий в обучении РКИ. Обучающие программы способствуют правильно организовать самостоятельные действия обучающегося в приобретении знаний и реализация их в каждом виде речевой деятельности. Организация самостоятельных действий учащегося в новой информационной среде позволит с успехом осуществить принципы самообучения и самоуправления.

Ключевые слова: речевая ситуация, коммуникативная компетенция, модульность, технология обучения, интенсивный метод, информационный блок, контролирующий блок.

Бұл мақалада шетелдік оқушыларды орыс тіліне оқытудағы ақпараттық технологияларын, компьютердің мүмкіндігін қолдану, орыс тілін шет тілі ретінде оқытудағы оқыту бағдарламаларын дайындау және осы айтылған технологиялардың орыс тілін шет тілі ретінде оқытуда коммуникативті бағыттандыру мәселелері қаралады. Оқыту бағдарламалары оқушының дербес іс-әрекетін дұрыс ұйымдастыруға және сөйлеу барысында алған білімін жүзеге асыруға мүмкіндігін туғызады. Жаңа ақпараттық орта оқушының дербес іс-әрекетін ұйымдастыру, өз бетімен білім алу және өзін-өзі басқару принциптерін айтарлықтай іске асырады.

Түйін сөздер: сөйлеу жағдайы, коммуникативті компетенция, модульділік, оқыту технологиясы, интенсивті әдіс, ақпараттық блок, бақылаушы блок.

Annotation

This article discusses the application of information technology, possibilities to use computer, developing training programs in teaching Russian as a foreign language and communicative orientation of these technologies in learning a foreign language. Training programs help to organize independent activities of learners in acquiring knowledge and implementing them in every form of speech activity. The organization of the student's independent activity in the new information environment will help successfully implement the principles of self-study and self-governing.

Keywords: speech situation, communicative competence, modularity, technology training, intensive method, the information block, the controlling unit.

Получившие в последнее время столь широкую популярность интенсивные методы обучения способствуют широкому использованию современных обучающих программ и компьютерной техники, которые открывают совершенно новые, еще не иссле-

дованные технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями компьютеров и телекоммуникаций. На их базе создается такая гибкая система интенсивного обучения, которая может адаптироваться под индивидуальные возможности учащего-

ся. Он может выбрать не только подходящую ему программу, но и технологии получения знания. Также немаловажным аспектом в применении информационных технологий является возможность структурировать учебный материал, создавать речевую ситуацию общения, анализировать и преобразовать ее, интерпретировать полученные результаты. Использование различных обучающих программ и мультимедийных средств в учебном процессе дает возможность индивидуального подхода к организации учебной деятельности каждого студента, так как учащиеся в силу своих психофизиологических особенностей обладают различными способностями и задатками. Для достижения одинаковых результатов, например, в изучении русского языка разным учащимся требуется разное количество времени, упражнений на тот или иной грамматический или лексический материал.

Однако необходимо помнить, что успешность использования программ в изучении языка во многом определяется их разработанностью и коммуникативной направленностью представляемого учебного материала.

В настоящее время для повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному (РКИ) активно используются различные современные приемы и методы. Например, *презентация учебного материала в модульных слайдах*.

В модулях представляется самостоятельный блок учебной информации, включающий в себя цели и учебную задачу. Учебный материал компактно сформирован в определенную систему. Например, модули по грамматическим темам с тренировочными тестами; учебные тексты, которые представлены в формате презентации PowerPoint.

Наиболее распространены следующие направления презентации:

1. *Информационный блок*, содержащий лексический и грамматический материалы, правила, комментарии преподавателя, указания по выполнению и модели упражнений.

2. *Исполнительский блок*: типовые задания по усвоению лексических и грамматических материалов, ситуационные задания по гово-

рению и аудированию, тексты и микротексты с коммуникативными заданиями, видео- и аудиоматериалы с лексико-грамматическими и коммуникативными заданиями.

3. *Контролирующий блок* представлен контрольными работами по темам, тестами и заданиями различных уровней сложности, соответствующие уровням компетенции студентов.

Перед учащимися стоит сложная задача – выполнить определенные коммуникативные действия на основе заданного материала. Презентационный материал, представленный в модульных блоках, позволяет уплотнить учебную информацию, сформировать ее в определенную систему, следовательно, облегчить восприятие учебного материала. Это могут быть тексты монологические или диалогические, различные лексико-грамматические задания. По плану модуля студенты осуществляют определенную самостоятельную работу: знакомятся с новыми словами, повторяют грамматические материалы, знакомятся с текстом и т.д. Надо отметить, что правильная организация самостоятельных действий учащегося в новой информационной среде, управляемые со стороны педагога на основе сотрудничества, сотворчества позволит с успехом осуществить принципы самообучения и самоуправления.

Основной целью обучения РКИ на этом этапе является достижение заданного уровня коммуникативной компетенции, целенаправленное формирование таких компонентов как *речевая, языковая и предметная*. При этом соблюдается методический принцип предъявления языкового и речевого материала с учетом возрастания трудностей.

Формирование коммуникативной языковой компетенции направлено на осуществление межкультурной коммуникации. Управляемое коммуникативное общение преследует определенную цель – развитие индивидуальности в диалоге культур. В качестве примера можно привести фрагмент практического занятия на основе просмотра слайдов из серии «Казахстан» о городах Казахстана. Просмотр слайдов позволяет преподавателю определить

уровень понимания учащимися основного содержания материала.

Следующий этап предлагает учащимся на основе слайдов или видеоматериалов составить монологическое высказывание с элементами описания, повествования и рассуждения. После разговора по содержанию представленного материала, учащимся предлагается написать письмо своим друзьям, родственникам рекомендательного характера с использованием следующих выражений: Я советую / рекомендую тебе / Вам посмотреть фильм о Казахстане ... Я мог бы посоветовать / порекомендовать тебе / Вам посмотреть этот фильм об Астане... Обрати/те внимание на этот фильм, который знакомит нас с Астаной...

Такая работа нацелена на формирование у учащихся коммуникативной, страноведческой и культуроведческой компетенций. Они знакомятся с материалами регионального компонента обучения. Для них на занятии можно представить презентацию материала «Добро пожаловать в Казахстан!» в модульных слайдах, дать задания исполнительского блока презентации (задания по аудированию, чтению, говорению и письму).

В условиях развития информационных технологий обучения коммуникативная компетенция позволяет осуществлять межкультурное профессиональное общение, выступать средством получения необходимой информации, осуществлять коммуникации для решения ситуационных задач в профессиональной сфере. Одним из эффективных путей формирования коммуникативной компетенции посредством активизации обучения является технология ролевых и деловых игр, позволяющая непосредственно включить процесс обучения иностранному языку в модель будущей трудовой деятельности студентов. «Игра – это форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоения общественного опыта» [1]. В своей практической деятельности преподаватели РКИ часто используют ролевую игру, включая учащихся в моделируемую речевую ситуацию, которая требует от них принятия решения.

Например, ролевая игра «Звонок в компанию». Для реализации игрового метода создается сценарий ролевой игры, распределяются речевые роли среди участников. Речевая ситуация: Вы прочитали в газете объявление: *Мебельная компания «Комфорт»* приглашает на работу менеджеров по продажам на конкурсной основе. Требования к кандидатам: иметь высшее образование (или незаконченное высшее образование), необходимо отличное знание русского, английского, китайского языков, без опыта работы (можно студентов 3-4 курсов), умение работать в коллективе, хорошее владение компьютерными программами, наличие водительского удостоверения. Более подробную информацию Вы можете получить по телефону 291-45-56 или отправить свое резюме на mail: komfort@mail.ru. Задание: Учащиеся должны позвонить по указанному телефону и расспросить обо всем как можно подробнее, чтобы оценить свои шансы на победу в конкурсе по следующему плану:

Приветствие.

Объясните цель Вашего звонка;

Запрос информации (основные вопросы по объявлению);

Запрос разъяснения (дополнительные вопросы);

Выражение признательности. Прощание;

Преподаватель выступает инициатором разговора.

Повышение оптимизации процесса обучения РКИ возможно при активном использовании интенсивных методов обучения. «Важнейшим методологическим фактором интенсивности обучения справедливо считается плотность общения на занятиях, насыщенность урока видами и формами работы...» [1]. Сюда можно отнести ряд упражнений, которые тренируют речевую активность иностранных учащихся. Например, упражнение типа «*корзина руководителя*» подразумевает работу с документами, бланками и т.д. Такой вид работы можно использовать при изучении официально-деловой речи. Например, в «корзину» кладут варианты некоторых заявлений учащихся ректору университета (с ошибками), которые необходимо найти, исправить

в соответствии с нормами официально-деловой письменной речи. Для формирования речевых умений у иностранных учащихся можно использовать упражнения типа «*корзина студента*». Учащиеся, работая в группе или индивидуально, должны самостоятельно найти решение своего речевого поведения в конкретной ситуации. Для этого они должны ее проанализировать, разобраться в сути проблемы, предложить все возможные решения, но выбрать лучшее из них. Корзины базируются на реальном фактическом материале, или же приближены к реальной ситуации. Например, можно предложить презентовать информацию о гостиницах своего города. Группа учащихся, которые представляют туристическую компанию, находясь в рамках условно-коммуникативной ролевой деятельности, анализируют рекламный материал и презентуют информацию (Я хочу порекомендовать вам гостиницу ...; Мне хочется предложить вам отдых в гостинице ...). При организации таких занятий можно использовать презентационные модули, на которых размещаются лексика, грамматика и речевые конструкции, необходимые учащимся для работы над заданиями.

Немаловажное значение имеет семантизирующая функция презентационных программ при введении новой лексики, так как вводимые лексические единицы носят конкретный характер. При этом закладывается непосредственная связь между вводимым словом и соответствующим ему понятием, что особенно ценно в случае отсутствия языка-посредника. В то же время ценность этих средств состоит в том, что учебный процесс не будет исчерпан простым пояснением понятий, а задания по картине, фотографии, схеме стимулируют речевую активность говорящего, поддерживают и направляют его речевую деятельность.

Неоценима роль самостоятельной работы учащихся при введении нового лексического материала, направленная в дальнейшем на отработку основных слов и выражений на уроке. За несколько дней до просмотра фильма учащиеся получают новый лексический

материал, по возможности переводят их на родной язык, подбирают антонимы или синонимы. Некоторые трудные случаи уточняют у преподавателя. На уроке представление нового лексического материала осуществляется перед просмотром фильма с максимальным использованием наглядности при поддержке программы Power Point, что обеспечит полноценное усвоение лексических единиц, облегчит восприятие фильма, понимание и запоминание текста.

Использование подобных технологий позволяет изучить особенности русского речевого этикета и правила делового письма и имеет практическое преломление в виде моделирования вариантов речевой коммуникации и выполнения разнообразных заданий, связанных с основной темой занятия. При использовании интенсивных технологий обучения наибольшее внимание должно быть уделено именно внутренней мотивации обучающихся. Важнейшими признаками современных интенсивных методов обучения является результативность (высокий уровень достижения целей каждым участником образовательного процесса), экономичность (за единицу времени усваивается больший объем учебного материала при наименьшей затрате усилий на овладение им), эргономичность (обучение происходит в обстановке сотрудничества), высокая мотивация учащихся в изучении предмета.

Объем информации и способ ее презентации за определенный промежуток времени, сильно варьируется в зависимости от их индивидуальных особенностей. Существует целый ряд формальных приемов, позволяющих выяснить имеющийся уровень знаний, однако опытные преподаватели «интуитивно» чувствуют настроение аудитории, ее контактность, готовность к восприятию материала и соответственно корректируют ход занятия.

ЛИТЕРАТУРА

1 Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М. 2008.

2 Пассов Е.И. Русское слово в методике. – СПб.: МИРС. 2008.

3 Лазарева О.А. Я сдаю тест ТРКИ-TOREL. /Практические рекомендации для подготов-

ки к сдаче теста по русскому языку как иностранному. – С Пб.: МИРС. 2009.

4 Битехтина Н.Б. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному. – М. 2000.

И.Ж. СЕЙТИМОВА

Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті

Қазақ филологиясы және әлем тілдері факультеті

Шетел тілін оқыту әдістемесі кафедрасы

Алматы қ., Қазақстан

ШЕТЕЛ САБАҒЫН ТАҢБАЛЫ-СИМВОЛДЫҚ КӨРНЕКІ ҚҰРАЛДАР АРҚЫЛЫ ОҚЫТУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Аннотация

Тұлғаға-бағдарланған іс-әрекеттік тәсіл білім берудің жетекші парадигмасы болып саналады. Сол себепті білім берудің барлық деңгейлерінде оқытудың әдістемелік мәселелерін жаңа тұрғыдан қарастыру, бүгінгі таңда білім беру саласының басты мақсаттарының бірі болып отыр. Осы мақалада таңбалық-символдық көрнекі құралдарды оқыту үдерісінде пайдаланудың тиімділігі психологиялық-педагогикалық тұрғыдан қарастырылып, шетел тілін оқытуда таңбалық-символдық көрнекі құралдарды пайдаланудың тиімді екеніне көз жеткіземіз.

Түйін сөздер: тұлғаға-бағдарланған іс-әрекеттік тәсіл, білім беру парадигмасы, символдық көрнекі құралдар.

Личностно-ориентированный подход является ведущей парадигмой в образовании. Поэтому рассмотрение методических проблем на всех уровнях образования является самой главной целью на сегодняшний день. В этой статье рассматривается использование знаково-символических наглядных пособий эффективных с психолого-педагогической точки зрения.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, парадигма в образовании, символический наглядных пособие.

Annotation

Student-centered approach is the leading paradigm in education. In this review of methodological issues at all levels of education to the next level is the most important goal today. This article focuses on the use of signs and symbolic visual aids that is effective from the psychological, pedagogical point of view.

Keywords: student-centered approach, paradigm in education, symbolic visual aids.

Тәуелсіз Қазақстан өркениет жолында өркениеттілік пен құндылықтар жүйесін құруда. Өркениетті дамудан білім беру жүйесінің бәсекеге қабілеттілікке ба-

ғытталып жаңаруы, оқу – тәрбие үдерісін жаңарту қажеттілігі және оның салалары ретінде, мазмұн құндылығының артуы туындайды.

Жас ұрпақтың бойына білімді таңбалық-символдық көрнекіліктер арқылы сіңіру, оқушылардың білім сапасын арттырып қана қоймай, есте сақтау қабілетінің жақсаруына, білімді жылдам игеруіне көмектеседі. Бүгінгі күнде педагогика ғылымында «*визуалды білім*» деген термин пайда болып, ол дәстүрлі үйреншікті көрнекілік құралдарды ығыстырып шығаруда. ХХІ ғасырдың жас ұрпағы символдар, таңбалар сияқты шағын ұғымдарды пайдалануды жақсы білуі керек.

Таңба ұғымына көз жүгіртер болсақ оның тарихы сонау ежелден бастау алған. Жалпы адамзаттың өмір сүру тарихын алып қарайтын болсақ, таңба ұғымына қатысты көптеген мәліметтерді кездестіреміз. Мысал келтіретін болсақ, Ежелгі Грекия мен Қытай елдерінде «*есте сақтау өнері*» яғни «*мнемоникон*» деп аталатын өнер пайда болып, сол дәуірдегі адамдар, адамның есте сақтау қабілетін жақсарту, естің сиымдылығын арттыру сияқты мәселелерге баса назар аударып, сол өнерді дамыта түскен. Ал бұл өнер тікелей таңба, символ деген ұғымдармен байланысты болып, таңбалық-символдық көрнекіліктің дамуына белгілі бір үлесін қосқан.

Қазақ халқының өткен өміріне көз жүгіртер болсақ «таңба», «символ» деген ұғымдарды біздің ата - бабаларымыз сонау жаугершілік замандарда пайдаланып көптеген мәліметтерді тасқа ойып қалдырып отырған. Бұл ата-бабамыздан қалған нышан болғандықтан ол баланың бойында ерте жастан қалыптасады. Қазақ жеріндегі ең алғаш рет тасқа салынған суреттер туралы мәліметтерді берген ғалым-хорезмдік Әбурайхан әл-Беруни болып саналады. Бұдан басқа Ш. Уәлиханов, В.В. Радлов, И.Т. Пасловский деген атақты ғалымдар қазақ жеріндегі тасқа салынған суреттер туралы көптеген мәліметтер қалдырып кеткен. Айта кететін болсақ Ш. Уәлиханов өз еңбектерін суреттер арқылы беріп, түсіндіруге тырысты [1].

Бүгінгі күнде оқу үрдісінде көрнекі құралдар тек көмекші құрал ретінде пайдаланылып, оның оқушылар білім сапасын арттыру мүмкіндігіне көп мән берілмеген.

Таңбалық-символдық көрнекіліктерді тереңінен зерттейтін болсақ, оның оқушылар білімін арттырудағы мүмкіндігі өте зор.

Жалпы таңбалар «*көмекші таңбалар*» және «*тілдік таңбалар*» болып екіге бөлінеді. Тілдік таңбаларға тілдік бірліктер жатса, көмекші таңбалардың өзі мынадай түрге бөлінеді:

1. Графикалық таңбалар-математика, химия сабақтарында қолданылады.
2. Акустикалық таңбалар-музыкалық аспаптар таңбалары.
3. Заттық таңбалар-жол бойының таңбалары, әскери белгілер.
4. Ақша таңбалары-әр елдің ақша бірліктері.
5. Сәулелік таңбалар-жарық арқылы берілген белгілер.
6. Ымдау, нұсқау таңбалары-дене қимылдары.

Таңба, символ деген ұғымдарға анықтама берер болсақ, «символ» грекше «*simbolon*» таңба, белгі деген мағынаны білдіреді. Ал «таңба» дегеніміз өзіне ешқандай қатысы жоқ басқа бір мазмұнды білдіретін шартты бейне»-деп сипатталған [2]. «*Таңбалық-символдық көрнекілік*» терминін Ю.С. Степановтың түсінігі бойынша «қоршаған ортаны танып білу үрдісіне қызмет етіп, ең әуелі көру мүшесі арқылы (визуалды) қабылданатын барлық таңбалар мен символдардың жиынтығы» деп түсіндірілген [5]. Белгілі педагог ғалым В.И.Евдокимовтың берген анықтамасы бойынша көрнекі құрал дегеніміз «оқыту барысында түрлі құбылыстар мен үрдістерді таныстыруға мүмкіндік жасайтын арнайы таңдап алынған заттар мен құрастырмалар» [6]. Психологиялық, педагогикалық әдебиеттерде таңба ұғымына әртүрлі анықтама берілген. Таңбалар зат, оқиға ретінде белгіленіп, ақпарат алмасу, ақпаратты жеткізу қызметін атқарады. Таңба басқа бір заттың орнына жұмсалып, оның ең басты қасиеті, оның белгісінің болуы. А.Ф. Палтарацкий таңбаны адамның сезім мүшелері арқылы қабылдайтыны туралы жан-жақты зерттеп таңбаның екі қасиеті бар екенін айтты.

- біріншіден таңба және символдар сезім мүшелері арқылы қабылданса;

- екіншіден ол әрбір заттың қасиетін білдіретін ерекше белгі болып саналады [7]. Н.Г. Салмина таңбалық-символдық құрал-

дардың бірнеше ерекше белгілері бар екенін атап көрсетті:

- шарттылығы, осыған сәйкес таңба мен таңбаланушы арасында қатынас орнайды;

- бағыттылығы, таңба атаулының белгілі бір формамен мазмұнның байланысына бағытталады;

- жүйелілігі, синтаксистік бірлік;

- ұзақтығы, таңбалық–символдық көрнекіліктерді қолдануда уақыттың созылуын көрсетеді [8]. Табиғаттағы таңбалар мен символдар қоғамның сұранысына және өзгеріп, дамуына байланысты өзгеріп, әртүрлі жағдайға бейімделіп отырады. Таңба және символ ұғымдары әрқашан көрнекілік ұғымдары мен тығыз байланысты. «Таңбалық–символдық көрнекілік» терминін Б.С.Степановтың семиотикалық объектілерді жіктеуі бойынша, қоршаған ортаны танып білу үрдісіне қызмет етіп, ең әуелі көру мүшесі арқылы қабылданатын барлық таңбалар мен символдардың жиынтығы деп білеміз [9].

В.И. Евдокимовтың пікірі бойынша «Көрнекі құралдар» дегеніміз – оқыту барысында түрлі құбылыстармен үрдістерді таныстыруға мүмкіндік беретін арнайы таңдап алынған заттар мен құрастырмалар. Атап айтар болсақ олар;

- көрнекі құрал таным құралы, таным үрдісінде нақты заттарды, құбылыстарды олардың табиғи және өмір сүру жағдайын елестетуге мүмкіндік жасайды;

- көрнекі құрал нақты объектінің, заттың, құбылыстың түрлендірілген формасы;

- оқу міндеттерін тиімді шешуге бағыт ала құрастырылған кез келген заттық немесе идеалдық модель көрнекі құрал бола алады – деп қорытындылайды. В.И.Евдокимов таңбалар мен символдық көрнекіліктерді басқа көрнекіліктерден бөлек өз алдына жеке көрнекілік ретінде қарастыру керектігін айтады. Ол «символдық көрнекілік қарастырылып отырған заттың ішкі және сыртқы маңызды қатынастарын анықтайды және сол арқылы заттың ішкі өзгерістерін танып білуге болады» деп айтады. В.И. Евдокимов таңбалық-символдық көрнекілікті оқу үрдісінде пайдаланудың маңыздылығын ай-

тып, оның тиімділігін дәлелдейді [6]. Педагогика ғылымы саласында заттық, тілдік-бейнелі, көркем және динамикалық түрлері көрнекіліктің ең маңызды түрлерінің бірі болып саналады. Сонымен таңбалық-символдық көрнекіліктердің тигізер пайдасына гөрі таңбалық-символдық көрнекіліктерді өз алдына бөлек қарастыру өте маңызды. Сөйтіп таңбалық-символдық көрнекілік дегеніміз – табиғаттағы құбылыстарды заттық түрде бейнелейтін, кодтау және алмастыру қызметіне ие құралдар жүйесі. Атақты ғалым Д.С. Столярчук таңбалық-символдық көрнекіліктерді (ТСК)-оқушылардың білімін жүйелеу құралы ретінде қарастырып, ол ТСК-ге бірнеше талаптар қояды. Ғалымның пікірінше таңбалық-символдық көрнекілік (ТСК) оқу құралы ретінде бірнеше талаптарға сай келуі қажет.

- ықшамды болуы шарт, өйткені үлкен көлемдегі ақпараттарды алмастыру, оларды шешу өте маңызды рөлге ие болып табылады;

- оқушылардың диалектикалық ойлау жүйесін дамытып, білімнің жүйелілігін қамтамасыз етуі тиіс;

- қоршаған ортадағы құбылыстар мен объектілердің мән-мағынасын түсініге ықпал етуі, табиғат пен танысу үрдісінде құбылыстарды модельдеу туралы түсініктерді дамытып, модельдер мен олардың шынайы арақатынасын танып білуге жол ашуы керек;

- оқу материалының мазмұнын нақтылы бейнелеуі, оқу материалын терең де берік меңгеруге ықпал етуі және ғылыми дүниетанымды қалыптастыруы қажет [11].

Атақты ғалым Н.М. Силич таңбалық-символдық көрнекіліктің (ТСК) ең маңызды сипаты оның бейнелеу қызметінде деп айтады. Оның пікірінше таңбалар мен символдардың өздері де материалдық зат бола тұра шынайылықты бейнелеу формасы ретінде қолданылады және таным құралы ретінде қызмет атқарады [12].

Д.Фолидің пікірі бойынша таңбалардың ең маңызды қызметі ол белгіленген графикалық бейнелерді қолдану арқылы адамдар арасында байланыс орнату болып табылады [11].

Педагог-ғалым Н.Г. Салмина өзінің бір қатар зерттеулерінде таңбалық-символдық көрнекіліктердің атқаратын қызметі туралы айтып өткен. Сонымен көптеген ғалымдардың айтқан ойларын және педагогикалық, психологиялық әдебиеттердегі таңба туралы ойларға тоқтала келе, таңбалық-символдық көрнекіліктердің мынандай қызметтерін көрсетуге болады:

- таңбалар мен символдар коммуникативтік қызмет атқарады, бір адамның екінші адамға екінші ақпаратты айтуға, декодтауға көмек көрсетеді;

- танымдық қызмет атқарады, яғни адамның іс-әрекетіндегі шындықты көрсетіп, дүниетанымдық білімнің пайда болуын көрсетеді;

- қорытындылау қызметін атқарады, әрбір таңба білімді қорытындылауда жүйелеуге көмектеседі;

- құрал қызметін атқарады, яғни бүгінгі күнде таңбалар адамның ойлау қызметінің құралы ретінде танылып, табиғаттағы объектілерді білуге, оларды ақыл-оймен қайта түзетуге мүмкіндік береді [8].

Көрнекілік ұстанымы дидактика саласының негізгі ұстанымдарының бірі болып саналады. Бұл ұғымды алғаш рет педагогика ғылымында, атақты педагог ғалым Я.А. Коменский алғаш рет енгізіп, өзінің «Ұлы Дидактика» еңбегінде «сезім түйсіктері арқылы қабылдауға болатын барлық нәрселер, көрінетін көзбен қабылданатын, естілетін – құлақпен есту, иістер – иіс сезу, дәмдер – дәм сезу. Түйсінуге болатын заттар түйсік арқылы қабылданады»- деп жаза келіп, «адамның санасында сезінуге болмайтын еш нәрсе жоқ» деген пікір айтты.

Мектепте оқыту процесіне көрнекілік құралдарға тоқталып кететін болсақ, оларға мұғалімнің кітабы, анықтамалық әдебиеттер, оқушының оқулығы, мұғалімдерге арналған кітаптар, көрнекі құралдар, суреттер, кестелер, сызбалар, пракаптар, ал техникалық құралдарға аудитивті, визуалды көрнекі құралдар жатады. Бүгінгі күнде оқыту процесінде әртүрлі көрнекілік және басқада техникалық құралдарды соның ішінде интернетті, инте-

рактивті тақтаны, бұқаралық ақпараттық құралдардың материалдарың қолдану, әртүрлі көлемдегі видеофильмдерді пайдалану өте үлкен оң нәтижеге алып келеді. Осыған байланысты оқыту процесіндегі оқұраларды үлкен екі топқа бөлуге болады; негізгі және көмекші құралдар. Осы құралдарды ішінде негізгі құралдарға ең алдымен оқулық жатады. Өйткені оқушы оқулықсыз ешқандай білім алып, өз жұмысын тиімді ұйымдастыра алмайды. Жалпы бастауыш сыныптарда немесе орта буын сыныптарына оқыту процесінде көрнекілік құралдарды көп пайдалану оқытуда көптеген көздеген мақсаттарға жетуге болады, себебі кез келген көрнекілік құралдар өушылардың білім деңгейінің жоғарылауна, білім сапасының жақсаруына өз көмегін тигізеді. Ол материалдарды жылдам есте сақтауға, терең ойлауға, есту және көру сезімдерін дамытуға көмектеседі. Бұл көрнекіліктерге қабырғаға ілетін үлкен суреттер, сызбалар, стенттер, тақырыптық альбомдар, магнит тақталар, таратуға арналған мидидактикалық карталар және т.б. жатады. Көрнекілік принциптер туралы Ян Амос Каменский өзінің «Ұлы Дидактика» деген еңбегінде толық жазған. Бүгінгі күнде көптеген әдіскерлер өз зерттеулерінде көрнекіліктерге қойылатын талаптар туралы айтып өткен. Олар мыналар;

- біріншіден ол бағдарламаға сай жасалуы керек;

- екіншіден, ол оқушының жас ерекшеліктерін ескеру қажет;

- үшіншіден, ойлауға, берік есте сақтауға, шығармашылықпен жұмыс істеуге тартатын, шындыққа сай болу керек;

- оқушылардың белсенділігін арттыру керек;

- оқушылардың бойында білім алуға деген құштарлықты оятуы тиіс;

- оқушылардың өз бетінше жұмыс істеуіне алғы шарт болуы тиіс [13].

Әр бір көрнекілік құралдар осы айтылған талаптарға сай жасалса, сабақ өте қызықты түрде өтір, оқушылардың сабаққа деген ынтасын арттырады.

Таңбалық-символдық көрнекіліктерді оқыту үдерісінде пайдаланудың ғылыми негіздеріне талдау жасау барысында келесідей

ғалымдардың берген анықтамаларының мазмұндық жіктемесін кесте түрінде ұсынуды жөн көрдік.

«Таңба»- өзіне ешқандай қатысы жоқ басқа бір мазмұнды білдіретін шартты бейне;

«Таңбалық-символдық көрнекілік»– қоршаған ортаны танып білу үрдісіне қызмет етіп, ең әуелі көру мүшесі арқылы (визуалды) қабылданатын барлық таңбалар мен символдардың жиынтығы;

Көрнекі құралдар- оқыту барысында түрлі құбылыстармен үрдістерді таныстыруға мүмкіндік беретін арнайы тандап алынған заттар мен құрастырмалар;

«Визуалды білім» – адамның есте сақтау қабілетін жақсарту, естің сиымдылығын арттыру мәселелерін назарға ала отырып дами түскен ғылым.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Жұмағұлова Қ.Ә. Мектептің негізгі сатысындағы оқыту үрдісінде таңбалық-символдық көрнекілікті пайдалану арқылы оқушылар білім сапасын арттыру. Дис.пед.ғыл.канд. – М., 2006., 134 б.

2 Досмурзаев Изучаем казахский: просто и доступно. Методическое пособие. – Алматы, 2002. – С. 45-48.

3 Күлтегін. Тоныкөк: Ежелгі түрік руна жазбалары. Әдеби нұсқасын жазған Қадір Мырза Әли. – Алматы: Өлке, 2001. – 144 б.

4 Гегель.Г. Сочинения. Госполитиздат. Т 3. – М., 1998. – 371 с.

5 Семиотика. /Под.ред. Ю.С.Степанова. – М.:Радуга, 1983. – 636 с.

6 Евдокимов В.И. Научные основы повышения эффективности обучения средствами наглядности: автореф.пед.наук.:13.00.01. – Киев,1990. – 30 с.

7 Палтарацкий А.Ф., Швырев В.С. Знак и деятельность. – М.: Политиздат, 1970. – 118 с.

8 Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. –М.:Педагогика,1988. – С. 80-90.

9 Семиотика. /Под.ред.Ю.С.Степанова. – М.:Радуга, 1983. – С. 45-80.

10 Евдокимов В.И. Научные основы повышения эффективности обучения средствами наглядности: автореф. пед. наук.:13.00.01. – Киев,1990. – 30 с.

11 Столярчук Д.С. Знакова – символическая наглядности как средство обобщения и систематизации знаний учащихся по физике в средней школе: автореф. канд.пед.наук. – Киев,1987. – 24 с.

12 Силич Н.М. Условия рационального использования схематической наглядности в обучении (5-8 классы общеобразовательной школы): автореф. канд. наук.:13.00.01. – Киев,1986. – 23 с.

13 Байсерке Л.А. Гуманизация школьной жизни. – А.: Ғылым, 1998. – 331 с.

УДК 681.3.06:373.1

Г.Б. КАМАЛОВА, Ж. ЖАКЕЕВА

Казахский национальный педагогический университет имени Абая
г. Алматы Казахстан
g_kamalova@mail.ru;
zhanna_15_91@mail.ru

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СТРУКТУРНЫХ СХЕМ ПРИ ОБУЧЕНИИ АЛГОРИТМИЗАЦИИ В БАЗОВОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация

Традиционно в школьной информатике при обучении алгоритмизации приводятся три основных способа записи алгоритма: структурная схема, словесная запись и язык программирования. Однако в связи с недостатком времени структурные схемы построения алгоритмов используют далеко не все учителя. Учитывая когнитивные особенности человеческого восприятия, в статье обоснована целесообразность применения в обучении алгоритмизации именно их в качестве одного из наиболее наглядных способов представления алгоритмов. Знание основных алгоритмических конструкций и умение применять их при построении алгоритмов будет способствовать формированию умения «мыслить структурами», что является одной из основных целей обучения алгоритмизации в базовом курсе информатики. Показано, что использование визуальных сред построения алгоритмов для реализации структурной методики позволит усилить образовательные эффекты в процессе обучения алгоритмизации и будет способствовать повышению качества усвоения учебного материала.

Ключевые слова: алгоритмизация, структурные схемы, базовые конструкции алгоритма, визуальная среда построения алгоритмов.

Әдетте, мектепте информатика курсыңда алгоритмдеуді оқыту барысында алгоритмді жазудың үш негізгі тәсілі: құрылымдық схема, сөздік жазу және программалау тілі беріледі. Алайда, уақыттың жеткіліксіздігіне байланысты алгоритмдерді құрудың құрылымдық схемаларын барлық мұғалімдер қолдана бермейді. Адамның қабылдауының когнитивтік ерекшеліктерін ескере отырып, мақалада оқытуда алгоритмдеуді алгоритмдерді ұсынудың көрнекірек тәсілдерінің бірі ретінде қолданудың мақсаттылығы негізделген. Негізгі алгоритмдік құрылымдарды білу және оларды алгоритмдерді құруда қолдана білу «құрылымдармен ойлау» біліктілігін қалыптастыруға мүмкіндік берді. Бұл өз кезегінде информатиканың базалық курсыңда алгоритмдеуді оқытудың ең негізгі мақсаттарының бірі болып табылады. Құрылымды әдістемені жүзеге асыру үшін алгоритмдерді құрудың визуальды орталарын қолдану алгоритмдеуді оқыту үдерісіндегі білім беру әсерлерін күшейтуге мүмкіндік беретіндігі және оқу материалын меңгеру сапасын арттыруға септігін тигізетіндігі көрсетілген.

Түйін сөздер: алгоритмдеу, құрылымдық схемалар, алгоритмнің негізгі құрылымдары, алгоритм құрудың визуальды ортасы.

Annotation

Traditionally, computer science school for teaching algorithm there are given three main ways: to write the algorithm: structural scheme, verbal writing and programming language. However, due to the lack of time, the structural scheme of constructing algorithms is used not by all teachers. Taking into consideration the cognitive characteristics of human perception, in the article is shown the usefulness of the training the algorithmic theme as one of the most obvious ways to represent algorithms. Knowledge of the basic algorithmic structures and the ability to apply them in constructing algorithms will foster the ability to “think in structures”, which is one of the main goals of algorithmic learning at the basic course of computer science. It is shown that the use of visual media construction of algorithms for the implementation of structural techniques will enhance the educational effects in learning algorithms and will improve the quality of learning.

Keywords: algorithmization, block diagrams, the basic structure of the algorithm, a visual medium build algorithms.

Одной из главных целей обучения информатике с момента ее становления было обозначено развитие алгоритмического (впоследствии установился термин «операционного») стиля мышления. Операционный стиль мышления представляется совокупностью навыков умственных действий, которые необходимы каждому современному образованному человеку, а именно: умение планировать структуру действий, умение организовать поиск информации, строить информационные модели, умение дисциплинировать и структурировать общение, а также умение инструментировать свою деятельность и выбирать оптимальное решение.

Безусловно, все эти умения, в том числе и особенно планирование структуры действий, являющееся одним из центральных умений операционного мышления, большей частью формируются под влиянием раздела «Алгоритмизация и программирование» курса информатики. Раздел этот является неотъемлемой частью практически всех курсов информатики, присутствует во всех существующих программах для каждой ступени обучения, так как понятие алгоритма, умение его разрабатывать и выполнять занимают одно из центральных мест при обработке информации и решении задач. Кроме развития алгоритмического мышления учащихся, изучение его в школьном курсе информатики имеет мировоззренческую и прагматическую цели, направленные соответственно на формирование научного мировоззрения учащихся, а так-

же на развитие определенных практических умений и навыков, полезных в жизни, учебе и будущей их профессиональной деятельности.

Тем не менее актуальность изучения данного раздела с самого начала преподавания информатики в школе претерпела существенные изменения. В последние годы в силу ряда обстоятельств значимость его преподавания значительно снизилась, и как следствие, уменьшилось количество часов, отводимых на его изучение в базовом курсе информатики. Постепенно алгоритмизация заняла свою весьма скромную, но достаточно прочную нишу в данном курсе информатики среди многих других компонентов информатического знания. Процесс этот объективный и связан, прежде всего, с осознанием важности каждой содержательной линии информатики, а также со стремительным развитием информационных технологий, без освоения базовой части которых выпускник средней школы становится функционально неграмотным. Однако, несмотря на это, требования к уровню усвоения знаний и умений данного раздела программы по информатике несколько не изменились, так как он остается основой фундаментальных знаний по предмету. Думается, что при соответствующей методике обучения, поставленные цели будут достигнуты и ученики смогут получить необходимый объем знаний по данной теме.

Обучение основам алгоритмизации у многих учителей ассоциируется с обучением алгоритмическим языкам, будь то один

из языков программирования или учебный алгоритмический язык. Однако такой подход не кажется оправданным. Средствами фиксированного алгоритмического языка трудно отразить процесс разработки алгоритма, процесс последовательной детализации его шагов. Особенности синтаксиса взятого языка, какие-то его частности могут восприниматься учащимися как универсальные, и, ставши привычными, они будут затруднять переход к использованию других языков. Более того, неумение сформулировать алгоритм делает вовсе ненужным язык как средство его реализации.

С другой стороны, известно, что целью обучения алгоритмизации является не обучение конкретному алгоритмическому языку, а формирование умения выделять содержание реального объекта алгоритма и его построение, которое приводит к решению определенной задачи и, в целом, способствует развитию мышления. Все это свидетельствует о необходимости изменения приоритетов в пользу преимущественного внимания к вопросам построения алгоритмов. Обучение алгоритмическому языку должно сопровождать обучение алгоритмизации, но не должно подменять его. Следует помнить и то, что алгоритмический язык, не важно – учебный это алгоритмический язык или один из языков программирования высокого уровня – это только один из многих возможных способов представления алгоритма. Хотя традиционно при обучении алгоритмизации говорится о существовании трех основных способов записи алгоритма, таких как структурная схема (блок-схема); словесная запись (последовательность пронумерованных строк на естественном языке, учебный алгоритмический язык или псевдокод) и язык программирования.

Между тем «общепризнано, что человеческий мозг в основном ориентирован на визуальное восприятие и люди получают информацию при рассматривании графических образов быстрее, чем при чтении текста» [1]. Следовательно, учитывая когнитивные особенности человеческого восприятия, можно

заклучить о целесообразности обучения алгоритмизации на основе использования графически-структурируемого представления алгоритмов. Обучение алгоритмизации на их основе предоставит возможность:

- наглядно отобразить базовые конструкции алгоритма;
- сосредоточить внимание учащихся на структуре алгоритма;
- анализировать логическую структуру алгоритма;
- осуществить быструю проверку разработанного алгоритма.

Однако в связи с недостатком времени структурную схему построения алгоритмов используют далеко не все учителя, поскольку она кажется избыточной при разработке программ и изучении технологии программирования, что, конечно же, связано с насыщением курса информатики технологической компонентой. С этим нельзя согласиться. Обучение алгоритмизации школьников должно быть нацелено, в первую очередь, на развитие мышления, формирование умения «мыслить структурами», чему, на наш взгляд, в большей степени способствует знание основных алгоритмических конструкций и умение применять их при построении алгоритмов.

Существует, как известно, лишь три базовые алгоритмические конструкции. Это – следование, ветвление (в полной и сокращенной формах) и повторение (с предусловием и постусловием). При обучении алгоритмизации следует добиваться понимания учащимися того, что все многообразие способов организации действий базируется на этих элементарных конструкциях и с их помощью можно построить алгоритмы любой степени сложности. Знание данных алгоритмических конструкций, умение составлять структурные схемы алгоритмов позволит учащимся значительно быстрее освоить основы алгоритмизации и создать реальные условия для дальнейшего изучения языка программирования.

Однако на данное время значительная часть учащихся испытывают затруднения, связанные с разработкой и анализом структурных схем (блок-схем). Связано это, в частности,

с тем, что данный способ записи алгоритма, как было замечено выше, используется в обучении крайне редко. А порой сами учителя допускают неточности и некоторый произвольность в графических изображениях различных блоков и конструкций. Неправильное изображение этих конструкций ведет к непониманию школьниками структуры алгоритма, возникновению затруднений при его анализе и осуществлении его проверки.

Рассмотрим, к примеру, две блок-схемы (рис.1):

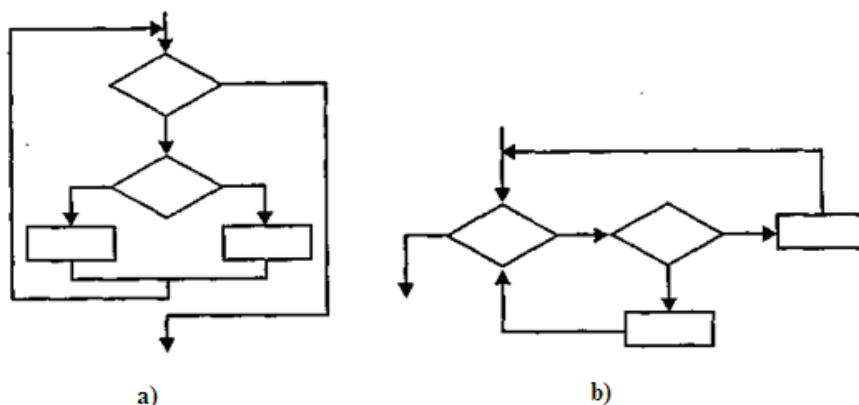


Рисунок 1 – структурные схемы представления одного алгоритма

На первый взгляд трудно понять, что на двух этих структурных схемах изображен один и тот же алгоритм. Из первой схемы а) четко видна его структура: цикл пока с вложенным ветвлением. Именно такое изображение позволит легко перевести блок-схему на необходимый язык программирования. Во второй схеме б) довольно сложно усмотреть эту же структуру, поэтому учащимся будет проблематично записать данный алгоритм на языке программирования.

Заметим, что блок-схема а) нарисована стандартно, в то время как вторая блок-схема б) – произвольно [2]. Как видно, стандартное изображение блок-схемы алгоритма позволяет обеспечить наглядность алгоритмической структуры, облегчить ее понимание.

Основным следствием освоения учениками структурной методики при построении алгоритмов должно стать формирование умения «мыслить структурами». Например, исходя из условия задачи, делать следующие

выводы: «алгоритм решения данной задачи будет представлять собой два вложенных цикла: или – цикл с вложенным ветвлением, или – два последовательных цикла» и т.п. и уметь правильно эти структуры изображать. Стандартно изображенные блок-схемы более наглядны и помогают такому видению алгоритма.

Необходимо это учесть при обучении алгоритмизации. Акцентируя внимание учащихся на этом, следует предложить им образцы конструкций алгоритмов и задания,

предполагающие разработку структурных схем и их анализ [3]. Их выполнение может существенно упростить освоение учащимися основ алгоритмизации, способствовать более глубокому их пониманию и, главное, формированию у школьников умения «мыслить структурами».

Алгоритмический язык, как еще одна форма описания алгоритма, ближе к языкам программирования, чем блок-схемы. Однако это еще не язык программирования. Поэтому строгого синтаксиса в алгоритмическом языке нет. Для структурирования текста алгоритма на учебном алгоритмическом языке используются строчные отступы. При этом соблюдается следующий принцип: все конструкции одного уровня вложенности записываются на одном вертикальном уровне; вложенные конструкции смещаются относительно внешней вправо. Соблюдение этих правил улучшает наглядность структуры алгоритма, но все равно не дает такой степени наглядности, как

блок-схемы. Зато процесс построения блок-схем, возможно, происходит несколько медленнее в связи с тем, что большое количество времени тратится на построение геометрических фигур.

Однако вследствие развития современных информационных технологий, обладающих широкими дидактическими возможностями и потому значительно повышающими эффективность процесса обучения, ситуация несколько меняется. Сейчас появляется возможность использовать их и для построения блок-схем при обучении основам алгоритмизации.

До последнего времени реализация визуальной среды построения алгоритмов на компьютере была достаточно проблематичной вследствие ограниченных возможностей компьютерной техники. Но за несколько последних лет в информационной индустрии состоялись революционные изменения, которые привели к появлению таких понятий как мультимедиа, гипермедиа, графический интерфейс и объектное представление. Теперь для создания визуальной среды конструирования алгоритмов, не написания, а именно конструирования, нет никаких препятствий. К настоящему времени создано немало таких сред. Наиболее доступной является программа-конструктор построения блок-схем алгоритма, представленная на сайте единой коллекции цифровых образовательных ресурсов [4].

Программа имеет удобный графический интерфейс, доступный и понятный для школьников средней школы. Она не только облегчает построение блок-схемы алгоритма, но и обеспечивает его непосредственное выполнение и отображение на экране компьютера полученных результатов. Позволяет создавать алгоритмы любой степени сложности, которые включают ветвящиеся, циклические, а также иерархические структуры с многократными вложениями, и позволяет овладеть всеми основными навыками структурно-ориентированного программирования, которое отнюдь не теряет своей актуальности в связи с появлением объектно-ориентированного

подхода. И все это благодаря следующим, реализованным в ней возможностям:

- построение и редактирование блок-схем алгоритма путем перетаскивания «мышкой» нужных объектов, в числе которых блоки «начало» и «конец» алгоритма, ввод и вывод данных, а также блоки, позволяющие организовать ветвление и повторение;
- загрузка и сохранение файла блок-схемы;
- определение типа переменных для используемых данных;
- возможность динамической трассировки алгоритма, которая позволяет наглядно следить за последовательностью выполнения блоков алгоритма с просмотром виртуального экрана;
- трансляция построенного алгоритма на язык программирования Pascal.

Применение ее в процессе обучения алгоритмизации на основе структурных схем, несомненно, должно усилить образовательные эффекты и повысить качество усвоения учебного материала.

Таким образом, на основе вышеизложенного можно заключить, что использование структурных схем, как одного из наиболее наглядных способов представления алгоритмов, при обучении алгоритмизации в базовом курсе информатики будет способствовать глубокому усвоению учебного материала и понятию сущности алгоритма, и главное – развитию мышления учащихся, формированию умения мыслить структурами. Применение же визуальных сред построения алгоритмов для реализации структурной методики, которые стали доступными с развитием современных информационных технологий, позволит усилить мотивацию учащихся и повысить эффективность обучения алгоритмизации на базовом уровне в общеобразовательной школе.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Вельбицкий И.В., Ковалев А.А., Лизенко С.Л. Графический интерфейс представления алгоритмов и программ // УСиМ, 1988. – №4. – С. 42-47.

2 Лапчик М.П., Семакин И.Г., Хеннер Е.К. Методика обучения информатике. Учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 624 с.

3 Дергачева Л.М. Разработка и анализ структурных схем при изучении темы «Раз-

ветвляющиеся алгоритмы» //Информатика в школе. –2012. –№ 4(77). – С. 29-33.

4 Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school-collection.edu.ru/>.

ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҚҰҚЫҚ МАМАНДЫҒЫНДА БІЛІМ БЕРУДІҢ ЖАҢА ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ЕНГІЗУ ЖОЛДАРЫ

Қазіргі заман талабына сай білім беру – бұл қоғам мүшелерінің адамгершілік, интеллектуалдық, мәдени дамуының жоғары деңгейлік және кәсіби біліктілігін қамтамасыз етуге бағытталған тәрбие беру мен оқытудың үздіксіз үрдісі екендігі белгілі.

Осы орайда студентердің танымдық қабілетін дамыту, білім сапасын арттырумен қатар ақыл-ой шығармашылық белсенділіктерін жетілдіру үшін жеке пәндерді оқытудың тиімді әдістері мен тәсілдерін іздестіру, қазіргі білім беру саласының алдындағы өзекті мәселелердің бірі болып отыр.

Қазіргі жаһандану заманында сұранысқа ие мамандықтардың бірі – халықаралық құқық мамандығы. Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінде «Халықаралық құқық» мамандығы бойынша мамандарды дайындайтын «Халықаралық құқық» кафедрасы жұмыс істейді. Халықаралық құқық кафедрасы халықаралық қатынастар факультетімен бірге 1993 жылы құрылып, қазіргі таңда Шетел тілдері және халықаралық қатынастар факультетінде 5В030200 – Халықаралық құқық мамандығы бойынша шет тілдерін меңгерген халықаралық құқық саласының мамандарын әзірлейді.

5В030200 – Халықаралық құқық мамандығының бакалавры кәсіби қызметтің келесі түрлерін атқара алады: Заңгер-сарапшы; Халықаралық құқық саласындағы кеңесші (ҚР министрліктері мен агенттіктерінде, халықаралық ұйымдардың өкілдіктерінде); Заң кеңесшісі; Адвокат (сыртқы экономикалық және сыртқы саяси қызмет мәселелері бойынша); Құқық қорғау органдары мен ұлттық қауіпсіздік органдарының қызметкері; Жергілікті мемлекеттік басқару органдары аппаратының маманы және т.б.

Кафедрада 2007ж. Оксфордта (Ұлыбритания) Сократ атындағы халықаралық жүлдеге ие болған, ҚР ҰҒА академигі, з.ғ.д.,

профессор Сабиқенов С.Н.; Қазақстан Республикасының жас және дарынды ғалым Мемлекеттік стипендиясының үш мәрте лауреаты, «Жоғарғы оқу орнының үздік оқытушысы» мемлекеттік грантының иегері, Ресей халықаралық құқық Ассоциациясының мүшесі (Мәскеу қ-сы), Халықаралық құқықтың Бүкіләлемдік Ассоциациясының жеке мүшесі (Лондон қ-сы), з.ғ.д., ассоц. профессор Сабитова А.А., Ресей халықаралық құқық Ассоциациясының мүшесі (Мәскеу қ-сы), ф.ғ.д., профессор Сабитова Ш.А. сияқты халықаралық құқық саласындағы біліктілігі жоғары мамандар, Қазақстанның көрнекті ғалымдары дәріс оқиды. Кафедрада әлемнің үздік жоғары оқу орындарында шетелдік тағылымдамадан өткен жоғары білікті мамандар, сондай-ақ ҚР Президенті Н.Ә.Назарбаевтың халықаралық «Болашақ» бағдарламасының иегерлері дәріс оқиды. Халықаралық құқық мамандығының студенттері үшін лекциялар оқуға Германия, Франция, Польша, Ресей, Әзірбайжан және Украинадан шетелдік профессорлар шақыртылады.

Кафедра профессор-оқытушылар құрамымен көптеген шетелдік университеттермен халықаралық байланыстар орнатылған: М.В.Ломоносов атындағы ММУ (Ресей), Кембридж Университеті, Оксфорд Университеті (Ұлыбритания), Берлин Азат Университеті (Германия), Сантьяго де Компастела университеті (Испания), Пекин университеті (Қытай), Каталония Университеті (Испания), Ресей ғылым Академиясының Мемлекет және құқық институты (Мәскеу қаласы). Кафедра оқытушыларының барлығы жыл сайын Ресей, Ұлыбритания, Испания, Германия, АҚШ, Қытай, Оңтүстік Корея, Түркия және т.б. елдерде ғылыми тағылымдамадан өтеді.

Халықаралық құқық мамандығы бойынша Oxford University, Cambridge University, Bornemoot University (Ұлыбритания); Хань-

шань педагогикалық институты (ҚХР); Каир университеті (Египет); Legacy International (АҚШ) сияқты шетелдік жоғары оқу орындарымен екіжақты шарттар бар. Біздің бөлімнің үздік студенттері жыл сайын университет қаржысы есебінен әлемнің жетекші университеттеріне оқуға жіберіледі.

«Халықаралық құқық» мамандығының студенттеріне таңдауы бойынша лингофондық кабинеттерде үш шет тілін (1 шығыс тілін, 2 батыс тілін) меңгеру, Internet ғаламдық жүйесін еркін пайдалану мүмкіндігі ұсынылады.

2011-2020 жылдарда Қазақстан Республикасының білім саласын дамыту Мемлекеттік бағдарламасына сәйкес және білім беру сапасын арттыру мақсатында 2012 жылы университет ректоры С.Ж. Пірәлиевтің арнайы бұйрығымен «халықаралық құқық» мамандығында барлық сабақтар ағылшын тілінде өтетіндей жаңа ағылшын тобы ашылды.

Біздің бөлімде студенттер білім ала отырып, ең алдымен, ТМД елдері мен алыс шет елдерде мойындалатын толыққанды жоғары білімге, екіншіден, ұлттық және халықаралық заңнамаларда еркін бағдар алу, үшіншіден, үш шет тілін меңгеру, төртіншіден, сот және заң саласында іс жүргізу жұмыстарын білу, сонымен қатар, мамандықты аяқтағаннан кейін ғылыми жұмыспен айналысу мүмкіндігін береді.

Халықаралық құқық мамандығының студенттері халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференцияларға, сондай-ақ университет-аралық және республикалық олимпиадалар мен жарыстарға белсенді қатысып, жиі жүлделі орындарға ие болуда.

«Халықаралық құқық» мамандығын сипаттайтын негізгі пәндер мыналар болып табылады: Халықаралық жария құқық, Халықаралық жеке құқық, Салыстырмалы конституциялық құқық, Қоршаған ортаны халықаралық қорғау, Халықаралық сауда құқығы, Дипломатиялық және консулдық құқық, Еуропалық құқық, Халықаралық ұйымдар құқығы, Халықаралық шарттар құқығы, Халықаралық арбитраж және процесс, Халықаралық адам құқығын қорғау, Шет ел азаматтарының құқықтық мәртебесі және т.б.

Оқу үрдісі интерактивті-инновациялық әдіс-тәсілдерді түрліше қолдануымен, жоғары ғылыми деңгеймен және ғылыми-әдістемелік әдебиеттердің қамтамасыз етілуімен сипатталады.

Студенттер Абай атындағы ҚазҰПУ-дың әскери кафедрасында әскери дайындықтан өтеді. Әскери кафедра профессор-оқытушылар құрамымен, қажетті қару-жарақпен, әскери техникамен, әскери-техникалық мүліктермен және қажетті сыныптық-зертханалық базамен толығымен жасақталған. Бұлар біліктілігі жоғары Отан қорғаушыларын дайындауға кең мүмкіндік береді. Бізде маманданатын студенттер жыл сайын университет қаржысы есебінен Үндістан Ұлттық кадет корпусында әскери дайындықтан өтеді.

Студенттер ҚР Сыртқы Істер Министрлігінің түрлі департаменттерінде, халықаралық ұйымдардың өкілеттіліктерінде (БҰҰ, Интерпол, ЕҚЫҰ және т.б.), ҚР-да аккредитацияланған шет мемлекеттердің елшіліктерінде, құқық қорғау органдарында оқу және өндірістік іс-тәжірибеден өтеді.

Халықаралық құқық кафедрасы қызмет етіп келе жатқан жылдар ішінде алыс және жақын шетелдердің халықаралық құқық саласындағы жетекші ғылыми мектептерімен ғылыми хат алмасу үздіксіз жолға қойылған.

Кафедра ғалымдарының ғылыми еңбектері өте танымал, бірқатары ағылшын тіліне аударылып, шетелдік ғылыми ортада да өз бағасын алған.

Халықаралық құқық кафедрасы әлемнің көптеген университеттерімен, ғылыми-зерттеу орталықтарымен әріптестік ғылыми байланыс орнатқан, мысалы: РФ Ғылым Академиясының халықаралық-құқықтық зерттеулер орталығы (Мәскеу қаласы), және т.б. Шетелдік университеттермен орнатылған (Украина, Әзербайжан, Ресей, Германия, Польша, Балтық жағалауы елдері, Испания, Түркия және т.б.) әріптестік қарым-қатынастар «Халықаралық құқық» мамандығындағы білім беру кеңістігін кеңейтіп, Болон үрдісі аясындағы өзара ықпалдастықты нығайта түсетіні сөзсіз.

Сонымен қатар, кафедра отандық қазақстандық халықаралық құқықтың ғылыми мектеп-

термен де, атап айтқанда халықаралық құқық және халықаралық қатынастар факультеттері құрылған әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ, Қазақ Заң Академиясымен тығыз байланыс орнатқан.

Халықаралық құқық кафедрасында 10-нан аса шетелдік профессорлар (Германия, Испания, Франция, Польша, Россия, Украина, Әзербайжан) халықаралық құқық мамандығында дәріс оқыды, сондай-ақ студенттер мен оқытушыларға арнап мастер-класстар өткізді. Олардың кейбіреулері ҚР БАҚ-ң тарапынан үлкен қызығушылық туғызып, қоғамға таныстырылды («Хабар» телеарнасы 2012ж. қазан, 2011ж., СТВ телеарнасы 2012, Каспио-NET 2012 және т.б.).

Халықаралық құқық кафедрасында еуропалық жоғарғы оқу орындарының өкілдері, шетелдік профессорлар қызмет атқарады. Арнайы шақырылған шетелдік профессорлар халықаралық құқық мамандығында ағылшын тілінде дәріс оқып, мастер-класстар өткізіп, ғылыми семинарлар жүргізді.

Қазіргі кезде Дархам Университетімен (Шотландия) қос диплом алуға байланысты ғылыми хат алмасу жүзеге асырылуда.

Халықаралық құқық кафедрасы академиялық студент алмасу бағдарламасын жүзеге асырады. Ағымдағы оқу жылында халықаралық құқық мамандығының 15 студенті академиялық алмасу бағдарламасы бойынша Эрзинджан университетінде (Түркия, Эрзинджан қаласы), Квандонг Университетінде (Оңтүстік Корея), Каунас Университетінде (Литва) және т.б. білім алып келді.

Халықаралық құқық кафедрасының меңгерушісі Сабитова А.А. жыл сайын Ресей ғылым Академиясының Халықаралық құқық Институтында ғылыми тағылымдамадан өтеді. Сондай-ақ, профессор Сабитова А.А. АҚШ пен Ұлыбританияда тағылымдамадан өткен.

З.ғ.к., доцент Тлеужанова А.И. ҚР Президентінің халықаралық «Болашақ» стипендиясын иеленіп, Сантьяго де Компостела Университетінде (Испания) халықаралық құқық мамандығы бойынша бір жылдық ғылыми тағылымдамадан өтті. Сондай-ақ,

доцент Тлеужанова А.И. 2010-жылдан бастап Қазақстан Республикасының сауда-өндірістік палатасы жанындағы Халықаралық арбитраждық және Аралық сот арбиторы болып 5 жылға сайланып, теорияны тәжірибемен үйлестіруде.

Халықаралық құқық кафедрасының эдвайзерлері студенттерге жеке кеңес беру арқылы белсенді жұмыс атқарып, бірқатар іс-шаралар өткізеді. Халықаралық құқық мамандығында діни экстремизмнің алдын алу ісіне аса көңіл бөлінеді.

2011 жылдың 7 желтоқсанында «Терроризм мен діни экстремизммен күресудің халықаралық-құқықтық мәселелері» тақырыбына халықаралық ғылыми семинар ұйымдастырылып, жақын және алыс шет елден халықаралық құқық саласының мамандары арнайы шақырылып, осы тақырыпта сөз сөйледі: Ресей Федерациясының еңбек сіңірген заңгері, заң ғылымдарының докторы, профессор Р.М.Валеев (Татарстан, Ресей), заң ғылымдарының докторы, профессор Л.Тимченко (Украина), Баку Университеті, Халықаралық құқық кафедрасының меңгерушісі, заң ғылымдарының докторы, профессор Р.Ф. Мамедов (Әзірбайжан), Гумбольтон Университетінің профессоры, заң ғылымдарының докторы Т.Шиллинг (Германия) мастер-класс өткізді. Барлық қатысушылар арнайы сертификаттармен марапатталды.

2012 жылдың қазан айында Каталония Университетінің (Испания) профессоры Виктор Поу Шетел тілдері және халықаралық қатынастар факультетінің профессорлық-оқытушылық құрамына «Еуропалық құқық ерекшеліктері» тақырыбына арнайы мастер-класс өткізді. 72 сағаттық мастер-классқа қатысқандар арнайы сертификаттарға ие болды. Сондай-ақ, Берлин Азат Университетінің профессоры Барбара Януш Павлетта «Қазіргі халықаралық құқықтың өзекті мәселелері» және «Халықаралық құқық пәнін оқытуда интерактивтік әдістерді қолдану» тақырыптарына арнайы курстар өткізді. Арнайы курстарға отандық ЖОО-ң профессорлары, сондай-ақ Халықаралық құқық кафедрасының

профессорлық-оқытушылық құрамы – ҚР ҰҒА академигі, з.ғ.д., профессор Сабиқенов С.Н., профессор Исағалиев Қ.И., ф.ғ.д., профессор Сабитова Ш.А., з.ғ.к., доцент Кужукеева К.С., з.ғ.к., доцент Тлеужанова А.И., с.ғ.д., ассоц.профессор Мұсатаев С.Ш. және т.б. толық қатысып, арнайы сертификаттар алды. Сондай-ақ, «Халықаралық құқық» кафедрасының профессорлық-оқытушылық құрамы факультет деңгейінде арнайы мастер-кластар өткізуді дәстүрге айналдырған. Мысалы, биылғы оқу жылы профессор Барбара Януш-Павлетта, доцент Тлеужанова А.И., профессор Успанов Ж.Т. білім берудің үздік технологияларын қолдану әдістерін түсіндіретін бірнеше мастер-класстар өткізді.

Мамандықта тәрбие жұмысы Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаев-

тың еңбектері мен Қазақстан Халқына Жолдауларының негізінде жүзеге асырылады.

«Біз өзіміздің болашағымызды, жеке балаларымыздың болшағын қандай күйде көргіміз келеді осыны айқындап алатын уақыт жетті» деп көрсетілген Елбасы Н.Ә.Назарбаевтың 2050 жылға арналған Стратегиялық бағдарламасында. Еліміздегі ұлттық қоғамды кемелдендіру ел болашағы-жас ұрпақты жаңа инновациялық әдісте рухтық тәлім және білім негіздерімен қаруландырып, қалыптастыру қажет. Білім мен тәрбие ажырамас егіз ұғым. Ұлы данышпан Әл-Фараби «Тәрбиесіз берген білімнің күні қараң» деген сөзі осынын дәлелдесе керек. сондықтан бүгінгі, ұрпақтарға, білім-ғылым нәрін берумен қатар, өз халқымсыздың тығылым қағидаларын жеке тұрғыда үйретіп, игерудің маңызы зор.

*А.А. САБИТОВА, Ш.А. САБИТОВА,
Т.Е. ЖАБЕЛОВА*

*Халықаралық құқық кафедрасы,
Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті*

ҚҰРМЕТТІ ОҚЫРМАНДАР!

«Педагогика және психология» журналы осы жылдың қаңтарынан бастап Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігі, Білім және ғылым саласындағы бақылау Комитеті ұсынған ғылым қызметінің негізгі нәтижелерін жариялауға арналған ғылыми басылымдардың тізіміне енгізілгенін естеріңізге саламыз.

Редакциялық кеңес

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Доводим до Вашего сведения, что наш журнал «Педагогика и психология» включен с января сего года в Перечень научных изданий, рекомендуемых Комитетом по контролю в сфере образования и науки МОН РК для публикации основных результатов научной деятельности.

Редакционный совет

DEAR READERS!

The editorial board of our University journal «Pedagogy and Psychology», would like to inform you that the journal is included in the list of scientific publications, recommended by the Committee for Control of Education and Science of the Ministry of of your scientific research results. Education and Science of RK, since January 2013, for the publication.

Editorial advice

БІЗДІҢ АВТОРЛАР – НАШИ АВТОРЫ

Пралиев С.Ж. – д.п.н., профессор, член-корреспондент НАН РК, ректор Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан.

Тургунбаева Б.А. – д.п.н., профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан.

Мовкебаева З.А. – д.п.н., доцент кафедры психолого-педагогических специальностей Института магистратуры и докторантуры (PHD) Казахского национального педагогического университета им. Абая, г.Алматы, Казахстан.

Абсатова М.А. – д.п.н., профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан.

Аскарова М.А. – п.ғ.к, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің профессоры, Алматы қ., Қазақстан.

Қазез Е. – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің магистранты, Алматы қ., Қазақстан.

Есимханова Р.К. – магистрант специальности «дефектология», Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Казахстан.

Жолтаева Г.Н. – к.п.н., доцент, Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Казахстан.

Исхаков Р.Х. – к.п.н., член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Социального института Российского государственного профессионально- педагогического университета, г. Москва, Россия.

Наурызбаева Р.Н. – д.п.н., доцент, филиал АО «НЦПК «ӨРЛЕУ», Институт повышения квалификации педагогических работников по Кызылординской области», г. Кызылорда, Казахстан.

Тектибаева Д.Д. – докторант Казахского национального педагогического университета им.Абая, специальности 6D010300 – педагогика и психология, г. Алматы, Казахстан.

Курманалиев Н.Р. – магистрант Казахского национального педагогического университета им. Абая, специальность - 6M010300 педагогика и психология, г. Алматы, Казахстан.

Келімбетов Қ.Ж. – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, «Қазақ әдебиеті және журналистика» кафедрасы, Алматы қ., Қазақстан.

Лучинин В.В. – подполковник, слушатель докторантуры PhD оперативно-тактического факультета Академии ПС КНБ РК.

Омельченко И.Н. – к.п.н., старший научный сотрудник лаборатории интенсивной педагогической коррекции, Институт специальной педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина.

Убниязова Ш.А. – докторант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан.

Федоренко О.Ф. – научный сотрудник лаборатории сурдопедагогики Института специальной педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

Ізтілеуова С.Д. – ф.ғ.д., Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, «Тұлғатану» орталығының жетекші ғылыми қызметкері, Алматы қ., Қазақстан.

Бондаренко Ю.А. – аспирант Кировоградского государственного педагогического университета имени В. Винниченко, преподаватель немецкого и латинского языков, Кировоградский медицинский колледж им. Е. Мухина, г. Кировоград, Украина.

Кадирова М.М. – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, тарих, археология және этнология факультетінің 2-курс магистранты, Алматы қ., Қазақстан.

Хай Шуин – профессор Центрального университета национальностей Китая, г. Пекин, КНР.

Масырова Р.Р. – д.п.н., профессор Алматинского гуманитарно-технического университета, г. Алматы, Казахстан.

Бекбаева З.Н. – п.ғ.к., аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан.

Джанабаева Р.А. – п.ғ.д., профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан.

Касенова С.Ә. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Магистратура және (PhD) докторантура институтының II курс докторанты.

Мамырова М.И. - преподаватель кафедры инженерной педагогики, Кыргызский государственный технический университет им. И.Раззакова, г. Бишкек, Кыргызстан.

Маймакова А.Д. – к.ф.н., доцент доцент кафедры практических языков, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан.

Кадырова Г.Р. – к.ф.н., доцент, кафедры практических языков, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан.

Сапабеков Д. - С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университетінің PhD докторанты, Павлодар қ. Қазақстан.

Әбілқасымова К. - п.ғ.к., доцент, «Қазақ әдебиеті және журналистика» кафедрасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан.

Барулина Ю.О. - соискатель кафедры педагогики, Криворожский педагогический институт, г.Кривой Рог, Украина.

Супрун Н.А. – д.п.н., профессор, главный научный сотрудник лаборатории олигофренопедагогики, Институт специальной педагогики НАПН Украины, г.Киев, Украина.

Супрун Д.Н. – к.п.н., доцент кафедры иностранных языков, Национальная академия внутренних дел, г.Киев, Украина.

Шеремет М.К. – д.п.н., профессор, Институт коррекционной педагогики и психологии, НПУ имени М.П.Драгоманова, г.Киев, Украина.

Брулева Ф.Г. – к.п.н., профессор кафедры русской филологии для иностранцев, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан.

Василенко Н.В. – к.п.н., доцент кафедры методологии и управления образованием Винницкого областного института последипломного образования педагогических работников, Заслуженный учитель Украины, г.Винница, Украина.

Джантимирова Б. – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан.

Тоқбосынова К. – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан.

Омарова Р.К. – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан.

Сейтимова Ж.И. - Қазақ филологиясы және әлем тілдері факультеті, шетел тілін оқыту әдістемесі кафедрасының оқытушысы, Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ. Қазақстан.

Камалова Г.Б. – д.п.н., доцент, Казахский национальный педагогический университет им.Абая, г.Алматы, Казахстан.

Жакеева Ж. – магистрант, Казахский национальный педагогический университет им.Абая, г.Алматы, Казахстан.

Сабитова А.А. – з.ғ.д., профессор, халықаралық құқық кафедрасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан.

Сабитова Ш.А. – ф.ғ.д., профессор, халықаралық құқық кафедрасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан.

Жабелова Т.Е. – с.ғ.к., доцент, халықаралық құқық кафедрасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан.

МАЗМУНЫ –СОДЕРЖАНИЕ

Білім берудің бүгінгі мәселелері Современные проблемы образования

Пралиев С.Ж., Тургунбаева Б.А., Мовкебаева З.А., Абсатова М.А. Теоретико-инновационная модель подготовки магистрантов и докторантов в условиях педагогического вуза.....	6
Akimniyazova A. The effectiveness of the case study approach on a communicative skills of English language learners	11
Асқарова М.А., Қазез Е. Болашақ математика пәні мұғалімдерінің кәсіби іскерлігін педагогикалық практика арқылы қалыптастыру мәселелері.....	15
Есимханова Р.К., Жолтаева Г.Н. Формирование профессиональных компетенций в коррекционно-педагогической деятельности у будущих педагогов.....	20
Исхаков Р.Х. Профессиональное становление бакалавров-социальных педагогов в условиях практики.....	24
Карабалаева Г.Т. Дидактические условия развития педагогической компетенции по семейному воспитанию у будущих педагогов.....	31
Наурызбаева Р.Н. Критерии отбора содержания эвристического обучения учащихся художественно-творческой деятельности средствами народного искусства	40
Тектибаева Д.Д. К проблеме формирования полиязычной личности.....	48

Педагогикалық және психологиялық ғылым-қоғамға Педагогическая и психологическая наука-обществу

Курманалиев Н.Р. К вопросу о профессиональной компетентности выпускника военного вуза	54
Келімбетов Қ.Ж. Нұрлан Оразалин поэзиясының көркемдік қырлары	58
Лучинин В.В. Конфликтологическая компетентность как средство повышения эффективности управленческой деятельности руководителей	63
Омельченко И.Н. Внутренние и внешние предпосылки формирования коммуникативной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития	67
Убниязова Ш.А. Болашақ маманның толеранттылығын қалыптастырудың психологиялық теориялары.....	73
Федоренко О.Ф. Сопровождение как психолого-педагогический феномен и объект инклюзивного образования	78

Педагогика, психология және білім беру тарихы История педагогики, психологии и образования

Ізтілеуова С.Д. Қайым Мұхаметханұлы – абайтанушы.....	85
Бондаренко Ю.А. Социально-экономическое развитие Германии в XVII-XVIII веках и его влияние на формирование идей природосообразного воспитания.....	88
Кадирова М.М. Тәуелсіз Қазақстан тарихында XX ғасыр басындағы қазақ зиялыларының көзқарастарының зерттелуі.....	95
Хай Шуин, Масырова Р.Р. Вклад китайского профессора Ху Чжэньхуа в исследование и развитие языков Центральной Азии	99

Тәрбие мәселелері Вопросы воспитания

Бекбаева З.Н. Тұлға психологиясының әлеуметтік негізі	104
Джанабаева Р.А., Касенова С.Ә. Студенттерді рухани-адамгершілікке тәрбиелеудің теориялық негіздері	108
Мамырова М.И. Социально-психологический портрет современного студента	112
Маймакова А.Д., Кадырова Г.Р. Патриотическое воспитание студентов в процессе изучения дисциплины «Русский язык» в вузе	116
Наурызбаева Р.Н. Өзіне-өзі қол жұмсаудың алдын алуда педагогтің рөлі	122
Сапабеков Д. Жоғары оқу орнында студенттердің парасатты ойлау өнерін қалыптастырудың педагогикалық негіздері	129

Қолданбалы психология және психотерапия Прикладная психология и психотерапия

Әбілқасымова К. Әдебиетті оқыту әдістемесінің дамуындағы психологиялық зерттеулердің орны	135
Барулина Ю.А. Психолого-педагогические основания формирования ценностно-смысловых ориентаций старшеклассников	140
Супрун Н.А., Супрун Д.Н. Взаимодействие будущих психологов правоохранительных органов и дефектологов (из опыта работы)	144
Шеремет М.К. Физиологические и психологические предпосылки речевого развития детей (научный анализ)	148

Білім берудің қазіргі әдістемелері мен технологиялары Современные методики и технологии обучения

Брулева Ф.Г. Публичная речь как вид общения на занятиях по культуре устной речи с иностранными студентами	152
Василенко Н.В. Формирование профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителя профильной школы	156
Джантимирова Б., Токбосынова К. Білім сапасын көтерудің кейбір мәселелері	166
Омарова Р.К. Интенсивные методы и технологии в преподавании русского языка как иностранного	170
Сейтимова Ж.И. Шетел сабағын таңбалы-символдық көрнекі құралдар арқылы оқытудың тиімділігі	174

Информатика және білім беруді ақпараттандыру Информатика и информатизация образования

Камалова Г.Б., Жакеева Ж. Об использовании структурных схем при обучении алгоритмизации в базовом курсе информатики	179
--	-----

**Ақпарат
Информация**

Халықаралық құқық мамандығында білім берудің жаңа технологияларын енгізудің жолдары	185
О включении журнала «Педагогика и психология» в Перечень научных изданий, рекомендуемых Комитетом по контролю в сфере образования и науки МОН ОРК для публикации основных результатов научной деятельности.....	189

Авторлар назарына!

«Педагогика және психология» журналының негізгі тақырыптық бағыты білім берудің барлық баспалдақтары мен деңгейлерлерінің қазіргі жағдайдағы өзекті мәселелеріне арналған ғылыми зерттеулердің жариялауы болып табылады. Журнал келесі айдарлардан тұрады: *білім берудің бүгінгі мәселелері; педагогиканың, психологияның және білім берудің әдіснамасы мен теориясы; педагогикалық және психологиялық ғылым-қоғамға; педагогика, психология және білім беру тарихы; тәрбие мәселелері; қолданбалы психология және психотерапия; білім берудің қазіргі әдістемелері мен технологиялары; информатика және білім беруді ақпараттандыру.*

Журнал жылына 4 рет шығады.

Журналға көлемі 5 бет немесе одан да көп мақалалар қабылданады.

Мақала құрылымдық бөліктерінің орналасу тәртібі:

- барлық авторлардың толық аты-жөні;
- мақаланың тақырыбы (үш тілде: қазақша, орысша, ағылшынша);
- орыс, қазақ, ағылшын тілдерінде түйіндеме (шетелдік авторлар мақалаларының түйіндемелері орыс және ағылшын тілдерінде), электрондық тәсілмен аударылған түйіндемелер қабылданбайды;
- түйін сөздер (үш тілде: қазақша, орысша, ағылшынша);
- мақала мәтіні. Мақала мәтіні Word мәтіндік редакторда, шрифті – Times New Roman, кегль – 14, аралығы – 1, үстіңгі және астыңғы жақтары – 2,5 см, сол жағы – 3 см, оң жағы – 1,5 см. Кесте, жүйе, сурет анық, ақ-қара түсті болуы керек, мәтінде асты сызылуына жол берілмейді;
- әдебиеттер тізімі;
- әрбір автордың қызмет ететін мекемесінің толық атауы, елі, қаласы атау септікте жазылуы тиіс;
- әр автордың ғылыми дәрежесі, ғылыми атағы, қызметі;
- әр автордың электрондық поштасының мекен-жайы мен байланыс телефоны.

Барлық материалдар талапқа сай рәсімделуі және толықтай тексерілуі керек. Мақаланы жариялау мәселесін редакция алқасы жан-жақты талдай отырып шешеді. Редакция авторлармен келіспей-ақ тақырыптарды өзгерту, мақалалардың мәтіндерін қысқарту мен оларға қажетті стилистикалық түзетулер енгізу құқын өзінде қалдырады. Фактілердің дәлелдігі үшін жарияланып отырған мақалалардың авторлары жауапты. Авторға мақаланың қолжазбасы қайтарылмайды. Редакцияның көзқарасы жарияланып отырған материалдар авторларының пікірлерімен сәйкес келмеуі мүмкін.

Мақаланың бір беті басылу бағасы – 500 теңге, төлем ақы «Педагогика және психология» журналына «Мақала үшін төлем» деп университеттің мына есеп шотына аударылады: «Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті» ШЖҚ РМК, БЕК 16, СТН 600900529562, ДСК KZ17856000000086696 «Центр Кредит Банкі» АҚ АҚФ. Алматы қаласы БСК КСЖВКЗКХ.

Мақала мәтінін журналдың келесі санында жариялау үшін компьютерден шығарылған түрін, электронды түрі (дискіде немесе флешкада) және төлем ақының түбіртегі мына мекен-жайға жіберілуі керек: 050010, Алматы қаласы, Достық даңғылы, 13-үй немесе электронды поштаға pedagogika@kaznpu.kz бекітілген файлмен жіберу керек. Анықтама телефоны: 8 (7272) 91-91-82.

Журналға «Казпочта» АҚ арқылы жазылуға болады. Жеке жазылушылар және заңды тұлғалар үшін жазылу индексі 74253. Жылдық жазылым бағасы шамамен 2880 теңге. Журналға жазылғандар мақала шығару үшін төленетін төлем ақыдан босатылады.

Редакция алқасы

К сведению авторов!

Основной тематической направленностью журнала «Педагогика и психология» является публикация научных исследований по актуальным проблемам современного состояния всех ступеней и уровней образования. В журнале имеются следующие рубрики: *современные проблемы образования; методология и теория педагогики, психологии и образования; педагогическая и психологическая наука-обществу; история педагогики, психологии и образования; вопросы воспитания, прикладная психология и психотерапия; современные методики и технологии обучения; информатика и информатизация образования.*

Журнал издается 4 раза в год.

К публикации в журнале принимаются статьи объемом от 5 и более страниц.

Порядок расположения структурных элементов статьи:

- фамилия, имя, отчество авторов;
- название статьи (на трех языках: казахском, русском, английском);
- аннотация на казахском, русском и английском языках (для иностранных авторов на русском и английском языках), аннотации переведенные электронным способом рассматриваться не будут;
- ключевые слова (на трех языках: казахском, русском, английском);
- текст статьи. Текст должен быть набран в текстовом редакторе Word, шрифт – Times New Roman, кегль – 14, интервал - 1, отступы сверху и снизу – 2,5 см, слева – 3 см, справа – 1,5 см. Таблицы, схемы, рисунки должны быть четкими, в черно-белом цвете, подчеркивание в тексте не допускается;
- список литературы;
- полное название организации–место работы каждого из авторов в именительном падеже, страна, город;
- ученая степень, ученое звание, должность каждого из авторов;
- адрес электронной почты и контактный телефон одного из авторов.

Все материалы должны быть оформлены в соответствии с требованиями и тщательно отредактированы. Редакционная коллегия оставляет за собой право отбора статей для включения в журнал, менять заголовки, сокращать тексты статей и вносить в них необходимую стилистическую правку без согласования с авторами. Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых статей. Рукописи статей авторам не возвращаются. Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов публикуемых материалов.

Стоимость публикации 1 страницы текста – 500 тенге, оплата производится перечислением с пометкой «Оплата за публикацию в журнале «Педагогика и психология» на банковский счет университета: РГП ПХВ КазНПУ имени Абая, КОД 16, РНН 600900529562, ИИК KZ17856000000086696 АГФ АО «Банк ЦентрКредит» г. Алматы, БИК KСJBKZKX.

Тексты статей в распечатанном виде, на электронных носителях (диски, флешки) и копии платежных поручений, подтверждающих оплату, просим присылать для публикации по адресу: 050010, г. Алматы, проспект Достык, 13 или отправлять прикрепленным файлом по электронной почте e-mail: pedagogika@kaznpu.kz Телефон для справок: 8(7272)91-91-82.

На журнал можно подписаться через АО «Казпочта». Индекс для юридических лиц и индивидуальных подписчиков 74253. Стоимость годовой подписки на журнал примерно 2880 тенге. Лица, подписавшиеся на журнал, будут освобождены от оплаты за публикацию статей в течение года.

Редакционный совет

Отпечатано в типографии издательства «Ұлағат»
КазНПУ им.Абая.
Подписано в печать 26.09.2013.
Формат 60x84^{1/8}. Бумага сыктывкарская. Печать – RISO.
25.0 п.л. Тираж 400. Заказ №237.

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая
050010, Алматы, пр. Достык, 13. Тел. 291-91-82.