

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**

1(14) 2013

1

БАС РЕДАКТОР

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

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ:

Қайдарова А.Д. – бас редактордың орынбасары, п.ғ.д., профессор, **Мухитова Р.Б.** – Алматы аймағының жоғары оқу орындары ректорлар кеңесінің ғылым хатшысы, **Намазбаева Ж.И.** – Абай ат. ҚазҰПУ психология ҒЗИ-н 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, **Әбілқасымов А.Е.** – Ы.Алтынсарин атындағы Қазақ ұлттық білім академиясының президенті, **Жарыкбаев Қ.К.** – 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. ҚазҰПУ магистратура және PhD докторантура институты филологиялық мамандықтар кафедрасының меңгерушісі, **Әлмұхамбетов Б.А.** – Абай ат. ҚазҰПУ көркем сурет-графика факультетінің деканы, **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 кафедрасының меңгерушісі, **Қондыбаева М.Р.** – 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 педагогика кафедрасының меңгерушісі, **Ибраимова Ж.Қ.** – Абай ат. ҚазҰПУ психология ҒЗИ-ның жетекші ғылыми қызметкері, **Жампеисова Қ.К.** – «Бөбек» ұлттық – практикалық, білім беру және сауықтыру орталығының бас директоры, **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», **Кусайнов А.К.** – ректор Евразийского гуманитарного института, **Абылкасымова А.Е.** – президент Казахской национальной академии образования имени Ы.Алтынсарина, **Жарыкбаев К.Б.** – директор центра этнопсихологии и этнопедagogики им.Т.Тәжібаева, **Қазмағанбетов А.Г.** – директор Департамента по контролю в сфере образования Ақмолинской 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 Н.А.** – 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.** – декан художественно-графического факультета 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, **Қондыбаева М.Р.** – профессор кафедры филологических специальностей института магистратуры и докторантуры PhD КазНПУ им.Абая, **Қалиева 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 педагогики Евразийского национального университета им.Л.Н.Гумилева, **Ибраимова Ж.Қ.** – вис НИИ психологии КазНПУ им.Абая, **Жампеисова Қ.К.** – генеральный директор научно-практического, образовательного и оздоровительного центра «Бөбек», **Оспанова Б.А.** – заведующая кафедрой психологии Международного Казахско-Турецкого университета им.Х.А.Ясауи, **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.** – president of Kazakh National Academy of Education after I. Altynsarin, **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.** – the dean of the Art and Graphic faculty, **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, **Kondubayeva 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 pedagogics department L.N.Gumilev Eurasian National University, **Ibraimova Zh.K.** – scientific research Institute of Psychology, **Zhameisova K.K.** – the General Director of the sciene-praktical, education and health centre «Bobek», **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 ОҚЫРМАҢДАР!

Редакциялық кеңес біздің журналымыз ағымдағы жылдың қаңтар айынан бастап ғылыми қызметтің негізгі нәтижелерін жариялау үшін ҚР БЖҒМ Білім және ғылым саласындағы Бақылау комитеті ұсынатын ғылыми баспалар тізіміне енгізілгенін қуанышпен хабарлайды.

Журналдың осы санында қазақстандық, ресейлік жарияланымдардан басқа Украинадағы әріптестеріміздің мақалалары да бар. Қазіргі кезеңде бұрынғы Кеңес Одағының елдерінде білім беру жүйесін жанартудың негізгі бағыттарының бірі психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар балалардың сапалы білімге қол жетімділік құқығын қамтамасыз ету, жалпы білім беретін кеңістігіне енгізу арқылы оларды қоғамға интеграциялау болып табылады. Сондықтан журналдың бұл саны инклюзия мәселелеріне арналған бір қатар мақалалардан басталады. Мұнда сіздер Украинаның жалпы білім беретін оқу орындарында инклюзивтік оқытуды ұйымдастыру және қамтамасыз ету ерекшеліктерімен таныс бола аласыздар. Бұл оқу орындарда психофизикалық дамуы кешеуілдеген балаларды олардың дені сау құрдастарымен бірге оқытуды қамтамасыз етудің негізгі факторлары мен кедергілерге және осындай балалармен жұмыс істеу үшін болашақ педагог-

тарды даярлау ерекшеліктеріне баса назар аударылады. Денсаулығының мүмкіндіктері шектеулі балалармен түзету-дамыту және оқу-тәрбие жұмысы бойынша авторлық бағдарламада сөйлеу қабілеті бұзылған мектепке дейінгі жастағы балаларды оқытудағы қазіргі жаңа бағыттар беріледі. Даун синдромы бар балалардың сөйлеу қабілетін дамыту мәселесіне ерекше көңіл бөлінеді.

Біздің журналымызда мақалалар үш тілде: қазақ, орыс, ағылшын тілдерінде жарияланады. Ағылшын тілінде жазылған мақала сөйлеу қабілеті бұзылған балаларда сөйлеу қызметін түзету барысында логопедиялық жұмыста құзыреттілік көзқарасты жүзеге асыруға арналған.

Психологиялық тақырыптар жеке тұлғаның ғылыми ұғымдылықтың түрлі типтерінің қиысуы негізінде «әлемді» кеңірек, көлемді түрде көруі туралы, көп өлшемді теориялық, әдіснамалық, зерттеу және психотехникалық жобаны қалыптастыратын психологияның, психология парадигмаларының негізгі жүйесін жасайтын ұғымдардың пайда болу мен даму тарихы туралы іргелі мақалаларда қарастырылған. Мұнда жеке тұлғаның ұғымдық мазмұнында және жалпы психологиялық «толтыруында» «әлем» мәселесі талданады. Жеке тұлғаның «әлемі»

оның өмірінің бөлшектенген, көп деңгейлі «оқиғалар кеңістігі» ретінде қабылданады. Оның «көлемді» ұғынуының әдіснамалық шарттары постнеклассикалық перспективада ғылыми ұтымдылықтың негізгі типтерін интеграциялау жолында ізденеді.

«Педагогика, психология және білім тарихы» айдарында төңкеріске дейінгі кезеңдегі Ресейдің педагогикалық білімінің даму тарихы туралы материалдар жинақталған. Бұл материалдарда XVII ғасырдан бастап XX ғасырдың басына дейінгі дәуірдегі Ресейдің педагогикалық білімінің генезисі ашылып; Ресейде XVII ғасырдың аяғында педагогикалық білім беру саласында бастау алған алдыңғы қатарлы дәстүрлер айқындалған және XIX – XX ғасырдың басындағы татарлардың халықтық білім беру жүйесі сипатталған.

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Психология ҒЗИ мен превентивті суицидологияның ғылыми-техникалық зертханасы қызметінің

нәтижелері бір қатар мақалаларда көрініс тапқан.

Мамандарды даярлау сапасын арттыру мәселелері журналдың басты бағыттарының бірі болып қалуда. Психикалық даму бөгелісі бар жас өспірімдердің тұлғааралық қарым-қатынастары, өзін-өзі реттеу мәселелері бірқатар мақалалардың тақырыптарына айналды.

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

Құрметті оқырмандар! Педагогика және психологияның өзекті мәселелері бойынша пікір алмасу үшін біздің диалогтық алаңға Сіздерді шақырамыз. Мақалаларыңызды күтеміз.

Құрметпен,
бас редактор



С.Ж. Пірәлиев

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Редакционный совет рад сообщить, что наш журнал с января сего года включен в Перечень научных изданий, рекомендуемых Комитетом по контролю в сфере образования и науки МОН РК для публикации основных результатов научной деятельности.

Следует отметить, что в данном номере кроме казахстанских, российских публикаций достаточно статей коллег с Украины. Одним из направлений модернизации образовательной системы в постсоветских странах на современном этапе является обеспечение права детей с особенностями психофизического развития на доступ к качественному образованию, интеграция их в общество путём включения в общеобразовательное пространство. Поэтому данный номер начинается с ряда статей, посвященных проблемам инклюзии. Вы можете ознакомиться с особенностями организации и обеспечения инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях Украины. В них акцентируется внимание на основных факторах и барьерах обеспечения совместного обучения детей с особенностями психофизического развития с их здоровыми сверстниками, уделяется внимание и подготовке будущих педагогов к работе с такими детьми. Современные подходы в обучении дошкольников с нарушениями речи в специальных условиях даны в авторской программе коррекционно-развивающей и учебно-воспитательной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделено вопросу развития речи у детей с синдромом Дауна.

Публикации в нашем журнале осуществляются на трех языках: казахском, русском, английском. На английском языке помещена статья о реализации компетентного подхода в логопедической работе при коррекции речевой деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Психологическая тематика представлена фундаментальными статьями об объемном видении «мира» личности на базе совмещения различных типов научной рациональности, об

истории возникновения и развития основных системообразующих понятий психологии, парадигм психологии, которые формируют многомерный теоретический, методологический, исследовательский и психотехнический проект. В них анализируется проблема «мира» личности в ее понятийном содержании и общем психологическом «наполнении». «Мир» личности мыслится как расчлененное, многоуровневое «пространство событий» жизни. Методологические условия его «объемного» постижения ищутся на путях интеграции основных типов научной рациональности в постнеклассической перспективе.

Рубрика «История педагогики, психологии и образования» содержит материалы об истории развития педагогического образования в дореволюционной России, в которых раскрыт генезис педагогического образования в России с XVII до начала XX вв., выявлены ведущие традиции в области педагогического образования, заложенные в конце XVII вв. в России; а также о народном образовании татар в XIX – в начале XX вв..

Заслуживают внимания статьи, в которых отражены результаты деятельности НИИ психологии и научно-технической лаборатории превентивной суицидологии КазНПУ им.Абая.

Проблемы повышения качества подготовки специалистов продолжают оставаться в центре внимания журнала. Проблемы межличностных отношений, саморегуляции у подростков с задержкой психического развития – темы следующих статей.

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

Уважаемые читатели! Приглашаем на нашу диалоговую площадку для обмена мнениями по актуальным вопросам педагогики и психологии. Ждем Ваших статей.

С уважением,
главный редактор



С.Ж.Пралиев

Е.В. МАРТЫНЧУК

Киевский университет имени Бориса Гринченко
г. Киев, Украина
martynchuk_elena@ukr.net

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ

Аннотация

В статье представлена нормативно-законодательная база Украины, которая определяет порядок организации инклюзивного обучения детей с нарушениями психофизического развития в общеобразовательных учреждениях; выделены основные факторы и барьеры обеспечения совместного обучения детей с особенностями психофизического развития с их здоровыми сверстниками; описаны особенности подготовки будущих педагогов к работе с детьми дошкольного возраста с особыми потребностями в Киевском университете имени Бориса Гринченко.

Мақалада Украинаның жалпы білім беретін мекемелеріндегі психофизикалық дамуы бұзылған балаларды инклюзивті оқытуды ұйымдастырудың тәртібін анықтайтын нормативті-заңнамалық базасы ұсынылған; психофизикалық дамуы бұзылған балалардың олардың дені сау құрдастарынан ерекшеліктерімен бірге оқытуды қамтамасыз етудің негізгі факторлары мен кедергілері көрсетілген; Борис Гринченко атындағы Киев университетінде болашақ педагогтарды айрықша талаптарды қажет ететін мектепке дейінгі балалармен жұмыс істеуге даярлаудың ерекшеліктері баяндалған.

Annotation

The article presents the legal and regulatory framework of Ukraine, which determines the organization of inclusive education for mentally retarded, psychophysical impaired children studying at the compulsory schools. There have been lighted the key factors and barriers to ensure the sharing of teaching children with special needs with their healthy peers, described features of the preparation of future teachers to work with preschool children with special needs at the Kiev University of Boris Grinchenko.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, интеграция, инклюзивное обучение, нормативно-законодательные акты Украины, регламентирующие порядок организации инклюзивного обучения.

Одним из направлений модернизации образовательной системы в Украине на современном этапе является обеспечение права детей с особенностями психофизического развития на доступ к качественному образованию, интеграцию их в общество путём включения в общеобразовательное пространство.

В связи с тем, что в Украине на законодательном уровне признано право детей с нарушениями психофизического развития на обучение в общеобразовательных учреждениях, в последнее время активизировался процесс внедрения инклюзивного обучения в общеобразовательное пространство нашей страны. Это, в свою очередь, обуславливает необхо-

димось существенного обновления содержания и методического обеспечения подготовки специалистов к работе в новых условиях.

Распространение процесса интеграции в отечественном контексте в принципе уже обусловлено тем, что Украина ратифицировала международные документы в области прав ребенка, прав инвалидов (Конвенция ООН о правах ребенка от 20.11.1989 г. ратифицирована Постановлением Верховного Совета № 789-II от 27.02.91 г.; Конвенция ООН о правах инвалидов от 13.12.2006 г. ратифицирована Законом Украины № 1767-VI от 16.12.2009 г.) и приняла Закон Украины «О внесении изменений в законодательные акты Украины по вопросам общего среднего и дошкольного образования по организации учебно-воспитательного процесса» от 6 июля 2010 года № 2442-VI, которым предусмотрено внести изменения в Закон Украины «Об общем среднем образовании» (1999 г.) о возможности создания общеобразовательными учебными заведениями в своем составе специальных и инклюзивных классов для обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Важной вехой в определении концептуальных основ относительно получения образования детьми с психофизическими нарушениями стало принятие Саламанской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и рамок действий на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (г. Саламанка, Испания, 1994 г.), что поставило большинство стран мира, в том числе и Украину, перед необходимостью решения проблемы совершенствования системы обучения, воспитания и социальной адаптации детей с нарушениями психофизического развития. Описанные в вышеупомянутых документах новые подходы к получению образования лицами с особыми потребностями обусловлены тенденциями социальной интеграции, которые господствуют в области социальной политики на протяжении последних десятилетий.

Основным фактором обеспечения совместного обучения детей с особенностями

психофизического развития с их здоровыми сверстниками есть соответствующая подготовка педагогов к работе с детьми с особыми потребностями, которая предполагает формирование у них профессиональной компетентности в сфере развития детей этой категории. Поэтому в настоящее время вопрос подготовки специалистов для работы с детьми, имеющими психофизические нарушения, в общеобразовательном пространстве является чрезвычайно актуальным, особенно в контексте тех изменений, которые происходят в нём. Согласно Конституции Украины и законодательства в области образования, реабилитации, социальной защиты государство должно обеспечить доступность к качественному образованию соответствующего уровня детям с особыми образовательными потребностями с учетом способностей, возможностей, желаний и интересов каждого ребенка путем внедрения инклюзивного образования, а именно: Законом Украины «О внесении изменений в законодательные акты по вопросам общего среднего и дошкольного образования по организации учебно-воспитательного процесса» внесены изменения в Закон Украины «Об общем среднем образовании» в части внедрения инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях (2010 г.).

Пути внедрения образовательной интеграции определены Концепцией развития инклюзивного обучения, утвержденной приказом Министерства образования и науки от 01.10.2010 г. № 912, а именно, в части модернизации высшего педагогического образования и системы повышения квалификации педагогических кадров предусматривается специальная подготовка и переподготовка педагогических кадров для работы с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения.

В связи с активизацией процесса внедрения интегрированного и инклюзивного обучения в Украине и необходимостью решения важных вопросов по обеспечению права на качественное образование детей с особыми образовательными потребностями Кабинетом Министров Украины от 15 августа 2011г.

принято постановление № 872 «Об утверждении Порядка организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях». С целью реализации вышеупомянутого Порядка Министерством образования и науки, молодежи и спорта Украины разработано инструктивно-методическое письмо «Организация учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного обучения» № 1/9-384 от 18 мая 2012 года. Также дополнен классификатор профессий должностью – ассистент учителя инклюзивного обучения (приказ Госпотребстандарта от 28.07.2010 г. № 327); разработана квалификационная характеристика и основные функциональные обязанности социального педагога в условиях инклюзивного образования (приказ Министерства образования и науки от 28.12.2006 г. № 864 «О планировании деятельности и ведении документации социальных педагогов, социальных педагогов по работе с детьми-инвалидами системы Министерства образования и науки Украины»); разработано и утверждено письмо Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины № 1/9-529 от 26.07.12 г. «Об организации психологического и социального сопровождения в условиях инклюзивного обучения», в котором определены функции и полномочия специалистов психологической службы (практического психолога и социального педагога) в контексте обеспечения психологического и социального сопровождения всех участников учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного обучения.

С целью выполнения распоряжения Кабинета Министров Украины от 03 декабря 2009 г. № 1482 «Об утверждении плана мероприятий по внедрению инклюзивного и интегрированного обучения в общеобразовательных учебных заведениях на период до 2012 года», постановления Кабинета Министров Украины от 15 августа 2011 № 872 «О утверждении Порядка организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях», с целью усовершенствования системы подготовки педагогических кадров и обеспечения качественного обучения детей с

особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательных учебных заведений, Министерство образования и науки, молодежи и спорта Украины рекомендовало с 2012/2013 учебного года ввести в учебный процесс высших заведений, осуществляющих подготовку педагогических работников по направлениям (специальностям) «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Социальная педагогика» учебную дисциплину «Основы инклюзивного образования».

На данный момент с целью привлечения детей с психофизическими нарушениями в общеобразовательное пространство предусмотрены различные формы их обучения, в частности, в специальных классах в общеобразовательных учебных заведениях, что регламентируется Положением о специальных классах для обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учебных заведениях (приказ Министерства образования и науки Украины от 09.12.2010 № 1224 г.). Указанным нормативным документом определены задачи психолого-педагогического сопровождения, а именно: актуализация личностного потенциала развития ребенка; формирование позитивных межличностных отношений учащихся с нарушениями психофизического развития и их сверстников в процессе внутришкольной интеграции; консультирование родителей или лиц, их заменяющих, об особенностях развития, общения, обучения, профессиональной ориентации, социальной адаптации их ребенка и т.д.

Порядком организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях, утвержденным постановлением Кабинета Министров Украины от 15 августа 2011 г. № 872, определено, что в общеобразовательных учебных заведениях осуществляется психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в классах с инклюзивным обучением работниками психологической службы (практическими психологами, социальными педагогами) этих учреждений и соответствующими педагогическими работниками. Вышеупомянутым до-

кументом предусмотрена также организация коррекционной работы с детьми с особыми образовательными потребностями учителями-дефектологами. По мнению многих ученых-дефектологов ключевой фигурой в обеспечении образовательной интеграции детей с психофизическими нарушениями должен стать именно специалист по коррекционной педагогике, поскольку только он в достаточной степени знаком с закономерностями психофизического развития и особенностями организации обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

Отдельно стоит отметить тот факт, что практически все вышеперечисленные нормативные документы касаются в основном организации процесса обучения детей с психофизическими нарушениями в массовой школе. Процесс же организации совместного обучения детей с особенностями психофизического развития с их здоровыми сверстниками в дошкольном учебном учреждении на законодательном уровне четко не прописан, что, безусловно, требует своего решения, поскольку на современном этапе развития общества наблюдается увеличение количества детей раннего и дошкольного возраста, которые посещают дошкольные учреждения и имеют отклонения в психофизическом развитии.

В Украине, как и в других странах постсоветского периода, практика внедрения инклюзивных форм образования в систему общеобразовательных учебных заведений является достаточно сложной, что связано с наличием барьеров в массовом образовании, которые мешают успешной реализации инклюзивных процессов. К таким барьерам относятся:

- отсутствие системного видения проблемы инклюзии и путей ее решения в различных образовательных структурах;

- неподготовленность педагогического корпуса массового образования (дидактическая, психологическая, личностная) к участию в инклюзивных процессах;

- недостаточный уровень компетентности в пределах этой проблемы педагогического корпуса высших педагогических учебных учреждений;

- массовая школа не имеет реальных стимулов и не проявляет активного интереса к проблемам инклюзии;

- приоритеты и ценности современной школы ориентированы на результат, а не на личность; социальное партнерство, как обязательный атрибут инклюзии, подменяется в общем образовании конкуренцией, где ценятся только умные, красивые и сильные;

- особенность традиционной славянской ментальности с ее приоритетом социальной защиты над образованием и выстраивание в таком ракурсе социальной политики по отношению к лицам с особенностями психофизического развития отодвигают на другой план достаточно сильную государственную поддержку реформирования образования под задачи инклюзии.

Важным аспектом в процессе преодоления этих барьеров является подготовка будущих педагогов – воспитателей дошкольных учебных учреждений – к работе в инклюзивных условиях. С целью формирования у студентов профессиональной компетентности в сфере развития, обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в учебные планы направления подготовки «Дошкольное образование» образовательного уровня «бакалавр» в Киевском университете имени Бориса Гринченко введены учебные дисциплины «Основы дефектологии и логопедии», «Основы коррекционной педагогики», «Основы инклюзивного обучения».

Общими целями преподавания этих дисциплин являются раскрытие:

- методологических и теоретических основ дефектологии как интегрированной области научного знания, которая объединяет клинико-физиологические и психолого-педагогические направления исследований процессов развития, обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития;

- теоретико-методических основ коррекционной дошкольной педагогики, как науки про воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями в условиях специальных и массовых образовательных

учреждений, реабилитационных центров, семьи;

- теории и методики инклюзивного обучения как основной инновационной технологии конца XX – начала XXI века;

- научно-теоретических основ коррекционно-реабилитационной помощи детям с нарушениями психофизического развития;

- особенностей психолого-педагогического сопровождения детей с психофизическими нарушениями в условиях дошкольных учебных учреждений.

Также одним из основных заданий в процессе обучения этих курсов является формирование у студентов умений и навыков организации и проведения эффективной коррекционно-развивающей работы с детьми в инклюзивных группах дошкольных учебных учреждений.

Полученные знания и умения дадут возможность будущим воспитателям дошкольных учреждений обеспечить мониторинг психофизического и социального развития детей, учесть индивидуальные особенности

каждого ребенка в процессе реализации индивидуальной образовательной программы, эффективно организовать взаимодействие с семьями, которые воспитывают детей с особыми образовательными потребностями.

ЛИТЕРАТУРА

1 Колупаева А.А. Инклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія] //– Київ.: «Саміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

2 Колупаева А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання: навч.-метод. посіб. /под. ред. А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – Київ.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 273 с.

3 Мартинчук О.В. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта», – Київ.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 288 с.

4 Основи інклюзивної освіти: [навч.-метод. посіб.] / За заг. ред. А.А.Колупаєвої. – Київ.: «А.С.К.», 2012. – 304 с.

Ю.В. РИБЦУН

*Институт специальной педагогики
Национальной Академии педагогических наук Украины
г. Киев, Украина
logojuli@yandex.ru;
www.logoped.in.ua*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация

В статье раскрывается актуальность создания и перспективные возможности использования в обучении дошкольников в условиях инклюзии авторской программы коррекционно-развивающей и учебно-воспитательной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, имеющими нарушения речевого развития, – «Дошкольник».

Мақалада сөйлеу дамуы бұзылған денсаулығының мүмкіндігі шектеулі балалармен коррекциялық-даму мен оқу-тәрбие жұмысы авторлық бағдарламасын инклюзивті жағдайда мектепке дейінгі жастағы балаларды оқытуда пайдалану мүмкіндіктерінің перспективаларының өзектігі жан-жақты ашып көрсетіледі.

Annotation

The article throws the light to the importance of creating opportunities and perspective opportunities in teaching pre-school children under the conditions of inclusive education using the author's program of correction and development and educational work with disabled preschool children who has impairments of speech development.

Ключевые слова: инклюзия, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, коррекционная программа.

Современные тенденции образования в целом и специального – в частности, гуманизация образа общественной жизни, перспективный рост Украины, как составляющей культурно-образовательного европейского пространства, внедрение международного теоретического и практического опыта инклюзивного образования, обуславливают активное включение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательные учреждения.

Инклюзивное (от англ. inclusion – включение) образование – это комплексный процесс обеспечения детей с ОВЗ, с учетом их индивидуальных особенностей, в получении качественного обучения в условиях общеобразовательных учреждений [1, 2].

Именно благодаря появлению инклюзии дошкольники с ограниченными возможностями здоровья теперь имеют равный доступ к качественному образованию в соответствии со своими нуждами, вне зависимости от состояния здоровья и места жительства, с учетом пожелания семей, воспитывающих детей с ОВЗ (родителей или лиц их заменяющих).

Контингент детей с ОВЗ очень разнообразен и у большинства из них в той или иной степени наблюдаются нарушения речевой функции, что усложняло, а иногда и приводило к невозможности обучения таких дошкольников в классической образовательной системе.

В условиях инклюзии имеющиеся различия между детьми в состоянии их психофизического развития становятся не преградой, а ресурсом, преодолевается социальная обособленность дошкольников, происходит приобретение совместного опыта в диадах «ребенок – ребенок», «ребенок – дети», «ребенок

– взрослый», осуществляется внедрение детей с ОВЗ в целостный коррекционно-развивающий процесс.

Перспективными и необходимыми для развития дошкольного образования детей с ОВЗ, в т. ч. и имеющих речевые нарушения, является создание соответствующего нормативно-правового, кадрового, учебно-методического, материально-технического обеспечения, организация и развитие в каждом учреждении инклюзивной образовательной среды.

С целью реализации оптимальных путей и средств внедрения дошкольного инклюзивного образования нами разработана программа коррекционно-развивающей и учебно-воспитательной работы с детьми с ОВЗ, имеющими нарушения речевого развития – «Дошкольник» [3].

Программа разработана в соответствии с паспортным возрастом детей (четвертый – седьмой годы жизни), с учетом личностно-ориентированного, компетентностного, психолингвистического и уровневого подходов. Ценность использования таких подходов в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья заключается не в моно-, а в поливекторном и максимально полном учете системообразующих факторов, т.е. тех психологических механизмов, которые могут выполнять компенсаторную роль в разных видах деятельности, в первую очередь – речевой, что способствовало получению высокоэффективных результатов.

В центре программы, как гласит ее название, – дошкольник, поэтому все ее содержание направлено на всестороннее развитие ребенка именно дошкольного возраста (физическое, личностное, социальное, культурное, познавательное, и, конечно же, речевое).

Специальная программа «Дошкольник» построена в соответствии с Базовым компонентом дошкольного образования, поэтому включает как общеобразовательные требования, так и требования к коррекционной направленности обучения и воспитания детей, обязательно учитывая их компенсаторные возможности.

Составляющими специального образования в структуре программы выступают:

- а) коррекционная направленность педагогико-психологической работы;
- б) средства формирования компетентности ребенка;
- в) проявления сформированности компетентности дошкольника.

Составляющими общего образования в структуре программы выступают:

- а) содержание образования;
- б) образовательные линии.

Инвариантную часть содержания программы (т.е. обязательную для образовательных учреждений всех типов и форм собственности) составляют такие виды игр-занятий (Ю. В. Рибцун), проводимые:

- 1) учителем-логопедом – «Логопедическая мозаика»;
- 2) воспитателем:
 - а) по развитию речевой деятельности – «Речевые бусинки» (для работы с украиноязычными детьми), «Интересный собеседник» (для работы с русскоязычными дошкольниками);
 - б) по усовершенствованию навыков изобразительной деятельности («Послушные ножнички» – аппликация, «Любят пальчики лепить» – лепка, «Цветик-семицветик» – рисование);
 - в) по усовершенствованию навыков трудовой деятельности – «Умелые помощники»;
 - г) по формированию элементарных математических представлений – «Страна Математика»;
 - д) по ознакомлению с природой и миром предметов – «Люби и знай родной свой край»;
- 3) инструктором по физическому воспитанию – «Сильные, умелые, дружные и смелые»;
- 4) музыкальным руководителем – «Веселые колокольчики»;

5) практическим психологом – «Жемчужинки добра».

Вариативную часть авторской специальной программы составляют игры-занятия по изучению дошкольниками иностранного языка «Тропинки дружбы», а также овладение ими компьютерной грамотой – «Интернет, компьютер, звук» (начиная с пятого года жизни).

В коррекционной программе на материале как импрессивной, так и экспрессивной речи, последовательно изложено формирование речевой поликомпетентности (Ю.В.Рибцун) дошкольников:

1. Выработка мотивационно-активизирующей компетентности предполагает создание мотивационной основы для порождения и / или активизации речевых высказываний дошкольника.
2. Формирование динамически-речевой компетентности реализуется путем развития у детей артикуляционного, дыхательного и голосового аппаратов, просодических компонентов речи (дикция, темп, ритм, интонация, паузация, ударение).
3. Становление фонетико-фонематической компетентности предусматривает логопедическую работу в неразрывном единстве фонетических и фонематических процессов.
4. Расширение словарно-смысловой компетентности предполагает обогащение лексического запаса детей словами, которые являются разными частями речи.
5. Необходимость повышения морфологически-семантической компетентности у дошкольников обусловлена наличием в родном языке грамматических форм, используемых при словообразовании.
6. Потребность усовершенствования компетентности грамматических значений определяется наличием в родном языке таких грамматических форм, которые выражают лишь грамматическое значение (падеж, число, род – у существительных; лицо, время, способ, вид – у глаголов) и используются для выражения разных отношений между словами в предложении.
7. Развитие синтаксически-информативной компетентности предполагает обучение до-

школьников так строить свои связные высказывания, чтобы они были не только правильно структурированными, но и информативными, т.е. несли определенную информацию и при этом сохраняли смысл.

Коррекционной программой «Дошкольник» параллельно охвачено формирование как лингвистического компонента речевой деятельности (по Е.Ф. Соболевич) (понимание речи, фонетико-фонематическая, лексико-грамматическая составляющие, связная речь), так и коммуникативного (процесс удержания сложной многооперационной структуры речевых действий, операции вероятностного прогнозирования, анализа и контроля / самоконтроля), что способствует формированию у дошкольников речевой поликомпетентности.

В каждом блоке программы выделены подготовительный и собственно коррекционный этапы, которые не имеют четких границ, а тесно переплетаются между собой. В подготовительном блоке очерчены такие задания и представлены те психологические механизмы, которые создают базу дальнейшей эффективной учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы.

Возле каждого из намеченных заданий стоит одна или несколько букв: Л означает, что основная нагрузка выполняемой работы приходится на учителя-логопеда, В – воспитателей, П – практического психолога, М – музыкального руководителя, Ф – инструктора по физической культуре; несколько букв, расположенных рядом, означают, что эти задания выполняются общими усилиями педагогов.

Уровневый подход в обучении дошкольников с ОВЗ, имеющих нарушения речи (Ю.В. Рибцун), находит свое отражение в выделении в содержательном наполнении каждого из блоков программы низкого, достаточного и высокого уровня. Кроме того, предусматривается также определение общих для всех уровней показателей сформированности речевой и других видов деятельности. Уровневый подход является не только коррекционно, но и диагностически, и прогностически направленным.

Педагог (учитель-логопед, учитель-дефектолог, воспитатель, практический психолог),

наблюдая за ребенком в процессе его самостоятельной игровой деятельности, режимных моментов, а также целенаправленных игр-занятий, может определить, на каком уровне усвоения того или иного блока программного материала находится каждый дошкольник, увидеть перспективы его обучения и развития, и на этой основе разработать индивидуальную программу работы с ребенком по каждому из направлений и / или отдельных блоков.

Использование уровневого подхода в коррекционной программе оправдано не только характером содержательного наполнения, степенью его доступности, но и проявлением активности и самостоятельности детей в процессе выполнения заданий. Так, например, низкий уровень предусматривает выполнение детьми в основном невербальных заданий с обязательным использованием анализаторных опор, активной частичной или полной помощью педагога.

Достаточный уровень предполагает выполнение дошкольниками как невербальных, так и вербальных заданий. Некоторые из них идентичны с низким уровнем, но являются более вариативными, что позволяет детям с ОВЗ закрепить имеющиеся навыки и на их основе сформировать новые.

Достигнув высокого уровня, дошкольники овладевают значительной степенью самостоятельности, познавательной и речевой активности, что дает им возможность реализовать своеобразный обмен в виде партнерской деятельности, не центрированной на взрослом.

Таким образом, подтверждается актуальность создания и внедрения коррекционной программы «Дошкольник» в обучении детей с нарушениями речи в условиях инклюзии. Программа коррекционно-развивающей и учебно-воспитательной работы «Дошкольник» может быть использована коррекционными педагогами (учителем-логопедом, учителем-дефектологом, практическим психологом, их ассистентами) как в инклюзивных образовательных учреждениях, в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего типа, так и в логопедических группах с целью повышения эффективности образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1 Концепция развития инклюзивного образования: утв. указом МОН Украины № 912 от 01 окт. 2010 года. <http://www.osvita.ua> Законодавство» Середня освіта» 9189.

2 Рибцун Ю.В. Использование компетентностного подхода в специальном дошкольном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Института развития ребенка: сб. науч. тр. – Вып. 23. – К.: НПУ

им. М. П. Драгоманова. Серия «Философия. Педагогика. Психология», 2012. – С. 115-120.

3 Рибцун Ю.В. Научно-теоретические предпосылки создания специальной комплексной программы для работы с детьми с ОВЗ, имеющими речевые нарушения [Электронный ресурс] // Личность в едином образовательном пространстве: сб. науч. тезисов III Междунар. Форума, 26–29 апр. 2012 г. – Вып. №1(7). – Режим доступа к изд.: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip7.html.

4 <http://www.logoped.in.ua/>.

О.М. АХМЕДЬЯРОВА

*Казахский государственный женский педагогический университет
г. Алматы, Казахстан
ahm-olesya@yandex.kz*

**НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ
КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Аннотация

Статья посвящена теоретическому анализу понятия «коммуникативная культура» в психолого-педагогических исследованиях ряда ученых. В статье говорится о том, что в настоящее время конкурентоспособность и профессионализм определяются уровнем сформированности коммуникативной культуры, которая является не только основной структурной составляющей в эффективной профессиональной деятельности современного специалиста, но и условием его профессионального самосовершенствования.

Мақала бірқатар ғалымдардың психологиялық-педагогикалық зерттеулеріндегі «коммуникативті мәдениет» түсінігіне теоретикалық талдауға арналған. Мақалада осы заманғы маманның тиімді кәсіби қызметінде негізгі құрылымдық құраушы ғана емес, сондай-ақ оның кәсіби өзін-өзі жетілдіруінің шарты да бола алатын осы күнгі бәсекеге қабілеттілік пен біліктілік коммуникативті мәдениеттің қалыптасуы деңгейімен анықталатыны туралы айтылады.

Annotation

Paper deals with the analysis of the concept of «communicative culture» in the psychological and educational studies of several scientists. The article says that at present the competitiveness and professionalism determined by the level of formation of communicative culture, which is not only the main structural component of efficient professional modern specialist, but the condition of his professional self.

Ключевые слова: система образования, развитие, коммуникативная культура, конкурентоспособность, профессиональная подготовка, структура.

Со вступлением Казахстана в единое международное образовательное пространство к формированию личности будущих специалистов предъявляются требования, определяющие его конкурентоспособность и профессионализм. Ясно, что это связано с развитием профессиональных качеств, способствующих расширению знаний, умений, навыков, компетенций, которые являются показателями современного специалиста.

В статье от 10 июля 2012 года «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда» Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев подчеркнул, что «одним из ключевых факторов успеха всего модернизационного процесса является успешность обновления национальной системы образования» [1].

В соответствии с поставленными задачами в системе образования актуальным становятся вопросы профессиональной подготовки будущих специалистов в русле модернизационных процессов всего казахстанского общества. В частности, особенно актуальной становится проблема развития коммуникативной культуры студентов в системе высшего профессионального образования, т.к. обучение в вузе является уникальным периодом становления личности студента как будущего профессионала, и благоприятным для развития культурных форм коммуникативной деятельности.

Современное общество, характеризующееся открытостью границ, стремлением людей к общению выдвигает требования сформированности высокого уровня коммуникативной культуры. В связи с этим актуализируются вопросы качества профессиональной подготовки специалистов к межкультурному диалогу, сформированности коммуникативной культуры на высоком уровне профессионализма.

Коммуникативная культура является одной из основных структурных составляющих профессионала, который работает в системе «человек-человек». Она есть условие и предпосылка эффективности профессиональной деятельности, а также является показателем профессиональной компетентности и профессионального самосовершенствования.

Изучение и анализ литературных источников показывает, что коммуникативная культура является предметом исследования в различных сферах науки. Это – философия, психология, педагогика, теология, политология, социология, психолингвистика и др.

Для философских работ предметом исследования зачастую является сущность коммуникативной культуры (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.М.Лотман, М.С. Каган и т.д.). Психология изучает социальные и этические проблемы коммуникации личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, В.С. Грехнев, А.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев и т.д.).

В педагогике коммуникативная культура выступает, с одной стороны, как характеристика профессиональной культуры учителя (В.А. Кан-Калик, Л.М. Митина, А.В. Мудрик, И.И. Рыданова, В.А. Сластенин и т.д.), с другой – как системная составляющая образовательного процесса в педагогическом вузе (Н.П. Аникеева, П.В. Лепин, Е.Н. Мишина и др.).

Аспекты развития коммуникативной культуры и составляющих ее компонентов стали предметом исследований казахстанских ученых А.Бегимовой, С. Козыбаевой, К. Койшиевой, Г. Косымовой, Е. Погожевой, И.Сманова. Так, И. Сманов и К. Койшиев рассматривают коммуникативную культуру в контексте адаптации личности; С. Козыбаева изучает влияние культуры на индивидуальный стиль общения; А. Бегимова исследует проблему влияния речевой культуры на качество подготовки будущего учителя.

Рассматривая вопрос о сущности понятия «коммуникативная культура» обратимся к фундаментальным исследованиям. Так, интерес представляют исследования А.В. Мудрика, в которых, коммуникативная культура определяется как компонент профессиональной культуры личности будущего специалиста и представляет собой систему знаний, норм, ценностей и образов поведения, принятых в обществе, а также умение органично, естественно и непринужденно реализовывать их в деловом и эмоциональном общении [2].

Г.П. Максимова определяет коммуникативную культуру как одно из определяющих свойств человека, «...это естественное явление и процесс, который имеет уникальный, всеобъемлющий характер, т.е. является феноменом планетарного масштаба» [3].

Между тем Л.Л. Лузянина считает, что коммуникативная культура целиком и полностью основывается на нравственных ценностях человека, а коммуникативная деятельность непрерывно связана с его нравственной стороной [4].

Т.Е. Ковина пишет: «Коммуникативная культура является проявлением общей культуры человека, его профессиональной культуры» [5].

По утверждению Е.В. Шевцовой, коммуникативная культура характеризуется как условие и предпосылка эффективности профессиональной деятельности и как цель профессионального самосовершенствования [6].

Мы согласны с мнением О.В. Шмайловой в том, что коммуникативная культура есть критерий качества коммуникативной деятельности. Предполагая высокую степень осознанного участия в общении, коммуникативная культура ориентирует на гуманные ценности, систему языковых норм, развитие умений и навыков коммуникации [7].

Е.В. Руденский считает, что коммуникативная культура личности как система качества включает:

1) творческое мышление (нестандартность, гибкость мышления, в результате чего общение предстает как вид социального творчества);

2) культуру речевого действия (грамотность построения фраз, простота и ясность изложения мыслей, образная выразительность и четкая аргументация, адекватный ситуации общения тон, динамика звучания голоса, темп, интонация, хорошая дикция);

3) культуру самонастройки на общение и психоэмоциональной регуляции своего состояния;

4) культуру жестов и пластики движений (самоуправление психо-физическим напряжением и расслаблением, деятельная самоактивация и т.д.);

5) культуру восприятия коммуникативных действий партнера по общению.

С.К. Беркимбаева феномен «коммуникативной культуры» рассматривает в контексте общей культуры современного человека, делая акцент на проблеме самореализации конкретной личности посредством взаимодействия с другими людьми. Коммуникативная культура позволяет современному человеку формировать способность к полноценной жизни в обществе, дает умение завоевывать понимание и успех, ведет его к достижению жизненно важных целей посредством контактов с окружающими.

Таким образом, в большинстве исследовательских работ коммуникативная культура индивида определяется как система знаний и умений, способствующих человеку естественно и непринужденно реализовывать их в профессиональной деятельности, при этом коммуникативная культура тесно связана с нравственными ценностями человека и выступает фактором формирования компетентности специалиста.

Глубоко прав В.А. Кан-Калик в том, что коммуникативная культура выражается в умении устанавливать гуманистические, личностно-ориентированные взаимоотношения с коллегами. Соответственно, это предполагает наличие у специалиста:

- ориентации на признание положительных качеств, сильных сторон, значимости другого;

- способности к эмпатии, пониманию и учету эмоционального состояния другого;

- умения давать положительную обратную связь другому;

- умения мотивировать других на деятельность и достижение в ней, успехов;

- конкретных коммуникативных умений: приветствовать, общаться,

- умения задавать вопросы, отвечать, активно слушать, оценивать, просить,

- умения поддерживать, отказывать и т.д.

- уважения к самому себе, знание собственных сильных сторон, умения использовать их в собственной деятельности:

- речевой культуры [9].

В развитии коммуникативной культуры будущих специалистов, умение устанавливать

гуманистические, личностно-ориентированные взаимоотношения с окружающими играет важную роль. Соответственно в вузовском обучении будущих специалистов для развития вышеперечисленных умений необходимо создать условия, которые определяются теоретическими и практическими разработками рекомендаций по организации педагогического процесса.

Коммуникативная культура в работах М.Г. Рудь представлена как способность:

- к согласованию и соотношению своих действий с другими, принятию и восприимчивости другого, подбору и предъявлению аргументов;

- к выдвиганию альтернативных объяснений, обсуждению проблемы, пониманию и уважению мнений других и на основе этого к регулированию отношений для создания общности людей в достижении единой цели деятельности;

- потребность в другом, в рассмотрении границ коммуникации, сопоставлении точек зрения, умение стать на позицию других;

- готовность к гибкому тактичному взаимодействию с другими, к рефлексивной деятельности, к проектированию их в новой ситуации.

В исследовании структурных компонентов коммуникативной культуры мы обратились к работам Е.И. Мычко, где выделены следующие компоненты [10].

Мотивационно-ценностный компонент. Коммуникативная культура позволяет формировать не только образованную, но и подготовленную к социальному самоопределению личность. В зависимости от того, на какие ценности ориентирован человек, мы можем судить об уровне его социальной зрелости.

Содержательный компонент. Информационный аспект коммуникативной культуры позволяет рассмотреть содержание социально-значимой информации, которая обеспечивает стабильность общества как системы и способствует взаимопониманию и взаимодействию людей в процессе общения. Коммуникативная культура основана на умении ориентироваться в информационной структуре общения.

Практический компонент. Приобретение коммуникативного опыта происходит при коммуникативном взаимодействии с другими людьми и через усвоение коммуникативной информации. Этот процесс осуществляется через педагогические модели. Педагогические модели ориентированы на индивидуальность личности.

Исследование, направленное на изучение проблемы развития коммуникативной культуры будущих специалистов имеет свое продолжение и нацелено на теоретическую и практическую разработку проблемы, составление учебно-методических комплексов для студентов вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1 Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда. // «Казахстанская правда». 10 июля 2012, 4 с.

2 Мудрик А.В. Социализация и смутное время. – М.: Знание, 1991. – 78 с.

3 Максимова Г.П. Коммуникативная культура преподавателя и ее развитие в профессиональной деятельности: дисс...к.п.н. – Р-н/Дону. 2003. – 179 с.

4 Лузянина Л.Л. Нравственные основы коммуникативной культуры учителя: дисс...к.п.н. – Омск, 2000. – 165 с.

5 Ковина Т.Е. Коммуникативная культура и ее экспертиза: автореферат дисс...к.п.н. – СПб., 1996. – 16 с.

6 Шевцова Е.В. Взаимосвязь профессиональной и коммуникативной культуры личности будущего специалиста // Сб. науч. трудов СенКазГТУ. Серия «Гуманитарные науки». Вып. №10. – Ставрополь, 2003.

7 Шмайлова О.В. Формирование коммуникативной культуры будущих учителей: дисс...к.п.н. – Сургут, 1997. – 129 с.

9 Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. // Вопросы психологии, 1985, № 4, С. 9-16.

10 Мычко Е.И. Структура коммуникативной культуры специалиста [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bief.ru>

УДК 376.36

N.V. SAVINOVA

*Николаевский национальный университет им. В.О.Сухомлинского,
Кафедра языкознания и логопедии
г. Николаев, Украина*

CLASSIFICATION OF FORMS OF SPEECH THERAPY IMPACTS

Annotation

The author emphasizes that the implementation of competence based approach to speech therapy work in correcting the speech activity in children with severe speech defects supposes a serious attention to the practical aspect of speech therapy influence. In this regard, the author classifies speech therapy trainings of the following type: language, speech and communicative competence activity classes.

Аннотация

Мақалада автор тіл мүгедектігіне ұрынған балалардың сөйлеу қызметін түзеу кезінде логопедтік жұмыста күзіреттілік көзқарасты іске асыру логопедтік ықпалдың практикалық аспектісіне қарай назарды күшейту қажеттілігін атап көрсетеді. Осыған байланысты автор логопедтік сабақтарды түрлері бойынша: тілді қалыптастыру, сөйлеу және коммуникативті күзіреттіліктер бойынша классификациялайды.

В статье автор подчеркивает, что реализация компетентного подхода в логопедической работе при коррекции речевой деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи предполагает усиление внимания к практическому аспекту логопедического влияния. В связи с этим автор классифицирует логопедические занятия по типам: занятия по формированию языковой, речевой и коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: компетентный подход, дети с тяжелыми нарушениями речи, классификация логопедических занятий, занятия по формированию языковой, речевой и коммуникативной компетенции, логопедическое занятие.

In the works of scientists (T.Volosovets, I.L.Volkova, S. Konoplyasta, E.Kutepova, I. Marchenko, R. Levina, V.Tarasun, M. Fomichova, H. Chyrkina, S.Shahovska, M. Sheremet et al.) the issue of organizational forms of speech therapy and requirements for them were highlighted.

The main task of the final special education of native language of preschool children with severe speech disorders are mastering in the skills of speech communication. Solution of problem involves speech of others understanding by children, accumulation of speech (gradual increase vocabulary, clarity and understanding of

the meanings of words, the distinction between grammatical forms), learning different forms of communication (monological-dialogical, situational, contextual speech) and others.

Learning, – by definition academician A. Bohush, – a specially organized activity educator and children is happening in the prescribed manner and in a certain mode, depending on the number of trainees (individual, group, collective, front), time (when teach), place and manner of its implementation [1].

In speech therapy Tuition – a specially organized activities and speech therapy for children with impaired speech development,

aimed at correcting the defects of speech, which depends on the clinical manifestations of speech disorders, its severity, number of children and occurs under specially defined programmatic, sanitation, prevention regulations and regulations to foster regular and correction of disturbed speaking skills. Shaping correct speech is a speech therapist at a specially organized classes.

As the number of participants in special groups of scientists (T. Volosovets, L. Volkova, E. Kutepova, I. Marchenko, M. Fomichova, H. Chyrkina, S. Shahovska, M. Sheremet etc.). Isolated wheel (with the whole group), sub (part of) and individual classes [2; 3; 4; 6; 7]. Subgroup studies suggest that differentiated tasks for subgroups of children with structurally similar defects. Individual speech therapy sessions conducted with one child. During individual sessions performed individual remedial developmental firmware developed on the basis of a speech therapist speech therapy screening children at the beginning of the school year. The need for training of all kinds conditioned training programs, correctional orientation speech therapy exposure and the development of individual students. What is more difficult speech violations, the more space given subgroup and individual pursuits. Thus, children with the general exhalation of speech made mainly individual work (1-2 children), then integrate children into small groups (3 children), the session with 15-20 minutes. As age and speech rate (II, III level) subgroup composition comprises 5-6 children, classes conducted 25-30 minutes.

In groups for preschool children with violation of pronunciation and perception of sounds of speech is opportunity for speech therapy classes of frontal, but it is not mandatory, since the group by clinical form of the violation and the degree of its manifestations can be diverse [5].

In our opinion, elaborating of duet (2 children) classes. Feature duet lesson is that in order to create the required broadcasting one or two (if necessary) times per week combined children (2 children) with the same clinical form of the violation and the same level of development of speech skills. In the last week of the month

duet sessions to reinforce your skills may carry out with children who have the same clinical form of speech impairment, but different levels (high, medium, medium and low) forming speech abilities and skills, creating additional opportunities to follow proper speech pattern and form in children with heavy infringements of speech actions of mutual and self-control, and self mutual estimation of speaking.

The realities of today and the demands of society regarding the competency approach to education of linguistic identity creates a need, in our opinion, the introduction of a new classification of speech therapy classes in light of these issues.

The problem of the formation of linguistic identity received much attention in the research H. Bohin, L. Varzatska, M. Vashulenko, S. Karaman, V. Karasyk, Yu. Karaulov, L. Matsko, L. Palamar, M. Pentylyuk, L. Skurativsky, H. Shelehova etc. Especially significant is the work, which is considered the nature and level model of linguistic identity, development of its components, as the national language, consciousness, language skills, linguistic sense, language style, language and value orientation.

H. Bohin created a model of linguistic identity in which a person is considered in terms of «readiness to speech acts, create and receive speech works.»

Yu. Karaulov considers that linguistic identity – a person who has the ability to create and perceive texts that differ in: a) the degree of structural and linguistic complexity and b) depth and accurate reflection of reality, and c) a certain task orientation.

The ability of linguistic identity includes: the ability to understand, recognize, perceive language elements, predict the impact of structural elements of language in their entirety, remember, reproduce speech utterance, write and speak the language works. The qualities of linguistic identity are: memory, perception, understanding the other person, empathy, intellectual, emotional and volitional effort, reflection, idea.

F. Buslayev argues that linguistic identity – it is a multi-language set of knowledge, skills and abilities that are in readiness to verbal actions by

types of speech activity – speaking, listening and writing.

In the explanatory dictionary competence is defined as «familiarity with something.» From a linguistic point of view of competence – is «... an intuitive knowledge of the language, which is someone who speaks their native language, and allowing him to properly express an opinion in the words of their native language and to distinguish right from wrong sentence». Competence – «property value for the competent», ice «who has sufficient knowledge in any field, who with anything knowledgeable ...»

Given the competence aspect of the formation of linguistic activity in children with severe speech disorders speech therapy sessions can be generally divided by type: training with the formation of linguistic and communicative competence.

Classes with the formation of linguistic competence in preschool children with severe speech disorders can be divided by type:

- Studies on the formation of basic phonetic skills and orthoepic;
- Studies on the formation of basic vocabulary and grammar skills.

Classes forming speech competence in children with severe speech disorders classified by type as follows:

- Training in the skills adequate perception and understanding speech;
- Studies on the formation of reproducing speech abilities and skills;
- Studies on the formation control and valuation and skills (the ability to control the results of mutual and self-speech activity).
- Studies on the formation and skills to use tools native (Ukrainian) language in his own speech.

Classes of communicative competence in children with severe speech disorders are divided by type:

- Studies on the formation and skills to establish and maintain contact with someone;
- Studies on the formation and skills chosen verbal and nonverbal means of communication.

Efficiency formation competencies in children with severe speech disorders as linguistic identity

depends on targeted search of teachers, speech therapists ways to improve the organization of corrective speech therapy, taking into account individual and typological characteristics of the child with impaired speech development, design conscious content correctional education based on the optimal combination of traditional and innovative teaching technologies, teaching methods and techniques. This traditional forms and methods of teaching are basis for their further creative rethinking and renewal.

Thus, innovative approaches to corrective speech therapy and language development of children with heavy disorders of speech rely on creative teaching experience of teachers, speech therapists, trainers, the validity of which is to stimulate new methodological findings and ideas for further research and methodological research.

LITERATURE

1 Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник [Текст] / А.М. Богуш, Н.В. Гавриш / За ред. А.М.Богуш. – Київ: Вища школа, 2007. – 542 с.

2 Логопедия: учеб. пособие [для студентов пед. институтов по спец. «Дефектология»] / Под. ред. Л.С.Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.

3 Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

4 Логопедія: підручник. – [Шеремет М.К., Тарасун В.В., Конопляста С.Ю. та ін.]; за ред. М.К. Шеремет. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.

5 Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / М.Ф. Фомичева, Т.В.Волосовец, Е.Н. Кутепова и др.; Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 217 с.

6 Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических

училищ [Текст] / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В.Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

7 Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення

у дошкільників). Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). – 1-е видання / Інна Сергіївна Марченко. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 288 с.

Н.Г. ПАХОМОВА

*ИКПП НПУ им. М.П. Драгоманова
г. Киев, Украина*

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА КОРРЕКЦИОННЫХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

В статье представлен акмеологический подход как основа профессионализма коррекционного педагога, определены основные принципы и уровни профессиональной деятельности и зрелости личности педагога как этапы реализации акмеологических тенденций в процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях.

Мақалада корекциялық педагогтың біліктілігінің негізі ретінде акмеологиялық көзқарас ұсынылған, жоғары оқу орындарында кәсіби даярлау процесінде акмеологиялық тенденциясын іске асыру кезеңінде педагогтың негізгі принциптері мен кәсіби қызметінің өсу деңгейлері айқындалған.

Annotation

The article presents acmeological approach as the basis of professionalism of the corrective teacher, identified the main principles and levels of professional activity and personal maturity the teacher, as the stages of realization of acmeologic trends in the process of professional training at the University.

Ключевые слова: акмеология, уровни, профессионализм, саморазвитие, самоусовершенствование, профессиональная подготовка.

Подготовка квалифицированных кадров, как системная деятельность государства по отношению к конкретной личности, общества в целом отражена в законодательной, исполнительной, судебной, информационной и других сферах. Их целью является создание социально-экономических, политических, организационных, правовых условий для распространения и интеграции знаний из разных сфер научного познания, развитие интеллектуального и духовного

потенциала общества. Но этот процесс невозможен без саморазвития и самосовершенствования, как основы достижения профессионализма и компетентности.

Вопросам профессионализма и профессиональной компетентности в последнее десятилетие посвящены исследования психологов и педагогов (С.Дружилов, А. Журавлев, Н. Талызина, Е. Климов, А. Маркова, Л. Митина, Ю. Поваренков, М. Пряжников, В. Гладкова, А. Коваленко, Н. Лазарев, Ю.Нагорный, А. Ро-

мановский, Р. Шакуров, А. Щербаков и др.). В различных аспектах (философском, психологическом, педагогическом и др.) представлена проблема развития и саморазвития. Однако в большинстве случаев исследователи ограничиваются изучением профессионально важных качеств, путей их формирования и оценки, профессиональной направленности и т.д.

Сложность и многогранность коррекционной деятельности предопределяет необходимость детального изучения полноты выраженности и влияния акмеологических тенденций в профессиональной деятельности коррекционного педагога как основы реализации личностного и профессионального потенциала. Целью исследования является определение принципов и уровней реализации акмеологического подхода как основы профессионализма коррекционного педагога. Задачами являются: характеристика особенностей реализации акмеологического подхода в процессе профессиональной подготовки.

Акмеология (от греческого «акме» – расцвет, вершина, высшая степень чего-либо) – отрасль научного знания, комплекс научных дисциплин, объектом изучения которой является человек в динамике самоактуализации его творческого потенциала, саморазвития, самосовершенствования, самоопределения, в различных сферах самореализации, в том числе в образовании, самостоятельной профессиональной деятельности, системы повышения квалификации [3]. Это понятие впервые в научный оборот было введено М. Рыбниковым (1928) для определения особого раздела возрастной психологии. Идеи акмеологии были заложены еще в трудах древних мыслителей и получили свое дальнейшее развитие в трудах философов А.Лосева, П. Флоренского, Н. Чернышевского и др. Возникновение акмеологии как отрасли научного знания способствовало изменению парадигмы развития не только педагогики, но и целого ряда наук: психологии, социологии, философии и других. Методология акмеологии опирается на совокупность идей о ценности духовного мира человека, способность его к творчеству и самосовершенствованию. В работах

Г. Акиншиковой, Б.Ананьева, А. Бодалева, А. Деркача, Н. Кузьминой, А. Реан, Л. Соловей, А.Шевцова и других ученых исследуются различные направления акмеологии. К фундаментальным понятиям относятся: мастерство, личность, индивидуальность, интересы, способности, креативность, развитие, саморазвитие, самосовершенствование и т.д. Источники акмеологии можно найти в трудах Платона, Аристотеля и других философов Древней Греции. Именно Аристотелем сформированы проблему потенции и энергии, которые влияют на развитие человека [3]. Акмеология интегрирует знания по психологии, философии образования, педагогики социологии, валеологии, генетики, экологии, методики.

На современном этапе акмеологический подход рассматривается как совокупность принципов, методов и приемов, позволяющих решать акмеологические проблемы, связанные с развитием профессионализма и профессионального мастерства человека. Основная идея подхода – выявить профессиональный, личностный, коммуникативный, компетентностный и другие компоненты, составляющие творческий потенциал и являющиеся основой максимального раскрытия творческих возможностей личности. Основными принципами такого подхода является принцип непрерывного роста, развития творческого потенциала человека и демократичности. Первый принцип отражает цикличность процесса развития личности человека, рост его профессионального мастерства, что требует постоянного обновления полученных ранее знаний, умений и навыков. Второй принцип ориентирует человека на построение индивидуальной линии профессионально-творческого развития, достижения вершин профессионального мастерства. Принцип демократичности отражает право выбора форм, методов и средств саморазвития, движения к вершине профессионального мастерства. Эти принципы основываются на основных идеях акмеологии – «восхождение» и «востребованность». Восхождение предусматривает непрерывное движение вверх, к потенциально возможному «акме», а «востребованность»

предполагает наличие потребности у человека в восхождении к вершине.

Акмеология, как интегративная наука, использует различные общенаучные и конкретные научные подходы и принципы. Общенаучные подходы (комплексный, системный и др.) и принципы (детерминизма, развития, субъектности, гуманизма и др.) характеризуют ее взаимосвязь с другими науками. Конкретно научные подходы (личностный, психосоциальный, личностно ориентированный и др.) и принципы (оптимизма, обратной связи и др.), операционно-сущностная связь ее основных понятий [1; 3].

Акмеология исследует жизнедеятельность человека, которая связана с развитием личности, творчеством, профессионализмом специалиста. Н.Маслова считает, что в отношении личности «акме» – это «пик расцвета», особенно активное проявления свойств, резкая активизация, направленная на овладение соответствующей информацией, творческое самовыражение и т.д. С педагогической точки зрения акмеологический подход интегрирует три аспекта: образовательный, профессиональный и рефлексивный [1]. В контексте нашего исследования, образовательный аспект нацелен на формирование у будущего логопеда системы теоретико-когнитивных и коррекционно-практических компетенций, профессиональный аспект – на осуществление будущим коррекционным педагогом деятельности по использованию системных и интегративных медико-психологических и педагогических знаний в конкретных условиях, аспект рефлексии – связаны с самоанализом и самооценкой достижений и возможностей, стремлением к самосовершенствованию. Принципиально важным является достижение личностью наиболее полного и возможного «пика расцвета» относительно данного этапа развития, а не разового на протяжении жизни.

Важным в теории системности и интеграции педагогической, психологической и медицинской подготовки является положение акмеологии о рассмотрении будущих коррекционных педагогов как субъектов жизнедеятельности, способных к самосовер-

шенствованию, саморазвитию и творчеству, самоорганизации своей жизни и профессиональной деятельности.

Акмеологический подход основан на идеях гуманизма и антропологии. Отличие от других подходов состоит в мобилизации будущих специалистов на высокие достижения, наиболее полную самореализацию на основе системности познания, восприятия мира и профессиональной подготовки.

Большое значение придается осознанию студентом своего индивидуального профиля профессионализма, системности и интегративности психолого-педагогических и медицинских знаний, обдумыванию и нахождению индивидуального пути к профессионализму как будущего специалиста педагогической специальности.

Согласно акмеологическому подходу, среди факторов, способствующих достижению вершин профессионализма и творческого долголетия специалистов выделяют: ответственность, способность, талант, интересы, мотивы, направленность активности, потенциал личности, организация профессиональной среды; общественная потребность в профессионалах высокого класса, доступ к культурным и научным ценностям. Некоторые ученые разделяют их на субъективные, объективные и субъективно-объективные факторы.

Акмеологический подход предусматривает учет не только внешних показателей (успеваемость, результативность и т.д.), не только внутреннее состояние (мотивацию, настроение и т.д.), но и наличие у будущих специалистов стремления к поступательному восходящему саморазвитию, высокопроизводительной деятельности. Инновационные педагогические и коррекционные технологии при таком подходе должны учитывать субъект-субъектное взаимодействие на основе диалогового общения, основанного на системности знаний и умений, что стимулирует активность, раскрывает творческий потенциал будущего педагога, создает ситуацию свободного выбора.

Уровень достижения «акме» зависит от саморазвития творческой индивидуальности. Достижение личностной зрелости и творче-

ского «акме» человека на протяжении его профессионального жизненного пути Н. Вишнякова сравнивает с айсбергом [2]. К первому уровню «акме» принадлежит глубинная часть айсберга, которая содержит ресурсную (подсознательную) сферу творческой зрелости. Это творческий потенциал, соединяющий оригинальность мышления, воображение, интуицию, одаренность, инициативность, чувственный опыт и природные способности личности. Более глубинная – надсознательная сфера, базируется на вселенской акме и генетическом опыте саморазвития личности.

Ко второму уровню «акме» относят первый пласт видимой части айсберга: физическую зрелость. Она включает достижение здорового образа жизни, энергию, физическую силу и совершенство, физиологическую гармонию.

Третий уровень – личностная зрелость человека – состоит из способности к саморазвитию, личностному росту и расцвету. Ментальная сфера включает интеллектуальную зрелость, дивергентное мышление, оригинальность ума, сообразительность. На ментальном уровне творчество выступает как новое знание, на синергетическом уровне – как новая динамическая структура. Личностная зрелость базируется на когнитивной сфере, сочетающей познавательные потребности и любознательность.

Четвертый уровень – межличностная зрелость, которая состоит из коммуникативной сферы, что включает опыт общения, коллегиальность, взаимопонимание, доброжелательность; управленческой – объединяет взаимодействие, влияние и опыт управленческой деятельности; сотворчества, которое включает сотрудничество, совместное творчество, импровизацию, эмпатию и творческий поиск в процессе общения.

Пятый уровень «акме» – профессиональная зрелость, которая состоит из профессионального мастерства, призвания, опыта самоактуализации; гражданской зрелости; управленческой зрелости.

Шестой уровень «акме» – креативная зрелость. Ее составляющие – творческая индивидуальность и неповторимость креативной

личности, дивергентное мышление; творческий поиск, способность к созданию объективного нового; креативный опыт, конструктивность, новаторство, изобретательность.

В педагогической акмеологии, как прикладной отрасли, можно выделить следующие уровни профессиональной деятельности и зрелости личности педагога: – уровень овладения профессией с целью адаптации к профессии, первичное усвоение этических норм, законов, необходимых приемов, технологий; – уровень педагогического мастерства (использование в своей деятельности лучшего зарубежного и отечественного опыта, владение теоретическими знаниями и практическими навыками, осуществление личностно-ориентированного обучения); – уровень самоактуализации и творчества педагога в профессии (осознание возможностей профессии для развития своей личности, саморазвитие себя с помощью профессии).

Таким образом, идеи акмеологического подхода уместно применять к созданию научной концепции профессиональной подготовки коррекционных педагогов в высших учебных заведениях. Перспективы дальнейших исследований предполагают разработку методов и приемов реализации акмеологического подхода в процессе профессиональной подготовки коррекционных педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1 Богданов І. Т., Сергєєв О. В. Акмеологія вдосконалення професійної діяльності вчителя-предметника // Наукові записки: зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – [Вип. XLIII]. – 2001. – С. 41 - 47.

2 Вишнякова Н.В. Творческая зрелость личности и уровни достижения акме // Акмеология 2000. – СПб., 2000. – С. 55-61.

3 Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии образования // Акмеологические проблемы подготовки преподавателей: Сбор. научных трудов. – М.: Шуя, 1998. – С. 5-22.

4 Рогова Т.В. Персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом школи. – Харків: Нове слово, 2006. – 299 с.

Н.С. ШАДРИН

*Павлодарский государственный университет им. С.Торайгырова,
Кафедра психологии и педагогики
г. Павлодар, Казахстан
nn_shadrin@mail.ru*

**ОБЪЕМНОЕ ВИДЕНИЕ «МИРА» ЛИЧНОСТИ НА БАЗЕ СОВМЕЩЕНИЯ
РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ НАУЧНОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ:
ПУТИ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИИ**

Личность осознает самое себя как участвующую в бытии,
как сосуществующую и через это – как существующую.

Мартин Бубер

Аннотация

Анализируется проблема «мира» личности в ее понятийном содержании и общем психологическом «наполнении». «Мир» личности мыслится как расчлененное, многоуровневое «пространство событий» ее жизни. Методологические условия его «объемного» постижения ищутся на путях интеграции основных типов научной рациональности в постнеклассической перспективе.

Мақалада тұлғалық «әлемнің» оның түсінік мазмұнындағы және жалпы психологиялық «толықтырулары» мәселесі талданады. Тұлғалық «әлемі» оның өмірінде мүшеленген, көп-деңгейлі «оқиғалар кеңістігі» ретінде ой түйіледі. Оның «ауқымды» жетістігінің методологиялық шарты постклассикалық перспективтегі ғылыми ұтымдылықтың негізгі типтерінің шоғырлануы жолдарынан іздестіріледі.

Annotation

The problem of the «world» of personality in its notional content and general psychological «filling» is analysed. The «world» of personality is thought as the divided, poly- leveled «space of events» of its life. The methodological conditions of its conceivability are being searched for on the way of integration of the main types of scientific rationality in the post-non-classical perspective.

Ключевые слова: мир личности, пространство событий, ко-экзистенциальная мотивация, типы научной рациональности, классическая психология, неклассическая психология, постнеклассическая психология.

«**В** настоящее время ряд методологов и теоретиков психологии (М.С.Гусельцева, С.Д. Смирнов, Т.В. Корнилова, Л.О. Сарсенбаева и др.) видят возможность преодоления синдрома «разброда и шатаний» в нашей науке через введение принципа «методологического плюрализма» и постулирования особого,

«полипарадигмального» характера психологии. Отметим, что такому пониманию упорно противостоят, с одной стороны, А.В. Юревич и его последователи с их идеей «интеграции» психологического знания, поиска «переходных мостиков» между направлениями и школами, с другой – В.В. Козлов и В.А. Мазиллов

с их проектом «интегративной психологии» (статья В.А. Мазилова печаталась на страницах журнала «Педагогика и психология» [1]); наконец, Е.Е. Соколова, обоснующая возможность построения монистической психологии на путях развития деятельностного подхода.

Любая научная парадигма в психологии в классическом, *куновском* ее понимании представляет собой некий вариант единого, целостного концептуального понимания ее предмета и ее проблемной области, захватывающего (пусть лишь на *данном* историческом этапе!) все здание психологической науки *целиком*; в силу этого отдельные ее течения и направления (бихевиоризм, психоанализ, когнитивная психология и т.д.) должны именоваться *скорее не парадигмами*, а именно *направлениями* (течениями), путь и очень влиятельными и *зачастую выходящими* за географические рамки *локальных научных школ*.

Почти каждый психолог интуитивно признает правомерность элементарного (но требующего дальнейшей детализации и конкретизации) определения психологии как *науки о внутреннем мире личности* (на что указал тот же В.А. Мазиллов). А дальше у нас идут элементарные рассуждения, базирующиеся на привлечении идеи «типов научной рациональности или культуры» (В.С. Степин, Л.А. Никитич, М.К. Мамардашвили и др.), таких как, классическая, неклассическая и т.д. (как мы увидим далее, на самом деле этих типов четыре).

Поскольку каждый тип научной рациональности *предполагает свою картину мира*, что отражается и на соответствующем видении картины мира личности в психологии, то их сопряжение создает максимально *объемное, «стереоскопическое»* видение внутреннего «мира» личности, а также стимулирует поиск «переходных мостиков» между научными школами и течениями психологии (как бы на *мета-уровне* анализа) и позволяет избавиться от бесполезной «шелухи», появившейся на гребне безбрежного плюрализма. Все это имеет особое значение для долгое время отстававшей в своем развитии (и несколько отстающей еще и сейчас) казахстанской психологической науки. Даже написание учеб-

ников, разработка целостных лекционных курсов по психологии, столь актуальных для высшей школы Казахстана, не могут не опираться на установки интегративной психологии, ибо каждый преподаватель (и даже студент) – это «стихийный интегратор психологического знания» (А.В. Юревич).

Здесь можно высказать определенный упрек «плюралистам», – помимо того, высказанного Е.Е. Соколовой замечания, что они, к сожалению, подчас предлагают «идеологию вместо научной критики» оппонентов. Поскольку различных типов научной рациональности именно *четыре*, то непонятно, почему сама плюралистическая идея (если уж ей придается такой глубинный смысл) увязывается *лишь с одним* из типов научной рациональности (а именно неклассическим), на чем подробнее мы остановимся ниже.

Здесь мы должны, прежде всего, существенно уточнить само категориально-понятийное содержание и психологическое «наполнение» концепта «*мир личности*».

Действительно, представляет ли собой этот особый «мир» лишь *систему* отношений, связей каких-то *элементов и компонентов* (пусть открытую *временным* изменениям) *или же* он мыслим скорее как пространство («личностное», «жизненное», «психологическое», «социальное» или иное)? Даже отталкиваясь от «событийного» подхода, характерного для психологии человеческого бытия и онтопсихологии, мы приходим к пониманию мира личности именно как пространства («пространство событий»). Так, по В.В. Знакову, любое значимое событие «локализовано в пространстве и времени» [2, с.112]. Понятие «событие» часто фигурирует и в биографическом подходе в психологии, в концепции «жизненного пути» личности (Б.Г. Ананьев, Н.А. Логинова, А.А. Кроник и др.), где вычленяются «события среды», «события-переживания», «события-встречи», «события-поступки» и т.д. [3; 4]. А сам «жизненный путь» мыслится в «пространстве и времени онтогенеза» (Б.Г. Ананьев), хотя четче тут «прописан» *временной* аспект (идея «гетерохронности» развития психики и т.д.).

Но проблема «мира» (и «мира» личности) должна быть поставлена методологически более широко. В духе идей, развиваемых В.С. Степиным [5], Л.А. Никитич [6], М.К. Мамардашвили [7] и др., речь сейчас должна идти о *четырёх типах научной рациональности* (или *культуры*): 1) классическая рациональность; 2) рациональность, основанная на принципе эволюции и развития; 3) неклассическая и, наконец, 4) постнеклассическая рациональность. Все они предлагают свою *картину мира*, но способ их «стереоскопического», «объёмного» *совмещения* задан именно в *постнеклассической перспективе*, что значимо как при разработке проблемы «мира» личности в психологии, так и в поиске путей упомянутой «интеграции» психологического знания (А.В. Юревич).

Кстати, отметим, что Л.А. Никитич выделяет рациональность, основанную «на принципе эволюции и развития», упускаемую многими авторами [6, с.232]. Она вычленяется с позиций *временной*, а не *пространственной* парадигмы научного знания, довольно четко различаемых [8]. Типы рациональности разделены научными революциями. Так, «третий тип научной рациональности развивается в период третьей научной революции, проходившей с конца XIX до середины XX века» и связан с появлением неклассического естествознания [6, с.232].

Особой проблемой является то, что черты каждого типа научной рациональности могут быть «привязаны», как правило, к нескольким направлениям, течениям, школам психологии (так, черты классической рациональности просматриваются, как известно, в бихевиоризме и когнитивной психологии, неклассической – в культурно-исторической психологии и в экзистенциальных подходах; постнеклассическая же психология, в силу ее интегративного, конструктивного градиента, видимо, находится пока в становлении).

Если начать с классической научной рациональности, то надо отметить, что в ее рамках впервые возникают две *важные идеи*: 1) идея осмысления «мира» как «пространства» (пространство *событий*); 2) идея производности

течения времени от характеристик пространства.

Действительно, определение мира в физике Ньютона звучит (в современной терминологии) так: «Мир – это четырех мерное аффинное (сходственное, однородное. – Н.Ш. ¹) пространство A^4 . Точки A^4 называются *мировыми точками или событиями*. Параллельные переносы мира A^4 образуют линейное пространство R^4 ». В этом контексте «время – линейное отображение $t: R^4 \rightarrow R$ линейного пространства параллельных переносов мира на вещественную «ось времени». Множество событий, одновременных друг с другом, называется пространством одновременных событий A^3 » [9, с.13]. (Понятие 3-мерного пространства одновременных событий предполагает идею «мгновенной передачи сигналов» в масштабах Вселенной, в чем усомнился Эйнштейн [5, с.393]). Тут просматривается и *специфически классическое* понимание *пространства* и времени как чего-то *абсолютно-универсального, однородного, повторяющегося, линейного*, релевантного вечно существующим законам Мироздания. Изменение пространства познающим (практическим) субъектом здесь признается невозможным.

Две идеи, указанные выше, подтверждаются и в современной науке (с поправкой на *многообразие* миров-пространств, их неоднородность и т.д.).

Так, в специальной и общей теории относительности (СТО и ОТО) также говорится именно о «*пространстве событий*», что же касается второй идеи, то, согласно современному космологу Ю.Т. Фрейзеру, иерархия темпоральностей – это иерархия «умвельтов».

Рациональность второго типа, основанная на принципе эволюции и развития (Дж. Вико, Ч. Дарвин, Г. Спенсер и весь английский эволюционизм, гегелевские и марксистские концепции развития общества и т.д.) обнаружила *неравномерность и неоднородность времени* развития систем (биологических, социальных

¹ Примечание. Н.Ш. – автор статьи, Николай Шадрин.

и т.д.). Отсюда идея «историчности законов», смены эволюционного и революционного, скачкообразного пути развития, когда определенную роль может играть и прогнозирующий разум субъекта. Но при этом классический взгляд на *пространство* как нечто достаточно однородное, сохраняется – основа чрезмерного универсализма гегелевских и марксистских концепций.

Неклассическая научная рациональность содержит не принцип конструирования объекта или предмета науки каждым исследователем (и, соответственно, принцип «методологического плюрализма», который ей приписывается), а лишь идею вероятностной (не жесткой) детерминации. Так, в неклассической физике «принцип неопределенности» Гейзенберга:

$$\Delta X \cdot \Delta P \geq \frac{\hbar}{2} \quad (1), \text{ где } \Delta X - \text{ошибка (неопределенность)}$$

измерений положения частицы по координате X, ΔP — ошибка измерений ее импульса по координате X, \hbar — константа (производная от постоянной Планка), — содержит лишь *идею вероятностного характера закономерностей* в микромире, масштабно несоотносительном человеку. Фейнман призывал «не приходить в замешательство, столкнувшись с «редукцией волновой функции» и тому подобной магией» [10, с. 69].

Из формулы (1) ясно, что при бомбардировке «фотонами-наблюдателями» (термин квантовой механики) движущегося электрона исследователь *по желанию* может довольно точно *задать* определенные параметры, другие же при этом будут менее точны. Здесь по сути постулируется, что *из макромира нельзя точно определить все, что происходит в микромире*. Так, чтобы точнее определить координату электрона, мы должны облучать его лучами, длина которых меньше электрона («принцип локатора»), что *возможно*, но тогда сильно меняется его импульс.

По В.К. Шабельникову, в «теоретическом аппарате квантовой механики большое место начинает занимать не строгое, а *вероятностное* или статистическое описание исследуемых микрообъектов. При этом сама

вероятность описания выступает здесь не как проявление слабости наших познавательных возможностей, а как необходимое следствие изменений объекта, вносимых при любой попытке его исследования» из макромира [11, с. 247].

Почти вся постсоветская психология (и гуманитарная наука в целом) несет на себе отдельные родовые пятна (но также и достижения!) *именно второго типа научной рациональности*, в ее марксистском варианте, где *упор делался на категории времени* (время истории, накопленное в товаре рабочее время, свободное время, время исторического разрывания родовых «сущностных сил» и способности человека и т.д.), а пространство понималось скорее классически (как однородное вместилище процессов, объединенных в развивающуюся «Систему»).

Л.С. Выготский, сформировавшийся как ученый в недрах рациональности второго типа, *сумел найти новый ориентир*, приведший к появлению неклассической психологии. Он «сделал *шаг вперед* по сравнению с Марксом, говоря не просто о «производстве» сознания, а четко выделяя два масштабно различных мира: «большой» мир культуры и «малый» психологический мир личности, связанные отношениями интериоризации / экстериоризации» [12, с.114]. Их масштабная несопоставимость ведет к признанию свободы («неопределенности») поведения индивида, «ориентированного» культурой. К числу создателей неклассической психологии Д.А. Леонтьев не без оснований относит и Л.Бинсвангера.

Правда, анализ взаимоотношений двух указанных миров у Выготского идет больше *во временном ракурсе* (дань второму типу рациональности). Действительно, у него «становление человека как индивида и личности предполагает особое сочетание, совпадение *во времени* (курсив наш – Н.Ш.) процессов развития (внутренних. – Н.Ш.) и внешних (социокультурных. – Н.Ш.) условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа» [13, с.20]. Отсюда понятие «социальной ситуации развития», по сути, *временной*

ситуации, связывающей историческое время культуры, транслируемой индивиду, и время его психического развития, которые не совпадают! В этом же плане он анализирует и восприятие искусства (интериоризацию художественной ценности), говоря о разворачивании эстетической реакции на него как «реакции, отсроченной по преимуществу» [14, с. 243]. Затем высвечивались взаимосвязи психологического мира личности и «макро-мира» культуры также и в *пространственном* ракурсе. Так, в «Образе мира» А.Н. Леонтьева говорится о «мерности значений», возникших в большом пространстве культуры, которые в соотнесении с личностными смыслами, чувственной тканью структурируют образ мира.

По В.П. Зинченко, в неклассической психологии мир культуры – это «приглашающая сила» (отсюда и некая неопределенность поведения личности!). А.Г. Асмолов также акцентировал «присутствие механизмов выработки неопределенности» в культуре, в культурных нормах [15, с. 22]; а по Д.А. Леонтьеву, включение индивида в культуру (через трансляцию стимулов-средств), вооружает его *свободой*.

Упомянутый эффект неопределенности Гейзенберга, видимо, может быть снят в теории «суперструн», а это, в нашем понимании, уже *постнеклассика*. Так, при столкновении «фотона-наблюдателя» с электроном в ситуации «фейнмановских» опытов *локально* выделяется энергия, достаточная для *временного* перехода электрона в многомерное (11-мерное и т.д.) пространство-время *суперструнного вакуума*, что и порождает неопределенность в поведении частицы.

По В.Н. Дубровскому, «квантово-механическое соотношение неопределенностей (Гейзенберга. – Н.Ш.) для энергии (импульса. – Н.Ш.) и времени требует нарушения закона сохранения энергии для малых интервалов времени. Но согласно ОТО, сильные флуктуации энергии в малых пространственных участках могут проявляться в рождении (а затем исчезновении) из вакуума виртуальных черных мини-дыр, что дает резкое изменение локальной структуры 4-мерного про-

странства-времени в масштабах планковской длины («пространственно-временная пена»). Это и делает невозможным использование методов локальной квантовой теории поля, построенной в предположении, что геометрия пространства-времени повсюду является псевдоевклидовой (4-мерной. – Н.Ш.)» И в этом отношении сейчас предпочтение отдается теории суперструн, которая «радикальным образом меняет ОТО вблизи планковских масштабов расстояний (где и реализуется соотношение неопределенностей. – Н.Ш.), расширяя центральную идею Эйнштейна до более богатого многомерного (в частности, 11-мерного или даже 33-мерного. – Н.Ш.) пространства-времени» [16, с. 88–89].

Но тогда суперструнную теорию можно трактовать уже как *вариант постнеклассической науки*, ибо суперструны – это и очень малые, и *гигантские* объекты, создающие силовые линии полей, действующих в масштабах Вселенной. Отсюда вывод, что **важные проблемы, возникшие в лоне неклассических представлений, могут быть раскрыты в рамках постнеклассики.**

Рассмотрим черты постнеклассической рациональности (и постнеклассической психологии) в концепциях современных авторов и покажем, как они увязываются с нашей точкой зрения на этот вопрос.

Первая основная характеристика постнеклассической научной рациональности – переход к познанию «глобальных объектов» (В.С. Степин, Л.А. Никитич и др.). В нашем понимании, *она связана с постижением огромной структурной сложности, «многомирности» и «многопространственности»* мира в современном естественнонаучном, социальном и гуманитарном познании.

По Л.А. Никитич, *объектом постнеклассической науки*, с середины XX в. впервые стали вся Земля, все живое (биосфера), Вселенная в целом и т.д.; это то, что относится к проблемам глобальной экологии или новейшей космологии и ряда других наук. (Здесь можно вспомнить также компьютерные модели «Мир-1», «Мир-2», «Мир-3» Римского клуба футурологии). Глобальный характер

объекта современной культурологии также не подлежит сомнению.

Видимо, к таким глобальным, структурно сложным и «многомирным» объектам можно отнести и Бытие человека, давно уже «стоящее под вопросом», за сохранение которого (как и за его подлинность) по-своему ответственна и психология (как впрочем, и педагогика и психотерапия!). Но проблема выхода познания и самого реального субъекта к «подлинному» Бытию была поднята не в рамках многопредметной и плюралистичной науки, а в экзистенциализме, озабоченном ситуацией «непроявленности бытия» (Л.А. Никитич) в науке.

Как пишет казахстанский педагог А. Сатынская, «выход М. Хайдеггера к бытию – философская основа экологической идеологии» и формирования типа личности в духе «экологического гуманизма» [17, с. 143]. В глобальной экологии, генной инженерии, культурологии и других «постнеклассических» дисциплинах часто неясно, какая возможность развития реализуется; много зависит от меры нашей ответственности.

Это означает, по Л.А. Никитич, **введение аксиологических (ценностных) факторов в объяснительные модели** – это **второй** из основных признаков постнеклассической науки [Никитич, 2008. С.234]; он является чуть ли не единственным, признаваемым большинством авторов.

Так, у М.С. Гусельцевой даны следующие характеристики постнеклассической науки (и постнеклассической психологии), которые мы воспроизводим неполностью и с некоторыми комментариями [18, с.25 -26]:

- на ее становление весомо повлияла культурология, с чем можно согласиться, ибо культура – действительно очень сложный и поистине глобальный объект!

- постнеклассическая психология сосредоточивается на средствах защиты человека от власти, идеологии (добавим: и от *отчуждения*, что связано с другой ее особенностью – включением общечеловеческих, гуманных ценностей в состав объяснительных моделей);

- ей присущ принцип «благоговения перед развитием» (хотя, на наш взгляд, развитие при

этом надо увязывать именно с *самоактуализацией* личности, с движением к «бытию-в-мире»; сама же идея развития присутствовала уже во втором типе научной рациональности);

- ей присуща установка на коммуникативность (Ю. Хабермас) и т.д.

В «Методологических основах психологии» (2011) Т.В. Корнилова и С.Д. Смирнов не раз обращаются к раскрытию черт постнеклассической психологии: на этапе постнеклассики «изучая человека, психолог помогает ему осуществиться»; идет переход к изучению «подлинно человеческих способов существования», к «психологии человеческого бытия» [19, с.428]; еще одна особенность – принцип: «одна проблема – комплексное исследование силами профессионалов разных наук»; также «отказ от постулирования одного предмета и метода, признаваемого всеми» (с.427). Особо интересен подраздел «Ценностный аспект как характеристика психологического знания на постнеклассическом этапе психологии».

Видимо, психология сейчас реализует непростой и трудный переход к постнеклассике. Многие ученые к нему не готовы и внутренне: как личности они, естественно, имеют какие-то потребности, запросы, желания и т.д., но чаще не терминальные ценностные устремления в понимании мира личности и его приложениях! Нередко их деятельность связана с распространением и обоснованием какой-то идеологии, симулякров и т.п. В.Н. Дружинин, например, считал, что ученых с профессиональной ценностной мотивацией – не более 0,1% [20, с. 22]. (Маслоу же указывает на 1% ценностно-ориентированных личностей). Важно и то, что проблема ценностей в советский период *отторгалась* чисто идеологически, что не осталось без последствий.

Устанавливаемые в *неклассике* «моменты» взаимосвязи двух различных по масштабу миров («большой» мир культуры и «малый» мир психической жизни личности, мир Бытия и «фактического» существования) продуктивны для развития личности, что показывает изучение процессов интериоризации / экстериоризации в культурно-исторической психо-

логии, экзистенциальных переживаний в экзистенциальных и гуманистических подходах и т.д. **Постнеклассическая** же психология предполагает анализ активно-деятельной *интеграции* существования личности в **многообразные, все более глобальные культурно-ментальные миры**, вплоть до *бытия-в-мире-миров* (ее базовая интенция!). Важно при этом проследить варианты конфигураций пространства (пространств) личности в аспекте «структурирующей функции» мотивов (О.К. Тихомиров). (По Сартру же можно говорить об «организации мира в мотивах»).

Новый подход к «вечной» для психологии личности проблеме мотивов связан с введением их особой «интегративной» функции (наряду со смыслообразующей, побудительной и т.д.), как формы «интегративной функции» психического вообще, вычлененной В.А. Ганзенем и увязываемой им с «пространственной структурой психики» [21]. Отсылка интегративной функции мотивов к **категории пространства** (интеграция мыслима лишь в пространстве или в пространство!) обязывает взглянуть на нее пристальнее.

Неразработанность этой категории в гегелевско-марксистской (и советской) традиции была так велика, что ее анализ начинают с Лейбница, определявшего пространство как «порядок сосуществований» явлений в отличие от времени как «порядка следований» [22, с.441]. Постигание структурной сложности, неоднородности, «многокомпонентности» и многоуровневости пространства началось уже в первой половине XX века.

В СТО «мир» понимается уже как *единое* 4-мерное *пространство*: оно именно пространство (событий), ибо его уравнение метрики предполагает «пересчет» временной координаты в *пространственную*: время t берется с коэффициентом скорости света c [23, с. 183, 186]. «Пространство событий» играет важную роль в геометрической интерпретации теории относительности. Каждое событие характеризуется положением – координатами x, y, z и времени t , поэтому множество всевозможных событий оказывается четырехмерным пространством (именно про-

странством, хотя это и пространство-время. – Н.Ш.), где «точка»-событие определяется 4 координатами x, y, z, t » [24, Стб. 713].

Но это уже *структурно сложное* пространство.

В СТО глобальный «мир миров» как *мир бесконечного числа инерциальных систем отсчета* описывается единой системой уравнений Минковского, объясняющей не только локальные преобразования пространства и времени (которые *субъект* сейчас может *реализовать* и практически, разгоняя частицы в ускорителях), но и постоянство пространственно-временного интервала в этом едином «мире» (как в обычной физике неизменен путь в любой системе координат). ОТО постулирует более сложное, связанное многообразие миров-пространств (описываемое едиными принципами), в которых и течение времени, и кривизна локально, но закономерно меняются вблизи тяготеющих масс и/или в ускоренной системе отсчета.

Но теория *суперструн* выявляет еще большее многообразие «мира миров», объясняя переход от 4-мерного пространства-времени Минковского («плоского» в СТО или искривленного в ОТО) в пространство с большим числом измерений. Здесь вводится идея «фонового вакуума», образованного сверхмикроскопическими объектами, «суперструнами», возбуждение которых (при колоссальных энергиях порядка 10^{19} ГэВ, которые могут стать *доступными человеку*) обуславливает переход в пространство-время больших размерностей (например, 11-мерное) [16, с.91].

В гуманитарных науках уже лингвист Ф. де Соссюр наряду с временной осью анализа системы языка выделяет пространственную ось его «синхроний». Причем *мера существования знака в пространстве языка* (его «ценность», *valeur*) определяется длинной цепочки «синхроний», в которой он участвует, а также количеством таких синхроний и числом вариаций каждой из них (фактически мерой его со-существования с другими знаками). Методологически здесь интересно то, что Соссюр предлагает по сути «пространственную» парадигму ценности.

К. Левин, не использовавший термин «синхрония» (хотя у психолога К.Г. Юнга уже есть «синхроничность»), всегда учитывал то, что области мотивации личности («зоны» ее «психологического поля») и ее «пути» имеют определенный «синхронический» (не временной!) *порядок «со-существования»*. При этом пространственная парадигма анализа была применена им к той сфере психики (мотивация), где (в отличие от перцепции) ее эффективность *неочевидна*.

Но гениальность К. Левина состояла в том, что для объяснения максимально *динамичных* форм мотивации (типа элементарных базовых потребностей и квазипотребностей) он использовал модель *топологического пространства*, в котором сохраняется «порядок следования» зон напряжения «психологического поля», но не направления движения индивида и длина его пути.

В топологии *трансформация топологических пространств в многомерные метрические описывается метризационной теоремой* П.С. Урысона (один из основателей московской топологической школы [25, с.222, 330]). Возможно, она была известна Левину, будучи опубликована в Берлине на немецком языке еще в 1925 году, за год до выхода главной работы Левина (1926). И метрические пространства были «упущены» неслучайно. Ведь ценность есть «вектор, направленный в бесконечность» (И.А. Кудрявцев, Ю.А. Борисов, Д.А. Леонтьев), что имплицитно предполагает модель *многомерных метрических пространств*; но в силу оппозиции «аристотелевскому стилю мышления» Левин полагал, что ценностям нет места в психологии.

Уточним, что «метричность» *пространств не означает некой «линейности»*. Так, пространственные оси 4-мерного пространства-времени Минковского в ОТО могут быть локально *искривленными*. Метрическая характеристика *социокультурного пространства* (на духовном уровне культуры) означает, что оно является пространством «точек»-событий, выражающих ее достижения (нередко выраженные в предметно-символической форме), а также соответствующие им

значения и смыслы, которые задаются в единой системе базовых ценностных координат – нравственных, эстетических, художественных, политических, религиозных и др. [26].

Понятие «метрики шкалы» в смысловых пространствах использовал и В.В. Налимов: «Смыслы Мира спрессованы так, как спрессованы числа на действительной оси (признак метричности пространства. – Н.Ш.). Спрессованность смыслов – это нераспакованный, непроявленный Мир – семантической вакуум» [27, с.102].

Переход топологических пространств в метрические психологи уже изучали. В работах Ф. Шемякина, Э. Вюрпюлло, Н.А. Бернштейна, В.П. Зинченко показано, что для ребенка 2-3 лет представим лишь образ *топологического пространства*, где задан «порядок следования» топологических областей (такой-то объект идет вслед за таким-то, вслед за ним следующий и т.д.) и не сохраняются направления и расстояния; лишь затем формируется модель *метрического 3-мерного пространства* [28]. Такие трансформации должны быть прослежены и на уровне «пространственных» форм существования (со-существования) индивидов (и их *мотивационных коррелятов*).

«Подлинное» бытие личности «присутствует» *вне конкретной, ограниченной формы пространства*, скорее в некоем универсальном «пространстве миров». Поэтому **отчуждение** в «пространственной» парадигме его анализа (другая парадигма – гегелевско-марксистская, «овеществленческая», подхваченная Э. Фроммом [29]) возникает в ситуации редукции высших, глобальных, универсальных форм жизненного пространства к локальным, низшим, ограниченным. Здесь локальные и замкнутые топологические структуры, в которые «укладывается» существование индивида как его со-существование с другими (клановые, корпоративные и т.д. группы), претендуют на место и роль некой системы координат, измерений мира. (Хотя в топологических пространствах, и это понимал уже К. Левин, нет никаких измерений).

В экзистенциальной же традиции *подлинное* бытие личности «открыто» любому дру-

гому бытию, под которым (внимание!) понимается обычно *вещь, с которой имеет дело человек, в ее «подлинном» бытии и сущности* (дать вещам жить своей собственной жизнью, а не превращать их в «постав», по выражению Хайдеггера, для потребления индивида). Феномен вещи как «существующего» (l'existant) нужно довести до бытия вещи. У Сартра это звучит так: «Очевидно, я могу выйти за пределы этого стола или этого стула (как феномена – Н.Ш.) и поставить вопрос о бытии столом или бытии стулом (подлинном – Н.Ш.)» [30, p.15]. Эта идея есть и в Dasein-анализе: «Одно из важнейших «предложений» пациенту со стороны Dasein-анализа Медарда Босса заключается в том, чтобы «отпустить вещи» (Gelassenheit), позволить им быть, как они есть» [31, с.68].

То есть акцент тут сделан на *«онтологизации» вещей*; при всех плюсах такой позиции, вопрос о «подлинном» бытии личности как *ответственном со-существовании с другими на особом уровне* тут даже не ставится (иная позиция у М. Бубера [32], у М.М. Бахтина).

Отсюда **недооценка** ко-экзистенциальных мотивов, особенно норм поведения (сведение их скорее к стереотипам, формам Man, on), а также категории «Mitsein», некая неловкость в подборе ключей к проблеме коммуникации «экзистенций» (по Сартру, как известно, суть отношений Я и другого «есть не любовь, а конфликт»). Введение же М.М. Бахтиным (считается, что на него повлиял М. Бубер) категории *«бытия-события»* личности, а также *культурологического ракурса наряду с онтологическим* раскрывает механизм «подлинного бытия» как свободного и ответственного бытия в контексте человеческой культуры, суть таких (ко-экзистенциальных) мотивов, как нормы, ценности и т.д.

Ко-экзистенциальные мотивы мы понимаем как проявление упомянутой *интегративной функции* мотивов, позволяющей личностному существованию гармонично вписаться в «мир миров» других людей, социума и *в пределе* (на уровне ценностей) достичь подлинного «бытия-в-мире-миров» (сверхзадача постнеклассики!). Взаимные установки

членов группы-корпорации, нормы, ценности – лишь разновидности ко-экзистенциальных мотивов (но к их числу не относятся, например, эгоистический импульс или мотив агрессии!). Ко-экзистенциальные мотивы **пространственно** (в смысле Лейбница) структурируют «мир» личности как социального существа, делают его собственно «миром».

Таким образом, в категориальном плане «мир» личности предстает как многократно расчлененная совокупность «миров-пространств» (культурно-ментальных, в том числе социально-групповых!), в той или иной мере осваиваемых и «сопрягаемых» личностью в процессе ее жизнедеятельности. Процесс такого освоения весьма интересно проследить на разных уровнях развития ко-экзистенциальной мотивации личности. Но при этом необходимо раскрыть также и содержательно-психологическое наполнение категории «мир личности», для чего она должна быть, прежде всего, соотнесена с традиционно вычленяемыми базовыми категориями психологии. Этим аспектам посвящена вторая часть нашей статьи, которую можно найти в следующем номере журнала.

Понятие «мира» личности, столь важное для психологической науки, недостаточно осмыслить как **пространство** событий ее жизни, даже если это пространство мыслится как структурно-сложное, многократно расчлененное «поле» жизненных событий. Нужно еще соотнести категорию «мира» личности с уже известными в психологии базовыми детерминантами ее жизнедеятельности и поведения, благодаря чему этот мир будет осмысливаться конкретно-психологически.

В целом можно говорить, что *мир* психологических событий личности (ее психических проявлений) **детерминирован**, в первом приближении, кругом феноменов, отражаемых в известной *системе базовых категорий психологии* (по М.Г. Ярошевскому, А.В. Петровскому): это мотив, образ (включая «образ мира или его фрагментов»), действие, общение («психосоциальное отношение») и, наконец, сама личность. Но *особенности действия этих детерминирующих факторов могут*

быть различны в разных типах жизненных «пространств» (миров) человека. Так, в них различаются мотивационные детерминации; трансформация мотивации (от простых потребностей к мотивам-ценностям и т.д.) «требует» и иной конфигурации «мира» личности (например, преобразования левиновских топологических пространств в пространства с множеством ценностных измерений).

Детерминанта образа в «потребностном» мире чаще выступает в виде образа ситуации удовлетворения / неудовлетворения потребности, в «ценностном» же мире его образ более универсален, многомерен. При переходе к новым пространственным конфигурациям миров меняется и характер таких детерминант, как *действие, общение* и т.д. Так, в элементарных, житейских (бытовых) мирах действие может иметь характер суеты, текучки, а в более сложных – целеустремленного творчества, самоактуализации, *само-детерминации*.

Итак, категория «пространство» (как аспект «мира» личности) может обрести важное теоретико-методологическое значение, не подменяя собой другие базовые категории психологии. «Мир» личности с этих позиций – как бы конкретная пространственная «оболочка», в которую «укладываются» ее базовые психологические детерминанты. В более широком плане он включает в себя и сами эти детерминанты (мотив, образ, действие и т.д.), а также особенности их действия у данного человека. Сказанное проясняет, почему психологию часто определяли (пусть не вполне точно) как науку о «внутреннем мире» личности!

На начальном уровне личностного развития, когда у индивида доминируют лишь базовые, витальные потребности и соответствующие им смыслы (*эгоцентризм*, по Братусю), можно говорить о *сингулярности* социального пространства личности и ее редукции к *индивиду*, как бы включенному в «абсолютное пространство» его биологических и физических детерминаций. Это некое *объективное* пространство «реакций» и процессов, свободных от *социокультурных, смысловых* зависимостей и подчиняющихся механизму подкрепления и т.п. Именно к такому индиви-

ду применимы предельные абстракции бихевиоризма или даже когнитивной психологии в форме «компьютерной метафоры» (варианты классической парадигмы).

Группоцентрический уровень мотивов (и ориентаций личностных смыслов) задает уже определенные социокультурные «синхронии» со-существования индивидов в группах-корпорациях, клановых, автократических группах и т.д. Здесь впервые возникают элементарные ко-экзистенциальные мотивы и смыслы, структурирующие «мир» личности, *направленные на взаимоучет элементарных потребностей и интересов индивидов*, входящих в группу, на координацию их удовлетворения под эгидой лидера, «старшего» и т.д. Ориентация индивида, начиная с этого уровня, на культуру поведения в социуме (пусть вначале в редукционистских формах) предполагает плодотворность задействия культурно-исторической (*неклассической*) парадигмы. Со стороны же второго типа научной рациональности, здесь плодотворна идея исторического генеза самих *культурных форм* поведения и форм интеграции личности в социум.

При этом должен присутствовать «корректирующий взгляд» со стороны *постнеклассической* парадигмы, ибо лишь она и может установить разномасштабность и разноуровневость самих социокультурных пространств (миров) жизни личности, возможность их интеграции и трансформации по вертикали и т.д. Так, весомо разнятся уже группоцентристские (клановые и т.д.) и *нормативные* «миры».

По Ж.Б. Абылхожину, «господство и подчинение в пределах иерархической вертикали воспринимаются (в клановой группировке. – Н.Ш.) как само собой разумеющиеся во внутригрупповых отношениях между людьми, как своеобразный эквивалентный обмен» (за послушание «снизу» – покровительственные услуги «сверху»). При этом о законе (и иных нормах) *обычно забывается*: сама реципроктность обязательств становится «законом» [33, с.276]. Иерархия отношений здесь может быть описана моделями *топологических* (скорее *замкнутых*) пространств, отражающих

статусный «порядок следования» индивидов в группе; применимы здесь и модели *графов*.

Замкнутость пространства (отсутствие *открытости*) в рамках топологических представлений проявляется тогда, когда *совокупность «точек прикосновения»* к нему более объемлющей области (не совсем точно называть это границей) принадлежит самому этому пространству [25, с.12-16, 37-38]; в данном случае, «прикосновение» окружающего социума к значимой для клановой группировки сфере интересов интерпретируется по «логике пространства» *самой этой группы*. Отметим, что понятие *клана* изучалось еще Э. Дюркгеймом [34, с.167-168], а в современный период Эдвардом Шатцем [35].

В клановых (тем более мафиозных) группировках не допускается вынесения спорных вопросов на суд социального окружения, органов правосудия с его законами и т.д. (закон *Омерты*), что накладывает отпечаток и на такие детерминанты, как *общение, образ мира*. В автократических же группах, по Левину, «пространство свободного движения» (space of free movement) также ограничено, а возможность инициативы мала. Так, «при автократическом управлении любое усиление статуса через лидерство блокировалась. Через комбинирование в какой-либо атаке против отдельного индивидуума члены группы, которые не могли достичь более высокого статуса, были способны сделать это через яростное подавление одного из своих друзей» [36, р.80].

Более глобальная интеграция личности в социальное бытие реализуется на уровне **конвенциональных норм** (или *нормативных значений*), осваиваемых личностью и включающих ее в *более широкую и открытую* область пространства социума.

Нормы (профессиональные и т.д.) уже задают позицию *открытости*, связанную с учетом ожиданий (экспектаций) «посторонних» для данной (профессиональной и т.д.) группы людей. Так, работники торгового предприятия со здоровой психологической атмосферой не закливаются на удобных им, узко-групповых «стандартах» поведения, а *открыты* законным ожиданиям покупате-

ля («покупатель всегда прав»). Открытость есть и в действии *правовых норм* (в пределах государства), опосредствованных институтами власти и исходящих от законодательной власти как их авторитетного источника. Нормативный уровень снимает крайности группоцентризма (включаясь в группу, индивид обретает иной характер отношений). Но нормы менее генерализованы, чем ценности (по Бахтину, они формы «специальной ответственности»), и почти исключают «сверхнормативную активность» (Р.С. Немов).

Мотивы же уровня **личностных ценностей** – это наиболее «генерализованные мотивы-смыслы» (Д.А. Леонтьев) или «векторы, направленный в бесконечность» (И.А. Кудрявцев, Ю.А. Борисов, Д.А. Леонтьев), что неявно предполагает модель *многомерного (метрического) пространства*, как результата (формы) «*метризации*» нижележащих слоев пространства ко-экзистенциальной мотивации.

Идею метризации пространства личности в какой-то мере исповедывал Хайдеггер, ученик Гуссерля, математика по образованию. Он прослеживал трансформацию пространства «геометрических фигур, в котором еще нет какой-либо метрики» (топологическое пространство) в многомерное метрическое пространство [37, с.248]. Это основа анализа «мира в аспекте его мировости» и «ориентации» личности в мире, которая «представляет собой структурный момент самого бытия-в-мире» и условие его достижения [37, с.245].

Позитивной стороной *онтологических* воззрений Хайдеггера на проблему личности было акцентирование пространственных условий «брошенности» в мир, «фактичности» существования личности на начальном этапе ее становления (чрезмерная «локализованность» существования в конкретном, ограниченном *топосе* человеческого мира, уход на этом этапе от проблемы «мира миров»).

Действительно, по Хайдеггеру, фактичность (и связанная с ней «заброшенность» в мир) – это «вид бытия, конституивный для местоположения. В некотором радикальном смысле – в смысле фактичности – вот-бытие «налично». Оно находится где-то как налич-

ное в смысле основания и почвы того, что оно вообще существует» [37, с.307]. Но идеи Хайдеггера включали учет пространственных основ человеческого существования и на его высшем уровне (экзистенция как движение от конечного существования к бесконечному, как бы «надпространственному» или «все-пространственному» бытию), что предполагает достижение «ориентации в мире», т.е. переход от элементарных топологических пространств индивидуального существования к многомерным метрическим.

В то же время раскрытие культурологического аспекта мотивации личности (у того же Бахтина) как культуры со-существования с другими, выражающейся в нормах, ценностях и т.д., как культуры «бытия-события», позволяет подойти к синтезу культурологического и онтологического подхода к личности и ее мотивации.

Это возможно лишь в том случае, если движение конечного, активно-деятельного существования индивида к бесконечному бытию (достижение уровня экзистенциальности) будет понято как его последовательное включение во все более широкие и глобальные «пространственные» миры, то есть культурно-ментальные миры со-существования личности с другими людьми.

Все это предполагает прохождение определенных этапов, форм культурной ко-экзистенциальности (включая и мотивационную составляющую), вплоть до уровня **общечеловеческих ценностей**, опосредствующих бытие личности в общечеловеческом мире-миров.

То есть, как представляется, конечной интенцией становления личности, обретения духовности с позиций развиваемого варианта культурно-исторического подхода будет, как и с позиций экзистенциальных подходов, движение к бытию-в-мире, точнее к бытию-в-мире-миров. Однако под этими «мирами» здесь понимаются уже культурно-ментальные (в мотивационном срезе нормативные, ценностные и т.д.) миры-пространства человеческого существования, как его все более ответственного, интегрированного (и свободно-го) со-существования, со-бытия с другими!

Именно по отношению к нормам ценности имеют «характер принципов», генерализованных смыслов (Д.А. Леонтьев). Так, политические ценности (права человека и т.д.) представимы как итог генерализации и «переплавки» огромной совокупности правовых норм (возможно, каких-то профессиональных и иных норм), придания им характера принципов, измерений правовой и политической сферы.

Отсюда механизм «катарсического воздействия» (в смысле неклассической психологии Л.С. Выготского, понимавшего катарсис как внутреннее «освобождение» при восприятии искусства) ценностных переживаний на всю толщу нижележащих побуждений, мотивов, эмоциональных импульсов и чувств, затрагивающих бытие других людей (их социокультурные миры), что мыслимо и как проявление ответственности «бытия-события» личности (М.М. Бахтин).

Здесь возможна и трактовка самоактуализации личности без того оттенка «эгоцентризма», за который не раз упрекали А. Маслоу. Так, видимо, именно на ценностном уровне у человека возникает не только возможность, но и потребность «встречания» (М. Бубер) все большего числа культурно-нормативно-ментальных «миров», обнаруживающих потенциальную гармоническую связь (хотя бы минимальную) с теми или иными обобщенными ценностями-смыслами личности.

Эту потребность можно назвать «потребностью роста событийности жизни» (по Маслоу, «потребность в самоактуализации», ибо лишь самоактуализирующиеся личности достигают наибольшей полноты бытия). Такая со-бытийность лежит в единой плоскости с ответственным «бытием-событием» М.М. Бахтина [38], «событием» (как противоположностью «симбиозу») В.И. Слободчикова [39] и т.д.

«Присутствие» активно-деятельного бытия личности во множестве активно сопрягаемых ею культурно-нормативных миров, непрерывное расширение их числа на базе ее ценностных ориентаций является, на наш взгляд, главным механизмом достижения не

только ее «бытия-в-мире», но и «глобальной» (уже «абсолютной», по Сартру) свободы в постнеклассической перспективе.

В контексте постнеклассики базовые ценности – не только генерализованные нормы, но и *измерения бытия* человека в пространстве «культурных миров». Ценностные устремления имеют интенцией не только временную перспективу (неподверженность ценностей *дезактуализации* во времени, по Д.А. Леонтьеву), но и *пространственную бесконечность* все большего числа синхронически со-существующих (постоянно интегрируемых) культурно-ментальных нормативных миров, вплоть до достижения уровня «бытия-в-мире». Но агрессивное «форматирование» нормативных миров, пространств сосуществования индивидов (правовых, профессиональных и т.д.) под *узко-групповые, клановые* формы ко-экзистенциальной мотивации, и, как следствие, *аномия* блокируют выход на универсальные ценностные измерения мира, выступая истоком *отчуждения*.

Устремленность мотивов-ценностей «по направлению к» гармонизирующих с ними нормативным мирам предполагает (ничем не блокируемую) свободу вхождения *во все новые миры*, но без устранения «прикрепленности» к уже *интегрированным*. Тут удачен образ растущего числа нитей паутины, которыми человек прикрепляется ко все большему числу значимых для него явлений, обстоятельств, индивидов (Р. Мэй).

Правота *неклассического подхода* в том, что осваиваемые личностью (на уровне ее «психологии») миры являются лишь «ипостасями» универсального, *единого мира культуры, бытия* ее родовых потенциалов, транслируемых ей в «социальной ситуации развития». Осваиваются ли достаточно случайные «правила» поведения в локальных клановых группировках, или более широкие профессиональные нормы деятельности, или общечеловеческие ценности, – все это лишь проявления процессов интериоризации/экстериоризации, обеспечивающих трансляцию указанных психических содержаний посредством знаковых (словесных, символических и

т.д.) «стимулов-средств» в ходе общения с авторитетным старшим, родителем, «учителем жизни» вообще. При этом раскрытие с этих позиций взаимосвязи социокультурных (зачастую *определенных* и/или выраженных в знаково-символической форме) и личностных ценностей позволяет избежать отрыва индивидуальных ценностей от объективных форм культурно-духовной предметности, то есть «дезонтологизации» ценностей, ведущей к «аксиологическому релятивизму» [40, с.125].

Но личностные ценности, на наш взгляд, надо привязать не только к *объективным предметным формам*, но и к *объективным, пространственно локализованным формам культуры*, что позволяет выйти и на наиболее глобальные и универсальные миры-пространства человеческого культурного существования и их аксиологические измерения.

В постижении особенностей этих разноразных культурных «миров» (включая их достаточно масштабные формы – региональные, цивилизационные и т.д.), их всеобщих измерений огромную роль может сыграть и *культурология как типично постнеклассическая наука*.

К сожалению, современные психологи, учитывая культурно-исторический аспект психики, нередко зацикливаются в основном на этнокультурных мирах, а особенности целых *культурных ареалов, регионов*, тем более *локальных цивилизаций* как социокультурных комплексов *большого пространственного и временного масштаба* или не учитываются, или остаются на периферии сознания.

Но при постижении современного глобального мира и реальной драмы существования самой личности за бортом анализа не должны оказаться важные ценные элементы «*классического*» понимания пространства (здесь – социокультурного) как чего-то объективно *существующего*, а не привязанного заранее к какой-то форме индивидуальности (субъективности), пусть и групповой. В целом при изучении социокультурных миров личности психологами пока недооцениваются особенности «социально-территориальных общно-

стей», известных социологам (В.Г. Виноградский, М.М. Тажин, Б.С. Хореев и др.).

При этом конкретный анализ механизма включения деятельного существования личности, начиная с «обстоятельств ее единственного места» (М.М. Бахтин), в конкретные, все более и более широкие, масштабные культурно-ментальные миры-пространства (вплоть до достижения «бытия-в-мире-миров» на ценностном уровне ко-экзистенциальной мотивации) может быть адекватно реализован лишь на базе стержневых идей постнеклассической психологии.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Мазилев В.А. Методологические исследования в современной российской психологии // Педагогика и психология. – 2012. – №1. – С. 67-80.
- 2 Знаков В.В. Тезарусное и нарративное понимание событий как проблема психологии человеческого бытия // Методология и история психологии. – 2010. – №3. – С. 105-119.
- 3 Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
- 4 Логинова Н.А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности. – Алматы: Казак университеті, 2001. – 172 с.
- 5 Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.
- 6 Никитич Л.А. История и философия науки. – М.: ЮНИТИДАНА, 2008. – 335 с.
- 7 Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. – М.: Лабиринт, 1994.
- 8 Дугин А. Основы геополитики. Геополитическое будущее России. Мыслить пространством. Изд. 3-е, дополн. – М.: АРКТОГЕЯ-центр, 1999. – 928 с.
- 9 Арнольд В.И. Математические методы классической механики: Учебное пособие для вузов. – М.: Наука, 1989. – 472 с.
- 10 Фейнман Р. КЭД – странная теория света и вещества. – М.: Наука, 1988.
- 11 Шабельников В.К. Функциональная психология. – М.: Академический Проект, 2004.
- 12 Шадрин Н.С. Проблема детерминации (самодетерминации) поведения в культурно-исторической и экзистенциальной психологии // Культурно-историческая психология. – 2012. – №2. – С.113-122.
- 13 Болотова А.К., Башкин Е.Б. Самосознание и развитие личности как «особый временной момент» // Культурно-историческая психология. – 2009. – №1. – С.19-27
- 14 Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
- 15 Асмолов А.Г. Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 3–11.
- 16 Дубровский В.Н. Концепции пространства-времени: Физический и философский аспекты. – М.: Наука, 1991. – 168 с.
- 17 Сатынская А.К. Экологический гуманизм и экологическая идеология как основа экологической культуры общества // Вестник ПГУ им. С. Торайгырова. Серия педагогическая. – 2007. – № 1. – С. 139-146.
- 18 Гусельцева М.С. Понятие прогресса и модели развития психологической науки // Прогресс в психологии: Критерии и признаки / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Д. Марцинковской, А.В. Юревича. – М. Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 13-31.
- 19 Корнилова Т.В. Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. 2-е изд. – М.: Изд-во Юрайт, 2011. – 483 с.
- 20 Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
- 21 Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
- 22 Лейбниц Г. В. Переписка с Кларком // Сочинения: в 4-х т. – М.: Мысль, 1982. Т.1. – С. 430-528.
- 23 Эйнштейн А. Собрание научных трудов. Том 1. Работы по теории относительности. – М.: Наука, 1965. – 700 с.
- 24 Математическая энциклопедия / Гл. ред. И.М. Виноградов. Т.4. – М.: Советская энциклопедия, 1984. – 1216 стб.

- 25 Александрян Р.А., Мирзаханян Э.А. Общая топология. – М.: Высшая школа, 1979. – 336 с.
- 26 Шадрин Н.С. Ценностная регуляция деятельности: Социогенез, феноменология, механизмы. – Павлодар: Кереку, 2009. 360 с.
27. Налимов В.В. Теория смыслов // Золотухина-Аболина Е.В. В.В.Налимов. – М.: ИКЦ «Март», 2005. – 128 с.
- 28 Вюрпюлло Э. Восприятие пространства // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. Выпуск У1. – М.: Прогресс, 1979. – С.136-236.
- 29 Шадрин Н.С. О парадигмах анализа феномена отчуждения в современной психологии // Методология и история психологии. – 2010. – №3. – С.141-153.
- 30 Sartre J.-P. L'être et le néant. Esse d'ontologie phénoménologique. – Paris: Gallimard, 1943. – 722 p.
- 31 Летуновский В.В. Экзистенциальный анализ. История, теория и методология практики. Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2001.
32. Buber Martin. Ereignisse und Begegnungen. – Leipzig, 1920. – 97 S.
- 33 Абылхожин Ж.Б. Инерция мифотворчества в освещении советской и постсоветской истории Казахстана // Научное знание и мифотворчество в современной историографии Казахстана / Ред. Н.Э. Масанов. – Алма-Ата: Дайк-Пресс, 2007. – С. 225-291.
- 34 Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. – М.: Наука, 1990. – 575 с.
- 35 Schatz E. Modern clan politics. – Seattle, 2004. – 251 p.
- 36 Lewin K. Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics. – N.-Y.: Harper & Brothers publishers, 1948. – 289 p.
- 37 Хайдеггер М.. Прологомены к истории понятия времени. – Томск: Изд-во «Водолей», 1998. – 384 с.
- 38 Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1985. – М.: Наука, 1986. – С.80-60.
- 39 Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы антропологической психологии. Психология человека. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
- 40 Кузнецов Н.С. Человек: потребности и ценности. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1992. – 152 с.

В.В.КОЗЛОВ

*Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова
г., Ярославль, Россия*

ИНТЕГРАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ – К ПРОБЛЕМЕ МЕТАТЕОРИИ

Аннотация

В статье рассматривается история возникновения и развития основных системообразующих понятий психологии, парадигмы психологии, которые формируют многомерный теоретический, методологический, исследовательский и психотехнический проект.

Мақалада автордың түсінігі бойынша интегративті психологияны қалыптастыратын психологияда өзінен-өзі пайда болатын негізгі даму, психологиялық түсінік және психологиялық парадигмдердің тарихы қарастырылады.

Annotation

The paper examines the history of the origin and development of the basic concepts of system-psychology paradigm of psychology, which form a multi-dimensional theoretical, methodological, research and psychotechnical project.

Ключевые слова: наука, методология, метатеория, парадигма, психология, интегративная психология.

Автор этой статьи в течение последних двадцати с лишним лет занимается интегративной парадигмой психологии. Для того, чтобы более адекватно определить содержание этого методологического подхода, необходимо в общих чертах раскрыть основные системообразующие понятия психологии, историю их возникновения и развития.

Базовое понятие «парадигма» (греч. «paradeigma» – пример, образец) в самом общем смысле означает совокупность явных и неявных (и часто неосознаваемых) предпосылок, определяющих научные исследования и широко признанных на данном этапе развития науки. Это понятие восходит к античной и средневековой философии, в которых оно понималось как сфера вечных идей, как первообраз, образец, в соответствии с которым Богдемиург создает мир сущего. В методологию науки оно впервые введено позитивистом Г. Бергманом.

Обычно в методологии науки парадигма определяется как совокупность ценностей, методов, подходов, технических навыков и средств, принятых в научном сообществе в рамках устоявшейся научной традиции в определенный период времени.

Это понятие, в современном смысле слова, введено американским физиком и историком науки Томасом Куном [1922–1996] в книге «Структура научных революций» (англ. *The Structure of Scientific Revolutions*) (1962). В ней Кун показывает, что научное сообщество формируется путем принятия определенных парадигм. «Этим термином я обозначаю, - писал он, - научные завоевания, повсеместно принятые, из которых складывается, пусть на какое-то время, модель проблем и решений, устраивающая тех, кто занимается исследованиями в данной области»[1].

Согласно Т. Куну, парадигма – это то, что объединяет членов научного сообщества и, наоборот, научное сообщество состоит из людей, признающих определенную парадигму.

Как правило, парадигма фиксируется в учебниках, трудах ученых и на многие годы определяет круг проблем и методов их решения в той или иной области науки, *научной школе*.

Т. Кун выделял два основных аспекта парадигмы: эпистемический и социальный. В эпистемическом плане парадигма представляет собой совокупность фундаментальных знаний, ценностей, убеждений и технических приемов, выступающих в качестве образца научной деятельности, в социальном – характеризуется через разделяющее ее конкретное научное сообщество, целостность и границы которого она определяет.

Томас Кун выделял различные этапы в развитии научной дисциплины: допарадигмальный (предшествующий установлению парадигмы); этап господства парадигмы (т.н. «нормальная наука»); кризис нормальной науки; этап научной революции, заключающейся в смене парадигмы, переходе от одной к другой. Если применить эти стадии к науке психологии, то мы странным образом можем обнаружить их одновременно на всех возможных фазах ее развития.

Допарадигмальность психологии. Вне сомнения, наука и конкретная научная концепция развивается не прямолинейно, а имеет определенные фазы своего становления.

И, что касается рождения парадигмы, то вполне возможно, что в психологии оно часто является просто переводом старых идей на современный язык, некоей ретрансляцией. Если парадигма как система определенных научных ценностей и установок находит свое соперяживающее социальное сообщество, если отец-основатель (отцы) парадигмы имеют достаточно большой организаторский талант и экспансивную энергию, то условно мы можем обозначить это кесарево сечение из утробы философии вечного «новым» способом осмысления и объяснения психической реальности, новым смысловым пространством – новой парадигмой.

Но автор статьи глубоко убежден, что преобразование психологии, ее теоретические инновации происходят через контакт с общей культурой человечества. Только незнание этого огромного пространства смыслов и знаний может привести к странной зачарованности новизной, чем, собственно и страдает европоцентрированная и американоцентрированная психология и психотерапия.

Дополнительным аргументом допарадигмальности современной психологии является и то, что существует бесконечное количество школ психологии, ни одна из которых еще не может предложить научно корректную и адекватную методологию исследования предмета науки. В современном демократическом обществе существует огромное количество религиозных общин, которые собираются вокруг значимых ценностей и мифов христианства, буддизма, мусульманства и др. В таком же плане в условиях допарадигмального многовластия над территорией истины о психическом, множественность парадигматических теорий конституирует разношерстное научное сообщество, состоящее из когнитивистов, психоаналитиков, бихевиористов и др.

Допарадигмальность в учении о душе – это та эпистемологическая ситуация, когда парадигм много, но нет психологии как науки. Попытка психологии втиснуть природу психического в клетку теорий, отработанных системой профессионального образования, пока является безуспешной. Психическое, сознание, мышление пока не поддаются концептам науки и являются слишком зыбким фундаментом для будущей практики.

Нормальная наука. Если в предыдущих строках мы доказывали, что психология как наука находится в допарадигмальной стадии, то в этом подразделе мы сможем сказать, что в каком-то ограниченном смысле сейчас можно говорить все же о стадии нормальной науки и о том, что смена периода спокойного развития психологии (ее нормальной стадии) еще не наступила.

Материалистическая и позитивистская парадигмы психологии даже в начале 21-го века являются основными, а «объяснительная

методология», ориентированная на наблюдение, эксперимент и гипотетико-дедуктивный метод, являются доминирующими в любом научном исследовании. Вся российская психология развивается в соответствии с установленными закономерностями и принятой академической психологией системой предписаний, сформированных в русле материалистической психологии. Они «предзаложены» в «структурной психологии» (В. Вундт, Э. Титченер), «психофизике» (Э. Вебер, Г. Фехнер, С. Стивенс), «рефлексологии», «психофизиологии», «теории высшей нервной деятельности» (С.И. Сеченов, И. П. Павлов, В.М. Бехтерев), «функциональной психологии» (Д. Дьюи, Чикагская и Колумбийская школы), – во всей научной системе, которую мы обозначили как физиологическую парадигму психологии.

Постсоветская психология постмодернизма прочно опирается на свое «физиологическое» прошлое, признающие в качестве фундамента последующего развития свои незыблемые методологические принципы, картезианские требования формализации науки.

В принципе каждая из отраслей психологии (общая, социальная, организационная, педагогическая и др.) имеет одни и те же правила и стратегии проведения исследований, стандарты и нормы научной практики, парадигмальное обоснование.

Именно ньютоно-картезианская парадигма психологии, воплощенная в материалистически-позитивистских установках и «ценностях» ученых, объединенных в научные кланы, все еще является ведущей, все еще находится как бы в стадии «нормальной науки», выполняя проективно-программирующую и селективно-запретительную функции через систему образования, финансируемые научные проекты и системы научной аттестации.

Кризис психологии. На наш взгляд, любому более или менее свежему взгляду на психическую реальность всегда предшествует определенный кризис понимания, или парадигмальный кризис.

В истории российской психологии мы можем обнаружить несколько крупных кризи-

сов, которые не позволили в свое время реализоваться идеям интегративной методологии. Первый, когда в июле 1936 года был наложен партийный и правительственный запрет на развитие педологии как комплексной науки о детях. Тем самым оказались подорваны биологические основы возрастной психологии. Второй, когда в 1951 году в ходе известной научно-академической сессии, связанной с изучением творческого наследия И.П. Павлова, предпринималась попытка низвести психологию к изучению физиологии высшей нервной деятельности.

Третий методологический кризис наша психология переживала в конце 20-го столетия, когда, лишаясь привычной материалистической методологии и испытывая воздействие ряда направлений зарубежной науки, она рискует при не критическом восприятии всего иноземного утратить определенность цели и четкость ориентиров. Хотя, следует признать, что если кризис парадигмы реален, то он всегда вызывает к жизни неординарную науку, связанную закономерно с размыванием догм и ослаблением правил научного психологического исследования.

Что касается социального аспекта парадигмы, то в условиях третьего методологического кризиса целые группы ученых потеряли веру в материалистическую психологию.

В известном смысле можно утверждать, что психология переживает своеобразный «кризис роста», подобный кризису физики в начале XX века. На наш взгляд, разрешение этого кризиса связано не столько с поиском новых фактов или закономерностей, сколько с новыми методологическими подходами и новым уровнем осмысления сознания человека как целостной системы.

Что касается научной революции, то есть периода, когда новая парадигма вытесняет старую, то Кун, наверно, выдавал все же желаемое за действительное. Парадигмы не умирают. Даже принцип Паули: «Смена научных парадигм происходит со сменой поколения их носителей» для России, да и зарубежной психологии, выглядит абсурдной.

Утверждение Макса Планка «Новая научная истина, как правило, торжествует не потому, что убеждает противников, открывая им новый свет, скорее она побеждает потому, что оппоненты, умирая, дают дорогу новому поколению, привыкшему к ней», – не имеет достаточного основания, так как каждая парадигма психологии уже имеет проверенные и надежные способы своего социального и научного воспроизводства.

На самом деле все выглядит по-другому. Все 5 основных направлений, парадигм психологии (физиологическая, психоаналитическая, бихевиористическая, экзистенциально-гуманистическая, трансперсональная), о которых мы многократно писали в предыдущих статьях и монографиях, существуют и со-существуют «прямо сейчас», одновременно. И я бы не сказал, что это сосуществование мирное и эмпатичное. Психология, как и любая наука, живущая за счет социальных ресурсов, больше похожа на поле битвы исследовательских программ, чем на систему изолированных островков.

В общем случае можно обнаружить, что любая более ранняя, более исторически старая парадигма психологии не признает более поздние парадигмы. В этом смысле парадигма физиологическая отрицает потенциальную возможность существования всех тех уровней, которые анализируются в психоанализе, тем более в трансперсональной психологии, отрицая их существование и провозглашая их патологическими, иллюзорными или же вообще несуществующими.

Третий методологический кризис вроде бы должен был осуществиться как кризис нормальной стадии материалистической и по существу физиологической парадигмы советской психологической науки и привести к научной революции. И вроде бы мы должны были ждать в этом котле кризиса смены парадигмы, переходе к интегративной (гуманистической, трансперсональной) или к какой-то другой парадигме, но этого не случилось.

Потеря ясности и методологической однозначности психологии в 90-е годы родила достаточно выраженные эмоциональные и

интеллектуальные всплески в российской психологии 90-х годов по поводу философских, онтологических, феноменологических оснований и проблем методов и исследовательских стратегий. Но эти всплески, по сути, оказались бурей в стакане воды и через горнило трансперсональных, экзистенциально-гуманистических, герменевтических новаций не прошла новая парадигма.

Высшим достижением последнего кризиса является парадигмальный плюрализм, который больше напоминает методологическую неопределенность.

Научная революция. Мы уже рассуждали выше о том, что российская психология допарадигмальна и переживает период, предшествующий установлению «новой» парадигмы в ее развитии.

Выше мы особенно подробно остановились на понимании психологии как нормальной науки неслучайно. Именно на фоне идеи нормальной науки, в конце концов, – в силу существования множественности предметов и множественности понимания психологии и конфликтном напряжении внутри этого множества, – мы можем говорить о кризисе психологии.

Именно эта множественность, конкуренция, борьба, конфликты, даже спесь и презрение ученых к другим кланам, парадигмам и школам, создают то напряжение, которое, возможно, вызовет взрыв научной революции.

Но следует признать, что двадцатилетний опыт кризиса российской психологии не привел к новой парадигме, к гештальт-переориентации самой психологии (в смысле переориентации ее концептуально-понятийного «гештальта»), к научной революции.

Предварительные выводы. Таким образом, современное состояние российской психологии мы можем идентифицировать и зафиксировать, в зависимости от способа мышления и описания, на всех стадиях развития парадигмы: препарадигмальной, нормальной науки и кризиса.

Оценка учеными состояния психологической науки, стадии ее развития зависит от очень многих переменных. Это и вера, и лич-

ностные убеждения, система представлений о науке и научности, и личностный контакт с представителями разных парадигм, это и особый эстетический вкус к красоте интеллектуальных построений, это и прагматичность теории, в конце концов, это пол и этническая идентичность, социальное происхождение и «приближенность» к отцам науки, степень идентифицированности и ангажированности системой ценностей парадигмы, монетарные интересы, лень и зависть.

Сейчас для того, чтобы новая парадигма была услышана, недостаточно надежных научных аргументов, и даже решительные доводы не способны убедить многих, и уж точно нет такого аргумента, чтобы убедить всех.

Ни жизнеспособность, ни прагматичность, ни правдоподобность, ни даже красота теории не способны убедить ученого, склонного бродить по кладбищу драгоценных для него, но ошибочных теорий.

Многие забывают, что способы мышления и понимания стареют вместе с эпохой. Но старение нашего мышления и понимания не так нас и огорчает, в силу того, что многие убеждения и ценности являются не только историей нашей жизни, но и ее частью. Наши научные убеждения вплетены в нашу биографию, в нашу личность и ко всему прочему они принадлежат целому поколению людей, с которыми мы прожили жизнь и «которые знали и знают, что такое правильное понимание науки и всего научного».

Интегративная психология. В своих предыдущих работах мы уже неоднократно анализировали понятие парадигмы и выделяли 5 базовых парадигм психологии в соответствии со спецификой предмета, категориального аппарата, методов, а также социальных характеристик.

Интегративный подход является принципиально новым смысловым пространством как для профессионалов (психологов, социальных работников, психотерапевтов), так и для их клиентов.

Любая современная психологическая парадигма при кажущейся ее полноте и универсальности является справедливой лишь при

определенных обстоятельствах и с известной долей вероятности в определенной предметной области. Ценность любой парадигмы относительна и говорить об абсолютных мерках применительно к эмпирическим и концептуальным верованиям ученых-психологов не имеет никакого смысла.

Предельное осознание относительности и в то же время истинности любого понимания психического освобождает специалиста от догм и приближает его к точке интеграции, а рефлексивное метасистемное понимание и принятие – к интегративной психологии. В этом смысле интегративная психология является направлением профессионального мышления, философской и психологической тенденцией, имеющей практическое применение.

Для формирования интегративной психологии необходима универсальная языковая среда, наподобие языка математики или физики, в которых любая символика истолковывается однозначно независимо от парадигмы, а также кооперативное взаимодействие всех парадигм и школ психологии. Конкретная задача, которую предстоит решить в первую очередь, состоит в разработке интегративной парадигмы психологической науки, ориентированной на коммуникацию (как неоднократно указывал В.А.Мазилев, яркий представитель Ярославской школы психологии), т.е. предполагающей улучшение реального взаимопонимания:

- между различными направлениями в рамках научной психологии;

- между академической, научной психологией и практико-ориентированными концепциями;

- между научной психологией и теми ветвями, которые не относятся к традиционной академической науке (трансперсональная, религиозная, мистическая, эзотерическая и т.п.);

- между научной психотерапией и искусством, философией, религией;

- между парадигмами психологии, которые опредмечивают различные уровни психической организации (тело, персона, поведение, нравственность, смыслы бытия в мире, интрасперсональное и трансперсональное [2].

Интегративная психология предполагает консолидацию множества областей, школ, направлений, уровней знаний о человеке в смысловом поле психологии. Одновременно мы убеждены, что понимание, оценку, использование частной научной парадигмы может дать только более общая теория, к которой мы и относим интегративную психологию.

Можно сказать, что существуют пять базовых моделей психологии со своими принципами, методологией, предметом и пятью магическими кристаллами, пятью линзами, через которые психологи каждого клана воспринимают психическую реальность (причем совершенно своеобразно).

Усилия интегративной психологии направлены на то, чтобы наладить взаимодействие этих «линз», магических кристаллов с целью сформировать, сконструировать совершенный объектив, адекватно отражающий психическую реальность.

Интегративная психология предполагает максимальное использование возможностей диалога с представителями всех пяти направлений психологии, позволяющего расширить представления о подходах и исследовательских методологиях, применяемых к изучению психической реальности.

Этот диалог предполагает включение механизмов идентификации, эмпатии и рефлексии как условий понимания представителей всех пяти волн психологии и налаживания продуктивного взаимодействия между ними, подчиненное общей цели, – углублению представлений о сути психического, нахождения путей и способов сотрудничества.

Вместо того, чтобы рассматривать физиологическую психологию, психоанализ, бихевиоризм, экзистенциально-гуманистическую и трансперсональную психологии (упомянутые пять базовых моделей психологии) как подходы конкурирующие, мы можем рассматривать их как взаимодополняющие пути получения новых открытий о человеке, каждый из которых потенциально информативен для другого.

Следует признать, что все пять парадигм психологии прогрессивны и необходимы,

и каждая из них во временной перспективе содержит некий избыток относительно предыдущих теорий, объясняет новый, доселе неожиданный факт, опредмечивая новые пространства феноменов психического. И не нужно думать, что парадигмы в психологии рождаются и умирают, уступая место новым представлениям и научным ценностям. Парадигмы эволюционируют, адаптируются к новым социальным и интеллектуальным веяниям, развиваются вместе с духом времени.

Все пять парадигм психологии в их непрерывности современного развития формируют тот многомерный теоретический, методологический, исследовательский и психотехнический проект, который мы обозначили как интегративную психологию.

Стратегия интегративной психологии – постижение природы человека через сопровождаемое метасистемной критической рефлексией интегрирование, синтез различных традиций, подходов, логик, диагностического и психотехнического инструментария, при сохранении их автономии в последующем развитии. Суть ее заключается в многоплоскостном, многомерном, многоуровневом, разновекторном анализе, создающем возможность качественно иного исследования, предполагающего включение в плоскость анализа аспектов множественности, диалогичности, многомерности психического феномена.

Становление в интегративную позицию, которая по сущности является метасистемной по отношению ко всем пяти парадигмам психологии, предоставляет возможность отстраненного анализа и обеспечивает возможность нового качественного скачка в развитии психологического знания.

Интегративная психология предлагает свободное оперирование многомерным знанием, связанным с наиболее продуктивно работающими в проблемной области традициями, психологическими парадигмами и их диагностическим, психотехническим инструментарием. Мы не отрицаем достижений ни одной парадигмы психологии и наше отношение к ним прагматично: возможен и рационален выбор любой парадигмы, которая в данный

момент и в данной ситуации решает большее число проблем, заданных контекстом жизни.

Автор статьи совершенно уверен, что существует одна психология, по-разному воплощенная в текстах разных парадигм, школ и личностей. Она объединена великой и ненасытной интенцией понимания психического.

Методологический фундамент интегративного подхода состоит из методологических принципов целостности, развития, нелинейного детерминизма, многомерности истины, позитивности, соотнесенности, онтологического плюрализма. Это методологические правила, которые указывают, каких путей и средств «научного» постижения следует избегать (негативная эвристика) и которыми следует двигаться (позитивная эвристика).

Интегративная методология предполагает привлечение к анализу находок и достижений тех психологических, философских, психодуховных традиций и подходов, которые эффективно работают в конкретной феноменальной области психологии и предлагает механизмы развития психологического знания, в качестве которых выдвигаются: взаимодействие между всеми волнами психологии, интегративный диалог альтернативных подходов, традиций, школ и критическое рефлексивное позиционирование.

Интегративный подход – это творческий и многомерный синтез концепций, которые опредмечивают различные аспекты человеческой активности как в теоретико-методологическом, так и в исследовательском и психотехническом отношениях.

Главной целью психологии мы видим в том, чтобы воссоединить целостную ткань психической реальности и выстроить многомерную интегративную парадигму современной психологии.

Все пять парадигм психологии: физиологическая, психоаналитическая, бихевиористическая, экзистенциально-гуманистическая, трансперсональная представляют собой:

- теорию, методологию как систему принципов, методов исследования предметов науки и культуры исследования;

- психотехнического воздействия на этот предмет;

- представителей парадигмы, которые являются носителями системы теоретических, методологических и аксиологических установок, принятых в качестве образца решения научных задач и прикладных целей.

Интегративная психология является уникальной парадигмой психологии, которая сформировалась в конце прошлого тысячелетия из опыта прикладных исследований в интенсивных интегративных психотехнологиях (ИИПТ). ИИПТ было основано автором статьи в начале 90-ых годов как система теорий, концепций, моделей, методов, умений и навыков, которые ведут человека к большей целостности, к меньшей конфликтности, раздробленности сознания, деятельности, поведения [2].

Массовые эксперименты с различными психотехниками и психотехнологиями в течение последних 20 с лишним лет на огромной выборке (более 17 тыс. чел.) показали правильность базового методологического посыла – целостного подхода в теоретической и практической деятельности психолога, который подразумевает не только системный анализ предмета науки, но и целостное видение своей природы, своих клиентов в реальной деятельности.

Развитие интегративной психологии в теоретическом отношении может быть рассмотрено как развитие понятий, составляющих каркас этой новой парадигмы психологической науки. Этот аспект предмета является основой для проведения теоретических психологических исследований. Одновременно с этим, теоретический уровень интегративной психологии связан и с объяснением психических феноменов. На теоретическом уровне интегративной психологии психическое, наблюдаемое и воспринимаемое феноменологически (на уровнях персоны, интерперсонального и трансперсонального), становится психологическим.

Интегративная психология как метатеория (от греч. meta - между - после, через – означающая промежуточность, следование за чем-

либо, переход к чему-либо другому; теория (греч. Θεωρία - «рассмотрение, исследование»)) имеет два основных источника: развитие и уточнение, новое осмысление понятий и категорий; эмпирический, феноменологический пласт, возникающий из опыта взаимодействия с психической реальностью.

Интегративная психология как метатеория является языком, соединяющим множество семантических пространств, выработанных в культуре как способ рационального построения учений о психическом, как система принципов выполняет на уровне метатеории роль в качестве ее методологической основы.

Интегративная психология как метатеория является пространством рефлексии различных свойств, структур, закономерностей, методов и приемов исследования различных предметных областей парадигм психологии, гуманитарных дисциплин (философии, искусства, социологии, духовных традиций, психотехнических систем и др.), изучающих феноменологию психического.

В условиях постмодерна (от лат. post - после, фр. - современный) российская психология закономерно должна принять интегративный характер, что приведет неизбежному преобразованию интеллектуальной культуры самой психологии.

Российская (советская) идеологически ангажированная психологическая парадигма модернизма, направленная на изменение самой природы человека (на формирование «личности коммунистического общества», на отрицание старого и его демонтаж, построение идеальных сообществ, коллективов высокого уровня развития) с «всесторонне развитыми» строителями и с основным принципом «цель оправдывает средства», уже ушла в прошлое.

Интегративная психология как способ и культура постмодернистского мышления осуществляет совокупность определённых принципов научного существования:

- использование и интроекция в поле психологического мышления культурного и познавательного потенциала предшествующих исторических периодов;

- радикальный плюрализм и толерантность;
- стирание границ между массовой и элитарной психологическими культурами, субкультурами Востока и Запада, через разнообразие психологического языка;

- равноправие стилей мышления и познавательных парадигм психологии, признание их самооценности;

- конвенциональность психологического знания, то есть психология как наука уже имеет в социальной культуре определенный набор устойчивых характеристик, выделенных в качестве значимых.

Язык, ценности, исследовательские стратегии интегративной психологии обращены ко всему социуму вне всякой дифференциации, учитывая весь спектр интересов и настроений различных социальных групп, применяя универсальные, основанные на общих антропоцентрированных ценностях и убеждениях

смыслы и методы. На наш взгляд, это наиболее перспективные стратегии и принципы новой традиции науки.

С этих позиций интегративная психология – наиболее удачный кандидат на роль мета-теории не только в теоретическом научном знании о психической реальности, но и в экспериментальном ее исследовании и в практической реализации достигнутого уровня осмысления.

ЛИТЕРАТУРА

1 Кун Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969 года. – М.: Прогресс, 1977.

2 Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.

А.К. РЫСБАЕВА, Д. САДИРБЕКОВА

Научно-практический образовательный и оздоровительный центр «Бобек»

г. Алматы, Казахстан

diko82@mail.ru

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ МОНИТОРИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЕДВУЗЕ

Аннотация

В статье излагаются некоторые вопросы педагогического исследования, посвященного проблеме профессиональной подготовки будущих учителей, где особую значимость приобретает процесс обучения с использованием информационных технологий, направленных на отслеживание учебных достижений студентов. Рассматриваются вопросы мониторинга как фактора повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

Мақалада болашақ мұғалімдерді кәсіби даярлаудың проблемаларына арналған педагогикалық зерттеулердің кейбір мәселелері баяндалады. Онда студенттердің оқу жетістіктерін қадағалауға бағытталған ақпараттық технологияларды пайдаланған оқу процесі айрықша мәнге ие болатыны айтылады. Болашақ мамандарды кәсіби даярлаудың сапасын арттыру факторы ретінде мониторинг мәселелері жан-жақты қарастырылады.

Annotation

The article outlines some of the issues of pedagogical research on the problem of the training of future teachers, where special importance is given to the process of learning using information

technologies to monitor academic achievement of students. The problems of monitoring as a factor in improving the quality of training of future professionals is touched upon.

Ключевые слова: понятие, диагностика, мониторинг, прогнозирование, качество, информационные, компьютерные технологии.

В статье «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда» Президент Республики Казахстан Нурсултан Абишевич Назарбаев обратил внимание всех казахстанцев на необходимость модернизации системы образования по трём главным направлениям:

- оптимизация образовательных учреждений;
- модернизация учебно-воспитательного процесса;
- повышение эффективности и доступности образовательных услуг» [1].

По сути, все три задачи определяются обновлением системы образования, где имеют место инновационные информационные технологии обучения и воспитания обучающихся.

Предпринятое нами исследование посвящено выявлению особенностей использования мониторинга преподавателями и студентами информационных технологий в педагогическом процессе вуза, целью которого является постоянное отслеживание успеваемости, оценка качества знаний, формирование рефлексивной культуры будущих специалистов.

Одной из главных задач данного исследования является определение сущности базовых понятий: диагностика, прогнозирование, мониторинг, коррекция, рефлексивная культура, оценка качества знаний, информация, информационные технологии, процесс обучения. Ясно, что достижение поставленной цели и результатов исследования возможно только при определении содержания вышеперечисленных понятий. В настоящем сообщении излагаются некоторые определения базовых понятий исследовательской работы.

Изучение и анализ теоретических источников показал, что понятие «мониторинг» используется в разных значениях. Так, в

Большом словаре «Педагогика» читаем: «мониторинг - 1) постоянное наблюдение за к.-л. процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям; 2) экол. наблюдение, оценка и прогноз состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека; 3) пед. планомерное диагностическое прослеживание профессионально-образовательного процесса; мониторинг включает диагностику, прогнозирование и коррекцию профессионального развития личности и процесса образования; 4) сбор информации, сведений в средствах массовой коммуникации, ведение радиоперехвата; 5) непрерывное наблюдение за экономическими объектами, анализ их деятельности как составная часть управления» [2, С.325].

На наш взгляд, мониторинг относительно обучающегося следует определять как непрерывно повторяющийся сбор информации по отслеживанию процесса обучения с целью повышения качества успеваемости.

В аспекте нашего исследования особую значимость приобретают знания преподавателей и студентов педвуза, способствующие применять информационные технологии для отслеживания качества процесса обучения, качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

В условиях постиндустриального, информационного общества возникают новые задачи по профессиональной подготовке будущих учителей, где знания и умения диагностировать процесс обучения, осуществлять мониторинговую деятельность тесно связаны с владением информационными технологиями.

Согласимся с исследователем Р.М. Юсуповым в утверждении о том, что: «По современным воззрениям информационное общество – это такое общество, в котором производство

и потребление информации является важнейшим видом деятельности, а информация является наиболее значимым ресурсом, новые информационные и телекоммуникационные технологии и техника становятся базовыми технологиями и техникой, а информационная среда наряду с социальной и экологической – новой средой обитания человека» [3, С.40].

Использование информационных технологий в педагогическом процессе вуза создаёт эффективную обучающую среду, где диалог между преподавателем и студентом, между студентом и группой студентов позволяет в мобильном режиме отслеживать результаты приобретения новых и закрепления «старых» знаний.

Постоянное и планомерное отслеживание успеваемости студентов со стороны преподавателя и самостоятельное отслеживание хода учения со стороны самого студента при непосредственном использовании информационных технологий способствует формированию профессиональных компетенций в области педагогического прогнозирования, педагогической диагностики и оценки качества обучения.

Среди множества информационных технологий следует выделить компьютерную технологию, владение которой позволяет провести мониторинг успеваемости студентов за короткий промежуток времени и при этом получить достаточный объём информации. Инструментом измерения учебных достижений студентов являются правильно составленные тесты. Процедура тестирования позволяет сравнивать результаты обучения, как по отдельным темам, так и по предметам на протяжении ряда лет.

Самостоятельная работа студентов во время тестирования с использованием компьютерной технологии способствует формированию профессионально значимых качеств педагога, таких как:

- ответственность,
- организованность,
- аналитическое мышление,
- прогнозирование,
- педагогическое диагностирование,
- рефлексивная культура.

Особо следует остановиться на формировании у студентов рефлексивной культуры. Мельникова Г.А. пишет: «Под рефлексивной культурой мы понимаем внутренний творческий потенциал саморазвития педагога (как результат интеграции динамических личностных и профессиональных качеств, включающий в себя овладение комплексом рефлексивных знаний и умений, способов самопознания, самооценки, выработки установки на ценностное отношение к предстоящей профессиональной деятельности и развитие профессионально личностных качеств), предоставляющий ему возможность: самоопределения, самовыражения, самоутверждения, саморегуляции, самоактуализации, самосовершенствования (прежде всего в профессии)» [4].

Применяя информационные технологии для мониторинга учебных достижений, студент имеет возможность:

- выявить свои пробелы в знаниях,
- зафиксировать данные об успеваемости на сегодняшний день,
- сделать сравнительный анализ после того, как знания обновятся,
- оценить себя и спрогнозировать перспективы на будущее.

Доказано (В.Г. Маралов, А.Б. Орлов и др.), что высокий уровень рефлексии педагога способствует всестороннему познанию себя, оптимизирует стратегии развития профессиональной компетентности.

Вне сомнения, компетентностный подход к процессу обучения определяет задачи по овладению студентами различными информационными технологиями, по развитию навыков осуществлять мониторинг на основе использования компьютеров.

Э.Ф. Зеер всё многообразие способов и технологий мониторинга сводит к следующим группам:

- текущее наблюдение;
- метод тестовых ситуаций;
- экспликация (развёртывание, разъяснение);
- опросные методы;
- анализ результатов учебно-профессиональной деятельности;
- тестирование [5].

При применении компьютерной технологии и текущее наблюдение, и метод тестовых ситуаций, и экспликация (развёртывание, разъяснение), и опросные методы, и анализ результатов учебно-профессиональной деятельности, и тестирование могут быть с успехом использованы для мониторинга учебных достижений студентов.

Например, опросные методы, включающие вопросы по изучаемой теме, составленные преподавателем для самостоятельной работы, ориентируют обучающегося на закрепление пройденного материала, установление связи между новыми и старыми знаниями.

Чёткость и логичность постановки вопросов способствуют быстрому набору ответов, поиску вариантов, дополнительной информации в интернете, диалогу с преподавателем в режиме онлайн.

Сложность заключается в том, что следует обратить внимание на два важных направления в профессиональной подготовке будущих педагогов. Первое, это формирование знаний в целом о науке педагогического мониторинга. Второе, овладение информационными технологиями с целью постоянного отслеживания обучающимся своих учебных достижений.

Особого внимания заслуживает профессиональная деятельность преподавателей педвузов, разрабатывающих тесты, опросники, онлайн-конференции и другие формы орга-

низации процесса обучения. Если студент сам, самостоятельно проводит мониторинг успеваемости с помощью компьютерной технологии, то в этом процессе велика роль преподавателя.

Таким образом, исследование, посвящённое проблеме повышения качества обучения студентов в педвузе, где мониторинг является важной формой самоконтроля и самооценки обучающихся, актуализирует проблемы формирования конкурентоспособного специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1 Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. – 10 июля 2012.

2 Большой словарь «Педагогика». – Минск: Современное слово, 2005.

3 Юсупов Р.М. О концептуальных основах региональной информационной политики. // Труды X Всероссийской объединенной конференции «Интернет и современное общество». – СПб. – 23-24 октября 2007. – С. 40-50.

4 Мельникова Г.А. Самопознание как этап становления рефлексивной культуры педагогических кадров. E-mail: galina77.ishina@mail.ru

А.О. САНГИЛБАЕВА

*Казахский Университет Международных отношений и Мировых языков
имени Абылай хана
кафедра педагогики и психологии
г. Алматы, Казахстан
sangilbaeva@gmail.com*

К ВОПРОСУ О КОМПЛЕКСНОМ РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

Мақалада бастауыш класс жасындағы оқушылардың когнитивтік-коммуникативтік қабілеттері және ақыл-ойларының дамуына қоршаған ортаның әсері қарастырылды.

В статье рассмотрена проблема когнитивно-коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста, их интеллектуальное развитие и влияние окружающей среды на него.

Annotation

The article is devoted to the problem of cognitive communicative abilities of primary school children and also to their intellectual development and the influence of the environment to their cognitive and communicative development.

Ключевые слова: образование, младший школьный возраст, умственная деятельность, интеллект, когнитивно-коммуникативная способность, межличностное общение, когнитивно-коммуникативное умение, компетентность.

Одной из целей современного образования является развитие когнитивно-коммуникативных умений обучающихся как фундаментального условия для реализации принципа «обучение в течение всей жизни». Наиболее важными чертами личности становятся умения воспринимать информацию, анализировать и оценивать ее, приходить к умозаключениям, организовывать свою деятельность адекватно сообщениям, которые передают другие субъекты и объекты окружающей действительности.

Многочисленные наблюдения исследования психологов и педагогов, убедительно показали, что ребенок, не научившийся учиться, не овладевший приемами мыслительной деятельности в начальных классах школы, в

средних обычно переходит в разряд неуспевающих [1]. Одним из важных направлений в решении этой задачи выступает создание в начальных классах условий, обеспечивающих полноценное умственное развитие детей, связанное с формированием устойчивых познавательных интересов, умений и навыков мыслительной деятельности, качеств ума, творческой инициативы и самостоятельности в поисках способов решения задач. Однако такие условия обеспечиваются в начальном обучении пока не в полной мере, поскольку все еще распространенным приемом в практике преподавания является организация учителем действий учащихся по образцу: излишне часто учителя предлагают детям упражнения тренировочного типа, основанные на подра-

жании и не требующие проявления инициативы, воображения и способностей. В этих условиях у детей недостаточно развиваются такие важные качества мышления, как глубина, критичность, гибкость, которые являются сторонами его самостоятельности, только развитие самостоятельного мышления, творческого, поискового, исследовательского есть основная задача школьного обучения вообще и в начальных классах в частности.

Развитие самостоятельного мышления, проявляющегося, в частности, в своеобразном видении ребенком проблемной ситуации, требует индивидуального подхода, который бы учитывал особенности мыслительной деятельности каждого ученика.

Формирование самостоятельности в мышлении, активности в поиске путей достижения поставленной цели предполагает решение детьми нетиповых, нестандартных задач, имеющих иногда несколько способов решения, хотя и правильных, но в разной степени оптимальных. Для того, чтобы решение таких задач способствовало действительному развитию активного, поискового мышления, оно должно быть организовано особым образом. В частности, необходимо провести разбор наиболее распространенных ошибок, которые встретились при решении, обсуждение разных способов решения, их обоснование и критику [1, с.29].

Условия, необходимые для организации систематической работы по формированию и развитию самостоятельного мышления, очень трудно обеспечить на уроках в начальной школе, насыщенных учебным материалом. Этому послужит организация регулярных занятий во внеклассной работе, например, «кружка», на занятиях которого дети решают нестандартные задачи, предлагаемые в определенном порядке, например от простых к сложным, а не случайным образом.

Умственное развитие, развитие мышления является важной стороной в развитии личности младших школьников, в частности ее познавательной сферы. Мышление человека характеризуется активным поиском связей и отношений между разными событиями, яв-

лениями, вещами, предметами. Именно направленность на отражение прямо ненаблюдаемых связей и отношений, на выделение в вещах и явлениях главного и неглавного, существенного и несущественного и отличает мышление как познавательный процесс от восприятия и ощущения. При выделении связей и отношений можно действовать по-разному. В одних случаях, чтобы установить отношения между предметами, нужно их реально изменить, преобразовать. Например, чтобы узнать, что тверже – проволока из алюминия или из меди, нужно оба предмета согнуть. В других случаях достаточно, не трогая сами предметы, изменять лишь их образы, мысленные представления. Например, чтобы узнать, поместятся ли книги, лежащие на столе, в портфеле, можно, не трогая книги и портфеля, представить, какой у книг будет общий объем, если их сложить вместе, и сравнить мысленно с объемом портфеля.

В младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются далее только те основные человеческие характеристики познавательных процессов (восприятие, внимание, память, воображение и мышление), необходимость которых связана с поступлением в школу [2].

Внимание в младшем школьном возрасте становится произвольным, но еще довольно долго, особенно в начальных классах, сильным и конкурирующим с произвольным остается непроизвольное внимание детей. Объем и устойчивость, переключаемость и концентрация произвольного внимания к четвертому классу школы у детей почти такие же, как и у взрослого человека. Что касается переключаемости, то она в этом возрасте даже выше, чем в среднем у взрослых. Это связано с молодостью организма и подвижностью процессов в центральной нервной системе ребенка.

В школьные годы продолжается развитие памяти. Л.И. Божович [1] провела сравнительное исследование памяти у детей младшего и среднего школьного возраста и пришла к следующим выводам:

– с 6 до 14 лет у детей активно развивается механическая память на несвязанные логически единицы информации;

– вопреки распространенному мнению о существовании увеличивающегося с возрастом преимущества запоминания осмысленного материала фактически обнаруживается обратное соотношение: чем старше становится младший школьник, тем меньше у него преимуществ запоминания осмысленного материала над бессмысленным.

В целом, память детей младшего школьного возраста является достаточно хорошей, и это, в первую очередь, касается механической памяти, которая за первые три – четыре года учения в школе прогрессирует достаточно быстро. Несколько отстает в своем развитии опосредствованная, логическая память, так как в большинстве случаев ребенок, будучи занят учением, трудом, игрой и общением, вполне обходится механической памятью [3].

За первые три – четыре года учения в школе прогресс умственного развития детей бывает довольно заметным. От доминирования наглядно-действенного и элементарного образного мышления, от допонятийного уровня развития и бедного логикой размышления школьник поднимается до словесно-логического мышления на уровень конкретных понятий. В этом возрасте достаточно хорошо раскрываются общие и специальные способности детей, позволяющие судить об их одаренности. Ко всему сказанному следует добавить умение рассуждать логически и пользоваться понятиями.

Комплексное развитие детского интеллекта в младшем школьном возрасте идет в нескольких различных направлениях: усвоение и активное использование речи как средства мышления; соединение и взаимообогащающее влияние друг на друга всех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического; выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе.

Основным критерием выделения интеллектуальных способностей как самостоятельной реальности является его функция в регуляции поведения. Интеллект, как полагал В. Штерн, есть некоторая общая способность приспособления к новым жизненным условиям.

Большинство исследователей сходится на том, что в первые 20 лет жизни происходит основное интеллектуальное развитие человека, причем наиболее интенсивно способности изменяются от 2 до 12 лет. К этому выводу независимо друг от друга пришли Я.А. Пономарев, Дж. Терстоун, Ж.Пиаже, Н. Рейли и многие другие исследователи [3,4]. Развитие общих интеллектуальных способностей зависит не только от возраста, но и от вида деятельности (учебной и профессиональной), которой занимается человек.

Исследования калифорнийских психологов показали, что индивидуальные показатели интеллекта с 6 до 18 лет могут изменяться в пределах 30 единиц [5]. Эти изменения были связаны не со спонтанными колебаниями, а с различиями в семейном окружении: у детей, оказавшихся в благоприятной эмоциональной среде, уровень интеллекта постоянно повышался, а у детей, по отношению к которым родители не проявляли достаточной заботы, наблюдался процесс снижения уровня интеллекта. По данным американских исследователей, решающим фактором, влияющим на относительный прогресс или регресс в развитии интеллекта, оказался уровень образования родителей. Что касается эмоциональных отношений, то эмоциональная подчиненность родителям влияла на спад IQ в возрасте от 4,5 до 6 лет. Подъем же IQ связан с эмоциональным одобрением со стороны родителей, поощрением инициативы и рассудительности, а также формированием родителями у ребенка еще не нужных для адаптации в данном возрасте умений и навыков [6].

Множество исследований посвящено взаимосвязи такой характеристики, как экстраверсия – интроверсия, с интеллектуальными способностями [3,4,7]. Мы можем исходить из того, что уровень коммуникабельности экстравертов выше, чем у интровертов.

Коммуникативные способности – это комплексное многоуровневое личностное образование, совокупность коммуникативных характеристик личности, а также ее социально-перцептивные и операционно-технические знания и умения, обеспечивающие регуляцию

и протекание деятельности общения. В структуре коммуникативных способностей выделяют следующие блоки: личностный блок; социально-перцептивный; операционно-технический блок. Все структурные компоненты коммуникативных способностей выступают в нерасторжимом единстве в комплексе, обеспечивая регуляцию процесса общения [2,6].

А.А. Кидрон под коммуникативными способностями понимал «общую способность, связанную с многообразными подструктурами личности и проявляющуюся в навыках субъекта общения вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели» [5]. Автор считает, что способность личности к коммуникации в наиболее общем виде выражается в способности устанавливать социальные контакты с другими людьми, способности входить в разные роли, способность приходить к взаимопониманию в разных условиях интеракции и на разных уровнях обмена информации.

Коммуникативные способности – это во многом степень успешности использования вербальных и невербальных средств общения, т.к. по словесному каналу передается чистая информация, а по невербальному – отношение к партнеру по общению. «Невербальное поведение человека неразрывно связано с его психическими состояниями и служит средством их выражения» [6]. На основе невербального поведения раскрывается внутренний мир личности, осуществляется формирование психического содержания общения и совместной деятельности. Люди довольно быстро научаются приспособлять свое вербальное поведение к изменяющимся обстоятельствам, но язык тела оказывается менее пластичным.

На основании проведенного анализа следует сделать вывод, что когнитивно-коммуникативные умения – это способности индивида воспринимать, перерабатывать, оценивать поступающую информацию и адаптировать собственное поведение к изменяющимся условиям окружающей среды. Степень сфор-

мированности когнитивно-коммуникативных умений влияет на многие аспекты деятельности человека, как в профессиональной сфере, так и в межличностных отношениях.

Вследствие вышесказанного, актуально говорить о когнитивно-коммуникативном компоненте, так как процесс познания в большинстве случаев связан с коммуникацией. Катализирующая функция общения в познавательной деятельности подчеркивается основоположником коммуникативного подхода Б.Ф. Ломовым и его последователями, благодаря исследованиям которых общение приобрело статус понятия общепсихологической категории. Развивая идеи когнитивизма, исследователи В.А. Барабанщиков [6], Л.П. Киященко, И.К. Лисеев, В.Н.Садовский [7] доказали позитивное влияние коммуникации в повышении эффективности познавательной деятельности. Учащиеся изучают материал посредством коммуникации в процессе предусмотренных форматом занятий в учебном заведении, получая знания, требуя объяснений и уточнений, отвечая на контрольные вопросы, анализируя предлагаемые проблемы. При автономной учебной деятельности обучающиеся перерабатывают информацию из различных источников для выполнения заданий, предполагающих контроль через коммуникацию – либо в письменной, либо в устной форме. Таким образом, познание и коммуникация тесно взаимосвязаны в ситуациях межличностного общения.

Е.В. Житкова, вслед за А.А. Бодалевым, обращает внимание на то, что межличностное общение почти всегда вплетено в деятельность и выступает как условие его выполнения или ее компонент [7]. Таким образом, умение эффективно общаться становится важным условием осуществления многих видов деятельности. Поскольку именно от способностей человека воспринимать информацию и адекватно ее применять в дальнейших действиях, когнитивно-коммуникативные умения являются неотъемлемым компонентом компетенций, которые в своей совокупности формируют профессиональное и личностное качество – компетентность. Данный вид

умений входит в структуру нескольких компетенций: ценностно-смысловых, учебно-познавательных, коммуникативных, социально-трудовых, а также компетенций личностного совершенствования [8], что свидетельствует о важности когнитивно-коммуникативных умений в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1 Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.

2 Бодалев А.А. Психологическое общение. – М.: Воронеж, 1996.

3 Шеина И.М. Межкультурная коммуникация как проявление лингвистического и культурного опыта: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2009.

4 Забродина И.В. Формирование когнитивно-коммуникативных умений у учащихся

подросткового возраста (на примере гуманитарных дисциплин): дис. канд. пед. наук. – Челябинск, 1996.

5 Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8.

6 Барabanщиков В.А. Коммуникативный подход к исследованию когнитивных процессов // Сайт НОУ ВПО «Институт психоанализа» / URL: www.inpsycho.ru/info/resursy/biblioteka/stati-prepodavatelej

7 Житкова Е.В., Качалов Н.А. Музыкальные произведения как средство обучения иноязычному общению // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – № 4. – 2007.

8 Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: дидактика и методика. – М.: Издат. центр «Академия», 2007.

Г.С. БЕРКЕНОВА., Г.М. МОЛДАХМЕТОВА

*А.Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университеті
Қостанай қ., Қазақстан
gauhar.nurba@mail.ru*

МАМАНДАРДЫ ДАЙЫНДАУ САПАСЫ – ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МӘСЕЛЕ РЕТІНДЕ

Аннотация

Мақалада мамандарды дайындау сапасын арттыру мәселесі қарастырылып, салыстырмалы теориялық талдау жасалған. «Оқыту сапасы», «білім беру сапасы» және «даярлау сапасы» ұғымдары сипатталған. Мамандарды дайындау сапасы ұғымының мазмұны және көрсеткіштері ашылған.

В статье рассматривается проблема повышения качества подготовки специалистов, сделан сравнительный теоретический анализ рассматриваемой проблемы. Дана характеристика понятиям «качество обучения», «качество образования», «качество подготовки». В статье также раскрываются сущность, содержание и индикаторы качества подготовки специалистов.

Annotation

In the article the problem of improving training quality of specialists is described. There have done a comparative theoretical analysis of the problem and given characteristics to the notions «quality of teaching», «quality of education», «quality of training». It also reveals the essence, the content and indicators of quality of training.

Түйінді сөздер: сапа, оқыту сапасы, білім беру сапасы, жоғары білім сапасы, дайындау сапасы.

Халықаралық білім беру кеңістігіне табысты бірігу қазақстандық білім беру жүйесін дамытудың негізгі міндеттерінің бірі. 2005-2010 жылдары Қазақстан Республикасында Мемлекеттік білім беруді дамытудың аталмыш бағдарламасына сай көп деңгейлі білім берудің ұлттық жүйесін модернизациялау жолдары белгіленген болатын. Мемлекеттік бағдарламада студенттердің академиялық мобильділігіне, олардың жеке тұлғалық әлеуетін толыққанды жүзеге асыруына жағдай жасау қажеттігі айтылып, студенттің оқу іс-әрекетін жекелендіруді, жеке тұлғаға бағдарланған оқыту мен тәрбиелеуді қамтамасыз ететін вариативті бағдарлама құру ресми мәлімделді. Бұл бағдарламаның басымдықтарының бірі кәсіби міндеттерді өз бетінше, шығармашылық тұрғыда шеше алатын, кәсіби қызметінің тұлғалық және қоғамдық маңыздылығын ұғынатын, өз ісіне жауапты, кәсіби-құзыретті, бәсекеге қабілетті мамандар даярлау сапасын арттыру болып табылады.

Зерттеушілердің айтуынша, студенттерде академиялық білімді қалыптастыру, өзгермелі қоғамға оңай бейімделіп, табысты еңбек ете алатын мамандар даярлау – білім берудің маңызды міндеттерінің бірі.

В.И. Байденко [1], Г.К. Нургалиева [2], Ю.Г. Татура [3] және т.б. еңбектерін талдау жоғары білім беруді дамытудағы маңызды мәселелердің бірі қазіргі мамандарды дайындау сапасын арттыру қажеттігін көрсетеді.

Сапа – бұл зерттелетін объект (зат, үрдіс, ақырғы нәтиже) қасиеттерінің талап етілген немесе күтілетін нәтижеге сәйкестік дәрежесін білдіретін ұғым.

Сапа (ИСО 9000 сериясы) – қандай да бір объект (өнімнің, қызметтің, үрдістің) сапасының кейбір талаптарға (нормаларға, стандарттарға) сай болу дәрежесі.

ИСО 9000 сериясы стандарты сапа жүйесін бағалау бойынша күллі әлем мойындайтын тәсілді бекітті. ИСО – бұл тұтынушыға қатаң бағдарлану. Аталған ИСО 9000 сериясы стандарттары осы саладағы Э. Деминг, П. Друкер, К. Исикава, Ф. Кросби, Г. Тагути және басқа ғалымдардың еңбектерімен байланысты.

Сапаның көрсеткіштері (индикаторлары) келесідей сипатталады.

Сапа:

- стандартқа сәйкестік;
- қолдануға сәйкестік;
- бағаға сәйкестік;
- қажеттіліктерге сәйкестік.

Зерттеуімізге арқау болып отырған мамандарды дайындау сапасы – мамандарды даярлаудың білім беру мақсаттарына, тұтынушылардың нормаларына, стандарттары мен талаптарына тең дәрежеде сай болуы, бұл жерде тұтынушылар сұранысы кәсіби мінеземелерге берілетін нақты тапсырыспен анықталады. Аталмыш ұғым «білім беру сапасы», «оқыту сапасы», «жоғары білім сапасы» ұғымдарымен тығыз байланысты. Оларды келесідей анықтаймыз.

Білім беру сапасы – білім беру үдерісінің күйі мен нәтижелілігін, оның тұлғаның азаматтық, тұрмыстық және кәсіби концепцияларын дамытуда және қалыптастыруда қоғамның қажеттіліктеріне сай болуын анықтайтын әлеуметтік категория; білім беру сапасының көрсеткіштері мынадай:

- білім беру мазмұны;
- оқыту әдістері мен формалары;
- материалды-техникалық база;
- білім алушылардың құзыретінің дамуын қамтамасыз ететін кадрлық құрам.

Оқыту сапасы – студенттердің оқыту мақсаты мен міндеттері негізінде қойылған белгілі бір талаптарды орындау қабілеттілігі; оқыту сапасының көрсеткіштері (ИСО 9000 сериясы бойынша):

- тестілеудің сандық көрсеткіші;
- студенттердің өзіндік жұмысының үлесі;
- жаңа бағыттар мен мамандықтардың болуы;
- оқу материалының сапасын бағалау;
- ЖОО материалды-техникалық базасын бағалау;
- ЖОО түлектерінің сұранысқа ие болуы (мамандықтар бойынша жұмысқа орналасқан түлектер саны);
- жоғары оқу орнынан тыс олимпиада және сайыстарға қатысу;
- жоғары оқу орнынан кейін білім алу бағдарламасын алуға түскен түлектер саны (магистратура, аспирантура) т.б. тұжырымдаған [3].

Жоғары білім сапасы – жоғары білімнің барлық аспектілерінің мақсатқа, қажеттіліктерге, талаптарға, нормалар мен стандарттарға сәйкестілігі [3]. **Студенттерді дайындау сапасы** мынадай көрсеткіштермен сипатталады:

- пәндік салаға терең бойлау;
- шығармашылыққа талпынысты қалыптастыру;
- беймәлімді тануға ішкі қажеттілік механизмінің болуы;
- өзіндік жұмыс іскерліктері мен дағдыларын қалыптастыруға мотив, ынталылықтың болуы;
- фундаменталды ғылымдар негізін білу;
- білім беру технологияларын игеру;
- ғылыми-зерттеуші іс-әрекет технологияларын меңгеру;
- білім беру үдерісін ұйымдастыру үшін педагогика және психология негіздерін білу;
- дербестілік, бастамашылдық және шығармашылық қасиеттердің болуы.

Ғылымда білім беру сапасын қамтамасыз ететін тәсілдер бар:

Дәстүрлі – жоғары оқу орнының беделін қамсыздандыру, бұл дегеніміз ЖОО орнын беделді ету, мұндай жоғары оқу орнының түлегі еңбек нарығында анағұрлым табысты позицияны алады.

Ғылыми – стандарттарға сай болуды қамтамасыз етеді, клиентті қанағаттандыратын білім сапалы болып саналады.

Менеджерлік – клиент талаптарына сай болуды қамтамасыз етеді.

Тұтынушылық – тұтынушы білім беру сапасын анықтайды, ЖОО оның кез келген қалауын орындайды.

Демократиялық – ЖОО орналасқан аймаққа, қоғамға пайда әкелу [4].

1998 жылы жоғары білім беру бойынша халықаралық конференцияда қабылданған Дүниежүзілік декларацияда көрсетілгендей, **жоғары білім беру сапасы** – бұл жоғары оқу орны қызметінің барлық жағын: оқу және академиялық бағдарламаларын, оқу және зерттеу жұмыстарын, профессорлық-оқытушылық құрам мен студенттерді, оқу-материалды база мен ресурстарды қамтитын көпқырлы ұғым [4].

Мамандарды дайындау мәселесі бүгінгі таңға дейін жоғары білім беру жүйесінде қарастырылып келді. Кең мағынада **жоғары білім беру сапасы** қоғамның әлеуметтік-экономикалық дамуының ағымдық және келешектегі міндеттеріне қаншалықты сай екендігімен, яғни біртұтас қоғам мен тұлғаның сұранысын қаншалықты қанағаттандыра алатындығымен анықталады.

Мамандарды даярлау сапасын арттыру мәселесіне көптеген зерттеушілер, соның ішінде С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, П.И.Пидкасистый, О.А. Абдуллина, Е.В. Бондаревская, Т.А. Воронова, Н.В.Кузьмина, В.А. Слостенин, Н.М. Яковлева және т.б. ғалымдар баса назар аударады. Аталған ғалымдар білім беру үрдісі құрылымындағы педагогикалық бақылау, оның қызметтері, формалары мен әдістерін ғылыми дәлелдеген. Сонымен қатар, олар болашақ педагог мамандардың кәсіби дайындығы сапасын арттыру мәселесін шешудің әр түрлі бағыттары мен жолдарын ұсынады. А.Н. Майоров, Г.К. Селевко, Г.А. Цукерман еңбектерінде студенттерді кәсіби даярлау сапасы мониторингін ұйымдастыру технологиясы мен жүргізу әдістемесі мәселесі қозғалған. Г.Н. Александров, С.М. Василевский, Г.И. Вергелис, А.Н. Небаба, И.И. Малкин, В.Г.Разумовский, Н.А. Половникова сынды ғалымдардың ой-пікірлері бойынша студенттерді кәсіби дайындау сапасын бақылаудың альтернативті дәстүрлі құралдары оқу (дидактикалық) ойындары, проблемалық жағдаяттар жасау, педагогикалық тапсырмаларды шешу, модульдік және тестілік бақылау болып табылады.

Көптеген авторлық тәсілдердің негізгі екі түрін бөлуге болады: біріншіден, мамандарды кәсіби даярлау сапасын арттыруда білім беру үрдісіне баса назар аударылады (Д.Ю. Бабаев, В.И. Байденко, А.Г. Бермус, Р.М. Назаренко, Е.И. Сахарук), екіншіден, кәсіби дайындық сапасы оның алдын ала бекітілген стандартқа сай болу деңгейімен бағаланады (А.И.Ахулкова, Г.А. Засобина, Н.В. Кузьмина, П.И. Образцов, В.А.Слостенин). Сонымен қатар, зерттеушілердің көпшілігі кәсіби дайындық са-

палы болады, егер оның нәтижелері білім беру мақсаттарына сай болып, қолданылатын педагогикалық құралдар (оқыту мазмұны, формалары, әдістері, құралдары т.б.) мен студенттердің жеке ерекшеліктері ескеріліп отырса деген пікірді ұстанады. Мәселен, В.А. Андриеш зерттеулерінде педагогикалық тестілеу жоғары оқу орнында студенттерді кәсіби даярлау сапасын арттыру құралы ретінде қарастырылады. Автордың пікірінше, педагогикалық тестілеу жүйелі бақылау мен оқытудың барлық үрдісінде студенттердің кәсіби дайындығының сапасын объективті бағалауға мүмкіндік беретін құрал болып саналады. В.А. Андриеш педагогикалық тестілеу құралдарымен жоғары оқу орны студенттерін кәсіби даярлау сапасын арттыруды қамтамасыз ететін теориялық модельді жасаған [5].

М.М. Дубцова зерттеулерінде оқыту сапасын арттыру факторы ретінде студенттердің оқу жетістіктерін бағалаудың ұйымдастырушы-педагогикалық негіздері қарастырылған. Зерттеуші оқу жетістіктерін бағалау үрдісін «педагогикалық жүйелермен және құрылымдылық, иерархиялылық, жүйелілік, динамикалылық белгілермен, сыртқы-ішкі факторлармен сипатталатын педагогикалық технология ретінде» тұжырымдаған. Зерттеу нәтижесінде оқыту сапасын арттыруға мүмкіндік беретін студенттердің оқу жетістіктерін бағалаудың ұйымдастырушы-педагогикалық шарттары анықталған [5].

А.Н. Майорова білім беру сапасы мониторингі концепциясының қағидаларына негізделі отырып, оқушылардың оқу жетістіктерінің ахуалын қадағалауға және олардың даму тенденцияларын болжауға мүмкіндік беретін педагогикалық мониторинг жүйесін жасаған [5].

Соңғы уақытта білім беру сапасы қоғамның әлеуметтік-экономикалық даму қарқынымен байланысты болғандықтан бұл мәселені зерттеуге бірқатар еңбектер арналған. Бұл зерттеулерде ғаламдық экономиканың дамуы жағдайында қазіргі жоғары білім берудің әлеуметтік-экономикалық даму келешегін жақсартуда маңызды рөл атқаратындығы көрсетіледі.

«Білім беру сапасы» ұғымымен салыстырғанда «дайындау сапасының» мағынасы тар болып келеді.

XX ғ. екінші жартысында (70-80 жж.) **мамандарды дайындау сапасы** ретінде аттестациялау кезінде білім алушылардың жалпы санынан жақсы немесе өте жақсы баға алғандар қарастырылды. Бұл жерде мәселе білім алушылардың сандық көрсеткіштері жайында ғана қозғалады.

Қазіргі уақытта **студенттерді сапалы дайындау** мыналарды көздейді:

студенттерді білімнің пәндік саласына терең бойлату, оларға танымның зерттеп жатқан саласына «ену» тәсілдерін меңгерту;

- студенттерді беймәлімді тануға ішкі қажеттіліктерін және үдемелі қызығушылықтарын қалыптастыру;

- студенттердің таңдалған мамандықтың шығармашылық сипатына мотивациясын зерттеу;

- студенттердің өзіндік жұмысын қалыптастырушы іскерліктер мен дағдыларды, стимулдарды анықтау;

- мамандарды кәсіби даярлау сапасына ықпал етуші факторларды бөлу [6].

Жоғары оқу орынында білім алу барысында болашақ мамандарды еңбек нарығының сұраныстарына сай қалыптастыру – оқу үрдісін қазіргі білім беру талаптарына сәйкес жоспарлы және мақсатты ұйымдастырумен тығыз байланысты. Ол үшін оқыту үрдісіне жаңа және бұрын қолданылған озық тәсілдер мен бағыттарды жетілдіре енгізу қажет. Олардың ішінде білім беру технологиялары айрықша орын алады. Тәжірибе көрсеткендей, оқу үрдісіне технологияларды белсенді енгізу – білім беруде дағдарыстарды жеңуге мол мүмкіндік береді, әрі білім беру мазмұны мен әдістерінің қоғамның және тұлғаның өзгермелі талаптарға сай болуын қамсыздандырады. Олар оқытуды ұғынылған мақсат жемісі ретінде сипаттайды және оны инновациялық оқыту ретінде танып, дәстүрлі оқытуға қарағанда білімді игерудің айрықша түрі деп бағалайды [7].

Мамандарды дайындау сапасы басқарудың жаңа әрі тиімді құрылымы мен әдіснамалық

тәсілдер – құзыреттілік, маркетингтік, ситуациялық, жүйелі-динамикалық, жеке тұлғаға бағдарланған тәсілдері негізінде қамтамасыз етілуі керек. А.А. Жайтапова пікірінше, оқыту сапасы мәселесін қарастыруда ең алдымен оның нәтижелері жайында талқылау қажет [7].

Кейде *сапа мақсат пен нәтиженің байланысы* деп түсіндіріледі. Сондықтан оқу мекемесінің алға қойған мақсаты мен қол жеткізген нәтиже, жетістіктерін бағалау қажет. Бұл тұрғыда білім беру сапасы қоғам талабына жауап бере алатын білім беру үрдісінің және оның нәтижелерінің интегративті сипаттама-сымен анықталады.

Кәсіби білім беру сапасы – бұл қажетті кәсіби қасиеттер мен біліктілікті игерген мамандарды даярлау саласында қоғам талабын қанағаттандыра алатын қасиеттер жиынтығы. Қазіргі нарықтық экономика жағдайында маманның сапасын бағалаудың басты критериясы оның *бәсекеге қабілеттілігі* болып табылады.

Білім беру сапасы әлеуметтік алға жылжулардың – экономика және саясаттың сан түрлі бағыттарына қойылатын талаптарды да қанағаттандыруы тиіс. Бүгінгі маман – бұл жалпы және арнайы білімі терең, техника және ғылымда жүріп жатқан өзгерістерге оңай бейімделе алатын, жаңа технологиялар талаптарына сай адам; қазіргі маманға базалық білім, проблемалық, аналитикалық ойлау, әлеуметтік-психологиялық компетенттілік, интеллектуалды мәдениет қажет.

Жоғары оқу орны деңгейінде сапалы білім берудің негізгі өлшемдері:

мазмұны мамандарды білім алушылар қажеттіліктері мен әлеуметтік сұраныстарға сай дайындауды қамтамасыз ететін білім бағдарламалары жиынтығының болуы;

студенттердің таңдалған білім беру бағдарламаларын меңгеру деңгейі;

білім алушылардың білім беру мекемесінде оқыту нәтижелеріне қанағаттану деңгейі.

Әлемнің озық елдері мамандарды дайындау сапасы мәселесін тұрақты өзгермелі экономикалық жағдайларды, сонымен қатар қоғамның, ғылым мен техниканың даму деңгейін ескере отырып зерттейді.

Бүгінгі қоғам жоғары сапада дайындалған әрі қазіргі еңбек нарығында бәсекеге қабілетті маманды талап етеді. Мұндай маман кәсіби міндеттерді шешудің әдіс-тәсілдерін меңгерген, әртүрлі, өзгермелі жағдаяттарда қойылған мақсаттарға жете алатын қасиеттерімен бағаланады.

Қорытындылай келгенде, мақаламыздағы басты ұғым *мамандарды даярлау сапасы* деп дайындау үдерісінің білім беру мақсаттарына, нормаларына, стандарттарына, сонымен қатар тұтынушылар талаптарына тең дәрежеде сай келуін айтамыз, бұл жерде тұтынушылардың сұраныстары жоғары білімді мамандар дайындаудың кәсіби қасиеттеріне нақты тапсырыспен анықталады.

Сонымен, сапалы деңгейде даярланған болашақ маман иелері өзінің жеке және кәсіби қызметінде табысты жетістіктерге қол жеткізіп қана қоймай, мемлекетіміздің ұлттық экономикасының дамуына сүбелі үлесін қосып, Қазақстанның әлемдік қауымдастықта таңдаулы орын алуын қамтамасыз ете алады деп қорытындылаймыз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / Под общей редакцией В.И. Байденко, Дж.ван Зантворта. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 186с.

2 Нурғалиева Г.К., Артыкбаева Е.В. Педагогика профессионального образования. – Электронный учебник: КазУМО и МЯ им. Абылай хана, 1999.

Качество образования: международный опыт и российские традиции (под ред. Т.И. Монастырской) (Текст) / – Новосибирск: Новосибир. гос.тех.ун-т, 2004. – 103 с.

3 Долженко О.В. Обеспечение качества высшего образования. // Вестник высшей школы. – 2001. – №6. – С. 15-23.

4 Андриеш В.А. Педагогическое тестирование как средство повышения качества профессиональной подготовки студентов в вузе (на материале подготовки педагогических кадров): Автореф. дис... канд. пед. наук. – Орел, 2009. – 24 с.

5 Пути повышения качества подготовки специалистов: Материалы V межвузовской научно-методической конференции. – Тверь: ТГУ, 1993. – 152.

6 Беркенова Г.С., Молдахметова Г.М. Болашақ мамандардың бәсекеге қабілетті тұлғасын қалыптастырудағы оқытудың инновациялық технологиялары. // Халықаралық

«Білім берудегі интеграциялық үрдістері: мәселелері және болашағы» атты ғылыми-практикалық конференцияның материалдары. – Қостанай, 2012. – С. 501-504.

7 Жайтапова А.А. Образование, ориентированное на результат, как международная педагогическая тенденция // Творческая педагогика. – 2004. – №1. – С. 2-25.

Р.Б. КАРИМОВА, Р.А. АВДЕЕВА., Б.С. КУЛЬЧИМБАЕВА

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

ОЦЕНКА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье исследуются возрастные изменения биоэлектрической активности мозга у юношей и девушек 18-21 года. Изучены главные параметры психофизиологического профиля у данной группы. Выявлены особенности созревания биоэлектрической активности по основному показателю амплитуды альфа-ритма.

Мақалада 18-21 жас аралығындағы бозбала мен бойжеткендерде мидың биоэлектрикалық белсенділігінің жас ерекшелік өзгеруі зерттелген. Аталған топтың негізгі психофизиологиялық ерекшеліктері айқындалған. Альфа-ритм амплитудасының негізгі көрсеткіштері бойынша биоэлектрикалық белсенділіктің даму ерекшеліктері анықталған.

Annotation

The article investigates the age changes of bioelectric brain activity of 18-19 years young people. The main parameters of psycho physiological profile of these group of people are studied. There have been revealed on the process of growing some features of bioelectric activity on the main indicator of amplitude alpha rhythm are revealed.

Ключевые слова: биоэлектрическая активность, функциональная активность, альфа-ритм, нейрофизиологические процессы.

Изучение возрастных закономерностей биоэлектрической активности коры головного мозга является необходимым условием как для дальнейшего развития теоретического понимания формирования функций мозга и психических процессов, так и для практического обеспечения нормального фи-

зиологического и психического развития современной молодежи.

Электроэнцефалография (ЭЭГ) отражает функциональную активность мозга и, таким образом, зависит от степени организации мозговых систем и функциональной активности всего мозга. Отсюда понятны возрастные

изменения ЭЭГ, знание которых имеет большое значение не только для диагностики, но и для оценки зрелости ЦНС.

После 14-15-го года жизни частота регистрируемых волн повышается, быстро устанавливается их синхронность, поэтому на ЭЭГ юношей и девушек преобладает альфа - ритм, иногда регистрируемый далеко в передних отделах мозга. В них отмечается различное количество бета - волн, а тета - волны представлены в гораздо меньшем объеме. Частота альфа - ритма различна (8-13 Гц/с), но после 16 лет она постоянна, даже если на ЭЭГ с возрастом начинает увеличиваться количество быстрых волн другого типа.

Окончательное формирование ЭЭГ происходит к 16-18 годам. К периоду полового созревания амплитуда и частота основных ритмов стабилизируется, на ЭЭГ практически полностью исчезают дельта и тета волны при регистрации в период бодрствования. Эта стабилизация ЭЭГ проявляется, в частности, в том, что на протяжении последующей жизни её спектр остается в существенной мере стабильным и индивидуально характерным для данного обследуемого, если, естественно, его мозг не подвергается каким - либо тяжелым органическим повреждениям.

ния электрической активности мозга опережает таковой у юношей на 2-3 года (1).

Одним из основных ритмов ЭЭГ, регистрируемым в состоянии спокойного бодрствования является альфа - ритм. Частота альфа - ритма составляет от 8-13 Гц, амплитуда - до 100 мкВ и альфа - индексом не ниже 50%. Регистрируется у 85-95% здоровых взрослых. Лучше всего выражен в затылочных отделах, по направлению кпереди амплитуда его постепенно уменьшается. Наибольшую амплитуду альфа - ритм имеет в состоянии спокойного расслабленного бодрствования, особенно при закрытых глазах в затемненном помещении.

При повышении уровня функциональной активности мозга (напряженное внимание, интенсивная психическая работа, чувство страха, беспокойство) амплитуда альфа - ритма уменьшается, и часто он полностью исчезает. На ЭЭГ появляется высокочастотная нерегулярная активность, отражающая десинхронизацию активности нейронов. При кратковременном, внезапном внешнем раздражении (особенно вспышке света) эта десинхронизация возникает резко, и в случае если раздражение не носит эмоциогенного характера, достаточно быстро (через 0,5-2с) восстанавливается альфа - ритм. Этот феномен называ-

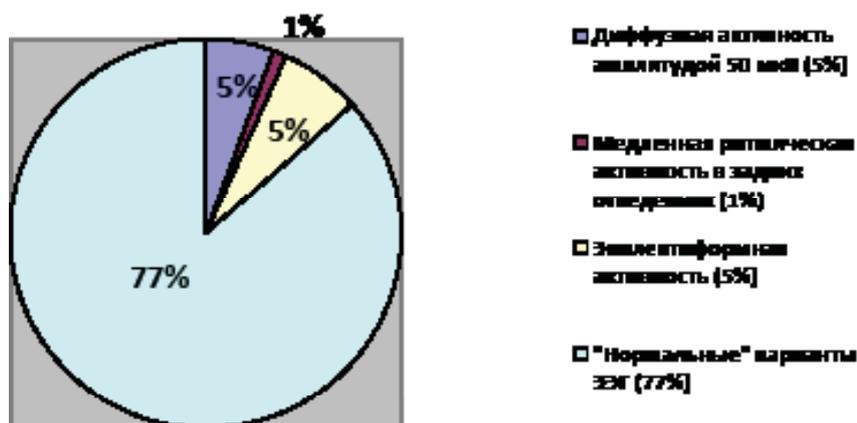


Рисунок 1 – Варианты ЭЭГ в здоровой популяции в зависимости от возраста (18-21 год)

Формирование паттерна ЭЭГ, характерного для взрослого человека, продолжается до 21 года, причем у девушек процесс созре-

ется «реакция активации», «ориентировочная реакция», «реакция угасания альфа - ритма», «реакция десинхронизации» (2).

ЭЭГ с альфа - индексом менее 50%, с амплитудой альфа - ритма не ниже 20% или даже его отсутствием, но с хорошей симметричной реакцией на раздражители также относят к варианту нормы (плоская ЭЭГ). ЭЭГ, пограничные с нормой, имеют альфа - ритм выше 100 мкВ, но не ниже 150 мкВ при нормальном его распределении.

Практическим вариантом нормы можно считать ЭЭГ, на которой значение асимметрии составляет не более 50% амплитуды сравниваемых записей.

У 10-15% здоровых обследуемых регулярный альфа - ритм на ЭЭГ не превышает 20 мкВ, по всему мозгу регистрируются высокочастотные низкоамплитудные колебания, такого типа ЭЭГ называют низкоамплитудными. Низкоамплитудные ЭЭГ, по современным данным, указывают на преобладание в мозге десинхронизирующих влияний и являются вариантом нормы. Этот тип ЭЭГ связан с аутосомно-доминантным геном и формируется постепенно в процессе созревания. До 20 лет он наблюдается чрезвычайно редко (Adams A. E.).

Существуют определенные половые различия ЭЭГ. Женщинам свойственны более высокие частоты альфа ритма и большое количество бета активности. Эти данные определенным образом коррелируют с половыми различиями психологических характеристик, свидетельствуют о более высоком уровне активации у женщин, очевидно, имеют генетическую обусловленность и могут быть связаны с гормональными особенностями (Friedl W., Vogel F., 1979).

С точки зрения диагностики представляют интерес некоторые относительно редкие типы ЭЭГ. У части здоровых обследуемых отсутствует нормальный альфа-ритм, и вместо него регистрируется активность 14-18 Гц. Эта активность имеет максимальную, амплитуду порядка 50 мкВ в затылочных отделах и, подобно нормальному альфа ритму, её амплитуда снижается по направлению кпереди. Такая активность называется «быстрый альфа - вариант».

Наконец, очень редко (около 0,2% случаев, по данным I. Petersen, R.Sorbie) встречаются

своеобразные ЭЭГ, на которых при закрытых глазах в затылочных отделах регистрируются регулярные, близкие к синусоидальным, медленные волны с частотой 2,5-6 Гц и амплитудой 50-80 мкВ. Этот ритм имеет все остальные топографические и физиологические характеристики альфа - ритма, исчезает при афферентных стимулах с появлением типичной реакции называется «медленный альфа - ритм». Не будучи связан с какой-либо органической патологией, он рассматривается как пограничный между нормой и патологией и может указывать на дисфункцию дизэнцефальных неспецифических систем мозга.

Большое диагностическое значение имеет присутствие на ЭЭГ патологических форм активности дельта-волн, 1-3 в секунду, продолжительностью 250-1000 мс; тета-волн, 4-7 в секунду; продолжительностью 125-250 мс; острых волн-треугольных колебаний с острой вершиной – 80-200 мс; пиков-иглоподобных колебаний продолжительностью меньше 80 мс; пароксизмальной активности волн различного диапазона; комплексов «спайк-волна» и др. (3).

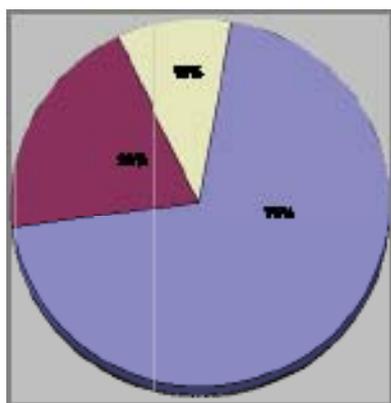
Впервые в истории казахстанской педагогической науки в КазНПУ имени Абая на базе научно-технической лаборатории превентивной суицидологии открыт кабинет психофизиологических исследований, где проводятся научно-экспериментальные исследования биоэлектрической активности мозга студентов.

Проведено экспериментальное ЭЭГ исследование в лаборатории превентивной суицидологии на базе психолого-педагогического факультета с октября по декабрь 2012 года. ЭЭГ регистрировали с использованием 21-канального электроэнцефалографа «Нейрон-Спектр 4», расположение электродов по международной системе размещения электродов «10-20» Г.Г.Джаспера, запись производилась в масштабе 10 мкВ/мм, скорость записи 30/мм, ФНЧ 35 Гц, ФВЧ 0,5 Гц и частотой квантования 500 Гц. В исследовании принимали участие студенты 1-4 курсов – 50 студентов (10 юношей, 40 девушек), возраст – 18-21 год.

ЭЭГ исследование представляло собой проведение стандартизированной процедуры

с использованием функциональных проб: фоновой записи ЭЭГ, фотостимуляции и гипервентиляции. Исследование монополярное по отношению к ушному электроду.

По результатам проведенного ЭЭГ исследования выявлено превышение показателей амплитуды альфа-ритма (гиперсинхронный альфа-ритм) у 70%, показатели амплитуды альфа ритма в норме были выявлены у 20%, низкие показатели у 10% испытуемых.



ющихся на эмоционально-волевой и поведенческой сфере студента. Нормальный коэффициент альфа-ритма выявлен только у 20% испытуемых.

Полученные данные необходимо учитывать в процессе учебной деятельности для обеспечения индивидуально-личностного подхода в укреплении психического здоровья каждого студента.

■ Превышение показателей
более 150 мкВ
■ Показатели амплитуды в
норме (80-140 мкВ)
■ Низкие показатели до 20 мкВ

Рисунок 2 - Показатели амплитуды альфа-ритма по результатам ЭЭГ исследования

Таким образом, результаты эксперимента показали, что в возрастной группе 18-21 г. отмечается выраженная зональная несформированность биоэлектрической активности по индексу альфа-ритма (90% от общего количества испытуемых), что говорит об определенной незрелости нейрофизиологических процессов у данных студентов.

У 70% испытуемых отмечается гиперсинхронная альфа активность, что свидетельствует о нейродинамической неустойчивости психо-физиологических процессов, отража-

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Зенков Л.Р. «Клиническая ЭЭГ с элементами эпилептологии». – М., 2004.
- 2 Кротов Ю.Д. «Количественная ЭЭГ, когнитивные вызванные потенциалы мозга и нейротерапия». – М., 2010.
- 3 Вальтер Х. «Функциональная визуализация в психиатрии и психотерапии»; пер. с нем. А.Н. Анваер. – М., 2010.

А.Н.ДЖУРИНСКИЙ

Московский педагогический государственный университет
г. Москва, Россия
djurins@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ: ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И ТЕНДЕНЦИИ

Аннотация

В статье представлен генезис педагогического образования в России с XVII до начала XX в. Выявлены ведущие отечественные традиции в области педагогического образования, заложенные в конце XVII в.: использование параллельно «специализированной» и «университетской» моделей подготовки учителей; признание (с начала XIX в.) педагогического образования ключевым звеном, от которого зависит функционирование всей системы образования, в первую очередь общего. Охарактеризованы проблемы, традиционные для отечественной системы педагогического образования: оптимальное соотношение между специально-предметным и общепедагогическим в содержании подготовки учителя, качеством и количеством педагогических образовательных учреждений.

Мақалада Ресейде XVII ғасырдан XX ғасырдың басына дейінгі педагогикалық білім берудің генезистері ұсынылған. XVII ғасырдың соңында негізі қаланған педагогикалық білім беру саласындағы мынадай жетекші отандық дәстүрлер анықталған: мұғалімдерді даярлауда «мамандандырылған» және «университеттік» моделдерін қоса қабат пайдалану, педагогикалық білім беруді (XIX ғ. басынан) өзекті буын деп мойындау. Өйткені оған бүкіл білім беру жүйесінің, ең алдымен, жалпы білім берудің жұмысы тәуелді. Отандық педагогикалық білім беру жүйесі үшін дәстүрлі мәселелерге: мұғалім даярлаудың мазмұнында арнаулы пәндік және жалпыпедагогикалық білім арасындағы оптимальді өзгешеліктерге, педагогикалық білім беру мәселелерінің саны мен сапасына жеке-жеке сипаттамалар берілген.

Annotation

The paper presents the genesis of teacher education in Russia from the beginning of the XVII till the XX century. There have been revealed the leading national traditions in the field of teacher education that was founded at the end of the XVII century: using in parallel the «specialized» and «university» models of training teachers, recognizing (from the beginning of the XIX century.) the teacher education as the key element from which depends the functioning of the entire system of education. There have been characterized the problems: traditional national system of teacher education, an optimal ratio between the special subjects and general pedagogical in the content of training teachers, quality and quantity of teacher training institutions.

Ключевые слова: наставничество в Древней Руси, организация педагогического воздействия в Московском государстве, подготовка к учительской службе в XVIII в., становление системы педагогического образования в XIX в., педагогическое образование в начале XX в.

Проблемы учителя всегда занимали важное место в трудах российских ученых, составлявших цвет нации. Среди них: архиепископ Феофан Прокопович, учитель и автор первых российских учебников Л.Ф.Магницкий, экономист И.Г. Посошков, историк В.Н. Татищев, ученый-энциклопедист М.В. Ломоносов, просветитель-педагог И.И. Бецкой, писатель, публицист и издатель Н.И. Новиков, писатель, философ-революционер А.Н. Радищев, ученый-медик Н.И. Пирогов, классик русской педагогики К.Д. Ушинский, писатель Л.Н. Толстой, математик Н.И. Лобачевский, химики Д.И.Менделеев и А.М. Бутлеров, словесник Ф.И. Буслаев.

Вопросы генезиса российского педагогического образования находятся в поле зрения современной российской науки. Тон исследованиям был задан Т.Ф.Паначиным. На протяжении 2-ой половины XX-начала XXI вв. появилась серия публикаций, где рассмотрены различные аспекты истории педагогического образования в дореволюционной России (М.П.Войтеховская, С.Ю. Дивногорцева, Л.Л. Додон, Н.Г. Калининкова, Н.Н.Кузьмин, Г.А. Окушева, Н.В. Седова, В.И. Смирнов и др.).

Наставничество в Древней Руси. В Древней Руси специально подготовленного педагогического сословия не было. Вплоть до конца XVII для преподавания в русской школе вполне соответствовала подготовка священнослужителей. Не было и педагогики как науки и методик преподавания отдельных предметов как ее составляющих.

Основным носителем педагогического воздействия в Древней Руси являлась семья. Первыми воспитательницами до 7–8 лет были женщины. Материнское участие в воспитании оставалось весьма важной. Такая роль подтверждается в устном народном творчестве: «Стал Вольга растеть-матереть». Вступавшего во взрослую жизнь человека называли *матерым*, т.е. воспитанным матерью. Постепенно ведущая роль в семейном воспитании переходит к мужчинам: «каковы дядьки, таковы и детятыки».

Укрепляется осознание необходимости педагогического воздействия под началом

специально назначаемых для этого лиц. Руководство воспитанием постепенно переходит к умудренным жизнью старцам: «Молодой работает, а старый ум дает». Старейшины и священнослужители особо следили, чтобы дети чурались установленных общиной запретов.

Наряду с едиными традициями при организации педагогического воздействия растут различия, складываются свои предпочтения. Так сыновья дружинников с 12-летнего возраста учились воинскому искусству в особых домах – *грядницах*.

Получив христианство от греков, Древняя Русь приняла от них и первых учителей. Сложившаяся изначально в христианстве традиция духовного ученичества переходит и в начавшие появляться у нас школы, главной целью которых было воспитание веры. Митрополит Михаил, помогавший князю Владимиру в устройении первых училищ, дает такой наказ учителям: праве и благочиннее учить юныя дети, якоже словесем книжного разума; такожде и благонаравно и в правде и в любви, и зачалу премудрости, страху Божию, чистоте и смиренномудрию: учить же их не яростию, ни жестокостию, ни гневом, но радостновидным страхом и любовным обычаем, и слатким проучением, и ласковым рассуждением».

Организация педагогического воздействия в Московском государстве (XIV-XVII вв.). На протяжении XIV-XVII вв. складываются народные воззрения на организацию педагогического воздействия. Важным свидетельством таких воззрений служит *Домострой*: «Како детей своих воспитати...», «Како дети учить...» и др. «Домострой» требует воспитывать в «страхе божьем», повиноваться наставникам и старшим, любить детей и заботиться о них. В нем перечислены запреты детям и взрослым: «не красть, не распутничать, не лгать, не клеветать, не обижать чужого, не бражничать, не насмехаться, не помнить зла» и т.д. Предусмотрено воспитание и иных добродетелей: мужества, настойчивости, трудолюбия, бережливости и др. Обязанности воспитателей закреплялись, в первую очередь, за родителями: «отца бойся, а мать уважай».

В Московской Руси складывается идеальный образ педагога - духовного наставника. Таким изображен игумен Троице-Сергиева монастыря *Сергий Радонежский* (ок. 1321–1391), который предстает как «учителям учитель... неложный учитель, добрый пастырь, праведный учитель, неподкупный наставник». Другой миссионер-просветитель *Стефан Пермский* (ум. 1396) изображен аскетом и книжником: «от всех детских обычаев, и нрав, и игр отвращавшийся многие книги почитавший». *Нил Сорровский* (конец XV в.), размышляя об обязанностях наставника, считал, что они состоят прежде всего в том, чтобы «нечестивые помыслы» на «благие заменять».

Вплоть до XVII в. сами термины учитель, педагог еще не были мало употребительны. Любопытен в этой связи исторический случай, описанный П. Ф. Каптеревым. В XVII веке в Москву прибыл грек Венедикт, и предложил свои услуги, назвав себя учителем. На что ему внушительно отвечали, что таланты даются от Бога, что никто не должен называть себя учителем, а особенно это дерзко и неприлично младшему перед патриархом [4, С. 127–128.]

В XIV-XVI вв. главными средоточиями подготовки наставников стали монастыри. В крупных монастырях существовали своего рода училища. В монастырях учили грамотные скитники. Родители осуществляли воспитание и обучение в общении с такими наставниками (приходские священники, книжники-монахи). В миру учителями были члены церковной общины (*причта*), а также *мастера грамоты*, учившие у себя на дому, или ходившие по дворам. Это были мирские люди различных профессий. Значительная часть мастеров грамоты получали профессию по наследству. В сельской местности обучение производилось *дьяками - мастерами грамоты*.

Важную роль в организации повышенного образования, частью которого являлась подготовка учителей, сыграли учебные заведения, появившиеся Москве с середины XVII в. Формируется учебная литература для образовательных заведений повышенного типа.

То были книги К.Истомина, Е. Славинецкого, Г. Смотрицкого, С. Полоцкого, братьев Лихудов.

На рубеже XVII-XVIII вв. в прошлое ушла традиция самообразования в стенах монастырей и обучения у частных учителей. Намечался путь к созданию системы регулярных учебных заведений. Москва стала все чаще вызывать ученых греческих иноков, учителей из Киева. В Россию с Украины выезжали целыми монастырями.

В 1687 г. в Москве было основано первое высшее учебное заведение – *Славяно-греко-латинская академия* (первоначальное название *Эллино-греческая академия*). В Академии было восемь основных классов и один подготовительный. Учение отдельных школьников растягивалось на 15–20 лет. «Привилегии» определяли принципы деятельности Академии как инструмента государственной образовательной политики по защите православия. Преподавание в Славяно-греко-латинской академии поначалу велось на славянском, греческом и отчасти латинском языках. Программа напоминала курс западной латинской школы. «Привилегии» предусматривали преподавание гражданских (светских) и духовных наук: Академии была предоставлена монополия на полноценное обучение, в том числе учителей. Семьи, заводившие без разрешения Академии домашних учителей языков, подвергались угрозе конфискации имущества.

Подготовка к учительской службе в XVIII в. XVIII столетие в истории педагогического образования стало периодом борьбы двух тенденций – признания необходимости специальной подготовки учителей и убеждения, что преподавание не требует каких-либо специальных навыков, помимо знания предмета самим учителем. С конца XVIII в. зарождается государственная подготовка учительского сословия. Формирование содержания педагогического образования во многом произошло благодаря деятельности Петербургской академии наук и Московского университета. Академия наук выполняла роль центра науки, просвещения, культуры и педагогического

образования. В Академии реализовывались четыре направления деятельности: научно-исследовательское, технико-прикладное, культурно-просветительное, педагогическое. В Московском университете преподавали блестящие ученые-педагоги, формировались особые университетские традиции, а в гимназии при университете – основы педагогического мастерства через работу студентов в качестве преподавателей гимназии.

Среди российских ученых существуют разные мнения о времени зарождения профессионального педагогического образования в России. Ф. Г. Паначин относит этот процесс к концу XVIII в., когда была осознана роль педагога в воспитании нового поколения [8, с. 13]. Н. В. Седова полагает, что заботиться о подготовке учителей в России начали с середины XVIII в. – с учреждения университета в Москве (1755) [11, с. 260].

Первыми в отечественной истории профессиональными школами учителей исследователи считают учительскую семинарию при Московском университете и учительскую семинарию в Петербурге при Главном народном училище. Так авторы коллективной монографии «Педагогическое образование в России: становление и развитие» указывают, что педагогическое образование свою историю «ведет с созданной в 1766 г. М.В. Ломоносовым в Московском университете группы «гимназических информаторов», которая в 1779 г. была реорганизована в учительскую семинарию с трехлетним сроком обучения» [10, с. 8]. Н.В. Седова идею учительской семинарии в Москве («бакалаврского института») также связывает с именем М.В. Ломоносова, который «придавал важное значение педагогизации академической гимназии и академического университета» [11, с. 265]. Между тем открытие учительской семинарии при Московском университете произошло спустя почти 15 лет после смерти М.В. Ломоносова, и Н.Г. Калининкова открытие семинарии связывает с известными просветителями того времени – Н.И. Новиковым и И.Г. Шварцем [3]. Признаем хронологическое первенство среди педагогических учебных заведений за

учительской семинарией при Московском университете 1779 г. открытия. Вместе с тем большинство исследователей связывают начало профессионального педагогического образования с деятельностью государственной «Комиссии об учреждении народных училищ» (1782–1803).

Во времена Петровских преобразований учителями в организованных им цифирных школах становились люди служивые, довольно часто воспитанники морской и артиллерийской школ. Согласно царскому указу, предписывалось брать из обеих столиц таких воспитанников, которые географию и геометрию выучили, и послать во всякую губернию по два человека, для науки молодых ребяток изо всяких чинов людей. Всего из Москвы и Санкт-Петербурга в другие города было направлено 47 человек. Для таких преподавателей впервые определялись нормы содержания: по три алтына и две деньги на день из губернских доходов. А по окончании школы ученик был обязан платить в пользу учителя рубль. Также приглашались во множестве иностранные учителя, духовенство осталось учительствовать в духовных и приходских школах.

В XVIII в. в отечественной педагогической мысли была актуализирована проблема учителя, став предтечей проблемы специальной подготовки учительства и педагогического образования. Многие видные просветители XVIII в., в том числе М.В. Ломоносов, А.Н. Радищев, Н.И. Новиков, Д.И. Фонвизин, активно выступали за подготовку русской учительской интеллигенции, за «ограждение детей и юношества от иностранных невежд и авантюристов».

Изначально были заложены две идеи, легшие в основу российской традиции педагогического образования и связанные с определением основы содержания учительской подготовки. Первая из них, у истоков которой стоял М.В. Ломоносов, базировалась на дисциплинах специально-предметного цикла (математика для учителя математики, словесность для учителя словесности и т. д.). У истоков второй идеи стоял И.Г. Шварц, ставивший в

сердцевину педагогического образования педагогике.

В XVIII в. подготовка к учительской службе осуществлялась в семинариях Святейшего Синода, при Московском университете и Главных народных училищах.

До 1780-х гг. учителей для малых училищ готовили в основном духовные семинарии в Киеве, Рязани, Троицке, Новгороде и Петербурге. По окончании учения своего они могли быть «употреблены учителями по народным училищам своей Отчизны» [2, 371]. В 1788 г. последняя была переименована в главную семинарию (1788-1797), куда каждые два года выделялись лучшие учащиеся из других семинарий не моложе 17 лет для приготовления к преподавательской деятельности. В 1797 г. семинария была переименована в Александро-Невскую академию. В Главной семинарии в дополнение к традиционному учебному курсу были введены: церковная история, механика, естественная история, математика и опытная физика. Наиболее сильна была языковая подготовка. Преподавателями в семинариях были выпускники духовных академий. Преподавателю вменялось «вступить учителю для обучения студентов наставлением и радением неослабным, дабы впредь сего наставления и учения была польза и приращение» [2, с. 370]. Согласно контрактам учителям семинарий полагалась выдача 200 рублей в год, «пива, меда, масла, ветчины, свеч, хлебов, соли, дров, сколько ему потребно без излишеств», личный повар, для езды лошадь с коляской и т.д. [2, с. 370].

Когда при проведении педагогической реформы при Екатерине II появилась потребность в подготовке учителей для открываемых по всей стране училищах, то правительство обращается к Церкви, поскольку именно она продолжала готовить наиболее образованных по тому времени людей. Кандидатов в педагоги набирали в духовных семинариях и Московской академии и по завершении подготовки их посылали просвещать Россию. Такие наборы производились не один раз.

В 1779 г. при Московском университете стала функционировать учительская семина-

рия с трехлетним сроком обучения, или, как тогда ее называли, бакалаврский институт. Он был единственным в то время педагогическим учебным заведением в России. Его выпускникам присваивали звание бакалавра – первую в стране ученую степень педагогического профиля. Срок обучения в семинарии составлял три года. В семинарию поступали студенты университета обычно после двух лет обучения. Программа включала: философию, риторику и поэзию, древнюю и современную историю, географию, фортификацию, тригонометрию, алгебру. Организацией семинарии занимались известные просветители Н.И. Новиков и И.Г. Шварц. В одной из статей В.О. Ключевский писал о роли профессора И.Г. Шварца в создании первой учительской семинарии: «Шварц набрал у своих друзей пожертвований, присоединил к ним 5 тыс. рублей своих кровных сбережений и открыл при университете учительскую семинарию, в которой стал инспектором и начал преподавать педагогику» [1]. Студентам полагалось жалование. В 1762 г. ее размер составлял не менее 200 рублей. [2, с. 376].

В дворянской среде на протяжении 2-ой половины XVIII – 1-ой половины XIX вв. было популярным домашнее воспитание и обучение с использованием учителей-иностранцев. Сближение с Западной Европой, начатое Петром, привело к тому, что многие желали обучать детей иностранным языкам и всяким наукам и выписывали иностранных учителей. Обычно они претендовали на право преподавания иностранных языков, а также истории и географии. Большинство из них представляли собой отребье французского и немецкого общества [7].

Государство пыталось контролировать качество готовности таких учителей к педагогической деятельности. В 1757 г. на Московский университет была возложена обязанность экзаменовывать иностранных учителей на право заниматься педагогической деятельностью в России. Когда при императрице Елизавете в 1757 г. ввели аттестацию домашних иностранных учителей, то ее проведение поручили профессорам Петербургской акаде-

мии наук и Московского университета [8, с. 16–17], вследствие чего многие бежали. Такого рода контроль мало что дал. Как замечал А.С. Пушкин, «в России домашнее воспитание есть самое недостаточное. Воспитание его ограничивается изучением двух или трех иностранных языков и начальным основанием всех наук, преподаваемых каким-нибудь нанятым учителем». Чему они учили?

В контракте, заключенном гр. Александром Головиным в Петербурге 18 июня 1726 г. с Генрихом Жаком Пираром сказано: обучение французскому языку и хорошим манерам. Интересно одно из обязательств графа, свидетельствующее о нравах тогдашних иностранных учителей: ежедневно он (Жак Пирар) будет получать 2 кружки пива и еженедельно бутылку водки.

В 1783 г. открылось Петербургское главное народное училище. Руководил им серб Янкович-де-Мириево, вызванный в 1782 г. Екатериной II. Было указано всем содержателям и преподавателям учебных заведений Санкт-Петербурга пройти «наставление» в главном народном училище и выдержать экзамен в Комиссии об установлении народных училищ на право заниматься преподавательской деятельностью, в противном случае работа учебных заведений с 1 января 1785 г. приостанавливалась. Таким образом, главное народное училище в 1783–1785 гг. выполняло роль «экспериментальной площадки» для разработки модели педагогического учебного заведения для учителей низших школ и своего рода «института повышения квалификации»

В 1786 г. из состава Петербургское главное народное училище выделилась учительская семинария. Учебный план обоих учебных заведений предусматривал подготовку учителей по двум направлениям: математике и истории. В первом изучали арифметику, геометрию, механику, физику и гражданскую архитектуру; во втором – всеобщую и русскую историю, географию и русский язык. Специально изучался курс педагогики. Семинаристы проходили педагогическую практику в нижних и малых народных училищах. В течение 15 лет существования (1786–1801) учительская

семинария произвела 4 выпуска и подготовила 275 учителей. Приготовление учителей происходило и в главном народном училище. Для навыка в преподавании семинаристы давали уроки в малых народных школах при отсутствии учителей по какой-либо причине. В 1786 г. последовало отделение учительской семинарии от главного народного училища.

Наряду с преподаванием общеобразовательных предметов особое внимание в обеих семинариях уделяли вооружению будущих педагогов методикой, способом учения. Впервые стали вводиться методики преподавания предметов. В 1783 г. было издано «Руководство учителям народных училищ». Это была переводная книга, но впервые на русском языке здесь был изложен систематический курс педагогики с основами дидактики и методики, как их понимали в то время. В свое время эта книга была вполне поучительная, советы ее были практичны и толковы. Руководство, как нянька, наставляло дитя-учителя о каждой мелочи, например: при вопрошении учеников не позволять им отвечать на вопросы словами «да» или «нет», а требовать полного ответа; для написания таблиц учитель должен был иметь черную доску, мел и губку и т.п. О творчестве учителя здесь нет и речи. «Руководство» дает советы учителю на каждый возможный случай, его сообразительности оно не доверяет. В этом плане интересен такой совет: если учитель, слушая ответы учеников, сам о вещи полного понятия не имеет, или памяти своей не доверяет, или опасается своей растерянности, то должен иметь в руке учебную книгу и проверять по ней ответы учащихся.

С 1783 г. учительские семинарии стали открываться при всех Главных народных училищах Российской империи, что было закреплено «Уставом» 1786 г. «Устав народных училищ» (1786) стал определенной вехой не только в становлении школьного дела, но и в развитии педагогического образования в России, так как в нем впервые сформулированы государственные требования к учителю. Учитель – не только преподаватель, но, главным образом, воспитатель, а поэтому он должен

обладать «христианским благочестием, добронравием, учтивостью, прилежанием и снисходительностью к детям. Должность учительская обязывает наипаче стараться быть искусным в том, чему детей обучать» [12].

Учительская семинария просуществовала около 18 лет, приготовила около 400 учителей для народных училищ, но потребности в учителях полностью не удовлетворила. Закрыта она была в 1801 г., так как по уставу народных училищ в каждом главном народном училище должны были «приготовляться к должностям учительским желающие быть в таковых училищах учителями»

Петр I и Екатерина II фактически отстранили духовенство от участия в народном просвещении. В екатерининских школах даже начала вероучения преподавались не священниками, а светскими учителями, и соответствующие учебники были написаны не духовными лицами, а Янковичем, и только просмотрены и одобрены митрополитом Новгородским. Тем не менее, в XVIII в. многие выпускники духовных семинарий, присланные епархиальным начальством, становились учителями городских народных училищ. Трудно судить об их призвании к педагогическому делу, ведь положение учителя было незавидным, по сути, учитель закрепощался в своей должности. Сделавшись однажды учителем, он должен был прослужить в этой должности, если он преподавал в низших классах, не менее 36 лет, а в высших не менее 23 лет. Переходить на другую службу учителям, получившим образование за казенный счет, воспрещалось.

Становление системы педагогического образования в XIX в. В начале XIX в. государственная подготовка учительского сословия начинает складываться в систему, претерпевая интенсивное реформирование и развитие. В 1851 г. система специального педагогического образования дополнилась кафедрой педагогики Московского университета, которую возглавил профессор С.П. Шевырев (1806–1864) – человек, считавший основным делом воспитания «духовное возвышение», «внутреннюю работу человека над собой».

Система высшего педагогического образования возникает в период правления Александра I. В 1804 г. на базе Петербургской учительской семинарии, которая за время своего существования выпустила около 500 преподавателей, был создан Петербургский учительский институт, который традиционно называют первым педагогическим вузом России. С 1816 г. он был преобразован в Главный педагогический институт. С 1804 г. при каждом университете стали создаваться педагогические (учительские) институты, готовящие преподавателей для гимназий и других учебных заведений. Это были высшие педагогические учебные заведения с трехгодичным сроком обучения. Учительский институт давал специальную подготовку по одной из школьных дисциплин и педагогическое образование. Подготовка учителей, таким образом, начинала приобретать систематизированный и научный характер. По окончании института выпускник был обязан прослужить в звании учителя не менее шести лет.

С 1804 по 1835 г. в каждом из педагогических институтов обучалось от 24 до 30 человек. Обучение было бесплатным. Два первых года изучали специальные науки, имеющие отношение к предмету преподавания в гимназии. На последнем курсе студенты занимались в семинарах по избранным предметам, а также осваивали «способы их преподавания». Курс педагогики преподавали профессора университета. В 1835 г. был введен четырехгодичный срок обучения. В первые два года все студенты занимались на факультетах (или отделениях) университета по своей специальности, на 3-м и 4-м курсах углубляли знания по специальности (на семинарах), изучали педагогику, давали «пробные уроки» у себя на курсе и раз в месяц читали лекции для первокурсников, посещали уроки в гимназиях, вели репетиторскую работу [9].

Петербургский педагогический институт получил название Главного педагогического института, и на его базе в 1819 г. был создан Петербургский университет. Главный педагогический институт продолжал свою деятельность как самостоятельное высшее педагогическое учебное заведение.

ческое учебное заведение, хотя не входил в состав университета. В самом же Петербургском университете было открыто отделение для подготовки преподавателей технических наук. Петербургскому Главному педагогическому институту в первой половине XIX в. принадлежала ведущая роль в подготовке учителей для гимназий и преподавателей университетов и других высших учебных заведений. Он просуществовал около 60 лет. Первоначально срок обучения был определен в шесть лет, но затем сокращен до пяти и позднее до четырех лет. При поступлении в институт сдача вступительных экзаменов была обязательной для всех. Учебный план определялся в зависимости от сроков обучения, но он всегда предусматривал обязательное изучение следующих дисциплин: логика и метафизика, высшая математика, физика, география, всеобщая история, риторика, грамматика, русская, зарубежная и древняя словесность, черчение и рисование, Закон Божий, практическое знание иностранного языка. После испытаний (экзаменов) определялся профиль подготовки и специализация по отделениям: математическое, естественное, филологическое, историческое. Затем предполагалось углубленное и всестороннее изучение избранных предметов и основательная педагогическая подготовка, включающая в себя теорию педагогики («основания педагогики»), содержание учебных (школьных) дисциплин, дидактику, методику («способы обучения») и практическую подготовку. После окончания курса по факультетам предусматривался еще годичный курс «для практического обучения студентов правилам и способам науки преподавания». В 1840 г. при главном педагогическом институте была учреждена кафедра педагогики. Как говорилось в докладе об ее учреждении, кафедра предназначалась для «образования педагогов, которые могли бы с успехом заниматься преподаванием какой-либо отдельной науки, но и с успехом заведовать учебным заведением» [1, с. 279]

Кроме непосредственной деятельности по подготовке педагогов профессионалов в функции института входило организацион-

но-педагогическое наблюдение за деятельностью всех университетских педагогических институтов России. Главный педагогический институт имел свой особый Устав, действовавший в течение почти 30 лет. Непосредственным руководителем института был сам министр народного просвещения.

Выпускники Главного учительского института, сдавшие экзамены, давали обязательство прослужить в учебных заведениях Министерства народного просвещения не менее восьми лет.

За время своего существования педагогических институтов при университетах они подготовили сотни учителей для гимназий и уездных училищ. Особенностью этой подготовки являлась последовательная и систематическая направленность не только на овладение знанием своего учебного предмета, но и умение его преподавать ученикам, одновременно воспитывая и развивая их, то есть сохранялась направленность на единство специально-предметной (фундаментальной) и методико-педагогической подготовки. В обучении применялись собеседования студентов с профессорами, диспуты, занятия семинарского типа, практические упражнения, пробные лекции, «примерные уроки» с последующим разбором. Каждый учитель готовился к преподаванию двух-трех предметов.

Педагогические институты при университетах были закрыты в 1859 г. Первоначально их заменили двухгодичными педагогическими курсами, на которые принимали выпускников историко-филологических и физико-математических факультетов. Такое дополнительное образование предполагало общепедагогическую и методическую подготовку. Но и эти курсы вскоре были закрыты.

Подготовка учителей для гимназий и реальных училищ была сосредоточена в университетах. Хотя педагогические институты при университетах закрылись, юноши, желающие стать учителями, – «кандидаты в учителя» – должны были пройти вновь открытые двухгодичные педагогические курсы при университете. Такие курсы были открыты в Петербургском, Московском, Казанском, Ки-

евском и Харьковском университетах. В процессе обучения «кандидат в учителя» должен был овладеть знаниями того учебного предмета, который он будет преподавать в гимназии (русская словесность со славянским языком и русская история; древние языки; всеобщая и русская история и политическая география; математика и физика; естественная история и физическая география; новые языки). Кроме этого было обязательным посещение лекций по педагогике и дидактике. Теоретические занятия проводили профессора и преподаватели университетов. Практические занятия проводились в гимназии под руководством опытных педагогов-предметников: под их наблюдением слушатели курсов давали уроки по избранному предмету. Поступавшие на курсы заранее прикреплялись к гимназии, затем проходили практическую подготовку. При благополучном окончании выпускники рекомендовались для работы в гимназии. Такой «симбиоз» университета и школы, академической профессуры и опытных методистов вполне мог обеспечить высокий уровень педагогической подготовки выпускников

Подготовка педагогических кадров в университетах далеко не всегда была на достаточно высоком уровне. Недостатков у этой системы было два. Во-первых, психолого-педагогическая (теоретическая) подготовка в университетах тех студентов, которые предполагали стать преподавателями. Второй недостаток, значительно более существенный, заключался в невозможности массовой подготовки школьных учителей в силу элитарности, «штучности» университетского образования как такового. По-видимому, именно в силу несоответствия «точечного» характера такой подготовки и реальных потребностей во все возрастающем количестве учителей педагогические курсы просуществовали лишь до 1867 г. Подготовка учителей физики-математики, естественных наук (в основном для реальных училищ) проводилась в некоторых технических учебных заведениях. Но там, когда студентам приходилось изучать более 20 специальных дисциплин, на психолого-педагогическую подготовку отводилось

минимальное время, а педагогическая практика носила формальный характер. Не имея достаточной подготовки в области дидактики, методики, при полном отсутствии практики воспитания выпускники стремились избегать работы в гимназиях и реальных училищах. Несмотря на то, что в этих высших учебных заведениях подготовлено во второй половине XIX в. более 20 тыс. учителей, в гимназиях и реальных училищах работало много недипломированных специалистов.

В 1870-е годы очень остро встал вопрос о подготовке педагогических кадров, прежде всего – учителей для начальной народной школы. Решать эти вопросы в пореформенный период могло уже не только государство, но и общество. Для подготовки учителей к решению этой задачи требовалось не столько высшее, сколько среднее педагогическое образование.

Постепенно стабилизировались два типа учебных заведений, готовивших учителей начальной школы: институты и семинарии.

Статья Ушинского «Проект учительской семинарии» послужила руководством для земских попыток организации земских учительских семинарий. В результате открытия земских учительских семинарий произошло заметное смещение по оси «уровень (качество) – массовость (доступность)» в сторону массовости и доступности, неизбежно потеряв в уровне и в качестве.

Стремясь вернуть себе инициативу в деле педагогического образования, правительство, начиная с 1871 г., создает учительские семинарии. В 1870 г. вышло «Положение об учительских семинариях», которое зафиксировало трехлетний срок обучения в них. Программа обучения включала Закон Божий, русский язык и словесность, историю, математические науки, естествознание, а из специальных предметов – педагогика и методику начального обучения. При учительских семинариях открывали «опытные классы», где будущие учителя проходили педагогическую практику. Всего с 1871 по 1875 г. было открыто 22 таких казенных семинарии. Семинаристов, в основном, набирали из детей

сельского духовенства, чиновников и зажиточных крестьян. Обычный срок обучения – 3 года. Единых программ в семинариях не было, хотя Министерство народного просвещения стремилось активно вмешиваться в содержание образования не только своих, но и земских семинарий. В содержательном и методическом аспектах деятельности земских и правительственных семинарий была принципиальная разница. Даже в том случае, когда учебные планы были одинаковыми, земские учебные заведения стремились давать будущим учителям знания, воспитывающие у них интерес к науке, сознательное и критическое отношение к будущей деятельности, а значит, и стремление хорошо освоить педагогическую науку, познать психологические процессы воспитания. В некоторых земствах стали открывать женские учительские гимназии. В правительственных семинариях большее внимание обращали не на развитие творческой педагогической инициативы, а на ремесленную выучку: дать урок – значит выполнить официальный план урока, для чего нужно воспитать «учителя-чиновника», а не «идейного учителя», одушевленного любовью к детям и делу народного просвещения.

Учительские семинарии стали преобладающим типом заведений по подготовке преподавателей начальной школы. Согласно положению 1870 г. они «имели целью доставить педагогическое образование молодым людям всех сословий, православного исповедания, желающим посвятить себя учительской деятельности в начальных училищах». Семинарии в основном комплектовали из детей зажиточных крестьян, сельского духовенства и чиновников. Воспитанники жили в специальных интернатах. Принимали людей не моложе 16 лет. Вначале срок обучения составлял три года, потом был увеличен до четырех, а в отдельных заведениях – даже до пяти лет. Однако семинария, как и учительский институт, не давала права на поступление в вуз. Главное внимание в семинариях уделяли не общеобразовательным предметам, а технике «учительского ремесла», то есть методике. Среди других дисциплин студентам преподавали

закон Божий, педагогику, геометрию, землемерие, русский и церковнославянский языки, русскую историю, географию, чистописание, пение и ремесло.

В мае 1872 г. было принято решение об учреждении семи институтов «для приготовления учителей в городские училища». Это были закрытые заведения с трехлетним сроком обучения. В них принимали «молодых людей всех званий и состояний не моложе 16 лет, здорового телосложения и хорошей нравственности». Женщин не брали. Учительские институты выпускали педагогов широкого профиля, которые были обязаны преподавать два-три и более предмета в городских, уездных, высших начальных училищах. Выпускники, находившиеся на казенном обеспечении, должны были проработать по распределению в школе не менее шести лет. Однако такие институты не давали выпускникам ни высшего образования, ни права поступления в университет. Педагогическая общественность прозвала их «плебейскими университетами». Лишь после 1905–907 гг. они стали открытыми учебными заведениями, число слушателей значительно увеличилось, среди них появились народные учителя, окончившие учительские семинарии, выпускники городских, позже и высших начальных училищ. С течением времени институты стали давать хорошую педагогическую подготовку: по психологии, педагогике, истории педагогики, методике учебного предмета. Большое внимание уделялось педагогической практике.

Учительские институты могут быть отнесены к разряду «тупиковых учебных заведений»: они не имели статуса высшего учебного заведения и не давали права поступления в университеты и другие высшие школы. Здесь готовили учителей для городских и уездных училищ. Как видим, это не более чем разновидность средних педагогических училищ. Практика подготовки учителя, таким образом, заметно смещается по оси «качество – массовость» в сторону последней. В учительские институты принимались «молодые люди мужского пола всех званий и состояний не моложе 16 лет». Преимущественным

правом пользовались учителя, окончившие семинарию, имеющие опыт работы в школе. Обучение в институте осуществлялось без какой-либо специализации по предметам. Все одинаково изучали Закон Божий, педагогику, русский язык, церковнославянское чтение, арифметику и начальную алгебру, геометрию, русскую и всеобщую историю, географию, естественную историю и физику, черчение, рисование, чистописание, пение, гимнастику. В некоторых учительских институтах преподавался ручной труд. Программа по педагогике включала изучение следующих разделов: умственное, нравственное и физическое воспитание; общие требования дидактики и методики.

Педагогическая практика предполагалась в городском училище, которое специально открывалось при учительском институте. Это чрезвычайно интересный факт, демонстрирующий нам своего рода прообраз современного педагогического комплекса, получившего признание и распространение в последней четверти XX в. и как форма непрерывного педагогического образования, и как средство обеспечения эффективной педагогической практики студентов.

К концу XIX в. учительские институты были открыты в 10 городах: Москве, Тамбове, Казани, Томске, Белгороде, Вильно, Глухове, Феодосии, Тифлисе, Петербурге. К концу века их число увеличилось до 15. К 1917 г. в России было уже 58 учительских институтов, в которых занимались примерно четыре тысячи человек.

Отсутствие педагогических институтов во второй половине XIX в. в известной мере компенсировали историко-филологические институты в Санкт-Петербурге (основан в 1867 г.) и Нежине (1875), которые выпускали подготовленных учителей для классических гимназий. Однако цифры опровергают это мнение: Санкт-петербургский историко-филологический институт за время своего существования (1867-1900) выпустил всего 562 педагога, а Нежинский (1875-1900) – 321 учителя, которые в основном стали преподавателями древних языков.

Значительное развитие в XIX в. получили различные краткосрочные курсы уездного и даже губернского масштаба. К.Д. Ушинский в упомянутой статье «Проект учительской семинарии» отстаивал мысль о том, что краткие курсы, индивидуальная подготовка никак не могут заменить собой специальных заведений, призванных готовить юношей и девушек к работе учителя начальной школы.

Один из вариантов подготовки учителей начальной школы «встраивался» в курс неполного среднего образования (в женских гимназиях и епархиальных училищах). Основной формой педагогического образования по этому варианту были педагогические классы. Для учащихся предусматривались специальные программы по педагогике, цель которых состояла в ознакомлении учащихся с педагогическими процессами и терминологией, расширении кругозора.

В начале XIX в. были заложены основы женского педагогического образования. По инициативе императрицы Марии Федоровны в 1808 г. в Петербургском воспитательном доме были открыты «французские» классы для подготовки гувернанток и домашних учительниц. Обучение продолжалось 3 года, а с 1811 г. – 6 лет, прибавился высший практический класс. Выпускницы классов – кандидатки – под руководством учителей давали уроки, посещали публичные экзамены в институтах, а по окончании курса оставались на некоторое время для стажировки в Воспитательном доме в качестве классных дам. Первый выпуск учительниц состоялся в 1814 г., второй – в 1817 г. Пополняли ряды учительства и выпускники так называемых «латинских» и «немецких» классов Воспитательного дома. «Латинские» классы для наиболее способных мальчиков были направлены на подготовку учащихся к «хирургической, медицинской, аптекарской наукам», но некоторые выпускники впоследствии избирали учительскую профессию.

В 1823 г. 5 выпускников этих классов были отправлены в Дерптский университет для подготовки к учительскому званию. «Немецкие» классы давали девушкам профессию

няни или акушерки. Наиболее способные воспитанницы продолжали обучение педагогической профессии.

В итоге можно говорить, что в XIX в. в России целостная система педагогического образования до конца не сложилась. На отдаленных от центра России территориях педагогические учебные заведения так и не были созданы. В то время как немногочисленные педагогические учебные заведения то открывались, то упразднялись. Однако сеть педагогических учебных заведений в России и в конце XIX была недостаточной. Поэтому большинство преподавателей, по-прежнему, не имело специального педагогического образования. В 1880 г., например, 5245 человек получили образование в учительских семинариях, 18 497 – в духовных семинариях и женских епархиальных училищах, в уездных и городских училищах, гимназиях, прогимназиях и других заведениях, а 2065, то есть каждый десятый преподаватель, имели лишь домашнее образование и получали учительское звание после сдачи специальных экзаменов.

Педагогическое образование в начале XX в. В начале XX в. общественностью предпринимаются немногочисленные попытки создания уже не только средних, но и высших педагогических учебных заведений. Одна из наиболее удачных попыток – Московский педагогический институт им. П.Г. Шелапутина. В этом институте получали педагогическую подготовку и лица, уже имеющие университетское образование. Срок обучения был определен в 2 года. В институте был преодолен один из двух недостатков «университетского» типа педагогического образования – недостаточная психолого-педагогическая подготовка. Однако такое педагогическое образование, по-прежнему не носило массового характера. Так, контингент студентов института Шелапутина, дававшего наиболее качественную психолого-педагогическую подготовку, не превышал 100 человек [9]. В 1901 г. в России было 10 тысяч преподавателей средних школ, но только половина из них имели высшее образование, в основном, это были выпускники университетов [6].

По сравнению с правительственными педагогическими учебными заведениями, институт Шелапутина стоял на более высоком уровне в области психолого-педагогической подготовки. Первый выпуск состоялся в 1913 г. Позже институт стал государственным учебным заведением. Менее счастливая судьба ждала Петербургскую педагогическую академию, которая была открыта Лигой образования и существовала на пожертвования и плату за обучение. Преподаватели работали здесь в основном бесплатно. Задачу свою Академия видела в том, чтобы дать учителям, имеющим опыт работы, высшее педагогическое образование. Срок обучения – 2 года. Основные предметы обучения на всех отделениях: введение в педагогику, история педагогики, педагогическая психология, патологическая педагогика, школьная гигиена, школоведение, методика изучаемого предмета. Академия просуществовала всего 8 лет и за неимением средств была закрыта.

Заметный вклад в развитие среднего и высшего педагогического образования внесли Московский народный университет им. А.Л. Шанявского и особенно Бестужевские высшие женские курсы. За более чем 30 лет работы Бестужевских курсов их закончили почти 4 тыс. человек, из них 2/3 стали педагогами. В 1904 г. они получили право преподавать в старших классах женских гимназий, а через два года и в мужских. В 1910 г. Государственный совет признал Бестужевские женские курсы высшим учебным заведением, равным университету. Это был первый женский университет в России. Характерной особенностью Бестужевских курсов (иначе Московские высшие женские курсы – МВЖК) было пристальное внимание к изучению теоретических проблем педагогики и психологии и продуманная практическая подготовка. На курсах обязательно и для всех преподавались такие предметы психолого-педагогического цикла, как общая и педагогическая психология, история педагогических идей, училищеведение, дошкольное воспитание, педагогическая патология, гигиена, частные методики и различные спецкурсы [13].

Уникальность МВЖК проявлялась в двух аспектах:

- во-первых, в МВЖК психолого-педагогический компонент содержания образования доминировал над специально-предметным при сохранении высокого фундаментального уровня подготовки;

- во-вторых, МВЖК были чисто женским учебным заведением, что определяло многие его особенности, в том числе ориентацию слушательниц не только на работу в школе, но и на разумное воспитание в будущем собственных детей.

В целом же, к марту 1917 г. в стране насчитывалось около 300 гимназий и прогимназий, более 350 женских училищ, 58 институтов, 192 учительские семинарии и ряд других заведений, которые выпускали учителей для образовательных учреждений различного типа, составляя основу российской педагогической школы.

Теоретические основы педагогического образования. В российском педагогическом образовании сложилась ситуация, при которой теория опередила практику. Во 2-ой половине XIX – начале XX вв. в России достаточно активно развивалась педагогическая наука – теоретическая основа педагогического образования. Крупнейшие ученые-педагоги сумели создать фундаментальные труды по педагогической психологии, по теории педагогики и дидактике. Их усилиями была создана методическая учебная литература по всем дисциплинам. В XIX в. выпуск педагогической литературы приобрел регулярный характер. Именно в это время опубликованы работы К.Д. Ушинского, Л.Н. Модзалевского, Н.Ф. Бунакова, В.П. Вахтерова, Д.И. Тихомирова, Н.А. Корфа, П.Д. Юркевича, В.И. Водовозова, П.Ф. Каптерева, М.И. Демкова; работы по методике начального обучения И.И. Паульсона и В.А. Флорова; методике преподавания русского языка и литературы (Ф.И. Буслаева, В.И. Водовозова, В.Я. Стоюнина, В.П. Острогорского); истории (В.М. Погодина, П.Г. Виноградова, Н.И. Кареева); математики (Н.И. Лобачевского, М.В. Остроградского, П.С. Гурьева, А.П. Киселева); естествознания (А.Я. Гердта,

В.Ф. Зуева); по химии (В.Н. Верховского); физики (М.А. Умова и О.Д. Хвольсона). Многие из этих учебников и учебных пособий стали классическими и использовались впоследствии многими поколениями школьников и студентов.

В начале XX в. развитие концепции университетского педагогического образования происходило в двух направлениях, предполагавших усиление наиболее слабого – психолого-педагогического компонента подготовки учителя. Первая модель обосновывала организацию профессиональной подготовки на кафедрах педагогики или на педагогических факультетах. Одна из моделей педагогического факультета разработана группой московских профессоров (Б.И. Дьяконов, А.Н. Реформатский, В.А. Вагнер, Г.И. Россолимо и др.). Содержание образования строилось на идее К.Д. Ушинского о всестороннем развитии ребенка. Предполагалось совмещать теоретическое изучение педагогики с организацией исследовательской работы.

Другая модель предполагала полууниверситетское образование и имела выраженную научно-исследовательскую ориентацию. Например, по проекту К.П. Яновского подготовка должна была осуществляться по избранному предмету и по двум дополнительным. На первом курсе изучалась педагогическая теория, на втором организовывалась практика в школе.

В начале XX в. сложилась также интегральная модель педагогического образования, в которой профессиональная педагогическая подготовка совмещалась с получением высшего образования, по уровню близкого к университетскому (Высшие женские курсы). В первые два года в лекционной форме давалось общенаучное образование, а потом педагогическая практика в гимназии или в начальной школе. Педагогическая подготовка осуществлялась (по самостоятельно разработанному учебному плану) в группах специализации при кафедре.

Факт активного развития педагогической науки и педагогической литературы во второй половине XIX в. не только не входил в

противоречие с недоразвитостью системы педагогического образования, но был ее естественной компенсацией.

Некоторые уроки. При взгляде на прошлое российского педагогического образования возникают определенные параллели с современностью, напрашиваются уроки, которые можно и, по-видимому, нужно извлечь из этого прошлого.

- Становится еще более очевидным признание педагогического образования ключевым звеном, от которого зависит функционирование всей системы образования, в первую очередь общего.

- Реформы педагогического образования в России, так или иначе, всегда теснейшим образом связаны с реформами государственного устройства, экономики, финансов, внешней политики и т.д. Они осуществлялись почти исключительно «сверху», центральной государственной властью, при разной степени активности общества и педагогической общности.

- Наиболее успешными преобразованиями и реформами в области подготовки учителей и преподавателей были те, за которыми стояли не только государственные деятели, но и прогрессивные педагоги, известные ученые, общественные деятели, духовенство, представители творческой интеллигенции.

- Выявляется определенная преемственность истории и современности педагогического образования в России. Так МВЖК наиболее близко подошли к модели «специализированного» (в отличие от «университетского») типа высшего педагогического образования. Такая модель стала впоследствии основой МГПИ им. В.И. Ленина – учебного заведения, бывшего своего рода эталоном пединститута в СССР.

- Живы исторические традиции в виде использования параллельно «специализированной» и «университетской» моделей подготовки учителей; Эти две модели не раз вступали друг с другом в отношения «сотрудничества» и «соперничества», что на рубеже XX-XXI в. вылилось в противостояние «компетентного» и «фундаментального» подходов

к построению содержания педагогического образования и в определенной степени к конкурентной борьбе педагогических вузов и классических университетов за приоритетное право подготовки учителя. Вместе с тем исторический опыт показывает целесообразность сочетания «фундаментальной» и «компетентностной» составляющих в педагогическом образовании.

- Остаются актуальными проблемы, традиционные для российской системы педагогического образования: оптимального соотношения между специально-предметным и общепедагогическим в содержании подготовки учителя, качеством и количеством педагогических образовательных учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М., 1987.
2. История российского образования в документах и материалах. – М., 2012.
3. Калининкова Н.Г. Педагогическое образование в России: уроки истории // Вопросы образования. – 2005. – № 4.
4. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. – СПб., 2004.
5. Ключевский В.О. Воспоминания о Н.И. Новикове и его времени // Соч. Т.8. – М., 1959.
6. Д.И. Менделеев о народном просвещении России и проблемы современного образования: Учеб. пособие. – СПб., 1998.
7. Мессельер. Записки Мессельера в Русском Архиве. – 1874.
8. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России. – М.: Педагогика, 1979.
9. См.: Педагогическое образование России: Сб. нормативных документов. – М., 1994.
10. Педагогическое образование в России: становление и развитие / под общ. ред. Л. Л. Редько; под науч. ред. В. В. Колпачева. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008.
11. Седова Н.В. История педагогического образования в России // Философский век: альманах. Вып. 28. История университетского образования в России и международные тра-

диции просвещения / отв. ред. Т.В. Артемьева, М. И. Микешин. – СПб.: Санкт-Петербургский центр истории идей, 2005. Т. 1.

12. Устав народных училищ // Хрестоматия по истории педагогики. В 5 т. – Т. 4. – Ч. 1. – М., 1938.

13. Федосова Э.П. Бестужевские курсы – первый женский университет в России. – М., 1980.

14. Эскин М.И. Подготовка учителей средней школы в дореволюционной России // Советская педагогика. – 1995. – № 10.

Г.Т. ХАЙРУЛЛИН

*Казахский национальный педагогический университет им. Абая
Кафедра общей педагогики и психологии
г. Алматы, Казахстан
griftim@mail.ru*

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ТАТАР (XIX – начало XX вв.)

Аннотация

В статье раскрыты особенности процесса развития народного образования татарского народа. Подчеркнута особая роль общественности, предпринимателей, мусульманских священнослужителей в обеспечении высокоуровня грамотности населения.

Мақалада татар халқының білім беру үдерісі дамуының өзгешеліктері айшықталған. Халық сауаттылығының биік деңгейін қамтамасыз етуде жұртшылықтың, кәсіпкерлердің, мұсылман діні қызметшілерінің айрықша рөлі атап көрсетілген.

Annotation

The article has thrown the light to some features in the process of development of public education in Tatarstan. There have been underlined a special role of the public entrepreneurs, Muslim clerics in ensuring a high level of literacy of people.

Ключевые слова: народное образование, педагог, медресе, шакирд, джадидист, периодика, издательство.

Современные татары Волго-Уральского региона являются прямыми потомками тех народностей, которые издавна владели этими землями. Именно здесь были созданы известные государства своего времени Великая Булгария на Волге (позже ставшая частью Золотой Орды) и Казанское ханство. Местное тюркское население сохранило культурную преемственную связь со своими предками. Не позже чем с IX века нашей эры основная масса тюркского населения приняла общее название «булгар». Это этническое самосознание сохранилось и в XVI веке. Основное население

края составляло потомков «древних булгар-старый, оседлый народ тюркского происхождения, задолго до возникновения Казанского ханства, создавший в Среднем Поволжье государственную организацию, производивший в широких размерах торговлю и давно приобщившийся к мусульманской культуре» [1]. Немецкий ученый, посетивший Поволжье в XVII веке, называет этот народ уже булгарскими татарами, т.е. булгаро-татарами [2]. Этот термин мы будем использовать наравне с термином «татары», говоря о предках современных татар в рассматриваемый период.

Грамотность поощрялась у болгаро-татар еще с давних времен, что обеспечивало достаточно высокий уровень образованности населения. Этот факт неоднократно подчеркивался многими исследователями [3]: «Что касается грамоты, то всякий магометянин, не умеющий писать и читать, не пользуется уважением» (М.С. Рыбушкин, XIX век). «На неграмотного татарина все земляки смотрят с презрением, он не пользуется уважением и как гражданин» (Карл Фукс, XIX век). «Среди народов, населяющих восточную часть России, татары-магометане занимают первое место. Процент грамотности среди них очень высок даже по сравнению с русскими. Из какого бы сословия ни происходил татарин, он непременно знает начала вероучения, умеет читать и писать по-татарски В России трудно указать народ, у которого была бы так широко распространена грамотность, как у казанских татар. Безграмотного татарина можно встретить очень редко» (Я.Д. Коблов, 1908 год).

Тяга болгаро-татар к образованию базировалась на традиционной болгарской культуре этого народа. Хранителями и передатчиками этой культуры служили представители высокообразованных слоев населения. Однако достигнутый уровень грамотности народа не являлся результатом государственного попечения. К примеру, в XIX веке государство тратило на образование в Казанской губернии по 12,5 копеек на душу населения. Но в этой сумме ничего не полагалось на долю татар-мусульман и тратилось всего по полкопейки на крещеного татарина.

Татарское население не раз обращалось к властям с просьбой включить в бюджет расходы на татарские школы. В XIX веке было подано в общей сложности около десятка проектов организации татарских государственных школ. Однако власти так и не согласились на это. Чиновники отвечали, что основная часть бюджета складывается из доходов от продажи водки; однако татары-мусульмане водку не потребляют, поэтому финансирование татарских школ за счет пьющего русского населения вызовет недовольство русских. Таким

образом, официальные власти, отказывая татарским школам в государственной поддержке, одновременно разжигали вражду между двумя народами.

В то же время доступ в русские учебные заведения татарам был затруднен: запрещалось принимать татар-магометан «на казенное содержание и помещать вместе с прочими студентами такого же содержания», а также размещать их «для жительства вместе с учениками-христианами». Прием татар в государственные учебные заведения даже в начале XX века был незначительным. В Казанский университет, действующий еще с 1818 года, было разрешено принимать мусульман лишь в 1836 году. Тогда 20 мусульманских юношей были приняты в число студентов медицинского факультета, доступ на другие факультеты остался под запретом. До 1917 года университетское образование в России получили всего лишь 171 человек из числа татар и башкир.

Со временем стали открываться русско-татарские, инородческие школы. Однако обучение в них велось на русском языке. Кроме того, изданные в 1870 году Правила «О мерах по образованию населяющих Россию инородцев» однозначно устанавливали, что конечной целью образования инородцев является их обрусение и слияние с русским народом. В соответствии с этими Правилами запрещалось открывать новые мектебы и медресе, если при них одновременно не создавались русские классы при них [4].

Поэтому основным источником получения образования оставались мектебы и медресе. В этих условиях следует отметить особые заслуги мусульманских священнослужителей в распространении грамоты и тяги к книге. При любой мечети существовали школы, именно эти школы, где «муллы занимаются обучением детей за самую ничтожную плату или даже бесплатно» (Я.Д. Коблов). Эти школы создавались по инициативе самого населения и содержались за счет его добровольных пожертвований.

Путешествуя по России, Г.И. Георги отметил в 1777-году: «Во всякой татарской деревушке имеется особливая молебная хранина

и школа... в казанских слободах и в больших деревнях есть подобные сим девичьи школы». Он же подчеркивал, что «Казанские татары не только приучают детей к прилежанию, бережливости и к другим прародительским обычновениям, но и пекутся еще и о научении их чтению, письму, арабскому языку, вере. Небрежение же о таком наставлении поставляется родителям в великий грех» [3].

Татарские купцы и предприниматели занималась бескорыстной поддержкой народного образования. В своей книге «Краткая история города Казани» М.С. Рыбушкин писал: «В среднем классе купеческого сословия стараются о распространении просвещения. Что касается купечества из татар, то они тоже имеют своего рода подобные добродетели. Они весьма прилеплены к своей вере и пекутся о построении и поддержке мечетей с большим усердием Из числа самых ревностных почитаются здесь купцы почетной 1-й гильдии купец Юнусов, Хусаин Апанаев, Башир Аитов и братья Ахмеровы Юнусов, ревнуя распространению знания природного своего языка между его единоверцами, печатают учебные книги, раздавая их безденежно бедным мальчикам из казанских и деревенских татар, а вместе с другими из своего же сословия лицами печатали до нескольких тысяч Алкорана для распродажи сей духовной книги в Крыму, Бухаре, на ярмарках, а равно и в Казани за самую сходную цену» [4].

Три брата купцы Хусаиновы на собственные деньги построили десятки мечетей и школы при них, содержали эти школы, оплачивали труд учителей. В медресе «Хусаиния», открытом братьями в Оренбурге, обучались юноши не только из разных регионов Центральной России и Поволжья, но и из Крыма, Кавказа, Средней Азии, Сибири. Здесь же при их поддержке была открыта первая самостоятельная татарская типография. Хусаиновы открывали школы также в Монголии, Китае, Сибири, Средней Азии, в Мекке. Для более сотни своих школ они содержали инспекторов, а также учредили стипендии и посылали юношей на учебу в Стамбул, Каир, Бейрут, Дамаск и в учебные заведения России.

Хусаиновы открыли курсы по подготовке учителей для работы по новому методу обучения детей, создали женские учительские курсы на свои средства и оплачивали труд учителей на курсах. За один лишь 1897 год было подготовлено более ста учителей для работы по-новому, которые были распределены по два человека на каждый мусульманский уезд от г. Касимова до г. Ташкента.

Многие медресе того времени заслужили широкое признание тюркско-мусульманского населения Российской империи. В подобные медресе приезжали учиться не только из близлежащих поселений, но и из дальних краев. Большой известностью пользовались медресе «Касымия» и «Мухаммадия» в Казани, «Галия» в Уфе, «Расулия» в Троицке и т.д. Сеть медресе охватывала все те регионы, в которых проживали татары, в том числе и в сельской местности. Знаменитыми были медресе, расположенные в селах Иж-Буби, Кышкар, Курса и др.

Шакирды (учащиеся медресе) получали довольно основательное для своего времени образование. Здесь изучали арабский и персидский языки, священный Коран, логику, основы мусульманской философии и права и т.п. В ряде медресе преподавали практически все учебные дисциплины русской школы. К примеру, шакирды медресе «Мухаммадия» изучали языки (татарский, русский, арабский, персидский) и литературу, арифметику, счет, рисование-черчение, физику-природоведение, географию, историю (всеобщую, российскую, историю тюркских народов, историю науки и классов), философию, логику, психологию, педагогику, методику преподавания, юриспруденцию, риторику, метрику, этику, медицину-гигиену, науку о разделе имущества. Учебный план медресе «Хусаиния» включал восемь религиозных и двадцать светских учебных дисциплин.

Итак, стараниями самого татарского населения и на его средства была создана система татарского национального образования. По данным 1871 года в Казанской губернии насчитывалось более 20 медресе и несколько сот мектебов. Основной костяк учителей в

них составляли мусульманские священнослужители. Они стремились сохранить традиции и обычаи народа, образ жизни и национальную культуру предков. «В свое время эти принципы сложились как средство ограждения татарского мира от русского духовно-культурного влияния» [4].

Однако в изменяющихся условиях требовались иные подходы к организации и к содержанию народного образования. Поэтому в 80-годы XIX века в национальном образовании возникло общественно-культурное, реформаторское движение, т.н. джадидизм (приверженность к новым методам в обучении). Джадидистские принципы были сформулированы выдающимся просветителем Исмагилом Гаспринским (1851-1914). В их число были включены: реформирование мусульманских школ, расширение женского образования, реформа мусульманского духовного управления и т.п. И.Гаспринский писал: «Мектебов, т.е. начальных школ, мусульмане имеют столько, сколько нужно. Высших школ – медресе есть достаточно. Мектебы и медресе, как учреждения, пустившие глубокие корни на мусульманской почве и вросшие в нее, а не наложенные на нее сверху, имеют важный авторитет у мусульман, пользуются их симпатией и доверием и освящены вековыми традициями» [4].

Движение джадидистов сыграло огромную роль в перестройке системы татарского народного образования.

С развитием образования непосредственно связаны появление собраний книг (библиотек) и возникновение издательского дела. Еще в болгарский период были люди, собирающие личные библиотеки. Появились библиотеки при медресе, которыми могли пользоваться не только шакирды. К примеру, подобная библиотека была открыта в 20-годы XVIII века при Стерлибашском медресе на территории современного Башкортстана. К началу XX века количество рукописных и печатных книг здесь достигло 14 тысяч экземпляров.

С большим трудом болгаро-татарам удалось наладить собственную издательскую деятельность. Первая татарская книга была

издана еще в 1612 году в Лейпциге. Это была грамматика татарского языка с латино-татарским словарем. В 1722 году походная типография в Астрахани опубликовала царский манифест на татарском языке. В годы правления Екатерины II на татарском языке были опубликованы священный Коран и сборники законов империи. Арабский шрифт для них изготовил Усман Исмаилов, он же был редактором и корректором этих книг.

Долгое время болгаро-татары не имели возможность открыть свои издательства и типографии. Указ 1783 года разрешал открытие частных русских типографий, но татары не имели такого права. Даже при получении разрешения для татар были предусмотрены дополнительные препоны. Скажем, в 1809 году типографская бумага для татарского издателя обходилась в четыре раза дороже, чем русскому издателю.

Наконец, отставному офицеру Габдулгазизу Бурашеву удалось получить личное императорское разрешение на открытие частной типографии. Однако возникли возражения властей, усмотревших определенное «неудобство» в дозволении татарам завести собственное книгопечатание. В 1800 году Г.Бурашев вторично добился разрешения и на свои средства открыл в Казани частную типографию. В том же году в Казани была выпущена «Азбука для обучения чтению» - первая печатная, собственно татарская книга. Позже эту типографию передали в ведение Казанского университета. С 1829 года в ней было возобновлено издание татарских книг.

Однако в 1840 годы татарское книгопечатание в Казани было запрещено снова. Цензура татарской книги была переведена в Санкт-Петербург. Это был единственный случай перевода цензуры провинциальной книги в столицу. Перевод затруднял получение разрешения на выпуск той или иной книги, непомерно замедляя темпы прохождения рукописей через цензуру. В 1844 году Шаги Яхину также удалось открыть частную типографию, но она вскоре была закрыта властями. Заказы на издание татарских книг приходилось размещать в русских типографиях Казани.

Университетский лектор по турецкому и татарскому языкам Ильяс Бораганский в 1894 году открыл мусульманскую типографию, первую в Санкт-Петербурге. Именно в типографии И. Бораганского увидела свет первая печатная книга Абая Кунанбаева.

Со временем начали выходить татарские газеты и журналы. Первой общетюркской газетой в России является, по-видимому, приложение к газете «Туркестанские ведомости». Это приложение, редактором которого являлся Шагимардан Ибрагимов, выходило в 1870-1881 годы на казахском и узбекском языках. Газета «Игенче» («Хлебороб») начала выходить в 1875 году стараниями Хасана Малика Зардаби в Баку, но просуществовала недолго. В возникновении постоянной татарской периодики особую роль сыграл Исмагил Гаспринский. В 1883 году он начал выпускать общетюркскую газету «Тарджеман» («Передатчик мнений») и был ее редактором более 30 лет.

Видные татарские ученые, просветители придавали особое значение практической педагогической деятельности, создавали буквари и другие школьные учебники. Выдающийся просветитель, философ, публицист и поэт Габденнабир Курсави (1776-1812) открыл медресе в селе Курса в Закавказье, где ввел преподавание светских дисциплин – математики, астрономии, истории и т. д. В своих поэтических произведениях Г.Курсави призывал к овладению светскими знаниями и практическими умениями. Тонкий знаток мусульманских канонов, он резко выступал за реформу ислама в соответствии с велением времени, требуя предоставить свободу разуму. «Истина не в том, – писал Г.Курсави, чтобы безропотно поклоняться и верить старым догмам, а в том, чтобы ненужное в настоящее время отбрасывать. Бог создал людей, чтобы человек сам по своей воле мог познать себя и действовать по своему усмотрению».

В начале XVIII века в Казани существовала лишь одна гимназия. Первым преподавателем татарского языка в нем был Сагитт Хальфи (1732-1785). Он составил русско-татарский словарь, написал первую татарскую азбуку.

Его брат и сын также трудились на ниве просвещения, а внук Ибрагим Хальфин – автор учебников на татарском языке, первый профессор-татарин в Казанском университете. Один из представителей этого рода Нажиб Хальфин – автор 16 книг и методических пособий, знаток многих языков. Вклад династии Хальфиных в татарское народное просвещение достоин искреннего поклонения.

Это была не единственная подобная династия. Известным просветителем был Хусаин Амирхан (1814-1893) – видный религиозный деятель, автор трудов по истории. Его сын Зариф – также автор нескольких книг. Сын последнего Фатих Амирхан (1886-1926) стал выдающимся татарским писателем, признанным прозаиком и драматургом, критиком и публицистом.

Известным педагогом был также ученый и поэт Нигмат Ибрагимов (1778-1818). Некогда он был учителем С.Т. Аксакова, Н.И. Лобачевского, Д.М. Певцова и других будущих выдающихся деятелей России. Позже С.Т. Аксаков вспоминал: «В моем приходе к литературе роль этого человека была очень большой. Он – мой первый вдохновитель, скажем, выведший меня на прямую дорогу Он учил нас писать маленькие пьесы на заранее заданные темы». К слову, именно Н. Ибрагимов является автором текстов известных русских песен «Вечерком красна девица», «Во поле березонька стояла».

Знаменитый мыслитель, ученый-историк Шигабетдин Марджани (1818-1889) основательно изучил философскую мысль, обучаясь в Бухаре и Самарканде. Возвратившись в родные края, он вводит преподавание светских дисциплин в Казанском медресе. Ш. Марджани является автором более 30 крупных научных трудов, освещающих проблемы литературы, философии, истории. Многие его исторические исследования не потеряли своей актуальности и в настоящее время. Он провел глубокий анализ проблем этнической истории татарского народа, связывая ее с историей родственных тюркских народов. Имеется его работа, специально посвященная истории уйгуров.

Учеником Ш. Марджани являлся Хусаин Фаизханов (1828-1866). Знаток восточных языков, он преподавал в Санкт-Петербургском университете. Х. Фаизханов написал «Краткую грамматику татарского языка», составил проект обновления обучения в татарских школах, провел научные исследования по истории Булгарии и Казанского ханства. Ему удалось сделать крупное научное открытие – расшифровать древние болгарские надписи. Его брат Габдулгаллям Фаизханов – автор другой грамматики татарского языка. Он написал также книги по географии, истории, экономике, занимался переводами арабских источников на татарский язык.

Выдающийся просветитель, ученый-энциклопедист и писатель Каюм Насыри (1825-1902) в 1871 году создал первую русско-татарскую школу в Казани и работал в ней учителем. Один из самых образованных людей того времени, он написал оригинальные татарские учебники по математике, истории, географии и др. К. Насыри собирал и систематизировал образцы татарского народного фольклора, написал новеллы и назидательные рассказы. Он является автором научных трудов по истории и литературе, по научной грамматике татарского языка. Его перу принадлежат татарско-русский словарь, первая книга по русской истории на татарском языке и т.д. Более двух десятков лет подряд К. Насыри издавал ежегодный настольный календарь на татарском языке. Он опубликовал 40 томов своих работ. Деятельность К. Насыри оказала особое влияние на развитие науки и литературы татар.

Известный педагог Гайнетдин Ахмеров был также ученым-историком и этнографом. В прошлом веке в г. Тара проживала поэтесса Ханифа Ниязова, организовавшая обучение девочек-татарок. Она является автором нескольких работ по педагогическим проблемам.

Видный этнограф и педагог XIX века Мирсалих Бикчурин (1820-1903) – уроженец Уфимской губернии, выпускник Санкт-Петербургского кадетского корпуса, работал преподавателем татарского языка в школе

Оренбургской пограничной комиссии, где обучались также и казахские дети. М. Бикчурин создал русскую азбуку для детей, написал пособие для лиц, изучающих арабский, персидский и татарский языки. Он занимался переводами восточной литературы на татарский язык. Генерал-майор М. Бикчурин – один из немногочисленных примеров того, что в XIX веке уже позволялось отдельным лицам болгаро-татарского народа достигать высоких воинских званий.

Автором словаря татарских слов, заимствованных русским языком, является Исхак Ислямов (1865-1923). Профессор И.И. Ислямов был видным географом-гидрологом, написал известные труды по мореплаванию и организации морского флота. Он принимал участие в кругосветном плавании 1894-96 гг., руководил полярной экспедицией 1914 года, заслужил звание генерал-майора Российского флота.

Булгаро-татарские ученые, педагоги уделяли много внимания созданию книг и пособий для изучения родного языка. К примеру, ученый XVIII века Мухаммадкарим аль-Булгари составил тюрко-персидско-арабский словарь. В 1802 году был опубликован «Букварь татарского и арабского письма». Автором этого букваря был преподаватель народного училища в Тобольском уезде Ниязбакый Атнометов. В 1839 году была издана «Общая грамматика турецко-татарского языка» А. Казымбека.

Преподаватель Оренбургского кадетского корпуса Салих Кукляшев в XIX веке опубликовал словари и хрестоматию по татарскому фольклору. Мастер миниатюрной книги Мухаммадгали Махмудов написал «Практическое руководство к изучению татарского языка». Книга А.А. Вагапова «Самоучитель для русских по-татарски, для татар по-русски» выдержала 20 изданий. Он же выпустил первый отрывной календарь на татарском языке в 1889 году. Ш. Тагиров создал первый татарский букварь, предназначенный для обучения звуковым методом.

Таким образом, выдающиеся представители интеллигенции, предпринимателей и мусульманских священнослужителей внес-

ли свой достойный вклад в дело сохранения и развития культурных достижений своего народа. Преодолев большие трудности, им удалось наладить татарское книгопечатание и выпуск татарской периодической печати. Несомненны их выдающиеся заслуги на ниве просветительства в среде болгаро-татар.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Худяков М.Г. Очерки по истории Казанского ханства. – Казань, 1990.
- 2 Олеарий Адам. Описание путешествия в Московию и через Московию в Персию и обратно. – СПб., 1995.
- 3 TARTARIKA. – Казань, – М., – СПб., 2005.
- 4 Мустафина Г.М., Муньков Н.П., Свердлова Л.М. История Татарстана. – Казань, 2003.

О.А. БАБЯК

*Институт специальной педагогики
Национальной Академии педагогических наук Украины
г. Киев, Украина
olga-babjak@ukr.net*

ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ШКОЛЬНОЙ ГРУППЕ

Аннотация

В статье рассматривается проблема межличностных отношений в психолого-педагогической литературе и представлены особенности межличностных отношений у подростков с задержкой психического развития в школьной группе.

Мақалада мектеп тобындағы психологиялық дамуы кешеуілдеген жасөспірімдердің тұлғааралық қарым-қатынастарының ерекшеліктері ұсынылған. Психологиялық-педагогикалық әдебиеттегі тұлғаралық қатынастардың проблемалары ашып көрсетіледі.

Annotation

The given paper presents features of interpersonal adolescents' relations with mentally retarded school children in the group. There have been revealed some psychological and educational problems of interpersonal relations.

Ключевые слова: общение, межличностные отношения, школьная группа, подростки с ЗПР.

Современные условия образования и модернизации украинского общества обусловили подход к личности как к активному субъекту социальных отношений. В контексте общественных процессов было поднято и стало интенсивно разрабатываться задание целеустремленного формирования социализированной личности, готовой к межличностным отношениям в социуме. Особенную значимость, данное задание приобретает в отношениях детей и подростков с ограниченными возможностями в учебе, социализации и их интеграции в общество.

Проблема формирования межличностных отношений рассматривается в психолого-педагогической литературе в разных аспектах: философском (И.В. Чернов, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Е.Г. Юдин); биологическом, физиологическом (И.П. Павлов); психо-

логическом (В.Н. Мясичев, Б.Г. Ананьев, Н.Н. Обозов, С.Л. Рубинштейн, Я.Л. Коломенский и др.), то есть проблема межличностных отношений занимает главное место в социализации личности, и на сегодня остается актуальным предметом исследований в отраслях педагогики и психологии.

В возрастной и педагогической психологии особое место занимают исследования посвященные изучению межличностных отношений детей в период пребывания в школе (Н. Аникеева, Д. Баумрид, В. Битуев, Л. Божович, А. Добрович, М. Земской, К. Васильева, В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.М. Лысина, Т. Ньюком, Я.Л. Коломенский, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский). Авторы утверждают, что именно в школьный период происходит интенсивное формирование межличностных отношений у подростков в группе.

Отечественные психологи свидетельствуют, что межличностные отношения в детских группах формируются в общении (И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан, Я.Л. Коломенский, Р.С. Словно, А.Г. Кирпичник, Н.И. Шевандрин).

Согласно Т.В. Драгуновой, П.М. Якобсон, М.В. Гамезо – общение является ведущим видом деятельности в подростковом возрасте.

В отрасли специальной психологии и коррекционной педагогики проблема межличностных отношений детей подросткового возраста с задержкой психического развития (ЗПР) была предметом исследования многочисленных ученых: Д.И. Альрах-халая, Т.П. Артемьевой, Н.Н. Афанасьевой, Н.Л. Белопольской, Е.А. Винниковой, Г.В. Грибановой, Г.А. Карповой, В.А. Пермяковой, К.С. Слепович, Р.Д. Триггер и др. Исследователи отмечают ряд разнообразных трудностей, которые возникают в процессе межличностных отношений, а именно: общение происходит в небольших эндогенных группах с детьми младшего школьного возраста и носит быстротекущий характер. Их общение – это широкие дружеские отношения, которые имеют инфантильный характер коммуникативных связей, сочетающиеся с повышенным уровнем тревожности, неуверенностью, низким уровнем домогательств, повышенной внушаемостью, пассивностью, слабым осознанием своего «Я» (А.А. Бодалев, Л.Я. Гозман, Р.Д. Триггер).

Исследуя межличностные отношения подростков с ЗПР, ученые свидетельствуют, что в этом возрасте и происходят индивидуальные и личностные изменения в процессе межличностных отношений между детьми в школьных группах, однако в процессе общения наблюдается слабая ориентированность на сверстников, конфликтность-агрессивность, сильная выраженность потребности в доминировании или отгораживании (Р.Д. Триггер, А.В. Петровский, Я.Л. Коломенский, В.Р. Кисловская, А.П. Копылова).

Особенности общения подростков с задержкой психического развития, что учатся в массовой и специальной школе, исследо-

вались Г.В. Грибановой. Автор отмечает, что повышенная внушаемость, пассивность, слабое осознание собственного «Я» имеют негативное влияние на самооценку подростков с ЗПР и обуславливают своеобразие построения отношений с взрослыми и сверстниками. Г.В. Грибанова установила, что подростки с ЗПР, которые учатся в массовой школе, отличаются чрезмерной эмоциональной возбудимостью и яркостью эмоций при недостаточной их глубине и стойкости, проявлением ребячества в познавательной деятельности и поведении. Эти подростки вступают в контакт со своими сверстниками в норме, но испытывают определенные трудности как социального, так и личностного характера. Во многом эти трудности являются следствием формирования в уличных компаниях асоциальной направленности, незрелости интересов, недостаточного позитивного опыта общения в семье. В результате школьная дезадаптация проявляется уже не только в неуспешности, но и в нарушении взаимоотношений и эмоциональных связей с окружающими.

Н.Л. Белопольская, И.Ю. Кулагина, С.А. Домишкевич, В.А. Пермякова, Е.Е. Дмитриева, Е.С. Слепович отмечают, что в процессе общения в социальной группе, у детей с ЗПР проявляется ряд личностных особенностей: недоразвитие эмоционально-волевой сферы, длительное сохранение игровых интересов, что более выражено, чем у их сверстников с нормальным развитием, потребность в доминировании, неадекватная самооценка, часто завышенная, что отвечает детям с нормальным развитием более младшего возраста, слабая связь с социальными группами.

Эти исследования свидетельствуют о том, что у подростков с ЗПР, которые учатся в массовой школе, инфантильный характер коммуникативных связей сочетается с тревожностью, неуверенностью в себе, несамостоятельностью.

В работах Н.Н. Афанасьевой установлено, что между старшими подростками с ЗПР, которые учатся в условиях специальной школы, устанавливаются отношения, характерные для детей в норме, в конце младшего школь-

ного возраста. Подростки с ЗПР не дифференцируют товарищеские и дружественные отношения. Их общение можно охарактеризовать как широкое общество, которое строится на основе общей деятельности.

Важную роль в формировании отношений подростков, согласно Т.В. Драгуновой, играет степень развития самооценки. Причиной неблагополучия в отношениях является завышенная самооценка, которая делает подростка невосприимчивым к критике и требованиям товарищей. У непопулярных и отверженных в классе подростков самооценка часто бывает завышенной. Благополучию в отношениях способствует адекватная или даже немножко заниженная самооценка. Изолированные подростки могут владеть разными привлекательными особенностями, но всем им свойствен один недостаток – отсутствие качеств общительности.

Следовательно, анализ психолого-педагогической литературы позволяет свидетельствовать, что межличностные отношения у детей с ЗПР в школьной группе имеют специфические качества, а именно:

- переоценка своих возможностей, своего влияния;
- психическая неустойчивость (психологическая база для активного полноценного общения дефицитна и ослаблена);
- низкая потребность в общении в сочетании с дезадаптивными формами взаимодействия (отчуждения, избегания или конфликта) определяют дезинтеграцию детского коллектива, разединенность, мизерность и конфликтность контактов;
- эмоциональная поверхностность контактов, слабое сопереживание и сочувствие;
- контакты быстротекущие, ситуативные, неустойчивые;
- импульсивное поведение находит свое выражение в аффективных реакциях, неадекватных способах выхода из конфликта;

- недоразвитие самооценки, что приводит к преувеличению у детей особенностей общественного поведения: непоследовательность, неравенство, нелогичность, конфликтность и тому подобное.

Следовательно, изучение проблемы межличностных отношений у подростков с задержкой психического развития будет предусматривать выяснение в процессе общения сформированности структурных компонентов межличностных отношений: поведенческого (умение входить в контакт, взаимодействовать со сверстниками, осуществлять совместную деятельность, умение разрешать конфликтные ситуации); аффективного (умение находить тему для общения, умение себя вести в группе, стремление к межличностному общению) и когнитивного (способность к дифференциации качеств человека, умение адекватно оценивать себя и находить свое место в общей структуре взаимоотношений членов группы, стремление к взаимовосприятию и взаимопониманию детьми друг друга).

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Драгунова Т.В. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
- 2 Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. – М.: Академия, 1999. – 461 с.
- 3 Кузнецова Л.В. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с ЗПР к школьному обучению: Автореф... дис. канд. псих. наук. – М., 1986. – 21 с.
- 4 Лубовский В.И. Задержка психического развития как психолого- педагогическая проблема // Развитие младших школьников в норме и при отклонениях. – Иркутск, 1979. – С. 3-17.
- 5 Обозов Н.Н. Межличностные отношения. – М.: Изд-во Москв. ун-та, 1979. – 151 с.

А.И. ИБРАГИМОВ

Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Институт магистратуры и PhD докторантуры
Кафедра «Истории и культуры Казахстана»
г. Алматы, Казахстан
Aman.07@inbox.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЦЕННОСТНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация

В статье дан теоретический анализ психолого-педагогической литературы о понятии «ценностные ориентации личности». Показана система ценностного ориентирования личности и раскрыта сущность ценностных ориентаций.

Бұл мақалада психологиялық-педагогикалық әдебиетке теориялық талдау мен тұлғаның құндылық бағдарының түсінігі берілген. Тұлғаның құндылық бағдарлық жүйесі көрсетілген және құндылық бағдарының мәні ашылған.

Annotation

The article provides theoretical analysis of the psychological and educational literature and the concept of value orientation of the individual. Recently the system of value orientation of the individual and disclosed the nature of values.

Ключевые слова: личность, убеждения, сознание, ценность, цена, человечество, аксиология.

В стратегии становления и развития Казахстана как суверенного государства, глава республики Н.А. Назарбаев указал, что реализация задач в сфере экономики тесно взаимосвязана с вопросами социального развития. В центре стратегии государства в переходный период будет находиться социальная защита населения Казахстана, государственная поддержка науки, культуры, образования и здравоохранения [1]. В современных условиях необходимо уделять максимальное внимание воспитанию человека. Бесспорно, что формирование личности начинается с раннего детства, и роль семьи имеет одно из самых главных значений. Но и роль образовательной системы огромна. Она берёт на себя ответственность развивать всё то лучшее, что даёт ребёнку семья, корректировать отклоняющиеся модели воспитания, а также формировать познавательные сферы

личности, социально значимые ценностные качества и нравственность.

Ценностные ориентации являются главным компонентом структуры личности. Наряду с прочими социально-психологическими образованиями они выполняют функции регуляторов поведения и выражаются во всех областях человеческой деятельности. Ценности носят двоякий характер: они индивидуальны, поскольку в них сосредоточен жизненный опыт конкретного субъекта и социальные, поскольку исторически и культурно обусловлены. Общественные ценности определяются как некое данное, имеющее эмпирическое содержание значение, соотносимое с чем-то, являющимся объектом деятельности. Ценности конкретной личности формируются под влиянием социальной среды, особенностей тех социальных групп, в которые она входит.

Индивидуальная значимость для человека тех или иных ценностей может определяться разными источниками. В качестве основных таких источников на разных этапах развития науки назывались: природный или божественный разум, принцип удовольствия и инстинктивные биологические потребности, универсальный закон сохранения вида, этические нормы микросоциального окружения и общества в целом, внутренняя психологическая природа человека.

Ценностные ориентации личности, связывающие её внутренний мир с окружающей действительностью, образуют сложную многоуровневую иерархическую систему, занимая пограничное положение между мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов. Соответственно, ценностные ориентации личности выполняют двойственные функции. С одной стороны, система ценностных ориентаций выступает в качестве высшего контрольного органа регуляции всех побудителей активности человека, определяя приемлемые способы их реализации. С другой – в качестве внутреннего источника жизненных целей человека, выражая соответственно то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом. Система ценностных ориентаций, тем самым, является важнейшим психологическим органом саморазвития и личностного роста, определяя одновременно его направление и способы его реализации.

По своему функциональному смыслу ценности личности можно разделить на две главные группы: терминальные и инструментальные, выступающие, соответственно, в качестве личностных целей и средств их достижения. В зависимости от направленности на личностное развитие или на сохранение гомеостаза ценности могут быть разделены на высшие (ценности развития) и регрессивные (ценности сохранения). В то же время терминальные и инструментальные, высшие и регрессивные, внутренние и внешние по своему происхождению ценности могут соответствовать разным уровням или стадиям личностного развития [2].

Установки, аттитюды и ценностные ориентации личности регулируют реализацию потребностей человека в различных социальных ситуациях. В.Я. Ядов объединяет все описанные выше регулятивные образования как диспозиции, т.е. «предрасположенности». В своей «диспозиционной концепции регуляции поведения личности» В.Я. Ядов аргументирует иерархическую организацию системы диспозиционных образований [3]. В разработанной им схеме на *низшем уровне* системы диспозиций располагаются элементарные фиксированные установки, носящие неосознаваемый характер и связанные с удовлетворением витальных потребностей.

Второй уровень составляют социально фиксированные установки, или аттитюды, формирующиеся на основе потребности человека во включении в конкретную социальную среду.

Третий уровень системы диспозиций – базовые социальные установки – отвечает за регуляцию общей направленности интересов личности в тех или иных конкретных сферах социальной активности человека.

Высший уровень диспозиций личности представляет её систему ценностных ориентаций, соответствующую высшим социальным потребностям и отвечающую за отношение человека к жизненным целям и средствам их удовлетворения. Каждый уровень диспозиционной системы оказывается задействованным в различных сферах и соответствующих им ситуациям общения: в ближайшем семейном окружении, малой контактной группе, конкретной области деятельности и, наконец, в определённом типе общества в целом. Отдельные уровни диспозиционной системы отвечают при этом за конкретные проявления активности: за отдельные поведенческие акты в актуальной предметной ситуации; за осуществляемые в привычных ситуациях поступки; за поведение как систему поступков; за целостность поведения или деятельность человека. Таким образом, можно сделать вывод, что уровни регуляции поведения различаются долей биологических и социальных компонентов в их содержании и происхождении.

Ценностные ориентации как высший уровень диспозиционной системы, тем самым, полностью зависят от социальной общности, с которой себя идентифицирует личность.

Бесспорно, что уровни диспозиционной системы личности отличаются также степенью осознанности описанных регулятивных образований. Ценностные ориентации, определяющие жизненные цели человека, выражают, соответственно, то, что является для него наиболее важным и обладает для него личностным смыслом.

Ценностные образования, являются базой для формирования системы личностных смыслов. Человек обретает смысл жизни, переживая определённые ценности. Формирование и развитие систем личностных смыслов и ценностных ориентаций носит взаимосвязанный и взаимодетерминирующий характер. Как справедливо замечает Д.А.Леонтьев, личностные ценности являются одновременно и источниками, и носителями значимых для человека смыслов [4].

Личностные ценности и смыслы, связанные с понятием «убеждение». Убеждение, являясь интегрирующим элементом механизма регуляции активности человека, представляет, по его мнению, «осознанные цели, субъективно готовые к реализации путём их использования в социально-ориентировочной деятельности». Убеждение, выступая в качестве эталона, оценивает конкурирующие мотивы с точки зрения их соответствия содержания той ценности, которую оно призвано осуществлять, и выбирает практический способ её практической реализации. То есть, точка зрения носит как бы двойной характер: принятые личностью социальные ценности «запускают» его, а будучи актуализированным, уже само убеждение вносит личностный смысл, пристрастность в реализацию усвоенной общественной ценности, участвует в актах выбора мотива, цели, поступка. При этом, чем выше в субъективной иерархии находится убеждение, соответствующее той или иной ценности, тем более глубокий смысл придаётся его реализации а, следовательно, и выделенному с его участием мотиву.

Представление о системе ценностей личности как иерархии её убеждений получило распространение также в американской социальной психологии. Так, М. Роквич определяет ценности как «устойчивое убеждение в том, что определённый способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования» [4]. По его мнению, ценности личности характеризуются следующими признаками:

- истоки ценностей прослеживаются в культуре, обществе и личности;
- влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения;
- общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;
- все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени;
- ценности организованы в системы.

Определение ценностей, включают следующие формальные признаки:

- ценности – это понятия или убеждения;
- ценности имеют отношение к желательным конечным состояниям или поведению;
- ценности имеют надситуативный характер;
- ценности управляют выбором или оценкой поведения и событий;
- ценности упорядочены по относительной важности.

Таким образом, ценностные ориентации представляют собой особые психологические образования, всегда представляющие иерархическую систему и существующие в структуре личности только в качестве её элементов. Невозможно представить себе ориентацию личности на ту или иную ценность как некое изолированное образование, не учитывающее её приоритетность, субъективную важность относительно других ценностей, то есть не включённое в систему.

Регулятивная функция ценностных ориентаций личности охватывает все уровни системы побудителей активности человека. Как замечает в этой связи А.Г. Здравомыслов, «специфика действия ценностных ориента-

ций состоит в том, что они функционируют не только как способы рационализации поведения, их действие распространяется не только на высшие структуры сознания, но и на те, которые обычно обозначаются как подсознательные структуры. Они определяют направленность воли, внимания и интеллекта» [3].

Н.Ф. Наумова выделяет ценностные ориентации как один из механизмов целеполагания, так как они ориентируют человека среди объектов природного и социального мира, создавая упорядоченную и осмысленную, имеющую для человека значение картину мира [5]. По её словам, ценностные ориентации дают основание для выбора из имеющихся альтернатив целей и средств, для порядка предпочтений, оценки и отбора этих альтернатив, определяя «границы действия», т.е. не только регулируют, но и направляют эти действия. Система ценностных ориентаций определяет жизненную перспективу, «вектор» развития личности, являясь важнейшим его источником и механизмом, и является психологическим органом, связывающим в единое целое личность и социальную среду, выполняющим одновременно функции регуляции поведения и определения его цели.

Таким образом, ценности внутренне освещают всю жизнь человека, наполняя её про-

стойкой и подлинной свободой. В этой связи, ценности приобретают качества реально действующих мотивов и источников осмысленности бытия, ведущие к росту и совершенствованию личности в процессе собственного последовательного развития. Ценностные ориентации, являясь, механизмом личностного роста и саморазвития, сами носят развивающийся характер и представляют собой динамическую систему.

ЛИТЕРАТУРА

1 Назарбаев Н.А. Стратегия становления и развития Казахстана как суверенного государства. – Алматы, 1992.

2 Психолого-педагогические основы системы ценностного ориентирования личности: автореф. дис. на соиск. ученой степ. д-ра пед. наук / Г. К. Нургалиева; Алматинский гос. ун-т им. Абая. – Алматы, 1993. – 51 с.

3 Ядов В.А. Здравомыслов Я.Д. Отношение к труду и ценностные ориентации личности. Т. 2. – М.: Мысль. 1966.

4 Архангельский А.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. – М.: «Знание», 1978.

5 Гудачек Я. Психологические аспекты ценностных ориентаций. Общественные науки за рубежом. – М., 1979.

УДК:373.3.015.31:17.022.1-053.6

И.Н. ШКОЛЬНАЯ

*Институт проблем воспитания
Национальной Академии педагогических наук Украины
г. Киев, Украина*

ФОРМИРОВАНИЕ У ПЕДАГОГОВ ГОТОВНОСТИ К ВОСПИТАНИЮ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация

В статье раскрываются проблемы формирования у педагогов готовности к воспитанию гуманистических ценностей у старших подростков.

Мақалада педагогтардың ересек жасөспірімдерді гуманистік құндылыққа тәрбиелеу дайындығының қалыптасу мәселелері қарастырылады.

Annotation

The article deals with the problems of formation of teachers' readiness to the education of humanistic values of senior teenagers.

Ключевые слова: гуманистические ценности, педагогические условия, воспитательный процесс, педагогическая культура учителей.

Демократизация общественной жизни в украинском социуме предполагает образовательные и воспитательные реформы в современной общеобразовательной школе, целью которой является всестороннее содействие реализации и самореализации ребенка. А сам ребенок рассматривается как наивысшая ценность. В силу этого приобщение детей к гуманистическим ценностям является приоритетной задачей, стоящей перед педагогами и требующей соответствующей подготовки, использования современных воспитательных методик и технологий.

Цель статьи: вопросы формирования у педагогов готовности к воспитанию гуманистических ценностей у старших подростков.

Педагог является ключевой фигурой в процессе воспитания гуманистических ценностей, поскольку от него в значительной степени зависит его эффективность. Именно педагогическая подготовленность и педагогическое мастерство учителя имеют ключевое значение в воспитании гуманистических ценностей у старших подростков, подготовки родителей и привлечения их к совместной со школой конструктивной деятельности, создание эффективного субъект-субъектного взаимодействия.

В работе с учителями мы исходили из того, что воспитание у старших подростков гуманистических ценностей основывается на принципах:

– *гуманизма*, т.е. признание ребенка наивысшей ценностью, приоритетности его прав и интересов, уважительного отношения к каждому ученику, обеспечение права свободы совести, вероисповедания, мировоззрения, создание условий для его самореализации;

– *индивидуализма* – осознание собственной ценности, уникальности и неповторимости

личности старшего подростка, формирование гуманистического мировоззрения и самосознания, уверенности в себе и собственных силах, любви к себе с помощью личностно ориентированного подхода, который также предусматривает определение индивидуальной программы развития каждого учащегося с учетом его взглядов, интересов, потребностей, жизненной позиции, конкретного социального статуса, отношений с другими людьми;

– *целостности* – направленность воспитательного процесса школы на приобщение учащихся 7-9-х классов к гуманистическим ценностям и формирование единых требований, общей стратегии и тактики воспитания, обеспечения качества знаний и целесообразных воспитательных воздействий, их преемственности и последовательности;

– *культуросообразности* – опора на моральный опыт человечества, народа, культурные традиции в воспитании гуманистических ценностей старших подростков и активное внедрение их в воспитательный процесс семьи и школы;

– *субъект-субъектного взаимодействия* – признание детей наравне с взрослыми субъектами, а не объектами воспитания, их права на собственное мнение и принятия морального решения, уважение чести и достоинства каждого участника воспитательного процесса, учёта жизненного опыта, ценностных ориентаций каждого;

– *гуманизации воспитательной среды* – предусматривает определенный баланс в школьном коллективе управления и самоуправления, комфортной атмосферы жизнедеятельности ученическо-педагогического коллектива, создание оптимальных условий для самореализации каждой личности.

Проведенная нами подготовительная работа с педагогами предусматривала их участие в педагогических советах, лекциях, семинарах, тренингах, посещениях открытых воспитательных занятий и была направлена на внедрение передового педагогического опыта, организацию опытно-экспериментальной работы по проблемам воспитания гуманистических ценностей у старших подростков, научно-методическую поддержку воспитания достоинства, уважения к другим, ответственности, повышение педагогического мастерства и т.д.

Большое влияние на профессиональный, нравственный и культурный уровень педагогов оказали тематические педсоветы. С этой целью нами была внедрена технология подготовки и проведения педагогического совета. Подготовка к проведению тематического педсовета «Воспитание гуманистических ценностей у детей старшего подросткового возраста» осуществлялась, при помощи четырех творческих подгрупп, каждая из которых освещала свой круг вопросов и проводила соответствующее исследование.

Первая творческая группа работала над проблемой «Роль школы в воспитании гуманистических ценностей у старших подростков», вторая творческая группа – «Роль родителей в воспитании гуманистических ценностей старших подростков», третья творческая группа исследовала «Инновационные формы и методы воспитания гуманистических ценностей у старших подростков во внеурочной деятельности», «Четвертая творческая группа освещала проблему», «Творческая деятельность учащихся 7-9-х классов как условие самореализации».

Таким образом, на педсовете каждая из групп не только знакомила присутствующих с соответствующей информацией, раскрывала свою проблему, анализировала ее состояние, но и предлагала ее решение. Решением педагогического совета определялась система воспитательных мероприятий, которая внедрялась в педагогическую практику экспериментальных школ, направленная на воспитание гуманистических ценностей у старших подростков.

Подготовка учителей к воспитанию гуманистических ценностей у старших подростков осуществлялась в ходе лекций. Мы рассматривали лекцию как способ взаимодействия с педагогами. Учитывая требования воспитательного процесса, лекция позволяла быстро и оперативно ознакомить педагогов с необходимой информацией; реагировать на потребности учителей, компенсировать нехватку современных пособий, методических рекомендаций; знакомить их с различными современными тенденциями, подходами в воспитании гуманистических ценностей у старших подростков; сосредоточить их внимание на наиболее сложных вопросах, в которых трудно разобраться самостоятельно; воплощать принцип связи теории с практикой, освещать результаты научно-педагогической деятельности; наиболее эффективно очерчивать направления дальнейшей самостоятельной работы.

Подготовка учителей к воспитанию гуманистических ценностей у старших подростков во внеурочной деятельности предусматривала их участие в практических и семинарских занятиях. Если лекции расширяли круг знаний учителей по этой проблеме, то семинарские и практические занятия способствовали формированию необходимых умений и навыков.

Высокую оценку у педагогов получил семинар «Оптимизация взаимодействия педагогов с родителями», который помог учителям справиться с проблемой в общении с родителями школьников, и наладить взаимосвязь и сотрудничество. В частности, семинар позволил выявить наиболее важные проблемы взаимодействия родителей и учителей, среди которых низкий уровень педагогической культуры родителей (родители неопытные, категоричные, считают свое мнение единственно верным, не знают возрастных особенностей детей, не желают слушать учителей, уходят от проблем); недостаточная компетентность многих педагогов (наличие личностных качеств, установок, которые мешают конструктивному взаимодействию с родителями (самоуверенность, излишняя критич-

ность и требовательность к другим, но не к себе). Молодые педагоги не всегда обладают достаточным опытом, тактом, а иногда и знаниями. Налицо отсутствие желания вникать в суть конфликтов, разобраться в спорных вопросах, использование авторитарных методов воздействия; неполная информированность педагогов об условиях жизни ребенка в семье и, соответственно, родителей о жизни ребенка в школе (учителям доступна только та информация, которую предоставляют родители, нежелательная информация может скрываться родителями). Родители мало интересуются жизнью ребенка в школе); отношение учителей к родителям как к объектам воспитания (нравоучительный тон педагога и постоянные жалобы на поведение ребенка в школе. Родители считают, что достаточно знают о своих собственных детях, и, часто болезненно воспринимают критику и рекомендации в силу собственных амбиций); попытка учителей избегать «живого» общения, подмена его анкетированием, информационными стендами (такое поведение вызывает непонимание, недоверие, а то и порождает завуалированное противостояние с обеих сторон).

Разработанный нами семинар для педагогов позволил совместно определить пути преодоления указанных явлений: ежегодно на родительских собраниях в доступной форме разъяснять родителям, что должны знать дети; предоставлять родителям консультации по вопросам, которые интересуют их, или, на которые им необходимо обратить внимание, по мнению педагога; привлекать родителей к участию в воспитательной работе, приглашать на воспитательные часы, где родители могли увидеть способности и таланты собственных детей; приглашать родителей в любой день, с целью непосредственного наблюдения за деятельностью ребенка в школе в течение дня; индивидуальные беседы с родителями; проведение и участие в семинарах, тренингах; работа над собой, самосовершенствование; анкетирование; проведение «круглых столов», дней «открытых дверей», непринужденные беседы; создание и поддержка традиций в школе; организация внеурочной деятельно-

сти, выставок, посещение открытых занятий, театральных постановок, отмечать благодарностью родителей; меньше жаловаться на детей, начинать диалог с положительной информацией и плавно переходить к проблеме; вести диалог так, чтобы родители сами предложили пути выхода из сложившейся ситуации, а педагог тактично корректировал предложенные идеи; ведения групповой работы с обязательным использованием активных форм работы, проведения совместных занятий, творческих вечеров, неформальных встреч; привлечение родителей, нежелающих принимать участие в жизни класса, привлечение конфликтных родителей к выполнению задач по поручению родительского комитета, возложения на них ответственности за определенную деятельность; индивидуальные беседы.

Такое конструктивное взаимодействие позволило сблизить педагогов и родителей, выработать общую позицию в воспитании гуманистических ценностей у старших подростков, найти эффективные формы сотрудничества.

Также нами проводились и практические занятия для педагогов: «Воспитание гуманистических ценностей у подрастающего поколения в современных условиях», где учителя могли обсудить, подискутировать, а также обменяться опытом и разработками по обсуждающемуся вопросу.

В работе с родителями мы советовали учителям и классным руководителям привлекать родителей к школьной жизни, приглашать их к сотрудничеству, устраивать с ними встречи; не упрекать родителей, которые по разным причинам не посещают родительских собраний, поскольку, это не будет способствовать их желанию сотрудничать с педагогами; обязательно называть родителей по имени отчеству; искренне радоваться их появлению в классе; на родительских собраниях акцентировать внимание на проблеме, а не на конкретном ребенке; в то же время хвалить учеников персонально и обязательно всех; анализировать достижения ребенка со времени последней встречи с родителями; конструктивно очерчивать проблемы и определять нужную

помощь со стороны родителей для ее решения (когда родителям предлагают посильную и конкретную модель приложения своих усилий, то отдача от них повышается).

Такое отношение к родителям способствовало установлению доверительных отношений, родители стали чаще обращаться за советом к учителю, а тот, в свою очередь, имел прекрасную возможность следить за развитием ребенка в семье; по своей инициативе некоторые учителя писали родителям письма с положительными отзывами о поступках ребенка по малейшему поводу, который может заслуживать одобрения; благодарили родителям за все, даже за малейшие мелочи, письменно или прилюдно.

Большое влияние на формирование профессионального, культурного и эмоционального уровня педагога имела тренинговая работа. По нашему мнению, тренинги обладают несомненным воспитательным потенциалом, благодаря своей гибкости, динамичности, подобранным воспитательным методам. Феномен тренинга заключается, прежде всего, в том, что участники получают такую подготовку, которая соответствует требованиям современной жизни.

В нашей работе с учителями использовался социально-просветительский тренинг, который был рассчитан на подготовку классных руководителей, которые работают со старшими подростками. Эффективная работа тренинга подтверждалась тем, что участники тренинга эффективнее учатся, когда ценятся их собственные знания и активность, а также существует возможность анализа собственного опыта в непринужденных, комфортных условиях. «Образование должно помогать ставить правильные вопросы и предоставлять возможность строить схемы ответа на них и их активного решения; образование должно основываться на потребностях людей и их жизненном опыте; образовательный процесс – это процесс обмена и диалога или отображения и действия» [4, с. 516].

В частности, нами был предложен тренинг «Педагогический такт», цель которого заключалась в осмыслении сущности педа-

гогического такта, в особенности поведения тактичного человека, применении эффективных методов воспитательного воздействия на учащихся с целью привлечения их к гуманистическим ценностям, стимулировании потребности в повышении уровня культуры общения с учениками как важной составляющей педагогического мастерства.

На базе Черкасского областного института последипломного образования педагогических работников нами была организована и проведена Интернет-конференция для учителей на тему: «Педагогические подходы в воспитании гуманистических ценностей у старших подростков во внеурочной деятельности», в ходе которой педагоги могли не только поделиться своими мыслями и сомнениями по поводу данной проблемы, а прийти к общему мнению и поделиться своим педагогическим опытом относительно воплощения передовых педагогических идей и достижений в воспитательную практику. К интернет-конференции могли приобщиться все желающие, кого волновала эта проблема, кроме педагогов экспериментальных школ. В работе конференции участвовало 68 учителей. Основная дискуссия развернулась вокруг следующих вопросов:

- сущность и трансформация гуманистических идей в педагогической практике;
- вовлечение старших подростков в гуманистическую деятельность;
- проблема «отцов и детей» и уважение к старшим;
- гуманное отношение старших подростков к окружающим.

На Интернет-конференции участники поделились своими педагогическими достижениями касательно приобщения учащихся 7-9-х классов к гуманистическим ценностям, предлагая как традиционные, так и инновационные формы работы. К ним можно отнести воспитательные часы (15,9%), беседы (13,3%), благотворительную деятельность (13,1%), бескорыстную помощь другим (12,6%), проектную деятельность (11,2%), индивидуальную работу (10,5%), презентации (5,9%), праздники (2,7%), кружок «Я личность» (0,9%).

Особое внимание уделялось и проблеме «отцов и детей». Выработать совместную стратегию воспитания гуманистических ценностей у старших подростков в экспериментальных школах помогли «круглые столы», в работе которых участвовали ученые Института проблем воспитания НАПН Украины и учителя, участвующие в эксперименте. Нами проводился круглый стол, «Использование воспитательного потенциала школы в создании педагогических условий воспитания гуманистических ценностей у старших подростков», где рассматривались следующие проблемы:

- преимущество и последовательность воспитания гуманистических ценностей у старших подростков;
- диагностика уровней воспитанности гуманистических ценностей старших подростков во внеурочной деятельности;
- современные методики воспитания гуманистических ценностей старших подростков;
- корректировка нежелательных качеств у старших подростков в процессе воспитания гуманистических ценностей;
- субъект-субъектное взаимодействие учителей и учащихся в процессе воспитания и самовоспитания;
- привлечение родителей к воспитанию гуманистических ценностей в собственных действиях.

На круглом столе развернулась дискуссия, интересовавшая учителей экспериментальных школ, поскольку выявляла интерес к проблеме воспитания гуманистических ценностей у старших подростков во внеурочной деятельности со стороны педагогов, способствовала формированию субъект-субъектных взаимоотношений учителей, учеников и родителей в процессе воспитания. Учителя могли оценить предложенные методики и формы работы, сделать замечания относительно их эффективности и возможностей внедрения.

В воспитании гуманистических ценностей у старших подростков большое внимание уделялось отношениям учителя и ученика. «Морально, гуманистически ориентированные по своей сути взаимоотношения

воспитанников и педагогов служат залогом повышения уровня учебно-воспитательного процесса, эффективности педагогического воздействия и качества нравственного воспитания. И, наоборот, нездоровые отношения, конфликты с педагогами довольно часто имеют для школьника серьезные последствия: вызывая неврозы, душевные и психические травмы» [2, с. 26].

Эту мысль поддерживает Бойко А.М., который считает, что в основе субъект-субъектных взаимоотношений лежит осознание того, что человек является одновременно начальной и конечной целью современного воспитания. «Поэтому в учебном взаимодействии главным является не усвоение определенной суммы знаний, а мировоззренческий аспект их, то есть гуманитаризация образования как средство ее гуманизации и важное условие ее ценностного характера. На смену «унифицированному воспитанию» приходит воспитание, которое в своей сущности является дифференцированным и целостным. Оно синтезирует научный гуманизм, все рациональные, эмоционально-волевые и творческие способности личности» [3, с. 15].

Проведенная подготовительная работа с учителями способствовала формированию субъект-субъектных взаимоотношений всех участников воспитанного процесса, которые руководствовались следующими положениями:

- организовать воспитательный процесс, учитывая индивидуальные и возрастные особенности ученика, его характер и способности;
- ставить интерес школьника выше интересов остальных, достигать баланса профессиональных интересов, интересов коллег, партнеров, сотрудников, родителей;
- предоставлять возможность ученикам высказаться, уметь выслушать их, откликнуться на их просьбы, дать совет, понять глубинные причины психологических трудностей ребенка независимо от факторов, вызывающих их возникновения;
- способствовать самораскрытию школьников их творчеству, управлять педагогическим процессом без принуждения, вселять в

учеников радость, доброжелательность, уверенность и оптимизм [6, с. 26-27].

Организованное нами субъект-субъектное общение в экспериментальных группах осуществлялось в три этапа:

На первом этапе определялась цель и задачи такого общения. Для педагога было важно заинтересовать детей совместной работой, вызвать к ней позитивное отношение и обозначить определенные перспективы развития и саморазвития ученика.

На втором этапе формировать доверительные отношения между педагогом и воспитанником, осуществлять обмен информацией, что способствовало бы диалогическому общению, отношению к ребенку как к субъекту, определяло бы его право на собственное мнение и позицию.

На третьем этапе осуществлялась коррекция и самокоррекция, гуманистических ценностей в практической деятельности, которая учитывала реальное состояние и условия воспитания ребенка, его отношения со сверстниками, родителями и учителями, что служило подготовкой детей к жизни в микро – и макросоциуме.

Используя модифицированную нами методику В.О.Белоусовой субъект-субъектного взаимодействия педагога и воспитанника, мы пытались создать психологическую зону доброжелательности, которая достигалась через установление личного контакта с детьми, проявления внимания, интереса, доверия и благосклонного отношения к ребенку. С этой целью педагог использовал вербальный (обращение к ученику по имени, а не фамилии, использование слов вежливости, доброжелательное отношение и внимание, интонация); тактильный (ощупь и пожатие руки); мимический и жестовый (улыбка, взгляд, жестикуляция) контакты, которые использовались согласно обстоятельствам и индивидуальным особенностям учащихся.

В субъект-субъектных отношениях педагога и старших подростков создавались ситуации успеха благодаря непосредственной педагогической помощи с целью активации и усиления гуманистической мотивации стар-

ших подростков, что придавало им ощущение моральной защищенности, уверенности в своих силах, осознании собственной значимости и развивало потребность в моральном поведении по отношению к себе и к другим.

Оценивая свою воспитательную деятельность в 7-9-х классах учителя заметили: «В работе со старшими подростками было важно научиться видеть и понимать друг друга», «Учащихся 7-9-х классов стремятся к равенству, отстаивают право на собственное мнение, жизненную позицию. Они никак не могут быть объектом воспитания. Только субъект-субъектное взаимодействие с ними является залогом воспитания гуманистических ценностей и гуманистического мировоззрения».

Таким образом, проведенное исследование подтвердило, что воспитание гуманистических ценностей у старших подростков зависит от профессионального уровня учителей, их подготовленности к осуществлению этого процесса. Предложенная нами система работы с учителями, которая опиралась на передовой педагогический опыт, исследовательское сопровождение, достижения педагогической науки и ее практическое применение, способствовала формированию мотивации к педагогической деятельности, раскрытию потенциала учителей, организации субъект-субъектного взаимодействия всех участников воспитательного процесса как важного педагогического условия воспитания гуманистических ценностей у старших подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості / І. Д. Бех // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За ред. О.В. Сухомлинської, П.Р. Ігнатенка, Р.П. Скульського, О.М. Павліченка. – Київ: АПН України, Центр інформації та документації Ради Європи в Україні, 1997. – С. 8-11.
2. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: [монографія] / Валентина Олексіївна Білоусова. – Київ: ІЗМН, 1997. – 192 с.

Бойко А.М. Суб'єкт-суб'єктні взаємини як цінності виховання / А.М. Бойко // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За ред. О.В. Сухомлинської, П.Р. Ігнатенка, Р.П. Скульського, О.М. Павліченка. – Київ: АПН України, Центр інформації та документації Ради Європи в Україні, 1997. – С. 12-16.

Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За аг.ред.проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. – С. 516.

Удовицька С. Виховання почуття власної гідності як педагогічна проблема / С. Удовицька // Шкільний світ. – 2008. – № 20. – С. 5 – 8.

Хоружа Л.Л. Етичний розвиток педагога: [навчальний посібник] / Людмила Леонідівна Хоружа. – Київ..: Академвидав, 2012. – 208 с. – (Серія «Альма-матер»).

Юргелевич О.М. Зміст і технологія формування професійної етики майбутнього викладача / О.М. Юргелевич // Роль педагогічної етики у професійній підготовці сучасного вчителя: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції / Ред.: В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа та ін. – Київ..: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. – 202 с.

Л.И. ПРОХОРЕНКО

*Институт специальной педагогики
Национальной Академии педагогических наук Украины
г. Киев, Украина
www-olesya@mail.ru*

ПРОБЛЕМА САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье освещается проблема развития саморегуляции у детей младшего подросткового возраста с задержкой психического развития в процессе учебной деятельности.

Мақалада психологиялық дамуы кешеуілдеген кіші жастағы балалардың бойында оқу қызметінің процесінде өзін-өзі реттеу ісін дамыту проблемалары баяндалады.

Annotation

Problem of self-regulation and the development of junior psychologically retarded school children in the process educational activity have been touched upon.

Ключевые слова: саморегуляция, самоконтроль, самокоррекция, самооценка, психические процессы, развитие мышления, речевое опосредствование.

Направленность современной школы на развивающее обучение требует поиска новых методов и средств обучения, которые будут обеспечивать развитие саморегуляции учебной деятельности школьников. Как известно, успех в обучении, в своем большинстве, зависит от умений школьника осу-

ществлять обратную связь через самоанализ и самоконтроль в процессе усвоения учебной информации. Сформированность саморегуляции, обеспечивает успешное решение учебно-познавательных задач, способствует становлению личности, которая самостоятельно совершенствуется и развивается.

В аспекте обновления системы образования специальной школы возникает необходимость решения проблемы формирования саморегуляции в учеников со сниженным уровнем интеллектуального развития, в том числе у детей с задержкой психического развития (ЗПР), что предусматривает формирование саморегуляции в учебно-познавательной деятельности. Недоразвитие саморегуляции предопределяет ряд разнообразных трудностей, которые возникают в процессе становления ребенка как активного субъекта в разных видах деятельности и поведения.

Проблема саморегуляции учебной деятельности детей является одной из актуальных в отраслях психологии и педагогики. В исследованиях ученых отечественной возрастной и педагогической психологии уделялось значительное внимание проблеме саморегуляции связанной с формированием у детей общей способности к учению, где рассматривались вопросы специально организованного обучения относительно ее формирования (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова и др.); проблему самоконтроля и самооценки, как значимых звеньев в структуре саморегуляции у детей дошкольного возраста, изучали Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Н.Н. Подъяков, у детей школьного возраста – П.Я. Гальперин, А.В. Захарова, Л.Б. Ительсон, А.К. Маркова и др.

Авторы считают, что учебная деятельность детерминирует возникновение основных психологических новообразований ребенка младшего подросткового возраста, определяет его общее психическое развитие на данном возрастном этапе, способствует формированию личности в целом. Формирование этих новообразований и, собственно саморегуляции, взаимосвязаны с учебной деятельностью: ученики овладевают знаниями, способами действий, учатся проникать в сущность явлений, возникает необходимость преодолевать трудности в процессе интеллектуальной деятельности.

Следовательно, способность ребенка к саморегуляции играет важную роль в организации сложных форм учебной деятельности младшего подростка.

В отрасли психологии и педагогики проблеме формирования саморегуляции у младших подростков уделяли внимание многочисленные исследователи: особенности данного возраста рассматривали Л.И. Божович, Б.С. Волков, О.С. Гребенюк, Д.Б. Эльконин, Н.С. Лейтес, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.; раскрыли сущность, природу, роль осознанной активности субъекта в саморегулируемой деятельности – Б. Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.М. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн; специфику компонентов саморегуляции в разные возрастные периоды изучали Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова, Л.М. Фридман и др.; взаимосвязь волевой регуляции и мотивации рассматривается в работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анциферовой, Н.В. Немовой, Н.М. Пейсахова; роль организации учебной деятельности в формировании саморегуляции – В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Т.В. Машарова, В.И. Моросанова, В.В. Репкин, А.К. Осницкий, Г.И. Щукина.

Исследователи утверждают, что именно в младшем подростковом возрасте происходят существенные качественные индивидуальные и личностные изменения, в частности, развивается способность осознанно и самостоятельно ставить учебные цели, определять значимые условия во время составления программы действий, осуществлять самоконтроль и адекватно оценивать собственные действия на каждом этапе деятельности. То есть, происходит развитие основных компонентов саморегуляции – мотивации, самоконтроля, самооценки, которые имеют значительное влияние на становление учебной деятельности.

Проблема саморегуляции произвольной деятельности у детей с интеллектуальными отклонениями исследовалась в разные периоды становления специальной педагогики и психологи (Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, Л.С. Мирской, М. Монтесори, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, Г.Е. Сухарева, М.Г. Царцидзе и др.).

В исследованиях Т.А. Власовой, В.В. Лебединского, И.Ф. Марковской, М.Н. Фиш-

мана отмечено, что сочетание регуляторных и частичных нарушений формирует общую задержку психического развития, которая проявляется в недоразвитии произвольной деятельности, несформированности саморегуляции. Авторы отмечают, что в связи с ослаблением контрольных функций коры страдает вся система произвольной саморегуляции деятельности, что в первую очередь, отражается на ее основных компонентах: мотивации, самоконтроле, самооценке [5, 6].

Исследуя проблему саморегуляции у детей с ЗПР младшего подросткового возраста ученые свидетельствуют, что самоконтроль и самооценка более развиты, чем у младших школьников с ЗПР, в то же время отмечают, что проявления саморегуляции в разнообразных видах деятельности имеют ряд специфических особенностей: импульсивность, недостаточная целенаправленность, отклонение в проявлениях волевой регуляции, которые наблюдаются в стойких неадекватных проявлениях поведения, низкий уровень самоконтроля, неумение критически оценивать ситуацию, неумение планировать выполнение деятельности, корректировать допущенные ошибки, неадекватная самооценка и т.п. (Т.А. Власова, Г.И. Жаренкова, Т.В. Егорова, Ю.Б. Максименко, А.К. Маркова, Н.А. Менчинская, Л. Метиева и др.).

Другие авторы утверждают, что недоразвитие саморегуляции у детей с ЗПР, проявляется в преобладании игровых интересов, недостаточном целеполагании, в уходе от ответственности, неадекватной самооценке, неумении выполнять деятельность в соответствии с требованиями (Е.Б. Аксенова, В.В. Кисова, О.Ю. Осадько, Н.Л. Росина, У.В. Ульяновская, В.С. Юркевич и др.).

Как известно, саморегуляция возникает на почве определенных потребностей и соответствующих им мотивов. Несформированность саморегуляции, действий самоконтроля чаще всего сопровождается незрелостью, задержкой формирования мотивационной сферы детей с ЗПР. Авторы отмечают, что в младшем подростковом возрасте у детей с ЗПР наблюдается демотивирование учебной деятельно-

сти, что тормозит развитие учебной мотивации, вызывает неприязнь к предмету, к школе, к учителю. Исследователи свидетельствуют, что выполняя задание, дети этой категории, обычно руководствуются близкими мотивами, направленными на осуществление отдельных операций и действий, а не заданием в целом, что не способствует достижению поставленных целей (Я. Бедер, Г.И. Жаренкова, О.А. Конопкин, В.В. Лебединский, Н.А. Менчинская).

Самоконтроль, как компонент саморегуляции, от которого зависит ее формирование, рассматривают Т.А. Власова, Г.И. Жаренкова, Т.В. Егорова, Ю.Б. Максименко, А.К. Маркова, Н.А. Менчинская, Л.А. Метиева. Исследователи подчеркивают, что несформированность самоконтроля у детей с ЗПР отчетливо проявляются при выполнении таких заданий, которые требуют определенных целенаправленных действий в течение достаточно продолжительного времени. К специфическим особенностям самоконтроля у этих детей авторы относят неполноценное предварительное ориентирование в задании, неумение анализировать инструкцию, продумывать последовательность действий, выбирать средства для достижения необходимого результата, неумение мобилизовать необходимые знания.

Исследуя проблему мыслительной деятельности школьников с ЗПР в процессе выполнения заданий по образцу, Е.Д. Божович, Г.И. Жаренкова приходят к выводу, что в процессе такой работы у учеников развивается умение предвидеть все операции, которые необходимы для нахождения результата. В процессе исследования, авторы выяснили, что для детей с ЗПР при выполнении задания по образцу характерно осознание лишь конкретных изменений в материале, то есть, конечный результат каждой пробы, который сверяется с образцом. Отдельные элементы, которые выделяются учениками в образце, становятся основой для выполнения определенных действий. Но, ни операции, которые привели к новым изменениям, ни условия, которым эти операции отвечают, детьми не осознаются.

В своих работах, Н.В. Бабкина, Г.В. Бельтюкова, Н.А. Белополюская, Г.А. Вайзер, Н.А. Жулидова недоразвитие саморегуляции у детей с ЗПР также обуславливают недоразвитием самооценки. Авторы свидетельствуют, что на этапе оценивания, в результате недоразвития аналитической функции мышления, несформированности действий сопоставления достигнутого результата и условий его достижения, дети с ЗПР неадекватно оценивают собственное выполнение задания, принимая во внимание лишь повседневный опыт получения оценок на уроках.

Таким образом, теоретический анализ психолого-педагогических источников, позволяет утверждать, что процесс саморегуляции учебной деятельности у младших подростков с ЗПР – не сформирован. Развитие всех его компонентов на фоне интеллектуального и речевого недоразвития происходит с задержкой и отклонениями.

В процессе осуществления учебной деятельности основными проявлениями несформированности саморегуляции у младших подростков с ЗПР являются: несформированность учебной мотивации; неустойчивость интересов, что приводит к изменению иерархии мотивов; опора на близкие мотивы во время выполнения задания, которые направлены на осуществление отдельных операций и действий, а не на достижение цели задания в целом; неумение доводить работу к логическому завершению; частичное восприятие образца в виде словесной инструкции, неумение пользоваться им на протяжении работы; недостаточная осознанность способа выполнения, затруднения в выборе рациональных способов; фрагментарное соблюдение требований выполнения задания; недоразвитие речевого опосредствования; неумение находить ошибки, исправлять их, адекватно оценивать результат.

Следовательно, изучение проблемы формирования саморегуляции у младших подростков с ЗПР в учебной деятельности будет

предусматривать изучение следующих умений: осознавать поставленную цель; удерживать и хранить цель на протяжении длительного времени, уметь подчинять ей свою деятельность; определять способы действий и последовательно их реализовывать; контролировать каждый этап выполнения действий; проверять промежуточные результаты и конечный итог; исправлять допущенные ошибки; осознавать необходимость самоконтроля в собственной деятельности; оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности, определяя для этого наиболее оптимальные критерии оценки; производить коррекцию работы в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1 Брайтфельд В.Н. Формирование мотивации учебной деятельности младших подростков с задержкой психического развития / В.Н.Брайтфельд // Дефектология. – 2000. – №3. – С. 23-31.

2 Зейгарник Б.В. Опосредование и саморегуляция в норме и патологии / Б.В.Зейгарник // Вестник московского университета. Сер. 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 9–15.

3 Круглова Н.Ф. Психологические особенности саморегуляции подростков в учебной деятельности / Н.Ф.Круглова // Психологический журнал. – 1994. – № 2.

4 Максименко Ю.Б. Особенности формирования самоконтроля в учебной деятельности детей с задержкой психического развития: дисс. ...кандидата психол. наук: 19.00.10 / Ю.Б.Максименко – М., 1986. – 152 с.

5 Марковская И.Ф. Типы регуляторных нарушений при задержке психического развития / И.Ф.Марковская // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 28–34.

6 Обучение детей с задержкой психического развития / [Под ред. Т.А.Власовой, В.И.Лубовского, Н.А.Никашиной]. – М.: Просвещение, 1981. – 120 с.

УДК 373.5.036

А.С. ПЛОХОТНЮК

*Институт культуры и искусств Луганского национального университета
имени Тараса Шевченко
Кафедра теории, истории музыки и инструментальной подготовки
г. Луганск, Украина*

СФОРМИРОВАННОСТЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ В СФЕРЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация

В статье автор исследует уровни сформированности ценностных ориентаций подростков в сфере современного музыкально-инструментального искусства. Проведенный анализ результатов констатирующего эксперимента засвидетельствовал у большинства подростков низкий уровень сформированности ценностных ориентаций в сфере современной инструментальной музыки. Автор указывает на необходимость разработки педагогических условий формирования этого качества у подростков в процессе овладения ими всего жанрового и стилевого богатства музыкального искусства, в частности, современных академических инструментальных композиций.

Мақалада автор жасөспірімдердің қазіргі заманғы музыкалық-аспаптық өнер саласында құндылық бағдарының қалыптасу деңгейлерін зерттейді. Тізбеленген эксперименттің нәтижелеріне жүргізілген талдау жасөспірімдердің көбінде қазіргі заманғы аспаптық музыка саласында құндылық бағдарларының қалыптасу деңгейі тым төмен екенін растап отыр. Автор жасөспірімдер бойында олардың музыкалық өнердің барлық жанрлық және стилдік байлығын, атап айтқанда қазіргі заманғы академиялық аспаптық композицияларды меңгеру процесінде осы қасиеттердің қалыптасуына педагогикалық жағдай әзірлеу қажеттілігі туралы айтып отыр.

Annotation

In the article the author researches the levels of formation of the value of orientations of adolescents in the sphere of contemporary music-instrumental art. The results of the analysis show that the majority of adolescents' low level of formation of value of orientations in the sphere of contemporary instrumental music. The author points out the need in developing pedagogical circumstances to form the quality of adolescents in the process of mastering the richness of all genre and style of musical art, in particular modern academic instrumental compositions.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, ценностные ориентации подростков.

Формирование ценностных ориентаций подростков на современном этапе социокультурного развития является очень важной и актуальной проблемой. Проходит оно достаточно сложно, ведь ученик усваивает в процессе различных видов деятельно-

сти многовековой опыт человечества, в то же время привносит в школу и ценности своей субкультуры, культурного менталитета своего ближайшего окружения. Именно несовместимость ценностей различных субкультур, а иногда и контркультуры порождает кон-

фликтность, нестабильность взглядов, идеалов, ценностных ориентаций.

Среди предпочтений и увлечений школьников особое место занимает музыка, поэтому важно исследовать ее влияние на аксиологическое развитие подростков.

Прежде всего, нужно отметить, что психофизиологические особенности современного подростка изучали и продолжают исследовать такие ученые как Г. Абрамова, Т. Бостанжиева, В. Давыдов, Т. Драгунова, Л. Ительсон, И. Кон, В. Крутецкий, И. Кулагина, В. Мухина, А. Петровский, Д. Фельдштейн, Д. Эльконин и др. Возрастная периодизация, принятая психологами, конкретизирует подростковый возраст «от 10-11 до 15 лет» [1, с. 81]. В педагогике подростковый возраст определяют как средний школьный, переходный от детства к юности. Он совпадает с обучением в 5 – 9 классах общеобразовательной школы [2, с. 101].

Ученые-педагоги Т. Антоненко, Н. Волкова, С. Карпенчук, И. Подласый, И. Харламов, В. Ягупов и другие считают, что педагогическая работа со школьниками среднего возраста – наиболее важная и сложная из воспитательных задач. Для этого педагогам необходимо глубоко осмыслить особенности развития и поведения современного подростка, уметь поставить себя на его место в условиях учебно-воспитательного процесса и реальной жизни. Только так можно перебороть отчужденность подростков от учителей, школы, родителей, общества.

На всех этапах формирования личности подростка происходит не только накопление знаний, но и реализация способностей и возможностей в таком виде деятельности, как художественное общение, потому что без него нельзя научить учеников ориентироваться в мире искусства, активно отстаивать свои взгляды, интересы, позиции, убеждения и идеалы. Психологи и педагоги отмечают, что в подростковом возрасте знания, их объем и глубина являются существенным фактором для повышения общего уровня культуры и формирования установок в сфере искусства – литературы, музыки [3, с. 122]. В. Мухина

также считает, что именно подростки наиболее восприимчивы к влиянию музыки: «подросток, увлекающийся слушанием музыки и занимающийся исполнительской музыкальной деятельностью, заинтересован в развитии собственных музыкальных способностей: он стремится усовершенствовать мелодический слух, ладовое ощущение, развить гармонический слух и способность к слуховым представлениям. Развивая внутренний слух, он погружается в поток музыкальных представлений, художественных образов и переживает глубокие духовные чувства» [4, с. 389].

Таким образом, эффективным средством приобщения подростка к культурным ценностям прошлого и современности является музыкальное искусство. Способность понимать его специфику требует от слушателя активной работы интеллекта и эмоций. Поэтому, рассматривая становление ценностных ориентаций в сфере музыки и музыкально-эстетическое воспитание, как составляющую часть общего развития подростка, известные педагоги-музыканты (В. Шацкая, Д. Кабалецкий, Н. Гродзенская, О. Гембицкая, Л. Коваль, Г. Падалка, О. Рудницкая, Л. Масол, Ю. Юцевич и др.) считают важным его условием формирование у детей эстетических потребностей, вкусов и ценностных установок. Именно эти качества говорят о взглядах и убеждениях учеников в сфере культуры. Отношение к музыкальному искусству является важным показателем духовных потребностей подростка.

Для того, чтобы эффективно руководить этим сложным процессом, нужно знать состояние сформированности ценностных ориентаций подростков в музыкальной сфере.

Цель нашей статьи – экспериментально определить уровень сформированности ценностных ориентаций подростков в сфере современного музыкально-инструментального искусства.

Экспериментальное исследование проводилось на базе общеобразовательной школы № 8 г. Артемовска Луганской области, в котором принимали участие 112 учеников 7 – 8 классов, 8 родителей, 5 учителей.

Уровень сформированности ценностных ориентаций подростков мы рассматриваем как характеристику эмоциональной и интеллектуальной культуры личности. Этот уровень выявляется в собственных аксиологических предпочтениях в сфере музыкального искусства; в потребности общения с музыкальными произведениями различных стилей; способностью адекватного восприятия разновидностей искусства, в частности музыкального; через понимание эмоционально-образного содержания произведений, умение критически их оценить; через познавательные, творческие способности подростков в музыкально-эстетической сфере. Поэтому сформированность ценностных ориентаций подростков будем определять с помощью таких показателей:

1. Направленность предпочтений подростков в музыкальной сфере.

2. Частота привлечения к различным видам художественно-эстетической деятельности.

3. Способность определения общего эмоционально-образного содержания разновидностей искусства.

4. Непосредственный выбор музыкальных произведений.

В соответствии с показателями уровней сформированности ценностных ориентаций подростков, констатирующий эксперимент проводился на основе наблюдений, тестов, анкетных опросов, статистических данных школы. Тестовые и анкетные вопросы были скомпонованы в 4 блока (согласно указанным показателям).

1-й блок содержит вопросы, характеризующие предпочтения подростков в сфере музыкального искусства (произведения, жанры, музыкальные телепередачи, звукозаписи и др.). Им предлагалось определить лучших, на их взгляд, исполнителей-инструменталистов, вокалистов, исполнителей народной, популярной музыки, джаза, любимых композиторов.

В исследовании реципиентам были предложены такие жанры:

1. Академическая музыка: а) симфония; б) камерно-инструментальная музыка, ин-

струментальный концерт; в) опера; г) балет; д) академические хоровые произведения; е) романсы.

2. Народная музыка: а) украинская народная песня; б) украинская народная танцевальная музыка; в) украинская народная инструментальная музыка; г) народные песни других стран; д) народная танцевальная музыка других стран; е) народная инструментальная музыка других стран.

3. Легкая музыка: а) поп-музыка; б) рок-музыка; в) джаз; г) авторская песня; д) оперетта; е) мюзикл.

Для более объективного получения данных при выявлении жанровых предпочтений подростков им были предложены контрольные вопросы, на которые мы обращали особое внимание. Отдавая предпочтение определенным музыкальным жанрам, школьники должны были номеровать цифрами 1, 2, 3 условное ранжирование этих предпочтений, в то же время, обозначая частоту обращения к конкретным музыкальным жанрам в графах: «регулярно», «иногда», «редко», «никогда». Также в отдельной графе «Музыкальное произведение» нужно было назвать определенное произведение, которое было прослушано или сыграно за последнее время (три месяца) и больше всего понравилось реципиенту.

Мы использовали метод экспертной оценки, а также методы обработки полученных результатов для определения аксиологического ранжирования музыкальных жанров, предложенные в своем исследовании В.Дряпикой [5, с.153 – 156].

При обработке полученных данных в соответствии с указанной методикой можем констатировать следующие результаты (в процентах от общего количества опрошенных): адекватное восприятие музыкальных жанров выявлено у 21 % подростков; не совсем адекватное восприятие – у 50 % подростков; неадекватное восприятие – у 29 % подростков.

После опроса респондентов об их приоритетах в музыкальных жанрах для уточнения мы предложили им ответить на вопрос: Записи какой музыки Вы коллекционируете? 75 % подростков коллекционируют поп-музыку,

записи симфонической музыки приобрели 56 %, народной – 12 %, рок-музыки – 25 %, джаза 13 %. 12 % подростков ничего не покупают в связи с отсутствием средств. Процентные показатели брались от общего количества респондентов, потому что каждый из них в основном коллекционирует музыку 2 – 3-х направлений.

Среди названных реципиентами интересующих их музыкальных телепередач, на первом месте оказались программы развлекательного характера, на втором – информационно-музыкальные, на третьем – концерты академической инструментальной музыки. И хотя на первом месте снова оказалась музыка легкого жанра, этот факт нельзя оценивать как однозначно негативный, потому что стремление к музыкальной информации является позитивным.

Результаты опроса касательно определения любимого композитора реципиентов свидетельствуют, что только 8% нравятся произведения Дж.Гершвина, С. Прокофьева, Д. Шостаковича и др.

Результаты о предпочтениях музыкальных жанров были дополнены анализом показателей частоты приобщения к ним респондентов. Их пометки в графе анкеты «регулярно», «иногда», «редко», «никогда» в основном совпадали с соответствующими музыкальными предпочтениями подростков. Если жанры занимают первые места в ранговом списке предпочтений, то и частота приобщения к ним, как правило, выставляется школьниками в графе «регулярно».

2-й блок констатирования сформированности ценностных ориентаций респондентов содержит вопросы и задания касательно предпочтений подростков к различным видам художественно-эстетической деятельности и степень их художественно-творческой активности.

Были выделены такие основные виды деятельности подростков: слушание музыки, анализ музыкальной литературы, посещение концертов. При ранжировании этих видов деятельности были установлены следующие предпочтения: первое место занимает слуша-

ние музыки; второе – анализ музыкальной литературы; третье – посещение концертов.

Регулярно слушают музыку в домашних условиях 83 % респондентов, и эта музыка в основном легкого жанра.

Изменение социокультурной ситуации в государстве выявило тенденцию к сокращению количества читателей в подростковом возрасте, и наоборот, увеличение количества зрителей, потребляющих аудиовизуальную информацию. Анализ результатов нашего исследования свидетельствует, что при условии уменьшения количества подписок на периодические музыкальные издания увеличивается количество посетителей библиотек. Среди респондентов, обращающихся к популярным музыкальным изданиям – 37 %; рецензий и статей в газетах и журналах – 32 %.

Сформированность ценностных ориентаций сложно определить по количеству прослушанных звукозаписей или посещенных концертов, потому что здесь нет прямой зависимости. Каждый человек имеет свой «порог» насыщения музыкальными впечатлениями. Но все-таки определенные данные о посещении концертов академической и легкой музыки свидетельствуют сами о себе.

Посещают концерты академической музыки 3 раза в году 37%, 5-6 раз в год – 50 %, больше 6 раз в году – 13 %. Концерты легкой музыки: 3 раза в году – 44 %, 5-6 раз – 6 %, больше 6 раз в году – 12 % и не посещают концерты 38 % подростков. Серьезным объективным фактором, влияющим на посещения школьниками концертов, в частности академической музыки (помимо субъективных: отсутствием свободного времени, интересных исполнителей и т.д.) является географическое расположение их места проживания. Если в столице и больших городах есть возможность выбора в посещении концертов, то с уменьшением административного значения населенных пунктов уменьшается в них и количество культурных мероприятий, а зачастую и их качество. В подавляющем же большинстве сел Украины академические концерты просто отсутствуют.

Степень сформированности ценностных ориентаций выявляется и в умении мыслить

широкими художественными аналогиями, проводить параллели между различными за своим художественно-образным построением и средствами выразительности искусствами. Эти качества респондентов ми определили с помощью заданий 3-го блока констатации.

Подросткам было предложено выявить параллели между музыкой и архитектурой сооружений. На вопрос анкеты: «С какой музыкой у Вас ассоциируется Эйфелева башня?» были предложены в записи фрагменты музыкальных произведений: а) К.Дебюсси «Прелюдия до мажор»; б) Ф.Пуленк «Импровизация №15 (посвященная Э. Пиаф); в) Д. Шостакович «Концерт для фортепиано с оркестром №2» прева часть, главная партия. Нужно было выбрать один музыкальный фрагмент и обосновать свое решение.

Предлагая такое задание, мы всецело осознавали его сложность. Для того чтобы найти общие черты между современным музыкальным произведением и архитектурой сооружений нужно определить композиционную структуру каждого художественного явления и его характерные особенности. Потом попробовать найти общие черты, т.е. то, что их может объединить. Художественно-эстетическая оценка по этому поводу и выявляет степень сформированности ценностных ориентаций респондентов. Что они смогли увидеть в предложенных видах искусства?

Анализируя полученные результаты относительно умений респондентов выявлять взаимосвязи музыки с другими видами искусств, можем констатировать, что обоснованные суждения были выявлены в 11% от общего количества предложенных анкет; 53% респондентов указали выявленные ими параллели музыкальных произведений и архитектурой сооружений. Для остальных – это задание оказалось очень сложным.

Мы предполагаем, что уровень сформированности ценностных ориентаций содержит и уровень развития конкретно-чувственного и аналитико-логического мышления. Другими словами, понимание художественного образа музыкального произведения может способ-

ствовать выявлению уровня сформированности ценностных ориентаций подростков.

4-й блок констатации предлагает вопросы, связанные с индивидуальным выбором респондентами музыкального произведения, т.е. изучение ценностных ориентаций на уровне непосредственного восприятия и выбора подростками образцов музыкального искусства. Уровень сформированности ценностных ориентаций считается высоким на этом этапе исследования, если оценка респондента соответствовала оценке экспертов. Этот метод использует в своей работе Л.Гончаренко, и мы интерпретируем его к нашему исследованию [6, с.83 – 84].

В записи было представлено пять музыкальных произведений одного жанра, приблизительно одного эмоционального настроения, в исполнении на определенном музыкальном инструменте (фортепиано): 1. О.Тактакишвили «Вальс до минор». 2. С.Прокофьев «Вальс из оперы «Война и мир» си минор». 3. М.Чуйков «Вальс мотыльков ми минор». 4. Т.Хренников «Вальс ми минор». 5. Б.Мартину «Вальс ля минор».

Рейтинговые оценки экспертной группы за ранее определенными критериями (от произведений более высокого художественного уровня, духовного наполнения, оригинального мелодического, гармонического материала, являющимся существенным критерием их ценности, к более ординарным произведениям за художественным уровнем, средствами музыкальной выразительности) оказались такими: 1. Вальс С.Прокофьева; 2. Вальс О.Тактакишвили; 3. Вальс Т.Хренникова; 4. Вальс Б.Мартину; 5. Вальс М.Чуйкова.

Подросткам сообщили, что будут звучать современные вальсы, а из них предлагалось выбрать один, который им больше всего понравился. Аксиологический выбор респондентов в процентах от общего количества выявился таким: Вальс С. Прокофьева – 12%; Вальс О. Тактакишвили – 8%; Вальс Т. Хренникова – 65%; Вальс Б. Мартину – 9%; Вальс М. Чуйкова – 6%.

Анализ ответов в большинстве случаев выявил предпочтения подростков к музыке

с традиционной системой интонационных стереотипов (Вальс Т.Хренникова). Музыка с оригинальной гармонией, ритмическим рисунком (Вальсы С. Прокофьева, О. Тактакишвили) не получили должной оценки респондентов.

В результате констатирующего эксперимента установлено, что ценностные ориентации – достаточно сложное явление, и его формирование зависит от формирования не менее сложных компонентов.

Содержательные характеристики компонентов ценностных ориентаций в музыкальной сфере обусловили определение критериев их сформированности у подростков. К ним относятся:

1. Познавательный – сформированность устойчивого интереса к разножанровому музыкальному искусству, ориентация на постоянное общение с высокохудожественными музыкальными произведениями.

2. Оценочный – умение осознавать художественно-образное содержание музыкального произведения и самостоятельно его оценивать.

3. Эмоционально-интеллектуальный – развитие художественного мышления, которое предполагает развитость ассоциативно-образной сферы сознания и возможность к художественно-образным аналогиям.

Математическая обработка результатов исследования проводилась согласно указанным выше критериям и полученным результатам по четырем блокам. По каждому блоку определялось среднее количество процентных отношений. Мы предполагали, что респондент «позитивно» выявил свои предпочтения, способности, знания, умения, если его процентные показатели были выше, чем условно установленные средние. Если же ниже, то такие показатели считались «негативными».

Учитывая опыт группировки конкретных компонентов эстетической культуры молодежи [7], мы условно выделили три уровня сформированности ценностных ориентаций подростков в сфере музыки:

НИЗКИЙ УРОВЕНЬ – 34,5 % подростков. Интерес к музыкальному искусству и потребность в нем в основном сводится к популяр-

ным музыкальным произведениям. В оценке и характеристике музыкальных произведений превалирует поверхностный подход. Ассоциативно-образное мышление недостаточно развито. Восприятие академических музыкальных произведений характеризуется в основном фрагментарно.

СРЕДНИЙ УРОВЕНЬ – 51,5 % школьников. Характеризует индивида, имеющего определенный опыт в общении с разножанровыми музыкальными произведениями. Его музыкальные интересы достаточно разносторонние, однако, выбор музыкальной информации не полностью самостоятельный, иногда выбранные произведения не являются истинными ценностями музыкальной культуры. При безусловном переживании музыкальных произведений на этом уровне еще отсутствует всесторонняя их оценка и доминирует в основном субъективно-эмоциональный подход в восприятии определенных музыкальных произведений.

ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ – 14 % респондентов. Характеризует индивида с высокой эмоционально-эстетической проникновенностью и аналитическим подходом к произведениям искусства. Ему свойственны глубокий интерес и потребность в общении с разножанровыми музыкальными произведениями и умение дать обоснованную оценку музыкальным стилям и жанрам. Восприятие музыкальных произведений характеризует художественно-эстетический и творческий подходы, которые предполагают единство адекватного анализа произведения и выражения собственного отношения к нему.

Анализ данных констатирующего эксперимента показал, что уровень сформированности ценностных ориентаций в сфере современной инструментальной музыки находится у большинства подростков на низком уровне. Поэтому напрашивается вывод о необходимости разработки педагогических условий формирования этого качества у подростков в процессе овладения ими всего жанрового и стиливого богатства музыкального искусства, в частности современных академических инструментальных композиций.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. Кн. для учителей и классных руководителей / В.А. Крутецкий – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
- 2 Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов. – В 2-х кн. – Кн. I. Общие основы. Процесс обучения. / И.П. Подласый – М.: ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
- 3 Давыдов В.В. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студ. пед. интов / Под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
- 4 Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина – М.: Академия, 2000. – 456 с.
- 5 Дряпика В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта : Навч. посіб. / В.І. Дряпика – К. – Кіровоград – Ужгород: Ліра, 2000. – 228 с.
- 6 Гончаренко Л.П. Развитие эстетических вкусов будущих учителей средствами современной инструментальной музыки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гончаренко Лариса Петрівна. – Луганськ, 2002. – 212 с.
- 7 Суна У.Ф. Опыт моделирования уровня эстетической культуры студентов / У.Ф. Суна, Э.А. Абгарян – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 81 с.

Қолданбалы психология және психотерапия

Прикладная психология и психотерапия

Ж.Ы. НАМАЗБАЕВА, М.С. ИБАШОВА

Абай атындағы ҚазҰПУ
Психология ғылыми-зерттеу институты
Алматы қ.Қазақстан
nii.psy@mail.ru

БІЛІМ БЕРУ ҮРДІСІНДЕГІ ШЫҒАРМАШЫЛ ТҮЛҒАНЫҢ КЕЙБІР ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аннотация

Мақалада білім беру ортасындағы интеллект және шығармашылық дамуының психологиялық мәселелері қарастырылған. Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ҒЗИ мәселені зерттеу бағыттарының кейбір бағыттары көрсетілген.

В статье рассмотрены психологические вопросы развития интеллекта и творчества в образовательной среде. Показаны некоторые направления исследования проблемы в НИИ Психологии КазНПУ им. Абая.

Annotation

The article describes the psychological issues of intelligence and creativity in the educational environment. It also shows some directions in researching these problems at the Institute of Psychology of Abai KazNPU.

Түйінді сөздер: шығармашылық, тұлға, интеллект, білім беру саласы, өзара әрекеттестік.

Қазіргі кезеңдегі білім берудегі модернизацияның сипатталуы білім беру үрдісінің орталығы ретінде адамды, оның интеллектуалдық қажеттіліктерін қанағаттандыруды және тұлғаның шығармашылық қабілеттерін дамытуды қарастырады. Осы мәселені қарастыруда психология ғылымының атқаратын рөлі зор. Бұл ғылымының алдындағы маңызды міндеті осы мақсатқа жетудің тиімді әдістерін іздеу.

Біз бұл мақаламызда білім беру үрдісінің субъектілерінің интеллектуалды шығармашылық тұлға ретінде дамуын қарастырамыз, бұл жерде оқытуға деген тұлғаға бағдарланған бағыттың талдамаларына сүйенеміз, оқыту – тұлғаға бағдарланған ұйымдастыру және

өзара әрекет кезінде педагогтың студент іс-әрекетін басқару ретінде қарастырылады. Қазіргі шығармашылық тұлғаны қалыптастыру адамның тұтастай тұлғасының дамуы үшін маңызды. Осы жағдайда шығармашылық тұлғаны қалыптастыру бойынша тәжірибелік жұмыстың тиімділігі адамның креативтілігінің алғышарттары мен қозғаушы күшін анықтаумен, оның даралық көрінісінің негізі мен заңдылықтарын білумен іс-әрекеттің әр түріндегі олардың ерекшеліктерімен байланысты қағидалық сұрақтарды қарастырмайынша мүмкін емес. Адамның белсенді позициясының сыртқы және ішкі факторлардың әсерімен қалай қалыптасатындығын, тұлғаның креативтілігінің жаңа

және сапасы бойынша басқа деңгейін қамтамасыз ететін шарттардың қандай іс-әрекет және қандай нәтиже кезінде өзгертіндігін білу керек. Адамның креативтілік мәселесін жетілдірумен байланысты кез-келген осы және басқа сұрақтарды тиімді түрде шешу, білім беру үрдісіндегі тұлғаларды психологиялық тұрғыда сүйемелдеу сенімді жолдардың бірі болып табылады.

Шығармашылық мәселесі барлық себептер бойынша өте маңызды және көкейкесті мәселе, өйткені, шығармашылық – бұл кең көлемдегі тақырып. Оны зерттеу адамның және қоғамның даму механизмдерін түсінумен байланысты. Осының маңыздылығын түсіне отырып шығармашылық мәселесінің әлі де жеткілікті деңгейде жақсы зерттелмегенін байқаймыз. Шығармашылық жайлы сұрақты талқылағанда екі мәселені қарастырамыз. Біріншісі – шығармашылық бастамаларының мәселелері. Екіншісі – механизмдер мәселелері: қандай жағдайларда шығармашылық болады, шығармашылық акт үрдісі нені білдіреді, адам қалай жаңадан бір нәрсе ойлап шығарады, жалпы қалай бұрын болмаған жаңа нәрсе пайда болады?

Біздің көзқарасымыз бойынша шығармашылық бастамаларының мәселелеріне және оның психологиялық механизмдеріне жету үшін шығармашылықты тұтастай бір үрдіс ретінде қарастыру қажет, өйткені шығармашылық дегеніміз біртұтас тұлға феномені. Көптеген зерттеулер шығармашылық көздері адамның, биоәлеуметтік тіршілік иесінің ішкі дүниесінің тереңінде жататынын айтады (З. Фрейд, Ж. Пиаже, А. Адлер, А. Маслоу) [1]. Дегенмен, адамның ішкі әлеуетін зерттейтін жұмыстар өте аз. В.Н. Дружинин өзінің жеке жүргізген эксперименттік зерттеулерінің нәтижесін жалпылай келе, мынадай қортындыға келеді, яғни шығармашылық белсенділік шығармашылық (ішкі) мотивациялармен себептеледі және өмірлік іс-әрекеттердің ерекше жағдайында көрінеді [2]. Кеңестік шығармашылық психологиясында шығармашылық өзіндік жеке даралықты жүзеге асыруға ұмтылыс ретінде, яғни негізгі басты күшті жүзеге асыру ретінде

түсіндіріледі. С.А. Изюмова шығармашыл оқушылардың өзіндік мәнінің жоғары ұмтылысын зерттеуде, қабілетті оқушыларда өзін-өзі жетілдіруге деген қажеттілігі одан да жоғары болатындығына аса назар аударады [3]. Өзіндік мәнге ұмтылу барлық оқушыларға тән, алайда бұл қасиет ақыл-ой қабілеттері анық байқалатын балаларда жақсы көрінеді. Бұл тенденцияда өзіндік жасерекшеліктері болады. Мысалы, жоғары сынып оқушыларында өзін-өзі жетілдіруге ұмтылысы және өз болашағына, белгілі адамдарға ұқсауға деген талпынысы анық көрінеді. Алайда, шығармашылықты зерттеудегі бұл салада теориялық және эксперименталды жұмыс сапасымен ерекшеленбегендігі өкінішті.

В.Н. Дружинин білім беру үрдісіндегі субъектілердің парасатты шығармашылық тұлғасының дамуын субъективті-бағдарлы құрылым мен педагогтың студент оқу іс-әрекетін өзара әрекеттестік арқылы басқаруы ретіндегі оқытудың тұлғалық бағыттағы түсінігіне сүйене отырып қарастырған [2]. Парасатты шығармашылық тұлғаны қалыптастыруға байланысты практикалық жұмыстың нәтижесіне адамның креативтілігінің бастаулары мен қозғаушы күштерін анықтауға қатысты бірқатар ұстанымдық мәселелерді шешпей, олардың жекелеген көріністеріндегі заңдылықтар мен негіздерін және олардың әртүлі іс-әрекеттердегі өзіндік ерекшеліктерін білмей қол жеткізу мүмкін емес. Адамның белсенді ұстанымының сыртқы және ішкі факторлардың әсеріне байланысты қалай қалыптасатынын, белгілі бір іс-әрекет барысы және қол жеткізген нәтижелері барысында тұлға креативтілігінің жаңа және сапалы деңгейін қамтамасыз етуші жағдайлардың қалай өзгертінін білу қажет. Адамның креативтілігіне қатысты мәселені өңдеуге қатысты осындай және басқа да мәселелерді шешудегі кез-келген мардымды өрлеу білім беру үрдісіндегі субъектілер тұлғасына психологиялық демеудің сенімді жолдарын таңдауға ықпал етеді.

Адам тұлғасын түсінудегі бұл талаптарды – адам өзін-өзі реттеуші және өзін-өзі дамытушы жүйе ретінде айтылатын көзқарас

қанағаттандырады. Адамның негізгі күші, оның өмірі мен дамуының бастауы болып адамның өзіндік өміріндегі іс-әрекеті мен белгілі бір шығармашылық іс-әрекетін өзінше реттеуінің ерекшеліктері арқылы көрінетін өзіндік елеулігіне деген ұмтылысы саналады. Реттеу мен оның ерекшеліктері дегеніміз адамның психологиялық құрылымдағы орталық компоненті. Өзіндік реттеуді жүзеге асыру үшін белгілі бір құндылықты мағыналы мазмұнға (құндылықтар, мотивтер, білімдер және т.б.) ие болуы қажет, бұл адамның ішкі және сыртқы белсенділігінен байқалады да, содан кейін ғана рефлексияланады. Шығармашылық бағыттағы адам тұлғасының психологиялық құрылымындағы аталып өткен компоненттердің әрқайсысы (реттеу, құндымәнді мазмұндар, белсенділік, рефлексия) шығармашылық іс-әрекеттің тиімділігін қамтамасыз ететін және жаңа қайталанбас нәтижелерді алуға мүмкіндік беретін өзіндік ерекшеліктерге ие.

Ғалымдардың көп жылдар бойы жүргізген зерттеулері оқыту барысындағы есеп алудан басқа, білім алушының жекелеген-психологиялық сипаттамаларының бірқатарын: алдына мақсат қоя білуді, бейімделуді, қабілеттіліктерді, когнитивтік үлгіні және т.с.с. арнайы ұйымдастыру қажет екенін көрсетіп отыр. Бұл бағыттың жетекші мақсаты – ерікті адамды, шығармашылық бағыттағы, бейімді тұлғаны тәрбиелеуге; оқу іс-әрекетінің жекелеген үлгісін қалыптастыруға; даралықты ашып көрсетуге, әлеуметтік ықпалдарға төзімділігі мен таңдаушылығын меңгеруге; білім алушының жеке өзіндік әмбебап қабілеттіліктерін көрсетуіне қажетті жағдайларды жасау.

Өзара әрекеттестік үлгісімен оны жүзеге асыру ерекшеліктері тұлғалық-бағыттағы көзқарастардың көбіне ұқсас келеді: студенттің субъективті тәжірбиесін «мәдениеттендіру», жеке даралыққа педагогикалық демеу беру; біртұтас даму мен өзіндік даму, білім алушы тұлғасының өрлеуі, оқытудан үйретуге екпін түсіру, танымдық іс-әрекетпен қатар рухани-ерікті іс-әрекетті пайдалану, өзіндік әдістердің басымдылығы. Білім алушының

тұлғалық функцияларын: таңдау функциясын; іс-әрекет, қимылын қабылдау мен негіздеу функциясын; өзіндік бағалау, сынау, өзіндік сынау, Мен бейнесін құрастыру (рефлексия) функциясын; Мен бейнесін жүзеге асыру функциясын; тұлғаның өмірлік мағынасын айқындау функциясын анықтауға қажетті жағдайларды жасау [4].

Бұл тұжырымдардың авторлары білім беру үрдісінде негізгі тәрбие – субъектіліктің дамуында; адамның өнегелі табиғатын тануға; оның қайырымдылығына және өзін-өзі жетілдіруге ұмтылуына; тұлғаның өзін-өзі дамытуына; «Мен» бейнесінде өнегелілікті мінезқұлық; дүниетаным; өмір сүру мазмұны мен әдістерін таңдауда еркіндік жасауға мүмкіншілік беруге назар аударады.

Өзіндік жеке мәнге ұмтылу – адамның шығармашылық белсенділігінің қайнар көзін, күшін және ерекшеліктерін анықтайтын басты фактор. Бұл алғышарттың негізгі көзіне әлеуметтік мәдени жағдайлар жатады (жанұя, қоршаған орта, мектеп, нақты әлеумет, кәсіби маман болу және т.б.). Мәнділікті қарастыру автордың ғылыми бағытына және оның адам мәнінің негізіне деген көзқарасына байланысты.

Сонымен қорыта келгенде, басқа адамдарға қарағанда шығармашылық адамда өзінің жеке тұлғалық маңыздылығына деген ұмтылысы жоғарырақ. Ол жоғары шығармашылық, танымдық және интеллектуалдық белсенділіктермен айқынырақ көрінеді. Бұл Д.Б. Богоявленскаяның [6] зерттеулерінде жазылады, яғни интеллектуалды белсенділіктің негізінде интеллектуалды инициативалар түсіндіріледі. Интеллектуалды белсенділік – негізгі компоненттері интеллектуалды іс-әрекеттердің мотивациялық факторлары және жалпы ақыл-ой қабілеттері болып табылатын біріккен қасиет. Шығармашылық белсенділік түрлі формада кездеседі және оның байқалу ерекшеліктері де әр түрлі болады. Интеллектуалды белсенділіктің құрылымы адамның когнитивті стилін бейнелейді. Когнитивті стиль дегеніміз интеллектуалды белсенділіктің реттелуіне қатысты болатын қабілеттілік.

Шығармашылық адамы – бұл жаңадан ерекше бір нәрсені ойлап шығарушы немесе бір затты жасаушы ғана емес, ол өзінің мінез-құлқын және жеке психикалық іс-әрекеттерін меңгеруге тырысатын адам. Басқаша сөзбен айтқанда, адамның өз әрекетіне байланысты рефлексиясы арқылы мүмкін болатын өзіндік реттелу және өзіндік бақылау механизмдерінің жетілуіне байланысты болады. Өзін-өзі реттеудің мұндай механизмі көбінесе рефлексивті деп аталады. Бұл механизмнің жұмысы тек нақты нәтижеге жетуге ғана емес өзіндік ойлау үрдісін ұйымдастыруға мүмкіндік беретін ішкі реттеуші сызбаларды да өңдеуге бағытталған. Интеллектуалды іс-әрекеттің рефлексивтілігі адамның өз болжамдарын, үлгілерін құрастыру үрдісінде көрініс табады.

Қазіргі уақытта академик Ж.И.Намазбаеваның жетекшілігімен Абай атындағы ҚазҰПУ жанындағы Психология ҒЗИ-да жоғарыда аталған психологиялық мәселелердің, әсіресе білім беру үрдісі субъектілерінде орын алған, әр түрлі аспектілері қарастырылуда. Сәрсенбаева Л.О. алғаш рет тұлғаның бағыттылығын құбылмалы жағдайлардағы тұлғаның әлеуеттік мүмкіндіктерін, бейімделу функцияларын, тұтастылықты тұлғаның интеграциялық қасиеті ретінде табысты қарастырған. Сейдулаев Қ.Б. қазіргі заманғы студенттердің құндылықты бағыт-бағдарларының құрылымы жайлы ғылыми айғақтарды анықтау мәселесін белсенді түрде қарастырыуда [7]. Автор студенттің құндылықты бағыт-бағдарларының құрылымы тарихи қалыптасқан әлеуметтік-экономикалық факторларға, жас мөлшері психикасының ерекшеліктеріне байланысты болатынын анықтады.

Сонымен, адамның, ең алдымен, студент жастардың, парасатты шығармашылық әлеуетін дамыту саласындағы ғылыми зерттеулерді белсенді түрде жүргізу қажеттілігін атап өткен жөн болады. Жоғары оқу орындары ғылыми негізде әлеуметтік-психологиялық жағдайларды ұйымдастыру және қамтамасыз етуі керек. Абай атындағы ҚазҰПУ-да бұл мәселелер академик С.Ж.Пралиевтің жетекшілігімен дер кезінде және белсенді түрде қолға алынды.

Қарастырылып отырған мәселенің ішіндегі бір бағыты парасатты және шығармашылық іс-әрекеттің сапалық жақтарын құрайды. Психология ҒЗИ-ның ғылыми жобасына қатысушы, магистрант Садыкова А.Б. [8] әр түрлі когнитивтік үлгідегі адамдардың әлемдік бейнесінің психологиялық-педагогикалық мәселелерін зерттеуде. Ол эксперимент арқылы шығармашылық және парасатты іс-әрекетте жекелеген үлгілік ерекшеліктер арқылы білінетін сапалық сипаттамалардың болатынын дәлелдеді. Осы ерекшеліктерді ескеру арқылы оқу-тәрбие үрдісін оңтайландыруға болады, және де бұл әрбір студенттің тұлғалық ерекшелігін ескере отырып, оның шығармашылық әлеуетін ашып көрсетуге ықпал етеді.

Психология ҒЗИ-да жүргізіліп жатқан зерттеулердің тағы да бір бағытына білім беру ортасындағы шығармашылық әлеуетті дамытудың этникалық-психологиялық аспектілерінің мәселелерін қарастыру жатады. Мәселен, Қаракұлова З.Ш. [9] айқын ауқымды материалдарының көмегімен адамдардың парасатты-шығармашылық әлеуеті қалыптасқан шығыстық бағыттағы дәстүрлі мәдениеттегі психотехника арқылы белсенді түрде жүзеге асырылуы мүмкін екенін дәлелдеді. Шығыстың рухани бай этникалық-мәдени мұрасына негізделетін ұлттық-қорғаныс ұстанымының жүзеге асыру осы зерттеулердің басты теориялық-әдіснамалық бастауы болып отыр.

Осы идеяны ұстанатын психология ҒЗИ-ның зерттеушісі Исабекова Т.Ш. қазақ тілінің бейнелеу құралдарын қолдана отырып, оқушылар тұлғасының коммуникативтік дағдыларын дамыту жолдарын көрсетті. Ең бастысы ойлау және сөйлеу үрдісінің дамуымен қатар студенттердің шығармашылық әлеуеті де жетілетіндігі байқалады [7].

Г.Т. Бекмұратова өз зерттеулерінде өзін-өзі бағалау мен девиантты мінез-құлықты адамдардың өзара байланысын көрсетеді. Олармен жүргізілген психокоррекциялық жұмыстардың нәтижесінде өзін-өзі адекватты бағалау мен мінез-құлықтың үйлесімділігі орын алды.

Ибашова М.С. білім беру үрдісі субъектілерінің интеллектуалдық-шығармашылық дамуының негізі ретіндегі психологиялық денсаулықтың өзекті мәселелерін зерттеуде.

А.С.Қосшығұлова қазақ тілінде оқытатын мектептердегі психологиялық көмек жағдайын талдай келе, этномәдени аспектілерді есепке алуға байланысты іс-шараларды өткізудің қажеттігін көрсетті.

Ақыл-ой шығармашылығы әлеуетінің даму мәселесінің кез келген зерттеуі тек кешенді түрде болуы мүмкін (Ж.И. Намазбаева). Аталған грант бойынша бұл мәселелердің түрлі аспектілерінің зерттеуі осы салада жүргізіледі. Ақпараттық технологиялардың дамуы, ақпаратты берудің жылдамдығы мен саны білім беру субъектілерінің шығармашылық-интеллектуалдық тұлғаның дамуына әсер етеді. Осылайша, заман талабына сай білім беру жүйесінің өзгеруі жаңа технологиялардың жасалуы мен қолданылуын болжайды, ол бұл жобаның орындауындағы келесі кезеңінің негізгі мақсаты болады.

Қазіргі ақпараттық технология дамыған кезде ақпарат ағынының жылдамдығы оқу үрдісі субъектісінің интеллектуалды шығармашылықты дамуына әсер етеді. Сондықтан, оқу үрдісінің талапқа сәйкес өзгеруі үшін жаңа технологияларды өңдеп қолдану керек. Бұл талаптар студенттің тек кәсіби ғана емес, тұлғалық дамуы мен қалыптасуын қамтуы керек. Оқыту мазмұны тұлғаның өзін-өзі анықтай білуі мен өзіндік жетілуіне бағдарлануы міндетті болып табылады. Шығармашылық тұлғаны қалыптастыру адамның креативтілігінің алғышарттары мен қозғаушы күшін анықтаумен, оның даралық көрінісінің негізі мен заңдылықтарын білуімен, іс-әрекеттің әр түріндегі олардың ерекшеліктерін қарастырып дамыта білуімен байланысты.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Фрейд З. Я и Оно: труды разных лет, в 2-х т. Т. 2, – Тбилиси, 1991. – 425 с.

2 Дружинин В.Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, №2. – С. 61-71.

3 Изюмова С.А. К проблеме природы способностей: задатки мнемических способностей у школьников литературного и математического классов // Психологический журнал. – Т.16. – № 6. – С. 55-71.

4 Шаров А.С. Рефлексия в развитии личности // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации (Материалы Второй Всероссийской Конференции). – Новосибирск, 2005. – С. 224 – 225.

5 Поддяков А.Н. Исследовательское поведение. – М., 2000.

6 Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Издательство Ростовского университета, 1983. – 176 с.

7 Сейдулаев К.Б., Намазбаева Ж.И. Исабекова Т.Ш., Садыкова А.Б. Психологические основы работы наставника в современном педагогическом вузе. – А.: «Ұлағат» КазНПУ им. Абая, 2012.

8 Намазбаева Ж.И., Лавриненко Н.С., Садыкова А.Б. Технология формирования психологически здоровой личности. Учебное пособие. – А.: Изд-во «INFINILINE», 2011.

9 Каракулова З.Ш. Зависимость суицидального поведения личности от системы семейного воспитания. НИИ Психологии. – Алматы, 2008.

10 Vestin M. Regi – kreativitet och arbetsledarskap. Carlsson Bokforlag, Truckeri AB, Bjarnum 2000.

А.В. ГАВРИЛОВ

Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко
г. Каменец-Подольск, Украина

К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Аннотация

В статье описана методика организации эмоционально обогащенных ситуаций, направленных на развитие речи детей с синдромом Дауна. Для повышения эффективности работы по формированию навыков речи было использовано разделение детей на группы эмоционально-лабильные, пассивно-индифферентные и агрессивно-возбудимые.

Мақалада қалыпты және ауыр сатыдағы айқын Даун синдромы бар балалардың тілдерін дамыту мақсатында эмоционалды-байытылған тәрбиелік жағдаяттарды қолдануы суреттелген. Тиімділікті жоғарлату үшін оларды психикалық әрекет типіне байланысты эмоционалды-лабилділік және пассивті-индифферентті деп бөлу ұсынылған және сөйлеу дағдыларын қалыптастыру сатылары енгізілген.

Annotation

The description of usage of emotionally reached educative situations with the aim of speech development in children with Down syndrome with moderate and hard backwardness is given in the article. For raising the effectiveness we divide them into groups of emotionally instable and passive, indifferent by the leading type of psychical activity and insert a stage-by-stage approach in forming their speech skills.

Ключевые слова: речь, синдром Дауна, умеренная и тяжёлая умственная отсталость, эмоционально-лабильные, пассивно-индифферентные, этапность работы.

В 70-х годах XX века специальная комиссия по медицинской терминологии США приняла решение о предоставлении нарушению официального названия в честь врача, который первым диагностировал и описал его, – «синдром Дауна».

В первой половине XX столетия было много дискуссий относительно причин возникновения синдрома Дауна. Но впервые мысль о его хромосомной природе выдвинули Ваарденбург и Блеер в начале 30-х годов, хотя эта мысль была подтверждена лишь в 1959 году, когда два независимых исследования врачей Лежена и Патриции Джейкобс точно установили причину нарушения – трисомию (трипликацию) 21 хромосомы. Случаи синдрома Дауна, вызванные транслокацией или мозаи-

цизмом, были описаны в течение следующих 3 лет [3].

В 1958 году, еще до того, как была установлена анеуплодия у больных синдромом Дауна, в научном обществе активно обсуждались около 40 теорий причин данного нарушения. Многочисленные гипотезы, выдвигаемые в то время, противоречили друг другу, но в целом соответствовали тем фактам о болезни, которые были известны. Некоторые из них были подтверждены научными исследованиями, другие базировались лишь на мысли их авторов. Сегодня можно утверждать, что ни одна из них не пропала даром, несмотря на их ошибочность. Обзор этих исследований может показаться нецелесообразным, учитывая то, что загадка возникновения данной патоло-

гии уже решена. Но понимание тех подходов, которые использовались учеными прошлого века, может помочь нам избежать их ошибок и лучше понять тот путь, который прошла научная мысль от первого описания больных до четкого понимания причин возникновения этого нарушения.

Первая программа вмешательства в развитие детей с синдромом Дауна, которая включала обучение чтению, принадлежит Рходесу Л. и его коллегам (1969). Программа была высококонструктивной по каждому дню занятий, успехи достигнутые детьми, были впечатляющими. Через 2,5 года дети с синдромом Дауна (IQ=20-50) превратились из практически не разговаривающих, которые общались только с помощью жестов и нечленораздельных звуков, в детей с относительно небольшим, но активным, выразительным запасом слов. Дети были способны запоминать некоторые базовые понятия, читать простые книжки, получать от этого удовольствие. Рходес Л. и его коллеги пришли к выводу, что обучение чтению может стать составной частью программы речевого развития [4].

В 1975 г. в Университете Маккуори (Австралия) была разработана модель программы раннего вмешательства в развитие дошкольников-Даунов. В результате реализации данной программы, достижения в чтении у детей с синдромом Дауна были много выше нормативов у детей их возраста и показателей IQ.

Результаты достижений с использованием этих программ свидетельствуют, что большинство детей с синдромом Дауна могут овладеть чтением, и такие навыки могут быть использованы для улучшения понимания обращенной к ним и совершенствования собственной речи.

Подтвердили мнения о том, что устная речь детей с синдромом Дауна развивается при обучении их чтению, ученые Саундерс И. и Коллинс И. Они исследовали, что овладение чтением дается детям-Даунам легче, чем овладение речью. Слова увиденные задерживаются в памяти легче, чем слова услышанные.

На Украине коррекционно-воспитательная работа с детьми с синдромом Дауна на-

чинается с первого дня их пребывания в реабилитационном учреждении и продолжается в течение всего периода обучения. При этом важно учитывать потребность формирования у детей с синдромом Дауна навыков устной речи, поскольку они выступают как одно из основных средств не только их эффективной организации, но и социальной адаптации.

Для развития у детей с синдромом Дауна каких-либо навыков и привычек, для формирования необходимых знаний и представлений о социальной среде, о трудовой деятельности навыков поведения, и др. нужно в коррекционно-воспитательной работе использовать непосредственно практические опоры, которые должны при этом тесно связываться со словом. Эта закономерность требует, помимо разъяснения, демонстрации тех или иных способов поведения, видов деятельности и т.п. Одновременное использование показа деятельности, предмета и объяснения помогает образованию в коре головного мозга детей с умеренными и тяжелыми интеллектуальными нарушениями новых нервных связей, что положительно влияет на развитие их личности в целом.

Для проверки мы провели обследование, которое определяло влияние практической деятельности с предметами на речь детей с синдромом Дауна. Для этого нами была использована сказка «Рукавичка» и игрушки (мышка, лягушка, зайчик, лисичка, волк, медведь), которые показывали главный ее эпизод. Эксперимент проводился индивидуально с каждым отдельно школьником.

Данное экспериментальное исследование проводилось в два этапа. Задачей первого было выяснение того, как дети реагируют на воспроизводимый экспериментатором литературный текст без вспомогательных предметов. Для этого педагог выразительно читал сказку и наблюдал за реакцией детей. Поскольку дети с синдромом Дауна, которые принимали участие в исследовании, имели умственную отсталость умеренной и тяжелой степени, сказку читали не один раз, а несколько. Нужно отметить, что те дети, которые имели связную речь, частично переводили ее

после второго-третьего чтения. При этом их перевод был отрывистым и часто непонятным, не освещал ее сюжет, а просто описывал факты, которые детям больше всего запомнились.

После этого мы проверили, насколько практическая деятельность помогает этим воспитанникам воспроизводить прочитанный экспериментатором текст, какую роль она играет в данном процессе. После чтения текста с использованием практической деятельности дети больше заинтересовались сюжетом. Они уже пробовали частично воспроизвести ее содержание, обращали внимание на героев сказки и т.д.

Следовательно, проведение такого исследования позволило определить, что практическая деятельность с предметами выступает действенным средством при организации работы над коррекцией и формированием речи у детей с синдромом Дауна.

Именно такое сочетание достигается при использовании эмоционально-обогащенных ситуаций. Они выступают тем стимулирующим фактором, который позволяет детям с умеренной и тяжелой умственной отсталостью во время однообразной, сложной деятельности по коррекции и формированию навыков речи, которая требует повышенного интеллектуальной нагрузки на питомца, получать от этого эстетическое удовольствие. Этот фактор при работе с детьми с синдромом Дауна нужно учитывать обязательно, ведь если деятельность вызывает в них эмоционально положительную реакцию – навык образуется значительно быстрее по сравнению с тем, когда деятельность вызывает повышенное психическое напряжение, являясь неинтересной.

Большинство навыков и привычек поведения, трудовых умений, знаний об окружающем мире формируется у детей с синдромом Дауна путем подражания. При этом игровая и трудовая деятельность идут рядом. У умственно отсталых детей умеренной и тяжелой степени в начале пребывания в реабилитационном учреждении (в младшей возрастной группе) ведущей остается игровая деятельность. Эмоционально обогащенные ситуации

облегчают для них переход от одного вида ведущей деятельности к другому. При этом организация развития речи в форме игры, где действующим лицом выступает человек, деятельность которого вызывает у них положительные эмоции и может наследоваться, приводит к осязаемому положительному эффекту в плане формирования речевых навыков.

За основу исследования мы брали нашу методику организации эмоционально обогащенных ситуаций, направленных на формирование социально-ценностных навыков и привычек поведения. Эмоционально обогащенные ситуации – это такая форма проведения работы, при которой формирование того или иного навыка, привычки или умения происходит через организацию учебно-игровой ситуации, которая обогащена позитивным для ребенка подкреплением, вызывающим у него повышенную эмоциональную реакцию и приводящим к внутреннему восприятию ситуации в позитивном плане, а также к стремлению воспроизводить ее в соответствующих случаях, получая от этого внутреннее удовлетворение.

Эмоционально обогащенные ситуации нами были подобраны и адаптированы с целью организации их проведения на специальных коррекционных занятиях.

При организации работы по формированию навыков речи мы использовали не только разделение детей на три группы в соответствии с развитием их устной речи, но и предложенное выделение групп детей в соответствии с особенностями их психики: эмоционально-лабильные, пассивно-индифферентные и агрессивно-возбудимые [2]. Данную подопытную группу детей с синдромом Дауна мы разделили в соответствии с психическими особенностями на 2 подгруппы: эмоционально-лабильные и пассивно-индифферентные. Выделение этих групп позволило более четко подойти к организации работы по развитию речи, учитывая при этом типологические особенности данных детей. Занятия по развитию речи мы проводили как с группой детей (3 ребенка), укомплектовывая ее таким образом, чтобы уровень их психического развития был

примерно одинаковым, так и индивидуально с отдельными школьниками.

Несмотря на то, что дети выделенных групп различаются между собой по уровню сформированности устной речи, в каждой из них были воспитанники, которых по развитию речевых навыков можно было отнести к группам, предложенным Е.В. Алексеенко [1]. При обследовании навыков устной речи была составлена таблица, в которой отражено соотношение количества детей разных групп (эмоционально-лабильные, пассивно-индифферентные) в соответствии с развитием их речи. В исследовании принимали участие 6 детей с синдромом Дауна дошкольного и младшего школьного возраста интегрированного детского сада в поселке Заболотов, Снятинского района, Ивано-Франковской области. За развитием навыков устной речи данная группа условно была поделена на 3 подгруппы, по возрасту – соответственно на 2 возрастные подгруппы (1-а группа – 5-7 лет, 2-а группа – 8-11 лет). С целью лучшего отражения соотношение количества детей предложена таблица 1.

каждый из этапов включает в себя несколько направлений проведения коррекционной работы по развитию речи.

Первый этап включает три направления: задачей первого направления является развитие физиологического и речевого дыхания; задачей второго направления является развитие слуховых и зрительных восприятий; задачей третьего является стимуляция голосовых реакций и речевой активности детей.

Задачей первого направления является формирование навыков правильного дыхания. С этой целью проводились пассивные и активные дыхательные упражнения в положении лежа или стоя. Целью проведения дыхательных упражнений, которые необходимо проводить с детьми до разговорного уровня развития, является увеличение объема воздуха, вдыхаемого и выдыхаемого. В дальнейшем проводится работа по вокализации выдоха. Нами было учтено, что именно на основе целенаправленного выдоха у детей формируются первые звукоподражания. Приведем примеры рекомендованных для использования на занятиях, упражнений.

Таблица 1 – Уровень развития речи у детей разных групп

Группы детей с особенностями психики	Возрастные группы						Общее количество детей с нарушением развития речи
	1-я группа			2-я группа			
	1-й уровень развития речи	2-й уровень развития речи	3-й уровень развития речи	1-й уровень развития речи	2-й уровень развития речи	3-й уровень развития речи	
Эмоционально - лабильные	2				1		3
Пассивно - индифферентные	1			1	1		3

Эта таблица позволяет убедиться, что хуже всего речь развита у пассивно-индифферентных детей, а лучше всего – у эмоционально-лабильных.

Коррекционную работу по исправлению и формированию навыков устной речи мы организовывали в два этапа. В свою очередь,

1. Учитель поднимает руки ребенку вверх, а затем слегка прижимает их к его груди. В это время он дует ребенку в лицо (можно также отводить руки в стороны).

2. Упражнение «Вертолет» – можно выполнять в положении лежа или стоя. Ребенку руки раскручивают по кругу и в это время

дуют в лицо (при этом его стимулируют дуть в ответ).

3. Ребенку предлагают понюхать духи (цветок, дезодорант и т.п.).

4. Ребенку предлагают глубоко втянуть в себя воздух носом так, чтобы бумажка как можно дольше не падала, то есть, удерживалась около носа.

5. Сдуть вату, бумажку, снежинку с руки.

6. Заставить бабочек (бумажки) полетать.

7. Выдувание мыльных пузырей через трубочку.

8. Дуть в свисток (сыграть на духовых инструментах).

Задачей второго направления было развитие и формирование зрительного и слухового восприятия. Приведем пример используемых нами задач данного типа.

1. Ребенку дают колокольчик, он им звонит и прислушивается к звуку.

2. Учитель звонит колокольчиком и следит за тем, чтобы ребенок поворачивал голову в ту сторону, откуда идут звуки.

3. Ребенку демонстрируют ряд игрушек и просят выбрать ту из них, которая звучит. Затем игрушки меняют местами и опять же просят выбрать ту, которая звучит.

4. Демонстрируют звучание двух игрушек и называют их. Потом их прячут в мешок и предлагают ребенку извлечь из него сначала барабан, а затем губную гармошку.

5. По барабану стучат палочками. Ребенку предлагают наследовать этот стук. Хлопают в ладоши – предлагают также подражать этому. Топают ногами - также предложение подражать.

6. Учитель читает стихи, отстукивая при этом ритм, а ребенку предлагается повторить это.

7. Маршировка под музыку. Выполнение различных упражнений с подражанием под музыку. Слушание музыки.

Работа по формированию дыхания, зрительных и слуховых представлений у детей с синдромом Дауна направлена, прежде всего, на формирование готовности к стимуляции речи. Сама стимуляция речи производится с детьми на основе использования эмоциональ-

но обогащенных ситуаций. Анализ особенностей развития обследуемых детей от 5 до 7 лет показывает, что они с особенностями развития их познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы наиболее приближены к детям с нормальным психофизическим развитием в период от 6 месяцев до 2-х лет. В этом возрасте развитие речи у детей происходит рефлекторно под влиянием положительных эмоций. Такими позитивными эмоциями, которые являются наиболее влиятельными, являются ласковый голос взрослого, яркие игрушки, которые издают звуки, действуют непосредственно на ребенка и вызывают у него чувство удовлетворения. Учитывая это, выбранные нами упражнения для развития стимуляции голосовых реакций и развития речевой активности у детей должны быть простыми для их понимания и исполнения.

Итак, третье направление является обобщающим всей проведенной подготовительной работы и направлено на стимуляцию голосовых реакций и речевой активности. Приведем пример таких упражнений.

1. Учитель наклоняется к ребенку и говорит, поет перед ним громкие звуки, стараясь при этом, чтобы взгляд ребенка сконцентрировался на его органах артикуляции.

2. Ребенку предлагают наследовать звуки, используя при этом как стимул простые яркие игрушки, например, куклу, которую ребенок хочет взять в руки, плавно от него забирают. В это время учитель говорит протяжный звук да-а-а-а-, а взгляд ребенка старается сконцентрировать на своих органах артикуляции. Когда ребенок начинает пробовать подражать педагогу, он отдает ему куклу. Так ситуации можно создавать с различными игрушками (поезд - ууууу-, жук - жжжжж-, корова – ммммм - и т.п.).

3. Перед ребенком говорят простые однотипные слоги (ма-ма-ма, ба-ба-ба; и-и-и и др.). С целью стимуляции подражания их произношения и активизации речи ребенка рекомендуется в процессе работы поглаживать губы ребенка или легко их похлопывать.

4. Аналогично второму заданию ребенку предлагают наследовать слоги, используя при

этом как стимул простые, яркие игрушки. Например, барабан, но теперь, стуча по барабану, мы произносим параллельно слоги - и-и-и; поезд - ту-ту-ту; гусь - га-га-га.

На втором этапе происходит формирование у детей первых слов (аморфных слов-корней). Этой работе предшествует развитие элементарных форм предметно-практических форм деятельности с отдельными предметами.

Поэтому первым направлением работы на данном этапе выступает манипулирование с отдельными предметами быта. Приведем пример выполнения этих упражнений.

1. Учитель берет веник и замечает комнату. Ребенку дают этот же веник и предлагают выполнять это действие (глубоко умственно отсталым детям предлагают аналогичные действия с различными предметами быта и окружающей среды).

2. Учитель берет игрушечные предметы, которые являются аналогичными тем, которые используют в своей трудовой деятельности люди (автомобиль, поезд, молоток, часы и т.д.). Он на занятии изображает основное действие или функцию, которую выполняет тот или иной предмет: машина, поезд – едет, то есть пускает по земле для того, чтобы они ехали; молоток – стучит; часы – маятник настенных часов раскачивается из стороны в сторону.

3. Учитель берет игрушечные предметы, которые означают животных. С этими игрушками он выполняет действия, аналогичные тем, которые выполняют эти животные в окружающей среде: конь бежит, ворона летает, заяц прыгает, уж ползет. Детям предлагают наследовать их действия.

В процессе выполнения всех упражнений данного направления рекомендуется использовать отдельные слова-инструкции, простые фразы, которые характеризуют действия предметов и слова, их называющие. Это не только не мешает ребенку с умеренными или тяжелым интеллектуальным нарушением выполнять манипуляции с ними, но стимулирует его к деятельности. Важно только помнить, что голос при этом должен быть доброжела-

тельным и в то же время уверенным, инструкции повторять не один, а несколько раз, все инструкции при этом могут сопровождаться жестами.

Задачей второго направления является формирование звукоподражания и формирование понимания простых слов, которые означают прежде всего названия предметов. Например, с этой целью предлагают такие упражнения:

1. Имитация звуков, которые издают неодушевленные предметы.

1.1. Учитель сопровождает подметание комнаты звукоподражанием – тух, шух, шух. Ребенку предлагают в процессе подметания произносить то же самое.

1.2. Ребенку называют предмет, которым подметает комнату учитель (веник), и предлагают ему выбрать среди других предметов веник, чтобы подмести комнату.

В процессе проведения работы над выполнением упражнения 1 задачи 1.1. и 1.2. представляют периодически местами. Это позволяет сформировать у ребенка и понимание значения названия отдельных предметов, и создать отдельные слова-звукокомплексы, которые заменяют эти названия, поскольку само слово дети-Дауны младшей возрастной группы не готовы произносить в целом.

2. Имитация звуков живых существ.

2.1. Учитель показывает собаку и демонстрирует, как она лает, - гав, гав, гав. Ребенку дают в руки аналогичную игрушку и предлагают проговаривать эти же звукокомплексы вместе с учителем.

2.2. Ребенку учитель называет игрушку и говорит: «Это собака». Он предлагает ребенку найти ее среди других игрушечных животных.

В процессе проведения работы над выполнением упражнения 2 задачи 2.1. и 2.2. представляют периодически местами.

3. Ребенку предлагают выполнить элементарные инструкции: «Подать собаку», «Взять веник», «Принести чашку» и др.

Нужно отметить, что дети с синдромом Дауна младшей возрастной группы в большинстве неспособны работать с картинками, поэтому вся работа должна строиться с

использованием или игрушек, или реальных предметов быта, или живых животных.

При организации таких занятий важная роль отводилась их эмоциональной окраске. Поскольку дети лучше воспринимают материал, который вызывает у них положительные эмоции, учитель должен поощрять даже самые минимальные успехи школьников. Если игровая ситуация была неинтересной или сложной для них – он ее сразу же менял для того, чтобы дети не были поставлены перед такой проблемой, которую они самостоятельно решить не могут.

Эмоционально обогащенные ситуации должны быть четко ограничены во времени. В младшей возрастной группе их проведение на занятиях по развитию речи не должно длиться более 5-10 минут, поскольку дети быстро устают и теряют к ним интерес. Но при этом их нужно по возможности брать на занятия несколько раз на день.

На начальных этапах работы у детей с синдромом Дауна не сформированы поэтапность выполнения задач, соблюдение правил поведения. Поэтому первые занятия отводились на развитие соответствующих навыков и умений. Ответы на вопросы дети часто давали импульсивные, не осознавая смысла, поэтому педагог сначала совместно с каждым школьником выполнял отдельно действия, обучая его придер-

ребенком проговаривал словосочетания, слова. В случае, если он отказывается от выполнения задания – возникала потребность переключить его на другое, а если этого не удается сделать – позволить ему просто наблюдать за действиями своих товарищей.

Все используемые игрушки или предметы подбирались таким образом, чтобы они были хорошо знакомы детям и встречались в реальных жизненных ситуациях. Это делается для того, чтобы дети могли на практике убедиться в правильности произношения тех или иных звуков или словосочетаний.

Сложность эмоционально-обогащенных игровых ситуаций подбиралась в зависимости от глубины речевого недоразвития, которое наблюдалось у детей с синдромом Дауна.

Нужно сказать, что после проведения эмоционально обогащенных ситуаций на занятиях по развитию речи полученные знания обязательно закреплялись во время организации экскурсий, уроков по социально-бытовой ориентировке, счета, чтения, письма и т.д. Это делалось для того, чтобы дети лучше запомнили артикуляцию при произношении тех или иных звуков, убедились в правильности своего звукопроизношения. На основе проведенных экспериментальных исследований мы составили таблицу, в которой отражены показатели речевого развития детей с синдро-

Таблица 2.2 – Уровень развития речи у детей различных групп после проведения эмоционально обогащенных ситуаций на занятиях по развитию речи

Группы детей по особенностям психики	Возрастные группы						Общее количество детей с нарушением речевого развития
	1-я группа			2-я группа			
	1-й Уровень развития речи	2-й Уровень развития речи	3-й Уровень развития речи	1-й Уровень развития речи	2-й Уровень развития речи	3-й Уровень развития речи	
Эмоционально-лабильные	1	1				1	3
Пассивно - индифферентные	1				2		3

живаться правил поведения на занятиях. Если ставится трудная задача – учитель совместно с

мом Дауна после проведения эмоционально обогащенных ситуаций (см. табл. 2).

Как видим, результаты таблицы позволяют убедиться, что развитие речи детей с синдромом Дауна несколько улучшилось. Мы не можем указывать, что оно значительно улучшилось у большинства воспитанников, но полученные результаты указывают на эффективность их проведения на занятиях по развитию речи.

Наилучшие показатели наблюдаются в эмоционально-лабильной группе детей. Такие результаты у них достигались, по нашему мнению, благодаря тому, что большинство из них положительно относятся к сотрудничеству с педагогом, наследуют его артикуляционные движения во время показа соответствующих звуков, произносят слова, в целом принимают активное участие в изучении соответствующих звуков на занятиях по развитию речи.

Несколько худшие показатели наблюдаются у пассивно-индифферентных школьников. При этом нужно отметить, что те незначительные положительные результаты, которые отражены в таблице, не дают полной картины улучшения развития их речи. Но уровень их коммуникативной активности значительно вырос, что позволяет нам иметь надежду на то, что при организации постоянно таких занятий они также овладеют минимальным словарным запасом, который позволит им общаться с другими.

Следовательно, при условии использования на занятиях по развитию речи эмоционально обогащенных ситуаций, доступных для восприятия и исполнения детьми с синдромом Дауна, можно сформировать элементарные речевые реакции, понимание первых слов, которые означают названия предметов,

понимание отдельных инструкций, которые давались им для выполнения в речевой форме. Это не только создало предпосылки для дальнейшего развития у них речи, но и способствовало развитию у них слухового и зрительного внимания, которые выступают предпосылкой успешного овладения ими элементарными знаниями на других учебных занятиях. С другой стороны, такие ситуации способствовали улучшению их коммуникативного поведения. Дети стали лучше слушаться воспитателя, воспринимать и исполнять его указания и просьбы. Несмотря на то, что во время общения между собой они все же в большинстве использовали жесты, контакты между ними в определенной степени улучшились.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Алексеенко Е.В. Особенности логопедической работы по развитию речи глубоко умственно отсталых детей // Дефектология. – 1989. – № 6. – С. 2-6.
- 2 Гаврилов О.В. Психолого-педагогічні умови формування соціальної поведінки глибоко розумово відсталих дітей: дис... канд. психол. наук: 19.00. 08. – Київ: Інститут спеціальної педагогіки АПН, України, 1998. – 172 с.
- 3 Синдром Дауна: діагностика, опіка, запобігання. – Луцьк: «Вісник і Київ», 2003. – 166 с.
- 4 Современные подходы к болезни Дауна / Под ред. Девида Лейна и Брайана Стретфорда: перевод с англ. / Под ред. М.Г. Блюминой. – М.: Педагогика, 1991. – 336 с.

УДК: 37.034.- 057.874

О.П. ТРЕТЯК

*Институт проблем воспитания
Национальной Академии педагогических наук Украины
г. Киев, Украина*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПОНИМАНИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье раскрываются современные подходы в понимании и определении понятия «ценностное отношение к человеку», а также обосновывается чувствительность детей младшего школьного возраста в воспитании ценностного отношения к человеку в современных психолого-педагогических исследованиях.

Мақалада «адамға деген құндылық қарым-қатынасы» ұғымына осы күнгі көзқарас мәселелері қарастырылады. Сондай-ақ, кіші мектеп жасындағы балаларды қазіргі психологиялық-педагогикалық зерттеулердегі адамға деген құндылық қарым-қатынасқа тәрбиелеу сезімталдығына негізделеді.

Annotation

The article describes the current approaches in understanding and defining the concept of «value-based attitude to man». And also justified sensitivity of primary school children in the education of the valuable relation to a person in the modern psychological and pedagogical research.

Ключевые слова: ребенок, младший школьный возраст, ценностные отношения, человечность, достоинство, справедливость, толерантность.

Интерес к проблеме воспитания ценностного отношения к человеку у младших школьников проявился на фоне демократических преобразований в странах постсоветского пространства, их стремления к гуманистическим ценностям и ориентации на гуманистическую мораль, согласно которой человек является высшей ценностью, имеет право на реализацию своих способностей. Такое понимание человека как цели, а не как средства лежит в основе ценностного отношения к нему. Особенно такое воспитание актуально в начальном звене школы, когда на основе усвоенных гуманистических ценностей, формируется отношение ребенка к себе и к другим людям.

Проблемы ценностного отношения к человеку в воспитании подрастающего поколения

в своих исследованиях освещали известные психологи (Б. Ананьев, И. Бех, Л. Выготский, С. Рубинштейн), и педагоги (В.Билоусова, В.Киричок, О.Савченко, В. Сухомлинский, Н.Щуркова, Е.Яшкова).

Целью нашей статьи является исследование современного понимания ценностного отношения к человеку.

Изучение проблемы воспитания ценностного отношения к человеку у младших школьников предусматривает определение базового понятия исследования. В связи с этим, интерес для нашего исследования представляют педагогические взгляды В.О.Билоусовой, которая в отношениях к другому человеку выделяла гуманизм (признание ценности другого человека, ценности жизни, заботливость, защита) и антигуманизм (безразличие, пре-

небрежение, ненависть, мизантропия). «Если человек - цель, то определяющими в отношении к нему являются доверие, доброжелательность, уважение, толерантность. Если же человек средство, то его лишь используют, опустошают и отвергают как ненужную вещь» [4, с.95]. В частности, ученая характеризовала ценностное отношение к человеку в контексте гуманизации отношений, культуры человеческих отношений, в которых человек выступает одновременно субъектом и объектом, т.е. отношение к другим людям и к себе занимает главное место в характере каждого человека. Организация педагогического процесса рассматривается как целостная динамическая совокупность субъект-субъектных взаимодействий педагога и школьника или детей на основе гуманистической морали, диалогической культуры и сотворчества [4, с. 110]. Идеи В.О.Билоусовой получили развитие и подтверждение в исследованиях В.А.Киричок, которая обратила внимание на связь ценностного отношения к человеку с его потребностями, мотивами, эмоциональными процессами и чувствами. Кроме того, ценностное отношение к человеку выполняет ряд функций: регуляторную (регулирует межличностные отношения), оценочную (оценка с точки зрения потребности, полезности, приемлемости), эмоциональную (способствует выражению чувств, побуждает к рефлексии), деятельностная (проявляется в конкретных поступках и действиях). По мнению ученой «ценностное отношение к другому человеку – основа гуманного отношения, позитивно-активных межличностных взаимоотношений, основанных на уважении к человеческой жизни, осознании ее неприкосновенности и признании ее высшей ценностью. Оно проявляется в постоянном соблюдении гуманистических принципов, норм и требований во взаимоотношениях с людьми, а также в альтруистическом характере переживаний и чувств; в признании потребностей и интересов другого человека, его права на положительное волеизъявления; ориентации на положительное в людях; способности к нравственному совершенствованию; посто-

янной направленности на другого человека, уважении его достоинства; доброжелательности, доверии, сочувствии, сопереживании, доброте, своевременной помощи, добродетели и милосердия; в переживании глубокого удовлетворения от бескорыстной заботы о людях; терпимости и толерантности к другим моральным взглядам» [9, с.991].

Педагог Н.Е. Щуркова осуществила попытку осмысления ценностного отношения к другому человеку в практической деятельности педагога. По ее мнению, понятие «Я» и «Другой» взаимосвязаны, а такие нравственные качества, как честность, порядочность, верность отражают ценностное отношение к человеку и свидетельствуют о признании человеческого достоинства. Исходя из этого, Н.Е. Щуркова советует педагогам донести до детей, что «Другой» является нашим отражением; познание себя происходит также благодаря «Другому»; отношение к другому человеку выступает критерием самооценки, признание собственной свободы и свободы другого т.д. Обеспечить такое воспитание может «организация воспитательного процесса на основе коллективно продуманных и принятых всеми членами коллектива норм и правил поведения, в результате чего формируются положительные поведенческие традиции, т.е. реализуется этическое поведение в отношении другого «Я» [14, с. 80].

Еще один исследователь из России О.В. Яшкова раскрывает сущность ценностного отношения к человеку в контексте гуманистической парадигмы воспитания направленной на взаимодействие и общение на основе признания уникальности личности другого человека. По мнению ученой, ценностное отношение к человеку можно воспитать при педагогической поддержке воспитанников (диагностики проблем и определения путей их преодоления на основе гуманного взаимодействия и сотрудничества). Ценностное отношение к человеку является проявлением человечности и стремлением к очеловечиванию бытия.

Ценностное отношение к человеку определяется базовыми гуманистическими ценностями, среди которых важнейшими являются

человечность, достоинство, справедливость, толерантность, ответственность, отражающих многообразие человеческих взаимоотношений и отношений. Человечность является важной моральной ценностью, которая определяет гуманное отношение личности к себе и к другому человеку. Человечность является мерой человеческого в человеке его стремлением к гуманистическому идеалу, осознанием своего бытия с точки зрения нравственности, готовностью пользоваться моральными ценностями в собственном поведении, противостоянием злу, безнравственности и насилия. Человечность не является данной от рождения, а культивируется личностью самостоятельно в процессе жизни через заботу о других, сочувствие, любовь к родным, учителям, друзьям, бескорыстную помощь и утешение, что особенно важно в младшем школьном возрасте.

Ученый из России А.В.Суворова в статье «Смысл жизни» доказывает, что необходимым условием воспитания человечности у детей является жизненная самореализация, позволяющая в практической деятельности не только подняться к моральным ценностям, интериоризировать их, но и выработать собственные ценности, т.е. стать творцом самого себя, улучшить окружающую среду и т.д.

Человечность определяет отношение к другому человеку как к цели, а не как к средству. Воспитание ценностного отношения к человеку невозможно без уважения его достоинства. Достоинство – особое моральное отношение человека к себе, которое проявляется в осознании своей самооценки и морального равенства среди людей; отношение к человеку как безусловной ценности. Основными признаками проявления уважения к человеку и его достоинства являются: желание оказывать уважение человеку, требовательность в отношении к себе и другим, эмоциональное переживание собственного достоинства, признание прав каждого человека, умение объективно оценивать себя (самокритичность) и других, самоуважение, умение отстаивать собственное достоинство нравственными средствами, признавать чужие за-

слуги. Но мы нередко наблюдаем, как ребенку младшего школьного возраста трудно решать конфликты, споря без обид, достойно отстаивать свою точку зрения, признавать свои ошибки, противостоять унижению собственного достоинства, защищать тех, кто в этом нуждается.

Справедливость характеризует человеческие отношения и определяет определенный порядок жизни ребенка в детском коллективе, семье, признание его достоинства и тому подобное. Справедливость предполагает непредвзятую, объективную оценку соответствующих знаний, умений и навыков младших школьников и отражает соотношение между их правами и обязанностями. Важным проявлением справедливости относительно младших школьников является отсутствие любимчиков в классе, равные отношения учителя со всеми детьми и целесообразное и обоснованное использование стимулирующих методов (поощрение, похвала, замечания, наказания и т.п.). В.А. Сухомлинский объяснял несправедливое отношение к детям педагогическим невежеством самого учителя, которое начинается там, где «учитель, не понимая духовного мира ребенка, пытается превратить детскую незащищенность в клетку, куда он загоняет маленькую птичку, делая из нее то, что ему кажется полезным и нужным» [13, с. 617].

Справедливость в младшем школьном возрасте выражается в соблюдении правил поведения, нравственных норм, этикета, честностью, правдивостью и т.д.

Толерантность – характеризуется способностью относиться с терпением к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам и поведению окружающих. Толерантный человек всегда проявляет ценностное отношение к человеку независимо от его убеждений, вероисповедания, национальной принадлежности. «Составными толерантности можно считать такие личностные нравственные качества как доброжелательность, уважение, чуткость, тактичность, деликатность, великодушие и т.д. Эти качества взаимосвязаны с эмпатийностью человека, его способностью

к сопереживанию и сочувствию» [5 с.11]. Толерантность предусматривает гуманное отношение к людям с разным мировоззрением и предотвращает любые конфликты между людьми. Толерантный человек всегда учитывает мнения других, не насмехается и не обижает других (представителей других этносов, религий, людей с физическими недостатками и т.п.), что является залогом успешного самовыражения и самореализации личности, способствует восприятию человека как высшей ценности.

Важным показателем ценностного отношения к человеку является ответственность, характеризующая отношение к другому, учитывая его потребности, отношение к обязанностям. У младших школьников ответственность воспитывается при помощи самостоятельного выбора, желания возлагать на себя и исполнять обязанности, соблюдать данное слова. Быть ответственным значит переживать собственную значимость, осознавать свою полезность для других, возможность что-то сделать для окружающих, а также предвидеть возможные последствия своих действий, в том числе и отрицательные. Младшие школьники своим ответственным поведением подчеркивают свое небезразличие к другим, уважение к учителю, родителям, сверстникам. В то время, как безответственность – это непродуманные действия, которые «осуществляются как-нибудь, без учета последствий для себя и других. Безответственность всегда связана с равнодушием и легкомыслием или чрезмерной самоуверенностью, а часто – и с тем, и с другим» [7, с. 234].

Воспитание ценностного отношения к человеку предполагает ответственное отношение к себе и другим людям и является базовой ценностью.

Указанные базовые нравственные ценности определяют ценностное отношение к человеку, а также определяют основные направления воспитания младших школьников. Таким образом, анализ педагогической науки и практики позволил сделать вывод, что ценностное отношение к человеку у младших школьников – это представление, осознание и признание человека высшей ценностью, по-

буждает детей к соответствующим нравственным поступкам и проявляется в уважении его достоинства, человечности, справедливости, толерантности, ответственности. Тогда как воспитанность ценностного отношения к человеку у младших школьников является результатом целостного воспитательного воздействия, направленного на обогащение круга этических знаний, представлений, убеждений, через нравственные переживания и гуманистические мотивы, которые реализуются в соответствующих поступках.

Младший школьный возраст является сенситивным в воспитании у детей ценностного отношения к другому человеку, что предполагает возможность выбора деятельности и способов организации своей жизни в педагогически целесообразных пределах (внешняя сторона) и ощущение своей ценности, значимости, человеческого достоинства, интерес к людям и жизни, чувства возрастающих возможностей (внутренняя сторона). Поэтому, воспитывая у ребенка милосердие потребность заботиться об окружающих, интерес к неповторимой индивидуальности каждого, терпимость и другие качества, мы формируем не только отношение ее к другим людям и к себе, но и закладываем в структуру его личности доминанту, которая наиболее существенно влияет на отношение и к другим сторонам окружающего мира.

Изучая психологические особенности младших школьников, ученые сходятся во мнении, что младший школьный возраст является чрезвычайно важным в личностном становлении, формировании отношений со значимыми взрослыми, сверстниками, что в конечном итоге определяет ценностное отношение к человеку. Это подтверждает и А. Валлон, который охарактеризовал этот период развития как дальновидный, поскольку он определяет отношение ребенка к себе, к своей жизни, выбору будущего.

В программе «Философия для детей» американского педагога М. Липмана, обосновываются психологические особенности младшего школьного возраста. В частности, обращается внимание на отношение к окру-

жающим людям в силу того, что: ребенок отделен от родителей; входит в новый коллектив, пытается подружиться со сверстниками. При этом он видит и размышляет над поведением других, сталкивается с нравственными коллизиями; В самооценке ребенка важную роль играет его успешность в учебе и в общении с другими людьми; В учебной деятельности и в общении ребенок отслеживает связь своих действий, для того, чтобы разобраться, как следует действовать в разных ситуациях, учится контролировать и оценивать собственное поведение и учебную работу. Первоклассник пытается найти критерии, образцы, которыми он может руководствоваться [10, с. 392].

По убеждению О.В. Савченко, младший школьный возраст - чрезвычайно важный период в жизни человека, в котором ярко проявляются черты как дошкольного детства, так и типичные особенности школьника. Этот возраст богат скрытыми возможностями развития, которые важно своевременно замечать и поддерживать. В это время закладываются и развиваются основы многих психических и нравственных качеств. Поступление ребенка в школу меняет жизнь ребенка, меняется и статус младшего школьника, а поэтому непременным условием его психического развития является «собственная активность ребенка, есть потребность и готовность действовать. Активность младшего школьника проявляется в различных формах: это подражание действиям взрослых в многочисленных играх, учебе и общении, в формировании умений и навыков, и наконец, уже в этом возрасте некоторые дети проявляют творческую активность, возникающую на основе познавательных потребностей» [11, с. 51].

На наш взгляд, О.В.Савченко вполне обоснованно выделяет в младшем школьном возрасте два микропериода: 1-2-е и 3-4-е классы, объясняя это близостью 1-2-х классов к старшему дошкольному возрасту с преобладающей игровой мотивацией, адаптацией к новым условиям, потребностью в поддержке взрослых и приближенностью 3-4-х классов к младшему подростковому возрасту, с прису-

щими ему трудностями роста, переживанием кризиса.

Анализируя особенности развития ребенка в младшем школьном возрасте, В. Давыдов обращает внимание на формирование у ребенка внутренней позиции, согласно которой она себя начинает вести по отношению к другим. Похожих взглядов придерживается и Л.И. Божович, которая относит к личностному новообразованию младшего школьного возраста превращение его в субъект действия и отношений, осознания себя индивидом, что проявляется во внутренней позиции младшего школьника.

Размышляя над возрастными особенностями младшего школьника, И.Д. Бех обращает внимание на «более системный и содержательно дифференцированный процесс его индивидуализации. Современный ребенок стремится вычлнить свое Я, противопоставить себя другим, выразить собственную позицию относительно других людей, получить от них признание своей самостоятельности, заняв активное место в различных социальных отношениях, где ее Я выступает наравне с другими» [3, с. 15]. Ученый обращает внимание на то, что «осознание детьми младшего школьного возраста своей новой позиции – как школьника – влечет перестройку их отношения к повседневной жизни. Время поступления ребенка в школу ставит его в иное (новое) положение перед родными, окружением и меняет их отношение к нему. Изменение восприятия его окружением постепенно отражается и на восприятии им самим себя» [2, с. 140].

Эту позицию разделяет В.А. Киричок, которая в работе «Гуманное отношение к ребенку» обращает внимание на чувствительность младшего школьного возраста в воспитании способности ценить личность другого человека. Для ребенка этого возраста раскрываются положительные стороны близких людей: родителей, дедушек и бабушек, учителей, сверстников. Если 1-2-х классах ярко выраженной является потребность в партнерах по игре или другой деятельности, то в 3-4-х классах уже появляется интерес и потребность во вза-

имодействии с конкретным человеком (приятелем). Именно воспитание предотвращает «появление пренебрежительного отношения к ребенку со стороны взрослых, сверстников, чтобы предостеречь формированию защитного механизма самоутверждения за счет унижения других» [8, с.20].

Учитывая специфику нашей проблемы, интересным является исследование О.М. Доукиной, где ценностное отношение к человеку, рассматривается через эмпатию, т.е. понимание человека человеком, эмоциональный отклик на переживания другого, осознание его внутренней жизни. По мнению исследовательницы такой подход противостоит проявлениям равнодушия, эгоизма и способствует гуманизации человеческих отношений и общей положительной направленности на других людей, что проявляется в открытости, умении находить общие темы для разговоров, поддержке, радушии и т.д. О.М. Доукина в отношении других людей обращает внимание на тот немаловажный факт, что «младшие школьники сочувственно настроены на взрослых, стариков и довольно часто агрессивно относятся к своим сверстникам» [6, с. 17].

В воспитании детей младшего школьного возраста следует учитывать также их незначительный социальный и нравственный опыт, повышенную эмоциональность, впечатлительность, импульсивность и непосредственность поведения ребенка, желание постоянно расширять круг общения, пластичность нравственного поведения, склонность к воспитательным воздействиям. Однако разрыв между нравственными знаниями и соответствующим поведением по отношению к другим – типичная характеристика ребенка этого возраста. Существенное значение для дальнейшего развития приобретают нравственные чувства вины, стыда, долга, ответственности, справедливости, собственного достоинства, совести, поскольку на этом возрастном этапе у ребенка формируется ядро личности (представления о себе и о других), формируется опыт нравственного поведения. Ребенок учится не только выполнять требования взрослых, детского коллектива, но и

активно участвует в жизни класса, выборе поручений, дела по душе. У учащихся 1-4-х классов формируются устойчивые стереотипы нравственного поведения и деятельности. Основными потребностями ребенка младшего школьного возраста является общение с людьми, эмоциональный контакт, признание, оценка своих действий и поступков, выявление собственной позиции в отношении к другим, миру. Учитель для учеников 1-4-х классов является нравственным образцом и примером для подражания. «Первоклассники ориентируются на нормы поведения и ценности учителя больше, чем на мнение сверстников» [2, с. 137].

В процессе обучения ребенок познает себя, свои способности. Благодаря оценке учителя – положительной или отрицательной – дети учатся анализировать собственные достижения, сравнивать свои успехи с чужими. Постепенно самооценка становится все более объективной. Представления о себе и собственном «Я» формируется в процессе взаимодействия с другими людьми. И от других людей, характера взаимодействия с ними, их мысли в значительной степени зависит как ребенок будет относиться к самому себе. «Ребенок вступает в новые для себя отношения с другими, которые на данный момент удовлетворяют все его потребности» [1, с. 395]. Структура межличностного взаимодействия, стереотипы реагирования на действия других людей определяются не столько возрастом, сколько предшествующим опытом ребенка. По отношению к учителю, ученики 1-х классов демонстрируют «демократичность», непринужденность поведения, неумение руководить своими действиями в соответствии с правилами школьной жизни. Шестилетки осознают социальные ожидания и ориентируются на надлежащее поведение, хорошие поступки. Однако ребенок в этот период еще не воспринимает эталонов поведения как социальную необходимость, не осознает в полной мере их социальной значимости. В 6-7 лет дети начинают испытывать потребность в более глубоком смысле явлений окружающей действительности. Очень часто внутреннее

самочувствие, эмоциональный настрой ребенка зависит от личности учителя начальных классов, поскольку для учащихся 1-2-х классов учитель остается центральной фигурой, арбитром, авторитетом. Только в 3-4-х классах самооценка, оценка сверстников являются важнее оценки учителя. Дети, особенно первоклассники, полностью доверяют взрослым, и придерживаются нравственных норм. При этом они отличаются бескомпромиссностью к другим в этих вопросах.

Таким образом, в младшем школьном возрасте возникают возможности для систематического и последовательного нравственного воспитания детей, а также воспитания у них ценностного отношения к человеку.

Во 2-м классе больше внимания следует уделять произвольности психических процессов, внутреннего плана действий, рефлексии и интеллектуализации жизни ребенка. Вполне естественно, что у детей второго года обучения происходит постепенное расширение представлений о нравственных ценностях и нравственных поступках, что позволяет детям определить мотивы собственного нравственного поведения и дать обоснованную оценку поступка другого человека. Впервые ребенок сознательно оценивает разницу между собственным поведением и должным в той или иной ситуации. Восприятие детей 7-8-летнего возраста страдает от недостаточного жизненного опыта, от недостатка знаний (в том числе и этических), но они постепенно расширяются и углубляются. Гендерный аспект в отношении к другому не является пока важным или определяющим поведение. Главным критерием оценки ребенком себя и других в этот период является морально-психологическая особенность личности, которая проявляется во взаимоотношениях с окружающими. «Второклассники легче осознают поступки и их мотивы у других людей, чем свои собственные» [2, с. 138]. В поступках детей второго года обучения уже прослеживается собственная позиция в отношении к людям. Развиваются и меняются внутренние этические регуляторы, формируются нравственные мотивы поведения; развивается способность

сопереживать, сочувствовать, а следовательно, и сотрудничать со взрослыми и сверстниками. «У них возникают добрые порывы: помочь больному, старому человеку, отдать другому свою игрушку, книгу» [2, с. 141].

У третьеклассников можно наблюдать формирование теоретического мышления и таких важных нравственных качеств, как доброта, человечность, милосердие, чуткость, сострадание, честность, справедливость, терпение и т.д. Самооценка третьеклассников в одном виде деятельности может значительно отличаться от самооценки - в другом, они любят работать со сверстниками по выбору: мальчики - с мальчиками, девочки - с девочками. Дети 9-10-ти лет чувствительны к справедливости, замечают несправедливость и недостатки взрослых, могут быть абсолютно серьезными относительно конкуренции, любят вести переговоры. В третьем классе личность учителя становится менее значимой, хотя учитель остается для них авторитетом, а его мнение важным, но уже наблюдается возрастающая роль сверстников в жизни младших школьников, связь с которыми становится более прочной и дифференцированной. Дети активно взаимодействуют в учебной и внеклассной работе, при необходимости выбирают одноклассника для совместной работы, мотивируя самостоятельный выбор определенными нравственными качествами товарищами. Отношения с учителями характеризуются эмоционально-позитивным восприятием ребенком системы своих отношений с учителями и воспитателями. «Условием успешного формирования ценностных качеств личности младшего школьника является положительный психологический климат в семье и коллективе» [2, с. 141]. Спецификой данного периода является также формирование психической и социальной индивидуальности ребенка, определяется отношение к людям через взаимодействие.

Основная деятельность младшего школьника в 4-м классе преимущественно связана с обучением. У детей, как правило, хорошо развито запоминание, способности к абстрагированию. Большое значение имеет и рас-

ширение круга общения. Дети этого возраста очень хорошо работают в группе, получают удовольствие от общения в кругу семьи и сверстников. У детей этого возраста формируется множество новых нравственных качеств, которые требуют внимания родителей и учителей, использования воспитательного потенциала учебно-воспитательной работы, умело расставленных акцентов. Четвероклассники владеют приемами и навыками эффективно межличностного общения со сверстниками, умеют налаживать дружеские отношения; проявляют готовность к коллективным формам деятельности, избегают конфликтов или решают их мирным путем, проявляют способность к дружбе. Важная черта дружбы младших школьников заключается в том, что она основана, как правило, на каких-то общих внешних факторах, случайных интересах: например, дети сидят за одной партой, живут в одном доме, посещают один кружок, их мамы вместе работают и проводят свободное время. Сознание детей еще не достигло уровня, чтобы выбирать друзей по каким-либо существенным моральным признакам. У четвероклассников ценностное отношение к другому человеку проявляется в активной жизненной позиции ребенка. Это положение обусловлено тем, что степень развития социальной активности детей связана с определенным уровнем развития их сознания и самосознания [1, с. 679]. В десятилетнем возрасте происходит качественный скачок в системе отношений, что сказывается на их отношении к другим людям. Осознание морально-этических понятий требует от ребенка определенного умения анализировать, сравнивать, обобщать. Каждое понятие формируется на основе определения существенных, постоянных признаков в предметах и фактах от несущественных, переменных. В словарном запасе младшего школьника уже есть абстрактные слова: красота, справедливость, добро, зло и др. Осваивая такие понятия, младшие школьники обычно обращаются к аналогиям и ассоциациям. Формирование нравственного представления ребенка о ценностном отношении к человеку начинается с коммуникативного контекста.

Если кто-нибудь в общении употребляет в том или ином значении слова «добро», «зло», «справедливость», то у ребенка возникает некоторое представление. Нравственные понятия употребляются в различных контекстах, что способствует расширению нравственных представлений ребенка, лучшему пониманию сущности и значения указанных понятий. Поэтому формирование ценностного отношения к другим людям у учащихся 1 - 2-х классов зависит от понимания нравственно-этических понятий, где важная роль отводится учителю и значимым взрослым, которые помогают детям лучше понять и осознать их призвание в жизни человека. Таким образом, младший школьный возраст - это переход от непосредственных отношений ребенка к таким, которые опосредуются нравственными ценностями и нормами. Успех процесса воспитания ценностного отношения к человеку у младших школьников обусловлен с одной стороны, психологической способностью самых младших школьников, а с другой созданными педагогическими условиями обучения и воспитания. Условия школьной жизни, разнообразие человеческих взаимоотношений и видов деятельности являются чрезвычайно благоприятной почвой для воспитания ценностного отношения к человеку. Убеждения, прежде всего, формируются в процессе этических размышлений, анализа причинно-следственных взаимосвязей поведения людей. Способ реализации учебной деятельности определяет формирование личности ребенка, его нравственный облик в процессе общения со сверстниками, с учителем. При авторитарном стиле общения «учитель – ученик» у детей отсутствует возможность проявить собственное «Я», свободно выразить свои мысли, свое желание. Таким образом, в ответ на требования учителя ценностное отношение к другим людям проявляется в вежливости. Такие показатели ни в коем случае не свидетельствуют о внутренних чувствах и мнениях детей. Однако, при ослаблении внимания, отсутствии педагогического контроля, дети могут демонстрировать неуважение, грубость, равнодушие к окружающим. От-

сутствие межличностного контакта с учителем или одноклассниками, в процессе которого формируются навыки взаимодействия, гуманного отношения, приводит к тому, что ребенок может жить по стандартам «двойной морали». Перед авторитетными взрослыми ребенок демонстрирует внешнюю воспитанность, перед другими же дает волю проявлению негативного отношения к окружающим людям. «Дети, которые приучены лишь наблюдать и слушать, становятся социально пассивными, беспомощными перед трудностями» [2, с. 41]. Гуманистическая мораль и ценностное отношение к ребенку, возможность нравственного выбора формируют нравственное представление о культуре взаимоотношений между людьми, ценностное отношение друг к другу. Педагогическое общение, построенное на общности мышления, признания собственного достоинства ребенка, является основой ценностного отношения к личности самого ребенка, на что обращал внимание В. А. Сухомлинский, который в своей работе «Рождение гражданина» пишет: «Слово учителя пробуждает в маленьком ребенке, а затем и в подростке, юноши, девушке чувство человека - глубокое переживание того, что рядом со мной человек со своими радостями и печалью, интересами и потребностями» [12, с. 315]. Педагога волновало, как научить детей ценить других, относиться к ним чутко. По этому поводу он писал: «Как добиться того, чтобы дети, увидев горе другого человека, мысленно ставили себя на его место, чтобы яркая мысль пробуждала яркие чувства, чтобы личность маленького ребенка как бы сливалась с личностью человека, в жизни которого есть страдания, чтобы в человеке, переживающем горе, ребенок видел и чувствовал себя?» [12, с. 231]. Характер взаимоотношений «учитель – ученик», «ученик – ученик», «ученик - ученический коллектив» влияет не только на продуктивность учебной деятельности. Именно в общении более всего проявляются, обогащаются и развиваются свойства личности. Поэтому обучение, которое проходит в открытом диалоге, равноправном обмене мнений, становится не только ис-

точником новых знаний, умений и навыков, но и важнейшей формой усвоения ценностей человеческой культуры, формой развития личности учащихся. В процессе учебного общения у младших школьников появляется чувство уважения к другому человеку. Дети учатся внимательно относиться к мнению товарища, независимо от личных симпатий или антипатий. При выполнении парной или групповых задач у учащихся формируется нравственное чувство справедливости, ответственности за общее дело.

По нашему мнению, младший школьный возраст является сенситивным периодом к морально-этическим влияниям, формированию культуры поведения, общения, формирования речевого этикета, культуры отношений, способности ценить личность другого человека. Детям этого возраста свойственна способность к эмпатии, рефлексии, развитие коммуникативных умений. У них интенсивно развиваются моральные чувства, формируются отношения с окружающей действительностью и самооценка. В воспитании ценностного отношения к человеку важно обращать внимание на формирование нравственных знаний, чувств, мотивов и поведения.

Участвуя в совместных видах деятельности, учащиеся учатся строить свои отношения со сверстниками, дружить, жить в коллективе. У них возникает потребность во взаимной требовательности и взаимопомощи. Внешним выражением позиции ребенка является его участие в различных ситуациях школьной жизни. Часто она зависит от ожиданий учителя и ребенка. Дети с неоправданными ожиданиями часто становятся агрессивными или, наоборот, подавленными; робкими или недоверчивыми, социально инфантильными или беспокойными. Эти аспекты необходимо учитывать в работе с детьми и родителями.

Таким образом, младший школьный возраст является сенситивным периодом в воспитании ценностного отношения к человеку, который имеет свои особенности в каждом микропериоде и классе, что обусловлено возрастными особенностями детей этого возраста. Воспитание у детей ценностного от-

ношения к человеку определяется такими базовыми гуманистическими ценностями, как человечность, достоинство, справедливость, толерантность, ответственность, которые определяют характер и сущность воспитания ценностного отношения к человеку у младших школьников и требует проведения соответствующего констатирующего исследования и разработки современных воспитательных методик, обеспечивающих эффективность воспитательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник /Іван Дмитрович Бех. – Київ: Либідь, 2008. – 848 с.
- 2 Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади/ Іван Дмитрович Бех. – Київ: Либідь, 2003. – 280 с.
- 3 Бех І.Д. Молодший школяр як особистість /І.Д.Бех// Навчання і виховання учнів 4 класу: Метод. посібник для вчителів. – Київ: Початкова школа, 2005. – С. 24-95.
- 4 Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: Монографія /Валентина Олександрівна Білоусова – Київ: ІЗМН, 1997. – 192 с.
- 5 Виховання у школярів міжнаціональної толерантності / [Докукіна О.М., Журба К.О., Шкільна І.М.] // Класний керівник. – 2012. – №3-4 (111-112). – С. 2-47.
- 6 Докукіна О.М. Виховання у молодших школярів емпатія до однолітків у сім'ї: Методичні рекомендації /Олена Михайлівна Докукіна. – Кам'янець-Подільський: Видавець Золейко Д.Г., 2007. – 56 с.
- 7 Золотухина-Аболина Е.В. Современная этика: Учебное пособие [для студентов вузов]/ Елена Всеволодовна Золотухина-Аболина. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 416 с. (Серия «Учебный курс»).
- 8 Киричок В.А. Гуманне ставлення до дитини: Методичний посібник [для вчителів]/ Віра Андріївна Киричок. – Київ: Інфодрук, 2004. – 56 с.
- 9 Киричок В.А. Ціннісне ставлення / В.А.Киричок//Енциклопедія освіти /АПН України; гол. ред.. В.Г.Кремень.– Київ: Юрінком Інтер, 2008. – С. 991.
- 10 Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1/ А.Н.Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 456 с.
- 11 Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: Науково-методичний посібник [для вчителів і методистів початкового навчання] / Олександра Яківна Савченко. – Київ: СПД «Цудзинович Т.І», 2007. – 204 с.
- 12 Сухомлинський В.О. Дисципліна і самодисципліна. Відповідальність перед колективом і перед самим собою/В. О. Сухомлинський//Вибрані твори в 5-ти т. – Київ,1977. – Т.3. – 670 с.
- 13 Сухомлинский В.О. Методика виховання колективу /Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т./ В.О.Сухомлинський.- Київ: Радянська школа, 1976. – Т.1. – С. 403-637.
- 14 Щуркова Н.Е. Классный час: Поговорим о жизни: Материалы для воспитателей и классных руководителей / Надежда Егоровна Щуркова. – М.: АРКТИ, 2008. – 168 с.

А.Б. ОМИРЖАНОВА, Б.Е.ТОКЕНОВА, А.А. ҚДЫРБАЕВА

*Детское учреждение «Айналайын»
г. Талдықорган, Казахстан
akdyrbaeva@mail.ru*

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Аннотация

В статье приведены примеры дидактических игр, применяемых в процессе обучения математике младших школьников для формирования и развития познавательного интереса. Показано, что использование игровой технологии на уроках математики способствует формированию навыков самоорганизации учащихся начальных классов

Бұл мақалада бастауыш математика пәнінде дидактикалық ойындардың жіктелу ерекшеліктері қарастырылады. Математика сабақтарында ойын технологиясын пайдалану бастауыш сынып оқушыларының өзін-өзі ұйымдастыру дағдысын қалыптастыруы көрсетілген.

Annotation

In article is given classification of the course of training in mathematics of younger school students. It is shown that the use of playing technology in mathematics lessons promotes the development of skills of selforganization of primary school pupils.

Ключевые слова: игра, дидактическая игра, игровая деятельность, технология, игровые технологии.

Потребность современного общества в гармоничном развитии личности предъявляет новые требования к системе образования. Современные условия характеризуются гуманизацией образовательного процесса, обращением к личности ребенка, развитию лучших его качеств. Реализация этой задачи объективно требует качественно нового подхода к обучению и воспитанию детей. Обучение должно быть развивающим, обогащать ребенка знаниями и способами умственной деятельности, формировать способности. Перед теоретиками и практиками поставлена задача совершенствования учения школьников как ведущего вида их деятельности, ди-

дактических средств в целях повышения активности детей в учебном процессе. Особенно это важно на начальном этапе обучения, где должны претерпеть изменения средства, методы обучения и воспитания детей.

В связи с этим важное значение приобретают игровые формы обучения и воспитания. Особая роль, наш взгляд отводится дидактической игре. Ее значимость состоит в том, что дидактическая игра оказывает влияние на формирование математических представлений, способствует формированию такого качества ума как его подвижность и гибкость, способного развивать внимание, воображение, воспитывать волю детей. В игре про-

исходит развитие важнейших психических новообразований ребенка: усвоение мотивов общественной значимой деятельности, становление элементов произвольного поведения.

Дидактическая игра также способствует развитию таких качеств личности, как индивидуальность, коммуникативность, эмоциональность.

Основные положения теории игровой деятельности были сформулированы и разработаны классиками русской и советской педагогики К.Д. Ушинским, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, А.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и другими. Большое значение придается игре современные дидакты и психологи. Детские игры рассматриваются ими как совершенно необходимое явление в жизни ребенка. Игра – проявление его естественной потребности в деятельности, в которой он познает окружающую действительность, развивая одновременно присущие ему способности. Для ребенка игра является свободной и самопроизвольной творческой деятельностью, полной реальными и жизненно важными переживаниями.

Игра не исчерпывает своих возможностей в развитии ребенка периодом дошкольного детства, ее целесообразно использовать на начальном этапе обучения для формирования математических представлений детей и подготовки их мышления к последующему и систематическому обучению. Проблема использования игры в обучении существовала на протяжении всего развития школы. В течение многих лет в нашей стране складывался авторитарный метод обучения и воспитания, когда учение рассматривалось как естественное принуждение, направленное на механическое запоминание.

В 50-е годы прошлого века дидактические игры стали использоваться как формы работы в дошкольных учреждениях. И только в 70-е годы начинается накопление опыта по использованию игр в школьной практике.

Но, к сожалению, в теоретической педагогике и практике начальной школы в области использования игры на уроках математики

много нерешенных проблем и трудностей. Некоторые педагоги универсализируют значение игры. Но игра – не панацея от всех бед: ребенок развивается, и дидактические игры не являются постоянными для детей различного возраста, при их отборе учитель учитывает, как ребенок усваивает новые знания. Другие учителя в своей педагогической деятельности не используют в полной мере дидактические игры. Сказывалось отсутствие методических разработок по данному вопросу и постоянная нехватка личного времени учителя для создания и режиссуры дидактических игр, требующих повышенного методического и профессионального мастерства.

Игра – это путь к познанию ребёнком самого себя, своих возможностей, способностей, своих пределов. Ни в какой другой деятельности ребёнок не проявляет столько настойчивости, целеустремлённости, неутомимости. Игра закрепляет у детей полезные умения и привычки. Здесь ребёнок чувствует себя до некоторой степени самостоятельным. Уже поэтому он предъявляет к себе высокие требования, те требования, которые к нему предъявляют взрослые в неигровой деятельности.

Игра – понятие многогранное. Существуют различные виды игр, применяемых на уроках. Игры можно разделить на индивидуальные, парные, групповые, общеклассные. По образовательным задачам – на игры, изучающие новый материал, формирующие умения и навыки и большой пласт игр обобщающего повторения и контроля знаний. По типам – это познавательные, ролевые, деловые, комплексные игры. По форме проведения – игры аукционы, защиты, соревнования на лучшее качество, скорость, количество, путешествие по станциям с чередованием игровых ситуаций, имитация событий, пресс-конференция, игры-драматизации, инсценировки, поиск решения проблем, игры-исследования, открытия [1].

Увеличение умственной нагрузки на уроках математики заставляет задуматься над тем, как поддержать у учащихся интерес к изучаемому материалу, их активность на протяжении всего урока. В связи с этим ведутся поиски новых эффективных методов обуче-

ния и таких методических приёмов, которые активизировали бы мысль школьников, стимулировали бы их к самостоятельному приобретению знаний.

Возникновение интереса к математике у значительного числа учащихся зависит в большей степени от методики её преподавания, от того, насколько умело будет построена учебная работа. Надо позаботиться о том, чтобы на уроках каждый ученик работал активно и увлечённо, и использовать это как отправную точку для возникновения и развития любознательности, глубокого познавательного интереса. Немаловажная роль здесь отводится *дидактическим играм и игровым моментам* на уроках математики – современному и признанному методу обучения и воспитания, обладающему образовательной, развивающей и воспитывающей функциями, которые действуют в органическом единстве.

Основными структурными компонентами дидактической игры являются: *игровой замысел, правила, игровые действия, познавательное содержание или дидактические задачи, оборудование, результат игры.*

Остановимся более подробно на некоторых структурных компонентах дидактической игры. *Игровой замысел* – первый структурный компонент игры – выражен, как правило, в названии игры. Он заложен в той дидактической задаче, которую надо решить в учебном процессе. Игровой замысел часто выступает в виде вопроса, как бы проектирующего ход игры, или в виде загадки. В любом случае он придает игре познавательный характер, предъявляет к участникам игры определённые требования в отношении знаний.

Они занимают обычно 10-15 минут и направлены на совершенствование познавательных способностей учащихся, являются хорошим средством для развития познавательных интересов, осмысления и закрепления учебного материала, применения его в новых ситуациях. Это разнообразные *викторины, кроссворды, ребусы, чайнворды, шарадь, головоломки, загадки.*

Все структурные элементы дидактической игры взаимосвязаны между собой, и отсут-

ствие основных из них разрушает игру. Без игрового замысла и игровых действий, без организующих игру правил, дидактическая игра или невозможна, или теряет свою специфическую форму, превращается в выполнение указаний, упражнений. Поэтому при подготовке к уроку, содержащему дидактическую игру, необходимо составить краткую характеристику хода игры (сценарий), указать временные рамки игры, учесть уровень знаний и возрастные особенности учащихся, реализовать межпредметные связи [2].

Очень важно игру проводить выразительно. Если учитель разговаривает с детьми сухо, равнодушно, монотонно, то дети относятся к занятиям безразлично, начинают отвлекаться. В таких случаях бывает трудно поддерживать их интерес, сохранять желание слушать, смотреть, участвовать в игре. Нередко это и совсем не удаётся, и тогда дети не получают от игры никакой пользы, она вызывает у них только утомление. Возникает отрицательное отношение к занятиям.

Учитель сам должен в определённой степени включаться в игру, иначе руководство и влияние его будут недостаточно естественными. Умение включаться в игру – тоже один из показателей педагогического мастерства. Интересная игра, доставившая детям удовлетворение, оказывает положительное влияние и на проведение последующих игр. Средства и способы, повышающие эмоциональное отношение детей к игре, следует рассматривать не как самоцель, а как путь, ведущий к выполнению дидактических задач.

Математическая сторона содержания игры всегда должна отчётливо выдвигаться на первый план. Только тогда игра будет выполнять свою роль в математическом развитии детей и воспитании интереса их к математике.

При организации дидактических игр с математическим содержанием необходимо продумывать следующие вопросы методики:

1. Цель игры. Какие умения и навыки в области математики школьники освоят в процессе игры? Какому моменту игры надо уделить особое внимание? Какие другие воспитательные цели преследуются при проведении игры?

2. Количество играющих. Каждая игра требует определённого или максимального количества играющих. Это приходится учитывать при организации игр.

3. Какие дидактические материалы и пособия понадобятся для игры?

4. Как с наименьшей затратой времени познакомить ребят с правилами игры?

5. На какое время должна быть рассчитана игра? Будет ли она занимательной, захватывающей? Пожелают ли ученики вернуться к ней ещё раз?

6. Как обеспечить участие всех школьников в игре?

7. Как организовать наблюдение за детьми, чтобы выяснить, все ли включились в работу?

8. Какие изменения можно внести в игру, чтобы повысить интерес и активность детей?

9. Какие выводы следует сообщить учащимся в заключение, после игры (лучшие моменты игры, недочёты в игре, результат усвоения математических знаний, оценки отдельным учащимся игры, замечания по нарушению дисциплины и др.) ?

Современное образование уже характеризуется вариативностью и многообразием как в содержании, так и в технологиях, используемых в учебно-воспитательном процессе. Технология (от греч. «*тех не*» - искусство, мастерство, умение, и «*логос*» - учение, наука, закон; буквально - это учение о мастерстве, умении специалиста. Игровые уроки – это умение учителя показать своё мастерство, искусство, знание предмета, свой артистизм.

Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий, на мой взгляд, наиболее адекватными поставленным целям и наиболее универсальными являются обучение в сотрудничестве, метод проектов, игровые технологии и дифференцированный подход к обучению. Эти направления относятся к так называемому гуманистическому подходу в психологии и в образовании, главной отличительной чертой которого является особое внимание к индивидуальности человека, его личности, четкая ориентация на сознательное развитие самостоятельного критического мышления.

Важно, чтобы всем ученикам было интересно заниматься на каждом уроке. В этом плане особое место принадлежит такому эффективному педагогическому средству как занимательность.

Активность учащихся сама по себе возникает нечасто, она является следствием целенаправленных управленческих педагогических воздействий, т.е. применяемой педагогической технологии. В игровой технологии дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи, а учебный материал используется в качестве её средства. Игра не заменяет полностью традиционные формы и методы обучения; она рационально их дополняет, позволяя более эффективно достичь поставленной цели и задачи конкретного занятия и всего учебного процесса. Игра улучшает отношения между ее участниками и педагогами, так как игровые взаимодействия предусматривают неформальное общение и позволяют раскрыть тем и другим свои личностные качества, лучшие стороны своего характера; она повышает самооценку участников игры, так как и у них появляется возможность от слов перейти к делу проверить свои способности.

С помощью игры можно снять психологическое утомление; ее можно использовать для мобилизации умственных усилий учащихся, для развития у них организаторских способностей, принятия навыков самодисциплины, создания обстановки радости на занятиях [3].

Игра способствует созданию у учеников эмоционального настроения, вызывает положительное отношение к выполняемой деятельности, улучшает общую работоспособность, даёт возможность многократно повторить один и тот же материал без монотонности и скуки. Во время педагогической практики игра как технология проведения урока заняла прочное место и у нас выработались определенные принципы ее проведения:

1. Игра не должна оказаться обычным упражнением с использованием наглядных пособий.

2. При выборе правил игры необходимо учитывать особенности детей.

3. Обязательное условие – игра не должна выпадать из общих целей урока, содействовать их реализации.

4. Необходимо обязательное подведение результатов игры, иначе теряется одно из самых привлекательных свойств – выявление победителя.

5. Мыслительные операции, выполняемые в игре, должны быть дозированы.

Приведем примеры использования игровых технологий на разных этапах учебного процесса.

При обобщении и повторении блока изученных тем возможно применять игру-соревнование «Самый умный» или «Брейн - ринг». Для проведения подобных игр заранее подбираются вопросы, требующие краткого ответа.

Например:

- Сумма уменьшаемого, вычитаемого и разности равна 12. Чему равно уменьшаемое?

- Год назад Ире было 5 лет. Сколько лет ей будет через 3 года?

- Два отца и два сына съели три апельсина. По сколько съел каждый из них?

В любой урок можно внести элементы игры. Например, на уроке решения задач учащихся класса надо разделить на несколько команд и провести соревнование. Команда, решившая большее количество задач, поощряется хорошими отметками.

Вместо традиционного опроса можно устроить блиц-турнир, где учащиеся в быстром темпе заканчивают фразу учителя. Например:

1) 3 кг яблок стоят **a** тенге. Сколько надо заплатить за 7 кг таких яблок?

2) За 4 ч автомат закрывает **c** банок. За сколько времени он закроет **d** банок?

3) **b** л молока разлили в банки по 3 л в каждую. После этого остались незаполненными **k** банок. Сколько всего было банок?

4) После того как Таня прочитала **x** страниц книги, ей осталось прочитать на 12 страниц больше, чем она прочитала. Сколько всего страниц в этой книге?

Закрепление изученного материала можно также проводить с элементами игры. Например, можно провести аукцион знаний. На обсуждение выставляются по очереди

лоты (карточки с обозначениями различных математических величин – скорость, время, расстояние; формулы нахождения периметра квадрата, прямоугольника, треугольника, площади прямоугольника, квадрата). Задача учащихся – как можно больше сообщить о данном лоте (информация, выдаваемая учащимися, должна быть дозирована и являться логически законченным высказыванием).

Игровые формы как методы активного обучения приносят удовольствие от процесса познания, доказывая, что образование – не всегда нудное занятие. А при комплексном использовании различных технологий, ориентированных как на развитие творческого потенциала, так и на сохранение здоровья учащихся, можно добиться хороших результатов в достижении поставленной цели.

В процессе игровой деятельности у школьников проявляется интерес к предмету, происходит развитие познавательных процессов, что обеспечивает постепенный переход от пассивно-воспринимающей позиции к позиции сотрудничества ученика и учителя, что способствует формированию навыков самообучения и самоорганизации учащихся. В результате формируются умения и навыки, закрепляются знания, приобретаемые на уроках.

Рассмотрим примеры моделирования *игровых ситуаций* на уроках математики. В подобных случаях внимание школьников привлекает необычная форма задания или неожиданная организация выполнения задания. Очень часто здесь присутствует соревновательный элемент. Возможности для создания игровых ситуаций чрезвычайно велики. Рассмотрим примеры.

Пример 1

Задумай число. Учитель предлагает каждому ученику задумать число и после этого дает указания, какие действия с этим числом надо произвести. В конце концов учитель угадывает результат. Учащиеся заинтересованы, хотят узнать, в чем тут дело. Этому желанию и соответствует задание: обосновать «угадывание» ответа.

Пример 2

Математический герой. В урок вводится какой-либо математический герой, который или решает задание, или предлагает его для решения, или придумывает фокус и т.д.

Например, однажды Ваня Умнов записал выражение $25 \cdot x$ 4. Потом он вместо x стал подставлять в это выражение по очереди числа 13, 21, 39, 47. Получив значение каждого произведения, он очень удивился тому, что все числа оказались «круглыми». Не могли бы вы объяснить почему?

Необычная запись, чертеж, схема. Ярким примером данного приема является задание, связанное с занимательным квадратом. Занимательный квадрат – это квадрат, разбитый на 9 клеток; в каждую клетку записывается один элемент так, чтобы суммы или произведения всех элементов по любой горизонтали, вертикали удовлетворяли определенному условию (например, были бы равны одному и тому же элементу).

Игровые формы занятий чаще применяются при *проверке результатов обучения, выработке навыков, формировании умений.* В процессе игры у учащихся вырабатывается целеустремленность, организованность, положительное отношение к учебе.

«Съешь яблочко». На доске – дерево яблоня. При помощи скрепок в прорези вставляются яблочки, с обратной стороны которых записываются примеры (или другие задания). Ученики «срывают» яблоко, решают примеры, (можно у доски или в тетради). Если все вычисления верны, то яблоко, которое съели – сладкое (оценка 5), если есть ошибка, то яблоко с кислинкой (оценка 4), если большая часть примеров решена неправильно, то яблоко неспелое. Ученику дается возможность исправить ошибки.

Подобно этой игре можно провести игры «Наряди ёлочку», «Покорми птичек». «Наряди ёлочку». На доске на плакате изображение ёлочки с прорезями и скрепками. Украшенная ли будет к празднику ёлочка, зависит от нас. Дети выбирают «игрушки» (различные фигуры из картона с заданиями). Если задание выполнено верно, то игрушка крепится на ёлочку.

«Покорми птичек». На доске плакат – дерево с кормушкой. Дети берут картинки с изображением птичек и выполняют задание. Задание выполнено верно, птичка «садится» на кормушку - крепится на плакат.

В 1 классе для выработки навыка сложения и вычитания можно использовать игру «Ромашка». На лепестках цветка записаны числа, а серединка цветка меняется (+1,-1,+2,-2,+3,-3,+4,-4). Я указкой показываю сначала на любой лепесток, потом на середину цветка. Ученик считает и поднимает карточку – ответ. (комплект цифр у детей разложен на столе). Дети с удовольствием выполняют эту работу. Ребятам интересно, какой рисунок – изображение у них получится, правильно ли они решили примеры?

Эта работа вызывает большой интерес у детей и способствует усвоению свойств операций сложения и вычитания как взаимобратных действий.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Данилов И.К. Об игровых моментах на уроках математики. – М.: Просвещение, 2003.
- 2 Коваленко В.Г. Дидактические игры на уроках математики. – М.: Просвещение, 1990.
- 3 Спиваковская А.С. Игра – это серьезно. – М.: Педагогика, 1991.

Э.А. УРУНБАСАРОВА, В.Р.КУРБАНОВА

*Институт магистратуры и докторантуры PhD
Казахского национального педагогического университета имени Абая
Кафедра психолого-педагогических специальностей
г. Алматы, Казахстан
e.adalovna@mail.ru;
verona_cat@mail.ru*

О ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

Данная статья содержит описание готовности будущего учителя начальных классов к деятельности по реализации инновационных технологий обучения. В ней раскрываются теоретические подходы и принципы, компоненты, показатели готовности учителя к реализации инновационных технологий обучения.

Бұл мақалада болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің сабақта оқытудың инновациялық технологияларын қолдана алу әрекетіне сипаттама берілген. Сонымен қатар, мұғалімдердің инновациялық технологияларды қолданудың теориялық жолдары мен қағидалары, құрылымдары ашып көрсетілген.

Annotation

This article contains the account the readiness the future teachers of primary school to activity on realization the innovation learning technologies of study. It reveals the theoretical approaches and principles, components, performance of readiness the future teachers of primary school to activity on realization the innovation learning technologies of study.

Ключевые слова: теоретические подходы, принципы, компоненты, показатели, готовность.

В настоящее время особенно актуальным является вопрос готовности педагогов к профессиональной деятельности. В соответствии с современной парадигмой образования, когда целью является формирование самообразующейся личности, особенно важно обратить внимание на развитие готовности у будущих учителей начальных классов к деятельности по реализации инновационных технологий обучения. В этой связи следует обратить внимание на разработку данной проблемы в работах современных учёных. И.А. Зимняя выделяет три пласта ответственности психологических характеристик

человека деятельности педагога: 1) пригодность, 2) готовность, 3) включаемость [1]. Готовность, по И.А. Зимней, является личностной характеристикой и включает качества, приобретенные с опытом и воспитанием: широкую и системную профессионально-предметную компетентность, мировоззренческую зрелость, осознанную направленность на деятельность типа «человек – человек», высокий уровень потребности в общении, в передаче своего опыта учащимся.

М.И. Дьяченко, Л.А. Кондыбович объясняют готовность как интегративное качество личности, включающее знания, умения, на-

выки, а также настрой на конкретные действия[2]. Структура психологической готовности к различным видам деятельности характеризуется ими в следующих элементах: осознание своих потребностей, целей и задач, решение которых приводит к удовлетворению потребностей, осмысливание и оценка условий, в которых будут протекать действия, определение на основе опыта наиболее вероятных способов решения задач; оценка соотношения своих возможностей, в том числе уровня притязаний; мобилизацию сил в соответствии с условиями и задачами. Ими выделяются следующие компоненты готовности: мотивационный, ориентационный, познавательно-оценочный, эмоционально-волевой, оценочный. Готовность исследователями понимается как активно-действенное состояние личности, отражающее содержание стоящей перед ней задачи и условия предстоящего его выполнения и сводят данное понятие к психологической предпосылке эффективной деятельности.

Ряд ученых, исходя из понятия «психической готовности» к педагогической деятельности, рассматривают в своих исследованиях понятие «профессиональной готовности». Так, К.М. Дурай-Новикова отмечает, что профессиональная готовность является результатом воспитания и самовоспитания, выступая не только в виде длительного, достаточно устойчивого психического состояния, но прежде всего как качество личности[3]. Компонентами профессиональной готовности автором выделяются мотивационный, познавательно-оценочный, эмоционально-волевой, операционно-действенный, мобилизационно-неустойчивый.

Н.В. Кузьмина представляет следующие компоненты готовности: конструктивный, коммуникативный, организаторский, гностический[4].

Содержание «готовности» Н.В. Кузьмина характеризует наличием у специалиста знаний, умений, навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. Поскольку деятельность есть решение бес-

численного ряда задач, профессиональная готовность в ней обнаруживается, прежде всего в умении видеть задачи, их формулировать, применять методологию и методы, наиболее подходящие для их решения.

Мы в своем научном исследовании согласимся с определением Н.Д.Хмель, которая определяет **готовность к профессиональной деятельности как единство трех компонентов, взаимосвязанных между собой: личностного, содержательного, процессуального** [5].

Общедидактическое описание **процесса развития готовности** будущего учителя начальных классов к деятельности по реализации инновационных технологий обучения содержит описание теоретических подходов и принципов, которые определяют основы развития готовности будущего учителя начальных классов к использованию инновационных технологий обучения.

На основании анализа научной литературы под подходом следует понимать основное положение теории, определяющее цели, направление, опору моделирования исследуемого процесса. В соответствии с данным определением в качестве теоретических подходов к вопросу о готовности будущего учителя начальных классов к использованию инновационных технологий обучения, на наш взгляд, следует назвать системный, компетентностный, личностностный, деятельностный, синергетический, контекстный.

Системный подход обеспечивает целостность изучения процесса развития готовности к деятельности по реализации инновационных технологий обучения целостного педагогического знания будущего учителя, дает возможность исследовать природу данного процесса и внутренние механизмы функционирования.

С точки зрения методологии **личностный подход** позволяет выявить специфику построения деятельности процесса развития готовности будущих учителей начальных классов на основе уважения к личности, доверия к ней, выявить роль и место субъектов образовательного процесса и обеспечить раскрытие

и максимальное использование субъектного опыта.

Деятельностный подход рассматривает явления и процессы развития готовности будущих учителей начальных классов к деятельности по реализации инновационных технологий обучения как сложные системы, находящиеся во взаимосвязи и взаимодействии. Характеристика инновационной деятельности и готовности к ней с позиций этого подхода предполагает рассмотрение первой в качестве основного средства достижения цели второго.

Синергетический подход состоит из основных стадий процесса самоорганизации: самопереосмысление, самоопределение, самореализация. Самоопределение основано на самопереосмыслении будущим учителем начальных классов своего прежнего индивидуального опыта и возможностей внутренней и внешней среды, выборе той траектории самозменения, осуществление которой позволит ей эффективно реализовать собственный потенциал. И как результат развить готовность к деятельности по реализации инновационных технологий.

В связи с **контекстным подходом** необходимо предоставить будущему учителю начальных классов возможности для самореализации, самоорганизации, самовоспитания, саморазвития. Они предоставляются в обучении, где задается «пространство» возможных целей деятельности и путей их достижения, из которых педагог выбирает наиболее соответствующие его индивидуальности.

В основу разработки процесса развития готовности будущего учителя начальных классов к деятельности по реализации инновационных технологий обучения положены следующие **принципы**:

- интеграции учебной, научно-исследовательской, профессионально-педагогической деятельности студентов для перехода от дискретной организации процесса подготовки к инновационной деятельности к комплексной, объединяющей перечисленные виды деятельности в инновационную педагогическую деятельность;

- обеспечения конкурентоспособности будущего учителя начальных классов на основе высокого качества профессиональной подготовки и готовности к инновационной деятельности;

- комплексности и последовательности, которые позволяют всесторонне исследовать, описать и научно обосновать поэтапную логику процесса развития готовности;

- принцип научности определяет, что осуществление процесса подготовки к инновационной деятельности происходит на основе глубокого и полного научного обоснования, которое отражает взаимосвязи основ наук с практикой;

- принцип политехничности и интегративности – подразумевает построение процесса подготовки к инновационной деятельности на основе формирования у студентов целостного понимания производственных процессов, их взаимосвязи с инновационными процессами в обществе;

- принцип профессионально мобильности – определяет направленность подготовки к инновационной деятельности на формирование и развитие способности быстро осваивать новые виды деятельности без значительных затрат сил и времени на их освоение.

Как утверждает Беркенова Г.С., специфическими принципами развития готовности будущего учителя начальных классов к использованию инновационных технологий обучения также можно отнести принципы практико-ориентированности, инновационности, прогностичности, гибкости, соответствия уровня профессионализма и педагогического мастерства, взаимосвязи инновации и традиции, опережающей профессиональной подготовки, социально-экономической обусловленности содержания подготовки, субъект-субъектного взаимодействия.

Таким образом, перечисленные подходы и принципы раскрывают основополагающие идеи социально-экономически обусловленного, комплексного, практикоориентированного, гибкого, универсального процесса развития готовности к реализации инновационной деятельности.

По результатам исследования процесса развития готовности будущего учителя начальных классов к деятельности по реализации инновационных технологий обучения в логике формирования мотивационной, когнитивной, деятельностной готовности к данному виду деятельности были выделены следующие компоненты:

- мотивационный;
- когнитивный;
- процессуально-творческий;
- оценочно-контрольный.

К качеству критерия **мотивационного компонента** мы выделяем «личностно-значимый смысл реализации инновационных технологий обучения». Показателями данного критерия является:

- осознание учителем социальной значимости и необходимости внедрения инновационных технологий обучения;
- потребность в педагогических новшествах;
- направленность будущего учителя начальных классов на реализацию инновационных технологий обучения.

Следующим компонентом готовности учителя к реализации инновационных технологий обучения является **когнитивный компонент**, который наряду с мотивационным входит в управляющую часть действия. Поскольку когнитивный компонент предполагает ценностное отношение учителя к знаниям о современных технологиях обучения, в качестве данного критерия мы выделяем «теоретические и методологические знания об инновационных технологиях обучения», который выражается в следующих показателях:

- знание об объекте деятельности будущего учителя начальных классов, особенностях управления технологией реализации педагогического процесса;
- знание о сущности, специфике, видах педагогических технологий;
- знание методологических основ педагогических технологий, характерных признаках, классификации, особенностях реализации.

Процессуально-творческий компонент есть совокупность способов деятельности учителя по реализации инновационных технологий обучения.

В качестве критерия мы выделяем «умения и навыки учителя по реализации педагогических технологий», показателями которого являются:

- умение будущего учителя начальных классов управлять деятельностью учащегося;
- умение использования средств контроля и диагностики;
- умение организовать взаимодействие учащихся со средствами обучения.

Заключительным компонентом готовности будущего учителя начальных классов к деятельности по реализации инновационных технологий обучения является **оценочно-контрольный компонент**, который наряду с процессуально-творческим входит в управляющую часть действия. В качестве данного критерия мы выделяем «способность к реализации инновационных технологий, а также способность к рефлексии инновационной деятельности», который выражается в следующих показателях:

- проектировочные умения будущего учителя начальных классов;
- корректировочные умения будущего учителя начальных классов;
- умение оценить эффективность реализации инновационной технологии.
- наличие мотивации к инновационно-педагогической деятельности, потребность в постоянном личностно-профессиональном развитии;
- развитое инновационное мировоззрение и наличие установки на многокритериальную оценку новшеств в сфере образования;
- знание инноваций в области профессионального образования и воспитания;
- умение осваивать, адаптировать, применять педагогические, информационные инновации в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов;
- умение управлять индивидуальной учебной, научно-исследовательской, научно-практической деятельностью будущих специалистов-учителей.

Таким образом, готовность будущих учителей начальных классов к деятельности по реализации инновационных технологий обучения мы рассматриваем как систему

взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов и уровней сформированности готовности учителя к использованию инновационных технологий обучения, наполненных показателями и характеристиками. Все компоненты готовности между собой тесно коррелируют, обнаруживая большое количество значимых связей и образуя целостную структуру деятельности. В деятельности преподавателей важное место занимают такие формы проявления творческой активности, как педагогическая импровизация, педагогическая интуиция, обеспечивающие оригинальное продуктивное решение педагогических задач.

ЛИТЕРАТУРА

1 Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов на Дону: «Феникс», 1997. – с. 85.

2 Дьяченко М.И., Кондыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности – Минск: БГУ, 1976 – 176 с.

3 Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности. - Автореф. дис. докт. – М, 1983. – 165 с.

4 Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

5 Хмель Н.Д. Теория и технология реализации. ЦПП. – Алматы, 2002. – 90с.

6 Беркенова Г.С. Дидактические условия подготовки будущих учителей к реализации инновационных технологий обучения в МКШ: дисс.к.п.н. / КазНПУ им. Абая. – Алматы, 2004. – 134 с.

А. БОЛАТБЕКҚЫЗЫ

Қазақ Мемлекеттік Қыздар Педагогикалық университеті

ЭКОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДІҢ КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аннотация

Қазіргі кезде экологиялық білім беру және тәрбие мәселелері жалпы тәрбие беру мен білім жүйелері дамуының өзекті бағыттарының бірі болып табылады. Экологиялық білімсіз қоғамдық экологиялық сана құру мүмкін емес. Экологиялық білім беру – балабақша, орта мектеп, лицей, гимназия, колледждерде, жоғарғы оқу орындарында үздіксіз экологиялық білім беру жүйесін жетілдіру мен ұйымдастырудың мемлекеттік жүйесіне айналды. Аталмыш мақалада экологиялық білім берудің кейбір мәселелері қарастырылған.

В настоящее время одним из приоритетных направлений развития образования и воспитания является внедрение и разработка системы непрерывного экологического образования. Под экологическим образованием авторы понимают непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, а также ценностных ориентаций, поведения и деятельности в сфере охраны окружающей среды, устойчивого природопользования и потребления, формирование экологического образа жизни. В данной статье рассматриваются некоторые проблемы экологического образования.

Annotation

In nowadays, the ecological education, the problem of education and the common education I is one of the directions development systems of the knowledge. The create ecological is uneducated public not conscious ecological. This article is about the ecological education method. The aim of the

ecological education is developing ecological culture and the formation of the ecological studies to the - education in the process ecological education is the child garden, the public school, the lyceum, the gymnasium and the colleges, and the perfect system is the high educational of the association.

Түйін сөздер: білім беру, білім сапасы, оқыту, оқыту сапасы, экологиялық білім.

Дүниежүзілік тәжірибелерді саралай келіп, біздің тәуелсіз мемлекетіміздің оқу жүйесінде экологиялық білім берудің ғылыми бағдарламасын жасау қажеттігі туындады. Ол бағдарлама 1999 жылы жасалынды. Жалпы алғанда үздіксіз экологиялық білім берудегі ғылыми – теориялық және әдістемелік – педагогикалық негіздерін жасауда ұлы ағартушылардың, соның ішінде қазақ ағартушыларының еңбектері басшылыққа алынады. Мысалы, А.Құнанбаев [1], Ы.Алтынсарин [2], Ш.Уалиханов [3], еңбектерінде үздіксіз экологиялық тәрбие және білім беру қағидалары айтылды.

Экологиялық білім берудің қазіргі замандағы тұжырымдамасы – ғылыми-теориялық негіздері оларды жүзеге асыру проблемалары мен бағдарламалары 1968 жылы Біріккен Ұлттар Ұйымының және ЮНЕСКО комитетінің үйлесімділік халықаралық симпозиумдары мен конференцияларда жанжақты талқыланып белгілі түрде шешімдер қабылданды. 1970 жылы Стокгольм, 1972 жылы Тбилиси қаласында экологиялық білім туралы халықаралық ғылыми симпозиумдар мен конференциялар өткізілді. 1992 жылы әлемге әйгілі болған Рио – де – Жанейро қаласында өткізілген. Бүкіл дүниежүзілік экологиялық білім мен тәрбие берудің ғылыми-теориялық конференциялары да өткізілді. Мұнда экологиялық білім мен тәрбие беру проблемаларын қайтадан қарап, бірнеше қосымшалар енгізілді. Оның негізгі қағидалары үш бағытта жүретінін айқындап берді:

- биосфера тұрақтылығын сақтау үшін экология бойынша ғылыми педагогикалық жүйені құру

- экологиялық білім мен тәрбие бері жүйесінің ғылыми – педагогикалық әдістемелерін құрап, оларды іске асыру, экологиялық тәрбие және білім беруді ғылыми – практикалық жолға қою;

- халық арасында экологиялық үгіт-насихат жұмыстарын кең көлемде жүргізу.

Тұжырымдамада экологияның қауіпсіздікті қамтамасыз етудің мақсаты, негізгі міндеттері мен қағидалары көрсетілген. Ендеше, экологиялық білім беруде бұл қағидаларды басшылыққа алып жоғары оқу орындарында жаңа оқыту технологияларын кеңінен қолдану барысында болашақ мамандардың экологиялық мәдениетін қалыптастыруға болады. «Экологиялық білім» ұғымын айқындау үшін ең алдымен экологиялық қауіпсіздіктің мақсаты, міндеттері және қағидаларын ашу қажет.

Қазақстандағы тәуелсіздік жылдары экологиялық қауіпсіздікті қамтамасыз етудің жаңа мемлекеттік жүйесінің құрылуының және қалыптасуының, Қазақстан Республикасының қоршаған ортаны қорғау саласындағы атқарушы органдардың жақсы ұйымдас-тырылған және аумақтық бөлшектенген жүйесін – қоршаған ортаны қорғау мен табиғат пайдаланудың жылдары болды. Бұл қоршаған ортаны қорғау және табиғи ресурстарды ұтымды пайдалану саласындағы мемлекеттік саясатты қалыптастыруды және дәйекті іске асыруды қамтамасыз етті.

Алайда, Қазақстанда көптеген жыл бойы қоршаған ортаға экстремалды жоғары тех-ногендік жүктемелермен негізінен, табиғат пайдаланудың шикізат жүйесі қалыптасты. Сондықтан, экологиялық жағдайдың түбегейлі жақсаруы әзір болған жоқ және ол бұрынғысынша, биосфераның тұрақсыздануына, қоғамның тіршілік әрекетіне қажетті қоршаған ортаның сапасын, оның қолдау қабілетінің жоғалтуға алып келетін табиғи жүйелердің тозуымен сипатталды.

Қоршаған ортаны қорғау саласындағы мемлекеттік саясаттың негіздері өтпелі кезеңнің экологиялық басымдықтары, атап айтқанда, жекешелендірудің экологиялық проблема-лары, табиғат қорғау заңнамасының, мемле-

кеттік бақылау және сараптаманың, табиғат пайдаланудың экономикалық тетіктерінің, қоршаған орта мониторингінің жүйесін құру қажеттілігінің мәселелері қаралған, Қазақстан Республикасы Президентінің 1996 жылғы 30 сәуірдегі өкімімен мақұлданған экологиялық қауіпсіздік тұжырымдамасына енгізілген болатын.

Ұлттық экономиканың барлық салаларын реформалау қоршаған ортаны сақтауды ескере отырып, табиғи ресурстарды пайдалануға қатынастардың өзгеруінің, әлеуметтік-экономикалық дамуды жүзеге асырудың негізі болды.

Осы тұжырымдаманы қабылдаған сәттен бастап Қазақстан Республикасында қоғамдық дамуды байсалды өзгерістер болды. Мемлекет дамуының стратегиялық құжаттары әзірленді, табиғат қорғау заңнамасының негізі құрылды, қоршаған ортаны қорғау мәселелері жөніндегі бірқатар конвенцияларға қол қойылды, табиғат қорғау қызметін басқару жүйесі құрылды.

Осылайша, 1997 жылы «Қоршаған ортаны қорғау туралы», «Ерекше қорғалатын табиғи аумақтар туралы», «Экологиялық сараптама туралы», 1998 жылы – «Радиациялық қауіпсіздік туралы» Заңдар, ал 2002 жылы – «Атмосфералық ауаны қорғау туралы» Заң қабылданды. Табиғатты ұтымды пайдалану саласында Президенттің «Жер қойнауы және жер қойнауын пайдалану туралы» (1996жыл) және «Мұнай туралы» (1995 жыл) Заң күші бар Жарлықтары, 2003 жылы орман, Су және Жер кодекстері қабылданды. Қажетті заңға тәуелді нормативтік құқықтық актілердің көпшілігі әзірленді және бекітілді.

Заңнаманы жетілдіру мақсатында республикада дамыған елдердің заңнамасына жақындастыруға және халықаралық стандарттарды енгізуге бағыт ұсталынды. Қазақстан Республикасы 19 халықаралық конвенцияларға қол қойды және оларды іске асыру жөніндегі ұлттық іс – қимыл жоспарларын әзірледі. Экологиялық сараптау жүйесі, рұқсат ету және бақылау инспекциялық жұмыс жолға қойылған.

Тұжырымдаманың міндеттерін орындау нәтижесінде қоршаған ортаны қорғау саласындағы мемлекеттік бақылауды күшейту

және міндетті экологиялық сараптаманы енгізу есебінен 90 жылдардың басымен салыстырғанда қоршаған ортаны ластаудың қарқыны біраз азайған. Алайда, мемлекеттің экологиялық осал аумақ мәртебесі және шешілмеген экологиялық проблемалары қазірге дейін сол күйінде қалуда.

Жоғарыда жазылғанға байланысты, елдің стратегиялық басымдықтарына сәйкес қазіргі жағдайдағы экологиялық қауіпсіздікті қамтамасыз етудің міндеттерін түпкілікті қайта қарау, нақтылау және кеңейту көзделуде.

Экологиялық қауіпсіздік мақсаты: Табиғи жүйелерінің, қоршаған ортаға антропогендік және табиғи әсер етулердің нәтижесінде туындайтын қатерлерден қоғамның өмірлік маңызы бар мүдделері мен жеке бас құқығын қамтамасыз ету экологиялық қауіпсіздік саласындағы мемлекеттік саясаттың мақсаты болып табылады.

Экологиялық қауіпсіздіктің негізгі міндеттері: Осы мақсатқа қол жеткізу үшін мынадай міндеттерді шешу қажет: Климаттың өзгеруі және Жердің озон қабатының бұзылуына алып келген антропогендік әсер етудің азаюы;

Биоәртүрлілікті сақтау және жердің шөлденуін және тозуының алдын алу;

Экологиялық апат аймақтарын, әскери – ғарыш полигондары мен сынақ кешендерін оңалту;

Каспий теңізі қайраңының ластануының алдын алу;

Су ресурстарының тозуының және ластануының алдын алу;

Табиғи ластанулардың, әуе бассейіні ластануының, радиоактивті, бактериологиялық және химиялық, оның ішінде трансшекаралық ластануларды жою және алдын алу;

Өнеркәсіптік және тұрмыстық қалдықтардың жинақталу көлемдерін қысқарту;

Табиғи және техногендік сипаттағы төтенше жағдайлардың алдын алу.

Қойылған міндеттерді шешу: заңнаманы, табиғат пайдаланудың, мемлекеттік экологиялық бақылаудың және экологиялық мониторингтің экономикалық тетіктерін жетілдіру және жүйелеу;

Табиғат пайдаланудың және экологиялық сараптаманың рұқсат ету жүйесін оңтайландыру;

Қоршаған ортаны қорғау, экологиялық статистика, экологиялық білім беру, экологиялық үгіт-насихат және жұртшылықтың қатысуы саласындағы ғылыми-зерттеу жұмыстарын дамыту;

Халықаралық ынтымақтастықты кеңейту жолымен қол жеткізіледі.

Экологиялық қауіпсіздікті қамтамасыз етудің негізгі қағидаттары: Мемлекеттік экологиялық қауіпсіз дамуы мынандай қағидаттарға негізделеді;

Табиғи ресурстарды пайдаланудың экологиялық жол берілетін шектерін айқындайтын және қоршаған ортаны сапалы теңгермелі басқаруды қамтамасыз ететін шектеулердің, нормативтердің және шаруашылық әрі өзге де қызмет жүргізу ережесінің ғылыми-негізделген кешенін енгізу жолымен мемлекеттің тұрақты дамуы үшін барлық қоғамдық қатынастарды реттеуге экожүйелік тәсіл;

Экологиялық қатерлердің алдын алу мақсатында жаһандық және ұлттық экологиялық қауіпсіздіктің өңірлік және жергілікті міндеттерінің бағыныштылығы;

Қоршаған орта мен адамның денсаулығына зиянды өтеудің міндеттілігі (табиғат пайдаланушылар мен ластаушылар төлейді);

- өндірістік күштерді дамыту мен орналас-тырудың экологиялық-экономикалық теңгермелілігі (экологиялық сыйымдылық пен аумақтық жоспарлау қағидаттары);

- қоршаған ортаға одан кейінгі экологиялық және санитарлық-эпидемиологиялық сараптаудың шаруашылық және өзге де қызметінің әсер етуін бағалаудың міндеттілігі;

- халықтың экологиялық ақпаратқа қол жеткізімділігі жолымен экологиялық проблемаларды шешуде, қоршаған ортаны қорғау саласындағы шешімдерді қабылдауда хабардар болуы мен қатысуы;

- халықаралық ынтымақтастықтағы әріптестік және халықаралық құқық нормасын сақтау.

Экологиялық білім беру мәселесі жаңарудың экологиялық проблемаларды талдау,

шешу жолдарын іздестірумен олай болса, оқытуда белсенді әдістерді қолдану экологиялық білімді арттыру үшін өз септігін тигізуі мүмкін.

Жаһандық экологиялық проблемалар: «Жылыжай эффектісінің» есебінен болатын климаттың өзгеруі жалпы әлемдік көлемдегі проблема болып табылады және қоршаған ортаны жай – күйін маңызды маңызды ықтимал қатер төндіреді.

Қазақстан 1995 жылы Климаттың өзгеру жөніндегі БҰҰ Үлгілік конференциясын бекітті, ал 1999 жылы осы Конвенцияға Киото хаттамасына қол қойды.

Көрсетілген хаттаманы бекіткен және оның күшіне енуі жағдайында Қазақстан жылыжай газдарының шығарындыларын қысқарту жөніндегі сандық міндеттемелерді өзіне жүктей отырып, 1 – қосымшаның Тарабы болады.

Қазақстанның Киото хаттамасының бекітуінің орындылығын айқындау үшін 2004 жылдың ішінде жылыжай газдарының шығарындыларын қысқарту жөніндегі сандық міндеттемелерді Қазақстанның экономикасына әсері туралы зерттеулер жүргізілуі қажет.

Сөзсіз экологиялық тиімділіктен басқа, Киото хаттамасын бекіту біздің ел үшін халықаралық инвестицияларды тарату, басқа елдердің экономикасына активтерді орналастыру мүмкіндігімен инвестор рөліндегі бірлескен жүзеге асыру жобаларына және таза даму тетіктеріне қатысу, өндірістің энерготиімділігін арттыру үшін елге технологияларды тарату, көміртекті кредиттерді шоғырландыру, жылыжай газдарының шығарындыларына квота мен саудаласу жөніндегі перспективаларды ашады.

Киото бекіткеннен кейін нақты жобалармен іс шаралармен іске асыруды көздейтін 2015 жылға дейінгі Қазақстан Республикасындағы жылыжай газдарының шығарындыларын азайту жөніндегі бағдарлама әзірленетін болады. Студенттердің белсенді әдістерді қолданулары экологиялық білім сапасын арттыруға бірден-бір септігін тигізери сөзсіз. Сондықтан, біз зерттеуімізде «білім сапасы» ұғымына да тоқталған жөн деп есептедік.

Философия ғылымында «сапа» ұғымы белгілі бір құрамның, оның байланысы мен қатынасының біртұтас қосындысы ретінде түсіндіріледі, яғни, белгілі бір пән немесе құбылыс келесі бір пән немесе құбылыстан ерекшелінеді. Көріп отырғанымыздай, осы ұғымның философиялық анықтамасында бағалық сипатта емес, сондықтан, оның өлшемі немесе басқа қандай да бір бағасы жөнінде сұрақ қою қиын және сапаның төмен, жоғары деңгейлерін ажырату да қиын.

Өндірісте *сапа* ретінде нормалық деңгей түсіндіріледі, яғни, өндірілетін өнімнің сапасы болып табылады. Тұтынушы үшін мәнді осы өнімнің тұтыну құрамының бірлігі ретінде өнімнің сапасы пайдаланылады. Мұнда өнім сапасының негізі ретінде мынадай екі белгі қарастырылады: қандай да бір құрамның біртұтас бірлік саны және тұтынушы көзқарасы тарапынан, оның құндылығын қарау.

Білім беру жүйесіндегі қызметкерлердің тәжірибесінде, «*білім сапасы*», «*білім беру сапасы*» ұғымдары бірдей жүреді. Әрине, олар өзара байланысқан түсініктер. Біздің зерттеуіміз, *білім – оқыту – білім беру* сапаларының иерархиясының бар екендігін көрсетті.

Ғылыми әдебиеттерде *білім* – айғақтар, түсініктер, заңдар, теориялар жүйесінде байқалатын әлеуметтік тәжірибе, адамдардың рухани және практикалық іс-әрекет нәтижесі ретінде айқындалады.

И.Я. Лернер «*білімді*» білім беру мазмұнының негізгі компоненттерінің бірі ретінде анықтайды және ол мынадай төрт элементтен құралады:

- 1) табиғат, қоғам, техника және адам туралы білімдер;
- 2) іс-әрекет түрлерін жүзеге асыру тәжірибелері;
- 3) шығармашылық іс-әрекет тәжірибесі;
- 4) адамның өмірге, сонымен қатар, білімге, оны іздеу мен меңгеруге қарым-қатынасын айқындайтын эмоционалды-сезім тәжірибесі [4].

Дидактикада *білім сапасын оқытудың* екі түрлі әсері болатындығы айтылады: жеке өлшемдері (критерийлері) бойынша (Ю.К.Бабанский [5], И.Я.Лернер және

т.б.) және білімді меңгеру мен қолдана білу деңгейлері бойынша (В.П.Беспалько, М.М.Поташник [6] және т.б.).

И.Я.Лернер, Ю.К.Бабанский білім сапасының түрлеріне келесі сипаттамалар береді [5;7;8].

Білімнің беріктілігі – барлық көрсетілген сапалардың саны мен тұрақтылығы. Ол интегралды өндірістік сапа болып табылады.

Білім сапасының әр алуан түрлерін талдай отырып, мынадай анықтама беруге болады. *Білім сапасы* – оқушылардың оқу-танымдық іс-әрекетінің нәтижесін сипаттайтын салыстырмалы тұрақты білім құрылымының біртұтас жиынтығы.

Т.И.Шамова [9], Т.М.Давыденко [10] көрсеткіштер жиынтығы ретінде көрінетін оқымыстылықтың мынадай критерийлерін бөліп қарастырады:

Оқушы оқитын оқу материалдары мен өзіндік іс-әрекеті үрдісіне тұлғалық-мазмұндық қарым-қатынасы. Тұлғалық-мазмұндық қарым-қатынасты талдауға, бағалауға әсерін тигізетін көрсеткіштер мыналар:

- пәнге деген жалпы қызығушылық;
- өтілетін пәннің әлеуметтік мәнділігін оқушының бағалай алуы;
- өзінің танымдық іс-әрекетіндегі тәжірибесін қолдану мен жағымды өзгеруіне қажеттілік: оқу жұмысының тәсілдері, жинақталған білімдер.

Келесі көрсеткіш оқушының ғылыми білімді логикалы меңгерудің критерийлері болып табылады. Осы критерий аймағында оқушының пәндік білім сапаларын қарастырады.

Сондықтан да, біздің көзқарасымыз бойынша, «*оқыту сапасына*» мынадай анықтама беруге болады. *Оқыту сапасы* – оқымыстылық көрсеткіштерінің біртұтас жиынтығын бейнелейтін, оқушының оқу материалдарын меңгеру үрдісінде мұғалім мен оқушының өзара әсерінің нәтижесін сипаттайтын, диагностикалық қойылған мақсатқа жету өлшемі ретінде оқудың мақсаты мен нәтижелерінің қатынасы.

Бәрімізге белгілі, «*білім беру*» ұғымының басты құрамдас бөлігі басқару жүйесі мен оқу-тәрбие үрдісінің иерархиялық өзара

әсерлесуі болып табылады: оқушы – мұғалім – мектеп – районо – облуо – білім және ғылым министрлігі.

Жоғарыда дәлелдегеніміздей, білім беру сапасы мен білім беру сапасын басқарудың ядросы мен қозғаушы негізі ұйымдастырылған оқыту болып табылады.

И.Я. Лернер «оқыту» ұғымына мынадай анықтама береді: «оқыту – оқушының әлеуметтік тәжірибе мазмұнының кейбір қимылдарын меңгеру мақсатында мұғалім мен оқушының өзара әсерлесу акті». Сондықтан, білім сапасы туралы әңгіме болғанда, біз тек білімнің тұрақты қасиеттерінің жиынтығы ретінде ғана емес, сонымен қатар, біліктілік, түрткі, белсенділік және т.б. деңгейлері, яғни, мұғалімдердің ішкі ұйымдастыру іс-әрекетіне қажеттіліктерді қалыптастыру үшін экологиялық білім сапасын арттырудың белсенді әдістер ретінде сипаттаймыз.

ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Құнанбаев А. Шығармаларының екі томдық толық жинағы. Алматы. Ғылым. 1977. – Б 128,187,188,156,157, 188.
- 2 Алтынсарин Ы. Таңдамалы шығармалар. – Алматы: 1955. – 265 б.
- 3 Уәлиханов Ш. Таңдамалы шығармалары. 2-баспа. – Алматы: Жазушы, 1985. – 560 б.
- 4 Лернер И.Я. Поиск доказательств и познавательная самостоятельность учащихся. – М.: Советская педагогика, – 1974. – №7. – С. 28-37.
- 5 Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М., 1982. – 192 с.
- 6 Ұлттық энциклопедия. – Алматы, – 2002. 4 Том. – 912 б.
- 7 Аймауытов Ж. Шығармалары – Алматы: Рауан, 1995. – 312 б.
- 8 Лемберг Р.Г. Активные проблемы психологии высшей школы. – М., 1977. – 87 с.
- 9 Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М., 1982. – 297 с.
- 10 Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.

Информатика және білім беруді ақпараттандыру

Информатика и информатизация образования

ӘӨЖ. 378.016.02:004.9 (574)

И.ОРАЗОВ, Ә.Х.БҮРКІТ, Б.ОРДАБАЙ

М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті
«Информатиканы оқытудың теориясы мен әдістемесі» кафедрасы
Шымкент қ., Қазақстан
Berkut_71@mail.ru

ИНТЕРБЕЛСЕНДІ ТАҚТА – КӨРНЕКІЛІК ПРИНЦИПТІ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ ҚҰРАЛЫ

Аннотация

В этой статье рассматриваются информационно-телекоммуникационные технологии обучения как совокупность методов, приемов, способов, средств создания педагогических условий на основе компьютерной техники, средств телекоммуникационной связи и интерактивного программного продукта, моделирующих часть функций педагога по представлению, передаче и сбору информации, организации контроля и управления познавательной деятельностью. Применение информационно-телекоммуникационных технологий на уроках информатики пробуждает у учеников творческий интерес и аналитическое мышление, способствует пониманию того, что новое знание зарождается из противоречий между имеющимися знаниями и новыми данными.

Бұл мақалада оқытудың ақпараттық-телекоммуникациялық технологиялар-әдістемелердің, тәсілдердің жиынтығы, компьютерлік техникалардың негізінде педагогикалық шартын құрудың құралдары, телекоммуникациялық байланыс пен ұсыныс бойынша педагогтың функциясының бір бөлігін моделдеуші интерактивті бағдарламалық өнімнің құралдар, хабар мен ақпарат жинау, бақылауды ұйымдастыру мен танымдық қызметті басқару амалдары қарастырылады. Информатика сабағында ақпараттық-телекоммуникациялық технологияларды қолдану оқушылардың шығармашылық қызығушылығы мен аналитикалық ой ойлауын оятады, бастағы бар білім мен жаңа мәліметтер арасындағы қарама-қайшылықтардан туындаған жаңа білімді түсінуіне жәрдемдеседі.

Annotation

This article discusses the information and telecommunications technology training - a set of methods, techniques, methods, tools used to create the pedagogical conditions on the basis of computer equipment, telecommunications equipment, and interactive software that simulate some of the functions of the teacher on the proposal, the distribution and collection of information, organization and control cognitive activity. Use of information and communication technologies in the classroom computer awakens the students creative interest and analytical thinking, promotes understanding that newly got knowledge arises from the contradictions between existing knowledge and new information. It is needed to awake creative interest in developing the trainees memory, strengthening the relationship with thinking, attention, which in turn gives a huge impact to raise their creative interest.

Түйінді сөздер: ақпараттық-коммуникациялық технология, интербелсенді тақта, интерактивті құралдар.

Информатика пәнін оқытуда дидактиканың принциптерін, оның ішінде көрнекілік принципті жүзеге асыруда интербелсенді тақта құралдарын тиімді қолдану қажет. Оқытуды ұйымдастыруда информатиканың болашақ мұғалімі оқушылардың логикалық ойлау қабілетін дамытуы, іскерліктері мен дағдыларын қалыптастыруы керек. Информатиканы оқыту сапасын арттыру, өмірмен практиканы байланыстыру да күн тәртібінен түскен емес. Оны шешудің бірден-бір жолы, атап айтқанда көрнекілік принципті компьютерлік технология арқылы жүзеге асырудың дидактикалық негіздемесін жасауға келіп тіреледі. Өйткені, көрнекі түрде оқыта отырып, материалды игеруге ғылымилық және шамаға лайықтылық принциптерімен қамтамасыз етіп, оқушылардың логикалық ойлауын, эстетикалық қабылдауын, еңбектің қандай да бір түріне шығармашылықпен қарау деңгейін дамытып, жоғарылата түседі [1].

Информатиканы оқыту теориясы мен әдістемесі бойынша ғылыми еңбектерді талдау нәтижесінде жалпы орта мектептерде компьютерлік технология құралдары негізінде көрнекілік принципті жүзеге асыру арқылы оқушының мүмкіндігін ескеріп оқыту және оқушының оқу іс-әрекеттерін өзбетінше орындауы толықтай қарастырылмағандығы байқалады. Компьютерлік оқыту бағдарламаларын құрастыру әлі күнге толықтай бір жүйеге келтірілмегендіктен, оның ғылыми тұрғыдағы әдістемелік нұсқаулары мен көрнекілік принципті қолданып оқытуға бағытталған бағдарламалық жабдықтың жеткіліксіздігі белгілі мәселе болып табылады. Осыған байланысты 7, 8 сыныптарда информатика пәнін оқытуда компьютерлік технология құралдарын қолдану арқылы көрнекілік принципті жүзеге асыру қажеттігі туындайды. Біз бар зерттеулерге сүйене отырып, дидактикалық тұрғыдан негізделген оқыту және оқушының оқу іс-әрекеттерін ұйымдастыру жұмыстарын ақыл-ойды сатылап қалыптастыру теориясына

сай, әрі компьютерлік технология негізінде жүргізуді ұсынамыз.

Оқыту технологиясы – білім беру формасын тиімділеудің алдына қойып отырған негізгі мәселесі – бүкіл оқыту үдерісін ұйымдастыру, қолдану мен анықтау, сонымен бірге, техникалық және адам ресурстарын, олардың өзара іс-әрекетін есептей отырып, білімді меңгеру болып табылады. «Оқыту құралдары» толық бір жүйені құрай отырып, физика, математика пәндерін оқыту мақсаты мен мазмұнын толық ашуы тиіс. Мұндай жүйені «Оқыту құралдарының» оқу әдістемелік кешені деп қабылдасақ, онда ол құралдардың пайдалану реті, әдістемесі яғни «Оқыту технологиясы» жөнінде сұрақ қойылатындығы анық. Егерде, оқытудың мақсаты белгілі бір білім, біліктілік пен дағдыны меңгерту болатын болса, онда бұлардың қалыптасуы біріншіден – адамның ой-әрекетінің қалыптасуына байланысты екені сөзсіз.

Ақпараттық-коммуникациялық технологияның келешек ұрпақтың жан-жақты білім алуына, іскер әрі талантты, шығармашылығы мол, еркін дамуына жол ашатын педагогикалық, психологиялық жағдай жасау үшін де тигізер пайдасы мол.

Қазіргі кездегі шапшаң жүріп жатқан жаһандану үрдісі әлемдік бәсекелестікті күшейте түсуде. Заманымызға сай қазіргі қоғамды ақпараттандыруда педагогтардың біліктілігін ақпараттық-коммуникациялық технологияны қолдану саласы бойынша көтеру негізгі міндеттерінің біріне айналды. Қазақстан Республикасының Білім туралы заңында: «Білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі – білім беру бағдарламаларын меңгеру үшін жағдайлар жасау керек» – деп көрсетілген. Солардың бірі білім беруді ақпараттандыру барысында дидактикалық және оқыту құралы болып компьютер саналады. Сондықтан кез келген білім беру саласында мультимедиялық электрондық оқыту құралдары барлық пәндерді оқытуға пайдаланады.

Ақпараттық-телекоммуникациялық технология электрондық есептеуіш техникасымен жұмыс істеуге, оқу барысында компьютерді пайдалануға, модельдеуге, электрондық оқулықтарды, интерактивті құралдарды қолдануға, интернетте жұмыс істеуге, компьютерлік оқыту бағдарламаларына негізделеді. Ақпараттық әдістемелік материалдар коммуникациялық байланыс құралдарын пайдалану арқылы білім беруді жетілдіруді көздейді [2].

Ақпараттық бірлікті қалыптастыру: мектептің материалдық-техникалық базасына; ақпараттық қоғам саясатының мақсаты мен міндеттеріне; оқушылардың ақпараттық мәдениетін қалыптастыру жүйесіне; оқушылардың жас ерекшеліктері мен меңгеру қабілеттеріне, педагог мамандардың информатикадан білім деңгейлерінің сапасы мен шеберліктеріне, оқу-тәрбие бағытының ақпараттық қоғам бағытымен өзара байланысына тәуелді.

Қазіргі уақытта қолданылып жүрген оқытудың техникалық құралдарының кемшіліктерін жою үшін компьютерлік оқыту құралдары қолданылады. Қарапайым фильмоскоп сабақта 2 сағаттық ақпаратты беруде 25 минут үнем жасайды. Кодоскоп 30-40% уақыт үнемдеуге мүмкіндік береді. 7,8-сынып информатика сабағында графиктерді, кесте, формуланы көрсету үшін 15-20% уақыт үнемделеді. Жалпы орта мектеп информатика курсының көптеген бөлімдерін оқыту барысында көрнекі және визуалдық құралдарды қолданбай сабақ өту қиындыққа соғатыны анық. «Визуалдық» дегеніміз, оқу материалын ақпаратты берудің әртүрлі формалары негізінде (мәтін-сурет-формула) құрастыру және көрнекілеу. Сондай-ақ информатикалық оқу материалын белсенді қабылдау үшін олардың арасындағы байланыстар. Оқу материалын осындай тәсілмен бергенде, бүтін визуалді бейне (визуалді бейнелер жиынтығы) – гештальт қалыптасады. Оқу материалын визуалдандырғанда оның негізгі бөлігі сурет немесе графикке назар аударылады. Бұл кадр немесе олардың күрделі жинақталған топтамасы болуы да мүмкін. Оқу информатикалық мәтінін компьютер экранында визуализация жасау үшін мынадай шарттары бар:

Монитор экранындағы ақпарат біркелкі болғаны жөн. Мұндағы «басқару пернелері» саны шектеулі және арнайы орындарда қатаң орналасқан болуы тиіс.

Берілгендерді визуалді түрде бейнелеу өте «қарапайым» болып, «сурет» мәтіннің негізгі мәнін көрсетуі керек.

Белгілі бір информатикалық оқу материалын экранда бейнелегенде «мәтін-сурет-формула» түрінде берілгені жөн.

Экранда формула түріндегі ақпаратты бергенде оның құрылымы мен элементтерін көрсету қажет.

Экрандық бетте теориялық мәтін ешбір тасымалдаусыз толық берілгені дұрыс.

Қазіргі кезде информатиканы оқытуда компьютерлік технология арқылы көрнекілік принципті жүзеге асыруда ақпаратты визуалді түрде қабылдаудың, динамиканы, түр-түстің орны бөлек. Нысанның формасын бір-бірінен ажырату үшін де түр-түстің бізге тигізер көмегі көп. Түр-түс визуалды ақпараттық қасиеттерінің бірі болып табылады. Оқу үрдісі кезінде түр-түс оқушылардың эмоциясына да әсер ететіндігі белгілі. Сондықтан да, информатикалық «мәтінді-сурет-формуланы» ерекшелеп айрықша түспен бейнелеп көрсеткен жөн. Мұнда түр-түс сәннің ролін емес, бақылауға қажетті бағыт беретін роль атқарады. Қозғалысты дұрыс қолдану визуалды ақпаратты қабылдаудың жаңа көзқарасы:

1) оқушылардың визуалды бейнені қабылдауы кеңістік – уақыт өлшемдеріне байланысты;

2) визуалды ақпараттың информатиканы оқытуда маңызы зор;

3) визуалды емес үрдістерді визуалдандырудың мәні айрықша;

4) қозғалысты түр-түспен бейнелей отырып, визуалды ақпарат арқылы оқушылардың эмоциясына әсер етуші құрал болып табылады.

Жалпы орта мектепте информатика пәнін оқытуда интерактивті құралдарды қолдану негізінде мұғалім мен оқушының шығармашылықпен жұмыс істеуіне мүмкіндік мол. Интерактивті технология – мұндағы «интерактивті» сөзі – «inter» (бірлесу), «act» (әрекет жасау) ұғымын білдіреді, сабақ барысында

оқушының топпен жұмыс жасауға қатыспауы мүмкін емес, бірін-бір толықтыратын, сабақ барысында барлық оқушылардың қатысуын ұйымдастыратын оқыту барысы.

Интерактивті құралдарды информатиканы оқытуға пайдаланғанда дидактикалық бірнеше мәселелерді шешуге көмектеседі: пән бойынша базалық білімді меңгеру; алған білімді жүйелеу; өзін-өзі бақылау дағдыларын қалыптастыру; жалпы оқуға деген ынтасын арттыру; оқушыларға оқу материалдарымен өздігінен жұмыс істегенде әдістемелік көмек беру.

Оқушылардың көпшілігі естігенінің 5% және көргенін 20% есте сақтайтыны белгілі. Аудио-бейнеақпаратты бір мезгілде қолдану есте сақтауды 40-50 % дейін арттырады. Оқушылардың интерактивті құралдар көмегімен қалыптасатын және жүзеге асырылатын ойлау қабілеті бұрынғы технологиялар арқылы берілетін ойлау жүйесінен өзгеше болатындықтан, тек ойлау қабілеті түсінігі ғана емес, қабылдау, есте сақтау жоғарғы деңгейде болады. Интерактивті құралдардың келесі ерекшеліктерін атап өтуге болады:

1. Жай тақтаға бормен жазылған кескінді, информатикалық формуланы, фигура сызбасын интербелсенді тақтадағы түрлі-түсті айқын, ұқыпты кескінмен салыстыруға болмайды;

2. Жай тақта мен бордың көмегімен әр түрлі қосымшалары бар жұмысты түсіндіру қиын әрі мүмкін емес;

3. Интербелсенді тақтадағы слайдтарда, флипчарттарды жылдам өзгертуге, түзетуге болады;

4. Интербелсенді тақта көмегімен сабақта АСТІV ote тестілеу жүйесі арқылы тест алу мүмкіндігін қолдануға болады;

5. Интербелсенді тақтада АСТІVwand көрсеткішінің көмегімен тақтаның жоғарғы бөлігіне оқушының қолын жеткізуге мүмкіндік береді;

6. Интербелсенді тақтада информатиканы оқытуда сабақ барысында көрнекілік принципті жүзеге асыру деңгейі артады;

7. Интербелсенді тақта көмегімен информатиканы оқытуда сабақтың өнімділігі артады;

8. Интербелсенді тақта көмегімен информатиканы оқытуда оқушылардың логикалық

ойлау қабілетіне, олардың білім сапасының артуына оң әсер етеді.

Информатика пәнін оқытуда әрбір оқу құралының өзіне тән дидактикалық функциясы, мүмкіндіктері, өзінің педагогикалық және техникалық қолдану шекаралары бар болғандықтан, оқу құрал жабдықтарын қолданудың тиімді жолы оларды кешендік түрде қолдану болып отыр [3].

Оқыту үрдісіне заманауи ақпараттық технология құралдарын енгізу бұл зерттеушілердің айтуынша білім беру жүйесіндегі технологиялық төңкеріс. Алғашқы аудиовизуальді бағдарламалық оқыту Америка Құрама Штаттарында 1930 жылдары басталды. Бұл құралдар мектепте 1940 жылдары қолданыла бастады. 1950 жылдардың орта шенінде бағдарламалап оқыту технологиясы қолға алынды. Аудиовизуальді құралдар, оқыту мақсатына арналған: кері байланыс орнату құралдары, электрондық сыныптар, оқытушы машиналары және т.б. пайда боды. 1970 жылдары математиканы оқытуда техникалық құралдарды қолдану мәселесі қатты күшейе түсті. Осы кездері жаңа құралдар: бейнемагнитофон, кадропроектор, полиэкран, электрондық тақта, 1980 жылдары дисплейлі сыныптар жасалынып, *педагогикалық бағдарламалық құралдар* – саны мен сапасы жақсара түсті. 1950-1970 жылдары математикалық ұғымды қалыптастыруда көрнекі құралдарды пайдаланып өтетін сабақтардың күрт артқандығы байқалды. Оқу көрнекі құралдарын жасауға мектеп мұғалімдері, жоғары оқу орындары оқытушылары мен физика-математика факультеті студенттерімен бірге, мектеп оқушылары да атсалысты. Қолдан жасалған оқу көрнекі құралдар кең түрде қолданыла бастады. Стереометрия курсы бойынша жаппай жоғары сапалы көрнекі құралдар дайындалды. Көптеген елді мекендерінде, қалаларда оқушылардың көмегімен информатика кабинетін көрнекі құралдармен жабдықтады. Математикалық ұғымдарды қалыптастыру үдерісінде қолданып өтілетін сабақ саны күннен күнге арта түсті. Бұрынғы кеңес өкіметі кезінде мектеп мұғалімдері РСФСР

педагогикалық ғылымдар академиясының «Педагогикалық оқуларында» жасаған баяндамаларда мұғалімдердің дайындаған жаңа оқу көрнекі құралдары мен оларды математика және физика сабағында пайдалану жайлы жазылған көптеген жұмыстардың бар екендігі айтылған. 1970 жылдары жалпы орта мектептер оқу құрал-жабдықтар кешенімен толық қамтамасыз етілген болатын. Сондықтан математика және физиканы оқыту әдістемесін дамыту бағыттарының бірі оқу үрдісі оқыту құралдарымен қамтамасыз ету және жаратылыстану-математика сабағында оны қолдану әдістерін жетілдіру болып табылады.

Эргономикалық қасиетте екі мәселе ескеріледі:

- 1) уақыт үнемділігі;
- 2) оқыту құралын іске қосудағы жылдамдығы, тездігі.

Бұрын белгісіз болған, қарапайым затты тану үшін адам баласына:

- сөзбен сипаттағанда – 2,8 с;
- суретте бейнелегенде – 1,5 с;
- түрлі-түсті фотографияда – 0,9 с;
- кино құралдары арқылы – 0,7 с;
- затты табиғи тұрғыдан көрсеткенде – 0,4 с уақыт қажет екендігі эксперимент жүзінде дәлелденген.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Бүркіт Ә. Көрнекілік принцип – мұғалім құралы. – Шымкент, 2011. – 156 б.

2 Туғанбаев М.Л. Дидактикалық принцип. – Шымкент, 2010. – 245 б.

3 Фридман Л.М. Принцип наглядности. – М., 1970. – 142 с.

А. ТӨРЕМҰРАТОВА

*Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан
tazia_89@mail.ru*

ИНТЕРНЕТТЕГІ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ТІЛІНІҢ ҚОЛДАНЫЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аннотация

Бұл мақалада Ғаламтор тілінің негізгі лингвистикалық сипаттамасы қарастырылған. Нетспик қазіргі ағылшын тіліне белгілі әсер тигізетіні көрсетілген.

В статье рассматриваются основные лингвистические характеристики языка общения в Интернете, а также влияние так называемого Нетспика на развитие современного английского языка.

Annotation

This article deals with the main linguistic features which are considered to be part of Netspeak. And its influence on development of modern English language.

Түйінді сөздер: ғаламтор, қарым-қатынас тілі, кибернетикалық тіл, электрондық тіл, электрондық дискурс, интерактивтік тіл, компьютер тілі.

Жаңа ақпараттық технологияның пайдаланылуы мен қарқынды дамуы революциялық өзгерістер мен жаңа принципті

әдістерді пайдалануға, ақпаратты сақтау және интернет ортасының пайдаланылуына ықпал етті.

Жалпы «интернет» ұғымына көптеген ғалымдар анықтама берген. Мәселен, Г.Н. Трофимова: «Интернет – глобальная информационная система, части которой логически взаимосвязаны друг с другом посредством уникального адресного пространства, а система в целом обеспечивает, использует и делает доступным публично или частным образом коммуникационный сервис высокого уровня», - дейді [1].

Ал, В.П.Талимончик мынадай анықтама берген: «комплексный предмет правового регулирования, объединяющий разнообразные общественные отношения в единой социально-технической системе, созданной в процессе развития глобальной компьютерной сети и предназначенной для осуществления массовой информации и коммуникации» [2]. А.А.Тедеев басқаша анықтайды: «Интернет – это электронная коммуникационная сеть, связывающая компьютеры во всем мире через телефонные линии и кабели из оптических волокон» [3].

«Әлемдік өрмекшінің» негізін қалаушы Тим Бернерс Ли «ғаламтор – техникалық емес, қоғамдық ашылу дейді» [4]. Ғаламторға деген мұндай көзқарас 1990 жылдың ортасында қалыптаса бастады. Егер ертеректе ғаламтор керемет техникалық жаңалық болып есептелсе, қазір адамзат өмірін түбегейлі өзгертіп және өзінің қолданыс көлеміне ақпарат құралдарын, оның ішінде телевизияны теңестірді. Сондай-ақ, оның мүмкіндіктері қоғамдық даму қырынан қарастырылғандықтан, ғаламтордағы тілдің рөлі негізгі орынға шығады. Тамаша технологиялық жетістік ретінде оның сыртқы дизайны қазіргі заманға сай визуальді шешімі көрініп тұрса да, оның бірден-бір негізгі қызметі ғаламтордың лингвистикалық сипаттамасын көрсетеді. Атақты британдық лингвист Д.Кристалдің айтуынша: «Егер ғаламтордың пайда болуы революция болатын болса, онда сөзсіз лингвистикалық революция деп атауға болады [5]. Мұндай пікірмен келіспеу мүмкін емес, себебі ғаламтор Netspeak – Нетспик деген атауға ие болған, қарым-қатынастың жаңа тілінің негізін қалады. «Нетспик» термині әлем

тілдерінің көшбасшысы ағылшын тілінде пайда болды да, English сөзіне түбірлес «Netlish», «Weblish» сияқты қарым-қатынас тілі, желі тілі және желідегі қарым-қатынас тілі ретінде ағылшын тілінде қолданысқа енді. Бұл жаңа қарым-қатынас түрін анықтаудың басқа да нұсқасы – кибернетикалық тіл, электрондық тіл, электрондық дискурс, интерактивтік тіл, компьютер тілі. Қалай болғанда да Netspeak термині қысқа және функциональді, яғни көпмағыналы және «speak» – «сөйлеу» болғандықтан, кез келген ақпарат алмасуды, сонымен қатар, жазбаша қарым-қатынасты жатқызады.

«Нетспик» термині «Нетлиш», «веблиш», «ғаламтор тілі», «ғаламтор жаргоны», «Электрондық сөйлесу», «Электрондық тіл», «Өзара әрекет жасайтын жазбаша сөйлесу», «Компьютер аралық қатынас» (СМС), және басқа да шамадан тыс идиомалар баламасы болып табылады. Нетспик ықшамды және функциональді жеткілікті, ол «сөйлеуге» қарағанда жазуды қарастырады және «тыңдау мен оқуды» қосқанда кейбір «сөйлеу» суффиксі қабылданған элемент. Бұл ғаламторда жазудың артықшылығы және сөйлеу жазумен байланысының көрінісі. Ғаламторда дәстүрлі сөйлеу мен жазу, қабылданған тіл жеке тілге сәйкес және Ғаламтор әдіс ретінде болса, жазбаша хабарламаның реакциясына тәуелді болады, адамдардың санасы талдауда жеке орын алады. Ғаламтордың негізгі ерекшелігі – оның шын немесе потенциалды өзара қатынасы. Мұнда кеңінен тараған интуиция Нетспиктің кейбір тілдің типтері Ғаламторға ыңғайлы ерекшеліктерімен барлық салада электроникалық, әлемдік және өзара байланыста кездесетін әдіс ретінде көрсетеді.

Қатынас формасы ретінде Нетспик сипаттамасына сөйлеу және жазу жатады. Бір ерекшелігі ретінде веб, оның көптеген функцияларында (мысалы, деректер қоры, кітап шығару, архивтау, жарнамалау) жазу қолданылатын дәстүрлі жағдайлардан айырмашылығы жоқ; шынында, жазбаша тіл түрлі электрондық әдіске адаптациядан, кішкене стилистикалық өзгерісімен вебтен табылды. Веб беттерінің стилистикалық айыр-

машылығын ұқсату жолы бірдей көрнекілік және графикалық нәрселер түрімен жазбаша тіркестердің кей басқа да әртүрлілігімен айналысуды қажет етеді. Мысалы, веб беттерін жазушылар өздерінің оқырмандарының көбеюіне көңіл бөлмейді және олардың болжауы, мақсаттануы және талап етілетін байланыс, олар кей қағазбен шектелген автор немесе ұйым сияқты бірдей сипаттама көрсетуі мүмкін. Сол уақытта, кей вебтің қызметтері (мысалы, e-sales) кәдімгі сөйлеудің өзара қатынасының түрлеріне жақынырақ, қолданылатын тілдің түріне маңызды әсерімен және e-mail формасында және чат топ мүмкіндіктерінде көптеген сайттар өзара қатынас мүмкіндіктерін бекітеді. Блок беттері кәдімгі сөйлеу тілінің көптеген ерекшеліктерін көрсетеді. Олар уақытпен белгілі талаптарға сай тез жауап беру; хабарламалар тез өшіріліп қалуы мүмкін (e-mail секілді) немесе экран бетінде назардан жоғалуы (чат тобындағы секілді); және олардың айтылуы тығыздықпен бетпе-бет қатынастың сипаттамасымен энергетикалық күшті бейнелейді. Барлық жағдайлар «сөйлеу тілінде» сипаттамасы тең емес. Біз e-mail-мен сөйлеспейміз, e-mail-ға жазамыз. Бетпе-бет қатынас пен Нетспик арасындағы екінші үлкен айырмашылық тағы да технологияның әсерінен. Ғаламтор байланысының ритмдеу мәнерінің жағдайына қарағанда баяу және кейбір сөйлесудің көптеген нақты жекешеліктеріне мүмкіндік бермейді. E-mail және уақытқа сай емес чат топтарымен, секундтан айға дейін бірнәрсе алу стимулға жауап, алмастырудың ритмі қабылдаушының компьютері сияқты осындай күштерге тәуелді болады (мысалы, хабарламаның келу сәтін хабарлайды), қолданушының жекелігі және әдеттері (хабарламалар күнде немесе кездейсоқ жауап қайтарылады) және әңгімелесушінің шарты болады (олардың компьютеріне рұқсат бар). Уақыт кешіктірілуі (әдетте кідіріс ретінде қарастырылады) көптеген жағдайлардағы нағыз қозғағыш күш: аралық ұзындығы мен хабарламаны жіберген сәт арасындағы ерекше сенімсіздік және реакцияны қабылдау сәтін білу. Қабылдаушының көзқарасы бойынша күтілмеген реакцияның

жетіспеушілігі білмеушілік болады, жіберу проблемасы немесе жіберушінің бөлігінде «қатынас» арқасында білуге жол жоқ. Телефон әңгімесіндегі күтпеген тыныштық бірдей екіұштылыққа әкеледі, бірақ соңында тез айқындай алатын, жақсы дәйекті амал (Hello? Are you still there?). Біздің сөйлеу алмастыруларын қолдау чат топтарында сенімді лингвистикалық стратегиялары бар.

Кезекпен көп адамдар оның ерекшелігін зерделі ететіндей байланысқа табысты мүмкіндік беретін әңгіме негізі. Бірақ бұл өмірдің әңгімелеуші фактісі, адамдар құлақ асатын өзгеріс жасайтын режим, олар сөйлескенде және бірден немесе бір-біріне кездейсоқ немесе арнайы кедергі жасайды. Одан басқа, олар күткен екі жақты байланыс орын алды: сұрақтар жауаптарға байланысты болады және бағытты өзгертетін басқа жол жоқ; сол секілді, ақпараттың бөлігі құптаумен байланысты болады, немесе қанағаттанбаушылық кешірім сұраумен немесе ақталумен байланысты болады. Мына бастапқы стратегиялары ерте жастан оқытылады, кәдімгі әңгімелесу өзінің негізімен қамтамасыз етеді. Көптеген ұзақ кедергілер болғанда, әңгімелесетін жағдай өте өзгеше болады, оның көшіру қабілетінің тақырыбы бұзылуы мүмкін. Бұл өйткені кезекпен экранда көрінгендей, қатысушылар арқылы емес, бағдарламалық қамтамасыз ету арқылы жүзеге асады: чат топтарында. Хабарламалар қабылдаушының экранындағы линияға жіберіледі, олар жүйе арқылы қабылданады. Көп қолданушы қоршаған ортасында, хабарламалар әр уақытта, әртүрлі деректемелерден және әртүрлі кедергілермен келеді. Өйткені ақпаратты байланыстырма жолы компьютерлік желі арқылы әртүрлі әлемдік бағыттар жіберіледі, жіберуші мен қабылдаушы арасында кезекпен толығымен өзгерістер және болжай алмайтын сәйкестіктің түрлері орын алады. Кері байланыстың нәтижесі және кезекпен Нетспик байланысы әңгімешіл сөйлеу мәнерінен мүлдем басқа. Бірақ Нетспик сөйлеуге ұқсамайтын әдістің ресми ерекшелігіне құрметімен болады – негізгі ерекшеліктер адамдарға мықты жағына сай болу өте қиын, олар қалай сөйлейді,

солай жазады. Осы ерекшеліктердің негізгісі сөйлеуді ұйымдастыратын сегменттік нәрсе-нің және пара тіл – фонологиялық терминдер көзқарасқа кедергі болатын «it ain't what you say but the way that you say it» – сөйлесудегі вокаль өзгертпелері (интонация), дыбыс шығару (екпін), жылдамдық, ритм, пауза және дауыстың тоны білдіреді. Дәстүрлі жазумен, кейбір үміт етуге болмайтын күштер айтылу мен тыныс белгілер, және бас әріптің қолданысымен, аралық және екпінге арналған арнайы символдар, ұлғайған қолданыс формасында орын алма-сады. Мысалдарда қайталанған әріптер бар, қайталанатын тыныс белгілері (no more!!!, whohe???, hey!!!, see what you started???) бар. Мына ерекшеліктер көптеген айқындықты шынында қабілетті, бірақ мағыналардың мақ-саты олар сигналы кіші және екпіндеу, таң қалу және араласушылық, түсінікті шектел-ген. Аз арттырылған ерекшеліктер осында мүмкіндік жасауға қабілетті болады және белгіні пайдалануда ешқандай система жоқ – көптеген сұрақ белгілерінің немесе түсіндірме белгісі ұзақ уақыт негізін жоғалтпады. Басқа сипаттамалар немесе сипаттама бірігу белгі-лері мағынаның ерекшелігін білдіру орнына (мысалы, sure/, so), бірақ келісілген ереженің жоқтығының әсерінен мұндай символдар-ды немесе қолданушы олармен не айтқысы келгенін түсіну қиын.

«Нетспик»-ті тілдің ерекше түрі деп айтуға болады, ғаламдық, электрондық және интер-активті табиғатымен ғаламторға тән, барлық әлем тілдеріне әсерін тигізген бірегей әдіс. Нетспиктің сипаттамаларының бірі – ғалам-тор лексиконын ғана қамтитын, кез келген адам желі-жағдаятында кездесетін және сол мағынада түсіне алатын тілдік ерекшеліктер. Бұл жерде тек терминология, яғни компьютер ғылымымен, информатикамен, бағдарлама жасаумен, электроникамен байланысты, *cable, disk, bit, binary, computer* сияқты және ғаламтордан тыс, кез келген техникалық са-лада кездесетін сөздер туралы ғана айты-лып отырған жоқ. Бүгінгі таңда ғаламтормен шектелген жағдайларда ғана қолданылатын ерекше сөздер мен фразалар пайда болды

және бұл қазіргі заманғы ағылшын тілінің динамикалық және шығармашылық жағынан дамытып жатыр. Желіде пайда болған көп терминдер бағдарламалық қамтамасыз ету-мен байланысты, өйткені олар компьютердің қызметіне қарай қолданылатын арнайы мамандандырылған лексикалар *file, edit, view, insert, paste, format, tools, window, help, search, refresh, address, stop, contact, top, back, forward, home, send, save, open, close, select, toolbars, options* т.с.с. Кейбір терминдер экран бетінде жағдайға байланысты белгілі мерзім сайын пайда болады – ережеге сай, жіберілген міндеттемелер орындалмағанда, қате тура-лы хабар түрінде: *forbidden, illegaloperation, error, notfound*. Сонымен қатар, ғаламтордың тұрақты қолданушылары желіде өздерінің нағыз есімдерін алды, мәселен, *netizens, netters, netties, netheads, cybersurfers, nerds, bozos, newbies, surfers, losers* сияқты. Бұлардың көбісі қарапайым, қолданыстағы сөздер бола тұра, ғаламтор контекстінде жаңа мағына мен жаңа реңкке енді.

Бізге таныс символ @ (*at*) жаңа тіркес не-месе сөздер құрудың әмбебап құралы болды. Алғашында бұл бағдарламалық мақсатта ин-женер – бағдарлама жасаушы Рэйем Томлин-сон қолданысқа енгізіп, 1972 жылы бірінші электрондық хатты желіге жіберген. Оған сөздерде пайдаланылмаған әріпті табу ке-рек болды да, содан бері осы клавиатуралық символ біреудің бір жақта екендігін білдіру (*someonebeing «at» somewhere*) сияқты семан-тикалық мағынада тұтынушы назарын-да. Сондай-ақ, көптеген фирмалар және компаниялар «*a*» немесе «*at*» әріптерін, символ атауларында «@»: *@llgood, @ tractions, @cafe, @Home, @pex* өзгертті. Мәселен, Билл Гейтс 1999 жылы «*Business @ thespeedofthought*» атты кітабын жарыққа шығарды. Компьютерлік технология сыр-тында да мәселелерді талқылау барысын-да бұл символ ғылыми тілде де қолданысқа ие болды. Мысалы академиялық мақалада осы символдардың *language@literature, literature@language* көмегі арқылы әдеби тіл мен сөйлеу тілі арасында өзара байланыс айтылған [6]. Қазіргі таңда префикс «*e*» жаңа

мағына беріп, жүздеген әртүрлі тіркестер белсенді қолданыста. 1997 жылғы Оксфорд жаңа сөздер Сөздігі мына сөздерді: *e-text*, *e-zine*, *e-cash*, *e-money* құрамына кіргізген [7]. Қазіргі ағылшын тілінің Оксфордтың 2000 жылғы түсіндірме сөздігі мына сөздерге *e-commerce*, *e-business*, *e-fit*, *e-writer* т.с.с. түсініктеме берген [8].

Нетспиктің даму беталысы қолданушыға байланысты екенін байқауымыз керек. Мәселен, желіде нормативті ағылшын тілінің асқан дәл ережесімен жазылған кейбір электрондық хаттарды да кездестіруге болады.

Нетспикте тілдің орфографиясы мен лексикасы өзгерістер мен инновацияларға оңай ұшырағанымен, грамматикалық құрылымы сақталған. Бұл, әрине, қарқынды беталыс болғанымен, белгілі жағдайда немесе шағын қолданушылар аясында ғана шектелуде. Сондықтан, аталған тілдік өзгерістер түпкілікті орнығып, сақталуы дәлелді емес. Жоғарыда сипатталған лексико-орфографиялық өзгешелік негізге ала отырып, ағылшын тілінің қолданысқа ыңғайлылығы, әртүрлі жағдаятқа сай өзгерістерге ұшырағанымен, Нетспик тілі – дәлелді шындық, ол өзінің ережесімен, ерекшеліктерімен және сипаттамаларымен қолданылуда және дамуда. Электрондық техника қарқынды жылдамдықпен өсуде, әрбір қолданыста жаңа сөз, жаңа термин, жаңа символ пайда болуда. Дей тұрғанмен, мұндай қарқын ғаламтордағы тілдің, атап айтқанда ағылшын тілінің, лингвистика-

лық құрылымына кере әсерін тигізуі мүмкін.

Бұл үдерісті тоқтату үшін қысқартуларды, символдарды аз қолдану қажет, өйткені қате қолданыстағы ағылшын тілі басқа тілдерге де кері әсерін тигізе отырып, олардың да лингвистикалық құрылымын бұзуы мүмкін.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Трофимова Г.Н. К вопросу о специфике функционирования русского языка в Интернете. – 2001. – 98 б. – URL: <http://cta.net.ru/2000/362/482/index.html>

2 Талимончик В.П. «Глобальное информационное общество как комплексный предмет правового регулирования», – М., 2009. – 123 б.

3 Тедеев А.А. «Информационное право» (право Интернета). Учебное пособие. – 2004. – 343 б.

4 Bourbonnais, Jean, and Francois Yergeau, Languages on the Internet. <http://www.isoc.org/inet96/proceedings/a5/a5_3.htm>. – 1996. – 467 б.

5 Crystal D. English language and the Internet. – London, 2004. – 564 б.

6 Dertouzos M. What will be. How the world of information will change our lives. – London, 1997. – 32 б.

7 The Oxford Dictionary of new words. – Oxford University Press, 1997. – 257 б.

8 Oxford Advanced Learner's Dictionary. – Oxford University Press, 2000. – 342 б.

С.Б. БЕГАЛИЕВА, Т.Т. АЙТКАЗИНА

*Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Кафедра русской филологии для иностранцев
г. Алматы, Казахстан*

ОБ ОТКРЫТИИ ЦЕНТРА КУЛЬТУРЫ И НАУКИ ИМЕНИ АБАЯ В ХАНОЙСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Собретением независимости Республика Казахстан активно интегрируется в мировое сообщество, являясь страной в которой с уважением относятся к различным языкам, традициям и культурам, а толерантность рассматривается как приоритетное направление в государственной политике.

Прошедший с 30 октября по 1 ноября 2011 года первый официальный визит Президента Республики Казахстан Нурсултана Назарбаева в Социалистическую Республику Вьетнам придал новый импульс в развитии отношений между двумя государствами. Наша страна, по словам Президента, рассматривает Вьетнам в качестве важного политического и экономического партнера в Юго-Восточной Азии. Президент Н. Назарбаев отметил, что следует развивать культурно-гуманитарное сотрудничество, реализовывать совместные проекты в области образования и науки. В контексте культурного взаимодействия достигнута договоренность о проведении в 2013 году Дней культуры Казахстана во Вьетнаме.

Казахский национальный педагогический университет имени Абая по инициативе ректора Пралиева Серика Жайлауовича в рамках развития сотрудничества с Республикой Вьетнам торжественно открыл Центр культуры и науки имени Абая в Ханойском национальном педагогическом университете. С 25 января по 31 января 2013 года представители КазНПУ имени Абая в лице первого проректора Ермаганбетова М.Е., декана филологического факультета Абдигазиулы Б., заведующего кафедрой русской филологии для иностранцев Бегалиевой С.Б., профессора кафедры русской филологии для иностранцев Чан

Динь Лама, ст. преподавателя кафедры русской филологии для иностранцев Айтказиной Т.Т. согласно двустороннему договору между двумя университетами посетили Республику Вьетнам с целью проведения церемонии официального открытия Центра культуры и науки имени Абая. Помощь в организации открытия Центра оказало Управление международного сотрудничества в лице Абуевой Н.А.

Официальные представители обоих университетов разработали программу и церемонию открытия Центра. 27 января 2013 года состоялась официальная встреча представителей Казахского национального педагогического университета имени Абая с руководством Ханойского национального педагогического университета, на которой были обсуждены цели и основные направления работы Центра культуры и науки, определены дальнейшие перспективы сотрудничества. В выступлении начальника международного отдела ХНПУ Динь Куанг Тху говорилось о достижениях ХНПУ в подготовке молодых специалистов и перспективах вхождения вуза в мировое образовательное пространство. В этом плане подписанный 21 ноября 2011 года Договор о сотрудничестве между ХНПУ (Вьетнам) и КазНПУ имени Абая (Казахстан) отвечает целям взаимовыгодного сотрудничества в области высшего образования, науки и культуры. Профессор Нгуен Вьет Тхинь особо подчеркнул о желании вьетнамской стороны развивать равноправные и взаимовыгодные контакты.

В своей речи Первый проректор КазНПУ имени Абая Ермаганбетов М.Е. ознакомил вьетнамских коллег с историей старейшего

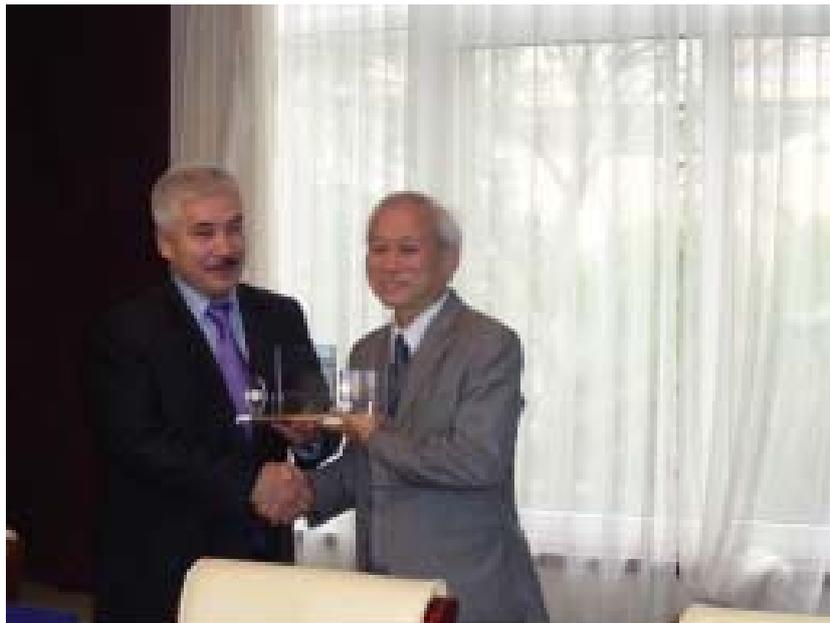
вуза Казахстана, рассказал о приоритетных направлениях деятельности КазНПУ имени Абая в области образования и науки. В настоящее время КазНПУ имени Абая – это научный, учебно-методический и культурно-просветительский центр. В университете созданы все необходимые условия для получения качественного образования. Широко внедряются инновационные образовательные технологии и методы обучения. Университет сотрудничает с более 90 вузами мира, осуществляет студенческий обмен с такими университетами-партнерами как Ханьшанский педагогический университет (КНР), Удзюуский университет (КНР), Университет Квандонг (Р. Корея) и другими. В апреле 2012 года был открыт Центр Абая в Илийском педагогическом университете (г. Инин, КНР).

28 января 2013 года прошла торжественная церемония открытия Центра культуры и науки имени Абая в Ханойском национальном педагогическом университете.

На торжественной церемонии в честь открытия Центра присутствовали официальные представители ХНПУ (Республика Вьетнам) и КазНПУ имени Абая (Республика Казахстан): ректор Ханойского национального педагогического университета Нгуен Ван Минь, начальник международного отдела ХНПУ Динь Куанг Тху, профессор Нгуен Вьет Тхинь, директор Центра культуры и науки ХНПУ Фунг Нгок Кием, генеральный директор издательства ХНПУ Чан Ван Ба, секретарь компартии ХНПУ Данг Суан Тхи, первый проректор КазНПУ им. Абая Ермаганбетов М.Е., декан филологического факультета Абдигазиулы Б., заведующий кафедрой русской филологии для иностранцев Бегалиева С.Б., профессор кафедры русской филологии для иностранцев Чан Динь Лам, ст. преподаватель кафедры русской филологии для иностранцев Айтказина Т.Т., профессорско-преподавательский состав и студенты ХНПУ.

В приветственной речи ректор ХНПУ Нгуен Ван Минь отметил, что открытие Центра культуры и науки имени Абая – свидетельство укрепления отношений между двумя государствами и огромного интереса вьет-

намского народа к культуре казахского народа. Первый проректор КазНПУ им. Абая Ермаганбетов М.Е. представил краткую презентацию деятельности КазНПУ им. Абая и рассказал о целях открытия Центра культуры и науки. В торжественной обстановке ректору ХНПУ Нгуен Ван Миню была вручена памятная табличка с названием Центра культуры и науки имени Абая. По казахской традиции в знак уважения от имени ректора Пралиева С.Ж. был вручен казахский национальный чапан ректору ХНПУ Нгуен Ван Миню. Во второй части церемонии был торжественно открыт офис Центра культуры и науки имени Абая. Под звуки кюев Курмангазы представителями обоих вузов была торжественно перерезана символическая ленточка. Бегалиева С.Б. провела экскурсию по офису: гостям были представлены символы Республики Казахстан, казахские национальные костюмы и музыкальные инструменты, показан документальный фильм о воспитательном мероприятии кафедры русской филологии для иностранцев филологического факультета «Чайные традиции народов мира», подготовленный телевидением «Казахстан». В своем выступлении декан филологического факультета Абдигазиулы Б. особо подчеркнул роль великого мыслителя Абая Кунанбаева в становлении казахской культуры и литературы. Лейтмотивом этой встречи были слова Абая: «Человек, изучивший язык и культуру другого народа, становится с ним равноправным». Участниками встречи были определены цели и задачи Центра культуры и науки имени Абая: знакомство с культурой, традициями и обычаями казахского народа, популяризация культурного наследия великого казахского мыслителя Абая Кунанбаева во Вьетнаме, организация совместных научных конференций по актуальным проблемам культурного наследия Казахстана и Вьетнама и поиску эффективных путей дальнейшего развития отношений между двумя народами. Через Центр будет осуществлен обмен научной и научно-популярной литературой, аудио и видеоматериалами об истории и культуре обеих стран.



Вручение памятных сувениров представителям ХНПУ (Вьетнам)

В интересах взаимовыгодного сотрудничества в области высшего образования, науки и культуры КазНПУ имени Абая (Республика Казахстан) и ХНПУ (Республика Вьетнам) была достигнута договоренность об осуществлении совместных научных проектов и консультаций, организация стажировок преподавателей и обмене студентами в рамках сотрудничества между университетами, о

выпуске международного научного сборника. На данное время уже вышел 1-ый международный научный сборник. Материалы первого номера научного сборника, который вышел в ноябре 2012 года, посвящены актуальным проблемам истории, педагогики, филологии и методики преподавания языков. Кафедра русского языка ХНПУ выразила заинтересованность в возможности сдачи вьетнамскими



Офис Центра культуры и науки имени Абая в Ханое (Вьетнам)

студентами сертификационного экзамена по программе TORFL (русский язык как иностранный) и получении Государственного сертификата РФ на базе КазНПУ имени Абая.

В целом, итоги прошедших переговоров показали обоюдное стремление двух национальных вузов к расширению научного, об-

разовательного и культурно-гуманитарного сотрудничества, успешной реализации совместных проектов. Большую помощь в открытии Центра культуры и науки имени Абая оказал профессор кафедры русской филологии для иностранцев КазНПУ имени Абая Чан Динь Лам.



Представители КазНПУ имени Абая (РК) и ХНПУ (Вьетнам)

Народная вьетнамская пословица гласит: «Узнать можно лишь тогда, когда учишься, дойти лишь тогда, когда идешь». Представители обоих вузов выразили уверенность, что

созданный Центр культуры и науки имени Абая станет важной вехой в истории казахстанско-вьетнамских отношений.

ҚҰРМЕТТІ ОҚЫРМАНДАР!

«Педагогика және психология» журналы үстіміздегі жылдың қаңтарынан бастап Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің Білім және ғылым саласындағы Бақылау комитеті ұсынатын ғылыми басылымдар тізіміне енгізілгенін назарларыңызға 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

Мартыничук Е.В. – к.п.н., доцент кафедры педагогики, Киевский университет имени Бориса Гринченко, г. Киев, Украина.

Рибцун Ю.В. – к.пед.н., старший научный сотрудник института специальной педагогики, Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина.

Ахмедьярова О.М. – магистрант Казахского государственного женского педагогического университета, г. Алматы, Казахстан.

Савинова Н.В. – к.п.н., доцент кафедры языкознания и логопедии Николаевского национального университета им. В.А. Сухомлинского, Украина.

Пахомова Н.Г. – к.п.н., доцент кафедры социальной и коррекционной педагогики Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко, докторант кафедры логопедии Института коррекционной педагогики и психологии Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова, Украина.

Шадрин Н.С. – д.п.н., к.филос.н., профессор кафедры психологии и педагогики Павлодарского государственного университета им. С.Торайгырова, г. Павлодар, Казахстан.

Козлов В.В. – Президент Международной Академии Психологических наук, д.псих.н., профессор, заведующий кафедрой социальной и политической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, заслуженный деятель науки и образования РФ, академик МАПН, РАСО, БПА, РАЕ, г. Ярославль, Россия.

Рысбаева А.К. – д.п.н., профессор ННПООЦ «Бобек», г. Алматы, Казахстан.

Садирбекова Д. – магистрант кафедры общей педагогики Казахского государственного женского педагогического университета, г. Алматы, Казахстан.

Сангилбаева А.О. – магистр психологии, преподаватель кафедре педагогики и психологии Казахского университета Международных отношений и Мировых языков имени Абылай хана, г. Алматы, Казахстан.

Беркенова Г.С. – п.ф.к., доцент, А. Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университеті, Қостанай қ., Қазақстан.

Молдахметова Г.М. – А. Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университетінің педагогика-психология магистранты, Қостанай қ., Қазақстан.

Каримова Р.Б. – д.психол.н, профессор, зав.лабораторией превентивной суицидологии, г. Алматы, Казахстан.

Авдеева Р.А. – магистр, научный сотрудник лаборатории превентивной суицидологии, г. Алматы, Казахстан.

Кульчимбаева Б.С. - к.п.н., начальник отдела НИР, НИРС и инноваций, г.Алматы, Казахстан.

Джуринский А.Н. – д.п.н., профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий кафедрой Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия.

Хайруллин Г.Т. – д.п.н., профессор кафедры педагогики КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан.

Бабяк О.А. – младший научный сотрудник института специальной педагогики НАПН Украины, г. Киев.

Ибрагимов А.И. – к.п.н., старший преподаватель кафедры «Истории и культуры Казахстана» Института магистратуры и PhD докторантуры, КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан.

Школьная И.Н. – научный сотрудник лаборатории морального и этического воспитания института проблем воспитания Национальной Академии педагогических наук Украины, г. Киев.

Прохоренко Л.И. – к.п.н., старший научный сотрудник, старший научный сотрудник института специальной педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, г. Киев.

Плохотнюк А.С. – к.п.н., доцент кафедры теории, истории музыки и инструментальной подготовки, института культуры и искусств Луганского национального университета имени Тараса Шевченко, Украина.

Намазбаева Ж.Ы. – п.ғ.д., академик, психология ғылыми-зерттеу институтының директоры, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан.

Ибашова М.С. - психология ғылыми-зерттеу институтының аға ғылыми қызметкері, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан.

Гаврилов А.В. – к.п.н., доцент Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко, Украина.

Третьяк О.П. – аспирантка лаборатории морального и этического воспитания Института проблем воспитания Национальной Академии Педагогических наук Украины.

Омиржанова А.Б. – студентка 4-го курса психолого-педагогического факультета Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан.

Токенова Б.Е. – логопед детского учреждение «Айналайын», г. Талдыкорган, Казахстан.

Кдырбаева А.А. – к.ф.-м.н., профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан.

Урунбасарова Э.А. – д.п.н., профессор кафедры психолого-педагогических специальностей Института магистратуры и докторантуры PhD Казахского национального педагогического университета имени Абая, РК, г. Алматы, Казахстан.

Курбанова В.Р. – магистрантка 2 курса, специальность ПМНО, Институт магистратуры и докторантуры PhD Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан.

Болатбекқызы А. – Қазақ Мемлекеттік Қыздар Педагогикалық университетінің педагогика және психология мамандығының 1 курс магистранты, Алматы қ., Қазақстан.

Оразов И. – ф.мат.ғ.к., доцент, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университетінің «Информатиканы оқытудың теориясы мен әдістемесі» кафедрасының меңгерушісі, Шымкент қ., Қазақстан.

Бүркіт Ә.Х. – М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университетінің «Информатиканы оқытудың теориясы мен әдістемесі» кафедрасының аға оқытушысы, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті, Шымкент қ., Қазақстан.

Ордабай Б. – М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университетінің студенті, Шымкент қ., Қазақстан.

Төремұратова А. – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Магистратура және PhD докторантура институтының филология мамандықтары кафедрасының 2 курс магистранты, Алматы қ., Қазақстан.

МАЗМУНЫ –СОДЕРЖАНИЕ

Білім берудің бүгінгі мәселелері Современные проблемы образования

Мартыничук Е.В. Особенности организации и обеспечения инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях Украины.....	6
Рибцун Ю.В. Современные подходы в обучении дошкольников с нарушениями речи в условиях инклюзии	10
Ахмедьярова О.М. Некоторые вопросы развития коммуникативной культуры будущих специалистов	14
Savinova N.V. Classification of forms of speech therapy impacts.....	18
Пахомова Н.Г. Акмеологический подход как основа профессионализма коррекционных педагогов.....	21

Педагогиканың, психологияның және білім берудің әдіснамасы мен теориясы Методология и теория педагогики, психологии и образования

Шадрин Н.С. Объемное видение «мира» личности на базе совмещения различных типов научной рациональности: пути интеграции психологии	25
Козлов В.В. Интегративная психология – к проблеме метатеории	39
Рысбаева А.К., Садирбекова Д. К вопросу о сущности базовых понятий мониторингового исследования в педвузе	47

Педагогикалық және психологиялық ғылым-қоғамға Педагогическая и психологическая наука-обществу

Сангилбаева А.О. К вопросу о комплексном развитии интеллекта учащихся младшего школьного возраста	51
Беркенова Г.С., Молдахметова Г.М. Мамандарды дайындау сапасы-педагогикалық мәселе ретінде.....	55
Каримова Р.Б., Авдеева Г.А., Кульчимбаева Б.С. Оценка психофизиологического профиля студентов в процессе учебной деятельности	60

Педагогика, психология және білім беру тарихы История педагогики, психологии и образования

Джуринский А.Н. Педагогическое образование в дореволюционной России: основные этапы и тенденции	64
Хайруллин Г.Т. Народное образование татар (XIX - началоXX вв.).....	78

Тәрбие мәселелері Вопросы воспитания

Бабяк О.А. Проблема межличностных отношений у подростков с задержкой психического развития в школьной группе	85
Ибрагимов. А.И. Психолого-педагогические основы ценностного ориентирования личности	88

Школьная И.Н. Формирование у педагогов готовности к воспитанию гуманистических ценностей у старших подростков (из опыта работы)	91
Прохоренко Л.И. Проблема саморегуляции у младших подростков с задержкой психического развития в учебной деятельности.....	98
Плохотнюк А.С. Сформированность ценностных ориентаций подростков в сфере современного музыкально-инструментального искусства	102

**Қолданбалы психология және психотерапия
Прикладная психология и психотерапия**

Намазбаева Ж.Ы., Ибашова М.С. Білім беру үрдісіндегі шығармашыл тұлғаның кейбір психологиялық мәселелері.....	109
Гаврилов А.В. К вопросу о технологии развития речи у детей с синдромом Дауна	114
Третьяк О.П. Современные подходы в понимании ценностного отношения к человеку в воспитании детей младшего школьного возраста	122

**Білім берудің қазіргі әдістемелері мен технологиялары
Современные методики и технологии обучения**

Омиржанова А.Б., Токенова Б.Е., Кдырбаева А.А. Формирование познавательного интереса у младших школьников на основе использования игровых технологий на уроках математики.....	132
Урунбасарова Э.А., Курбанова В.Р. О готовности будущего учителя начальных классов к деятельности по реализации инновационных технологий обучения	138
Болатбекқызы А. Экологиялық білім берудің кейбір мәселелері	142

**Информатика және білім беруді ақпараттандыру
Информатика и информатизация образования**

Оразов И., Бүркіт Ә.Х., Ордабай Б. Интербелсенді такта-көрнекілік принципті жүзеге асыру құралы	148
Төремұратова А. Интернеттегі қарым-қатынас тілінің қолданылу ерекшеліктері.....	152

**Ақпарат
Информация**

Бегалиева С.Б., Айтказина Т.Т. Об открытии центра культуры и науки имени Абая в Ханойском национальном педагогическом университете	157
О включении журнала «Педагогика и психология» в Перечень научных изданий, рекомендуемых Комитетом по контролю в сфере образования и науки МОН РК для публикации основных результатов научной деятельности	161

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 КСJBKZKX.

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 KZ178560000000086696 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 25.03.2013.
Формат 60x84¹/₈. Бумага сыктывкарская. Печать – RISO.
21.0 п.л. Тираж 350. Заказ №116.

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая
050010, Алматы, пр. Достык, 13. Тел. 291-91-82.